



DOKTOREGO TESIA

**IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA AHOZKO HIZKUNTZAREN LANKETA ESKOLAN
SUSTATZEKO. PRAKTIKA GOGOETATSUAN OINARRITUTAKO PROZESU
BATEN AZTERKETA**



KARMELE PEREZ LIZARRALDE // Eskoriatza, 2014

**IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA AHOZKO HIZKUNTZAREN LANKETA
ESKOLAN SUSTATZEKO. PRAKTIKA GOGOETATSUAN OINARRITUTAKO
PROZESU BATEN AZTERKETA**

KARMELE PEREZ LIZARRALDE

Zuzendariak:

MATILDE SAINZ OSINAGA

ENERITZ GARRO LARRAÑAGA



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2014ko iraila

Amari

Intzeri eta Izadiri

Badira denbora batzuk
leku hartzen dutenak
eta geratu egiten direnak,

denbora txikiak, denbora umilenak, denbora duinenak

geratzen direnak,
bizirik beti
denboraz betetako denboretan,

enara beltzen hegaldietan

Karmele Igartua

(Denbora enaren hegaletan, 2009)

ESKER ONA, INOIZ EZ NAHIKOA...

2006ko urrian Kurtzebarri Eskolara lehen aldiz joan nintzen egun hartan, irudikatu ere ez nuen egiten hasten ari ginen prestakuntza-prozesu hark eta irakasle haiek nolako garrantzia izango zuten nire garapen profesionalean eta nire bizitzan. Zortzi urte beranduago, tesia bukatuta, eskerrak emateko ordua iritsi zaidan honetan, ezinbestean hasi behar dut eginkizun hau Kurtzebarriko irakasleei eskerrak ematen. Bereziki gogoratu nahi dut Karmele Igartua, prozesuaren hasieran ikasketa-buru indartsu eta ilusio-banatzalea, bidearen amaiera ikusteko aukerarik izan ez baina bere indar eta zorrotzasunaren isla guztiongan utzi zuena. Izenak ahazteko beldur banaiz ere, aipatu nahi ditut Rosa, Marije, Arantza, Lourdes, Eva, Guren, Lucia, Eli, Dorleta, Imanol, Jose Manuel, Maite, Marta, Idoia, Nieves, Nuria, Arkaitz, Rosa, Aitziber, Iraskune, Izaskun, Agustin, Marikarmen, Asier, Javi, Marikruz, Edurne... Mila esker zuen geletan sartzan uzteagatik, zuen pentsamendu eta praktikak gurekin konpartitzeagatik eta sentiarazteagatik han zerbait berezia gertatzen ari zela.

Esker berezi eta beroa tesi-zuzendariei, Matilde Sainz eta Eneritz Garrori, nigan jarritako uste osoarengatik, haien jakintza nirekin konpartitu eta bidelagun zorrotz izateagatik, bai eta, erorialdi eta zorabio uneetan, behar nuen konfiantza- eta adore-dosia emateagatik ere.

Eskerrak Pili Sagastari, gune-buru zorrotz eta estrategikoari, zer komeni zitzaidan eta nola egin neronek baino hobeto ikusi izan duelako eta egiteko aukera eta animoa eman didalako.

Eskerrak, halaber, Miker ikertaldeko lagunei, Arantza Ozaeta eta Diego Egizabali, Matilde eta Eneritzekin batera, hasieratik lan hau egitera animatzeagatik eta, bidean, bibliografia, prestakuntza-garaiko dokumentazioa eta bizipenak nirekin konpartitu eta kontrastatzeagatik, bai eta gogoia galtzen nuenean berreskuratzen laguntzeagatik ere. Eskerrik asko, baita, Agurtzane, Idurre, Aroa, David, Julia eta Haizeari ere, azken urteetan Mikerren bidelagun izan ditudan lagunei, proiektu berrietan gutxiago parte hartu izan badut ere, nire bide paraleloa errespetatu dutelako eta animatu nautelako.

Eskerrak baita Hiprest taldeari eta bereziki Itziar Plazaolari, bere irakurketa-proposamenek eta ekarpen zorrotzek ezagutza eta hausnarketa baliagarriak eskaini dizkidatelako.

Eskerrak HUHEZlri, lan hau egiteko eman didan laguntza eta babesarengatik. Horiek gabe une honetan ez nengoke lana aurkezteko moduan. Eta, nola ez, HUHEZlko lagunei, Arantzari, Ameliari, Aneri, Begori, Nagoreri, Larraitzi, Nereari, Mariami, Iñigori, Juleni... erakutsitako interesarengatik eta eman didaten arnas eta kemenarengatik.

Eskerrak Mari Karmen eta Naiarari, bibliotekara egindako eskaera guztiei hain arin eta bikain erantzuteagatik. Izugarri erraztu didate lana!

Eskerrak baita MGEPi ere, tesi-lanak iraun dituen hiru urte eta erdian bertan lan egiteko txoko bat uzteagatik, bai eta inguruan suertatu zaizkidan irakasle eta bekadunei, etxean eta lasai sentiarazi nautelako.

Eskerrak hainbat senide eta laguni, lanean egon naizen bitartean animatu nautelako eta, zenbaitetan, alabez arduratu direlako ere. Eskerrak, Junkal, Garbiñe, Aitziber, Martxe, Eguzkiñe eta Arantzari, batez ere txikienari eskainitako arretarengatik. Eta eskerrak Amaiari, lagunetan lagunena, urrundu banaiz ere beti hor izan delako, gertu, eta bere premien aurrean ere nire denbora-premiari lehentasuna eman diolako. Aurkituko ahal dut nola konpentsatu!

Eskerrak, nola ez, etxekoei, Juliani, Intzeri eta Izadiri, nire petralkeriak eta pazientzia, gogo eta denbora faltak eramateagatik, bai eta nire bizitzara maitasuna eta poza ekartzeagatik ere.

Eta azkenik, eta modu berezian, eskerrak amari, guztiaren gainetik aurrera egitera bultzatu nauen eta bizitzako bide osoan lagundu didan emakume zuhur, adoretzu, zentzudun eta jakintsuari, txikitatik ezagutzarekiko grina piztu eta eginahalak eta bi egin dituelako nahi izan dudana ikas dezadan eta izan nadin. Lan hau esfortzu horren saritzat har dezan.

Proiektu hau ezingo nuen egin eta burutu laguntzarik gabe, eta zorretan nago. Bide gorabeheratsu honetan jarraitzeko adorea eta laguntza eman didaten guztiei, maitasunez, esker mila.

AURKIBIDEA

ESKER ONA, INOIZ EZ NAHIKOA.....	9
AURKIBIDEA.....	11
IRUDIEN AURKIBIDEA.....	17
TAULEN AURKIBIDEA.....	19
SAREEN AURKIBIDEA.....	23
SARRERA.....	25
A. Ikerketaren jatorria.....	25
B. Ikerketaren helburu orokorrak.....	28
C. Ikerketaren testuingurua.....	28
Prestakuntza-hirukiaren garrantzia: etengabeko prestakuntza, ikerketa eta hasierako prestakuntza.....	28
Ahozko hizkuntzaren didaktika eta prestakuntza.....	30
Prestakuntza-ikerketako parte hartzaileak: Kurtzebarri Eskola eta Miker ikerketa taldea (Huhezi-MU).....	31
D. Tesiaren egitura.....	32
1. KAPITULUA. IRAKASLEEN ETENGABEKO PRESTAKUNTZA ETA HAREN IKERKETA.....	35
1.1. Irakaslearen etengabeko prestakuntza: praktika gogoetatsurantz.....	37
1.1.1. Prestakuntzak profesionalizazio bidean duen eragina.....	37
1.1.2. Prestakuntza-ereduen bilakaera.....	42
1.1.3. Prestakuntza-eredu gogoetatsua.....	45
1.1.3.1. Oinarrian, Schöneren biraketa gogoetatsua.....	46
1.1.3.2. Praktika gogoetatsuaren ezaugarriak.....	48
1.1.4. Prestakuntza kolektiboa: taldean lan egitearen garrantzia.....	58
1.1.5. Irakasle ikertzailearen profila.....	62
1.2. Prestakuntza ikerketa-objektu.....	66
1.2.1. Prestakuntzaren gaineko ikerketaren bilakaera.....	66
1.2.2. Hizkuntzaren didaktika ikerketa-gai.....	68
1.2.3. Praktikak aztertzeko dispositiboak: ikerketa- eta prestakuntza-tresna.....	70
1.2.3.1. Ikerketa-dispositiboak.....	71
1.2.3.2. Prestakuntza-dispositiboak.....	78
1.2.4. Autokonfrontazioa aztertzeko markoa.....	81

1.3.	Sintesia irakasleen etengabeko prestakuntzaz	86
2.	KAPITULUA. AHOZKO HIZKUNTZAREN DIDAKTIKA TESTUINGURU ELEBIDUNEAN	89
2.1.	Ahozko hizkuntzaren garapena/ikaskuntza testuinguru elebidunean.....	90
2.2.	Hizkuntzaren ikuspegia	94
2.3.	Ahozko hizkuntza, berariaz landu beharreko alderdia.....	98
2.4.	Ahozko hizkuntzaren objektu irakasgarriak	101
2.4.1.	Testu-generoak abiapuntu	101
2.4.2.	Hizkuntza-ekintzaren eragileak	108
2.4.3.	Baliabide diskurtsibo, testual eta linguistikoak.....	111
2.4.3.1.	Testualitatearen lanabesak eta ardua enuntziatiboa	111
2.4.3.2.	Lexikoa.....	114
2.4.3.3.	Sintaxia	115
2.4.3.4.	Ahotsa eta prosodia	116
2.4.3.5.	Baliabide ez berbalak	117
2.4.4.	Gelako elkarrekintza ikaste-irakaste objektu	118
2.5.	Ahozko hizkuntzaren didaktika: joerak, bitartekoak eta lanabesak	124
2.5.1.	Ahozko hizkuntzaren didaktikan eragina duten ikuspuntuak.....	126
2.5.2.	Generoa lantzeko lanabesak: eredu didaktikoa eta sekuentzia didaktikoa.....	130
2.5.3.	Gelako elkarrekintzan gauzatzen den ahozkoa.....	137
2.5.3.1.	Alderdi emozionalaren eta entzutearen garrantzia	141
2.5.3.2.	Irakaslearen berbaldia.....	146
2.5.4.	Ahozko hizkuntza ebaluatzearen garrantzia	153
2.6.	Sintesia ahozko hizkuntzaren didaktika ezaugarritzeko adierazle multzoaz	157
3.	KAPITULUA. PRESTAKUNTZA-PROZESUAREN AZALPENA: PROIEKTU PILOTUAREN DISEINUA ETA INPLEMENTAZIOA.....	161
3.1.	Testuingurua eta prozesuaren izaera bikoitza: prestakuntza eta ikerketa.....	162
3.1.1.	Kurtzebarri eskolari begirada sozio-historikoa.....	164
3.1.2.	Prestakuntzaren helburuen definizioa eta lan-ildoak	167
3.1.3.	Prestakuntza ikerketarako kontratua.....	168
3.2.	Prestakuntza-prozesua.....	169
3.2.1.	Programa eta denboralizazioa	169
3.2.2.	Hiru urteko prestakuntzaren ibilbide-mapa.....	171
3.2.3.	Prestakuntza-prozesuaren garapena	173

3.2.3.1.	Hiru ikasturte, baina bi prestakuntza-fase	173
3.2.3.2.	Gogoeta-zikloen artikulazioa.....	177
3.3.	Prestakuntzaren ingeniari-tza didaktikoa.....	179
3.3.1.	Prestakuntzaren antolaketa soziala	179
3.3.2.	Praktika gogoetatsua sustatzeko dispositibo nagusiak.....	181
3.3.2.1.	Irakaslearen egunerokoa.....	182
3.3.2.2.	Kontraste metodologia.....	184
3.3.2.3.	Autokonfrontazioak eta gogoeta-gida	186
3.3.2.4.	Portafolioa	189
3.3.2.5.	Argitalpena	190
3.3.3.	Irakasleek diseinatutako dispositibo didaktikoak	191
3.3.4.	Sintesia prestakuntza-prozesuaz.....	196
4.	KAPITULUA. METODOLOGIA	199
4.1.	Azterketa-objektuekin lotutako hiru erronka.....	199
4.2.	Printzipio metodologikoak: izaera kualitatiboa eta hurbilpen ekologikoa	201
4.3.	Praktikaren azterketa egiteko prozedura.....	203
4.4.	Corpusaren izaera eta partaideak	206
4.5.	Azterketa unitateak eta ohar metodologikoak	208
4.6.	Helburuak eta ikerketa-galderak.....	218
5.	KAPITULUA. DATU-ANALISIA	221
5.1.	Mirenen autokonfrontazioa (HH 4), prestakuntzaren 1. fasea	223
5.1.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	224
5.1.2.	Jarduera-mailen arabeko analisisa	226
5.1.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	226
5.1.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila,	230
5.1.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	237
5.1.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	240
5.1.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	244
5.1.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	245
5.1.4.	Mirenen autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (HH 4).....	249
5.1.5.	HHko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean	250
5.2.	Leire eta Izaskunen autokonfrontazioa (LH 1-2), prestakuntzaren 1. fasea	252
5.2.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	253

5.2.2.	Jarduera-mailen araberako analisia	255
5.2.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	255
5.2.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila	260
5.2.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	264
5.2.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	267
5.2.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	271
5.2.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	272
5.2.4.	Leire eta Izaskunen autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 1-2)	275
5.2.5.	LH 1-4ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean.....	277
5.3.	Juleneren autokonfrontazioa (LH 5), prestakuntzaren 1. fasea.....	278
5.3.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	278
5.3.2.	Jarduera-mailen araberako analisia	280
5.3.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	280
5.3.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila	282
5.3.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	286
5.3.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	289
5.3.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	290
5.3.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	292
5.3.4.	Juleneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 5)	295
5.3.5.	LH 5-6ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean.....	296
5.4.	Nekaneren autokonfrontazioa (HH 4), prestakuntzaren 2. fasea	298
5.4.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	298
5.4.2.	Jarduera-mailen araberako analisia	300
5.4.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	300
5.4.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila	303
5.4.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	307
5.4.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	311
5.4.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	315
5.4.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	316
5.4.4.	Nekaneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (HH 4).....	319
5.4.5.	HHko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean	320
5.5.	Maiteren autokonfrontazioa (LH 2), prestakuntzaren 2. fasea.....	320
5.5.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	321

5.5.2.	Jarduera-mailen araberako analisia	323
5.5.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	323
5.5.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila	326
5.5.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	330
5.5.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	334
5.5.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	336
5.5.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	338
5.5.4.	Maiteren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 2)	341
5.5.5.	LH 1-4ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean.....	342
5.6.	Aneren autokonfrontazioa (LH 6), prestakuntzaren 2. fasea	343
5.6.1.	Analisiaren lehen datu orokorrak.....	344
5.6.2.	Jarduera-mailen araberako analisia	346
5.6.2.1.	Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila	346
5.6.2.2.	Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila	348
5.6.2.3.	Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila.....	353
5.6.2.4.	Proiektu didaktiko globala, (+2) maila.....	358
5.6.2.5.	Maila ideologikoa, (+3) maila	359
5.6.3.	Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak	361
5.6.4.	Aneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 6)	365
5.6.5.	LH 5-6ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean.....	366
6.	KAPITULUA. DATU-ANALISIAREN EMAITZAK.....	367
6.1.	Irakaslearen jarduera-mailak: lehen hegaldiaren emaitzak.....	367
6.2.	Ahozko hizkuntzaren didaktika: bigarren hegaldiaren emaitzak	373
6.3.	Hobekuntza-proposamenak: hirugarren hegaldiaren emaitzak	388
6.3.1.	Hobekuntza-proposamenen objektua	388
6.3.2.	Hobekuntza-proposamenak nolakoak eta norentzat	394
7.	KAPITULUA. ONDORIO OROKORRAK.....	405
	BIBLIOGRAFIA.....	415
	ERANSKINAK.....	441

IRUDIEN AURKIBIDEA

2. Irudia. Prestakuntza-hirukiaren inplikazioak (Van Lier, 2005)	29
3. irudia. Irakasle gogoetatsuaren eredia (Paquay & Wagner, 1996:156).....	38
4. Irudia. ALACT ereduaren faseak (Korthagen, 2001).....	53
5. Irudia. Gogoeta-zikloa (Esteve & Carandell, 2009: 52)	54
6. Irudia. Hezkuntza elebidunaren elkarrekintzazko eredia (Cummins, 1983:55).....	92
7. Irudia. Cummins eredia (Cummins, 2000:68)	93
8. Irudia. Generoaren eredu didaktikoa, alderdi irakasgarriak (Dolz & Gagnon, 2010:11)	107
9. Irudia. Konexioaren eta kohesioaren arteko bereizketa (Schneuwly et al., 1989:43)	113
10. Irudia. Transposizio didaktikoa (Sainz Osinaga, 2002:19) (Bronckart & Schneuwly, 1991; Camps, 1999; eta Sainz Osinaga, 2001ekin egokituta)	129
11. Irudia. Hiruki eta kontratu didaktikoaren irudikapena (Johsua & Dupin, 1993:7).....	129
12. Irudia. H2 ikasteko faktoreen arteko harremana (Ruiz-Bikandi, 2000).....	142
13. Irudia. Bi gogoeta-zikloen artikulazioa	178
14. Irudia. Azterketa kualitatiboaren faseak	215
15. Irudia. Aipuak etiketatzeko modua	217
16. irudia. Irakaslearen jardura-mailak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	224
17. Irudia. Hiruki didaktikoaren arabera ikuspegia Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	225
18. Irudia. Proposamenak jardura-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	249
19. irudia. Leire+Izaskunen autokonfrontazioan irakaslearen jardura-mailak	254
20. irudia. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	255
21. irudia. Leire+Izaskunen autokonfrontazioan proposamenak jardura-mailen arabera (LH 1-2)	275
22. Irudia. Juleneren autokonfrontazioan irakaslearen jardura-mailak (LH 5)	279
23. irudia. Hiruki didaktikoaren arabera ikuspegia Juleneren berbaldian (LH 5).....	280
24. irudia. Proposamenak jardura-mailen arabera Juleneren autokonfrontazioan (LH 5).....	295
25. irudia. Nekaneren autokonfrontazioan irakaslearen jardura-mailak (HH 4)	299
26. irudia. Hiruki didaktikoaren arabera ikuspegia Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	300
27. irudia. Proposamenak jardura-mailen arabera Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4) ..	318
28. irudia. Irakaslearen jardura-mailak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	321
29. irudia. Hiruki didaktikoaren arabera ikuspegia Maiteren berbaldian (LH 2).....	322
30. irudia. Proposamenak jardura-mailen arabera Maiteren autokonfrontazioan (LH 2).....	341
31. irudia. Irakaslearen jardura-mailak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	344
32. irudia. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	345
33. irudia. Proposamenak jardura-mailen arabera Aneren autokonfrontazioan (LH 6).....	364
34. irudia. Irakaslearen jardura-mailak Kurtzebarriko autokonfrontazioetan	367
35. Irudia. Hiruki didaktikoaren isla sei irakasleengan.....	374
36. Irudia. Ikaste-objektua irakasleentzako berbaldietan	377
37. Irudia. Irakaslearen estrategiak irakasleentzako berbaldietan.....	381
38. Irudia. Keinu didaktikoak irakasleentzako berbaldietan.....	381
39. Irudia. Kurtzebarriko irakasleentzako proposamen kopuruak	389

40. Irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera.....	390
41. Irudia. Aldaketa proposamenak Kurtzebarriko irakasleengan.....	392
42. Irudia. Kurtzebarriko irakasleen estrategia-proposamenak	392
43. Irudia. Agentibitate adierazleak irakasleen proposamenetan.....	401
44. Irudia. Aditz modalitatea irakasleen proposamenetan.....	401

TAULEN AURKIBIDEA

1. Taula. Autokonfrontazioaren marko metodologikoaren faseak (Faïta, 2007:6).....	76
2. Taula. Irakaslearen jardueraren mailen laburpena (Margolinas, 2002:3)	82
3. Taula. Hizkuntzaz besteko baliabideak (Dolz & Schneuwly, 1998:57)	118
4. Taula. Prestakuntza-programaren hasierako proposamena (iturri bikoitza: HU2007-24 ikerketa eskaera eta Kurtzebarriko klaustroari egindako lehen proposamena).....	170
5. Taula. Prestakuntza ondoren azpimarratutako ardatzak.....	171
6. Taula. Prestakuntza-programaren ibilbide-mapa	173
7. Taula. Irakaslearen egunerokoetatik eratorritako diagnostikoa.....	184
8. Taula. Kontraste metodologiaren pausoak	185
9. Taula. Irakasleek diseinatutako dispositibo didaktikoak.....	191
10. Taula. Praktika gogoetatsua eta ekintza-ikerketaren ezaugarrien aplikazioa	198
11. Taula. Autokonfrontazioa egiteko gogoeta-giden gakoak	205
12. Taula. Corpus osoaren ezaugarriak	207
13. Taula. Autokonfrontazio-elkarrizketak egin zituzten irakasleak	207
14. Taula. Bost azterketa maila (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004:66).....	210
15. Taula. Analisisirako kode multzoa analisisian zehar osatua.....	212
16. Taula. Mirenen autokonfrontazioa kokatzeko datuak (HH 4).....	223
17. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	224
18. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	225
19. Taula. Ebaluazioa jarduera-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	246
20. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	246
21. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)	247
22. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	248
23. Taula. Leire+Izaskunen autokonfrontazioa kokatzeko datuak.....	252
24. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	253
25. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	254
26. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	274
27. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	274
28. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1- 2)	274
29. Taula. Juleneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 5).....	278
30. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5).....	279
31. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	279

32. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	293
33. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	293
34. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	294
35. Taula. Nekaneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (HH 4)	298
36. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	298
37. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	299
38. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	317
39. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	317
40. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)	318
41. Taula. Maiteren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 2)	321
42. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	321
43. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	322
44. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	340
45. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	340
46. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	341
47. Taula. Aneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 6)	343
48. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	344
49. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	345
50. Taula. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	362
51. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	363
52. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	363
53. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	364
54. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Kurtzebarriko autokonfrontazioetan	367
55. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen datuak sei autokonfrontazioetan	368
57. Taula. Ahozko hizkuntzaren didaktika jarduera-mailetan barreiatuta sei irakasleengan	374
58. Taula. Hiruki didaktikoaren irudia sei irakasleengan	374
59. Taula. Erregulartasun- eta kontraste-adierazleak	377
60. Taula. Elkarrekintzaren garapena eta dimentsio aniztasuna	377
61. Taula. Eduki tematikoaren garapena	378
62. Taula. Intenzionalitatearen garapena	379
63. Taula. Keinu didaktikoak irakasleen berbaldietan	382
64. Taula. Dispositibo didaktikoaren ezaugarriak irakasleen berbaldietan	383
65. Taula. Erregulazioaren ezaugarriak irakasleen berbaldietan	385

66. Taula. Irakasleen proposamen kopuruak.....	388
67. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera.....	390
68. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdien arabera.....	391
70. Taula. Kurtzebarriko estrategia-proposamenak	394
71. Taula. Modalizazio eta agentibitate markak irakasleen proposamenetan	400
72. Taula. Aditzen modalizataileak irakasleen proposamenetan.....	402
73. Taula. Modalizazio-markak irakasleen proposamenetan	402

SAREEN AURKIBIDEA

1. Sarea. Sareetan kontzeptuen arteko erlazioak erakusten dira	216
2. Sarea. -1 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	226
3. Sarea. 0 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH4)	231
4. Sarea. +1 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH4).....	237
5. Sarea. +2 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	240
6. Sarea. +3 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	244
7. Sarea. Ebaluazioa Mirenen autokonfrontazioan (HH 4).....	245
8. Sarea. -1 mailako kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	256
9. Sarea. 0 mailako kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)	260
10. Sarea. +1 mailako kodeak Leire+Izakunen autokonfrontazioan (LH 1-2).....	264
11. Sarea. +2 mailako kodeak Leire+Izakunen autokonfrontazioan (LH 1-2).....	267
12. Sarea. +3 mailako kodeak Leire+Izakunen autokonfrontazioan (LH 1-2).....	271
13. Sarea. Ebaluazioa Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2).....	273
14. Sarea. -1 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	280
15. Sarea. 0 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	282
16. Sarea. +1 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	286
17. Sarea. +2 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	289
18. Sarea. +3 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	291
19. Sarea. Ebaluazioa Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)	292
20. Sarea. -1 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	301
21. Sarea. 0 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	304
22. Sarea. +1 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	308
23. Sarea. +2 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	312
24. Sarea. +3 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	315
25. Sarea. Ebaluazioa Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4).....	316
26. Sarea. -1 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	323
27. Sarea. 0 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	326
28. Sarea. +1 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	330
29. Sarea. +2 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	334
30. Sarea. +3 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	337
31. Sarea. Ebaluazioa Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)	339
32. Sarea. -1 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	346
33. Sarea. 0 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	349
34. Sarea. +1 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	354
35. Sarea. +2 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	358
36. Sarea. +3 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	360
37. Sarea. Ebaluazioa Aneren autokonfrontazioan (LH 6)	362

SARRERA

Tesi-lan honen helburua da irakasleen etengabeko prestakuntzako programa berritzaile baten eragina azaltzea, aztertzea eta ulertzea. Prestakuntza-programa hori Haur eta Lehen Hezkuntzako eskola baten eta unibertsitatearen arteko elkarlanari esker gauzatu da, ahozko hizkuntzaren didaktika izan du ikaste-objektu nagusi eta praktika gogoetatsuaren ikuspegia izan du metodologiaren oinarri eta ikerketa-objektu. Irakasleekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketak aztertu dira, prestakuntza-programaren barruan gelara sekuentzia edo jarduera zehatz bat eraman dutenekin egindakoak, eta azterketa horren bidez balioztatu nahi izan dugu praktikaren azterketak eta autokonfrontazioak ikerketarako zein prestakuntzarako duen balioa. Analsiak erakusten du nola aztertzen duten irakasleek haien ekintza eta nola ekartzen dituzten berbara prestakuntzaren arrastoak eta gauzatutako jarduera erreala. Hartara, tesia kokatzen da irakasleen prestakuntza aztertzen duen ildoan, zeinak, ohiko prestakuntza gaindituz, irakasleen jardueran jartzen duen arreta eta bihurtzen duen azterketa-objektu, beti ere prestakuntzaren begirada eta prestakuntza-baliabideak garatzeko asmoz.

A. Ikerketaren jatorria

Aurkezten ari garen ikerketa-gaia prestakuntzaren eta hezkuntzaren bi kezkatatik abiatzen da. Kezketako bat prestakuntza-ereduaren beraren ezaugarriekin dago lotuta: batetik, ereduak aurkitzen ditugu ezagutzen edota praktiken transmisioan arreta jartzen dutenak, eta, bestetik, bada uste orokor bat esaten duena ikastaro orokortuek edo puntualek (hainbat ikastetxek parte hartzen duten mintegi edo ikastaroek) ez dituztela espero diren emaitzak lortzen eta, behin prestakuntza-aldia amaituta, hezkuntza sistemak ez duela bermatzen ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren praktika sistematikorik. Eta bada bigarren kezka bat —gizartean zein instituzioetan— Haur Hezkuntza zein Lehen Hezkuntzako ikasleen euskararen ahozko erabileraren zein kalitatearen gainean, are gehiago ikasleek curriculum H2an egiten duten testuinguruetan edo euskara hizkuntza minorizatua den ingurune sozialetan. Azalduko dugun prestakuntza-prozesuak bi alderdi horietan eragin nahi izan du.

Lan honetan etengabeko prestakuntzaren eremuan kokatzen gara eta aldarrikatu nahi dugu prestakuntza berritzaile eta eraldatzaile bat, irakaslearen profesionalizazioan lagunduko duena eta eredu tradizionaletik urrunduko dena. Dispositiboarekin indartu nahi izan dira ahozkoaren irakaskuntza-ikaskuntzaren lehentasunak, ikastetxeko irakasleen esku-hartze eta lankidetzaren ereduak eta horiek guztiak ikastetxean bideratzeko berrikuntza-eredua. Horretarako

erabilitako metodologiarekin praktika gogoetatsua sustatu nahi izan da eta inplikatu nahi izan dira irakasleak berrikuntza hori lortzeko eraldaketa prozesu batean. Kanpo-ikerketak deskribatzailearekin alderatuz —irakasleek ez dute parte hartzen eta ez da berrikuntzarik espero esku-hartze didaktikoaren ondorioz—, ikerketa honetan irakasleak abiapuntu moduan dauzka praktika, gogoeta eta eskolako irakasleek eta kanpoko prestatzaile-ikertzaileek elkarrekin adostutako estrategiak eta, gainera, irakasleen eta kanpo-prestatzaileen artean elkarlanean oinarritutako harremana ezartzen du, komunikazioaren, gogoetaren, hobekuntzaren eta berrikuntzaren mesedetan.

Prestakuntza- eta ikerketa-dispositibo¹ antolatu zen proiektu pilotu gisa, hezkuntza-administrazioarekin adostua eta iraupen luzekoa: 2006-2009 bitarteko hiru ikasturteak. Arnas luzeko prozesu gisa aurreikusten zen, eta irakasleei denbora emango zien beren hasierako praktikaz eta jakintzaz jabetzeko, praktika berriak gelara eramateko, pentsatzeko, aztertzeko, hobekuntzak txertatzeko, berriz pentsatzeko... Bat letorke hezkuntza gelditu edo patxadatsuaren mugimenduak proposatzen duen ikuspegiarekin, zeinak bost ezaugarri hauek proposatzen dituen (Domènech Francesch, 2009): denbora justua bilatzea (gogoeta egiteko, berrikusteko eta balizko ondorioak aurreikusteko); kalitatean tematzea; pertsonen denbora itzultzea; orainean lan egitea iraganeko oinarrituta eta etorkizunean pentsatuta; eta jarrera kritikoa hartzea. Abiapuntua hori izanik, hasieratik izan zuen borondate berezia ikastetxearen behar eta eskaeretara egokitzeko, irakasleengan zein erakundearen berrikuntza eta eraldaketa eragiteko eta eskolako partaideekin elkarlanean eta adostasunean aurrera egiteko. Horrek esan nahi zuen prozesu dialogikoa izan behar zuela, denon hitza (eskolarena eta eskolako kideena, unibertsitatearena eta administrazioarena) hartuko zela kontuan eta erabiliko ziren metodologia eta tresnek horrelako prozesua bermatu behar zutela.

Aipatutako asmo horiek ardatz hartuta abiatu zen proiektua eta elkarlana Gipuzkoako Kurtzebarri Eskolaren eta Huhezi Fakultateko (MU) Miker ikertaldearen artean², eta lehen urtean bertan jaso zuen Olga Esteve³ irakaslearen aholkularitza. Bere bitartez ezagutu genuen Kataluniako Generalitatea azken urteetan etengabeko prestakuntzaren harira gauzatzen ari zen proiektua, bereziki, praktika gogoetatsuan oinarritutako atala⁴. Horrek berretsi egin zuen

¹ Ikerketa-lan guztia prozesuan zehar izandako hiru ikerketa-proiekturen diru-laguntzari esker egin ahal izan da: HU2007-24 eta EDU-2008-0567/EDUC.

² Tesi honen egilea Miker taldeko partaidea da.

³ Olga Esteve ezagutzeko, ikusi http://www.upf.edu/dtcl/es/personal/temps_complet/ero.html

⁴ Generalitateko Hezkuntza Sailak praktika gogoetatsua gauzatzeko prestakuntza-baliabideak kontsulta daitezke hemen: http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index.

hasieratik hartutako norabidea, eta eskaini zizkigun tresna eta begirada zehatzagoak prestakuntza praktika gogoetatsuaren arabera bideratzeko. Hiru ikasturteetan zehar joan ginen ikusten nola garatu zen irakasleen begirada, bai banako moduan, baita talde moduan ere. Halaber, prestakuntzaren dinamika etengabeko joko dialektiko baten arabera antolatu izanak ikasteko modu berezia ekarri zuen eta parte-hartzaileen eta jakintzen garapen molde berrituak ekarri ditu. Esperientzia horren kariatara, tesi-lan hau Miker taldearen lan zabalago baten barruan txertatzen da, HH eta LHko hizkuntza-irakasleen hasierako zein etengabeko prestakuntza ardatz hartzen duena. Zehatzago, lan hau Kurtzebarri Eskolan egindako prestakuntzan zehar jasotako corpusean oinarrituta dago eta corpus horren gainean egindako beste hainbat azterketa osatzera dator, ikuspegi holistikoago batetik begiratuta.

Esan dezakegu prestakuntza-programa honek izan dituela azpimarratu ahal diren interesgune edo bereizgarri batzuk: ahozko hizkuntzaren sustapena izan du xede, eta hori idatzizko kultura oraindik ere nagusi duen mundu akademikoan oraindik ere azpimarragarria da; eskolako irakasleak trebatu nahi izan ditu ahozko hizkuntza ikasleekin lantzeko, ahozkoaren lanketan kontzienteago izateko; klaustro osoak hartu du parte eta ikastetxe osoko proiektua izateko borondatez gauzatu da; hiru urte iraun ditu, ez da prestakuntza puntuala izan, beraz, ikastetxe osoan eragiteko asmoz diseinatu da, eta eraldaketa eta berrikuntza izan ditu xede; hasieratik programa irekia izan da, adostutako kontratu batetik abiatu da, eta ibilian eta parte-hartzaileen interesen arabera egokitzen eta garatzen joan da; prestakuntza konbentzionaletik haratago, prestakuntza errealista bilatu du, praktikatik abiatu eta praktika xede izan duen prestakuntza izan da, eta saiatu da teoria modu estrategikoan, behar izan den tokian, uztartzen praktikaren eta parte-hartzaileen interesekin; eta azkenik, baina behar bada nagusiki, parte-hartzaileen gogoeta sustatu du, praktika gogoetatsua hartu du zutabe moduan eta horren harira artikulatu dira jarduera guztiak. Eta uste dugu, gainera, prestakuntza bera ikertzeak balio izan digula etengabeko prestakuntzaren eta ahozko hizkuntzaren didaktikaren gaineko begirada eraberritzeko.

Edonola ere, tesi-lan hau bereziki zentratu da prestakuntza-dispositiboan eta prestakuntza-eredua ulertzeko irakaslearen jardueratik sartu da. Garrantzitsua da hori ikertzaile- eta prestatzaile-taldearentzat, prestakuntza-prozesu hau etengabeko prestakuntzan egin duen bilakaeran mugarrria izan delako eta ikaste-prozesu giltzarria izan delako; hortaz, aurrera begira egingo duen lanerako prozesu honen klabeak zeintzuk izan diren identifikatzea ezinbesteko zaio prestakuntza-prozesu berriak diseinatzeko eta gauzatzeko, etengabeko zein hasierako

prestakuntzan. Irakasleen prestakuntzan arreta jarrita, tesi honen ikerketa-dispositiboa antolatu dugu ikusteko prestakuntzaren eraginaren arrastoak.

B. Ikerketaren helburu orokorrak

Lan honetan prestakuntza-programaren beraren izaera eta irakasleen begirada interesatzen zaizkigu, eta horretarako gure azterketaren muina izango da ikustea erabilitako metodologiaren eta tresnen baliagarritasuna, eta identifikatzea eta ulertzea prestakuntzak irakasleengan izan duen eragina. Emaizta horiek erakutsiko digute zer gertatu den, prestakuntza-objektuaren zein alderdi azaleratzen dituzten eta, nolabait, zein izan den prestakuntza-programaren problematika. Horren harira, hona bete nahi ditugun helburu orokorrak:

1. Ahozko hizkuntzaren didaktikari begira, zer bilakaera izan duen ikustea, alegia, ikustea zer eta nola joan diren gehitzen eta integratzen irakasleen jarduera-analisietan ahozkoaren didaktikaren gaineko edukiak.
2. Praktika gogoetatsuaren ereduak nola eragin duen aztertzea eta ikustea erabilitako tresnen balioa eta bideragarritasuna. Izan ere, iruditzen zaigu praktika gogoetatsua barneratzea funtsezko elementua izango dela irakaslearen garapen profesionalean eragiteko eta dinamika dialogiko iraunkor bat sustatzeko.
3. Ikastetxe osoko prestakuntza izan den neurrian, jakin nahi dugu nola gertatzen diren joan-etorriak banakoaren eta kolektiboaren artean.

Horiek jakiteko, prestakuntza-prozesuan zehar irakasleen praktikaren gainean antolatutako bakarkako autokonfrontazioen azterketa egingo dugu, alegia, irakasleen berbaldiak aztertuko ditugu jakin nahi ditugun alderdi horien aztarnen bila.

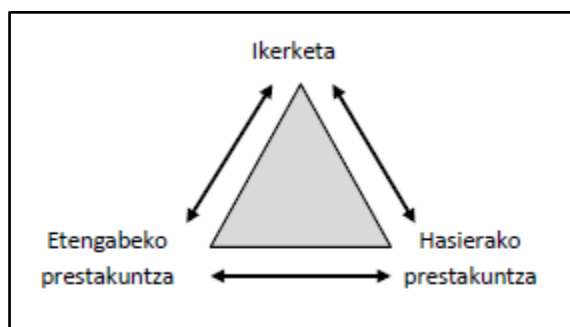
C. Ikerketaren testuingurua

Prestakuntza-hirukiaren garrantzia: etengabeko prestakuntza, ikerketa eta hasierako prestakuntza

Lan hau etengabeko prestakuntzaren eremuan kokatzen bada ere, esan dezakegu gure eguneroko lanak abiarazten duela, alegia, hasierako prestakuntzak. Uste baitugu prestakuntza bera ikertzeak argitasuna emango digula etengabeko prestakuntza eta bertan jokatzen diren alderdiak hobeto ulertzeko ez ezik, baita hasierako prestakuntzari argitasuna emateko ere. Hasierako prestakuntzaren alderdi eztabaidatu eta garrantzitsua dugu gelako testuinguruaren eta prestakuntza teorikoaren arteko amildegia (Melief, Tigchelaar, Korthagen & Van Rijswijk,

2010). Aipatutako autoreek erronka handizat jotzen dute teoria eta praktika uztartzearena. Izan ere, oro har, irakasle-gaiak izaten baitute inpresioa jasotzen dituzten edukiek ez dietela lagunduko beren praktikan, ezingo dituztela erabili, teorikoegiak direla; eta ikastetxeko irakasleak zapuztuta sentitzen dira planteamendu teoriko eta praktiko horiek arrakasta gutxirekin aplikatzen direlako, nahiz eta praktikan erabiltzeko egokituta egon.

Praktika-aldiak aukera ona dira hasierako prestakuntzan ari diren irakasle-gaiak eskolako praktikara gerturatzeko eta errealitatearekin harreman zuzena izateko. Baina ez da bakarra; izan ere, unibertsitateko irakasleok eta curriculumeko edukiak ere badira irakasle-gai horiek formatzeko bitartekoak, horien begitara ekartzen ditugu oinarrizko printzipio, teoria eta praktikak. Horretarako oso garrantzitsua da eskolako irakasleen eta edukien errealitatek edatea, ezagutza zientifikoez gain eskolaren errealitatea ekartzea. Eta horretarako unibertsitateko irakasleok eskola ondo ezagutu behar dugu eta ezagutza zientifikoa errealitatearekin kontrastatu behar dugu. Hori dugu etengabeko prestakuntzaren bertuteetako bat, kanpo prestatzaileok, eskolako profesionalen ondoan lan eginez, aukera baitauekagu gelako errealitatea ezagutzeko, bertako arazoak eta prozesuak aurrez aurre behatzeko, bertako prestakuntza-beharrak zeintzuk diren ikusteko. Harreman hori oso garrantzitsua da, etengabeko prestakuntzan aplikatutako berrikuntzak, praktika onak, ereduak, beharrak... irakasle-gaien prestakuntzara eramateko aukera dugulako, errealitatearen begirada gerturatu ahal diegulako. Oso lotuta dauden hiru erpinen irudia osatzen dute:



1. Irudia. Prestakuntza-hirukiaren inplikazioak (Van Lier, 2005)

Irudi horren harira, etengabeko prestakuntza-prozesua ikerketa-gai bihurtzen da⁵. Prozesu horretan, batetik, eskolako irakaslea bere praktikaren ikertzaile bihurtzen da, eta, bestetik, kanpo prestatzaileek prestakuntza-jardueren gaineko ikerketa egin eta emaitzak eramaten dituzte, bai berriz etengabeko prestakuntzara eta bai hasierako prestakuntzara ere. Azken finean, uste dugu sortutako hirukiak praktika eraldatzeko eta berritzeko ez ezik, ezagutza

⁵ Beste kasu batzuetan hasierako prestakuntza den bezala.

zientifikoa birformulatzeko eta osatzeko ere balio digula, eta horrek prestakuntzan parte hartzen dugun guztion begirada eraldatzen du, eskolako irakasleena zein unibertsitateko ikasle eta irakasleona. Eskola-unibertsitatea lotura hori izango da, beraz, neurri handi batean, lan honen oinarrian dagoen balio erantsi bat.

Ahozko hizkuntzaren didaktika eta prestakuntza

Prestakuntza-prozesu bat aurkeztu eta aztertuko dugula esan dugu, eta prestakuntza eraldaketa-prozesu moduan definitu dugu, baina ez edozein prestakuntza eta edozein eraldaketa, zehazki, ahozko hizkuntza ikasi eta irakasteko prozesuen berrikuntzaz ari baikara. Jakina da hezkuntza-komunitatea gehiago arduratu izan dela idatzizko hizkuntzaren didaktikaz ahozkoaren didaktikaz baino. Eskolaren funtzioa batez ere eremu formala den neurrian, badirudi formaltasun hori idatzizko kulturarekin eta pedagogiarekin lotu dela eta luze utzi da alde batera ahozkoaren ikaskuntza-irakaskuntza. Luzaro uste izan da ahozkoa ikasten dela berezko erabileran, beste gauza batzuk ikasten diren bitartean, erabili hutsarekin, eta gelako hizkuntza-ekoizpena batez ere idatzizkoari eman zaio. Eta irakasleen prestakuntzan ere hortik jo izan da: hizkuntza hobetzeko prestakuntza antolatu denean, idatzizkoaren didaktikaz edo irakaslearen idatzizko hizkuntzaren gaineko trebakuntzaz (arauak, estiloa...) aritu izan da.

Azken urteotan gero eta garrantzi handiagoa ematen ari zaio ahozko trebakuntzari, eta gero eta prestakuntza programa gehiago eskaintzen ari dira, bai irakaslearen ahozkoa bera trebatzeko, bai eta irakaslea ahozkoaren didaktikan trebatzeko ere, ikaslearen ahozko trebakuntzaren mesedetan. Guk aztertuko dugun prestakuntza-programa azken eremu horretan kokatzen da, eta horren baitan saiatuko da ahozkoaren didaktikarako alderdi adierazgarrienak azpimarratzen, ahozko helburu eta eduki nagusiak lehenesten, irakaslearen esku-hartzean arreta jartzen... Alegia, lan honetan azpimarratuko ditugu ahozkoaren didaktikaren berrikuntzan inplikaturako alderdi nagusiak, bai eta eskolan ahozko hizkuntza irakatsi eta ikasteko prozesua sistematizatzeko borondatea ere. Horrek, beste edozein berrikuntzak bezala, aldaketa garrantzitsua eskatzen dio eskolari, besteak beste, erakunde baten barruko edozein aldaketak erakunde horretako beste eremuei ere aldaketak eragingo dizkielako: material berrien erabilera (baliabide didaktikoak, teknologikoak...), ikuspegi metodologiko berrien inplementazioa (irakasleen estrategiak, jarduera berriak...) eta usteen aldaketa (printzipio epistemologiko eta didaktikoak) (Sainz Osinaga, 2010e).

Bestalde, prestakuntzaren helburua eskola oso bateko ahozko hizkuntzaren didaktikaren berrikuntza izanik, aintzat hartu behar ditugu irakasleak, ezinezkoa baita eskolan eraldaketa

bat gauzatzea hezkuntza-instituzioko eragile garrantzitsuenak kontuan izan gabe. Beraiek ikusten ditugu ikertzaile lanean eta aldaketaren eragile nagusi gisa. Horretarako, prozesuan zehar sakon hausnartu beharko dute —bai sortuko dituzten baliabide didaktikoen inguruan, bai eta ikasleekin izango dituzten elkarrekintza egoeren gainean ere— eta prozesuaren amaieran beraiek ikusi eta proposatutako aldaketak onartu beharko dituzte. Horien harira, hiru ardatz nabarmenduko genituzke prestakuntza prozesu honen baitan: irakasleen *praktika*, praktikaren gaineko *hausnarketa* eta prozesuan inplikaturako hainbat elementuren gainean egindako ikerketa, zeinak praktikan gertatutakoak eta teoriak esandakoak kontrastatzeko eta birformulatzeko, eta prestakuntza prozesuan sakontzeko aukera eman digun.

Prestakuntza-ikerketako parte hartzaileak: Kurtzebarri Eskola eta Miker ikerketa taldea (Huhezi-MU)

Kurtzebarri Eskolak ibilbide luzea egin du 1979-1980 ikasturtean D ereduan klaseak ematen hasi zenetik. Horrek esan nahi du gaur egun ikasle guztiek curriculuma euskaraz egiten dutela, etxetik euskal hiztunak izan ala ez. Horren harira, gogoan izan behar dugu zein den herriaren egoera soziolinguistikoa. 2001eko datu soziolinguistikoen arabera (Aretxabaletako Udala, 2004), Aretxabaletan biztanleen ia bi heren (%65) euskalduna da⁶. Elebidun hartzaileak dira %10,8, hau da, euskaraz ondo hitz egin ez arren ondo ulertzeko gaitasuna dutenak. Eta lau lagunetik bat (%24,2) erdaldun elebakarra da, hots, euskaraz ez du batere ulertzen ezta hitz egiten ere. Datu horiek gurutzatu ahal ditugu etxeko hizkuntzaren erabilerarekin, eta 2001eko datuek diote biztanleen multzo handi batek etxean euskara ez den hizkuntza bat erabiltzen duela (%44,81). Etxean euskara bakarrik erabiltzen dutenak %38,29 dira. Esan dezakegu, bada, gutxi gorabehera eskolako ikasleen erdiak ikasten duela etxeko hizkuntzan eta beste erdiak H2an. Horrek eraman du eskola hainbat eraldaketa egitera, bai metodologia eta bai antolaketa eremukoak (Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997). Prestakuntzako azken urtean (2008-2009 ikasturtea) 38 irakasle eta 368 ikasle zituen: 11 talde HHn eta 13 talde LHn. Testuinguru horretan, alegia, irakasle eta ikasle horiekin eta gela horietan gauzatu eta garatu zen proiektua, irakasleen prestakuntza gogoetatsua eta ikerketa uztartuta.

Huhezi fakultatearen baitan, Miker ikertaldeak arduratu da prozesua eratzen eta bideratzen. 2005 urtean sortu zen Hizkuntzen eta literaturaren didaktikaren eremua jorratzeko. Hauek dira besarkatzen dituen ikerketa- eta prestakuntza-gaiak, besteak beste, hizkuntzaren izaeraren karakterizazioa, curriculuma, gelako elkarrekintza eta irakasleen prestakuntza. Kurtzebarrin

⁶ 2008an egindako kale-erabileraren neurketaren arabera ere, herriko euskararen ezagutza %64,9koa zen, eta kaleko erabilera %43,9koa (Soziolinguistika Klusterra, 2008).

egindako prestakuntza-proiektuaren ikerketa hiru ikerketa-proiekturen diru-laguntzari esker egin ahal izan da: 1) "El desarrollo del euskera oral en la educación obligatoria. Estudio del aprendizaje en los usos orales en un centro escolar y su contexto" (HU2007-24); 2) "Diseño de una metodología para la práctica reflexiva del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral (escuela infantil y primaria)", (EDU-2008-0567/EDUC); 3) "Adimen emozionala ahozko ikas-irakaskuntzan" (GFAko 2010eko *Ikasmina* programa).

D. Tesiaren egitura

Tesia zazpi kapitulutan banatuta dago, eta lehen eta bigarren kapituluek osatzen dute tesiaren marko teorikoa.

Lehen kapituluan irakasleen etengabeko prestakuntzaren gaineko ereduak eta etengabeko prestakuntzaren gaineko ikerketa-ildoak azaltzen dira. Bereziki interesatzen zaigu kokatzea gure prestakuntza-eredua praktika gogoetatsuaren ildoan, eta ikerketa, prestakuntza ikertuaren ikuspegian, alegia, prestakuntza garatzeko aldi berean ikertu egin behar dela aldarrikatzen duen ikuspegian. Irakasleen ekintza aztertzeke metodoak ere azaltzen dira, bai eta irakasleen berbaldia aztertzeke markoak ere, beti ere gure eredu marko eta mugimendu zabalago baten barruan kokatzeko balio digulako.

Bigarren kapituluak prestakuntza-ibilbidean jorratutako ahozkoaren gaineko jakintzak kokatzen ditu. Lehenik eta behin, gogoan dugu testuinguru elebidun batean gaudela eta horrek behartzen gaitu ikaskuntza-irakaskuntza elbidunaren baldintzei erreparatzera. Eta, gainera, interakzionismo sozio-diskurtsiboaren markoan kokatzen gara, eta, hartara, ahozko hizkuntzaren garapenerako garrantzi handia aitortzen diogu generoen bidezko ikaskuntza-irakaskuntzari zein elkarrekintza didaktikoari. Kapitulu honetan garatzen dira ahozko hizkuntzaren didaktikari dagozkion ezagutzak, bai ahozko hizkuntzaren objektu irakasgarriei eta bai irakasleak ikaste-irakaste prozesuan kontuan izan eta gauzatuko dituen estrategiei dagozkienak.

Hirugarren kapituluak Kurtzebarri Eskolan gauzatutako prestakuntza-prozesua azaltzen du bere diseinu eta inplementazioari dagozkion alderdiak xehatuz. Eta ibilbidea eta faseak azaltzeaz gain, erabilitako metodologia eta tresnak eta gauzatutako jarduerak zehaztasun handiz azaltzen dira. Finean, prestakuntza gogoetatsua gauzatzeko ingeniaritza didaktikoa eta ingeniaritza hori praktikara eramateko dispositiboak azaltzen dira.

Laugarren kapituluak marko metodologikoa zehazten du. Gure ikerketaren printzipio teoriko-metodologikoak azaltzeaz gain, zehazten da nola jaso den corpusa, zein izango den datuak aztertzeke metodoa, zein teknika eta tresna erabili den datu-analisia egiteko eta zeintzuk diren erantzun nahi diren galderak.

Bosgarren kapituluak biltzen du corpusaren azterketa. Sei irakaslerekin izandako sei autokonfrontazio-elkarrizketa aztertzen dira, mailaka, prestakuntza-prozesuaren lehen fasekoak lehenengo eta bigarren fasekoak ondoren. Metodologian proposatutako irizpideen arabera, corpusaren kategorizazio xehea egiten da irakasleek haien jardueraz diotena aztertzeke.

Seigarren kapituluak datu-analisiaren emaitzak eskaintzen ditu, alegia, azaleratutako datuen interpretazioa. Metodologian proposatutako hiru hegaldi edo begirada sistematikoen arabera, bertan proposatutako galdera zehatzei erantzungo zaie eta irakasleen arteko erregulartasunak eta aldeak ekarriko dira.

Zazpigarren kapituluak ondorio orokorrak dakartza, bai emaitza nagusien sintesia eta bai ikerketaren mugak, ekarpenak eta etorkizunera begirako aukerak eta erronkak ere.

1. KAPITULUA. IRAKASLEEN ETENGABEKO PRESTAKUNTZA ETA HAREN IKERKETA

Mundu globalizatu eta gizarte aldakor batean bizitzeak azken urteotan etengabeko prestakuntzaren garrantzia areagotu egin du gure gizartean, prestakuntza hori eskakizun eta behar bihurtzeraino: ezagutzak eta teknologiak etengabe garatzen ari direlako, munduko arazoez eta horietarako irtenbideek guztiongan eragiten dutelako eta horretarako estrategia berriak behar ditugulako, lan mundua gero eta zorrotzagoa delako eta edozein lanbidetako eginkizunek gero eta eskakizun maila altuagoa eta egokituagoa eskatzen dutelako... Premia horiei erantzuteko, prestakuntzaren eta lanbidearen arteko lotura areagotzen doa. Gero eta gehiago sustatzen dira laguntzak *“ezagutzaren gizarte aurreratu bat sortzeko”* honako ezaugarriak izango dituenak, alegia, *“garapen ekonomiko iraunkorra, enplegurako aukera gehiago eta hobek, gizarte-kohesio handiagoa eta etorkizuneko belaunaldientzat ingurumenaren babesa segurtatzea”* (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, d.g.). Eta indarra hartzen ari da, halaber, bizitzan zeharreko ikaskuntza edo *Lifelong Learning* programa⁷, (horren erakusgarri da, esaterako, irakasleen hasierako prestakuntzan materia izatera iristea)⁸. Honela definitu du Innobasqueek ikaskuntza modalitate hau:

“El aprendizaje a lo largo de la vida se entiende como toda actividad realizada por un adulto en los ámbitos formal y no formal (e informal) con el objetivo de mejorar sus conocimientos, competencias y aptitudes tanto desde una perspectiva personal y profesional como cívica y social” (Innobasque, 2008:2).

Ezagutza eta gaitasun profesionalak garatzeko testuinguru horretan, irakasleen prestakuntza prozesu mailakatua eta konplexua da (Gagnon, 2010), denbora mugarik ez duena, alegia, beste hainbat lanbidetan bezala, lan-bizitzan zehar garatuz eta osatuz doan prozesua da. Erronka moduan ere planteatzen da irakasleen prestakuntza (Ozaeta Elorza, 2013), irakasle berrien kasuan fakultateetan prestakuntza sendo eta eguneratua eskaintzeko, eta eskarmentudunen kasuan, haien ezagutzak eta praktikak berritzeko, gaurkutzeko, birziklatzeko... guztiak ere gizarte aldakorrera egokitzeko. Uneskok berak ardura hori izanik, katedra bat sortu du irakasleak formatzeko XXI. mendean kontsigna honekin: *“Penser la formation des enseignants*

⁷ Europako Parlamentuak egindako proposamena eta 2006an hartutako erabakia hemen kontsulta daitezke: http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php. EAEn ikaskuntza modalitate hori dekretu ere bihurtu da (Lehendakaritza, 2013).

⁸ Ezagutu dugunez, unibertsitate batzuetan materia izatera ere iritsi da, eta horren bidez jakintzaren izaera eta jatorri malgua landu nahi dira (Madinabeitia, 2009).

aujord'hui, c'est améliorer la formation de tous pour demain" (Chair Unesco, 2013-2014). Bide horren kontziente da EAEko Hezkuntza Saila ere, eta behar horri erantzuteko bultzatu du "Prest_gara" egitasmoa, irakasleen prestakuntza eraginkor eta eraldatzailea sustatu nahi duena (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2014a). Horren helburua izango da, prestakuntza indibidualetik haratago, irakasleak jasotako prestakuntza gelan praktikan jar dezala eta horrek eskolan eragina izan dezala.

Bat gatoz Gagnonekin (2010) esaten duenean irakasleen prestakuntzak bere baitan hainbat dimentsio biltzen dituela: a) diziplina bat eta diziplina horren didaktika; b) irakasle bakoitza eta irakasle-talde osoa, elkarlanerako konpromisoa hartuta; c) eskola, proiektu bat garraiatzen duen erakunde gisa; eta d) unibertsitatea eta unibertsitateko irakasleak, epistemologia eta praktika jakin batzuen jarraitzaile eta hedatzaile izango direnak. Horiei gehitu egin beharko diegu prestakuntzaren paradigma epistemologikoa eta, gure kasuan prestakuntzaren objektua ahozko hizkuntzaren didaktika izanik, baita (ahozko) hizkuntzaren izaera ulertzeko modua ere, horiek guztiek eragingo baitute prestakuntza-prozesu jakin bat diseinatzea eta abiatzea.

Kapitulu honetan prestakuntza bi ikuspuntutatik zedarrituko da: batetik, prestakuntzaren garrantziaz, ezaugarri nagusiez eta bilakaeraz jardungo gara; bestetik, prestakuntzaren gaineko ikerketaz eta prestakuntza aztertzeke dispositiboek hitz egingo dugu. Horrekin ez dugu esan nahi bi bloke bereizi direnik; aitzitik, bat gatoz biak batera azaltzen dituzten autoreekin, baina azalpenaren bolumenak eraginda eta argitasunaren mesedetan, hainbat bereizketa egin ditugu. Hasieratik argitu nahi dugu, beraz, gure lanean batak bestea dakarrela eta egindako ibilbidean etengabeko joan-etorrian aritu garela.

Azalpen horri jarraiki, kapitulua bi atal nagusitan sailkatu dugu. Lehen atalean ekarri dugu irakasleen etengabeko prestakuntzaren eremuan gertatu den bilakaera (Bronckart, 2007b) eta sakondu dugu inplementatu dugun prestakuntza-ereduaren ezaugarri teorikoetan ikusteko zeintzuk alderdi izan ditugun oinarrian: irakasleen etengabeko prestakuntza, profesionalizazioa garatzeko bitarteko gisa (Esteve, 2000; Esteve & Alsina, 2010); prestakuntza, prozesu zikliko baten baitan gauzatzen den prozesu gisa (Korthagen, 2001; Esteve & Crandell, 2009; Melief et al., 2010); irakasle, prestakuntza eta praktika gogoetatsuaren eredua (Schön, 1983; Korthagen, 2001; Esteve & Carandell, 2009; Tardif, 2012); eta prestakuntza kolektiboaren garrantzia (Fullan, 2003a). Bigarren atalean, prestakuntza ikertzeke ereduak azaldu ditugu, alegia, zeintzuk ikerketa-ildo izan diren irakasleen prestakuntzan (Gagnon, 2010), eta bereziki kokatu dugu gure prestakuntzaren ikerketa irakaslearen lanaren eta jardueraren azterketan

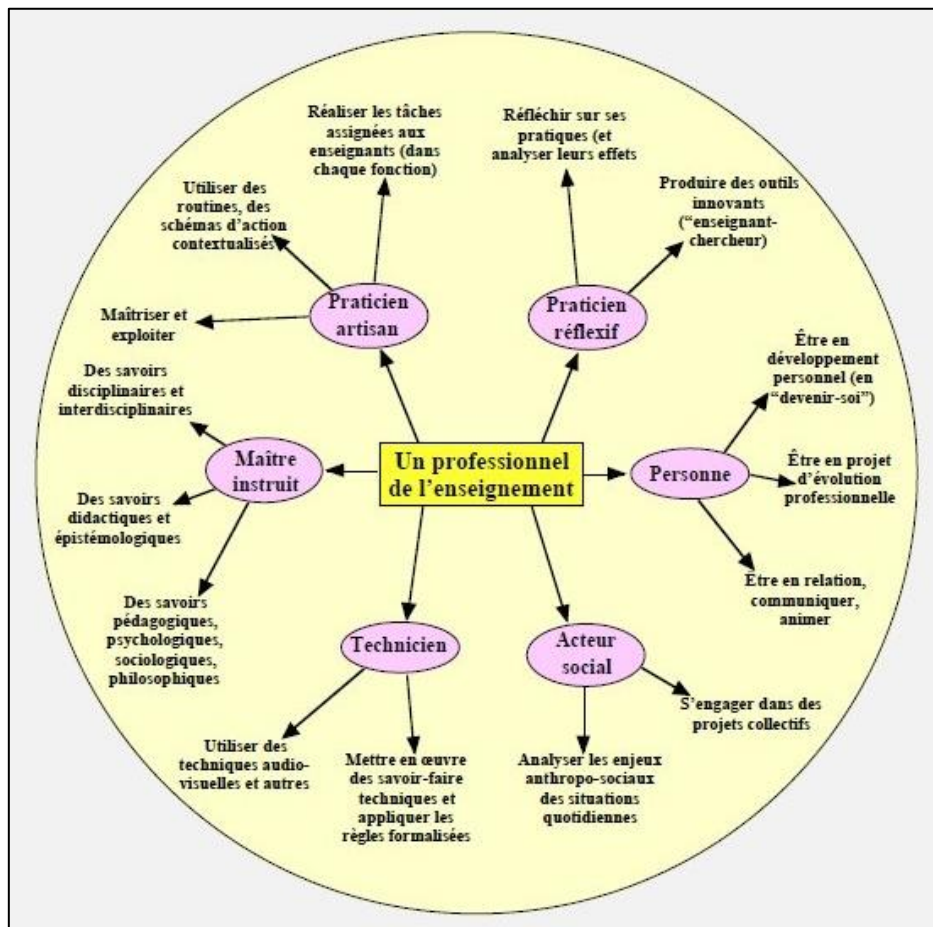
(Clot & Faïta, 2000; Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004; Bronckart, 2007b), azterketa mota horien balio prestatzailea azpimarratzeko.

1.1. Irakaslearen etengabeko prestakuntza: praktika gogoetatsurantz

Irakasleen etengabeko prestakuntzak irakasleen profesionalizazioan eta garapenean duen garrantzia ez du inork eztabaidatzen gaur egun. Baina eredu guztiak ez dira berdinak, denek ez dute eragin eta etekin bera sortzen, hortaz, gure testuingurura eta xedera ondoen egokitzen den prestakuntza-eredua bilatu beharko dugu. Bide hori egingo dugu atal honetan.

1.1.1. Prestakuntzak profesionalizazio bidean duen eragina

Irakasle-lanbidearen estatusa zalantzan egon da luzaroan. Lanbide batzuk soilik jo izan dira eskubide osoko profesio gisa, besteak beste, sendagileak, abokatuak, magistratuak, perituak, zientzialariak, arkitektoak, zuzendari exekutiboak, ikertzaileak eta iritzi-kazetariak. Irakasletza ez da lanbide horietako bat izan (Howsam, Corrigan, Danemark & Nash, 1976); erdi-lanbide moduan ere hartu izan da, erdi-autonomia eta erdi-erantzukizuna izan duena (Etzioni, 1969), ikuspegi aplikatzaile hutsean kokatua. Profesional estatusa ukatzeko bide horretan eztabaida ere izan da langilea, artisaua ala artista ote den (Bourdoncle, 1993), eta profesionalizazio urria arriskurik ez hartzearekin ere lotu izan da: *“Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del sistema, de los programas y de los textos”* (Perrenoud, 2001:12). Ikuspegi horietako bakoitzak irakaslearen irudi bat osatu du, bere estatus eta ezagutzekin. Perrenoudentzat praktika gogoetatsua da giltza irakasle lanbidea profesionalizatzeko, alegia, Shönen ekarpenei esker, gaur egun irakasleak utzi dio bere burua teknikari edo artisau gisa soilik ikusteari eta bihurtu da profesionala, gogoetatsua delako, hausnartzeko gai delako (Tardif, Borges & Malo, 2012), eta bere baitan biltzen ditu aipatutako osagai guztiak (Paquay & Wagner, 1996): artisaua da, alegia, asmatu, brikolatu eta egokitu egin behar izaten du; jakintsua da, behar dituen ezagutzak ditu; teknikaria da eta erabili ahal ditu ikus-entzunezkoak, ordenagailua, etab.; testuingurua kontuan hartzen duen pertsona da eta gizarteko erronka sozio-ekonomikoak ulertzen ditu; eta gainera, pertsona eta profesional moduan garatzen da eta praktikari gogoetatsua da, alegia, gai da bere praktiken eta emaitzen azterketa kritikoa egiteko. Hona irudira ekarrita:



2. irudia. Irakasle gogoetsuaren eredu (Paquay & Wagner, 1996:156)

Profesionaltasun horretan sakontzeko, prestakuntza berezko eta beharrezko zaio irakasleari eguneratuta egoteko, bere eskubidea eta eginbeharra da aldi berean, eta erantzukizuna du bere ezagutzak eguneratzeko, bai erreferente teorikoek eta bai gizarteko errealitateak eskaera eta ikuspuntu berriak planteatzen baitituzte hezkuntza-errealitatea ulertzeko eta bertan esku hartzeko (Camps, 2009). Perrenouden (2001) oharrei jarraiki, irakasleak erantzukizun pertsonal handiagoa hartzearen truke, autonomia handiagoa du hainbat gauza aukeratzeko: erabiliko dituen estrategia didaktikoak, ebaluatzeko prozedura eta modalitateak, ikasleak taldekatzeko eta lanak antolatzeko moduak, gelan akordioak eta ordena ezartzeko moduak, bai eta bere prestakuntza bideratzeko modua ere. Eta horrek eskatzen du, era berean, ikastetxeak funtzionatzeko moduak eraldatzea, eta irakaskuntzako beste lanbide batzuk ere paraleloan eraldatzea, alegia, ikuskatzaileak, zuzendariak, prestatzaileak... Izan ere, alferrik da irakasleari exijitzea ondoren ez bazaio aukerarik ematen ikasitakoa praktikan jartzeko, edo sistemak berak trabak jartzen badizkio eta ez badu bere lana baloratzen edo ez badizkio baliabideak eta espazioak eskaintzen lankideekin kontrastatzeko eta elkarrekin lan egiteko eta berritzeko.

Ildo horri jarraiki, gaur egun indar handia hartu du irakasle-lanbidearen profesionalizazioaz hitz egiten duen korronteak. Errealitate konplexua islatzen du eta berarekin dakar, esan bezala, lanbidearen eraldaketa estrukturala zein helburu eta etika jakin baterantz bideratutako estrategiak aplikatzea, ez hainbeste aurrez ezarritako arauak aplikatzea soilik (Perrenoud, 2001; Gagnon, 2010). Horrek suposatzen du garrantzia ematea irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen ikuspegi teoriko eta praktikoa eskuratzeari (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996), eta irakasleari eskatzen dio jarrera gogoetatsu eta autonomoa izatea. Baina zeintzuk dira irakaslearen profesionaltasunaren ezaugarriak? Batetik, askotariko «ezagutza profesionalaz»⁹ jabetzea —irakatsitako ezagutzak, egoerak aztertzeko parrillak, irakaskuntza-prozedura gisako ezagutzak...—, baina baita analizatzeko, erabakitzeko, planifikatzeko, ebaluatzeko... eskemez jabetzea ere, horiek lagunduko baitiote irakasleari, egoera jakin baten aurrean, bere «ezagutzak» mobilizatzen (Perrenoud, 1994). Horiei gaineratu beharko zaizkio irakasle-lanbideari dagozkion «jarrerak» ere, hala nola, hezigarritasunarekiko uste osoa, bestearekiko errespetua, bere errepresentazioen ezagutza, emozioez jabetzea, lankidetzara ireki egotea eta konpromiso profesionala (Paquay et al., 1996).

Egiteko hori prestakuntzara ekarrita, Santos Guerrak (2010) prestakuntza sustatzeko bi modu bereizten ditu. Bata ez da oso profesionalizatzaileria, irakaslea ikusten duelako berak sortu ez dituen teoria eta preskripzioen aplikatzaile huts gisa. Eredu horretan aldaketaren interesa eta inizatiba daude profesionalen praktikatik kanpo, eta ezagutza eta erabaki-gune nagusia hierarkikoa da eta kanpoan dago. Gehiengoaren ikuspegia azpimarratzen duen eredu horrek, profesionalizazioa murrizteaz gain (Porlán, Martín del Pozo, Martín & Rivero, 2001), autonomia eta garatzeko gaitasunak ere murrizten ditu, diziplinen ezagutza egiazko ezagutza moduan aurkezten duelako, irakaslearen esperientziari lotutako ezagutzaren gainetik eta eragin etiko eta ideologikoetatik kanpo. Autore horiek ez dute egoki jotzen ezta ikuspegi espontaneo eta aktibistegia ere, *“irakasten irakatsiz ikasten dela”* dioena, izan ere *“tienden a limitar también el desarrollo de los enseñantes, al situar la experiencia del profesional cotidiana, con frecuencia rutinaria y cargada de ideología implícita, como la referencia fundamental, despreciando el rigor y la racionalidad del saber disciplinar”* (Porlán et al., 2001:14). Bi muturretako ikuspuntuak jotzen dituzte desegoki.

Santos Guerrak (2010) proposatutako bigarren moduak gai ikusten du irakaslea bere praktika diagnostikatzeko, ulertzeko eta eraldatzeko: irakasleak bere buruari galderak egiten dizkio eta

⁹ Komatxo hauek «xxx» erabiliko ditugu autoreek beraiek komatxoaz nabarmendutako terminoak adierazteko. Gure testuko komatxoak “xxx” izango dira.

ikertu egiten du bere eguneroko jardueran sortzen zaizkion kezkei erantzunak bilatzeko. Hortaz, prestakuntza-eredua nolakoa, halakoa izango da irakaslearen profesionalizazioan izango duen eragina.

Imbernónek ere (2007) prestakuntza-ereduen arteko kontrastea eskaintzen digu. Bere aburuz, eredu tradizionaletan, etengabeko prestakuntza irakaslea kulturaz janzteko unetzat jotzen zen. Suposatzen zen, gainera, ezagutza zientifiko eta didaktikoak gaurkotze hutsagatik irakasleak bere praktika aldatuko zuela eta bat-batean berritzaile eta hezkuntza-proiektu berrien sustatzaile bihurtuko zela. Baina Imbernónen aburuz, prestakuntzaren estandarizazioak, teoriaren nagusitasunak, testuinguru ezak, gizarte-errealitateak eta beste hainbat faktorek prozesu hori eragozten zuten eta dute. Bat gatoz berarekin dioenean etengabeko prestakuntzak inpaktu berritzailea areagotzen duela harremana alderantzizkoa bada, alegia, ez lehenengo formatu eta formatu ondoren eraldakuntza-proiektua egin, baizik eta proiektu eraldatzailea diseinatu eta aldi berean proiektu hori gauzatzeko behar den prestakuntza jaso edo konpartitu. Horrek eragin handia du prestakuntza-ereduan eta hezkuntza-instituzioetan gauzatzeko prozesuan. Abiapuntua da heziketa eraldatzeko irakaslea aldatu egin behar dela, eta prestakuntza erreminta ona da horretarako, baina ez bakarria, testuingurua ere aldatu egin behar baita: prestakuntza ikastetxean bertan egitea, ikastetxearen antolaketa, lan-giroa, erabakiak hartzeko prozesuak, botere-harremanak, irakasleen arazo errealetatik abiatzea, talde mailako prestakuntza-proiektuak... Aldaketa horiek guztiek islatzen dute prestakuntza-eredu bat irakasleengan eta testuinguruan jarritako arazoetan oinarritua. Hartara, prestakuntzak ez du soilik irakaslea eguneratu nahi; hori baino gehiago, baldintzak sortu eta egoerak diseinatuko ditu irakaslea gara dadin.

Uste dugu beste prestakuntza-molde bat posible dela, prestakuntza bat non alderdi diziplinar, tekniko eta objektiboetatik haratago, irakasleak ahotsa duen, entzun egiten zaion eta gogoeta eta eztabaidagai bihurtzen diren beste hainbat hezkuntza alderdi, hala nola, etika, harremanak, elkarlana, lankidetzak, jarrerak edo emozioak, malgutasuna, dedikazioa eta pertseberantzia (Imbernón, 2007; Esteve, 2011b). Uste dugu irakasleen prestakuntzan alderdi horiek ezinbestean jorratu behar direla, ez direla saihestu behar eta horiek ere, alderdi diziplinar eta teknikoekin batera, prestakuntza-helburu direla.

Profesionalizatzeko ibilbide horretan, irakasleen prestakuntza eskuratu beharreko kompetentzia moduan ere zehaztu izan da. Perrenoudek (1999) definitu du irakasleak gai izan

behar duela¹⁰ ikaskuntza-egoerak antolatu eta suspertzeko, ikaskuntzen progresioa kudeatzeko, berrikuntza-dispositiboak elaboratu eta gararazteko, ikasleak haien ikaskuntzetan eta lanean inplikatzeko, taldean lan egiteko, ikastetxeko kudeaketan parte hartzeko, gurasoak informatu eta inplikatzeko, teknologia berriak erabiltzeko, lanbidearen betebeharrak eta zalantza etikoei aurre egiteko eta norberaren etengabeko prestakuntza antolatzeko. Nahiz eta ezin den hartu behin betiko zerrenda moduan eta ez duen bermatzen lanbidearen errepresentazio adostu eta egonkorra, hamar konpetentzia-multzo horien bidez Perrenoudek lanbidearen mugimendua hobeto ulertzeko aukera ikusten du eta horiek jotzen ditu lehentasuntzat, koherenteak direlako irakaslearen egungo egitekoekin, etengabeko prestakuntzaren bilakaerarekin, hasierako prestakuntzaren erreformarekin eta hezkuntza-politiken gurariekin. Bere ustez, bateragarriak dira, gainera, eskolako berrikuntza-ardatzekin: prestakuntza-ibilbideak bereiztea eta dibertsifikatzea, ikaskuntza-zikloak sartzea, pedagogia bereiztea, ebaluazio hezigarriago baterantz jotzea, instituzio-proiektuak gidatzea, lana irakasle-taldetan gauzatzea eta ikasleen talde-erantzukizuna bultzatzea, ikasleak ekintza pedagogikoaren erdigunean kokatzea, metodologia aktiboetara jotzea, ikaskuntza proiektuen bidez kudeatzea, arazoetan oinarrituta lan egitea, konpetentziak eta ezagutzen transferentziak garatzea eta herritartasunean hezteak. Perrenoudek diziplinaz haratagoko gaitasunetan trebatu beharra ikusten du, alegia, etengabeko prestakuntza batez ere zeharkako konpetentzietan¹¹ zentratuta ikusten du, irakasleek egiteko berriei aurre egin ahal izateko.

Ikuspegi hori oso aintzat hartzen badugu ere, eta jomugan irakasleen garapena dugularik, ezin dugu alde batera utzi diziplinaren ikuspegia, eduki espezifikoaren irakaskuntza eta ikaskuntza zehazten eta sistematizatzen laguntzen duena. Diziplina-ikuspegiaren hiru alderdi hartuko ditugu hemen aintzat (Schneuwly, 2007): edukiak, bitartekoak eta progresioa. Lehenik,

¹⁰ Ginebrak 1996an etengabeko prestakuntzarako hartutako erreferentziak hartu ditu kontuan autoreak. Prozesu adierazgarria iruditu zaio administrazio publikotik abiatu zelako, eta publikatu aurretik negoziatu egin zelako eskolako agintariekin, profesionalen elkartarekin, prestatzaileekin eta ikertzaileekin (aukeran, eskolako irakasleen kontsentsua faltako litzaioke) (Perrenoud, 1999).

¹¹ Konpetentziak zer diren argitzeko, gaitasunen artean bereizketa bat egin behar da. Gaitasun espezifiko tekniko-profesionalak dira eremu profesional zehatz bakoitzaren inguruko ezagutza eta prozedurak. Eta gaitasun orokor edo zeharkakoak komunak dira hainbat lanbiderentzat, hala nola, hizkuntzak ezagutzea, IKTak erabiltzea eta hainbat gaitasun sozio-pertsonal izatea: automotibazioa, autoestimua, autokonfiantza, autokontrola, autonomia, oreka emozionala, autoerregulazioa, autokritika, estresaren prebentzioa, tolerantzia frustrazioaren aurrean, asertibitatea, erantzukizuna, erabakiak hartzeko ahalmena, enpatia, gatazkak aurreikusteko eta konpontzeko ahalmena, talde-lana, puntualitatea, pazientzia... Azken horiek hainbat izen jaso dituzte, autorearen arabera: gaitasun generikoak, zeharkakoak, oinarrikoak, giltza, pertsonalak, pertsona artekoak, sozialak, emozionalak, sozio-emozionalak, bizitzarako trebetasunak... (Bisquerra, 2009). Perrenoudek proposatzen dituen konpetentzietan zeharkako konpetentzia horiekin lotura ikusten da.

diziplinen edukiak eskolak eraikitzen ditu eta balio dute ikasleen pentsatzeko, hitz egiteko, egiteko eta eraldatzeko dituzten moduak konbinatzeko eta aberasteko. Hori gauzatzeko, diziplinek bitarteko espezifikoak baliatzen dituzte eduki horiek irakasgarri bihurtzeko: egoera-multzoak, jarduerak eta ariketak, zeintzuek ikasleei aukera ematen dieten edukiak manipulatzeko eta barneratzeko. Kontuan izan behar dugu eskolako diziplinak poliki eraiki eta etengabe eraldatzen ari direla, forma askotako praktiken eta aktore askoren emaitza direla, eta, finean, irakasleen produktua ere badirela, ikasleekin aurrez aurre edukiak eta bitartekoak etengabe egokitzen, berritzen eta eraldatzen ari diren neurrian. Eta diziplina horren irakaskuntzaren progresioa antolatu egin behar da lortu nahi diren helburuen arabera. Curriculumak eskainiko ditu progresio hori diseinatzeko osagaiak (Dolz & Schneuwly, 1997): objektu «irakasgarrien» ikuspegia; ikasle bakoitzaren eta taldearen garapena, banakoaren ezberdintasunak errespetatuta; ohiko ikaskuntza-oztopoen aurreikuspena zikloetan gora egin ahala eta ziklo bakoitzaren barruan; lankidetzeta-egoeren zehaztapena ziklo bereko edo ziklo ezberdinetako ikasleen artean; eta lanabesak eta esku hartzeko osagaiak ikasleen hasierako gaitasunak eraldatzeko. Gure lanean, diziplinaren ikuspegi hori irakasleen prestakuntzaren erdigunean dago.

Edonola ere, garapen profesionala ez da lortuko modu hierarkiko eta dogmatikoan. Aitzitik, hori lortzeko bide edo estrategiak beste batzuk izango dira: hala nola, kontzientzia kritikoa sustatuz, praktikaren gaineko gogoeta konpartitzea; erantzukizuna indartuz, autonomia profesionala garatzea; klaustro koherente, kohesionatu eta egonkorak exijituz eta proiektuen inguruan bilduz (ez banakoen interesen inguruan), antolaketa-baldintzak erraztea; eta irakasleak haien praktikaren gaineko ikertzaile bihurtuz eta berrikuntzarekin lotuz, etengabeko prestakuntza eraginkorra bultzatzea (Santos Guerra, 2010).

1.1.2. Prestakuntza-ereduen bilakaera

Irakasleen etengabeko prestakuntzak ez ditu beti garrantzi eta ezaugarri berberak izan. Hala ere, esan behar da gaur prestakuntza ulertzeko modua prozesu baten ondorioa dela. Bilakaera horri hainbat ikuspuntutatik begiratu bazaio ere, ikuspegi sozio-historiko horren erakusgarri Imbernónek (2007) proposatutako lau etapa bereiziko ditugu.

1970 arte dugu etengabeko prestakuntzaren hasiera: esperientzia aurrerakoi batzuk gora-behera (Dewey, Freinet eta Montessoriren jarraitzaileak eta berrikuntza pedagogikoa aldarrikatzen zuten hainbat ikastaro, jardunaldi, aldizkari...), hamarkadako etengabeko prestakuntza banakako eredia izan zen: bakoitza ahal zuen tokian eta moduan formatzen zen.

Oro har, gutxi formatzen zen eta ikasitako horrek bizitza osorako balio zuen. Euskal Herrian aurrerakoitzat jo dezakegu ikastoletan lan egingo zuten irakasleen prestakuntza, bai ikuspegi linguistikotik (euskaraz irakatsiko zuten irakasle elebidunen prestakuntza), ikuspegi pedagogikotik (ikastolen eredu pedagogikoa) eta metodologikotik. Horren erakusgarri aipatu ahal ditugu —minoritarioak baziren ere— prestakuntza pedagogikoa “Andereñoen Erresidentzian” eta praktikak irakasle esperientziadunekin: *“Metodoa ikasten zuenak zectorren berriarekin praktikak egiten zituen katearen beste maila bat gauzatuz, eta, amaraun gisara, andereño enpirikoen formazioa poliki-poliki zabalduetako fenomeno bat bihurtu zen”* (Fernandez, 1994:157).

1980ko hamarkadan prestakuntzaren paradoxa gertatu zen: ikastaroetan alderdi teknikoa gailentzen zen eta ikuspegi praktiko eta kritikoaren aurrean erresistentziak agertzen ziren. Unibertsitateek antolatzen zituzten prestakuntza-programak, behaketa/ebaluazioa erako entrenamendu eta praktika konduktistetan oinarrituta. Garai oso tekniko eta arrazionalista izan zen —irtenbide teorikoak zeuden denerako eta denentzat—, eta irakasle onaren kompetentzien bila ibili ziren, horiekin prestakuntza eraginkorra lortzeko.

1990eko hamarkada aldaketa garaia izan zen: etengabeko prestakuntza instituzionalizatu egin zen irakasleen praktika hobetzen eta etengabe egokitzen laguntzeko borondatearekin. Baina, neurri batean, garai hartako ikerketa positibista eta kuantitatiboek eraginda, kurtso estandarren entrenamendu-eredua sustatu zen: irakasleak bultzatzen ziren ezagutza eta trebetasunak eskuratzea bakarka edo taldean beste batzuek erabakitako prestakuntzatik abiatuta, eta hori jo zen etengabeko prestakuntzaren sinonimotzat. Eredu horrek praktiken eraldaketa eragin dezake baldin eta prestakuntza ondoren irakasleari uzten bazaio ikasitakoa gela barruan testuinguratzen eta kanpo-jarraipena egiten bazaio, bestela transferentzia egitea lan zaila da. Kontzeptu eta ideia berriak ere garai hartan hasi ziren: ekintza-ikerketa, curriculumaren kontzeptu berria, proiektuak, triangelatzea eta gogoeta prestakuntzan. Irakasle-zentroak indartu ziren —EAEn, Berritzeguneak— eta agertu zen prestakuntza ikastetxeetan, mintegi iraunkorrak eta aholkulariaren figura. Konstruktibismoaren diskurtsoa areagotu egin zen, nahiz eta, sarri, berrikuntzak lehen aipatutako entrenamendu-ereduarekin nahastuta eta teoria eta praktika oraindik banatuta agertzen ziren.

2000 urtetik gaur egunera aukera berrien bila ari gara. Prestakuntzan, oro har, krisi instituzionala gertatu da, pentsatzen baita aurreko mendeko hezkuntza sistema zaharkitua geratu dela eta era berri bat behar dela hezkuntza eta prestakuntza ulertzeko eta irakasle eta

ikasleen egitekoa ulertzeko. Bide hori eraikitzeke eredu erregulatzaile eta gogoetatsuagoa proposatzen da, non indartuko diren ekintza-ikerketak, heterodoxia, askotariko ereduak, errespetua irakaslearen gaitasunaren aurrean, sormen didaktikoa... Marko horretan, prestatzaile edo aholkulariaren lana gehiago izango da prestakuntza-oztopoen diagnostikoa egitea, eta zeresan handia dauka irakaslearen testuinguruak. Ikastetxeetan espazio eta errekursoak sortu behar dira ikaskuntza eraikitzeke berrikuntza proiektuen eta hartu-emanen bidez, eta praktika gogoetatsua eta praktikaren gaineko ikerketa proposatzen dira.

Ildo horri jarraitzeke borondatez proposatu da Prest_Gara plana (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2014a). Unibertsitatez kanpoko irakasleen lan-gaitasuna hobetzeko prestakuntza-plan moduan aurkeztu da, eta sortu da irakasleek haien lanean sumatzen dituzten beharren eta eskaeren arabera izateke borondatez. Planak bilatzen du ikastetxean inpaktua sortzea eta horretarako irakasleei konpromisoa eta ardura eskatzen die eskuratutako jakintzak ikasgelako egunerokoan islatzeko. Hori lortzeko bitarteko moduan sustatu nahi du prestakuntza-jardueren barruan diseinatzea ikastetxeen testuinguruan sartzeko moduko proiektu edo jardura bat.

Idea horien guztien harira, gure egiten ditugu Imbernónek proposatutako hiru ardatz hauek: 1) atzera begiratu behar dugu akats berberetan ez erortzeko eta ikusteko zerk funtzionatu digun eta zer ikasi dugun, alegia, ez dugu zerotik hasi behar; 2) aurrera begiratu behar dugu eta aldaketa-aukerak sortu behar ditugu; eta 3) gogoan izan behar dugu irakasleen parte-hartzerik gabe edozein berrikuntza-proiektu fikzioa izango dela, goitik aginduzko aldaketak eragiten baitira, ez berrikuntzak, beraz, prestakuntzak irakasleekin lan egin behar duela, ez irakasleei buruz.

Aipatutako ildoek iradokitzen digute ikerketa eta prestakuntzaren artean harreman estua dagoela. Ikerketa prestakuntzan txertatzeak lagunduko digu jardura modu kokatuan edo gertatutako egoeran oinarrituta aztertzen, eta ikerketa horrek, aldi berean, ekarpena egingo dio prestakuntza-dispositiboari hiru espiralen bueltan (Ria et al., 2006)¹²:

Lehenik, gelako jardueraren gaineko ikerketa-datuak erreminta egokiak bihur daitezke prestakuntzarako eta prestakuntza-espazioa ordenatzen lagundu ahal digute. Hartara, aukera izango dugu gelako praktiken gaineko corpus bat osatzeko eta, corpus horretatik abiatuta, prestakuntzan dauden irakasleei (hasierako zein etengabeko prestakuntzan) zera eskaini ahal

¹² Artikulazio-proposamen hori hasierako prestakuntzaren inguruan egin bada ere, etengabeko prestakuntzan lan egiteko bideak ere erakusten dizkigu.

izango diegu: batetik, emango diegu haien jarduera eta interesekin lotutako alderdi adierazgarrien berri; eta, bestetik, emango diegu beraiek bezala garapen prozesuan ari diren irakasleek aurkitutako arazoak eta bilatutako irtenbideen berri, ikus dezaten, gainera, bizi dituzten egoera eta arazo horiek ez dituztela beraiek bakarka bizi, irakasleen komunitate profesionalaren adierazle direla.

Bigarrenik, prestakuntza-jarduerari lotutako ikerketek prestakuntza-espazioa egokitzen lagunduko dute. Izan ere, prestakuntzan egindako jardueren azterketak lagunduko du identifikatzen prestakuntzaren eragina eta nolakoak diren prestakuntza-egoera eraginkorrenak, eta horrek lagunduko du dispositiboa doitzen. Hori saio batetik bestera egin daiteke, prestakuntza-programa beraren baitan, epe laburrean. Ikuspegi honetatik, ezin dira hasieratik zehaztu prestakuntza-espazio guztiak, jardueren azterketek lagunduko baitigute ondorengo saioak xedatzen.

Eta hirugarrenik, gelako eta prestakuntzako jardueren gaineko ikerketa-datuek lagundu ahal dute prestakuntza-dispositiboak eraldatzen edo dispositibo berritzaileak sortzen. Hitz egiten ari gara prestakuntza-dispositiboaren ziklikotasuna edo denbora-antolaketa definitzeaz eta egokitzapen estrukturalak egiteaz, alegia, epe luzeagora begirako eraginaz. Hartara, epe laburrean irakasle-talde baten eraldaketa eragin ahal duenak, epe luzera irakaskuntzaren eraldaketa ekar dezake.

Bat egiten dugu Riarekin eta bere lankideekin, hortaz, esaten dutenean ikerketak lagundu ahal duela jarduera deskribatzen, ulertzen eta jarduera hori garatzeko espazio ahalik eta egokiena eskaintzen (Ria et al., 2006). Irakasleen jardueraren gaineko datuak eskaintzeaz gain, prestakuntzak gelako jardueran duen eragina identifikatzen ere lagundu ahal digu. Eta ikerketaren datu berri horiek lagunduko digute egokitzen edo birdefinitzen prestakuntza-espazioak, prestakuntzan zehar eta ondoren.

1.1.3. Prestakuntza-eredu gogoetatsua

Gaur egun ezin dugu irakasleen prestakuntza ulertu gogoetaren bitartekaritzarik gabe edo gogoeta sustatu gabe. Izan ere, Hezkuntza Zientziek berrikuntza garrantzitsua izan zuten Schönen *praktikari gogoetatsuari* esker (Schön, 1983), alegia, bada Schönen aurreko eta ondorengo garaia (Tardif et al., 2012).

1.1.3.1. Oinarrian, Schönen biraketa gogoetatsua

Schönen lanek ezagutarazi eta hedatu dute praktika gogoetatsua etengabeko prestakuntzan, eta bereziki irakasleen prestakuntzan.

L'auteur tente de modéliser les processus implicites de raisonnement dans l'«action professionnelle», par l'identification de variables régulatrices et de stratégies d'action, afin d'offrir aux praticiens des modèles d'action (de nouvelles variables et de nouvelles stratégies) qui soient plus efficaces (Bota et al., 2006:89).

Hiru bide intelektual behintzat zabaldu ditu Schönen ekarpenak (Tardif et al., 2012). Lehena, bide kritikoa, unibertsitateko trebakuntza tradizionala kritikatzan duena instrumentala eta aplikatzailea delako. Horren aurrean, defendatzen du ekintza dela toki pribilegiatua ikaskuntza profesionalerako eta horrek behar lukeela erdiguneko osagaia unibertsitateko prestakuntzan. Bigarren ekarpena da bide heuristikoa eta metodologikoa, ezin delako jarduera profesionala ulertu bere benetako praktikak tokian bertan aztertu gabe. Horrek erakusten du profesionalak ez direla tuntun kognitibo edo teknikari hutsak, aurrez erabakitako arauak aplikatzen dituztenak; aitzitik, erakusten du haien ekintza pentsatzen dutela egiten duten bitartean, neurri batean inprobisatzen dutela, berritzen dutela, haien arazoak mugatzen eta horiei zentzua bilatzen saiatzen direla era sortzailean konpondu ahal izateko. Hirugarren ekarpena zientifikoa da, nabarmetzen ditu jarduera profesionalaren dimentsio kognitiboak eta erakusten du adimen profesionala «*en action dans l'action*». Horrekin guztiarekin, hiztegi berria sortzen da profesionalen pentsamenduaren berri emateko, eta gaur ere hiztegi hori da erreferentzia nagusietako bat irakaskuntzaren gaineko diskurtso zientifiko eta politikoan, irakasleen trebakuntzan eta irakasle-lanbidean: praktikari gogoetatsua, praktika gogoetatsua, gogoeta, gogoeta ekintzan eta gogoeta ekintzaz, arazoaren eraikuntza, ekintza bidezko ikaskuntza, etab. Hiztegi berriaz gain, bertako terminoen dimentsio aniztasuna ere nabarmendu behar da. Beauchampek aztertu ditu gogoetaren berrogeita hamabost definizio eta ikusi du gogoetaren izaera konplexua dela, bai eta gogoeta-prozesuari hainbat kategoria ematen zaizkiola ere (Beauchamp, 2012), alegia, behatu, kontzentratu, aztertu, pentsatu, interpretatu, zentzua eman, arazoei irtenbidea aurkitu, begirada kritikoarekin aztertu, ebaluatu, zalantzan jarri, eraiki, egituratu edo eraldatu.

Ikuspegi horrek eragin handia izan du ikerketan, prestakuntzan eta irakasle-lanbidean. Dispositibo berriak sortu dira irakasleak gogoeta egiten trebatzeko: porfolioa, praktiken analisia, etab. Are gehiago, praktika gogoetatsua, kontzeptua izatetik haratago, kategoria

politiko eta instituzionala ere bihurtu da, erakundeak, programak, praktikak eta prestakuntza-dispositiboak berregituratu dituen. Gaur egungo irakaslearen ideal moduan gailendu da, alegia, gai da bere ekintzaren aurrean distantzia hartzeko, adibidez, berbaratuz, objektibatuz edo ebaluatuz, hobetzeko eta ikusteko zer konpondu eta berritu bere plan pedagogikoan (Tardif, 2012), eta horrela lortu du lanbideari prestigioa ematea. Irakaslea profesional bihurtu da gogoeta egiteko gai delako (Tardif et al., 2012). Baina duen eragina eta ia paradigma bat dela onartuta ere, Tardif eta bere lankideek uste dute 30 urtetan izandako zabalkunde handi horrek kontzeptua nahastera eta zatitzera ere eramán duela. Hezkuntzan beste hainbat teoriarekin nahastu da, bestek beste, adimen kokatuaren teoriarekin, sozio-konstruktibismoarekin, ergonomiarekin, lanaren psikologiarekin edo praktiken analisiarekin, eta nahaste horrek kontzeptuen metamorfosia ekarri du, diskurtsoen unibertso berria ekarri du, eta horrek, Schönen hasierako ikuspegitik urruntzea.

Schönen ideien distirak hainbat erreakzio kritiko ere eragin ditu. Hona bi arazo mota ekarriko ditugu (Tardif, 2012). Batetik, bere ideiak nahiko ilunak direla, prozesu oso konplexuak intuizioekin eta azalpen orokorrekin hornitzen dituelako, zehaztasunik gabe. Adibidez, «gogoeta ekintzan» deitzen duen ideia ezaguna intuizio distiratsua da, baina ez da nahikoa ulertzeko zehazki nola pentsatzen duen jendeak lanean dagoenean. Bestetik, kritikatzeko gogoeta profesionala maiz oso formala dela. Esaten da praktikari gogoetatsuak halabeharrez gogoeta egiten duela bere praktikaz, bere praktikan, baina zeintzuk dira bere gogoeten edukiak, zertaz egiten du gogoeta? Arau sozialez, alderdi etiko eta politikoez, ekintza zehatzez, irakaskuntza-edukiez, ikasleekin dituen harremanez, gelan dituen kudeaketa-arazoez, bere errepresentazioez, eskolaren arazoez, gurasoekin dituen harremanez...? Guztiak badira bere gogoeta-gai, gogoeta hori oso anitza izango da eta ez dirudi oso zuhurra, ezta oso eraginkorra ere.

Horren aurrean, Tardifek (2012) hiru aldarrikapen egiten ditu. Lehena, gogoeta esperientzia soziala dela, ez jarrera indibiduala: ez da nahikoa erreparatzea irakasleek haien praktikaz pentsatzen duten horri, aitzitik, kontuan hartu behar da nola definitzen duten haien burua eta nola asmatzen dituzten praktika berriak rol eta estatus ofizialetatik kanpo. Bigarren aldarrikapenak intersubjektibotasunaren arrastoa dakar, aktoreen arteko elkarrekintza eta haien errekonozimenduarekin lotutako erronkak, alegia, gogoeta besteen aurrean agertzeko jarduera da, besteekin harremanetan jartzeko modua, besteen aurrean proiektatzeko eta besteek errekonozitzeko modua. Eta hirugarren aldarrikapenak gogoeta kritikoaren tradizioarekin loturak egiten ditu: kritikoa izatea da gai izatea norbere sinesmenak

sistematikoki aztertzeko eta zalantzan jartzeko norbere segurtasunak, aurreiritziak eta interesak. Hortaz, ezin da ulertu irakaslearen praktika praktika jakin batera mugatuta eta besteak kontuan hartu gabe, eta ezin da ulertu irakaslearen gogoeta modu isolatuan. Gai izan behar du modu kritikoan ikusteko bere praktikak zertan eta nola dauden ideologiek eta praktika sozialek baldintzatuta.

Eta bada nabarmentzekoa den beste aldarrikapen bat ere, alegia, gogoeta lotzen duena lanbidearen objektu eta bitartekoekin (Schneuwly, 2012). Schneuwlyk praktikari gogoetatsua birdefinitu beharraz hitz egiten du eta dio hiru aldiz dela gogoetatsu: kontziente da lanbidearen tresnez, gai da gogoeta egiteko edukiez eta edukien antolaketaz eta gai da, aldi berean, ikasleek ezagutzak eskuratzeko izan ditzaketen ahalmen eta oztopoak aztertzeko. Alegia, gogoeta ez da abstraktua, zehatza baino, lanbidearen teknologietan ainguratua eta historikoki eratua: *“Toute réflexion ou presque doit être articulée à cette question fondamentale, fondatrice de l’activité enseignante: mettre l’objet et les outils d’enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif”* (Schneuwly, 2012:88).

Nabarmendutako oztopoak, erronkak eta aukerak gora-behera, biraketa gogoetatsiak jarraitzen du izaten erreferentzia ikertzaileentzat, prestatzaileentzat eta irakasle-lanbidearen berritzaileentzat (Tardif et al., 2012). Irakasle gogoetatsuen mugimendu horrek aldarrikatzen du prestakuntza artikulatu behar dela *“à des démarches d’analyse des pratiques et des représentations propres des enseignants”*, baina ez du proposatzen prestakuntza-programarik bere xedeak ustiatzeko (Bulea & Bronckart, 2010:48), eta bere jarraitzaileen ikerketek eta bilaketek ere ez dute sortu metodo edo teknika zehatz bat horretarako (Bota et al., 2006).

1.1.3.2. Praktika gogoetatsuen ezaugarriak

1.1.3.2.1. Praktikan eta irakaslearen esperientzian errotutako prestakuntza

Lehenago esan dugu etengabeko prestakuntzak irakasleen egoera arazotsuei erantzun behar diela. Arazo horiek ez dira generikoak, alegia, irakasle guztiek ez dituzte beti arazo berberak, haien praktika ez delako beti testuinguru berean gauzatzen eta ez dituztelako zertan kezka berberak izan behar, ezta erantzun berberak zertan balio behar irakasle eta ikastetxe ezberdinei (Imbernón, 2007). Beraz, eraginkorra izango bada, prestakuntza irakasle taldearen testuinguru eta praktikatik abiatu beharko da, eta, ezinbestean, irakaslearen esperientzia kontuan hartu beharko du, bera baita egoera horretan “aditua”. Hala ere, ezin esan dugu irakaslearen profila hutsetik abiatzen denik, lanbide orok bezala, badituelako lanbidearen adierazgarri diren ezaugarriak, alegia, aipatutako esperientzia horren harira, hainbat autorek

azpimarratzen dute badirela irakasleek konpartitzen dituzten egiteko modu batzuk. Schützek (In, Cefai, 1994), adibidez, esperientzia-egiturez hitz egiten du. Ikuspegi horretatik interpretatuta, gure jarduera eta egoerak beren beregi gauzaten baditugu eta gertatzen diren uneari lotuta badaude ere, neurri batean tipikoak dira, irakasleek hezkuntzan historikoki eraikiak, estandarizatuak edota instituzionalizatuak direla ere esan ahal dugu. Bere aburuz, esperientziaren gordailuan tipoen konstelazioak batzen dira eta horiek taxutzen dute zer den egokia. Beste autore batzuek keinu profesionalerik hitz egiten dute (Jorro, 1998; Bucheton & Soulé, 2009), ekintza profesionalaren ezaugarri gisa (keinuak aurrerago zehatzago azalduko ditugu). Beste batzuek diote badirela irakasle adituaren keinu eta dispositiboak edo *ekintza edo praktika aditua* (Paquay et al., 1996) eta ergonomiaren paradigmatik lanbide-generoez ere hitz egiten da (Clot & Faïta, 2000). Edonola ere, ezaugarri horiek guztiek lanbidearen praktikaren ezaugarriak adierazten dituzte.

Prestakuntzaz eta esperientzia praktikoaz ari garenez, ezinbestean erreparatu behar diogu praktika horren eta teoriaren arteko harremanari. Elliotek aldaketa bat proposatzen du teoria eta praktikaren arteko erlazioan (Elliot, 1993): proposatzen du baztertzea harreman tradizionala —praktika teoria aplikatzeko espazio moduan ikusten duena—, eta horren ordez proposatzen du praktikari buruzko gogoetak eginez berariazko teoria ondorioztatzea, hau da, praktika teorizatzea. Ideia horrek erabateko aldaketa dakar; izan ere, irakasleak ikertu ahal ditu bere proposamen didaktikoak eta bere praktikatik teoriak ondorioztatu. Horrek dakar teoria eta praktikaren arteko solaskidetzaren moduko bat sortzea, bien arteko etengabeko birformulazioa eskatzen duena. Irakasleen prestakuntzan teoria eta praktikaren arteko harreman dialektikoaz hitz egiten ari gara (Melief et al., 2010), non batak ez duen zentzurik bestea gabe, alegia, elkarren mendeko dira.

“La competencia profesional del profesorado se desarrolla en función de que se establezca una teoría relevante basada en la práctica, y en función de que se emplee la teoría cuando deba reflexionarse sobre las experiencias que se desarrollan en la práctica” (Melief et al., 2010:20).

Eta nola lotu bi alderdiok? Nolako ikuspegia izan behar du bi elementuok lotuko dituen prestakuntzak? Analogia baten bidez azal dezakegu (Korthagen, 2010)¹³. Demagun ibai zail batean itsasontzi bat gidatzeko pilotuak formatu nahi ditugula. Nola egingo dugu prestakuntza

¹³ Korthagen hasierako prestakuntzaz hitz egiten ari bada ere, bat gatoz Esteverekin esaten duenean ikuspegi egokia dela etengabeko prestakuntzarako ere (Esteve, 2013).

hori eraginkorra izan dadin? Aukeran, hiru ikuspegi ditugu. Lehen ikuspegian, prestatzaileek lezio batzuk ematen dituzte nabigazioaz: nola gidatu itsasontzi bat, motorraren teknika, mantenua... Pilotu-gaiek esku-liburua gogotsu ikasten dute: gidatzeko irizpideak, balizko arazoak eta konponbideak... Eta badago ubide bat ere noizean behin praktikatzeko. Azterketa gogor baten ondoren, ikasleak zoriondu egiten dituzte eta esaten diete praktikan jartzeko ikasitakoa, eta hobekuntza-ikastaroak ere antolatzen dituzte ikasteko nola ainguratu, nola nabigatu gauzez eta behe-lainoarekin, eta zeintzuk diren nazioarteko legeak. Bigarren ikuspegian, pilotu-gaiek berehala itsasontzi bat jasotzen dute eta prestatzaileek —pilotu esperientziadunak— aholku zurrak ematen dizkiete eta esaten diete zailtasunen bat dutenean deitzeko. Prestatzaile batzuek hori gutxi iritzi eta denboraldi batez ikasleak beraien itsasontzian eramaten dituzte ikus dezaten nola egiten dituzten gauzak. Azaldutako bi ikuspegietan, eten handia dago teoria eta praktikaren artean. Hirugarren ikuspegian, prestatzaileek bilatzen dute ibai egoki bat ikasteko nahiko aukera eskaintzen dituen. Formatzen ari den nabigatzaileak, esperientzia duen lagun batek gidatuta, bere bidea bilatzen du. Espazioa uzten da esperimintatzeko eta ikasteko. Noizean behin prestatzaileak itsasontzian doaz eta denen artean hitz egiten dute izandako arazoez edo ikasleek dituzten galderez, alegia, ikasleak aurkitutako arazoak dira hezkuntza-prozesuaren abiapuntua. Pilotu-gaiekin batera bilatzen dira erantzunak eta begiratzen dira esku-liburuak. Denbora-tarte baten ondoren, pilotu-gaiek ausartzen dira itsasontzia bakarrik gidatzen, laguntzarik gabe, eta astero elkartzen dira haien esperientziak ebaluatzeko, irtenbideak elkarrekin bilatzeko eta nabigazioaz dituzten ezagutza teorikoetan sakontzeko. Hori dugu “aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias de los profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico” (Melief et al., 2010:22). Horri deitzen diote autoreek ikaskuntza edo ikuspuntu errealista. Hiru paradigma horietatik —ezagutza teorikoa praktikara aplikatuz eskuratutako ikaskuntza, esperientzia eta hutsegitearen bidezko ikaskuntza edo ikaskuntza errealista—, hirugarrena da praktika eta teoriaren arteko harremana egokien uztartzen duena (Esteve, 2013).

Ikaskuntza errealistaren paradigmaren arabera, prestakuntzan zehar sortutako egoera eta kezka errealean gainean egiten da lan, irakasleen arteko elkarrekintzarekin eta prestatzailearen esku-hartze gidatuarekin. Horrek esan nahi du ez dagoela Teoriarik (*T* handiaz) prestatzaileek sortua; dagoena da teoria (*t* txikiaz), formatzen direnek sortua (Korthagen, 2010). Horiek dira Aristotelesek *episteme* eta *phronesis* deitu zituenak. *Epistemek* egoeren ezagutza bilatzen du, kontzeptu orokorrak erabiltzen ditu, ikerketa zientifikoan oinarritzen da eta kontzeptuala da.

Phronesis, berriz, ekintza edo egoera zehatz bati dagokio, egoeraren alderdi zehatzei edo aztarnei erreparatzen die, bakoitzaren esperientzian oinarritzen da eta bakoitzak egoera zehatzen gainean duen pertzepzioa trebatzen du, pertzeptuala da. Horiek artikulatzeko moduan ikusten dugu giltza:

“La formación realista apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus observaciones en la práctica del aula. A través de un proceso reflexivo, la persona en formación deberá desarrollar de forma paulatina las habilidades y estrategias necesarias para desempeñar la función docente, teniendo en cuenta en todo momento las capacidades que exige esta profesión y siendo consciente de sus propios avances” (Esteve, 2013:15).

Autoreak azpimarratu egiten du teoriarekiko harremana, baina teoria horrek lotura egokia izan behar du, esperientziaren eta teoriaren arteko elkarrekintza eraginkorra izan dadin. Hartara, teoriak ezinbestean aberastu behar du ekintza (Stenhouse, 1987), eta ekintza irakaslearena denez, hezkuntzaren teoria irakasleak ulertzeko modukoa izan behar da, eta horrek eskatzen du bi muturrak hurbiltzea, alegia, irakasleek ezagutza teoriko handiagoa izatea eta ikerketa eta teoria ulergarriagoak izatea. Stenhausen ustez, hezkuntza-teoria gehienak oso urruti geratzen zaizkie irakasleei. Gainera, teoria horiek —praktikatik sortzen ez diren neurrian— beti hipotesiak izango dira. Praktika nola egin behar den esango dute, bai, baina behin eta berriz frogatu eta errebisatu beharko diren aginduak izango dira, gela-laborategi bakoitzean frogatu beharrekoak. Laborategi horiek irakasleen esku daude, ez ikertzaileen esku, beraz, ikerketa ez zaio irakasleen irizpide eta esperientziari gailendu behar, harekiko kontrastea eginez osatu eta aberastu baino.

1.1.3.2.2. Prestakuntza gogoetatsuaren dispositiboa

Prestakuntza gogoetatsua deituko diogu ikaskuntza gogoetatsua sustatuko duen esku-hartze formatiboari (Esteve eta Alsina, 2010). Marko orokor horren barruan, autoreok paradigma errealista aldarrikatzen dute egokien irakasleen gaitasun profesionalak modu adierazgarrian garatzeko, bai hasierako prestakuntzan, bai eta etengabeko prestakuntzan ere. Eta horretarako beste bi prestakuntza-paradigma baztertzen dituzte: ikaskuntza deduktiboa edo ezagutzen transferentzia bidez ezagutza teorikoa praktikan aplikatzen duen ikaskuntza, eta ikaskuntza praktikan edo esperientzia eta hutsegitean oinarritutako ikaskuntza (Esteve & Alsina, 2010; Melief, Tigchelaar, Korthagen & Van Rijswijk, 2010).

Prestakuntza errealista izendatzen dute honako planteamendua, alegia, pertsona integrazten duena bere esperientzia pertsonalekin, ezagutza teorikoekin, irakasteaz eta ikasteaz dituen errepresentazioekin eta gelan ikasle moduan izan dituen esperientziekin, guztia gogoetaren bidez. Praktika da abiapuntua ikaskuntza profesionalerako eta ikaskuntza gogoetatsua da prestakuntzaren printzipio orokorra. Melief, Tigchelaar, Korthagen eta Rijswijk (2010) Korthagenen (2001) bost printzipio dakartzate prestakuntza errealistaren oinarri: 1) abiapuntua izango da formatzen ari den irakasleak gelan gauzatutako praktikatik eratorritako alderdien behaketa, inoiz ez ezagutza teoriko formala; 2) gogoeta sistematikoa sustatu nahi du *ekintza* eta *gogoetaren* arteko alternantzia; 3) ikaskuntza prozesu soziala eta elkarrekintzazkoa da, oinarritua eztabaidan eta esperientziak konpartitzean; 4) hiru ikaskuntza maila bereizten dira eta hiruretan egiten da lana, alegia, *gestaltaren* mailan, eskemaren mailan eta teoriaren mailan¹⁴; eta 5) formatzen ari diren irakasleek berezko nortasuna dute eta, hartara, garapen profesionalerako autonomia eta autoerregulazioa sustatzen dira.

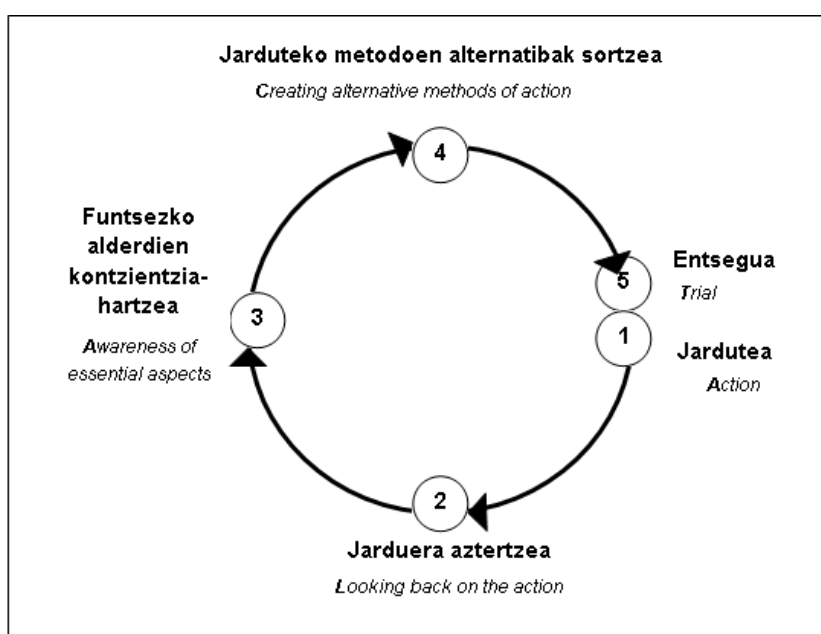
Ikaskuntza gogoetatsu horrek baditu beste oinarri batzuk ere (Esteve & Alsina, 2010), besteak beste, Vigotskyren teoria soziokulturala, Shönen profesional gogoetatsua eta Freudentalen hezkuntzaren ikuspegi errealista. Hezkuntzaren ikuspegi errealista horrek zera dio, alegia, formatzen ari den pertsonak berak sortu behar duela irakaskuntza-praktikaren gaineko ezagutza, ezin dela izan aurretik beste inork sortutakoa eta emandakoa, alegia, formatzen ari den pertsona formatuko da eduki batzuei esanahia edo zentzua berorrek emanez, eta ez eduki horiek beste batek emandako zentzuaz jasota. Ildo berean, uste dugu ezin zaiola ikasleari irakatsi jakin behar duena, baina gidatu ahal zaiola. Eta gida horrek lagundu behar dio ikasleari bere kabuz eta bere erara ikusten harremanak erabilitako metodo eta baliabideen eta lortutako emaitzen artean, beste inork ezin ditu ikusi haren orde, eta ez ditu ikusiko inork ikus ditzan esanda ere (Schön, 2008). Gidatze-lan hori gauzatzeko antolatuko dugu dispositibo didaktikoa, pizteko subjektuaren kontzientzia bere prozesuaz.

Kontzientzia hori pizteko ez da nahikoa praktikan oinarritze hutsa; izan ere, gogoeta eraginkorra izango bada, sistematikoa izan behar da, eta horretarako tresna espezifikoak beharko dira, hala nola, irakaslearen egunkaria, ikasgai-txostena, inkestak eta galdera-sortak, audio eta bideo grabaketak, behaketak eta ekintza-ikerketak (Richards & Lockhart, 1994). Horiek baliatu ahal dira banaka eta taldean gogoeta sistematikoa egiteko, irakasleen esperientzia berregituratzeko eta esperientzia hori ezagutza teorikoarekin harremanetan

¹⁴ Hiru maila horiek zehatzago ezaugarritzeko eta sakontzeko: Korthagen, 2001; Melief et al., 2010; Esteve, Carandell & Farró, 2012; Esteve, 2013.

jartzeko (Esteve & Alsina, 2010); baina ez edozein teoriarekin, argitara ekarritako praktikarentzat egokia izango den teoriarekin baizik (Korthagen, 2001). Formatzen ari den irakasleak bere esperientziaren gaineko gogoetatik abiatuta eraiki dezakeen ezagutza kontzeptualaz ari gara, prozesuaren harira adituen teoriarekin kontrastatzen joango dena. Kontraste horretatik ezagutza berria sortuko da, berriz ere gogoeta-gai bihurtuko dena, prozesu zikliko batean murgiltzeko (Esteve & Alsina, 2010).

Prozesu zikliko hori islatzen da Korthagenen ALACT eredu gogoetatsuan, zeinak zehazten dizkigun prozesu gogoetatsuen urratsak:



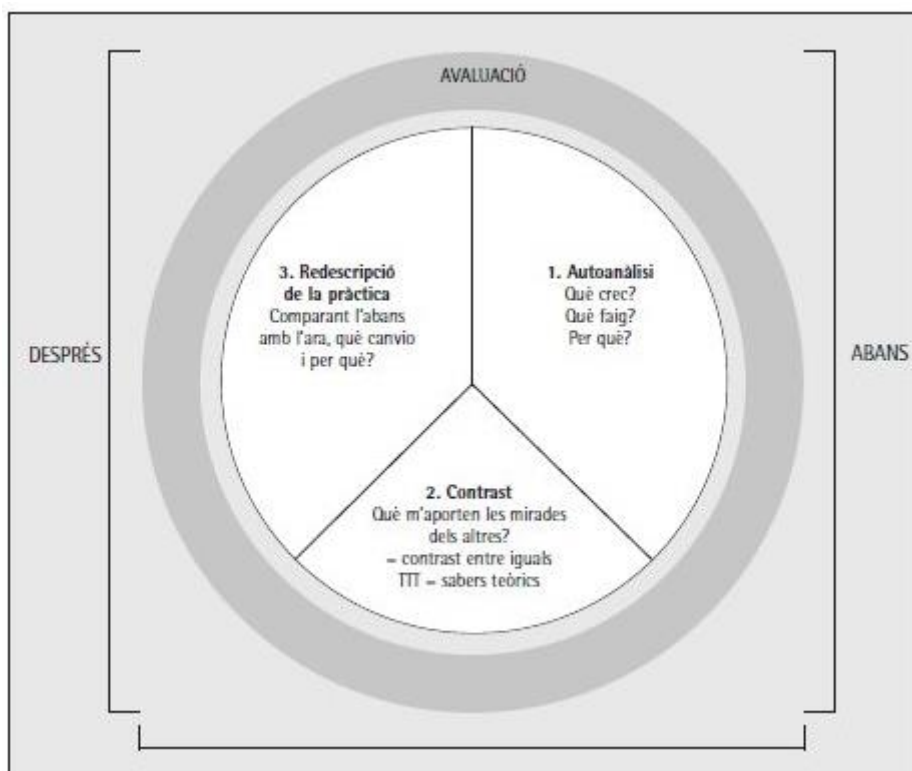
3. Irudia. ALACT ereduaren faseak (Korthagen, 2001)

Ikaskuntza gogoetatsuan oinarritutako prestakuntza-eredu gehienek¹⁵ erakusten dute garapen kognitibo profesionalaren marko psikologiko bat bere faseak dituen, eta fase horiek bat egiten dute ikaskuntza gogoetatsuko prozesu zikliko batean subjektuek pasatzen dituzten fase kognitiboekin (Esteve, 2004b). Korthagenen ereduaren arabera, formatzen ari den irakasleak bere praktika profesionalaren kontzientziazio bidean aurreko irudian ikusten diren bost fase hauek egiten ditu (Korthagen, 2001): 1) abiapuntua da irakaslearen esperientzia edo jarduera praktika zehatzetan (*action*), eta bere ezaugarria da prozesu intuitibo edo inkontzientean murgilduta egotea; 2) kontzientzia-hartze prozesua hasten da eta atzera begiratuta egindako

¹⁵ Korthagenena horietako bat baino ez da, baina badira beste hainbat ikuspuntu eta koadro teoriko praktikari gogoetatsua eta gogoetaren ideiak osatzera etorri direnak: ezagutza kokatuaren teoria, soziokonstruktibismoa, ergonomia, lanaren psikologia, praktiken analisia, etab. (Tardif, Borges & Malo, 2012). Prestakuntzaren ibilbidean ikusi dugu ikuspuntu horiek ez direla baztertzailak, aitzitik, osagarri ere badirela.

jarduerari erreparatzen zaio (*attention*); 3) irakaslea hasten da atxikitzen eta hitzetara ekartzen bere jardueratik aldagarriak izan daitezkeen alderdiak, alegia, kontzientzia-hartze maila altuagoa lortzen du (*awareness*); 4) modu kontzientean, aukerak bilatzen dira eta aurrekoak hobetuko dituzten metodoak sortzen dira (*creating alternative*); 5) metodo berriak kontzienteki aplikatu, eta emaitzak behatu eta ebaluatu egiten dira (*trial*). Azken fase horretatik abiatuta, ziklo berri bat hasiko da.

Hirugarren eta laugarren faseen artean irakasleak oinarri teorikoak beharko ditu bere erabakiak eta ekintza-planak osatzen lagunduko diotenak: hor dute tokia eduki teorikoek, jardueraren eta haren gaineko hausnarketaren beharrek eraginda, eta ez alderantziz (Korthagen, 2001; Esteve, 2004b). Fase horien bidez hausnarketa-prozesuak sustatzen dira eta horiek irakasleari lagunduko diote oinarrizko ezagutza maila batetik goragoko maila batera pasatzen, ezagutza didaktikoan aurrera egiten, finean, *Gestalt* maila intuitibo batetik abiatuta, norbere irakasle-jardueraren ulermenean sakontzen (Esteve & Carandell, 2009). Sakontze-lan hori dinamizatzeko, Esteve eta Carandellek ziklo gogoetatsua proposatzen dute, zeinak hiru fase dituen: norbere praktikaren auto-analisia, norbere praktika kontrastatzea eta norbere praktika berriz deskribatzea:



4. Irudia. Gogoeta-zikloa (Esteve & Carandell, 2009:52)

Hasteko, formatzen ari den subjektuak bere praktikaren gaineko auto-analisisa egiten du. Fase honek sustatzen du kontzientzia-hartzea norberak egiten duenaz eta horrela egiteko arrazoiaz eta horretarako modu bat baino gehiago erabili daiteke: metaforekin egin daiteke lan edo galdera batzuen laguntzaz norbere praktikaren bakarkako analisitik abiatu eta ondoren beste batzuekin kontrastea egin daiteke. Ondoren proposatuko dira hezkuntza-ikerketak gaiaz egin dituen ekarpenak —“t” eta “T” kontrastea—, eta horiek lagunduko diete subjektuei haien planteamendu pedagogikoak birpentsatzen eta berreraikitzen, ez ordezkatzeko, baizik eta integratzen:

“Adquirir nuevos conocimientos no significa sustituir unas representaciones u objetos de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a esos objetos, y finalmente integrarlas en una única teoría o agencia cognitiva que redescriba las relaciones entre esos componentes en un nuevo nivel. No basta ya con representar el mundo a través de las teorías, sino que hay que representar las propias teorías. Conocer implica de algún modo vernos reflejados en el objeto de nuestro conocimiento, identificarnos en nuestras teorías, que solo así podremos modificar” (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echevarria, 2006:113).

Eta azken fasean dator praktika berriz deskribatzea, egindako gogoeta-lanak eragindako aldaketak norbere praktikara eramateko. Gogoan izan behar da ez dela dena aldatu nahi, helburu txikiak planteatu baino, eta, gainera, hor ez dela dena bukatzen, prozesuak espiralean jarraitzen baitu.

Atal hau amaitzeko, lau dira hizkuntza-irakaslearen trebakuntzan praktika gogoetatsu kritikoaren oinarriko ezaugarriak (Esteve, 2004b): 1) hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzaren izaera miatu behar du behaketa eta interpretazioaren bidez; 2) egoera bakoitzerako teknika zehatz eta egokiak erabili behar ditu; 3) irakaslea jarduten den gelan bertan egin behar da lan; eta 4) irakasleek beraiek egin behar dute. Hartara, klase eta ikastalde bakoitzarekin gertatzen dena irakasleak erabili ahal izango du hausnartzeko eta sakontzeko bere jarduera hobeto ulertzeko helburuarekin, eta hausnarketa horrek bere irakasle jarduera hobetzera eraman behar du. Hobetu behar horrek dakar prestakuntzaren eremuan gaur egun darabilgun kontzeptu giltzarria: “aldaketa” edo “eraldaketa”. Izan ere, prestakuntza-prozesu batek eraldaketa kualitatiboa ekarriko badu, erabili behar duen ereduak formatzen ari den irakaslearen errealitateari lotuta egon behar du, berak bizitako esperientzietatik edota etorkizun profesionaleko errealitateetik abiatu behar du, pertsonarengandik abiatu behar du, ez

ezagutza teorikotik (Esteve, 2004b; Korthagen, 2001). Eta hala aldarrikatzen eta esperimendatzen dute, bai irakasleen etengabeko prestakuntzarentzat, bai eta hasierako prestakuntzarentzat ere (Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk & Korthagen, 2010).

1.1.3.2.3. Bideo-prestakuntza praktika aztertze

Irakasleengan ikaskuntza gogoetatsua sustatu nahi dugu haien esku-hartze pedagogikoa hobetzeko. Horretarako badira bi faktore erabakigarri, honezkero aipatu ditugunak: gelako behaketak eta prestakuntza-eredua (Esteve, 2004a). Kokatu dugu dagoeneko prestakuntza-eredua, baina sakondu nahi genuke behaketaren ezaugarrietan. Bat gatoz Esteverekin behaketa ezinbesteko bitartekoa dela prestakuntza gogoetatsuen eta irakasle-praktikaren zerbitzura. Baina edozer behaketa gauzatu aurretik, argi izan behar dugu zein den behaketaren helburua, zein behaketa mota egingo den, zeintzuk diren dugun helbururako tresna eta teknika egokienak eta zer harreman dagoen behatzaile eta behatuaren artean.

Hainbat tresna ditugu behaketa sistematizatzen lagundu ahal digutenak (Richards & Lockhart, 1994; Esteve, 2004a), eta horien artean bideo-grabazioa bereziki nabarmendu da azken urteotan. Gaur egun ohiko bihurtu da bideoa erabiltzea hezkuntzako maila guztietan, zer esanik ez irakasleen prestakuntzan, hasierakoan zein etengabekoan, laguntzen duelako gelako gertaeretara errazago iristen eta aukera ematen duelako gerturatzeko ekarpen teoriko tradizionalak gelako praktika profesionaletara (Gaudin, 2014). Gaudinek aztertu du bideoprestakuntzarekin lotutako literatura eta laburpen aberatsa egin du bai mundu anglofonoan eta bai mundu frankofonoan egiten den erabileraz, eta bere azterketan oinarritu dugu azalpen hau.

Ikuspuntu konpartitua da bideo bat ikuskatzea ez dela jarduera pasiboa eta pertzepziozko prozesuak inplikatzeko dituela, hots, arreta selektiboa eta arrazoiketa bultzatzen dituela. Irakasleak jarduera konplexu batean murgiltzen ditu eta aldi berean prozesu kognitiboak, emozionalak, motibazionalak eta konatiboak eskatzen ditu. Arreta selektiboari dagokionez, ikerketek erakutsi dute irakasle hasiberriek zailtasunak dituztela gelako bideo batean gertakari adierazgarriak identifikatzeko prestakuntza edo gidaritzarik gabe, azaleko osagaiei erreparatzen dietela eta ez daukatela pedagogia- eta diziplina-ezagutza nahikorik gertakari horiek interpretatzeko. Irakasle esperientziadunek, berriz, joera dute gehiago gai pedagogikoez hausnartzeko eta ez hainbeste materialaz edo ikasleaz. Arrazoiketa-prozesuak, aldiz, hiru gaitasun azaleratzen ditu (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; Sherin & Van Es, 2009; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011): lehena, identifikatutakoa zehaztasunez

deskribatzeko gaitasuna; bigarrena, behatutakoa aurrezagutzekin eta irakaskuntza eta ikaskuntzaren interpretazioarekin lotzeko gaitasuna; eta hirugarrena, gertaeraren eta teoriaren arteko harremana erabiliz ondorioak eta irtenbideak aurreikusteko gaitasuna.

Esandakoak esanda, Gaudinek (2014) hainbat gomendio egiten ditu bideoaren erabileraz (bereziki etengabeko prestakuntzari dagozkionak ekarriko ditugu hona): irakasleei aurkeztea bideoak haien gaitasun eta beharrei egokituta; grabatzeko modua ondo aukeratzea eta egokitzea gelan gertatzen diren interakzio formetara (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013), hala nola, plano luzeak talde handia hartzeko, plano-mugimenduak ikasle-irakasle eta ikasle-ikasle elkarrekintzak jasotzeko eta plano itxiak talde txikietako elkarrekintza jasotzeko; irakasleei laguntzea eta gidatzea bideoak ikusten edota irakasleei uztea bideoak haien gisara ikusten, ikuspuntu gehiagori eta sakonago erreparatu ahal zaiolakoan.

Halaber, hainbat itzal-une edo eztabaida-gai ere aipatzen ditu: nork hautatu behar dituen bideoak; zein den bideoen iraupen egokia; zer interes daukan prestatzaile-taldea osatzeak eta zein den erraztailearen funtzioa; eta nola aztertu irakasleen jarduera gelako bideo bat ikuskatzen dutenean, ikuspuntu indibidualetik ala ikaskuntza-komunitatearen ikuspuntutik. Horiek erabaki beharreko alderdiak izango dira. Bideoen hautaketari dagokionez, iradokitzen du irakasleak hautatzearen inpaktu positiboa: gehiago inplikatzeko delako prestakuntzan, praktika gogoetatsua sakontzen duelako, errazago eta askeago aritzen delako ikertzaile edo erraztailearekin, autonomoago bihurtzen delako eta ebaluazio formatiboa jasotzen duelako. Ikertzaileak hautatzean, berriz, badaude ikerketak non bideoak hautatu dituen eztabaida-gai jakinik gabe edo hautaketak eztabaidarako edukia orientatzeko abantaila dakarren. Baina ez dago ikerketa konparatiborik jakiteko prozedura horiek nolako eragina duten irakasleak bideoak interpretatzeko izango duen gaitasunean. Bideoen iraupenari dagokionez, autoreek bi eta zazpi minutu arteko bideoak proposatzen dituzte gelako prestakuntzan erabiltzeko, baina horretan ere zaila da erabakitzea luzerak eragin bereizgarririk ote daukan irakasleen arreta selektiboan edo arrazoiketan. Bada esaten duenik prestatzaileak aukeratu ahal duela atal laburren bat une adierazgarriren bat enfatizatzeko ala etenik gabeko grabazioa erabil daitekeela gertakizunen katea aztertu ahal izateko (Star & Strickland, 2008).

Bideoa ikuskatzearen helburua ere defini dezagun. Gaudinek (2014) sei helburu bildu ditu: 1) praktika profesional «onen» adibideak erakustea; 2) egoera profesional tipikoak erakustea; 3) askotariko praktika profesionalak aztertzea hainbat ikuspuntutatik; 4) gogoeta pertsonala sustatzea; 5) irakaskuntza gidatzea; eta 6) konpetentziak ebaluatzea. Horiez gain, baditu beste

bi funtzio ere: irakasle hasiberrientzat hurbilpen «normatiboa» izango luke, alegia, erakustea «zer egin» gelan; irakasle esperientziadunentzat, berriz, hurbilpen «garatzailea» izango luke, alegia, eraikitzea nola interpretatu eta hausnartu gelako praktiken gainean. Gure lanean bigarren hurbilpenean kokatzen gara. Ikuspegi hori garatzen duten lanek irakasleen gogoeta profesionala sustatu nahi dutelarik, helburua ez da praktika «ona» edo «txarra» erakutsiko duen praktika, praktika hori gordetzeko edo baztertzeke, baizik eta irakasleei aurkeztea bideo zatiak balioko dutenak tranpolin moduan aztertzeke eta eztabaidatzeko irakaskuntza- eta ikaskuntza-egoerak, ez grabatutako irakaslea ebaluatzeke (Borko, Koellner, Jacobs & Seago, 2011); izan ere, bideoek irakaslearen garapen profesionalaren irakaskuntza-testuinguru eta une zehatz bati egokitzeko forma probisionala baino ez dute islatzen, eta hori argi izatea garrantzitsua da parte-hartzaileentzat —are gehiago haien burua grabatuko dutenentzat—, haien burua epaitua senti ez dezaten eta prozesua lasaia eta eraginkorra izan dadin. Aipatutako helburuak gora-behera, kokatzen gara hurbilpen espezifikoko batean, non xedeak, baliabideak eta material erraztaileak espezifikokoak diren garapen profesional jakin baten esperientzia batentzat, Borko eta bere lankideek (2011) «geometriaren ikaskuntza eta irakaskuntza» prestakuntza-dispositiboan egiten duten bezala.

1.1.4. Prestakuntza kolektiboa: taldean lan egitearen garrantzia

Irakasleen etengabeko prestakuntza eraldaketa-prozesu moduan ulertzen dugu, borondatez egin nahi den prozesu moduan. Horretarako, ezinbestean, irakasleak zerbait aldatzeko borondatea eta jarrera erakutsi behar ditu. Horrek esan nahi du, era berean, aurrez elkarrekin adostutako bide bat izan behar duela, hasieratik solaskidetzan oinarritu behar dela. Are gehiago: eraldaketa benetan eraginkorra izango bada, ikastetxe osoarekin adostutako ibilbidea izan beharko da; izan ere, irakasle berritzaileak banako moduan eskolan egin dezakeena —oso garrantzitsua izanda ere eta epe luzera eraginkorra izatera iritsi ahal bada ere— urruti geratuko da ikastetxe eta klaustro osoaren eragin-ahalmenetik. Honenbestez, buelta eman nahi diogu luze iraun duen ikuspegi ezkor bati, zeinak baitioen eskola ez dela ikasten duen erakunde bat (Fullan, 1993). Fullanek hainbat arrazoi ematen ditu horretarako: eskola gehienetan eraldaketa modu irregularrean eta noizbehinkako proiektu bidez planteatu izan dela, edo erabiltzen diren estrategiek ez dutela bilatzen oinarritzko hezkuntza-erreformarik ez hezitzaileen arteko lankidetzakultura berriak garatzea. Ildo horri jarraituz, ez goaz eskolako erreforma formalen bila, ez gabiltza hitz egiten eskola berregituratzeaz edo birkulturatzeaz, hezkuntza-praktiken eraldaketaz baizik, alegia, gela barruan gertatzen diren ikaskuntza-

irakaskuntza prozesuen, arauen, ohituren, jarrerren, trebetasunen eta sinesmenen eraldaketaz ari gara. Fullanek zortzi lezio proposatzen ditu aldaketaren paradigma gisa (1993):

1. *Garrantzizkoa ezin da inposatu agindu bidez.* Jarrerak, pentsamendu sortzailea eta ekintza konprometitua dira benetako eraldaketarako funtsezko elementuak, eta, jakina, horiek ezin dira inposizio bidez lortu. Jendea ezin da behartu aldatzera, hori da eraldaketarako urrezko araua. Aldaketa emankorra gertatuko da pertsona guztiek eta taldeek soluziobide berriei buruz ulermen sakona lortzen dutenean eta horiek ulertzeko gaitasunak garatzen dituztenean.
2. *Eraldaketa bidaia bat da, ez aurretik ezarritako proiektua.* Inork ez daki zer gertatuko den bidaia hasi arte. Horregatik eraldaketarako proiektuetan ziurgabetasuna da nagusi (bai hasierako faseetan eta baita gero ere) eta berari lotuta doaz, modu naturalean, ikaskuntza, antsietatea, zailtasunak eta ezezagunaren aurrean beldurra, lehendabiziko faseetan, nagusiki. Egia da, helburuak lortzen direnean, lorpeneko une zoriontsuak sortzen direla eta giro horretan lorpenak porrotak baino ugariagoak izango direla. Hezkuntzako eraldaketa-bidaia luzea da eta ez da bukatzen gu azkenera heldu arte.
3. *Arazoak gure adiskideak dira.* Arazoetan murgiltzen garenean, soilik, bururatu ahal zaizkigu irtenbide sortzaileak. Arazoak dira bide, bai eraldaketarako, eta bai asebetetzeko. Horregatik erakunde eraginkorrek arazoak saihestu ordez besarkatu egiten dituzte. Hori bai, arazoak gure adiskideak izango dira, baldin eta beraiekin zerbait egiten badugu. Baina gogoan izan behar dugu testuingurua eta baldintzak etengabe aldatzen ari direla, beraz, ezinbestekoa da etengabeko ikerketa.
4. *Bisioa eta planifikazio estrategikoa ondorengo jarduerak dira.* Bisioak ezinbestekoak dira arrakasta lortzeko, baina zenbait kontzeptu gaizki ulertu eta gaizki aplikatzen dira eraldaketaren prozesuan. Bisioak beranduagokoak dira bi arrazoiengatik. Lehendabizikoa, konplexutasun dinamikoaren egoeran, bisio sinesgarria eraiki aurretik hausnartu egin behar dela, bisioa ekintzatik sortzen baita, ez horren aurretik. Orduan ere behin-behinekoa dela esango dugu. Bigarrena, bisio konpartitua, ezinbestekoa arrakasta lortzeko, garatu behar dela erakundearen partaide eta kudeatzaileen elkarrekintzari esker. Horrek denbora behar du eta ez da lortuko garapen prozesua irekia ez bada. Planifikazio estrategikoa ere zalantzan jartzen da, soberan egongo baita eraldaketa prozesu konplexuen aurretik.
5. *Norbanakotasunak eta kolektibotasunak pareko boterea izan behar dute.* Eraldaketa prozesu garrantzitsua jasaten ari den erakundearen sekuentziarik egokiena hau dugu:

“gertu, tiro egin, apuntatu”. Sekuentzia honetan, *“tiro egite”* horrek ekintza eta ikerketa adierazten ditu; bi jarduera horiek gaitasunak garatzen laguntzen dute, eta horrekin batera gardentasuna eta ikaskuntza eranstean diote prozesuari. *“Apuntatu”* fasea, ordea, sinesmen berriei forma emateko fasea da, bultzatzaile rola betetzen du, sekuentzia lineala hartu nahi badugu.

6. *Zentralizazioak eta dezentralizazioak ez dute funtzionatzen*. Behetik gorako eta goitik beherako estrategiak behar dira.
7. *Ezinbestekoa da testuinguru zabalagoarekin aritzea*. Erakunde onenek barrutik eta kanpotik ikasten dute. Gaur egun unibertsitateari ezinbestekoa zaio kanpoko ateari zabaltea eta beste erakunde eta unibertsitateekin harreman sendoak ezartzea.
8. *Pertsona guztiak dira eraldaketaren agenteak*. Eraldaketa aski inportantea da adituen eskura uzteko. Bi arrazoi daude horretarako: lehen, eraldaketaren konplexutasuna ezin dute pertsona bakar batzuek ikusi; eta bigarrena, eraldaketa ezin da pertsona bakar batzuen esku utzi, pertsona guztiek parte hartu behar baitute benetako eraldaketa gerta dadin.

Hartara, irudikatzen dugun prestakuntza-programak eskatuko du banako eta kolektibo konprometitua, zeinari eskainiko zaion dispositibo bat *ad hoc* ikaskuntza eta garapena sustatuko dituen (Durand, 2008).

“Par apprentissage nous entendons l’acquisition, par les individus et les collectifs qu’ils constituent, de modes d’action nouveaux pour eux, issus du patrimoine culturel (notamment professionnel) en relation ou non avec un projet intentionnel de transmission de ces modes d’action par une instance de formation; par développement nous entendons la transformation du répertoire d’actions des individus et des collectifs qu’ils constituent, en relation ou non avec un projet intentionnel d’accompagnement par une instance de formation” (Durand, 2008:2).

Ekintza modu berriak eskura ditzaten eta ekintza-errepertorioa eralda dezaten, alegia, prestakuntza eraldatzailea izan dadin, garrantzitsua da partaide kolektiboaren irudia. Ikastetxe batean eraldaketa prozesu bat martxan jarri nahi bada, ikastetxeko klaustro osoa bilakatu behar da prozesu horren protagonista eta horretarako ezinbestekoa da lan kolegiatua, alegia, elkarrekin lan egiteko prozesua irekitzea: ideiak konpartitzea, hezkuntza-praktika berrikustea eta egiten denaren gainean elkarri galdetzea (Imbernón, 2007; Santos Guerra, 2010). Ideia moduan sinplea bada ere, praktikan hori ez da hain erraza. Posible izango da proiektu komun

bati lotutako prestakuntza-beharrak definitzea kolektiboa instituzionalki indartsua bada edo talde pedagogiko berritzailea baldin badauka (Perrenoud, 1999). Hori bezain garrantzitsua iruditzen zaigu lidergo argia eta eraginkorra izatea. Gogoan izan behar dugu, gainera, EAEko eskola publikoetan klaustroetako taldea beti ez dela egonkorra izaten. Horrela bada, are garrantzitsuagoa da ikastetxeko proiektua ondo definitua izatea eta lidergoa sendoa eta efektiboa izatea, bai eta egin nahi diren aldaketak behetik gora lantzea eta erabakitzea, eta ez goitik behera. Izan ere, erreformarako goitik behera datozen estrategiek ez baitute ia aukerarik arazoan muinera iristeko, ez eta kolektiboa konbentzitzeko ere (Fullan, 2003a).

Hainbatean aurkitzen ditugu klaustroak lankidetzaren handirik ez daukatena, eta etengabeko prestakuntza aukera paregabea izan daiteke lankidetzaren hori abiatzeko (Perrenoud, 1999). Lan-ohiturak egon ala ez egon, erankigorrena dauden lan- eta praktika-ohituretatik abiatzea izango da, hortik ezarriko edota sakonduko baititugu lan eta lankidetzaren moduak, proiektu komun batean murgiltzeko. Kontuan izan beharko dugu, gainera, zenbaitetan hainbat irakasleek erresistentzia handia erakusten dutela horrelako prozesuen aurrean eta horrek prestakuntza etengabeko negoziazio-prozesua bihurtzen duela. Erreparorik zentzuzkotzat jo ditzakegu, izan ere, prestakuntza-proiektu komun batek, batez ere ikastetxean bertan izanda, praktikak argitara ekartzen ditu eta denok aurrez aurre jartzen gaitu, eta hortik sor daitezkeen zauriei, ezinegonei eta zalantzei aurre egiteko prest egon beharko dugu. Ezinegon eta antsietate horrek, baina, ondorio positiboak izan ditzake erakundean ondo bideratzen asmatzen bada (Fullan, 2003a).

Ziurgabetasuna eta estresa gora-behera, beharrezko eredutzat jotzen dugu klaustro mailako prestakuntza, instituzio barruko prestakuntza komuna izanik, talde osoari eragiten diolako, normalean bizi izaten diren baino modu askoz hurbilagoan. Baldintzak onak badira, aurrera azkarrago egiteko aukera ematen du; baina gatazkak eta minak eragiteko arriskua ere sortzen du irakasleen arteko harremanak eta giroa behar beste onak ez badira (Perrenoud, 1999). Edonola ere, beharrezkoa izango da ikastetxean lidergoa sendoa izatea egoera horiek bideratzeko. Lider horiek eragin beharko dute, etengabe, taldea proiektu konpartituaren inguruan artikulatzea (Fullan, 2003b). Baina lidergoa garrantzitsua izanik ere, Fullanek muzin egiten die lider karismadunei, haiek bakarrik eragin dezaketena azalekoa izango delako, epe laburrekoa, eta ez duelako etorkizunik izango, beraz, eskolako lan-talde guztietan lidergoa eta konpromisoa eragin beharko dute, bai eta partaide guztien helburu konpartitua eta gogoia sustatu ere. Lidergo konpartituak eskatzen die irakasleei lan egin dezaten praktika-sare konpartituetan, ez era hierarkiakoan. Irakaskuntza-praktika berriak ikasteko eta ikasleen

eta irakasleen ikaskuntza areagotzeko beharra sentitzeaz gain, garrantzitsua izango da irakasleentzat taldeko eta banako ekintza-gaitasuna eta ikastetxeko antolaketa-baldintzen gaineko kontrola izatea ere (Elmore, 2002).

Horrela lan egiten duten eskolei Fullanek *ikasten duten profesionalen komunitateak* deitzen die¹⁶. Bere ustez, horrelako komunitateak zuhurrago bihurtzen dira guraso eta jendearekiko, segurtasuna irabazten dute. Zera dio:

“La dinámica, creo, es que cuando los profesores trabajan solos, sin aprender juntos, no se sienten tan seguros acerca de lo que están haciendo (puede que incluso no sepan lo que están haciendo). Como no logran explicarse a sí mismos, y están solos, se arriesgan menos, van a lo seguro, y cierran la puerta del aula” (Fullan, 2003a:53).

Uste dugu ezagutza berriak eta aldaketa interakzioan eta giza harremanetan sustraitzen direla, hain justu, bai eta ezagutza, prozesu bat izateaz gain, harreman-prozesu bat dela eta, beraz, ezin dela pertsona baten buruan aurkitu eta ondoren hortik atera eta zabaldu erakundearen ondasun gisa (Fullan, 1993). Ezagutza solas-ekintza da eta ikaskuntza gertatuko da hitz egiteko moduak aldatzen direnean. Hortaz, erakundearen ezagutza-aktiboa partaideen arteko harremanen arabera izango da, eta bere etorkizuna eraikiko da partaideek konpartituko dituzten iritziei esker. Irudikatzen dugun lankidetzatza-testuinguru horretan, diskurtso-komunitate bat osatzeaz ere hitz egin dezakegu, non partaideek besteen ezagutzak erabili ahal dituzten ideia berriak sortzeko (Putnam & Borko, 2000). Erakundearen gaurko eta etorkizuneko garapenaren gakoa, gure ustez, prozesu dialogiko horri eustean egongo da hein handi batean.

1.1.5. Irakasle ikertzailearen profila

Ez da nahikoa irakasleen lana ikertzaileek ikertzea, aitzitik, irakasleek ere ikertu behar dute haien lana (Stenhouse, 1975; Elliot, 1993): irakaslearen ikertzaile-profilaz ari gara. Gaur egun hezkuntza eremuko hainbat autorek irakaslearen rola adierazteko terminologia ezberdina erabiltzen duten arren —Schöneke profesional gogoetatsua deitzen dio, Zeichnerek irakasle hausnartzailea, Kemmis eta Mctaggartek ekintza-ikertzailea eta Stenhousek irakasle ikertzailea— guztiek bultzatzen dituzte irakasleak haien lanean eragile autonomoagoak izan daitezen eta indar akademiko eta administratiboak kontrola ditzaten (Van Lier, 2005).

¹⁶ Fullanek konplexutasunaren teoriaren barruan kokatzen du hezkuntza eraldaketaren auzia. Horren baitan, hezkuntza-sistemaren eraldaketak aldaketak eskatzen ditu hiru mailatan eta hiru maila horien arteko harremanetan. Hiru maila horiek eskola, distritua eta estatua dira. Ikasten duten profesionalen komunitatearen beharra eskolaren eraldaketan kokatzen da (Fullan, 2003).

Latorreren hitzetan (2003:6), “*Para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional*”. Hainbat arrazoi ematen dira irakasle-ikertzailearen premia justifikatzeko:

- Esku-hartze didaktikoa konplexua dela eta irakasle ikertzaileak behatu eta ikertu behar dituela gela barruan gertatzen diren ikaskuntza eta elkarrekintza prozesuak, alegia, zeintzuk diren hiruki didaktikoko elementuen artean (Chevallard, 1991) gertatzen diren elkarreraginak, bertan eragiten jakiteko.
- Irakasle izaten ikastea eta irakastea zaila dela eta ez dela nahikoa teoria asko ikastea irakasle ona izateko, alegia, hasierako prestakuntzan ere garrantzitsua izango da errealitate konplexuan kokatzea, jardueraren gogoetatik abiatzea eta praktika eraldatzeko jakintzak garatzea (Hainbat autore, 2013).
- Irakaslearen etengabeko prestakuntzak eraldaketarako prestakuntza izan behar duela, alegia, eguneroko lanetik, edo epe laburreko proiektuetatik haratago eta isolatuta lan egin gabe, denbora hartu behar duela erabaki kontzienteak hartzeko eta bere jokaera teoriarekin lotzeko (Korthagen, 2001).
- Hizkuntzak, beste edozein arlo kurrikularrek moduan, baduela bere didaktika espezifikoa, eta irakasleak berezitasun horiek jakin egin behar dituela, bai alderdi epistemologikoari dagozkionak, bai jakintzaren historia didaktikoari dagozkionak, bai eta gizartean duen prestigioari dagozkionak ere (Bronckart, 1989).
- Eta, azkenik, ezagutzaren aroan murgilduta gauden garai honetan, ikasi behar dela ezagutza hori nola kudeatu, konpartitu eta sozializatu, are gehiago kontuan izanda ikastetxe bateko irakasle guztiak direla ezagutzan adituak, baina guztiek ez dutela berdin pentsatzen, ez direla berdin jarduten eta ikasi beharko dugula aniztasun horri etekina ateratzen.

Azken buruan, uste dugu, Van Lierrek bezala, ikerketaren planoak lagunduko diola irakasleari bere irizpidea trebatzen, kritikoagoa izaten, ausartagoa izaten eta hezkuntzaren garapenean konprometitzen. Eta horrek lagunduko dio irakasleari kontrola bere gain hartzen. Horrekin lotuta ikusten dugu *empowerment*¹⁷ kontzeptuaren zabalkundea (Van Lier, 2005). Mugimendu hori lotzen du autoreak buruz ikastearen eta test psikometrikoen gainbeherarekin, bai eta ikerketa kuantitatiboa eta teoria handi akademikoak zalantzan jartzearekin ere, alegia,

¹⁷ Herritarrari boterea aitortzeko edo ahalbidetzeko mugimendu moduan definitzen da (Van Lier, 2005).

ikerketaren demokratizazioarekin eta teoriaren mesfidantzarekin. Baina Van Lierrek ez du aldarrikatzen teoriarik eza, irakasleak ikerketa egiteko beharra baizik; izan ere, bere teoria sortuz, teoria akademikoaren eta hezkuntza-praktikaren arteko aldea konponduko ez badu ere, ihes egin ahal dio ohikeriari eta irizpiderik gabeko praktikari. Horrek irakaslearen lana balioesten du eta bere autonomia eta ekimenaren berri emango digu. Stenhousek ere ezinbesteko jotzen du teoria: bere ustez ezer gutxi balio dute ekarpen teorikorik egiten ez duten emaitza esperimentalek. Are gehiago, ikerketa hobeto aplikatuko zaio hezkuntzari ekintza aberastuko duen teoria ekoizten badu (Stenhouse, 1975). Izan ere, *“teoria esplizitatzean eta garatzean, irakasleek esanahia ematen diete beren ekintza pedagogikoei eta ahalbidea eskuratzen dute, ikerketa pedagogikoan konprometi daitezke eta, horrela, irakasle ikertzaile edo profesional oso bilaka daitezke”* (Van Lier, 2005:42).

Profesionalizazio oso hori garatzeko, ezaugarriok azpimarratuko genituzke: norberaren ikaskuntzari buruz sistematikoki galderak egiteko gaitasuna, norberaren ikaskuntza aztertzeo konpromisoa eta trebetasunak, praktikan trebetasun horiek erabiliz teoria frogatzeko kezka, beste irakasleek norberaren lana behatzeko prest egotea —zuzenean edo grabaketa bidez— eta haiekin lanari buruz zintzo eta ireki eztabaidatzea. Laburbilduz, uste dugu irakasle ikertzaileak zinez erakusten duela auto-garapen profesional autonomorako gaitasuna (Stenhouse, 1975), eta *“horrela, teorizatzea, ikertzea eta praktikatzea hizkuntza irakaslearen jokabide profesionalaren osagai bereiztezinak dira”* (Van Lier, 2005:13).

Irakasleek beren teoriak sostengatzeko egindako ikerketari *barnetikako ikerketa* deitu zaio, irakasleak beraiek baitira hor datuen osagai eta aztergai, *kanpotikako ikerketan* ez bezala (Van Lier, 2005). Guretzat interesgarria da, baina, Van Lierrek proposatzen duen hirugarren aukera, alegia, elkarlaneko ikerketa, non kanpoko eta barneko ikertzaileak elkarrekin aritzen diren. Halere, ikerketa hori ezingo da erabili irakasleen erreakzio ikertzailerik ez badago, eta ikertzaileei dagokie motibazio hori sustatzea (Stenhouse, 1987). Stenhusen aburuz, irakasle batzuek badute nahiko prestakuntza teoriko, baina esperientzia eta konfiantza falta zaie teoria eta diseinua lotzeko eta ikerketa-lana egiteko. Gainera, denbora eskatzen du eta horrek zailtzen du interesa eta ikerketa-jarduera mantentzea, beraz, pertsona gutxirengan mantendu ahal da interesa eta ikerketa-jarduera. Bitartekoak jarri beharko dira ikerketaren eta garapenaren ontzira igo nahi duen irakaslearentzat.

Ikerketa izan dadin, garrantzitsua da, gainera, publiko egitea (Stenhouse, 1987). Izan ere, ikerketa komunitateko esfortzua baldin bada, argitaratzen ez den ikerketak onurarik ez die

ekarriko besteei eta ez ditu beteko dagozkion bi funtzioak: batetik, kritikarako eta, beraz, hobekuntzarako atea zabaltzea; eta, bestetik, ikerketaren emaitzak hedatzea, beraz, ezagutza areagotzea. Baina Stenhousek ez du hori irudikatzen goi mailako argitalpenekin lotuta soilik:

“Lo que me parece más importante es que la investigación se convierta en parte de una comunidad de expresión crítica. Pero se publica quizás demasiada para el mundo y poco para la aldea. Necesitamos cooperativas y publicaciones locales tanto como conferencias y boletines internacionales. Y, en cualquier caso, precisamos de una mayor expresión cara a cara” (Stenhouse, 1987:40).

Hortaz, ikerketarako jarrerak eta aukerak ikastetxeko komunitatea kritiko bihurtuko duen moduan, komunitate kritiko horren ikerketa-emaitzak publiko egiteak eragina izango du bere buruaren zein inguruaren garapenean.

Esandakoak esanda ere, ikusi dugu, oro har, oraindik ere eskoletako irakasleek ez dutela harreman handirik ikusten ikerketaren eta haien prestakuntza-beharren artean. Hizkuntzaren didaktikaren gaineko ikerketaren helburua baldin bada hizkuntza- eta literatura-prestakuntzaren hezkuntza-praktiken gaineko ezagutza zientifikoa eraikitzea —praktika horietan esku hartzeko eta hobetzeko—, irakasleen prestakuntzaren helburua izan beharko da irakasleei laguntzea behar dituzten errepertorioak eraikitzen haien lanaren konplexutasunari aurre egiteko modu berritzaile eta egokian (Camps, 2009). Irakaslea bere prestakuntzan inplikatzeko berarekin dakar prozeduretan oinarritzea —behaketa, hausnarketa, praktikaren azterketa, berbaratze eta debatea—, eta horrek prestakuntza ikerketara gerturatzen du. Ikuspegi horrek berarekin dakarren ikerketa mota praktikari lotuta dago, eta ezin da bakarka egin, ekipoa konpartituta baino, lanean ari diren irakasleekin eta unibertsitateko prestatzaile eta ikertzaileekin. Irakasleek aukera izan behar lukete ikerketa formalizatura gerturatzeko eta proiektu lehiakorretan parte hartzeko. Esate baterako, Kataluniako *Consell Assessor de la Llengua a l'Escola* erakundearen barruan irakasleen prestakuntzan lan egiten duen batzordeak egin ditu horri erantzuteko proposamenak: irakasleei dedikazioa ematea (osoa ala zati bat) ikertzeko (proiektuetan parte hartu, ikasteko baimenak...), ikerketak sustatzea hizkuntzen didaktikaren gainean deialdi lehiakor zehatzen bidez edo dauden deialdiak hedatzea eta ikerketa-taldeen arteko harremanak sustatzea, ahaleginak batzeko eta ikerketa-tresna konpartituak sortzeko. Ezagunak dira, mota horretako elkarlanean, hizkuntza-irakasleen prestakuntzak eta ikerketak emandako esperientziak (Esteve & Carandell, 2009).

1.2. Prestakuntza ikerketa-objektu

Azaldutako prestakuntza-ereduaren harira, aldarrikatu nahi dugu hezkuntza-ikerketa garrantzitsua dela hezkuntza garatzeko, irakaslea garatzeko eta, azken buruan, baita ikasleen ikaskuntza garatzeko ere. Areago baldin eta dispositibo berean elkartzen badira prestakuntza eta ikerketa, izan ere,

Dans le cadre de recherches-formation en enseignement, chercheurs-formateurs et enseignants vont tenter de co-construire un objet d'intérêt commun, qui permettra à chacune des parties de faire évoluer sa propre pratique, d'enseignant et de chercheur (Muller & Lussi Borer, s. f.:3).

Alegia, horrelako prozesu bat eraginkorra da prestatzen ari diren irakasleen zein prestatzaile-ikertzaileen garapen profesionala sustatzeko. Areago, prestakuntza ikertuak prestakuntza dispositiboa berrizteko, prestakuntza bera garatzeko eta eraldatzeko balio digu. Eta orain arte prestakuntza kokatu eta ezaugarritu dugun moduan, aurrerantzean prestakuntza eredia ikerketa-ereduarekin nola osatu eta artikulatu azalduko dugu.

1.2.1. Prestakuntzaren gaineko ikerketaren bilakaera

Garrantzitsua da guretzat ezagutzea nolako ikerketa egin den prestakuntzaz, modu horretan prestakuntza bera hobeto ulertuko dugulako. Eta ikusiko dugu hezkuntza-ikerketaren marko zabalaren baitan, irakasleen prestakuntzaren gaineko ikerketa ere oso zabala dela eta ikuspegia aukeratu beharra dagoela (Gagnon, 2010). Argigarri zaigu Gagnonek gaur egungo ikerketaren ezaugarriez egindako laburpena, bai eta 1960tik hona¹⁸ irakasleen prestakuntzaz egindako ikerketen konfigurazioak mugatzeko egindako saioa ere. Horren harira, bi aldi eta lau ildo nagusi iragarri ditu.

1. aldi bilatzen da irakaskuntza-ereduak elaboratzea eta balioestea. Bi norabidetako ikerketak egin dira aldi horretan:

1. ikerketa-ildoan, eraginkortasun pedagogikoaren gaineko ikerketak ditugu, eta bilatzen dute zientifikoki argumentatzea nola optimizatu prozedurak, prestakuntza, ebaluazioa eta irakasleen promozioa. Batez ere mundu anglosaxoian kokatzen dira eta prestakuntzaren ezaugarri nagusia da zientziak sortutako ezagutza transmititzea. Ikuspegi konduktistatik, uste dute aztertu eta zehaztu ahal direla ikasleen erantzun onenak eragingo dituzten irakasleen portaerak, eta, hortaz, portaera horiek antzeman,

¹⁸ 1960an instituzionalizatu ziren hezkuntzaren zientziak (Gagnon, 2010).

trebatu eta aplikatu ahal direla. Irakasle kompetentearen oinarrizko trebetasunak ezartzen saiatzen dira eta batez ere prozesua-produktua eta eraginkortasun pedagogikoaren ideiak indartzen ditu, baina ez dira kontuan hartzen prestakuntzaren xedeak edo irakaslearen esperientziatzko ezagutzak.

2. ikerketa-ildoan, Giza Zientzietako ikerketak ditugu, eta aztertzen dute prestakuntza irakaskuntza-sistema moduan ez ezik, baita bere baitako sistema moduan ere. Giza Zientzien eremuan hainbat ildo bereiz daitezke: soziologiak aztertzen du, besteak beste, nola islatzen dituen eskolak ezberdintasun sozialak; antropologiak eta etnografiak behatzen dute nola egokitzen den eskola gizartera eta nola eragiten duten eskolaren funtzionamenduek eta erritualek banakoaren sozializazioan; etnometodologiak gelako praktika aztertzen du eta erakusten du gelako antolaketa irakasle-ikasleen arteko elkarrekintza-lanaren ondorioa dela.

2. aldian, irakaslearen jarduera eta hizkuntza lotzen dira. Lan berrien objektu nagusia irakasleen prestakuntza da eta ikerketetan bereziki agertzen dira prestakuntza/praktika alternantziaren gaineko erreferentziak. Hemen ere bi norabideko ikerketak azaltzen dira, irakaslan bera aztertzen dutenak eta laneko hizkuntza aztertzen dutenak:

3. ikerketa-ildoan, irakaslanaren gaineko ikerketek hainbat ikuspuntu eta helburu proposatzen dituzte: korrante kognitibistek egoera errealak aztertu beharra azpimarratzen dute, eta horrek gelaren ikuspegia aldatu egiten du, ezin baitugu jakin zer gertatuko den bertan, ingurune ezezagun eta konplexua da, eta irakaslearen jarduera aztertzeko ikuspuntu ergonomikoa hartzen dute; psikologia kognitiboko ekintzen teoriarekin lotuta, irakasle esperientziaduna/berria dinamikatik begiratuta aztertzen da praktika; lanaren soziologiatik begiratuta, irakaslearen espazioen antolaketari erreparatzen zaio, alegia, gela, erakundea, espazio pribatua; eta eredu interakzionistak hurbilpen sistemikoa proposatzen du eta banakoaren lana egoera profesionalaren barruan kokatzen du, modu antolatuan praktikek kompetentzia profesionalak eraikitzeke balioko baitute.

4. ikerketa-ildoan, laneko hizkuntzaren gaineko ikerketek zenbait norabide eskaintzen dituzte eta, testuinguruaren arabera, hiru ikuspegi aurkituko ditugu: lanaren baitako hizkuntza aztertzen dutenak (irakasleak zer dioten jardunean ari den bitartean), lanaren gaineko hizkuntza aztertzen dutenak (irakasleak zer dioten egin duen jardunaz) eta

hizkuntza lan gisa aztertzen dutenak (hizkuntza objektu den heinean, alegia, hizkuntzaren ikuspegi didaktikoa).

Asko interesatzen zaizkigu aipatutako azken bi ikerketa-ildoak, paradigma horietan oinarritzen baita gure ikerketa-esperientzia, eta bereziki erreparatuko diogu laugarrenari, horretan kokatuko baita berariaz ikerketa-lan hau, guztiaren gainetik, irakatsitako objektua deskribatzeko eta ulertzeko erabiliko dugun ikuspuntua irakaslearen lana izango baita (Bronckart, 2007b; Schneuwly, 2009b).

1.2.2. Hizkuntzaren didaktika ikerketa-gai

Lehen hizkuntzaren didaktika 70eko hamarkadan eratu zen, orduko eskaera politiko eta sozialei erantzuteko: emaitza hobek eskatzen zitzaizkion diziplinari (Bronckart, 2007b). Erantzuna bi norabidetan bilatu zen. Batetik, programak eta edukiak egokitu ziren mintzairaren zientzien eta garapen-psikologiaren aurrerapenen arabera eta indarra jarri zen aplikazionismoa alde batera utzi eta ezagutzen benetako transposizioa egiten. Eta bestetik, irakaskuntza-metodologiak berritzeko saiakera egin zen. Bronckartek hiru faseko ibilbidea aipatzen du.

Lehenengo fasean gramatika-programak egokitu ziren, baina ez zen joan nozio-sistemak aldatzetik haratago, eta metodologian ez zen ia ezer egin.

Bigarren fasean idatzizko eta ahozko adierazpenaren problematikari erreparatu zitzaion: testu eta diskurtsoen gaineko erreferentzia teorikoak landu ziren, eskola-programa bat eratu zen testu eta generoen eskurapena sustatzeko eta irakasleekin batera irakaskuntza-metodo berriak eta SDak diseinatu ziren. Horien gaineko ikerketek erakutsi dute ikasleek testuei ekiteko moduan beste interes batzuk erakusten dituzten neurrian, klaseak berrantolatu egiten direla eta irakasleek zailtasunak dituztela erreferentziazko eredu teorikoak eta horiei egokitutako helburu didaktikoak menderatzeko (Bronckart, 2007b; Bulea & Bronckart, 2010). Euskal Herrian egindako ikerketek antzeko ondorioa erakutsi dute SDen erabilerari dagokionez (Anakabe, Mielgo & Ocio, 2013).

Bi fase horietan ikusitakoak *“están en el origen del surgimiento en la actualidad de una tercera fase que se centra globalmente sobre el análisis del trabajo didáctico real”* (Bronckart, 2007b:126). Lan didaktiko erreal hori aztertzen da ikasleei zein irakasleei erreparatuta. Ikasleengan ardaztutako ikerketetan aztertzen dira arrazoiketa eta gaitasun metakognitiboak, prozesu sozio-psikologikoak eta proposatutako zereginetan aurkitutako oztupoak. Irakasleengan ardaztutako ikerketetan, ergonomiatik eta lanaren zientzietatik eratorritako

kontzeptu eta metodoen eragina ikusten da eta horietan bilatzen da hizkuntzaren irakaskuntzan inplikaturako zereginen estatusa kontzeptualizatzea, irakasleek beren jarduera ikasleen gaitasunei egokitzeko erakusten duten trebetasuna identifikatzea eta irakasleen ekintza-ereduak eraikitzea. Bat egiten dute puntu honetan didaktikaz eta irakasleen prestakuntzaz egindako ikerketen planteamenduek, ikusten dugu bien bideak gurutzatu egiten direla irakasleen lanari erreparatzeko interesean.

Didaktikaren ikuspegitik, irakasleen prestakuntzaren gaineko ikerketaren erronka batez ere prestakuntza osatzen duen ezagutza-sistemaren antolaketari dagokio, beraz, diziplina baten barruan irakasleen jardueraren ezaugarriak zehatz deskribatu eta ulertu nahi ditu. Alegia, irakasleen prestakuntza aztertzen da jarduera horren barruan inplikaturata dauden ezagutza-dukietatik abiatuta. Horren arabera, gure ikerketa ahozko hizkuntzaren didaktikatik abiatuko da, ahozko hizkuntzaren jakintza eta jakintza hori irakasleen prestakuntzan nola garatu den ikusteko. Didaktikaren didaktifikazioaz ari gara (Gagnon, 2010), hain zuzen ere, eta horrek transposizio didaktikoaren (Chevallard, 1991) eredia dakarkigu, zeinak azaltzen duen zein bide egiten duen ezagutza teorikoak eskola-ezagutza bihurtzeraino.

Aipaturako bide horren harian kokatuko genuke ikergai dugun prestakuntza-proposamena: badugu ikaskuntza-komunitate bat arazo bat identifikatu duena, arazo hori ikaskuntza-diziplina baten kokatzen da (ahozko hizkuntzaren didaktikan), eta diziplina horrek beste hainbat diziplina (linguistika, soziolinguistika, semiologia, literatura...) biltzen dituen ikaskuntza-komunitate bat erakusten du, eta horrek galdera ugari egiteko aukera zabalduko du (Chevallard, 1998). Horiei erantzuteko antolaketa didaktiko bat zehaztuko da ikaskuntza-tokiaren eta -denboraren arabera eta horrek hainbat zehaztasun maila dakar berarekin: lehen mailak irakas-sistemaren eta bere erakundeen baldintzak eta arazoak biltzen ditu (ikasketa-planetan islatuak); bigarren mailak materiaren zehaztasunak edo materiaren forma didaktikoak ekarriko ditu; hurrengo mailak materiaren antolaketarekin lotuko dira. Ikaskuntza-ibilbide horretan, antolaketa didaktikoak hainbat egoera tipo biltzen ditu, Chevallardek (1998) *une didaktiko* izendatzen dituenak. Bere aburuz, ikaskuntza gauzatzeak sei *une* neurtzen ditu:

1. Jokoan dagoen antolaketa didaktikoa aurkitzea.
2. Zeregin moten miaketa eta aukeratutako ariketa moten gaineko teknika elaboratzea.
3. Ezagutzarekin lotutako ingurune teknologiko-teorikoa osatzea.
4. Teknika lantzea zeregin-corpus bat probatuz.
5. Instituzionalizatzea edo antolaketa didaktikoaren edukiak zehaztea.

6. Zer barneratu den ebaluatzea.

Ikaskuntza-uneen eredua erabil daiteke prozesu didaktikoak aztertzeko txantilo moduan, eta laguntzen du etapa horien gauzatze maila egiaztatzen eta balioztatzen (Gagnon, 2010). Gure ikerketak, Gagnonenak bezala, etengabeko prestakuntzako erantzun bat aztertu nahi du, harenak ahozko argudiatzearen gainean, eta gureak ikasleengan ahozko hizkuntza garatzeko estrategien gainean. Eta Gagnonenak bezala, gureak ere jarraitzen du Chevallardek deskribatzen duen ibilbidea: erakundeko irakaskuntza-sistemarekin topo egitea, ikasketa-planen eta materien ezaugarri espezifikoetan gauzatua (baita irakasleen egunkarrietan jasotako praktiken diagnostikoaren bidez argitara ekarria); inguramendu teoriko-teknologikoa eraikitzea, ahozkoen ezaugarriak eta SDak eraikitzeke teknikak landuta; SDak gelaratzea eta egindako lana azterzea; antolaketa didaktiko horretan eutsi nahi diren erronkak erabakitzea (hartutako konpromisoen bidez); eta egindako ibilbidea eta zer barneratu den ebaluatzea.

Ibilbide horren harian gertatuko da ezagutzaren eraldaketa, eta eraldaketa hori aztertzeko derrigorrez erabili beharko dugu ezagutza eratu. Eta eraldaketa hori ulertzeko kontuan izan beharko dugu irakaskuntza prozesuak sistema irekiak direla eta objektuaren kanpo eta barne eraldaketen mende daudela; izan ere, arloko ezagutza akademikoei dagokien eraldaketa prozesuaren maila bakoitzean gertatzen diren aldaketek gizarteko aktore ezberdinak eta kokapen sozio-instituzional ezberdinetakoak inplikatzeko baitituzte (Thévenaz-Christen, 2008).

1.2.3. Praktikak aztertzeko dispositiboak: ikerketa- eta prestakuntza-tresna

Ezin dugu hitz egin praktikak aztertzeko dispositiboek Schön aipatu gabe. Izan ere, autorearen iritziz, profesionalek erakusten dute egiazko «praktikaren artea» zeina ezin den irakatsi, baina bai ikasi: *“il s’agit d’un savoir contenu dans l’action, mais qui reste tacite, intuitif, non verbal, et par conséquent inaccessible à la description directe”* (Bronckart & Bulea, 2009:50). Praktika aztertzeko egitasmo horretan, Schöne bereizten du “ekintza bitarteko hausnarketa”, zeina azalera daitekeen ekintzan zehar praktikariak egoera baten aurrean zalantza daukanean, eta “ekintzaren gaineko hausnarketa”, zeina den ekintzaren ondorengoa, hitzezkoa, agerikoa, eta, oro har, ebaluatzailea. Ildo beretik jotzen du Gagnonek (2010) hitz egiten duenean jarduerasistemen gaineko hezkuntza-ikerketaz eta laneko hizkuntzaren ikerketaz, berak ere, testuinguruaren eta ikuspuntuaren arabera, bereizten baititu azterketak lanaren barruko hizkuntzaz eta lanaren gaineko hizkuntzaz, zeintzuetan gauzatuko diren ekintza bitarteko eta ondorengo hausnarketak. Ikuspegi horietan oinarrituta, hainbat dispositibo sortu dira hausnarketa eta hizkuntza horiek aztertzeko, eta ikusiko dugun moduan, horietako hainbatek

balio dute irakasleen praktika ikertzeko tresna gisa zein irakasleen prestakuntza bideratzeko tresna gisa. Horien xehetasunak ekarriko ditugu ondoko atalean.

1.2.3.1. Ikerketa-dispositiboak

Esan bezala, hainbat ikerketa-dispositibo sortu dira lanaren barruan zein lanaren ondoren praktikariak sortutako gogoeta eta hizkuntza aztertu ahal izateko. Bi ikuspegiak eskaini dizkigute baliabideak irakasleen lana aztertu ahal izateko.

Lanaren barruko hizkuntzaz ari gara irakaslearen jarduera profesionalaz ari garenean, eta jarduera profesional hori ezaugarritzeko, hainbat autorek irakaslearen *keinua profesionalak* aztertu dituzte. Keinuak errutina bihurtutako ekintzak izan daitezke¹⁹ (Schneuwly, 2000). Baina, kontuan izan behar dugu, ekintzan azaltzen diren neurrian, praxiari atxikitzen zaizkiola, alegia, irakaslea irekita egongo zaie ekintzari eta testuinguruaren errekurtso eta betekizuei (Jorro, 1998). Hortaz, keinua profesionala ekintzan egindako hausnarketan sortzen da, alegia, bere buruari etengabe galdetuz, *“le praticien développe alors une épistémologie et une éthique de l’action en réfléchissant à ses savoirs d’action et à la manière de les mobiliser dans le contexte professionnel”* (Jorro, 1998:10). Jorrok berak dimentsio bat gehitzen dio irakaslearen jarduerari: hizkuntza-jarduera edo *“l’activité langagière du professeur”*, eta hori aztertzeko lau adierazleko matrize bat proposatzen du (Jorro, 2004): hizkuntza-keinua, irakasleak gela aurrean erakusten duen enuntziatio-jarrera aztertzeko; ezagutza taulartzeko edo erakusteko keinua, ikasleen jarduera intelektuala eta lortu nahi diren helburu didaktikoak lotzeko; ekintza doitzeko keinua, jardueraren garapenean, ekintzaren erritmoan, kontsigna baten egokitzapenean, estrategia baten sorreran... esku hartzeko gaitasuna erakusteko; eta keinu etikoak, ikasle eta irakaslearen arteko harremanak eratzeke, ahal dela autonomia bultzatuko duen solaskidetzaren harremana eta akonpainamendu edo aholkularitza-harremana. Bere aburuz, egoeraren arabera, irakasleak modu pertsonalean eguneratuko ditu bere jardueraren lau dimentsio horiek.

Boucheton eta Souléren proposamenean, aldiz, bost oinarritzko kezka dira irakaslearen keinua profesionalaren ereduaren oinarrian, hasi HHn eta unibertsitaterainoko ibilbidean: ikasgaiaren

¹⁹ Schneuwlyk (2000) honelako adibideak jartzen ditu: testuak bilatu, fotokopiatu, ikasleen esku utzi... Horrelako keinua jotzen ditu lanbidearen lanabestzat, eta dio horien bidez sortu ahal dela medioa. Eta medioaren definizioa Brousseauaren proposamena birformulatuz ekarri du. Bertan dio medioa dela mobilizatutako elementu multzoa —besteak beste, kontsignak, ariketak, testuak, esaldi-corpusak, hainbat objektu eta dispositibo—, ezagutza gauzatzen duena eta irakasleari eta ikasleei espazio komuna eta ezberdina mugatzen diena: komuna, elementu ezagunak eta aurrez konpartituak gogoratzen dituelako; eta ezberdina, ikasi beharreko ezagutza berrien ahalmenak jasotzen dituelako.

aurrerakuntza gidatzea, lanerako eta lankidetzatza linguistiko eta kognitiborako espazioa zaintzea, gertatzen denaren zentzua ehuntzea, martxan dagoen lana aldamiatzea eta denaren helburua ikaskuntza bat izatea. Eta keinu horiek inoiz ez dira modu isolatuan gertatzen, aitzitik, sistematikoak, modularrak, hierarkikoak eta dinamikoak dira (Bucheton & Soulé, 2009).

Ikuspegi horiek interesgarri ikusten baditugu ere, Schneuwlyren proposamenari jarraitu dioguk, irakaslearen oinarrizko keinu didaktikoez hitz egiten duen ikuspegiari (Schneuwly, 2009). Schneuwlyrentzat irakasle-lanbidearen *oinarrizko keinuak* eskolako kulturak berezko dituen praktika historikoek ezarritako arau eta kode konbentzionalak dira, eta horiek deskribatzeko argitu behar dira eskolako egoerak, dispositiboak eta jarduerak. Bere ustez, horiek ikuspegi didaktikotik aztertu behar dira, eta, hartara, diziplinen konfigurazioak eta irakaskuntza-objektuek zeresan handia izango dute irakaslearen jarduera argitzeko unean. Aldarrikatzen du gelako objektuen eraldaketa oinarrizko keinuek erregulatzen dutela, alegia, sistematikoki harremanetan daudela irakaskuntza-objektuekin. Testuinguru horretan, lau oinarrizko keinu didaktiko ditu kontuan²⁰:

1. *Dispositibo didaktikoa martxan jartzea*: barne hartzen ditu baliabide didaktikoak, kontsignak eta lanerako metodologiak.
2. *Ikasleen ikaskuntzak erregulatzea*: objektua eraikitzen laguntzen du, ikasleekin interakzioan garatzen da eta irakasleak gelan inplementatzen dituen estrategia gehienak barne hartzen ditu.
3. *Ikaste-objektua instituzionalizatzea*: horren bidez irakasleak finkatzen ditu ikasleek eskuratu behar dituzten ikaskuntzak, eragiten du curriculumak garatzea eta sortzen du kultura komuna gelan.
4. *Memoria didaktikoa sortzea*: osotasuna eta objektuaren zentzua ulertu nahi ditu ikusi, ikusten eta ikusiko diren elementuen arteko harremanen bidez.

Clot eta Faitak (2000) ere keinu profesionalen kontzeptua erabiltzen dute eta, halaber, ekarpen interesgarria egin dute lanbidearen barruan jarduera definitzeko proposatu dituzten beste bi kontzeptu hauekin: *generoa* eta *estiloa*. *Jarduera-generotzat*²¹ dituzte martxan dagoen jardueraren aurrekariak edo memoria kolektiboa, eta horiek ematen diote edukia jarduera pertsonalari egoera jakin batean: egoteko moduak, norbaiti mintzatzeko moduak, jarduera bat

²⁰ Aurrerago berrartuko ditugu lau keinuok, horiek gure azterketarako adierazleen artean izango baitira, eta ahozko hizkuntzaren didaktikarekin harremanetan jartzeko eta zehatzago ezaugarritzeko beharra izango dugu.

²¹ Teknika-generoek eta diskurtso-generoek osatzen dute jarduera-genero deitzen dutena (Clot & Faïta, 2000).

hasteko eta bukatzeko moduak, jarduera bere xedera eramateko moduak... Azken finean, lan-medio jakin batean gauzak eta pertsonak hartzeko moduek adostutako ekintza-errepertorio bat osatzen dute, medio horren historiak gorde duena. Eta *estiloa* generoak ekintzan zehar jasandako metamorfosia izango da, alegia, langileak, bere egoera eta historia pertsonalaren arabera, errepertorio hori doitzeko, egokitze eta eraldatzeko egiten duena. Testuinguru horretan kokatzen dute jarduera ezagutarazteko ekintza, ikertzaile edo prestatzailearekin aurrez aurre egindako elkarrizketan gauzatzen dena: subjektua berorren lanaren aurrean jartzen du eta hitzetara ekartzen ditu bere jardueran egindako aurkikuntzak. Auto-behaketaz hitz egiten ari gara, langilearen gogoetan oinarritzen da eta lanaren gaineko hizkuntza sortzen du.

Lanaren gaineko hizkuntza aztertzen dute gogoeta egiteko gaitasunaren gaineko lanek. Gaitasun horrek aukera ematen dio irakasleari distantzia har dezan bere jarduerarekiko eta distantzia horretatik bere praktika azter dezan. Hainbat ikerketa-ildo identifikatu ahal ditugu eremu honetan. Guri bereziki interesatzen zaizkigu ergonomiaren eta lanaren psikologiaren ekarpenetan oinarritutako ildoak, eta horien artean identifikatu ohi dira giza jarduera aztertzeko lau metodologia hauek (Rix & Lièvre, 2005; Rix-Lièvre, 2010): *autokonfrontazioa* (Theureau, 1992), *autokonfrontazio gurutzatua* (Clot, 1999), *azaleratze-elkarrizketa* (Vermersch, 1994) eta *in re situ* elkarrizketa (Rix & Biache, 2004). Horiez gain aipatu nahi ditugu beste bi hauek: *sosia-trebakuntza* (Clot, 2001a) eta *argudio praktikoen zehaztapena eta berreraikuntza bideratzeko elkarrizketa* (Fenstermacher & Richardson, 1994). Alderdi komunak azpimarratze aldera, gehienek erabiltzen dute subjektuaren portaera erakusten duen bideoa elkarrizketaren euskarri moduan, eta guztiek dituzte oinarri ontologiko edo epistemologiko berberak (Rix & Lièvre, 2005; Lièvre & Rix-Lièvre, 2009): 1) ekintza, jarduera edo esperientzia aztertu behar dira eguneroko testuinguruan eta bere eragin esparruaren barruan, kanpo behaketa ez da nahikoa, ezin baitu ulertu eta ezin baitu azaldu subjektuaren portaera, hortaz, subjektuak berak hausnartu behar du bere bizitzeko eta egoera irudikatze moduz; 2) subjektua onartzen da profesional gogoetsu moduan eta aitortzen zaio gaitasuna bere jarduerara berriz arakatzeko, beste egun eta egoera batean egonda ere; eta 3) subjektua bere jarduerara itzultzeak eragiten du ekintzatik jarduera-hizkuntzara jauzi egitea, eta horrek zailtasun batzuk dakartza, adibidez, narrazio horiek propio eragindako gogoetak direnez ez direla ez berezkoak, ez berehalakoak, ez zuzenak eta ez errazak (Vermersch, 1999). Edonola ere, metodologia bakoitza eraiki da laguntzeko bizitako ekintzara itzultzen eta ekintza hori hizkuntza bihurtzen; baina helburu ezberdinak dituzte eta gauza ezberdinei erreparatzen diete

(Rix-Lièvre, 2010). Horien ezaugarriak ekarri nahi ditugu hona, lanaren gaineko hizkuntza zein estrategiaren bidez eragin den eta nola azter daitekeen irudikatzeko, bai eta gure hautua zein den azaltzeko ere.

Azalpen-elkarrizketan (Vermersch, 1994) pasatutako ekintza bat hitzetan jartzen da, esperientzia erreal bat gertatu den moduan deskribatzen da ekintzaren aurre-hausnarketa zehazteko eta gertaera eta pentsamendu pribatua erakusteko. Kontua da ekintza hori berriz hartzea, kronologikoki gertatu den bezala, praktikariak bizi eta sentitu duen bezala. Badira ikuspegi honetan dimentsio batzuk ekintza berregiteko hain adierazgarriak ez direnak (Bronckart & Bulea, 2009): alderdi kontzeptualak, alderdi orokortzaileak edo teoria deklaratiiboak, emozioak, sentimenduak eta asmoak, eta ekintzaren emaitzak ez dira adierazgarriak. Paradigma honetan ulergarritasuna lortuko da desplazamendua gertatzen bada ekintza-objektuaren erregistro aurre-gogoetatsutik gogoetatsura, alegia, geruzaz geruza maila ez-kontzientetik kontzientera pasatuz argituko da ekintza.

Autokonfrontazioaren kasuan (Theureau, 1992), subjektuak, ekintza hitzen bidez adieraztean, solaskideari ekartzen dio jardueratik aurre-hausnartu duena, bereizgarria dena, erakutsi, kontatu eta komenta dezakeena, alegia, jardueraren barne-barneko ikuspegia, subjektiboa. Ikertzaileak aukeratzen du bideoan jasotakoa eta galdetzen dio subjektuari —egoera jakin batean, ingurune psikiko eta sozial jakin batean eta kultura jakin batean txertatuta dagoelarik— zer den adierazgarria berarentzat une horretan. Ekintzaren ondoren, berehala, subjektuari bere portaeraren grabazioa aurkezten zaio eta komentatzeko eskatu. Gaur egun, Theureauk eta bere hainbat jarraitzailek garatzen dute «cours d'action» izenez ezagutzen den ikerketa-ildoak (Guérin, Riff & Testevuide, 2004; Ria et al., 2006; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013): aurkezten da giza jardueraren gaineko ikerketa enpiriko edo paradigmatico moduan, eta bereziki kontzientzia aurre-gogoetatsuen adierazpenean oinarritzen da (Theureau, 2010).

Baina autokonfrontazioa jardueraren klinikatik ere begiratu ahal dugu (Clot, 2001a). Ikuspegi honetan, lehenik eta behin, lan-jarduera bat grabatzen da, grabatutako langileari aurkezten zaio eta debate gogoetatsua egiten da grabazioa ikusi bitartean. Subjektuak bere jarduera deskubritu eta berreskuratzeko aukera du iragandako jarduera ikusiz (Ria et al., 2009; (Plazaola Giger & Rouve-Llorca, 2014). Esan ere esan

daiteke jardueraren gaineko jardueraz hitz egiten ari garela (Amigues et al., 2004). Aukera emango digu, gainera, *gauzatutako* jardueratik —ikusgarri edo objektibagarri diren alderdietatik— haratago joan eta jarduera *erreal*a azaleratzeko, alegia, ikusten denaz gaindi, jarduera hori baldintzatzen duten askotariko alderdiak agerian uzteko (Faïta, 2003). Hortaz, xedea ez da bizitako ekintza partikular baten kronologiaren xehetasuna, baizik eta jarduera bere konplexutasunean, langile batek ala hainbatek ulertzeko eta gauzatzeko modu ezberdinekin. Paradigma honetan ulergarritasuna lortuko da jardueraren eta lan-egoeren esanahiak berreraikitzen badira (Bronckart & Bulea, 2009).

Paradigma honek proposatzen duen prozesuan, interesatzen zaizkigu banakoaren zein taldearen esperientziaren garapen-ereduak, bizitako esperientzia horren balizko edo ezinezko eraldaketa esperientzia berriak bizitzeko bitarteko moduan (Roger, Ruelland & Clot, 2007). Eta horretarako, autoreok proposatzen dute lehenik behaketa bat konprometitzen duena behatzailea berorren ekintzaren lan gogoetatsua egiten bideoa ikusten duen bitartean (autokonfrontazio sinplea), eta ondoren grabazio bera ikustea bere berdinkide baten aurrean, kontuan izanda lankideak ere bere jarduerasekuentziei aurre egin diela (autokonfrontazio gurutzatua).

Autokonfrontazio gurutzatua (Clot, 1999) ere jardueraren klinikaren paradigman kokatzen da, alegia, lanaren azterketa psikologikoa egiten du eta bilatzen du ohiko ingurune batean gauzatutako jarduera zientifiko batean aurkitutako zailtasunei aurre egitea edo konfrontatzea. Unea ikertzaile eta parte-hartzaileen artean adostu eta bideoz jasotzen da, eta subjektuaren portaera erakusten duen bideo hori da intersubjektibotasunaren euskarria. Bideoak dira, hain zuzen ere, jardueraren gatazketan sartzeko atak. Cloten aburuz, azaleratzeak bermatzen du lana ez mugatzea subjektuak gauzatutakora. Areago, profesionalarengan postura aldaketa eragin nahi du, bere jarduerarekiko distantzia hartzea, eta hori izango da bere jarduera objektibatze modua (Clot, 1999). Metodo²² honek partaideen arteko eztabaida sor

²² Baliagarri ikusten dugu bereiztea jardueraren klinikaren metodologiaren eta metodoaren artean, oro har nahiko nahasi ikusi dugun terminoa baita. Jardueraren klinikaren metodologiak bilatzen du sortzea baldintza egokiak langileak gai izan daitezen haien lanbidea eraldatzeko eta horrela haien ekintzaboterea areagotu. Eta esku-hartzearen uneetako bat izango da metodoaren bat erabiltzea —solia trebakuntza, autokonfrontazio sinplea edo gurutzatua— langileei laguntzeko jardueraren errealitatera iristen (Batista & Rabelo, 2013). Gure azalpenean ikusi dugun moduan, Bronckartek metodo horiei teknika edo dispositibo ere deitzen die. Guk hirurak erabili ditugu, autoreen arabera, uste dugulako hiru terminoen ezaugarriak biltzen dituztela.

dezake, bakoitzaren ekintza-estiloa azalera dezake, ebaluatzen ditu desbideratze estilistikoak taldearen forma generikoezik eta, finean, taldearen esperientzia profesionala garatzen laguntzen du ko-azterketaren bidez (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Hainbat lanbidetako profesionalen jardunak aztertzeko erabili da: tren gidariena (Clot, 2001b), erizainena (Bulea & Fristalon, 2004), posta bulegoetako kutxazainena (Clot, 2004; Clot, 2005b), eraikuntzako langileena (Duboscq & Clot, 2010), gazteen babes judizialeko hezitzaileena (Kostulski, Clot, Litim & Plateau, 2011), etab. Esan beharrik ez dago guri bereziki interesatzen zaizkigula irakasleen jardunaren gainean egin diren lanak (Clot et al., 2000; Saujat, 2001; Margolinas, 2002; Goigoux et al., 2004; Amigues, Faïta & Saujat, 2004; Yvon & Clot, 2004; Plazaola Giger & Friedrich, 2005; Yvon & Garon, 2006; Roger et al., 2007; Faïta, 2007).

Aurrez esan bezala, autoreek prozesu beraren parte moduan aurkezten dute lehenik autokonfrontazio sinplea eta ondoren gurutzatua egitea. Hona taula batera ekarrita, nola azaltzen duen Faïtak (2007) autokonfrontazio prozesua:

Processus d'autoconfrontation
Visionnage de la séquence filmée (situation de travail initiale) en présence du chercheur
Commentaire de la séquence par l'intéressé, engagement du rapport dialogique à deux niveaux (situation initiale / actuelle ; opérateur / chercheur)
Confrontation à un pair à propos du film ainsi que du discours produit Développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux
Validation et appropriation collective du produit final de ce processus

1. Taula. Autokonfrontazioaren marko metodologikoaren faseak (Faïta, 2007:6)

Prozesu bikoitz hori oso kontuan hartu dugu gure prestakuntza- eta ikerketa-dispositiboan.

Sosia-trebakuntza (Clot, 2001a) jardueraren klinikan kokatzen da eta dator osatzera autokonfrontazio gurutzatua lan egoeran. Bilatzen du identifikatzea langileen «jokabide-arauak» eta «estrategia indibidualak», bakoitzaren «egitasmo-programa» ezagutu ahal izateko. Ivar Oddone sendagile eta psikologo italiarrak sortu zuen 1970ean FIAT lantegiko langileekin egindako mintegietan erabiltzeko, baina Clot eta lankideek berrartu eta eraldatu dute aldi berean lanaren prestakuntza eta analisia egiteko (Bronckart & Bulea, 2009; Batista & Rabelo, 2013). Bilatzen du ikustea lan-jarduera aldi berean bere osotasunean eta xehetasunetan, eta bereziki erreparatzen die lanbidearen trikimailuei, portaerei, lankideekiko harremani eta hierarkiari. Dispositibo honetan ere bilatzen den ulergarritasuna lanbideko jardueraren gaineko

esanahiak berreraikitzean datza, baina ez beste kasu guztietan bezala norbere praktika bideoan ikusita. Kasu honetan langileak bere lanaren kontzientzia hartuko du bere jardueraren gaineko jarraibideak bere ordeztako izango litzatekeen lankideari emanda. Horretarako, bada protokolo bat (Clot, 2001a; Batista & Rabelo, 2013): langileak edo irakasleak hautatzen du lan-sekuentzia zehatz bat berarentzat ohikoa den jarduera erreal bat duena. Irakasleak bere jardueraren jarraibideak ematen dizkio *sosia* bati edo bere tokia hartuko duen ordeztakoari eta, bigarren pertsonan, kontatzen dio zer egin behar duen eta nola, ahalik eta xehetasun handienaz —zer egiten du gelan sartzen denean, nola bideratzen du zeregina, zer hitz erabili ohi ditu, zer keinu egiten ditu, nola janzten da...—, ikasleak irakaslea aldatu dela “ez konturatzeko moduan”. Ordeztakoak jardueraren deskribapen lineala eten ohi du etengabe galderak eginaz, hutsune eta zalantzarik txikiena ere argitzeko. Jarraibideak emateko saio horrek ordu bete inguru irauten du eta ondoren dator ikertzailearen galdera: *zer eragin dizu ariketa honek?* Horrek sustatzen du lehen gogoeta. Jarraitzen du taldeko beste partaideei hitza emanaz, alegia, ordura arte behatzaile egon diren lankideak saiatzen dira laguntzen bere azalpena zehazten eta argitzen: “o que ocorre é uma autoconfrontação, ou seja, o sujeito é confrontado consigo mesmo pela mediação do(s) sócia(s) frente ao coletivo de pares” (Batista & Rabelo, 2013:6). Berehala, langileak elkarrizketa horren grabazioa jasotzen du, entzun, transkribatu eta hurrengo talde-bilerarako gogoetak eta oharrak jasotzeko, eta hori da modua langileak bere jarduera berrartzeko. Talde-bilera horiek modu eta kopuru ezberdinetan egin daitezke.

***In re situ* elkarrizketa subjektiboaren** kasuan (Rix, 2004), helburua da subjektuarekin batera gerturatzea bere ekintzaren azpian dauden zentzuetara. Theureauren autokonfrontazioaren ikuspegia aktoreaz kanpokotzat jotzen dute, ikertzailearen araberakotzat eta mobilizatu nahi dute aktorearen ikuspegitik oso gertuko eta gertatu bitarteko ikuspegi bat. Horretarako, subjektuak betaurrekoetan edo gerrikoan darama kamara, hortaz, grabazioak erakusten du subjektuak une horretan zer ikusten duen, erakusten du ikuspegi subjektibo eta kokatua (Rix & Lièvre, 2005). Bideoak jasotzen du une jakin baten aztarna, balio du subjektua birkokatzeko, eta laguntzen dio subjektuari hitzetara ekartzen une hartako esperientzia. Esperientzia konpartitzeak ekintza dokumentatzen laguntzen du eta ikertzaileak laguntzen dio subjektuari ekintzaren unean berarentzat zentzua zuenera iristen. Ikertzaileak aukeratzen du unea eta elkarrizketa bideoz jasotzen da. Metodologia honekin aztertu dute errugbiko

arbitroaren praktika (Rix, 2003; Rix, 2004), Polora joandako espedizioaren esperientzia zein suhiltzaileena (Lièvre & Gautier, 2009), bi plazako parapentean egindako hegaldiaren esperientzia (Perrin-Malterre, Rix-Lièvre & Récopé, 2008) eta beste hainbat argitaratu ez direnak (Rix-Lièvre, 2010), denak, ikus daitezkeen moduan, kirol-eta arrisku-esperientziekin lotuak.

Irakaslearen usteak eta gauzatutako praktika argudio praktikoetara ekartzearen kasuan (Fenstermacher & Richardson, 1994), argudio praktikoa arrazoiketa praktikoen elaborazio formal moduan aurkezten da. Ikertzaileak eragiten du adierazpen prozesu bat laguntzen diona irakasleari bere justifikazio pertsonalak hobeto kontrolatzen eta erantzukizunez jarduten. Horretarako, ikertzaileak sei eta hogeitortu arteko grabazioa egiten du —irakasleari begira— eta irakasleari ematen dio. Ikertzaileak eztabaidagai izan daitezkeen uneak isolatzen ditu eta muntaia bat egin, irakaslearekin batera horien gaineko argudio praktikoa ateratzeko. Elkarrizketetan hobetzekoak proposatu eta praktikara eraman ahala, hurrengo elkarrizketetan horien emaitzen berri ematen doa. Prozesua bermatzeko elementuak izango dira subjektuaren portaera erakusten duen hasierako bideoa, parte-hartzailearen behaketa eta elkarrizketek iraun bitartean egindakoen deskarguak, ikertzaileak idatziz egindako sintesiak eta horien onarpena, lagun kritikoaren figura eta zikloko irakasleen taldeko saioak (beraien praktikak aztertzeko irakurketa zientifikoetatik abiatuta). Argudio praktikoa eraikitzeko prozesua bi fasetan garatzen da: azalpena eta berreraikuntza (Gervais & Correa Molina, 2004), eta horien arrazoia da irakasleei laguntzea hausnartzen beraien gelako ekintza gidatzen duten arrazoiez. Irakaslea bihurtzen da ikasle, bere buruaz ikasi eta hobetu nahi duen pertsona, eta ezinbestekoa da «bestearen» presentzia, dela ikertzailea, d(ir)ela lankidea(k), dela irakaslea bera, bere praktikatik distantzia hartuta.

1.2.3.2. Prestakuntza-dispositiboak

Helduen prestakuntzan molde horretako analisi-dispositiboak gero eta gehiago hedatzen ari dira, eta ezberdintasun tekniko batzuk gora-behera, horien bidez, formatzen ari diren pertsonak bultzatzen dira gogoeta egitera beraien lan-jardueraren gainean —baita haien lankideenen gainean ere— eta kontzientzia hartzera haien jokabide eta lan-egoeraz. Ulermen horrek dakar haien ekintza-gaitasunen garapena eta, erakundeen kasuan, lan-taldeek hobeto funtzionatzea (Bronckart, 2008).

Aipatutako ikerketa-dispositiboen artean, badira bereziki hiru azken hamarkadetan prestakuntza-teknika moduan ere erabiltzen ari direnak (Bronckart & Bulea, 2009): azalpen-elkarrizketa, autokonfrontazioa eta sosia-trebakuntza. Bereizten dira batez ere kontuan hartzen duten objektuan:

- **Azalpen-elkarrizketak** bilatzen du formatzen ari denak bere buruari errepara diezaiola eta kontzientzia har dezala bere ekintzak gauzatzeko eta bizitzeko moduan, eta horrek eragiten du bere burua uler dezala subjektu aktibo moduan.
- **Autokonfrontazioak** bilatzen du formatzen ari dena zentra dadila zeregin jakin batean, kontura dadila zenbat aukera dituen zeregin hori gauzatzeko eta zenbat gaitasun mobilizatzen dituen, eta aberastu ditzala bere lanari eta gaitasunei dagozkien esanahiak.
- **Sosia-prestakuntzak** bilatzen du formatzen ari denak errepara diezaiola epe jakin bateko lan-jardueraren ezaugarri-multzoari, bere testuingurua, antolatze modua, inplikaturako lankideak eta abar kontuan hartuta. Kasu honetan kontzientzia-hartzea lotuta egongo da lanbidearen dimentsio orokorrekin eta bere lanbideari dagozkion esanahiak aberasteko aukera eman diezaioke.

Aitzitik, komunean dute kontzientzia-hartzea sustatzen dutela, baina kontzientzia-hartze horrek ez du bere baitan berez eragin hezigarria, alegia, eraginkorra izango da elementu berriek tokia aurkitzen badute subjektuaren aparatu psikikoan eta jabetze horrek ezagutzen eta bizipen pertsonalen berregituraketa eragiten badute (Bulea & Bronckart, 2010). Izan ere, prozesu adierazgarriak izateko baldintza batzuk bete behar dituzte (Bronckart, 2007b), gure lanean oso kontuan izango ditugunak.

Lehenik, jarduera errealari erreparatzen diotenez, berehalakotasunarekin lotutako bi printzipio hausten dituzte: lehena, pertsonaren eta bere testuinguruaren arteko harremana inoiz ez dela zuzena, jarduerak baldintzatzen duelako, beraz, helburua izango da jardueraren ezaugarriak ezagutzea horien kontzientzia hartzeko; bigarrena, kontzientzia hartzeak ez dakarrela automatikoki garapena. Egia da kontzientzia hartzea ezinbesteko baldintza dela garapenerako, baina ez derrigorrez nahikoa, ez badira pertsonaren barruan esanahiak modu koherentean berregituratzen. Eta horretarako ez da nahikoa prestatzaileek garapen horretara eramateko egin dezaketen gida-lana, garapena pertsonaren mikro-historiaren eta uneko bizi-baldintzen arabera izango baita.

Bigarrenik, parte-hartzaileengan prozesu metakognitibo eta metalinguistikoak sustatzen dituzte, alegia, kontzientzia-hartze horiek esplizituki berbaratzen dira. Horrela eginda zaila da bereiztea jarduera ulertzeko gaitasunaren eta ulermen hori berbaratzeko gaitasunaren artean, eta gainera beste garapen-alderdi bat ere kontuan izan beharko litzateke, portaera berririk eskuratu den ala ez. Hortaz, praktiken azterketa ezin da bera bakarrik izan prestakuntza-dispositiboaren antolaketa-markoa. Bat gatoz Bronckartekin esaten duenean hori ekarpen tekniko adierazgarria dela, baina prestakuntza-proiektu global, landu eta formatzen ari direnek onartutako baten barruan ondo definituta egon behar dela.

Eta hirugarrenik, praktikak horrela aztertzearen helburuak ondo argitu behar dira erakusteko nola lagundu ahal dion garapen profesionalari, hortaz, lotu behar da enfoke hori irakasleen trebakuntzarekin lotutako hiru helburuekin: irakaskuntza-objektuak objektu teorikoekin artikulatu, irakaskuntza-proiektuan dituzten oztopoak identifikatu eta irakasleek gauzatzen dituzten teknika, estrategia eta trebetasunak identifikatu.

Irakasleen prestakuntzan ikusi ditugun dispositiboaren artean, autokonfrontazioa izan da gure hautua, jardueraren klinikaren paradigman kokatzen dena. Cloten arabera (2008), jardueraren klinika egin daiteke ikerketa egin gabe. Ingurune jakin bateko profesionalek eskatuta egindako esku-hartze gisa, marko dialogikoak antolatzen dira aurreko jardueren gainean jarduera berriak gara ditzaten eta eragin diezaioten haien lan-egoerari eta lanbideari, *“En entendant par métier non seulement le geste professionnel situé, mais aussi le «genre professionnel», c’est-à-dire l’histoire collective transpersonnelle, ce qui traverse chacun, chacun pouvant se sentir comptable d’une histoire dont il n’est pas propriétaire mais à laquelle il contribue”* (Clot, 2008:67). Lanbidea ulertzen du hainbat alderdiren batura moduan: preskripzioa, zereginak formulatzea, misioa, profesioaren helburuak edo artefaktuak nola ulertzen diren, eta lau dimentsio ere identifikatzen dizkio: inpersonala, pertsonaz gaindikoa, pertsona artekoa eta pertsonala. Guztietan eragin nahi du proposatzen duen prozesuak.

Prestakuntza-metodologia berritzailetzat jo dezakegu, beste metodologia batzuek izan ditzaketen mugak gainditzera datorrena, batez ere teoria eta praktikaren arteko aurkaritza gainditzeko laguntzen duen neurrian, izan ere, aukera ematen baitigu modu eraginkorrean artikulatzeko diziplinaren ikuspegi epistemologikoa eta praxeologikoa (Bulea & Bronckart, 2010), bai hasierako prestakuntzan, baita etengabeko prestakuntzan ere. Baina aukera hori gertatuko da *“si, dans une zone de proche développement organisée, les concepts scientifiques «germent vers le bas» par l’intermédiaire des concepts quotidiens et ceux-ci «germent vers le*

haut» par l'intermédiaire des concepts scientifiques» (Clot, 2007:91). Ezagutza beharrezko izango da sorpresa eragin ahal izateko (Clot, 2008), zientziak aukera ematen baitu arriskuak hartzeko, eta inprobisatu ahal izateko ezagutza asko behar dira, bestela klitxeen mendeko izango gara. Hala ere, Clotek ez du ikusten ezagutza ekintzaren iturburu moduan, ekintza eraginkor eta iraunkorra errealitateak gordetzen dituen ezustekoetatik jaiotzen baita. Alegia, pentsamenduak behar du ezagutza, baina ez du ezagutzak pentsamendua sorrarazten. Hortaz, garrantzitsua izango da prestakuntza nola antolatzen den eta nola eratzen diren dispositiboak ikuspegi biak modu adierazgarrian artikulatzea lortzeko.

Hasierako prestakuntzan, autokonfrontazioa ikasleen profesionalizazioa bizkortzeko metodotzat jotzen da (Ria et al., 2009), eta jarduera profesionala bera bihurtzen da prestakuntza-objektu hiru ikuspuntutan oinarrituta: irakas-praktika egoera errealean behatzea, prestakuntza-egoerak errealitate profesional horretan sortzea eta gauzatzea eta prestakuntza-dispositibo berri horiek jarduten ari direnengan duten efektua aztertzea (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Ria et al., 2006). Irakasleen etengabeko prestakuntzan, lanaren klinika (autokonfrontazio sinplearen gehi gurutzatuaren bidez) lan kolektibo moduan ikusten dugu²³, eta lan kolektiboak instrumentu profesionalaren estatusa hartzen du irakasleentzat (Clot, 2007), bere burua profesional moduan antzemateko aukera ematen diolako. Egoera berriak sortzen dira eta testuinguru berriztu horietan subjektuak berriz bizi ahal ditu lehen bizitako esperientziak eta horietatik abiatuta ekimen berriak sor ditzake.

1.2.4. Autokonfrontazioa aztertzeko markoa

Proposatutako dispositiboan bidez bilatzen da subjektua eramatea lan-egoerako esperientzia pertsonalaz «pentsatzera» eta «hitz egitera» (Rémy, 2013), ekintza aztertuz ekintzaren ezagutza eraikitzea, eta horretarako hitzak jokatzeko egiteko pribilegiatua (Plazaola Giger & Friedrich, 2005). Horrek esan nahi du autokonfrontazioetan egiten dela bereizketa metodologiko adierazgarri bat, bi analisi egiten baitira: batetik, praktikaren analisia, eta, bestetik, behaketa eta praktikaren gaineko diskurtsoaren analisia. Jardueraren gainean hitz egiten dugunean, beste jarduera bat sortzen ari gara, berbazkoa, eta bi jarduera horiek ez dira izaera berekoak, beraz, horiek aztertzeko ere metodologia ezberdinak erabili ahal izango ditugu. Alegia, jarrera gogoetatsua hartzen laguntzeko dispositiboak dibertsifikatu diren moduan —besteak beste, aurreko atalean aurkeztu ditugunak—, hainbat dispositibo eratu dira

²³ Bi formatuek dute funtzio kolektiboa gure prestakuntza-paradigman, prozesu osoa ziklo eta klaustroan erabakitzen eta islatzen den neurrian. Hortaz, biak irakasleentzat profesionalizazio- eta garapen-tresna izango direla uste dugu.

praktika horiek aztertzeko ere, hainbat metodologia proposatu dira azterketa hori egiteko, eta bakoitza alderdi batean zentratzen da (Clot, 2005b): 1) keinu profesionalen trebetasunetan; 2) egoera profesionalak aztertzeko gaitasunean, aurrez ezarritako ezaugarri-zerrenda baten arabera; 3) subjektuak bere ekintza-estrategien kontzientzia hartzean; 4) gelako interakzioen harira bere inplikazio pertsonalaren azalpenean; edo 5) aldagai pertsonalak edo genero profesionalak aztertean. Ikuspegi eklektiko horrek aberastasuna dakar, baina nahastea ere ekar dezake prestakuntza- eta ikerketa-helburuetan (Ria et al., 2006). Edonola ere, hainbat ahalegin egin dira, autokonfrontazioetan agertzen den informazioa aztertzeko, bai prestakuntzari eta bai ikerketari begira (Ozaeta Elorza, 2013). Ozaetak egindako hurbilpena baliatuko dugu horietako batzuk hona ekartzeko eta ikusteko zer azterketa-ildo garatzen ari diren.

Jarduera-mailen ikuspegia Margolinasen ekarpena da eta Brousseauk matematika ikasteko-irakasteko testuinguru didaktikoaren edo medioaren gainean egindako azterketan oinarritzen da (Brousseau, 1986a). Proposamen horretan Brousseauk sei mailako sailkapena proposatzen du, eta hortik abiatuta iristen da Margolinas irakaslearen jardueraren gaineko bost mailako sailkapenera (Margolinas, 1995; Margolinas, 2002; Goigoux et al., 2004). Maila orokorrean (+3), noosfera edo maila ideologikoan, modu orokorrean ezaugarritzen da irakaslearen jarduera irakaskuntzari dagokionez, gure kasuan hizkuntza-irakaskuntzari dagokionez. Bigarren mailan (+2), eraikuntza mailan, irakaslearen jarduera zehazten da gai baten irakaskuntzaren ildo nagusietan. Ohiko praktikak behatzen ariko bagina, maila honetan problematikaren ikerketaz ariko ginateke. Hirugarren mailan (+1), proiektuaren maila, saio bat gauzaten ari den irakaslearen jardunaz ari gara. Laugarren mailan (0), didaktikaren maila, irakasleak gelan egiten duena ezaugarritzen du. Hori da irakasle eta ikasleen arteko elkarrekintzaren maila. Eta bosgarren maila (-1) behaketaren maila da, alegia, ikasleen jardueraren behaketa. Taula batera ekarrita:

Niveau noosphérique ou idéologique	+3
Niveau de construction ou de conception d'un thème	+2
Niveau de projet de leçon	+1
Niveau de la situation didactique	0
Niveau d'observation ou de dévolution	1

2. Taula. Irakaslearen jardueraren mailen laburpena (Margolinas, 2002:3)

Maila horiek ez dute denboraralizazioa adierazten, irakaslea ez doa derrigorrez batetik bestera maila guztietatik pasatzen, alegia, eredu ez da denborazkoa, estrukturala baizik. Eta

konplexua da, bai denboraren ikuspuntutik modu askotara interpretatzeko modukoa delako, bai eta mailen arteko joan-etorri asko gerta daitekeelako:

“Grâce à l'observation de l'activité des élèves (Niveau -1), le professeur peut prendre des décisions en classe (Niveau 0) qu'il n'avait pas anticipé, mais aussi transformer sa séquence (Niveau +1) voire sa conception du thème mathématique (Niveau +2) et même une de ses idées sur l'enseignement en général (Niveau +3). En changeant de conception sur l'enseignement des mathématiques (Niveau +3), le professeur peut transformer sa façon d'envisager l'enseignement d'un thème mathématique (Niveau +2), ce qui conduit à des projets de leçon différents (Niveau +1), et change aussi le type d'explication qu'il donne en classe (Niveau 0) et sa façon d'interpréter le travail des élèves (Niveau -1). On commence à entrevoir ici non seulement la nature réflexive des niveaux introduits, mais également une hiérarchie qui n'était qu'implicite jusque là” (Margolinas, 2002:4-5).

Edonola ere, helburua da ereduak laguntzea irakaslearen lanaren izaera gogoetatsuari erreparatzen. Irakasleak bere jardueraren maila guztietan hartzen ditu erabakiak eta, jarduera gogoetatsuen barruan, bere ikuspegia ere alda dezake: irakasleak ikasi egiten du bere jarduera profesionalean.

Azterketa-marko hau erabili da autokonfrontazio elkarrizketak aztertzeke, eta identifikatu dira, besteak beste, irakasleen arteko gaizki-ulertuen jatorriak (Goigoux et al., 2004); izan ere, ikusi dute ikertzaileak aurrez ez eskatu arren, irakasleek elkarrizketan ikertzaileari hitz egiten diotenean eta haien eguneroko lana deskribatzen dutenean zehaztasunak dakartzatela haien proiektu didaktikoaz eta maila guztiekiko harremanak azaltzen dituztela, eta maila horietan agertzen dira irakasleen arteko ezberdintasunak. Besterik da autokonfrontazio sinplearen kasuan, autoreon ustez gogoeta hori bereziki 0 mailan gertatzen baita.

Elkarrizketaren hurbilpen dialogikoa da lanaren ergonomiakoek proposatzen dutena (Clot, 2005a; Duboscq & Clot, 2010). Bajtinen ikuspegiari jarraitzen diote eta polifonian oinarritzen dira horretarako. Baina polifonia ez da helburu bat bere baitan, jardueraren uneko errealitatetik edo egiatik haratago joateko bitarteko bat baino: *“Ce qui compte surtout, au travers du plurilingüisme professionnel, est que le collectif de travail ne se résigne pas aux vérités du moment”* (Clot, 2005a:43). Elkarrizketa horiek aztertzeke, ergonomoek diskurtsoaren analisisira jotzen dute, baina ez dute ekarpen sistematikorik egin. Faïtak (2007), adibidez, planteatzen du diskurtsoaren bidez subjektuek objektua berreskuratzen, eraldatzen

eta garatzen dutela, eta eraldaketa horrek ekintza-egoeran kateatutako dimentsioak erakusten dituela. Horien artean subjektuaren «antolatzaileak» eta «ardurak» identifikatzen saiatzen da. Duboscq eta Clotek (2010) erreparatzen diote bereziki jarduera linguistikoaren planoan objektuek zer mugimendu egiten dituzten eta zein norabidetan, eta lotzen dituzte parte-hartzaileen pentsamenduaren mugimenduekin. Gainera identifikatu nahi dituzte harreman interfuntzionalak pentsamenduaren garapenean mintzairaren eta keinuen eta ondorengo jardueraren garapenaren bidez. Analisiok, baina, *“pertsonalak dira, artistaren erakoak, zailak erreproduzitzeko eta sistematizatzeko”* (Ozaeta Elorza, 2013:85).

Ginebrako Unibertsitateko LAF (Langage Action Formation) taldeak ere aztertzen du harremana jardueraren gaineko mintzairaren eta garapenaren artean, eta zentratzen da hizkuntza-ekoizpenetan jarduera interpretatzeko modalitateetan. Lan horieran, diskurtsoan eta diskurtsoaren bidez, erreparatzen zaie ekintza berreraikitze lanaren aztarnei. Eta aztarna horiek aztertzeko modu bat baino gehiago aurkituko dugu autoreen artean, besteak beste, jardutearen testuratzea eta ekintza-figuren proposamena.

Jardutearen testuratzea aztertzen dutenek (Plazaola Giger & Friedrich, 2005; Plazaola Giger, 2007) bi alderdi hauek bereizten dituzte irakaslearen elkarrizketetan: batetik, diskurtsoaren planoan bereizten dituzte topikoaren planoan (egiten duena) eta komentarioen planoan (egiten duenari buruzko komentarioak), eta enuntziatu horietan agertzen diren ezaugarri linguistikoak aztertzen dituzte (denborazko antolatzaileak, aditz formak, jardutearen azpi-faseak, instantzia enuntziatiboak, etab.); eta, bestetik, jardutea ulertzeko modalitateak aztertzen dituzte (jardutearen ulermen globala, jardute zedarritua edo zedarritu gabea, jardutearen hitzak eta jardutearen keinuak). Azterketa horietan ikusi dute jardutea diskurtsora eramateko askotariko formak daudela eta estilo pedagogiko ezberdinak diskurtsoan ere ezberdin antzematen direla.

Ekintza-figuren proposamena (Bulea & Fristalon, 2004; Bulea, 2009; Bulea & Bronckart, 2010; Bulea-Bronckart, Fraga Leurquin & Delano Vidal, 2013) da diskurtso izaeratik helduta behar bada proposamen sistematikoena (Ozaeta Elorza, 2013). Analisi-metodologiak Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren markoan (Bronckart, 1997) sortutako testu-arkitekturaren ereduak erabiltzen du eta hurbilpen testual-diskurtsiboa sustatzen du (Bulea, 2009), alegia, ardatz tematikoa eta diskurtsiboa artikulatzen dira, hasi unitate globalenetik eta beherantz maila txikiagoko unitateak kontuan hartzeraino (Bulea & Fristalon, 2004; Bulea, 2009; Bulea & Bronckart, 2010; Bulea-Bronckart, Fraga Leurquin & Delano Vidal, 2013). Lau motako hizkuntza-entitateak proposatzen dira:

- Segmentu tematikoak eta horiek antolatzeko dirkurtsotipoak: interaktiboak, teorikoak, narratiboak... ote diren.
- Denbora zedarrizteko formak: aipatutako ekintzak hizkuntza-ekoizpenaren aurretik, ondoren ala bitartean gertatzen diren edo berdin den unea.
- Harreman predikatiboak eta kohesio-mekanismoak: subjektu eta aditzaren arteko harremana zuzena den ala modalizatua, alegia, epistemikoa, deontikoa edo pragmatikoa den ala pentsamenduaren prozesua adierazten duen.
- Hitzaren neurriko unitate txikiak, alegia, aktanteak edo irakasleak jarduerak adierazteko formak: izenorde pertsonalen bidez, izen berezien bidez, izen generikoen bidez...

Oinarri horien gainean, jarduera interpretatzeko formei dagozkien bost hizkuntza-konfigurazio edo ekintza-figura identifika daitezke: kasu-ekintza, pasatako gertaera-ekintza, esperientzia-ekintza, ekintza kanonikoa eta definizio-ekintza. Figura horiek hainbat elementu tematiza dezakete: agentearen erantzukizuna (asmoak, motiboak eta gaitasunak), zeregin baten hurrenkera-fase logikoa edo kronologikoa eta jardueraren emaitza edo ondorio zehatzak. Gainera barnekoak (irakasleak bere jarduera interpretatzen du) ala kanpokoak (irakasleak beste batzuen jarduerari begiratzen dio) izan daitezke, eta datuetan erakutsi dute heterogeneotasun handia, bai tematikoa eta bai diskurtsozkoa. Elkarrizketa batetik bestera ere aldatu egiten dira eta ekintza-figuren alternantzia-fenomeno bat ere gertatzen da, alegia, elkarrizketa batzuek bizpahiru figura erakusten dituzte, eta beste batzuek guztiak. Subjektuen etengabeko hautaketa-prozesu baten erakusle dira (Bulea, 2009). Ildo honi jarraitu zaio erizainen esperientzia aztertzeke (Bulea & Fristalon, 2004; Bulea, 2009), irakasleen esperientzia aztertzeke (Bulea-Bronckart et al., 2013; Ozaeta & Sainz Osinaga, 2013) edo *esperientzia-egutzak balidatzeko* elkarrizketen analisisa egiteke (Rémy, 2013).

Jardueraren disposizioak eta tipifikazioa aztertzen dituzte Plazaola Giger eta Rouve-Llorcak. Disposizioek zehazten dute entitate batek dituen ala ez dituen ezaugarriak eragile ona ala ez hain ona izateko (ikaslea, irakaslea ala langilea, oro har), eta tipikalitateak Schützen oihartzuna dakar eta bilatzen ditu erregularitateak eta errepikak edo esperientzia-eskemak irakaslearen azalpenetan (Plazaola Giger & Rouve-Llorca, 2014). Ikuspegi hori esperimentatzen ari dira egun HIPREST ikerketa-sarearen barruan²⁴, irakasle hasiberrien autokonfrontazioak aztertzeke

²⁴ Hiprest sarea sortu du EHuko eta MUko irakasle multzo batek irakaskuntza jardueraren azterketa egin eta irakaslearen prestakuntza bultzatzeko eta ikertzeko. Hizkuntzako irakasleen prestakuntza dute xede,

(Plazaola Giger & Ruiz-Bikandi, 2012; Ruiz-Bikandi & Arregi, 2012; Plazaola et al., 2013; Sainz Osinaga & Ozaeta Elorza, 2013; Azpeitia, Alonso & Garro, 2013; Plazaola & Ozaeta, 2013; Plazaola et al., argitaratu gabe).

Peirceren semiotikan oinarritutako metodoa ari dira esperimentatzen Lussi eta Muller hasierako prestakuntzan dabiltzan irakasle-gaiekin (Lussi Borer & Muller, en préparation; Muller & Lussi Borer, s.d.). Bi kategorizazio maila proposatzen dituzte bideoak ikusi bitartean prestakuntzan dauden irakasleek sortutako semiotizazio mailak aztertzeko: lehen mailakotzat jotzen dute ekoizitako zeinuek ikusitako jarduerari berari erreferentzia egiten dioten ala beste jarduera batekin harremana adierazten duten. Maila horretan bost zeinu mota identifikatu dituzte: erreakzio sinplea ikusitako jardueraren aurrean, gertaeren deskribapena, jardueraren interpretazioa, jardueraren azalpena eta jardueraren estimua. Bigarren mailakotzat jotzen dute ikuskatutako gertaerak kontrastatzea prestakuntzan ikusitako edo norberak gauzatutako beste gertaera batzuekin. Hemen ere bost zeinu mota bereizi dituzte: norbere jardueraren edo beste jarduera baten deskribapena, bi jardueraren osagaiak paraleloan jartzea, bi jardueren arteko konparazioa, bi jardueren konfrontazioa eta jardueraren ebaluazioa. Esperimentatzen ari diren ikerketarekin bi norabideko helburuak dituzte: hobeto ezagutu nahi dute nolakoak diren birnormalizazio prozesuak eta prestakuntza-tresnak eraiki nahi dituzte.

Azaldutako hurbilpen horien artean aurkitu dugu gure corpusaren analisirako markoa, Margolinasen jardueraren mailetan eta Bulearen harreman predikatiboan ainguratuta.

1.3. Sintesia irakasleen etengabeko prestakuntzaz

Kapitulu honetan irakasleen etengabeko prestakuntzaren testuinguruan kokatu gara, beti ere kontuan hartuta irakasleen prestakuntzak irakasleen profesionalizazioaren erronka planteatzen duela. Erronka horri aurre egiteko, prestakuntzaren lau alderdi azpimarratuko ditugu sintesi honetan, gure prestakuntza-ereduaren ikurtzat hartuko ditugunak: praktika gogoetatsua sustatzen duela, irakaslearen jardueraren azterketa duela xede eta oinarri, kolektiboaren indarra behar eta baliatzen duela, eta prestakuntza bera ikerketa-objektu bilakatzen duela.

Irakasleen prestakuntza praktika gogoetatsuaren (Korthagen, 2001; Esteve & Carandell, 2009), irakasle gogoetatsuaren (Schön, 1983) eta irakasle ikertzailearen (Stenhouse, 1975) figuran oinarritzen da, alegia, irakasleari aitortzen zaio bere esperientzian oinarritutako jakintza, ez da

eta praktikan oinarrituta prestakuntzarako bide berri bat ireki nahi dute irakasle-gaien eta irakasle hasiberrien jardueraren analisisan zentratuta (Hiprest, 2013).

aplikatzaile hutsa, sortzailea da eta uneari lotutako erabakiak hartzeko gaitasuna dauka (Paquay & Wagner, 1996; Perrenoud, 2001). Gogoeta egiten du bere praktikaren aurretik, praktikan bertan eta praktika ondoren (Schön, 1983): gelan, ikasleen gaitasunak aztertzen ditu, bere jarduera eta berbaldia aztertzen ditu eta gai da, unean-unean, horien araberrako egokitzapenak egiteko. Eta praktikaren ondoren gogoeta egiteko bideoaren aurrean aukonfrontatzeko gai da (Clot et al., 2000), lankide baten jardueraren aurrean gogoeta egiten du eta gogoeta hori berbalizatzeko gai da, lankideen zein prestatzaileen aurrean.

Gure lanean irakaslearen jarduera aztertzeko autokonfrontazioaren metodologia hartu dugu oinarri moduan, bai prestakuntza-baliabide gisa, baita ikerketa-tresna gisa ere²⁵. Autokonfrontazioa zeharkako metodo moduan ulertzen da (Amigues et al., 2004), eta bi arrazoi ditu oinarri: subjektu batek ezin duela, berez, zuzenean, bere lan-jarduera azaldu; eta egoera bat aldatzea ezin dela izan «kanpoko» aditu baten objektua (Clot & Faïta, 2000). Autokonfrontazioak, beraz, modua eskainiko dio irakasleari jarduera hori egiteko. Horretarako, irakasle-lana birkokatu egiten du klaseko historia bistaratuan eta zentzu berezia hartzen du, iraganean —gelan gauzatutako ekintza bistaratuan— eta etorkizunean —ekintza berrien proposamenean— kokatzen delako, eta irakasleari aukera ematen dio, horrela, bizitakoa berriz bizitzeko (Amigues et al., 2004).

Halaber, autokonfrontazioa jardueraren azterketan oinarritzen da (Roger et al., 2007), *ekintza* eta *egintza* kontzeptuak baino termino zabalagoa bera, eta horiek barne hartzen dituena. Hizkuntza-jarduerarekin subjektuak berraurkitzen eta eraldatzen du aztertutako jarduera, eta horrekin gaurkotzen du zer den posible, zer ezinezko, zer ustekabeko errealitatearekin harremanetan. Berbaratzea ez da lehenaldiko esperientzia ekartze eta hitzetan jartze soila, beste esperientzia bat eragiten du eta subjektuari bidea zabaltzen dio ekintzaren berezitasunera: egin dena ez da egin dena soilik, horrez gain ere bada egin ez dena, egin nahi zena, egin zitekeena...

“Le réel de l’activité c’est aussi ce qui ne fait pas, ce qu’on ne ou qu’on rêve pouvoir faire ailleurs peut pas faire, ce qu’on cherche à faire sans y parvenir —les echecs—, ce qu’on aurait voulu ou pu faire, ce qu’on pense. Il faut y ajouter —paradoxe fréquent— ce qu’on faire pour ne pas faire ce qui est à refaire. Sans comper ce qui est à refaire. L’activité possède donc un volume qu’une approche trop cognitive de la conscience

²⁵ Nahiz eta bere ezaugarri guztiak ez bete (aurrerago emango ditugu xehetasunak), uste dugu ezaugarri gehienei erreparatu diegula, beraz, autokonfrontazio deitzen jarraituko dugu.

comme représentation du but, comme intention mentale, prive de ses conflits vitaux”
(Clot, 1999).

Metodologia hau interesgarri jotzen dugu garrantzia ematen diolako irakasleen esperientziatik abiatzeari (Coail, 2008), ondoren horretaz gogoeta egin eta kontrastatzeko ikerketa didaktikoetatik eratortzen diren ezagutzeekin, horrela, esperientziaren ezagutza elikatu eta birformulatzeko. Prozesu gogoetatsu horri esker (Korthagen, 2001), irakasleak modu berriak eraiki ditzake, gure kasuan, ahozko hizkuntza ulertzeko eta irakasteko.

2. KAPITULUA. AHOZKO HIZKUNTZAREN DIDAKTIKA TESTUINGURU ELEBIDUNEAN

Azken urteotan inork ez du zalantzan jartzen eskolan ahozkoa landu behar dela, ikasketan, curriculumetan eta aldizkari pedagogikoetan hala aldarrikatzen da, nahiz eta historikoki berandu iritsi eskola-kulturara eta idatzizko tradizioaren mende egon (Dolz & Schneuwly, 1998). Izan ere, idatzizkoaren aldean, ahozkoa senide pobre moduan hartu izan da eta askoz ere lan gutxiago eskaini zaizkio (Turco & Plane, 1999). Are gehiago, idatzizkoak kontra ere egin dio luzaro ahozkoari, eskolak bere sorreratik alfabetizazioa jo du eginkizuntzat, eta ahozkoari bere tokia emateko egondako hainbat saiaketa pedagogiko herabek ez dute idatzizkoaren menderaldia aldatu (Halté, 2005). Menderakuntza horren harira, Rouletek (1991) ahozkoaren irakaskuntzari begira giltzarri diren lau galdera proposatu zituen 1) ahozkoa irakatsi egin behar al da?; 2) erantzuna baiezkoa bada, zer da ahozkoa eta zein ahozko irakatsi behar da?; 3) nola irakats daiteke ahozkoa?; eta 4) zeintzuk izango dira orientazio berri horren inplikazioak irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntzan? Lau galdera horien erantzunean biltzen dira hainbat autorek ahozko hizkuntzaren didaktikaren harira esandako zenbait funtsezko oinarri (Roulet, 1991):

1. Ahozkoa irakatsi egin behar da.
2. Ahozkoa ez da idatzizkoaren senide pobrea, aitzitik, idatzizkoa bezain aberatsa eta konplexua da.
3. Hain aberats eta konplexua izanda ere, idatzizkoak bezain azterketa zorrotza onartzen du, hainbat erregulartasun erakusten baititu bere egitura zein erabileretan.
4. Ez dago ahozko bat, askotariko ahozkoak baino, hainbat arauk gobernatuak, eta ikasleak horien kontzientzia hartu behar du.
5. Ahozkoaren berezitasuna zein ahozkoen eta ahozko horiek gobernatzen dituzten arauen aniztasuna ezin dira atzeman elkarrekintza errealean behaketatik baizik.
6. Komunikazioa oro har eta, zehatzago, ahozko komunikazioa, ez da mugatzen eremu jakin batean aurrez erabakitako eduki neutro bat transmititzera (Jakobsonen eskemak ulertarazi ahal duen moduan). Ez da eraikitze soila; hori baino areago, komunikatzea da, denbora errealean, eduki bat, egoera bat eta beste norbaitekin elkarrekintzan eraikitako harreman bat ko-eraikitzea (Bajtinen haritik).
7. Ondorioz, ezin diogu ahozko diskurtsoari heldu bere funtsezko dimentsio dialogikoa kontuan hartu gabe.

8. Diskurtsoarekin harremanetan, garrantzitsua da ahozkoaren sintaxia ezagutzea.
9. Ahozkoaren pedagogia benetako dokumentuetatik abiatu behar da, zeintzuek islatuko dituzten ahozko elkarrekintza motak, estrategiak eta diskurtso-eskemak.
10. Benetako dokumentu horiek modu eraginkorrean ustiatzeko, lanabes heuristikoak behar dira, lagunduko dutenak ateratzen modu sistematikoan, bai egituren eta erabileren erregulartasunak, eta bai azpian dauden estrategiak, bereziki hizkuntza-marka jakin batzuk agertzen diren begiratuta.
11. Ikasleari hainbat aukera eskaini behar zaizkio ez bakarrik ahozko komunikazioa praktikatzeko gelako elkarrekintza-egoeretan, baita zuzentzeko ere: bere agerraldien gaineko oharrek jasotzeko eta ebaluatzeko prest egon behar du, idatzizkoak bezain sakon, baina ez idatzizko irizpideak erreferentzia moduan hartuta.
12. Hizkuntza-irakasleek hasierako eta etengabeko prestakuntza sakona jaso behar dute ahozko elkarrekintzaren azterketaz.

Esan bezala, azken urteetan eskola jabetu da ahozkoa landu beharraz eta irakasle asko horretan saiatzen dira, baina ahozkoa zer den eta nola landu behar den irudikatze horretan hainbat alderdiri erreparatu beharko diete irakasleek. Pentsatu beharko dute zer estatus ematen dioten eta eman nahi dioten ahozkoari gelan, eta ondoren pentsatu zer landu eta ebaluatu nahi duten. Hortik eratorriko da zein izango den ahozko irakaskuntza- eta ikaskuntza-objektua gelan. Bide hori egiteko, finkatu nahi dugu zein izango den gure oinarria, nola ulertzen dugun hizkuntza eta zein paradigmatan oinarritzen garen, horren gainean eraikiko baitugu ahozko hizkuntzaren objektua eta bere didaktika, beti ere kontuan izanda gure testuingurua berez elebiduna dela eta horrek baldintzatu egiten duela guztia.

Kapitulu honetan, hezkuntza elebidunaren ezaugarrietan kokatzeaz gain, azalduko dugu hizkuntza ulertzeko zein paradigmatan oinarritzen garen, zer ezaugarri dituen ahozko hizkuntzak eta zeintzuk diren ahozko hizkuntzaren didaktika eraikitzeko irakasleak kontuan izan behar dituen ahozko objektuak eta estrategia metodologikoak.

2.1. Ahozko hizkuntzaren garapena/ikaskuntza testuinguru elebidunean

Esan bezala, adostasuna dago ahozkoa landu behar horretan. Baina horri gehitu behar diogu testuinguru elebidun batean kokatzen garela, non bi hizkuntza ofizial dauden eta eskolako erabilera- eta instrukzio-hizkuntza nagusia egoera soziolinguistiko minorizatuan dagoen. Euskara da EAEko biztanle herenaren familia-hizkuntza, are zehatzago, 5 urtetik gorako

biztanleen %36,4 da euskalduna, nahiz eta familia barruko erabilera %20,8an dagoen (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2014b). Eskolak, beraz, egiteko oso garrantzitsua bete du azken 25 urteetan, eta betetzen jarraitzen du, euskararen erabileraren normalizazioan, bai hezkuntza-ereduen eta bai normalizazio plangintzen bidez (Gardner & Zalbide, 2005). Datu horiek adierazten dute ikasle asko haien H2an eskolatuta daudela. Gogoan izan behar dugu hezkuntza sistemaren helburua dela ikasle horiek curriculuma hizkuntza horretan egiteko gaitzea eta eleaniztunak izan daitezela derrigorrezko eskolaldia bukatzen dutenean, alegia, ondo menderatzea bi hizkuntza ofizialak eta atzerriko bat edo bi (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2010; Euskararen Gizarte erakundearen Kontseilua, 2008).

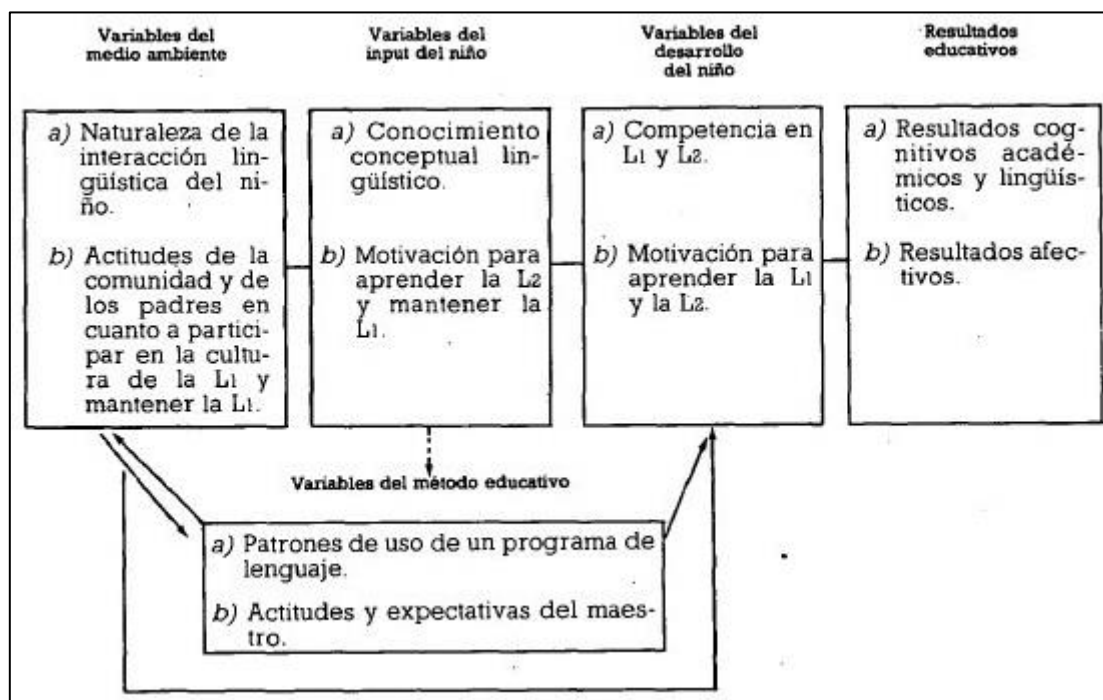
Eleaniztasun hori helburu izanik, ikusi da hizkuntzaren garapenari begira emaitzak emankorrak izan direla D ereduan²⁶ (Goikoetxea, 2007; Idiazabal & Manterola, 2009; Manterola, 2010; Etxebarria, 2013). Halaber, EHan egindako hainbat ikerketak erakutsi du elebitasun mailak eragina duela hirugarren hizkuntza ikasteko orduan (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sagasta Errasti, 2000). Ikerketa horien arabera, bi hizkuntza erabiltzen dituzten haurrek gaitasun kognitibo jakin batzuk gara ditzakete hizkuntza bakarraz aritzen direnek garatzen ez dituztenak, eta horren ondorioz prestatuago daude beste hizkuntza bat ikasteko orduan, nahiz eta hori ez den beti gertatzen hizkuntza batean alfabetizazio maila apala dagoenean²⁷.

Xedea izango da eleaniztasun gehigarria lortzea, eta hori elebitasun gehigarriaren gainean eraiki behar da ezinbestean, alegia, bi hizkuntzetan alfabetizazio maila altua lortzean egongo da gakoa, eta hori hizkuntza minorizatuan oinarrituta egin daiteke soilik (Cummins, 1983; Sagasta Errasti & Sainz Osinaga, 2006). Helburua bada hizkuntza minorizatuko haurren ahalmen akademiko eta kognitiboa garatzea, elebitasun gehigarria sustatu behar da eta horrek eskatzen du hizkuntza-edukien bidez ikastea-irakastea eta hizkuntza bakoitzaren alderdi formalak berariaz hizkuntza bakoitzean ikastea (irakurketa-idazketa H1en eta H2n egitea eta genero formalak hizkuntza batean zein bestean ekoiztea, besteak beste). Konpetentzia hori modu orekatuan garatzeko printzipioak Cummins-en elkarmenpekotasun teoria du oinarrian (Cummins, 1981; Cummins, 2005a), eta horren bidez badakigu hizkuntza baten landutakoa ez

²⁶ D eredia murgiltze programa da euskara H2 moduan dutenentzat eta mantentze programa, euskara H1 moduan dutenentzat (Bilbao, 1998). Gaur egun gela gehienetan nahastuta egoten dira euskaraz H1 eta H2 direnak, eta horrek iza(te)n dituen eztabaidak gora-behera (Idiazabal & Manterola, 2009), beti izan behar ditugu kontuan murgiltze programa bati dagozkion ezaugarriak (Bilbao, 1998; Idiazabal & Manterola, 2009) ikaskuntza-irakaskuntza irizpideak lantzerakoan eta gauzatzerakoan.

²⁷ Atalase mailaren hipotesia kontuan izan behar dugu haurren garapen linguistikoa eta kognitiboa ebaluatzen ditugunean (Cummins, 1983).

dela beste hizkuntza baten berriz landu behar, prozedurak transferitu egiten direlako. Transferentzia horiek bermatzeko, erabilera sustatu beharko da, eta horretako gogoan izan behar dugu motibazioa, input linguistikoak eta hezkuntza-metodologiak elkarrekintzan daudela (Cummins, 1983), alegia, elementuok elkarri eragiten diotela eta hezkuntza elebidunaren arrakasta baldintzatzen dutela. Honela irudikatzen du autoreak:

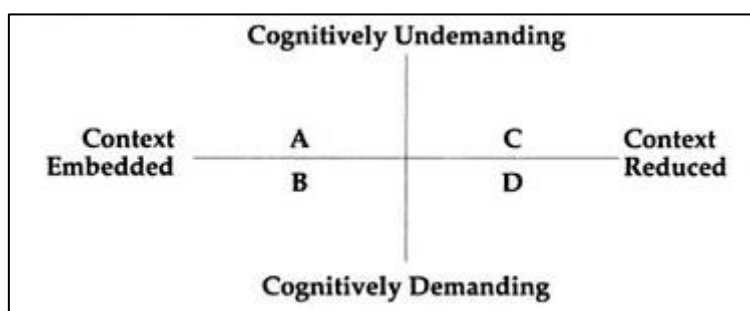


5. Irudia. Hezkuntza elebidunaren elkarrekintzazko eredua (Cummins, 1983:55)

Motibazio, input eta metodologia horiek artikulatzeko orduan, irakasleak gogoan izan behar du haurrak eskolan hizkuntza ikasten duenean bi ikaskuntza mota egin behar dituela, eta bakoitza garatzeko bere denbora beharko duela. Hitz egiten ari gara pertsonarteko oinarriko komunikazio-trebetasunez eta hizkuntza akademikoaren menderakuntza kognitiboaz²⁸ (Cummins, 2000). Lehena elkarriketa-jarioa da, aurrez aurre gauzatzen dena eta ohiko hitzak eta gramatikazko egitura sinpleak eskatzen dituena. H2 hiztun batek hori eskuratzeko pare bat urte behar izaten ditu eskolan edo ingurune naturalean. Bigarrena gaitasun akademikoa da, eta horrek hiztegi ez hain ohikoa, sintaxi konplexuagoa eta adierazpen abstraktuak erabiltzeko gaitasuna eskatzen du, eta eskolako diziplinekin lotuta egongo da. Eskolek gutxienez hamabi urte ematen dute batetik bestera igarotzeko lana egiten, eta ohikoa da H2dun ikasle batek gutxienez bost urte behar izatea H1 ikaskideen mailara iristeko edo gerturatzeko, behinik

²⁸ Cumminsek (2000) *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* eta *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* deitu zien.

behin. Eta gerturatzeko diogu, izan ere, H2dunentzat mugimenduan dabilen helburu bat baita, H1 hiztunen gaitasuna beti aurretik joango baita, eta horrek are konplexuago bihurtzen du hizkuntza akademikoaren ikaskuntza (Cummins, 2000; Cummins, 2005b; Coelho, 2005). Ikasleak ikaskuntza-fase ezberdinetan egongo direnez, laguntza ezberdina beharko dute, eta hori adierazteko aurkeztu zuen Cumminsek (2000) lau koadranteen eredua:



6. Irudia. Cumminsen eredua (Cummins, 2000:68)

Bi faktore hartuta —ikasleari ematen zaion laguntza eta egin behar duen jarduerak duen zailtasun maila edo inplikazio kognitiboa— lau koadrante irudikatu ditu. Irudi horretan koka daitezke ikasleak ahozko hizkuntza lantzeko egiten dituzten jarduerak, eta hurrenkera jakin batean antolatu beharko dira zailtasunaren arabera. Interesgarriak dira irakaslearentzat, horrela jakin baitezake zein zailtasun mailakoa den jarduera eta zein den ikasleari emango dion laguntza (Cline & Frederickson, 1996): haur elebidunek asko testuinguratutako ardatzean mugitu behar dute eta “B”tik “A”rako bidea egingo dute haien zailtasunak gutxitu ahala, eta ikaslerik gaituenek “C”n egin beharko lukete lan. Aitzitik, “D” ez da eremu desiragarria ez kein irakasleentzat, irakasleak saihestu behar luke beti eskakizun kognitibo apaleko eta testuinguratu gabeko jarduerarik proposatzea, horrek ez baitu inolako ikaskuntzarik ekarriko.

Irakasleak gogoan izan behar du, hortaz, zeintzuk diren baldintza egokiak hizkuntza ikasteko. Bigarren hizkuntza ikasteko baldintzak oso gertu daude lehen hizkuntza ikasteen izaten diren berezko baldintzetatik, hortaz, gelan pareko baldintzak eskaintzen saiatu beharko genuke (Coelho, 2005): haurrei hizkuntza-ingurune aberatsa edo hizkuntza-kopuru handiak eskaini, haurrei aukera asko eman gaitasun handiagoa duten hiztunekin elkarrekintzan aritzeko, ikasleekiko espektatibak haurren kompetentziara egokitu, haurrekin hizkuntza oso testuinguratu erabili, ikasleen akatsak onartu prozesuko atal moduan, haurrentzat jarduera esanguratsuak antolatu hizkuntza-erabilera ere esanguratsua izan dadin, etab. Eta diziplina batean trebatzeko, argi dago ikasleak diziplina horretako hizkuntza ere eskuratu behar duela, adibidez, matematikarien hizkuntza, matematikarien esateko moduak, etab. Izan ere,

hizkuntzaren gainean lan egitea erdiguneko da hezkuntza elebiduneari (Gajo, 2006), eta berdin interesatzen zaio hizkuntzako diziplinari zein hizkuntzako ez den diziplinari. Are gehiago, horrelako testuinguru batean, diskurtsoaren lausotasuna aukera paregabea bihurtzen da eskolako elkarrekintzan jokoan diren askotariko ezagutzei hurbilpen konplexua egiteko, lantzeko, adibidez, diskurtsoaren dentsitatea hizkuntzako ez den diziplina baten ikuspegitik esanguratsua den kontzeptuzko lanketarekin lotuta. Alegia, hizkuntza- eta diziplina-ezagutzen ikaskuntza integratuak lan integratuari tokia egin behar dio, eta horrek erakusten du prozesuaren izaera aktiboa eta problematizatua.

Ikuspegi horri erantzuteko, didaktikarako hainbat printzipio izan beharko ditugu kontuan (Sainz Osinaga, Azpeitia, Garro, Ozaeta & Sagasta, 2011): 1) ikasleak bigarren ala hirugarren hizkuntzan ikasten badu ere, horrek ezin du baldintzatu ezagutza-arloan lortu behar duen maila akademikoa; 2) hizkuntza eta arloa artikulatzen direnean, ez da edukia sinplifikatu behar hizkuntzaren mesedetan, ikasleak, hizkuntzarekin batera, arrakasta curricularra lortu behar baitu; 3) ikasleak eskuratu behar du jakintza-arlo bakoitzari dagokion kolektiboak erabiltzen duen ohiko genero eta testu-era, ez bertsio ez-ohiko eta sinplifikatua; eta 4) sinplifikazioaren ordez, irakasleak beste estrategia batzuk erabiliko ditu, hala nola, birformulazioak, parafrasiak, adibideak, ikaslearen kulturara gerturatzeko baliabideak, etab.

Hezkuntza elebidunaren printzipio horiek guztiak oso gogoan izan beharko ditugu ahozkoaren didaktika gelan gauzatzeko.

2.2. Hizkuntzaren ikuspegia

Hizkuntza nola ulertzen dugun, horren araberrako didaktika egingo dugu. Izan ere, *“La didáctica de la lengua depende de las concepciones generales acerca del estatus de la lengua, en sus relaciones con la representación del mundo y con las prácticas verbales o comunicativas”* (Bronckart, 2007a). Autore berak dioskunez, luzaroan pentsatu da hizkuntzaren funtzio nagusia errealitatea errepresentatzea dela, eta komunikazio-funtzioa haren mende egon da, bigarren planoan. Ikuspegi hori sortu zen Grezia klasikoan hizkuntzak “munduaren egia” islatzen laguntzen zuelako ustearekin. Eta ideia horren logikatik sortu zen mintzairaren mendebaldeko ikuskera, alegia, gramatika proposizional bat munduaren logika islatzen duena eta komunikatzeko erabiltzen ditugun testuak egiten lagundu ahal duena. Baina munduko logika bakarra badago, nondik datoz hizkuntza naturalen egitura ezberdinak?

Port-Royaleko gramatika orokor eta arrazoituak, galdera horri erantzuteko, zera dio: munduko objektuen antolaketa logikoak berarekin ekarri duela pentsamenduaren arrazoibide edo sena,

eta horiek antolatzen dituztela kontzeptuak. Hortaz, batetik, pentsamendua arrazoa da, naturan oinarritua, eta, bestetik, hizkuntzaren egiturek pentsamenduaren egiturak adierazten dituzte. Horrek berarekin dakar hizkuntzen bi antolaketa maila bereiztea: bata, sakonekoa eta unibertsala, pentsamenduaren egiturak zuzenean itzultzen dituena, eta, bestea, azalekoa, hizkuntza naturalen berezitasunez osatua. Chomskyren Gramatika sortzaileak eta teoria kognitibistek ikuspegi hori berrartzen dute: pertsonak dohain moduan dauka substratu linguistiko bat, unibertsala eta berezkoa, naturan oinarritua, eta «sakoneko egituretan» kodetzen dena. Substratu horretan garatzen dira hizkuntza naturalak eta testu-generoak. Baina teoria horiek ez dute zehazten zer baldintza edo prozesuren bidez gertatzen diren bereizketa horiek. Ikuspegi epistemologiko horretatik egin dira hizkuntzak irakasteko proposamen tradizionalak: ikuspuntu gramatikala sustatzen dute —«perpausaren gramatika» moduan— eta nahi dute ikasleek ikastea hizkuntzaren sistemaren kategoriak eta egitura nagusiak, eta irakaskuntza gramatikal-analitiko horren gainean eta ondoren garatu behar dute ikasleek testua (ekoitzi eta ulertu/interpretatu)²⁹.

Ikuspegi horren aurrean egindako kritikek, ordea, erakusten dute hizkuntza natural baten zeinuk harreman arbitrarioa dutela adierazten dituzten objektu edo kontzeptuekiko. Beraz, mintzairaren dimentsio lexiko, sintaktiko eta semantikoak jatorri sozial eta historikoa daukate, ez naturala. Areago, Bronckartek aipatzen du Habermasen komunikazio-ekintzaren teoria, zeinak dioen hizkuntzaren funtzio nagusia dela giza jardueren markoan talde bateko partaideen arteko ulermenari laguntzea. Alegia, erabilera komunikatiboa eta pragmatikoa nagusitzen da.

Bajtín ere erreferentzia garrantzitsu moduan dakar Bronckartek. Hark ere hizkuntzaren erabilera giza jardueraren eremuekin lotzen du, eta dio hizkuntzaren formak eta erabilerak giza jardueraren eremuak bezain anitzak direla (Bajtín, 1982). Hizkuntza enuntziatu bidez erabiltzen da eta enuntziatu horiek islatzen dute eremu bakoitzaren baldintza zehatzak eta objektua hiru uneri erreparatuta: eduki tematikoari, hizkuntza-estiloari eta antolaketari. Komunikazio-eremuak erabakitzen ditu hiru une horiek eta banaezinak dira enuntziatuaren osotasunean. Enuntziatu bakoitza bere aldetik banakoa da, *“pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”*

²⁹ Gaur egun Chomskyk zertxobait aldatu du bere ikuspegi epistemologikoa *«en ce qu'elle réintègre la question du langage dans la problématique évolutionniste des conditions d'émergence des propriétés mentales et comportementales spécifiquement humaines»*, baina jarraitzen du baztertzen testuaren dimentsioa eta historia sozialaren esperientziak eta aurre-erakuntzak (Bronckart, 2010).

(Bajtín, 1982:248). Giza jardueren aukerak agortezinak direnez eta praxiaren eremu bakoitzean diskurtso-generoen erreperitorioa eremuarekin batera etengabe hazten eta garatzen ari denez, diskurtso-generoak askotarikoak eta oso aberatsak dira, bai eta heterogeneoak ere. Izan ere, bertan aurkituko baititugu eguneroko elkarrizketa bateko erantzunak (oso ezberdinak haien artean gaiaren, egoeraren, solaskide kopuruaren eta abarren arabera), eguneroko errelato laburrak, gutunak, adierazpen publikoak (sozialak, politikoak...), adierazpen zientifikoak eta literarioak, etab. Eta horiek guztiak izan daitezke laburrak edo luzeak, ahozkoak edo idatzizkoak, mota askotakoak, finean, baina beti interakzio sozialetik eratorriak.

Pentsamendu-korrante horietatik edaten du interakzionismo sozio-diskurtsiboak (aurrerantzean ISD) (Bronckart, 1997)³⁰. Jarduera sozialean eta hizkuntza-ekintzan oinarritutako ikuspuntua da eta hizkuntzaren funtzio komunikatiboa aldarrikatzen du: *“Le langage est d’abord et avant tout une activité discursive, intimément liée à l’activité humaine dont elle constitue à la fois le reflet et le principal instrument”* (Bronckart, 1985b:8). Ikuspuntu honetan, gizakiek zeinuak elkarrekintza sozialean negoziatzen dituzte, eta munduko izateen eta soinu-errepresentazioen arteko loturak horrela finkatzen dituzte. Hor azaleratzen da hizkuntzaren funtzio errepresentatiboa, funtzio komunikatiboaren mende. Gizakiek zeinuak negoziatzen dituztenean ez dira hutsetik hasten, hizkuntza guztiek baitute finkatuta zeinu zein testu-genero multzo bat, aurreko belaunaldiek negoziatutakoaren emaitza dena. Beraz, testuak giza jardueraren produktuak dira, gizartearen beharren arabera negoziatu eta sortuak. Eta horrela, gizarteak hizkuntza eraldatzen du eta hizkuntzak gizartea, eta modu horretan, bata besteari egokitzen zaio, modu dialogikoan. Hortik eratortzen da paradigma honen tesi nagusia: *“la acción constituye el resultado de la apropiación, por el organismo humano, de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje”* (Bronckart, 1997).

Hona ISDren paradigman kokatzeko ezaugarri batzuk (Bronckart, 2007a):

- Mintzaira-ekoizpenak ulertu behar dira giza jarduera orokorrarekiko duten harremanaren arabera.
- Hizkuntza-ekintza bat —egitura sozial jakin baten markoan— gauzatzen da ohiko komunikazio-formak erabilia, alegia, eskatzen du testu-generoak osatzen dituzten

³⁰ Gaur egun, Bronckartek aurrekari horien jatorrizko egiletza ez dio Bajtíni aitortzen, Vološinovi baizik (diskurtso tipo eta formen gaia, enuntziazioa interakzio sozial gisa...) (Bota & Bronckart, 2007; Bota, 2008; Bronckart, 2010; Bronckart & Bota, 2011), baina guk lan honetan ez diogu eztabaida horri erreparatuko.

konstruktuko historikoak erabiltzea. Genero horiek etengabe garatzen ari dira eta haien arteko mugak lausoak eta mugikorrek dira, ezin dira behin betiko sailkatu.

- Hizkuntza-ekintza bakoitza gauzatzen da hizkuntza jakin batean. Bakoitzak ditu adierazteko baliabide zehatzak eta jartzen dira harremanetan ingurune sozial, fisiko eta subjektiboarekin hizkuntza horretako aurrekari sozialek eraikitako harreman semantikoaren arabera.
- Hizkuntza-ekintza bat hasten duenak, beraz, mugiarazten du ekintza-egoeraz, sailkatuta dauden generoez eta bere hizkuntza naturaleko baliabideez dakiena. Prozesu horren bukaeran testu enpiriko bat ekoizten da, genero batean oinarrituta eta ereduak genero horren egokitzapena izango dena, beraz, ekoizpen horrek izango ditu genero horren ezaugarriak eta ekoizlearen estiloaren ezaugarriak³¹.
- Testu enpiriko bakoitzaren barne arkitekturak hiru antolaketa maila erakusten ditu³²:
 1. **Azpiegitura testuala** testuaren plan orokorrak osatzen du. Plan orokor hori eduki tematikoaren antolaketari dagokio eta antolaketa horretan bereizi ahal dira inplikaturako diskurtso motak edo diskurtso segmentuak, diskurtso mota horien arteko artikulazio modalitateak eta diskurtsoan agertzen diren sekuentziak.
 2. **Testuratze-estrategiak** gainjarri egiten zaizkio azpiegitura testualari: testuaren koherentzia tematikoari laguntzen diote eta artikulatzen dute ideien arteko hierarkia, logika edo denboralizazioa. Mekanismo horien artean daude konexio mekanismoak (testu-antolatzaileen bidezkoa), izen-kohesiorako mekanismoak (anaforen bidezkoa) eta aditz-kohesiorako mekanismoak (aditzaren marka morfologikoen bidezkoa, eta aditzondo eta testu-antolatzaileekin elkarlanean).
 3. **Ardura enuntziatiborako** mekanismoak lagungarri zaizkio testuaren koherentzia pragmatikoari edo interaktiboari. Hartzaileari zuzentzen zaizkio eta bi mekanismo antzematen dira: batetik, testuan agertzen diren ahots enuntziatzaileak eta ahots horiek ekoizlearekin duten harremana; eta bestetik,

³¹ "Testu enpiriko" nozioak ekoizpen indibiduala adierazten du, alegia, testu konkretuen artean aldeak egongo dira, testu-molde batetik molde bereko beste batera aldeak egongo dira, ekoizlea berbera izanda ere. Izan ere, "Gizarteak eskura jartzen dion testu-molde bat gidari duelarik ere, ekoizleak aukera linguistiko propioak egin ohi ditu, zertzelada indibidualak testura ditzake. Areago: nekez ditugu bi testu elkarren kopia" (Larringan, 2009:520).

³² Euskarara ekarrita, Esnalek, testu-arkitektura langai moduan hartuta, zehazten eta xehatzen du zer den testua ikuspegi komunikatiboaren baitan eta zer ondorio dituen horrek euskararen irakaskuntzan, alegia, zertan eta nola gauzatzen diren euskaraz hiru maila horietako bakoitza (Esnal, 2009).

modalizazio-baliabideak edo ahots horiek eduki tematikoaren gainean dakartzaten jarrerak, ebaluazioak eta iritziak.

Testua hartuko dugu hizkuntza-irakaskuntza eta -ikaskuntzaren oinarriko unitatetzat. Testuak komunikazio-egoerei lotuta datoz, gizarte-interakzio egoeratan gertatzen dira eta gizarte horren barruan instituzionalizatutako ereduak dira, kulturalki zehatzak (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). Testutzat jotzen dugu hiztunak komunikazio helburu batekin ekoizten duen hizkuntza-unitatea, bere baitan zentzu osoa duen enuntziatua. Izan ahal da idatzizkoa edo ahozkoa, laburra edo luzea, baina beti kokatua, burutua eta beregaina (Bajtín, 1982; Bronckart, 1997), hau da, espazioan eta denboran kokatua izan behar da, bere baitan komunikatzeko gai izan behar da eta bestelako informaziorik gabe ulergarria izan behar da, “*y por lo tanto esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior*” (Bronckart, 1997:48).

2.3. Ahozko hizkuntza, berriaz landu beharreko alderdia

Ontogenesi edo garapen ikuspegi batetik, ahozkoa menderatzeko haurrek elkarrekintzan aritu behar dute. Jaiotzen direnetik hasten da prozesua eta lehenago ikasten dute hitz egiten, irakurtzen eta idazten baino (Dolz & Schneuwly, 1998). Haurrak sistematikoki HHn eskolatu aurreko garaian, eskolara joaten zirenerako bazekiten hitz egiten, eta gai ziren familiarekin edo haien berdinkideekin modu sofistikatuan gertaerak edo haien adineko arazoak komentatzeko. Ahozkoaren ikaskuntza, beraz, oharkabean gertatzen zen. Gaur egun, oso goiz eskolatzen ditugularik, EAEko haur gehienek prozesu hori aldi berean egiten dute etxean eta eskolan, eta eskolaren parte-hartzea ez da hain oharkabea.

Dolz eta Schneuwlyk paradoxiko jotzen dute ahozkoak toki garrantzitsua izatea eskola-sistemaren bi muturretan: HHn eta LHko lehen urteetan, erabilera ez formala finkatzeko eta gelako komunikazioarekin harremanetan dauden erabilerak ezartzeko; eta unibertsitatean hitz-hartze publikoak behar dituen errekurtsoak eskuratzea ezinbestekoa da kazetari, abokatu, irakasle edo enpresarientzat. Aitzitik, derrigorrezko eskolaldi osoan behar du izan ahozkoak ikaskuntza-objektu espezifikoa, ikasleak joan daitezten deskubritzen nola erabili objektu hori komunikazio-egoera berrietan. Horretarako, eta esku-hartzeen proposamen sistematiko baten barruan, definitu eta argitu behar da zer ezaugarri dituen irakatsiko den ahozkoak eta zer hizkuntza-gaitasun lortu nahi den.

Orain gutxi arte, hizkuntza-gaitasunaren definizioa hiru oinarriren gainean egin da batez ere: gaitasun indibiduala izan da, bakoitzak duena; jarduera praktikoetatik kanpo ebaluatu izan da,

testuingurua kontuan izan gabe, ezaugarri absolutua balitz bezala; eta gainerako gaitasunak — kognitiboa, soziala, emozionala...—ez dira kontuan hartu (Pekarek Doehler, 2002). Ondorioz, hiztun ideala irudikatu da, hiztun elebakarra, finean. Baina definizio hori gaindituta dago, ez du gelako errealitatea islatzen. Izan ere, gaur uste dugu ahoz komunikatzen jakiteak askotariko gaitasunen batura suposatzen duela eta elkarrekintzaren gainean eraikitzen dela (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Colletta, 2002; Nussbaum & Unamuno, 2006):

1. Ekintza-gaitasunak: haurrak, bizitzako lehen hiletatik eta helduagoekin interakzioan, eraikitzen du komunikazio-gaitasun multzo bat (arreta bateratua, eskaera, agindua, asmoa, etab.) eta horiekin eraikitzen ari da giza ekintzekin lotutako esanahiak. Mintzaira agertzen denean, zeinuak integratzen dira haurren prozesuetan eta berehala garatzen ditu hizkuntza-ekintzarako gaitasunak ere, beti bere ingurune sozialeko beharrei egokituta.
2. Gaitasun diskurtsiboak: diskurtso motetan etengabeko garapena ikusten da diskurtso mota “sinpleetatik” mota “konplexuetara”. Ikuspegi horretatik, elkarrizketa batek balioko du oinarri moduan narrazioa garatzeko, eta hori menderatuta, balioko du argudioa garatzeko.
3. Gaitasun linguistiko-diskurtsiboak: ekoizpenean inplikaturako bost eragiketa multzo bereizten dira, alegia, antolaketa-eragiketak, denborazko egituraketa, kohesioa, konexioa eta modalizazioa. Gaitasun soziolinguistikoa multzo honetan ikusten dugu.
4. Gaitasun instrumentala: hizkuntza-praktiken behaketetan ikusi da lau modalitate instrumentalak —ulermena, ekoizpena, ahozko eta idatziko hizkuntza— batuta daudela. Kontua da ba ote den modalitateren bat beste modalitateak garatu ahal izateko aurre-baldintza dena. Autoreen iritziz, ez dago garapen linealik emandako orden horretan, horien arteko elkarrekintzak konplexuak dira eta sarri aldi bereko prozesuan kateatzen dira.

Gaitasun soziala garrantzitsua da aurreko gaitasunak egoki garatzeko, eta horiekin artikulatzen da interakzio-gaitasuna ere, eta artikulatu diogu, izan ere, *“cette compétence intègre des ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles, lesquelles sont indissociablement liées l’unes aux autres”* (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2009:121).

Ikusi dugunez, hizkuntza-fenomeno heterogeneoa da ahozkoa, testuinguru aldakorren mendekoa, eta idatzizkoarekin etengabeko interakzioan ari da (Dolz & Schneuwly, 1998). Izan

ere, zaila da eskola eremuan ahozkoa bera bakarrik lantzea ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko interakzioak hain ugariak izanda: HHn bertan ere, idazten jakin gabe, testu idatziak errezitatzen dituzte edo irakasleari diktatzen diote, eta laster hasten dira ahots gorako irakurketarekin ere. Hortik aurrera, bien arteko joan-etorriak ugariak dira, ahoz landutakoak idatzizkoari eta idatziz landutakoak ahozkoari eragingo baitiote.

Esandakoaren harira, ulergarria da ahozkoaz egiten diren ikerketak askotarikoak eta ezberdinak izatea, gaitasun horiek guztiak jokoan egonda (Garro, 2008). Horregatik nahiago dugu *ahozkoaz* baino *ahozkoez* hitz egitea, trebetasun eta baliabide ezberdinak eskatzen baitituzte eta oso bestela planifikatu eta gauzatu behar baitira. Alegia, lagunarteko solasaldi batean, dendari-bezero hartu-eman batean ala epaiketa bateko defentsan aritzea ezberdina den bezala, eskolan ere ez da berdina ipuin bat kontatzea, antzerki bat antzeztea, debate batean parte hartzea ala digestio aparatua zer den eta nola funtzionatzen duen azaltzea (Ozaeta & Garro, 2010). Ikasleak trebatu beharko ditugu ahozko egoera horietan guztietan gaitasunez aritzeko.

Kontuan hartu beharreko beste alderdi bat adina da. Colletak (2004) aipatzen du, esate baterako, hiruzpalau urteko haur batek bere gelakideekin jolas egiteko orduan behar dituen mintzaira-egintza gehienak betetzen dituela (hobeto ala okerrago ahoskatuta eta ez beti entzulearekiko hitz egokiena erabilita). Edonola ere garapen pragmatikoa bidean da. Baina eskatuz gero deskribatzeko paretan itsatsitako horma-irudi bat, azaltzeko ikaskide batek nola hartu duen min jolas orduan edo azaltzeko zergatik dagoen debekatuta ekintza batzuk patioan egitea, haien berbaldia hitz zalantzati batzuk baino ez dira izango eta gelakideei eskatuta lehenengoaren hitzak osatzen joango dira. Baina haur berari gauza bera urte batzuk beranduago eginez gero, ez du arazorik izango minutu batzuetan zehar horma-irudia azaltzeko edo ikusitako film bat zehaztasun eta adierazkortasunez kontatzeko. Adinak aurrera egin ahala ikusiko da, beraz, *“le transition de la parole simple à la parole organisée en discours”* (Colletta, 2004:15). Alegia, sei-zazpi urterekin hurrek hitz egiten dute elkarrizketa baten baleude moduan, haien kontaketa hitz-txanda bidez gertatzen da eta enuntziazio-ainguraketa indartsua ageri da (batez ere ni-tik eta toki-denborazko adierazle hurbilekin); hamar-hamaika urtekoek, berriz, sistematikoki jotzen dute kontaktari dagozkion hizkuntza-marketara (enuntziatio-ainguraketaren aztarnak neurri batean ezabatu, aditz-formak bereizi, konektore zehatzak erabili, etab.) (Dolz et al., 1993), baina oraindik ez dute beti justifikatzen haien jarrera-hartzea argudiatzerakoan (Golder, 1996). Hamar eta hamalau urte bitartera itxaron beharko dugu testu antolatzaile konplexuak ikusteko eta hamahiru-hamalau urte inguruan hasiko dira

sistematikoki haien ikuspegia justifikatzen (Coirier & Golder, 1993). Irakasleak kontuan izan beharko du une oro zein den haurraren garapen-unea, zer eskatu ahal dion eta zer ez, zein den une bakoitzean haurrarentzat Garapen Hurbileko Eremua, bai eta gaitasun elebiduna erdietsi behar duela ere, alegia, elkarrizketa gaitasuna eta gaitasun akademikoa (Cummins, 2000; Cummins, 2005b; Coelho, 2005).

Berariazko lanketa hori egiteko, zehaztu beharko ditugu hainbat alderdi testuen ekoizpenean eragina dutenak eta ekoizpen-prozesuaren une jakin batean objektu bihur daitezkeenak.

2.4. Ahozko hizkuntzaren objektu irakasgarriak

Gizartean eta eskolan kezka dago ahozkoaren kalitateaz eta erabileraz, are gehiago euskara hizkuntza gutxitua delarik, baina zailtasunak ditugu ahozkoaren erabilerak eta ikasteko/irakasteko objektuak definitzeko (Sainz Osinaga, 2010a). Haatik, uste dugu ahozkoa legezko irakaskuntza-objektu bihurtu behar dela eta horrek eskatzen du, lehenik eta behin, argitzea zeintzuk diren eskolan irakasteko erreferentzia moduan har daitezkeen ahozko hizkuntza-praktikak eta ezaugarritzea praktika horietan inplikaturako zehaztasun linguistikoak eta taktikak (Dolz & Schneuwly, 1998).

2.4.1. Testu-generoak abiapuntu

Generoaren kontzeptua ulertzeko, Bajtinen haritik, ikuspegi historiko eta kulturalean kokatu behar dugu, eta kontuan izan komunitate bateko kide orok lehendik existitzen ziren testuen unibertso bat aurkitzen duela aurrez aurre. Testu horiek ezaugarri komun batzuen arabera antola daitezke eta denboraren poderioz aldatuz doaz (Bronckart, 1997). Bronckarten aburuz, sozialki eta kulturalki testu oro genero-adibide bat da eta diskurtso horrek helburu komunikatibo argia dauka. Generoak, beraz, praktika adierazgarriak dira, gizartean kokatuak eta garatuak, eta horrexegatik adostasun handia dago egokiak direla hizkuntzaren irakaskuntza (ahozkoa zein idatzizkoa) gidatzeko.

Bi mailatako generoak hitz egin behar dugu (Bajtín, 1982): lehen mailakoak edo sinpleak eta bigarren mailakoak edo konplexuak. Lehen mailako generoak ez dira elaboratuak eta bat-batekoak izan ohi dira, hala nola, eguneroko elkarrizketa bat edo lagunarteko eskutitz bat. Bigarren mailakoak sortzen dira komunikazio-baldintza kultural konplexuagoetan, testuinguru garatu eta antolatuagoetan, bereziki idatzizko komunikazio artistiko, zientifiko eta soziopolitikoetan, eta horien harira aipatzen dira, besteak beste, eleberririk, antzerkia, ikerketa zientifikoak eta kazetaritza-generoak. Bigarren mailako generoak osatzeko prozesuan, lehen

mailako hainbat genero hartzen eta berreraikitzen dira haren baitan, eta izaera berezia hartzen dute, errealitatearekin duten harremana galtzeraino (elkarrizketak edo eskutitzak nobela baten barruan txertatzen direnenan, kasu). Eskola oinarrituko da ikasleen lehen mailako generoetan, horietatik abiatuta genero konplexuagoetara iristeko, eta berariaz landuko ditu bigarren mailako generoak. Izan ere, hizkuntza-erabilera formalekin lotutako ezagutza eta trebetasunak izango dira derrigorrezko hezkuntzan irakaskuntzaren oinarrietako bat, ikasleen eguneroko eta bat-bateko ekoizpenetatik urrundu eta haien komunikazio-gaitasuna zabaltzen laguntzeko (Cros & Vilà, 1999)³³. Erabilera formal horiek gauzatzeko, ikasleak ezagutu beharko ditu diskurtso-genero bakoitzaren konbentzioak eta testu-egitura prototipikoak, menderatu beharko ditu hizkuntza-erregistroak, kontrolatu beharko ditu baliabide diskurtsiboak... Alegia, zenbat eta hobeto menderatu generoak, orduan eta hobeto baliatuko ditu, orduan eta hobeto erakutsiko du bere izaera erabilera horretan islatuta, orduan eta trebeago arituko da dagokion komunikazio-egoeran.

Generoak menderatzeko prozesu horretan, baina, Bronckartek (1997) hitz egiten du sailkatzeko zailtasunaz, hainbat irizpide erabil daitezkeelako, denak bidezkoak, genero bat definitzeko. Hona, horietako irizpide batzuk: inplikaturako giza jarduera motaren arabera, hitz egin dezakegu genero literarioaz, zientifikoaz, periodistikoaz, etab.; lortu nahi den ondorio komunikatiboaren arabera, hitz egin dezakegu genero epikoaz, poetikoaz, lirikoaz, etab.; erabilitako euskarriaren izaeraren arabera, hitz egin dezakegu nobelaz, ipuinaz, egunkariko artikuluz, erreportajeaz, etab.; eta eduki tematikoaren arabera, hitz egin dezakegu zientzia-fikzioaz, polizia-nobelaz, sukaldeko errezetaz, etab. Zailtasun hori testu-ekoizpenen izaera historikoak ere eragiten du, generoak desagertu, egokitu eta berriak sortu ere egiten baitira, alegia, etengabeko mugimenduan daude. Testu-generoak bereizteko eta sailkatzeko irizpide objektiboena izango litzateke unitate eta arau linguistikoetan oinarritzea, baina oraindik ez da lortu testu-generoa oinarri linguistikoen arabera ezaugarritzea, testuak ez direlako hizkuntza-formak, komunikazio-formak baino, beraz, apenas egin dira testu-generoen deskribapen linguistiko zuzenak (Larringan, 1998b). Aitzitik, erregulartasunak eta konkurrentzia

³³ Eskolari dagokio, hasiera batean, bigarren mailako generoak eta ahozko formala edo publikoa lantzea, besteak egoera ez formaletan eskuratuko dituelako haurrak eskolaz kanpo. Baina komunitateko hizkuntza normalizatu ez den kasuetan, sarri gertatzen da eguneroko bizitzako ahozko generoak ere landu beharra, haurrek ez baitituzte menderatzen eskolara iristerako (Dolz, 1998). Bereziki bultzatzen da ikaskuntza eta erabilera hori ikasle-ikasle elkarrekintzan eskolako testuinguru ez formaletan (jolas-ordua, jantoki garaia edo eskola-orduz kanpoko jardueretan), horrek areagotu egiten baitu eskolako hizkuntza-ikaskuntza (Arano, Berazadi & Idiazabal, 1996). Eztabaidan dago, halere, gelan jorratuko den curriculumean berariaz landu behar ote den ahozko ez formal hori. Badira horren aldeko gogoetak (Arano & Berazadi, 2006) eta SDen bidezko esperientziak (Zabala Alberdi, 2012).

linguistikoak testu-atal edo segmentuetan³⁴ gertatzen dira (Bronckart, 1997). Izan ere, genero bati dagokion testu bat hainbat segmentuz osa daiteke: nobela baten barruan izan ahal dugu segmentu nagusi bat gertaeren kronologia azaltzen duena eta tartean izan ahal dira pertsonaien arteko elkarrizketa-segmentuak edo autorearen komentarioak; artikuluko zientifiko batean aurki dezakegu segmentu nagusia autorearen teoria azaltzen duena eta tartean segmentu bat kontrako teorien kronologia kontatzen duena; edo eguneroko elkarrizketa batean, elkarrizketa segmentuen ondoan izan ahal ditugu solaskide baten kontaketa-, azalpen- edo argumentazio-segmentuak. Segmentu horiek hizkuntza-antolaketan erregularitasun sendoak erakusten dituzte eta horregatik diskurtso-tipoak osatzen dituzte: ezaugarri linguistiko bereizgarriak dituzte eta mugatuak dira, hizkuntzaren baliabide mugatuak erabiltzen dituztelako (aditzaren denborak, antolatzaileak...). Edonola ere, kontuan izan behar dugu diskurtsoa deritzogun hori, ekoizpen testuala bada ere, objektu teoriko bat dela, *“hizkuntza — testua eta hizkuntza unitateak— aktualizazioaren aldetik hartuz gero eraikitakoa”* (Larringan, 1998b:68). Horrek esan nahi du testuaren analisia egiteko edo diskurtso analisia egiteko ez dugula objektu materiala aldatuko, aldatuko duguna ikuspegia izango da. Komunikazioa diskurtsoan gertatzen eta mamitzen da, ez testuan, esaldian edo perpausean, alegia, *“diskurtsoa hitzezko elkartrukaketan esatariak burututako esaldi edo enuntziatu-hurrenkera da, non elkarreraginezko xede-asmoa dagoen, solaskidea, espazio-denbora eta, oro har, ekoizpen zehatz eta jakinak”* (Larringan, 1998b:69).

Generoa ulertzeko ahalegin horretan, ISDren ikuspegiari jarraiki, hiru dimentsio azpimarratuko ditugu (Bronckart, 1997; Dolz & Gagnon, 2010): 1) komunikazio egoera edo testuinguru soziala kontuan hartzea, alegia, diskurtsoaren helburua, toki soziala, hartzailea...; 2) testuaren erregularitasunak eta ezaugarri formalak kontuan hartzea, antolaketa eta ideien hierarkizazio jakin baten arabera; eta 3) aurreko bi dimentsioei egoki erantzuneko dien hizkuntza- eta komunikazio-elementuak kontuan hartzea, alegia, fraseologia, formulak, enuntziatio markak, antolatzaile eta lokailuak, lexikoa edo elementu morfologikoak. Hiru dimentsioak bihurtuko dira ikaste-objektu genero bakoitza ikasteko/irakasteko prozesuan.

Prozesu hori egituratzeko balioko digu, hain zuzen, curriculumak, alegia, hizkuntza-helburuak eta hizkuntza-praktikak eta horiek lortzeko beharrezko diren jakintzak eta trebetasunak zehazteko, besteak beste, landuko diren generoak eta horien hurrenkera ikasmailen artean eta ikasmailen barruan. Zergatik generoak? Besteak beste, testu-generoek heziketarako

³⁴ Segmentuez hitz egiten duenean, oinarrian du Adamek testuak deskribatzeko eraikitako sekuentzien eredua, testuen tipologia eta sailkapena aztertzen duena (Bronckart, 1997)

bitartekaritza-balio handia dutelako (Larringan, 2009); izan ere, tresna metalinguistiko izateaz gain, hezkuntzarako eta gizakiaren garapen psikologikorako bitarteko moduan agertzen dira, eta beren “jasotze/egokitze” (“*adoption/adaptation*”) estrategiak heziketa-balioa bideratzen du (Bronckart, 1997). Generoen lanketak, gainera, hainbat abantaila eskaintzen ditu (Dolz & Gagnon, 2010):

1. Generoak multzokatzeak erraztu egiten du irakasteko edukiak aukeratzea eta hedatzea. Multzokatzeak ezaugarri komunak azpimarratzen ditu eta testuen arteko konparazioak eta transferentziak egiteko aukera ematen du.
2. Erreferentziazko praktika sozialak kontuan hartzeko aukera ematen du. Generoak nola erabiltzen diren aztertzea erreferentzia izango da ebaluatzeko testuak komunikatzeko egokiak eta eraginkorrak diren. Irakasleak kontuan izan beharko du testuak ekoizteko eta jasotzeko testuinguru soziala, eta horretarako garrantzitsua da testuen corpusak jasota izatea³⁵.
3. Genero bakoitzaren erabilerari buruzko errepresentazio kolektibo bat dugu eta erabileraren arabera identifikatzen eta sailkatzen ditugu. Horrek ikaskuntzari zentzua ematen dio eta iparra markatzen die, bai ekoizleari, eta bai hartzaileari. Eta irakasleei ere aukera ematen die ikasleen aurrezagutzen arabera esku hartzeko.
4. Generoak aukera dira gizarteak pilatutako esperientziak eskuratzeko. Generoak irakastea/ikastea kultur erreferentziak eraikitzen laguntzea da, bai eta urteen joanean gauzatu eta egonkortutako hizkuntza-baliabideak mobilizatzea ere.
5. Generoak bideratzen ditu irakatsi beharreko dimentsioak: egoeraren mugak, testu-planak, hizkuntza-unitate bereizgarriak, zentzua ematen duten unitateak, etab. Generoaren eredu didaktiko batek berarekin dakar dimentsio irakasgarriak identifikatzea eta dimentsio horiek erabiltzea ikasketa-jarduerak eta -sekuentziak sortzeko, eta hor sortuko diren testu berriak lehenik zeudenekin integratuko dira. Testu berriak eraikitzeke orduan, eskolako lanak bi dinamika integratuko ditu: batetik, generoak inposatzen dizkigun mugak, eta, bestetik, askatasuna;

³⁵ Euskararen kasuan hainbat testu aztertu izan dira, besteak beste, debatea (Garro, 2008), azalpen formala (Gartzia, 2008) eta ipuina (Manterola, 2011), baina ez da oraindik horrelako corpus sistematikorik jaso eta irakasleek zailtasunak izaten dituzte generoak ezaugarritzeko eta didaktikoki tratatzeko unean.

generoaren mugak lausoak eta irristakorrak direlarik, askatasun horrek eragin baitezake ikasleen sormena eta autonomia.

6. Generoak hizkuntza-irakasleei laguntzen die transformazio garrantzitsuak ulertzen eta egiten. Izan ere, gogoan izan behar dugu eskola-egoeran hizkuntza-praktikek egokitzapen didaktikoa izan behar dutela eta horrek irakasleari eskatzen dio erreferentziazko ereduetatik distantzia hartu eta generoak ikasleentzat eskuragarri bihurtzeko. Halaber, generoa irakasgarri eta eskuragarri egiteko, ingeniari-tza didaktikoa jarri behar da martxan, eta horrek dakarkigu generoan oinarritutako eredu didaktikoa eta Sekuentzia Didaktikoen erabilera. Aurrerago sakonduko dugu horietan.

Testuan zentratzeak zailtasunak ere ekarri ahal ditu, izan ere, askotariko hizkuntza-jarduerak baitaude, eta aldatu egiten dira helburuen, egoeren eta konbentzio sozialen arabera. Irakaskuntzak aniztasun horri aurre egiteko estrategiak behar ditu (Dolz & Gagnon, 2010).

Bestalde, testuak dinamikoak dira, aldatuz doaz denboraren poderioz eta horregatik zaila da behin betiko sailkapen bat izatea (Bronckart, 1997). Halere, irakasgarri egiteko helburuarekin, Dolz eta Schneuwlyk bost kategorია edo genero multzo proposatu dituzte³⁶, nahiz eta jakin ezin dela genero bakoitza talde batean erabat sailkatu (Dolz & Schneuwly, 1997): narratu (literatur kulturarekin lotuta), kontatu (giza ekintzak dokumentatu eta memorizatzeko), argumentatu (gizarteko arazoak eztabaidatzeko), azaldu (ezagutza transmititu eta eraikitzeke), eta ekintzak deskribatu (instrukzioak eman eta portaerak erregulatzeko). Bost horiei zeharkako seigarren bat erantsi ahal zaie (Dolz & Gagnon, 2010): hizkuntza jokoan jartzea testu poetikoak sortzeko. Proposamen horrekin batera, Dolz eta Schneuwlyk (1997) genero multzo bakoitzari dagozkion ahozko eta idatzizko generoen adibideak ematen dituzte, bai eta Lehen eta Bigarren Hezkuntzarako generoen lanketaren hurrenkera bat proposatu ere.

Horrekiko kontrastean, Québéceko Hezkuntza Ministerioak dokumentu didaktikoa argitaratu du bigarren hezkuntzarako hautatutako generoen hurrenkera azaltzeko (Chartrand & Émery-Bruneau, 2013). Bertan sailkapen eta ezaugarritze zabalagoa ageri da, zapi genero-multzotan:

³⁶ Espresuki erabaki dute ez erabiltzea diskurtso tipologiak, dituzten mugak ikusita (Schneuwly, 1991) eta erabaki dute genero multzoak erabiltzea progresioa eraikitzeke baliagarri ikusten dituzten hiru arrazoiengatik: irakaskuntzari egotzitako xede sozial handiei eta gizarteko komunikazioaren hizkuntza-beharrei erantzuten diete, modu malguan berrartzen dituzte hainbat esku-liburu eta plangintzetan dagoeneko funtzionatzen duten tipologiak eta multzokatutako generoetan inplikaturako gaitasun linguistikoak nahiko homogeenok dira (Dolz & Schneuwly, 1997).

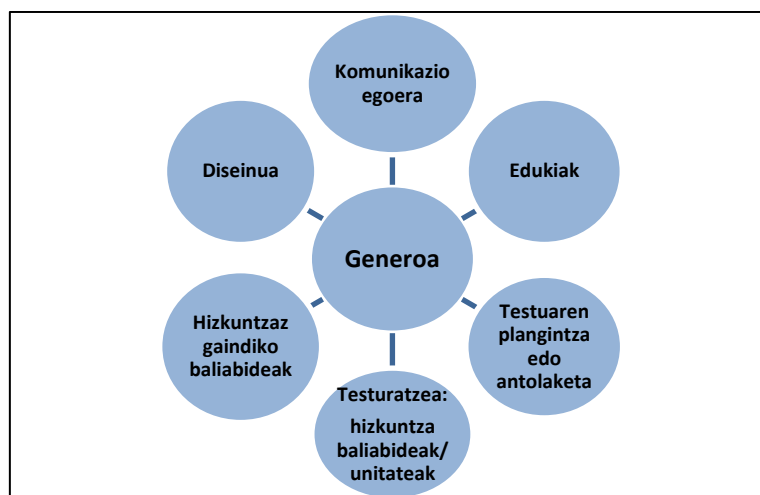
1. Nagusiki³⁷ argudiozkoak diren generoak: publizitate-mezua eta argudiozko iritzi-testua, eskutitz irekia eta debatea.
2. Nagusiki deskriptiboak diren generoak: informazio-kapsula, egunkari edo webguneko albistea, ikus-entzunezko dokumentala, kontsigna edo prozedura, atzeko azala, hiztegiko artikulua, biografia, txostena, elkarrizketa eta laburpena.
3. Nagusiki azalpenezkoak diren generoak: dibulgaziozko artikulua zientifikoa, zientzia edo historiako eskola-liburuko kapitulua eta ikus-entzunezko erreportajea.
4. Nagusiki justifikatzeko diren generoak: gramatika-arazo baten justifikazioa, mahai-ingurua, eztabaida, zine-kritika eta azalpen kritikoa.
5. Nagusiki narraziozkoak diren generoak: literatur albuma, hainbat motatako eleberriak (abenturazkoak, psikologikoak, polizienak, fantasiakoak, zaldunenak, zientzia-fikziozkoak, fantastikoak), fabulak, ipuin tradizionalak, elezaharrak eta mitoak, eta albisteak.
6. Genero dramatikoak: komedia eta tragedia klasikoak.
7. Genero poetikoak: poema ludikoa, korapilo deskriptibo edo narratiboa duen poema, kantu eta poema lirikoak, eta soneto eta balada klasikoak.

Garrantzitsua izango da ikuspegi zabal hori euskarara ere ekartzea eta, batetik, erabakitzea, derrigorrezko eskolaldirako generoen hurrenkera, eta, bestetik, makroegituraren ezaugarri komunetatik haratago, egokitzea testuratze-estrategiak euskarari dagozkion ezaugarri testual eta linguistikoetara. EAEko curriculumaz aztertzen badugu, ikusiko dugu HHko curriculumean generoari egiten zaizkion erreferentzia bakarrak hauek direla (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2009): lehen zikloan *“Hainbat testu mota (ipuinak, olerkiak, abestiak, errimak, aho-korapiloak, asmakizunak, deskribapenak...) arretaz entzuteko eta gogora ekartzeko interesa izatea”* (30. or.), eta bigarren zikloan *“Ahozko testu errazak ulertzea: deskribapenak, kontakizunak, ipuinak, abestiak, errimak, atsotitzak, asmakizunak...”* (31. or.). Oinarrizko Hezkuntzarako Curriculumean, berriz, aipatzen da ikasleek euskal literaturako tradiziozko generoen (lirikoa, narratiboa eta dramatikoa) oinarrizko ezaugarriak ezagutu behar dituztela, bai eta ziklo guztietan ikasleek jakin behar dutela gaiari egokien dagokion generoa aukeratzen edo landutako ahozko zein idatzizko testu-generoak hauteman behar dituztela (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2007a; Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2007b;

³⁷ Adierazgarria da “nagusiki” terminoa, eta lotzen dugu Bronckartek berak genero bakoitzaren barruan aipatzen dituen *segmentuekin* (Bronckart, 1997).

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2010), baina ez da zehazten genero zehatzik ezta generoen lanketa zehatzik ere.

Testu-generoak curriculumera eramateko egiteko horretan, zail dugu generoen ezaugarritze eta didaktifikazio zehatzak aurkitzea, ezta bateratuak ere. Euskaraz ESAIZU material didaktikoan egindako sailkapenean (Abasolo, Arexolaleiba, Bilbatua, Garmendia & Sainz Osinaga, 1998) honako sei generoen ezaugarriak ageri dira: literatur narrazioa, deskribapen-testua, narrazio historikoa, azalpenezko testua, argudiozko testua, eta elkarrizketa periodistikoa eta erreportajea. Halaber, Alonso Fourcade eta Bronckartek (2007) egindako azterketak erakusten du handia dela tipologiaren eta terminologiaren aniztasuna, eta horrek nahastu eta zaildu egiten du, bai ezaugarritzea, eta bai didaktifikazioa. Edonola ere, ikuspegi honek generoak irakatsi ahal izateko osagai irakasgarriak mamitu egiten ditu, alegia, generoaren alderdi ezagunak ezaugarritu egiten ditu irakasgarriak izan daitezkeen, eta horrek dakar kontzeptu sinplifikatuak bilatzea irakasleek eta maila jakin bateko ikasleek ulertzen dituzaten (Bronckart, 2007a). Generoan oinarritutako eredu didaktikoak honako dimentsioak zehazten eta artikulatzen ditu (Dolz & Gagnon, 2010): generoak lantzeko behar diren erreferentziak ezagutzak, testu-osagaien deskribapena eta ikasleen hizkuntza-gaitasunak. Horiek gidatuko dute irakaskuntza-praktika. Ondoko eskemak laburbiltzen ditu ahozko testu-generoaren eredu didaktikoaren kategoria nagusiak:



7. Irudia. Generoaren eredu didaktikoa, alderdi irakasgarriak (Dolz & Gagnon, 2010:11)

Baliabide-multzo hori hainbat modutara gauza daiteke eta aukera ematen du Sekuentzia Didaktiko ugari sortzeko. Aurrerago garatuko dugu alderdi hori.

Generoak jartzen ditugu, beraz, ikasleen hizkuntza-gaitasunak eraikitzeko erdigunean. Ikasleak horiek arrakastaz egin dituzan eskolak genero-errepertorio horien lanketa bermatu behar du.

Areago, esan dezakegu genero horiek menderatzea oso lotuta dagoela eskolako beste diziplina batzuetan lortuko duen arrakastarekin, ezinbestekoak izango baitzaizkio eskolako diziplinak ikasteko (matematika, zientziak, literatura, historia, etab.). Izan ere, gero eta gehiago aitortzen zaio hizkuntzari zeharkako izaera eta *“Hizkuntzaren zeharkakotasunaz ohartuta, gero eta gehiago gertatzen ari da eskolako curriculumetan eta testuliburuetan diziplinen eta hizkuntzaren arteko artikulazioa”* (Sainz Osinaga, Garro, Ozaeta, Azpeitia & Alonso, 2012:155). Paradigma honetan, hizkuntzaren didaktikariek ikasleen hizkuntza-jarduerari begiratzen diote diziplinetako ezagutzak eraikitzeko hizkuntza ezinbesteko bitartekaria eta helburua den aldetik. Izan ere, ezagutza bat ezin da eraiki ezagutza hori sortzen duen talde sozialaren hizkuntza-ulermen eta hizkuntza-praktikak eskuratu gabe, talde bakoitzak bere esateko moduak sortzen baititu (Bajtín, 1982) eta horrek garamatza hitz egitera «diskurtso-komunitateez». Ondorioz, forma diskurtsibo edo genero horiek egiten dute komunikagarri eduki edo ezagutza hori, eta, aldi berean, hizkuntza-ekoizpen horiek erakutsiko digute ikasleek zer ulertu duten proposatu zaien egoeraz. Jaubert eta Rebièreren aburuz (2000), diskurtsoek ematen dute ikasleek egindako interpretazioen berri (zer funtzio ematen dioten hizkuntzari, zein rol ezartzen dioten haien buruari jarduera horretan...) eta erakusten dute nola eraiki duten “eskolako komunitate zientifikoa”, alegia, *“Au cours de l’apprentissage à l’école, les oraux et les écrits de travail ou réflexifs, apparaissent-ils comme des lieux privilégiés d’acculturation aux pratiques scientifiques”* (Jaubert & Rebière, 2000:174). Eta zientziaren didaktikari dagokionez, horrek ez du esan nahi zientziak hizkuntzara mugatzea, baina bai hizkuntza-praktikak praktika zientifikoen alderdi moduan kontuan hartzea eta zientziarekin batera lantzea. Alegia, zientziaren hiru alorretatik bat litzateke hizkuntzari dagokiona. Lehena pentsatzea da, hots, nor bere buruari galderak egitea. Bigarrena da galdera horien erantzuna frogetan oinarritzea. Eta hirugarren alorra da hitzez adieraztea, komunikatzea, besteen iritzia jasotzeko. Izan ere, *“Zientzia eskola batean ez bada hori egiten, zientzia ez den beste zerbait egiten ariko dira. Pentsatzetik, frogatzetik eta hori komunikatzetik sortzen da ezagutza”* (Sanmartí, 2014). Hirugarren horretan, alegia, zientzia komunikatzean, ezartzen dugu zientzia edo curriculum eta hizkuntza uztartzeko ikuspegia. Eta Zientzia Esperimentalekin bezala lotu ahal dugu hizkuntzaren garapena beste arlo guztien lanketarekin batera ere.

2.4.2. Hizkuntza-ekintzaren eragileak

Ikuspegi sozio-diskurtsiboan kokatzen garelarik, kontua da objektutzat hizkuntza-jarduera (activité langagière) hartzea, *“es decir las prácticas verbales articuladas a las diversas formas de acción humanas, y aplicar a este objeto un procedimiento de interpretación dirigido a*

explicar sus formas de organización y sus condiciones de funcionamiento” (Bronckart, 1992:30). Ikuspegi honetan, mintzairaren funtzio nagusia da bitartekoa izatea giza talde bateko partaideek elkar uler dezaten ekintza-testuinguruen gainean. Halaber, hizkuntza-jokabide oro hizkuntza-ekintzazko edo diskurtsozko egitura batean inskribatzen da eta bere funtzio nagusia da mintzairazkoak ez diren ekintzak «berrirudikatzea» eta adieraztea zeinuen edo hizkuntza-unitateen bidez (Dolz et al., 1993).

Zer da, baina, hizkuntza-ekintza bat? *“Une action langagière est une structure de conduites consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d’énonces ou texte”* (Dolz et al., 1993:28). Definizio horretan bada talde-jokabidearen isla (unitate soziala) eta bada portaerazko unitate bat (unitate psikologikoa) harremanetan dagoena testua osatzen duen hizkuntza-unitatearekin. Hizkuntza-ekintzaren egoerak adierazten ditu testua ekoizteko orduan eragin dezaketen mundu formalen ezaugarriak (mundu fisikoa, soziala eta subjektiboa) (Bronckart, 1997). Ahozko testu bat ekoizteko, esatariak mundu horien gainean dituen errepresentazioak aktibatu beharko ditu bi norabidetan: batetik, hiru mundu horien errepresentazioek osatuko dute testu-ekoizpenaren testuinguru (zein da esatariaren ustez elkarrekintza-egoera?), eta ezagutza horiek testuaren antolaketan eragingo dute modu pragmatiko edo ilokutiboan; bestetik, hiru mundu horien errepresentazioak eduki moduan ere aktibatzen dira eta testuaren antolaketan eragingo dute modu lokutiboan. Zehatz dezagun gehixeago zer dagoen testuinguruaren eta edukiaren atzean.

Ekoizpen-testuinguruari dagokionez, bi plano bereizi ahal ditugu (Bronckart, 1997):

Lehen planoan ikusi ahal dugu testu oro dela hizkuntza-portaera jakin baten emaitza, espazio eta denbora jakin batean kokatutako agente batek gauzatua, beraz, testu orenen jatorria da testuinguru fisiko batean gauzatutako ekintza bat. Lau elementu aurkituko ditugu: testua ekoizten den tokia, ekoizpen-unea, esataria eta solaskidea³⁸. Lau elementu horiek nola konbinatzen diren, izango ditugu diskurtso monogeneratua edo monologala —enuntziatu

³⁸ Lau elementuak aldi berean presente egotea —*co-presence*— (Bronckart, 1991) ez da jada testuinguruaren ezinbesteko ezaugarria, gaur egun ahozko jarduerak grabatzea —baita eskolan ere— ohikoa baita.

bakarrekoa eta esatari bakarrak kudeatua— eta diskurtso poligeneratua edo dialogala — enuntziatu edo solaskide katean antolatua eta kudeaketa konpartitua duena— (Bajtín, 1982)³⁹.

Bigarren planoan, testu oro kokatzen da komunikazio-elkarrekintza baten eremuan, zeinak inpliketzen duen mundu soziala (arauak, baloreak, etab.) eta mundu subjektiboa (esatariak, ekiterakoan, bere buruaz ematen duen irudia). Testuinguru sozio-subjektibo horretan ere lau elementu identifikatu ahal dira:

1. Toki soziala: zein den eraketa soziala, erakundea edo elkarrekintza moduaren markoa (eskola, familia, komunikabidea...).
2. Esatariaren kokapen soziala (enuntziatzaile estatutua ematen diona): zein egiteko sozial betetzen duen esatariak interakzio horretan (irakasle, guraso, bezero, lagun...).
3. Hartzailearen edo solaskidearen kokapen soziala: zein rol egokitzen zaion testuaren hartzaileari (ikaslea, seme edo alaba, laguna, langilea...).
4. Elkarrekintzaren helburua: zein den enuntziatzailearen ikuspuntutik testuak hartzailearengan eragin dezakeen efektua (zerbaitz konbentzitzea, zerbait hautaraztea...)⁴⁰. Horien arabera testua izango da halako edo holakoa.

Ezaugarri horiei nola erantzuten zaien, horren araberrakoa izango da testuaren egokitasuna. Eta egokitasun horren baitan ikusten dugu hizkuntzaren erregistroa, baita, euskararen kasuan, eredu estandarra ala dialektoa erabiltzen den ere. Horiek oso lotuta daude toki sozialarekin, solaskideen kokapen sozialarekin eta elkarrekintzaren helburuarekin.

Eduki tematikoari dagokionez, testuan munduari buruz agertzen den informazio multzoa da. Eduki tematikoa aztertzeke orduan, lehen aipatutako hiru mundu formalen arteke bereizketak ez du garrantzi handirik; izan ere, testu batek izan dezake gai moduan mundu fisikoa (zerbaiten edo norbaiten deskribapena eta bere bizi baldintzak), mundu sozialaren gaineko alderdiak aurkez ditzake (taldean dauden baloreen gainean eztabaidatu), gai subjektiboak jorra ditzake

³⁹ Ez diegu gure lanean erreparatuko ikuspegi monologiko eta dialogikoari, zeinetan bereiziko diren diskurtsoan agertzen diren esataria eta enuntziatzaileak eta diskurtsoaren polifonia edo ahotsak (Ducrot, 1986; Roulet, 2001).

⁴⁰ Elementu horiek Jakobsonen paradigma dakarkigute gogora. Lehen ere esan dugu komunikazioa ulertzeke ikuspegi mugatua eskaintzen duela (Roulet, 1991). Izan ere, testuingurua ulertzeke elementu batzuk eskaintzen dituen arren (mezua, igorlea eta hartzailea, kanala eta hizkuntzaren funtzioak edo helburuak), falta zaizkie dimentsio fisiko eta sozio-subjektiboak eta helburuek aurkezten duten problematika argitzea (funtzio adierazkorra edo konatiboa betetzen duela esatea orokorregia da, testu baten asmoa identifikatzeko jakin behar baita zein den hizkuntza-ekintzak bilatzen dituen helburuak edo eragin nahi duen efektua) (Bronckart, 1997).

edo horietako bi edo hirurak konbina ditzake. Edonola ere, testuinguruan gertatzen den bezala, informazio horiek esatariak eraikitako errepresentazioetan oinarritzen dira, eta ezagutza horiek ezberdinak izango dira bere esperientziaren, garapen fasearen edo memorian gordeta duenaren arabera. Aldi berean, kontuan izan beharko ditu hartzailleak gaiak dituen errepresentazioak ere. Horiek guztiek eragingo dute makroegitura semantiko jakin bat, eta kontuan izan behar dugu makroegitura horretan diskurtso tipoak ere eragina izango duela.

2.4.3. Baliabide diskurtsibo, testual eta linguistikoak

Hiztunak hizkuntza-ekintza bat gauzatzean eskura ditu eta abian jartzen ditu hainbat baliabide. Hainbat alderdi izan behar ditugu kontuan baliabideez ari garenean. Diskurtsoa dialogala ala monologala izateak, adibidez, eragina izango du erabili beharreko baliabide diskurtsibo, testual eta linguistikoetan (Bronckart, 1991; Tusón, 1997; Bronckart, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998; Colletta, 2004). Diskurtso dialogalek hitz-hartze laburrak izaten dituzte, mintzaira-ekintza jakin bat betetzen dute (agurtu, agindu, eskatu, ukatu, baieztatu, zin egin, etab.) eta ez dute testu-markatze berezirik, nahiz eta, hizkuntza-unitateei dagokienez, diskurtso poligeneratuan deiktiko gehiago egongo diren, alegia, egoera fisikoaren parametroei erreferentzia egingo dieten unitateak: izenordeak (*ni, zu, haiek...* solaskideak izendatzeko), egoeraren espazio-denborak adierazteko aditzondoak (*orain, hemen...*) eta egoerari dagozkion edukiak presente egiteko erakusleak (*hori, hura...*). Monologalek, aldiz, hitz-hartze luzeagoak dituzte, sekuentzian antolatutako mintzaira-ekintza konplexuagoak betetzen dituzte (gertaera bat kontatu, toki bat deskribatu, tresna baten funtzionamendua azaldu, ikuspuntu bat justifikatu...) eta hizkuntza-lanabes bereziak behar dituzte, alegia, testualitatearen lanabesak.

2.4.3.1. Testualitatearen lanabesak eta ardura enuntziatiboa

Bronckarten aburuz (1997), testu enpiriko bat osotasun koherente bat da, ekintza-egoera batean kokatua, eta bere helburua da hartzailleek ulertzea eta interpretatzea. Koherentzia terminoa erabiltzen du “testu-generoek eta diskurtso-motek ekoizpen-inguruarekiko dituzten harremanak gorpuzteko” (Larringan, 1998b), eta horren arabera erabakitzen du aukeratutako testu-generoa egokia den ala ez, edukiak apropos antolatu diren ala ez...⁴¹ Testua koherentea eta ulergarria izan dadin, hiztunak hiru eragiketa diskurtsibo egin beharko ditu eta eragiketa horiek testuratzeko hizkuntza-unitate jakin batzuk erabiliko ditu (Bronckart, 1997): konexioa, kohesioa eta kontu-hartze enuntziatiboa edo modalizazioa. Eragiketa horiek eduki

⁴¹ Emandako ikuspegia da nola ulertzen duen Bronckartek koherentzia. Baina ez da modu bakarria koherentzia ulertzeko eta ezaugarritzeko. Kontzeptu horren zein ondoren ikusiko ditugun iturburuen historiak eta ezaugarritzeak osatzeko, irakurri Larringan, 1998a.

tematikoaren progresioarekin artikulatzen dira eta hizkuntza-unitateen kateak (serie isotopikoak) erabiltzen dituzte eduki horien osagaiak ibilbide gurutzatuen bidez antolatzeko; horrela markatzen dituzte jarraipen, eten edo kontraste harremanak eta laguntzen diote testuaren koherentzia tematikoari. Hala ere, termino nahasiak gertatzen dira, ez dira zentzu bakarrekoak eta ikusi dugu jarraitzen den autorearen arabera modu batera ala beste batera definitzen eta ezaugarritzen direla (Larringan, 1998a). Guk hona ekarriko duguna Ginebrako eskolakoek (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989; Bronckart, 1997) proposatu eta Larringanek (1998b; 2007) eta Sainz Osinagak (2001) birformulatutako kontzeptuak dira.

1. Konexio-mekanismoek progresio tematikoaren artikulazioa markatzen dute eta ziurtatzen dute proposizio-egituren kateamendua eta testuaren atalkatzea. Testu-egituraketaren hainbat mailatan hartzen dute parte eta bakoitzean funtzio bat betetzen dute (Sainz Osinaga, 2001): a) testu-planifikazioaren maila makroan testuaren faseak bereizten dituzte —zatikatzefuntzioa—; b) maila mikroagoan, fase bereko atalak markatzen dituzte —balizatze-funtzioa—; c) perpausak unitate zabalago batean nola integratu zehazten dute —paketatze-funtzioa—; eta d) bi perpaus edo gehiago perpaus grafiko batean biltzen dituzte —elkarlotze-funtzioa (koordinazio edo yuxtaposizio bidez) eta kateatze funtzioa (mendekotasunaren bidez)—.

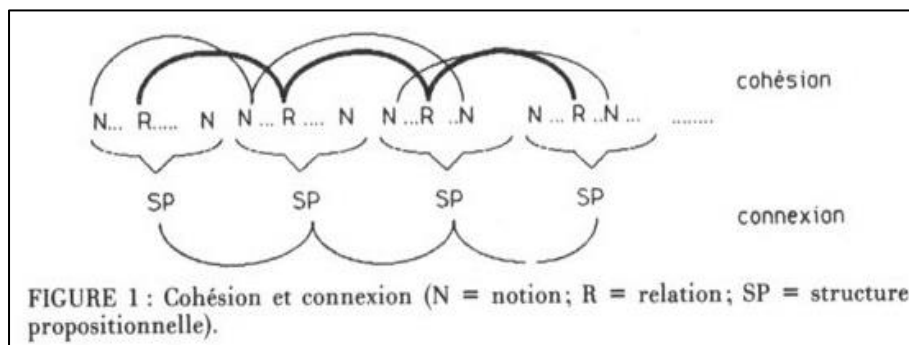
Konexioa gauzatzeko unitate linguistiko aipagarrienak testu-antolatzaileak dira (puntuazioaren eta beste elementu metadiskurtsibo batzuen artean), eta erabiltzen dira testueltasuna mamitzeko eta eragiteko hizkuntza-unitate gisa (Larringan, 2007:122): *“Unitate plurifuntzionalak dira, eta, gutxienez, lau egiteko eta balioren arabera karakterizatu ahal dira: testuratze-tresna dira, balio semantiko-enuntziatiboak biltzen dituzte, kudeatzaile dira eta, azkenik, testuaren antolamenduari daude lotuta”*. Baina ez dira deskribatzen gramatika eta testu-liburuetan multzo espezifiko gisa, aitzitik, beste kategoria batzuen artean aurkituko ditugu antolatzaile funtzioa egingo duten unitateak: juntagailuen, lokailuen, modalizatzaileen ala beste zenbait etapide iharturen artean⁴².

Diskurtso motekin duten harremana ere zehatz daiteke. Adibidez, egitura markatzeko duten funtzioa ez da berdina diskurtso-mota guztietan; teorikoan eta narrazioan nabarmenagoa da egoerazko diskurtsoan eta kontaketa baino. Gauza bera

⁴² Euskarazko testuetan antolatzaileak nola sailkatzen eta erabiltzen diren aztertu du Larringanek sakon (Larringan, 1998a; Larringan, 2007).

antolatzaile motei dagokienez ere: diskurtso teorikoan batez ere argudio- eta arrazoi-markak aurkituko ditugu eta narrazioan batez ere denborazkoak (Sainz Osinaga, 2001).

2. Kohesio-mekanismoen funtzioa da gaia garatzea eta azpi-gaiak artikulatzea (Larringan, 1998b), testua harilkatzea, finean. Kohesioa konexioaren muga dagoenez, bereizi beharra dago:



8. Irudia. Konexioaren eta kohesioaren arteko bereizketa (Schneuwly et al., 1989:43)

Irudian ikusten denaren arabera, kohesioaren helburu nagusia da proposizio-egituretako (SP) osagaiak kateatzen eta sareratzen laguntzea, besteak beste, izen- eta aditz-sintagmak kateatzea eta gaiak eta azpi-gaiak haien artean kateatzea edo garapen tematikoa gauzatzea. Konexio-mekanismoen helburua, berriz, proposizio-egiturak kateatzea eta atalkatzea da. Mekanismo horietan aurkituko ditugu izen-kohesioa eta aditz-kohesioa (Larringan, 1998b; Sainz Osinaga, 2001):

- Izen-kohesioak bi funtzio betetzen ditu: pertsonaia eta gai berriak sartzekoa — kate anaforiko baten lehen elementua izango da—, eta pertsonaia edo gai horiek birformulazio bidez berreskuratzea eta berreskuratzeko horiek txandakatzekoa. Horretarako hizkuntza-baliabide nagusia anafora da, eta berreskuratzea beste elementu batzuk ere erabiltzen dira: errepikapenak, nominalizazioak, sinonimia, erreferentzialkidetasun-sareak, paralelismoak...
 - Aditz-kohesioak denbora eta prozesuen hierarkia antolatzen ditu. Hizkuntza baliabide-gisa, denborazko morfemak elkardependentzian agertzen dira aditz-lexema, adizlagun eta testu-antolatzaileekin. Eta horiek ere oso lotuta daude diskurtso-motei: oinarriko denborak, narraziozko eta fikziozko denborak, baldintzaren balio proaktiboa, etab.
3. Ardura enuntziatiborako mekanismoek (tartean dago modalizazioa) testuaren koherentzia pragmatikoari laguntzen diote (Larringan, 1998b; Sainz Osinaga, 2001):

batetik, balorazio axiologikoak egiten dituzte (edukiaren gaineko iritziak, sentimenduak eta juizioak egin); eta bestetik, enuntziaziozko ardurak eta jarrerak argitzen dituzte. Testuaren interpretazioaren gainean eragiten dute eta, hortaz, eduki tematikotik aldentzen dira, alegia, elkarrekintzari edo testuiguruko alderdiei lotzen zaizkie. Hori aditzaren marken bidez egiten da batez ere, pertsona, espazio eta denbora marken bidez.

Osagai horiek, generoaren, diskurtso motaren eta elkarrekintza-egoeraren arabera egoki erabiltzen ikastea izango da gakoa.

2.4.3.2. Lexikoa

Ez dago gauzak esateko «hiztegi» bakar bat testuinguru guztietan erabiltzeko, hiztegia egoera bakoitzari egokitu behar zaio (Larringan & Idiazabal, 2005), alegia, lexikoa hautatu egin behar da: hizkuntzak hainbat sinonimo izan ahal ditu gauzak esateko (gizon, emakume, gizaki, izaki, pertsona...) eta horiek paradigma bat osatzen dute. Esatariak paradigma horren barruan hautatu egin beharko du egoerari eta helburuari erantzuteko egokien iruditzen zaiona. Egia da, halere, ahozkoan lexikoa erlajatuagoa dela, ez beti hain zehatza (Bronckart, 1991), alegia, joera handiagoa dago hiztegi orokorragoa edo komodinak erabiltzeko (*hori, gauza, zera...*), eta hori ez da arazo izaten ahozko testuinguruan. Gaiak eta formaltasun mailak eragina dute hautaketa horretan (Larringan & Idiazabal, 2005). Maila pribatuan (lagunartean, etxean...) hizkera kolokialagoa da, adierazkorragoa, deiktiko askorekin, hiztegi arruntagoa... Jendaurrean (debatea, eskolako hizkera, hitzaldia...) erabiltzen denean, berriz, egoera komunikatiboa eta diskurtsoaren helburua formalagoa eta espezializatuagoa da, hortaz, lexikoa ere espezifikagoa izan beharko da, eta testuinguru horri dagokion esparru edo arloarekin lotutako terminoak erabili beharko dira (matematikariena, biologoena, hizkuntzalariena ala musikariena) diskurtsoa ulergarria eta koherentea izan dadin. Ondorioz, *“la frecuencia, propiedad y precisión con las que los alumnos van utilizando esta clase de etiquetas puede considerarse un indicador discursivo del avance en el conocimiento compartido* (Coll & Onrubia, 2001:29).

Ezin ahaztu dugu, gainera, diskurtso mailako loturak egiten dituela, eta oso lotuta dagoela kohesioarekin zein modalizazioarekin, edukia edo gaia garatzeko eta koherentzia pragmatikoa lortzeko bi lanabes horiekin artikulatu behar baita.

2.4.3.3. *Sintaxia*

Sintaxiaz hitz egiten dugunean lehen ezaugarria izaten da ugariagoak direla ahozkoan egitura alboratuak eta koordinatuak eta ez direla erabiltzen lokailu logiko asko testuko atalen arteko harremanak adierazteko (Tusón, 1997). Gainera, kontuan izan behar dugu ahozko berbaldia ez dela sekuentzia linealean gauzatzen baizik eta zati laburretan eta leihoak irekiz (Larringan & Idiazabal, 2008).

Luzatik erretorikako figurak erabiltzen ditu ahozkoa deskribatzeko eta bi kontzeptu ia kontrajarri moduan aurkezten ditu bat-bateko ahozkoa eta erretorika⁴³ (Luzzati, 1998). Maila edo erregistroa kontuan hartuta, bat-bateko ahozkoa gaizki hitz egitearekin lotu ohi da, eta horren aurrean erretorika jotzen da mintzaira onaren bitarteko. Gramatikaltasuna izan ohi da horren neurria: bat-batekoan ez zaio gramatikaltasunari benetan erreparatzen eta hainbat esapide okertzat jo eta ezjakintasun edo baldarkeriaren ondorioztat jotzen dira; erretorikan erabilitako esapideak borondatearen fruitutzat jotzen dira, ezagutzaren eta egiten jakitearen ondorioztat. Edonola ere, Luzatik modalitate bakoitzaren hizkuntza-askatasuna aldarrikatzen du, alegia, ahozkoak, izan bat-batekoa edo izan erretorikoa, idatziarekiko aldeak dituela. Eta deskribapen hori egiterakoan errepikapen- eta bihurtura-figura multzoak aztertzen ditu. Zehaztasun horiek guztiak ez datoz harira lan honetan, baina, horietan oinarrituta, interesatzen zaigu deskribatu ahal izatea euskarazko ahozkoa hobeto ulertzeko lagungarri egin ahal zaizkigun ezaugarri batzuk: errepikapenak eta erredundantziak, eta eraikuntza edo erabilera “gaiztoak” (Larringan & Idiazabal, 2008). Ideia horien azalpenak emango digu ahozko sintaxiaren isla.

“Errepikapenak eta erreduntzantziak gertaera arruntak dira ahozko hizkeran” (Larringan & Idiazabal, 2008:30). Denak ez dira maila eta garrantzi berekoak, batzuk *“hizkuntza petral eta ahul baten laginak dira”* eta beste batzuk ez. Hortaz, ez dira berez baztergarriak, baliabide pragmatikoak dira eta esanahia dute. Errepikatutako atalen esanahiak ez dira beti baliokideak, eta baliokidetasun horren arabera errepikapen horien arteko erlazioa izan ahal da parafrasikoa (errepikatutako atalen esanahia berbera edo oso antzekoa da) ala kontrakarrekoa (errepikatutako atalen artean kontrastea edo aurkaritza gertatzen da). Gainera, errepikapenek hainbat funtzio izan ditzakete: birformulazio-funtzioa, memoriaren mugak eta denboraren presioa gainditzeko; funtzio erretorikoa, erritu-formulen bidez hizketaldia eraginkorragoa izateko, gutxiago nekatzeko, mezuaren ulermena errazteko eta berbaldiaren zama eta

⁴³ Idatzian erabiltzen diren esamolde eta adierazpen-tekniketan oinarritzen du erretorika.

dentsitate semantikoa arintzeko; funtzio ludikoa eta poetikoa, figuren erritmoaren bidez ekintzaren erritmoa islatzeko; funtzio pragmatikoa, formulazioa gauzatzeko eta moldatzeko, berbaldia moteltzeko eta hizketaldiaren arretagunea mantentzeko, edo esataria eta entzulea uhin berean mantentzeko; metahizkuntza funtzioarekin, mezuaren kodeketa eta deskodeketa errazteko; funtzio fatikoarekin estariaren eta entzulearen artean kanal fisiko eta psikikoak luzatzeko; hanpatze funtzioa; eta nabarmentze funtzioa.

“Eraikuntza gaiztoei” dagokienez, urratze mota asko dago eta guztiek ez dute sorburu bera. Urratze horiek ezaugarritzeko, lau figura-multzo aipatuko ditugu (Larringan & Idiazabal, 2008): 1) pentsamendu figurekin, sintaxia urratu baino gehiago, zentzuaren koherentzia urratzen da; 2) alderantziketa figurekin, berezko edo unekoaren kontrako ordena gertatzen da, alegia, ordena sintaktikoa aldatzen edo urratzen da; 3) mozketa-figurekin, segida edo sintaxi jarraipena urratzen da, alegia, esaldia bukatzen da bat-batean, moztuta (anakolutua); eta 4) *erdibana* (“apokoinou”) figurekin, ez da enuntziatuaren barruko rol sintaktikoen bereizketarik egiten eta, hartara, atal bera bi proposiziori egokitu ahal zaio. Gaiztotzat jotzen badira ere, ez da horrekin gramatika araurik urratzen eta ez da ebaluatu behar idatzizko sintaxiaren arau zorrotzekin. Idatzizkoan koherentzia sintaktikoa erabatekoa da, perpaus edo esaldiari lotua dago eta gramatikaren mende dago. Ahozkoa, berriz, enuntziatioari lotua dago eta bere koherentzia propioa dauka, ezin da egin eta ebaluatu idatzizko koherentziaren irizpideetatik. Gauza bera gertatzen da *silepsiarekin* edo *ad sensum* egindako komunztadurarekin, ahozkoan komunztadura pentsamenduari egiten baita, eta idatzizkoan komunztadura okerra izango litzatekeena, ahozkoan ahozkoaren ezaugarri baino ez da.

2.4.3.4. Ahotsa eta prosodia

Ahozkoa definitzen hasteko orduan, Dolz eta Schnewly (1998) oinarritik abiatzen dira: ahotsetik. Aparatu fonikoak sortu eta entzumen-aparatuak jasotzen du ahotsa. Oinarri honen gainean, igorleak hainbat alderdi izan beharko ditu kontuan egoki esateko eta entzuleak ondo ulertzeko. Ahotsaren tinbrea (erregistroa eta intentsitatea) eta soinuak edo fonemak ondo ahoskatzea garrantzitsua izango da. Kontuan izan behar dugu zein diren lantzen ari garen hizkuntzaren ezaugarri foniko eta fonologikoak, propio landu beharko baitira. Oinarri horren gainean osatzen dira silabak eta silabekin hitzak, eta hitzaren funtzionamendua ezin dugu ulertu prosodia kontuan hartu gabe, alegia, intonazioa, azentua eta erritmoa. Intonazioak, multzo melodikoen arteko isiluneek eta intentsitatezko azentuak balio digute egiturak eta hitzak bereizteko (Tusón, 1997). Intonazioari esker dakigu zein den galdera bat edo noiz

dagoen harritura ala haserre esataria. Errekurtso horien bidez, gainera, informazio-fokua markatu ahal dugu esaten ari garena modalizatzeko edo gure komunikazio-asmoa adierazteko. Izan ere, *“la prosodia es uno de los mecanismos fundamentales que se utilizan oralmente para conseguir la producción de textos coherentes”* (Tusón, 1997:22).

Euskarara ekarrita, ahozko batasunerako arau bakarra argitaratu du Euskaltzaindiak, 87. araua: *“Euskara batuaren ahoskera zaindua”* (Euskaltzaindia, 1998). Hala ere, irakasle orok daki zer zailtasun dakarren, adibidez, txistukarien ikaskuntzak, are gehiago kontuan izanda euskalki eta hizkeraren arabera txistukari gehiago ala gutxiago eta ezberdin ahoskatzen direla. Halaber, ez dago adostasunik azentuaren gaian, hor ere euskalkiak edo zonaldeak eragina baitauka. Azken urteetan asko aurreratu da azentuaren azterketa eta sailkapen lanean, zonaldeka eta herriz herri egindako hamaika azterketaren bidez. Gutxiago aztertu da euskal intonazioaren gaia, hiru edo lau hizkera edo azpi-euskalki baino ez. Lan horien berri kontsulta daiteke Elordietaren lanean (Elordieta, 2008). Euskararen irakaskuntzaz azterketa eta material asko egin diren arren, ez da apenas lanik egin irakasten den ahozkoaren gainean. Bada lanen bat kortesia erlazioetan prosodiak daukan garrantziaz (Etxebarria, Gaminde, Garay & Romero, 2004) edo irakurketa ozena ebaluatzeko irizpideen gainean (Gaminde & Goikoetxea, 2005). Prosodiaren ikuspegi zabalagoa ere aztertu da, hala nola prosodiaren arlo linguistikoa (azentua eta intonazioa), arlo paralinguistikoa (jarrerak) edo arlo ez linguistikoa (adina, sexua, egoera fisikoa, emozioak) (Gaminde, Salaberria & Olalde, 2009). Aniztasuna erakutsi dute lan horiek guztiek, bai azentuaren eta bai intonazioaren alorrean. Edonola ere, lan gehienak laborategiko lanak dira, bereziki akustikoak, eta ikuspegi deskriptibotik haratagoko didaktifikaziorik ez dago. Ikerketa horien justifikazioa kasu askotan ikaskuntza-irakaskuntza bada ere, trasposizio didaktikorik ez da oraindik egin. Eta ez da gai hutsala, euskara H2 moduan ikasten duen jende asko dagoela kontuan izanda.

2.4.3.5. Baliabide ez berbalak

Hitz-hartzea gorputzarekin ere oso lotuta dago. Gorputzak ezinegona edo emozio baten zantzua adierazi ahal du norberak nahi gabe ere (bihotz taupaden erritmoa azkartu, muskulua gogortu, aurpegia gorritu...), nahiz eta hizkuntzak edo prosodiak hori ez adierazi. Gorputza kontrolatu eta erabili behar genuke, beraz, ahozko komunikazioaren zerbitzura: gorputzaren jarrera, arnasketa... Alegia, ahozko komunikazioak hizkuntzaz besteko sistema semiotikoak erabiltzen ditu, neurri batean kodifikatu eta konpartituak direnak (Dolz & Schneuwly, 1998). Hona taula batera ekarrita:

Baliabide paralinguistikoak	Baliabide kinesikoak	Esatariaren kokapena	Ezaugarri fisikoak	Inguruneko baldintzak
Ahotsaren kalitatea, melodía, elokuzioa eta pausak, arnasketa, suspirioak...	Gorputz-jarrerak, mugimenduak, keinuak, begiradak, aurpegiaren mimika...	Tokia nola betetzen den, espazio pertsonala, distantziak, kontaktu fisikoa...	Arropa, mozorroak, orrazkera, apaingarriak, garbitasuna...	Argitasuna, aulkien kokapena, ordena, aireztapena, dekorazioa...

3. Taula. Hizkuntzaz besteko baliabideak (Dolz & Schnewly, 1998:57)⁴⁴

Elementu horiek objektu irakasgarriak dira bi ikuspuntutatik: batetik, azalpen edo debate publiko batean komunikatzeko lagungarri direlako; bestetik, ez direlako unibertsalak eta kulturalak direlako, eta norbere kulturari dagozkionak lantzeaz gain, kontuan izan behar da kultura ezberdinetan aldagai horiek modu ezberdinean gauzatzen direla. Eskoletako geletan kultura ezberdinetako ikasleak elkartzen diren neurrian, irakasleak, ikasleekin harreman gertukoa izan nahi badu, bere portaera ez berbala enpatiaz egokituko du ikasleen kultur identitatearen arabera (Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina & Zaharia, 2003), eta ikasleen arteko ulermen ez berbal hori gelan landu ere egin beharko da.

Azaldutako adierazle guztiekin ikusi dugun moduan, hitza *multimodala* da. Hitza da portaera bat elkartzen dituen soinuak gorputzaren mugimenduekin, beraz, hizkuntza-jokaera bat hautematen denean hautematen da hainbat zentzumenekin. Horrek esan nahi du ez ditugula hautematen soilik esandako hitzak, aitzitik, ulertu behar ditugu haien musikarekin (prosodia), keinuekin, begiradekin... esatariak gauzatutako gorputz-mugimendu multzoarekin (Colletta, 2004). Bai esatariak zerbait esateko eta bai entzuleak esandakoa ulertzeko alderdi horiek guztiak gauzatzen eta interpretatzen ikasi behar dute.

2.4.4. Gelako elkarrekintza ikaste-irakaste objektu

Gelako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak elkarrekintza- eta komunikazio-prozesuak dira. Prozesu horietako partaide batek —irakasleak— laguntzen die modu sistematiko eta planifikatuan beste batzuei —ikasleei— errealitate fisiko eta sozialaren eremu jakin batzuen gaineko ezagutzak lantzen, eta horretarako sartzan dira esanahi-sistemak eraikitze prozesu batean, gero eta konpartituagoak direnak, gero eta konplexuago eta egokiagoak direnak (Coll & Onrubia, 1996). Prozesu horretan jarduera diskurtsiboa bihurtzen da eraikuntza bateratua lortzeko lanabes indartsuenetako bat. Guk zehaztu eta ezaugarritu nahi dugu jarduera

⁴⁴ Osagai bakoitzaren gaineko azalpen eta adibideak ikusteko, kontsultatu (Tusón, 1997) eta (Calsamiglia & Tusón, 1999).

diskurtsibo hori ikaste-objektu gisa erabili ahal izateko, eta, hasteko, bi arreta-gune identifikatu ahal ditugu (Nonnon, 1999):

1. Ahozkoak boterea dauka pertsonen, taldeen eta mundu kulturalen arteko harremanak erregulatzeko eta, ikuspegi honetan, ahozkoak esan nahi du komunikazioa, elkarrekintza. Hori lotzen zaie irakasleen eta ikasleen jardura eraginkorra eraikitzen duten errituei, gertaerei eta ohiko klaseen funtzionamendu erreari.
2. Ahozkoak ikaskuntza-prozesuei laguntzen die, diziplina guztietako didaktikek egiten baitute topo ahozko berbaratze eta hitz-trukeen gaiarekin ezagutzak, ikasleen oztopoak eta haiei laguntzeko moduak eraikitzeko orduan.

Hizkuntzen jabekuntzaren gaineko ikuspegi sozio-interakzionistak funtsezko egitekoa ematen dio elkarrekintza sozialari jabekuntza prozesuetan (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2009). Ikuspegi interakzionista eta soziokulturalean kokatzen garelarik, hizkuntza-garapena (garapen kognitiboa bezalaxe) praktika sozialei estuki lotua dago, are gehiago hizkuntza hori bigarrena bada, alegia, H2 ikasteko ezinbestean pertsonarteko harremanak, ekintzako eta esanguratasun soziala duten testuinguruak eraiki behar dira (Pekarek Doehler, 2000). Horrek bi ondorio dakarzkigu:

1. Ahozko hizkuntza gelako elkarrekintzetan ere ikasten dela eta ezinbesteko bitartekari bihurtzen dela ikasteko, egituratzeko, esanahia negoziatzeko edo ikaslearen oztopoak erregulatzeko (Schneuwly & Bain, 1998; Schneuwly, 2009b). Izan ere:

“Mediante el uso del lenguaje las personas podemos representarnos nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestra experiencia y nuestra actividad, y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros. Esta doble función, representativa y comunicativa, del lenguaje es la que transforma éste en un instrumento privilegiado para pensar y aprender de los otros y con los otros, para presentar a otros nuestros deseos, expectativas..., contrastarlos con los suyos, representarlos de distintas maneras y, en ese sentido, negociarlos y, eventualmente, modificarlos como resultado del contraste y la negociación” (Coll & Onrubia, 2001: 22).

2. Praktika sozialetan parte hartzeko gaitasuna bera ere ikasi behar dela, eta hori praktika bakoitzaren barruan ikasi behar da (Pekarek Doehler, 2000).

Eskola-izaerak (*forme escolar*) (Thévenaz-Christen, 2008) propio sustatzen duen gaitasuna dugu ahozko elkarrekintza, eta horren erakusgarri dira, besteak beste, honelako ekintzak: hitza

hartzea, argudiatzea, norbere ikuspuntua defendatzea, elkarrizketa-gai berria hastea, norbere berbaldiaren koherentzia kudeatzea eta norbere hitz-txanda besteenari egokitzea (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2009). Gaitasun honek hainbat baliabide integratzen ditu, alegia, hizkuntzazkoak, diskurtsiboak, soziolinguistikoak eta elkarrekintzazkoak, ezinbestean elkarrekin lotuta. Behar bada askotariko baliabideen konplexutasunak bihurtzen du gaitasun zaila behatzeko, deskribatzeko eta estandaritzatzeko. Haatik, autoreon arabera, ebaluazioa hizkuntza-ekintzaren inguruan antolatzea etorkizun handikoa izan daiteke. Ikuspegi hori agertzen da neurri batean Hizkuntzen erreferentziazko markoan (Conseil de l'Europe, 2001). Bertan elkarrekintza aipatzen da jarduerekin eta estrategiekin lotuta. Estrategien artean aipatzen dira ulermen-eta adierazpen-estrategiak eta diskurtso- eta lankidetz-estrategiak. Eta jardueren artean, besteak beste, elkarrizketa, eztabaida formala eta ez formala, debatea, negoziazioa... Ebaluatzeko eskalan honelako adierazleak ageri dira: ahozko elkarrekintza orokorrean, bertako solaskide bati ulertzea, elkarrizketa, elkarrizketa ez formala, elkarrizketa formala eta lan-bilerak, elkarlana helburu bat lortzeko, etab. Baina adierazle horien deskribapenek ez dute ematen elkarrekintza-gaitasuna garatzeko jarraibiderik. Hona, adibidez, derrigorrezko eskolatzeari dagokion mailan (B1 maila) elkarrizketa formal edo lan-bilera bati dagokion deskribapena:

“Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten gaiei buruz esaten dena oro har ulertzeko, baldin eta solaskideek hizkuntzaren erabilera oso idiomatikoa egiten ez badute eta argi ahoskatzen badute. Gai da bere ikuspegiak argi azaltzeko, baina zail gertatzen zaio eztabaidan parte hartzea. Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko eztabaida formal arruntetan parte hartzeko, argi eta hizkuntza estandarrean ahoskatuak badira; gertaera jakinei buruzko informazio-trukea dakarten edo arazo praktikoei irtenbidea edo horiei buruzko jarraibideak emateko eztabaidetan ere parte har dezake” (Conseil de l'Europe, 2005:101).

Elkarrekintza-egoeratan kokatzen bada ere, ez da elkarrekintza-gaitasuna ebaluatzen hor, deskribapen orokorregiak dira. Kontua litzateke nola egin operatibo deskriptore horiek, zehatz, sistematiko eta denboran zehar konparagarri bihurtzeko (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler, Pochon-Berger & Steinbach Kholer, 2009). Beharrezkoa da ekintzak askoz zehatzago deskribatzea eta behin eta berriz egitea, alegia, ekintza-mikrokosmoak deskribatzea (narrazio bat hastea, elkarrizketa bat ixtea, desadostasuna adieraztea...) ikusi ahal izateko nola eta zein mailatan aktoreek kudeatzen duten modu sistematikoan diskurtso-jarduera ekintzari egokitutako komunikazio-baliabideak erabiliz (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger,

2009). Autoreon arabera, ekintza-mikrokosmoetatik abiatuta ezarri behar dira irizpideak elkarrekintza-gaitasuna ebaluatzeko, horrek hainbat abantaila eskaintzen baititu: mintzaira txertatzen du ekintza-testuinguru zehatz, errepikakor eta ordenatuetan (modu sistematikoan egituratu eta kudeatuak); laguntzen du identifikatzen behatu eta ebaluatu ahal diren adierazle zehatz eta operatiboak; eta posible egiten du konparatzea pertsona baten baitan eta pertsonen artean komunikazio-jarduerak nola betetzen diren.

Eta bada beste baldintza bat eskolako komunikazioaren dimentsio guztiei eragiten diena: *entzutearena* (Nonnon, 2004a). Bajtínen aburuz, entzulea hasiera-hasieratik da aktiboa, entzuten duen unetik ari delako erantzuna prestatzen, eta hori batzuetan berehala agertuko da, eta beste batzuetan, ordea, beranduago, ondorengo enuntziatuetan, zein berbazkoak ez diren ekintzetan ere (Bajtín, 1982). Hala ere, eskolan entzutearen gaia oinarritzko bezain korapilatsu ikusten da. Bere dimentsio didaktikoa batez ere bigarren hizkuntzen prozesuetan agertzen da, baina ez da oso ohikoa eta ez da erraza ebaluatzea, horretarako entzute mailak bereizteko adierazleak zehaztu behar baitira (Nonnon, 2004a). Eta, jakina, Nonnonekin bat gatoz, ikasleen entzuteari erreparatzeak eskatzen duela irakaslearen entzuteari ere erreparatzea. Alegia, eskolako komunikazioa ikasleen parte-hartzean oinarrituta dago eta irakasleak sustatzen du solasaldia; baina irakasle askorentzat ikasleen entzute-zailtasunak beldur bakarrari erantzuten diote: ez diotela irakasleari entzuten. Eta kontua da irakaslea ez dela pozik geratu behar gelako isiltasun otzanarekin, aitzitik, entzuteak eskatzen du erantzutea, eskolako jokoan konprometitzea. Baina ez soilik irakaslearekiko, baita ikaskideekiko ere; izan ere, sarri ematen dute beste batek emandako erantzun bera, nekez errebotatzen dute ikaskide baten proposamena, ez diote jaramonik egiten besteek emandako informazioari eta irakasleak beren hitza ontzat emateko edo birformulatzeko zain egoten dira. Eta ikasleak talde txikitan jartzeak edo ikasleei hitza emateak ez du ziurtatzen bestearen hitza kontuan izango dutenik.

Hortaz, elkarrekintza-mekanismoak bezala, entzutea ere sistematikoki landu behar da hainbat testuingurutan eta helburuak eta ebaluazio-irizpideak zehaztuta. Zehaztasun horiek hiru dimentsiori erreparatuta ekarriko ditugu hona: dimentsio sozial eta interpertsonala, dimentsio kognitiboa eta dimentsio linguistikoa (Nonnon, 1999; Nonnon, 2004).

1. Dimentsio sozial eta interpertsonalari dagokionez, gogoan dugu gela toki soziala dela, mikro-gizarte bat, haurraren sozializatorako eremua. Kultur komunitate bat da, bere ezaugarriak eta arauak dituena. Hitzaren funtzioa izango da gizarte horretako

harremanak eta bata bestearen errepresentazioak adieraztea eta lantzea. Bertako hitz-hartzea lotuta dago arauen errespetuarekin, erantzukizunarekin, talde-integrazioarekin, norbere burua sendotzearekin eta adieraztearekin eta debatean sartzeko gaitasunarekin. Ahozkoaz hitz egiteak gogora dakarzkigu gelaren kudeaketa, rolen banaketa, ikasleen hitzaren estatusa, taldearen eta elkarrizketa didaktikoaren funtzionamendua, eredu kulturala eta elkarrizketa horien bidez bideratutako baloreak.

Dimentsio honetan entzutearen lanketak dakar kontuan izatea aipatutako gizarte txiki hori gelako harremanen eremua dela, gatazka eta negoziazioen eremua. Eskatzen du jarrera soziala, bestearekiko errespetua erakustea eta enpatia adierazleak erabiltzea. Entzuten ikastea hitzaren zirkulazio-arauak ikastea izango da: hitza ez monopolizatzea, txandak errespetatzea, denbora konpartitzea, ikaskideak dioenaren balioa onartzea... Besteari entzuteak dakar interes-gune berean bat egitea, norberaren kezka-unibertsoetik bestearen eremura mugitzea: besteak proposatutako gai bati luze jarraitzea, haren gaia zalantzan jarri, garatu edo hari kontra egiteko. Hitz egiten eta entzuten ikastea lotzen da, halaber, kortesiarekin ere: hitz erasokorrik ez erabiltzea edo eztabaida-egoeratan uneko tentsioa apaltzeko formak erabiltzea, alegia, gauzak esatea errespetuz, ez lotsagabe eta ez iraingarri (Vilà, 2003).

2. Dimentsio kognitiboari dagokionez, ahozkoa ezagutza eraikitzeke bitartekoa da. Ikuspegi honetan kokatzen da irakaskuntza dialogikoa, zeinak aurrerapen kontzeptuala bilatzen duen honelako egitekoen bidez: definitu, esanahiak negoziatu, zalantzan jarri, hipotesiak egin, aurreratu, orokortu edo zehaztu, kausazko arrazoiak eman, justifikatu...

Dimentsio kognitibo honetan, entzutea arreta- eta memoria-gaitasunei lotuta dago. Arreta gauzatzen da grabazioetan oinarritutako ulermen-ariketen bidez, bai eta ulertutakoaren gainean ikasleen eztabaida eta interpretazioen lanketa bidez. Memoria datza besteak esandakoa kontuan hartzean, ikaslea eraikitzen ari den ezagutza harremanetan jartzeko eta sailkatzeko gaitasun metakognitiboa garatzeko. Kontuan izan behar da zer eta zertarako entzun behar den: ikasleengandik informazio adierazgarria eta baliagarria jasotzeko. Askotan, balioa izan dezan, ikasleak eskatzen du irakasleak balidatu dezan informazio hori. Adinean gora egin ahala, alderdi honetan ere autonomia irabazten joan behar du ikasleak eta, norberak erantzukizunean irabazi ahala, bestearengan konfiantza irabazten ere joan beharko luke. Aukera ematen du

hainbat ikuspuntu artikulatzeko, besteen ikuspuntuak eta norberarena artikulatzeko edo harremanetan jartzeko (kontzesioak, modalizazioa, terminoen zentzua aldatu, aldagaiak bereizi...) eta hasierako iritzia aldatzeko (argudiozko hartu-eman batean). Argudiozko interakzio batean hasierako posizioa aldatzea entzutearen adierazlea izan daiteke. Entzutea, hortaz, ez da jarduera pasiboa izango, alegia, Mercerrekin bat eginda, ikasleak ez du ulertuko ikasleei modu pasiboan entzunda baizik eta eztabaidaren bidez, non ikasleak eta bere ikaskideek azaldu, erantzun eta iritziak justifikatzen dituzten: *“La conversación generada por la actividad le fuerza a revisar y extender el marco contextual de su pensamiento”* (Mercer, 1997:24).

3. Dimentsio linguistikoari dagokionez, ikasleak ikasi behar du hobeto praktikatzen eta hobeto ezagutzen hizkuntzaren, komunikazioaren eta diskurtso-generoen funtzionamendua ahozko egoeran, bai jasotzeko (ahozkoaren ulermena) eta bai ekoizteko (ahozko enuntziatuen kargu egin eta diskurtso-jokabide landu eta askotarikoak gauzatzea). Dimentsio honi lotuta ikusten dugu gogoeta metalinguistikoa. Entzutearen dimentsio linguistikoa lotzen zaie hizkuntza-unitateei, esandakoei eta esan gabeiei (isiluneak adierazgarriak izan ahal dira ahozkoan). Izan ere, horien ezaugarriek baldintzatu egingo dute interpretazioa. Ahozkoaren berezko ezaugarriak erreparatu behar diegu hemen, elementu paralinguistikoei, birformulazioei, hitzen ordenari, izen edo aditzen dentsitateari... Azken finean, ikaslearen ahozko diskurtsoaren kalitateaz hitz egiten ari gara, bere diskurtsoaren aberastasunaz, ahozkoak dituen hizkuntza-dimentsio guztietan.

Hiru dimentsioei sistematikoki erreparatzeak eta modu artikulatuan lantzeak elkarrekintza eraginkorra sustatuko duelakoan gaude: *“Les interactions à l’école, toute conduite verbale un peu complexe se jouent simultanément sur ces différents plans”* (Nonnon, 1999:92). Artikulazio hori oso lotuta dago irakaskuntza dialogikoaren gaiarekin (terminoa bereziki dimentsio kognitiboaren atalean aipatu badugu ere, dimentsio guztiak artikulatzen dira bere baitan). Izan ere, ikasteko eta irakasteko prozesuan, nor bere esperientzia eta ezagutzen ondaretik abiatzen da, eta gelako elkarrizketaren bidez, ikasle zein irakasleak askotariko esperientziak, bizipenak, usteak, sinesmenak eta ezagutzak konpartitzen dituzte, konparatzen dituzte, eztabaidatu eta adosten dituzte eta ezagutza berria eraikitzen. Irakaskuntza dialogikoan batak besteari aitortzen diote munduaren gaineko ezagutza, nor bere esperientziatik, nahiz eta irakasleari aitortzen zaion autoritate intelektuala eta eskarmentua (Esteve, 2009). Ahozko

elkarrekintzarekin eta ikaskuntza dialogikoarekin lotuta, Esteveren haritik, ezin dugu ahaztu hezkuntza elkarrekikotasun prozesu bat dela, alegia, irakasteak elkarriketa inplikatzeko duela, elkarri eragiten diogula eta elkarrekin pentsatzen dugula, hortaz, pentsamendua eta hizkuntza lotuta daudela.

2.5. Ahozko hizkuntzaren didaktika: joerak, bitartekoak eta lanabesak

Ikusi dugu ahozko hizkuntzaren zeintzuk alderdi bihurtu ahal diren ikaskuntza-irakaskuntza-objektu. Baina argitu behar dugu, era berean, noiz eta nola ikasi-irakatsi ahal diren alderdi horiek.

Sarri irakasleak kritikatu egiten dira ahozkoari denbora gutxi eskaintzen diotela-eta, eta haiek sarri erantzuten dute etengabe egiten dutela ahozkoa gelako eguneroko dinamikan. Baina ahozkoa askotan badago ere (eguneroko errutinak, kontsignak irakurtzea, ariketak zuzentzea, etab.), sarritan ez da benetan kontuan hartzen, zeharka baino ez da irakasten gutxi kontrolatutako jardueretan (De Pietro & Dolz, 1997). Aztertzen badugu nork hartzen duen hitza batez ere gelan, *“Olvidan que durante la mayor parte de las clases, quienes hablan son ellos, y que rara vez las intervenciones de los alumnos son objeto de un tratamiento didáctico”* (Bain, 1994:93). Egindako hainbat ikerketak erakutsi du irakaslearen diskurtsoa gailentzen dela gelan. Badugu, adibidez, “bi herenen erregela”, zeinaren bidez ikusi den gelan denboraren bi heren inguru norbait hitz egiten ari dela, berbaldi horren bi heren irakaslearenak direla, eta horren bi heren irakurtzen edo galderak egiten pasatzen duela (Edwards & Mercer, 1988). Edo Marchandek emandako datuak (In, Dolz & Schneuwly, 1998), alegia, irakasleak okupatzen duela gelako elkarriketaren %60, ikasle guztien arteko %40aren ondoan. Eta, gainera, ez dago ikasleen ekoizpen luzerik, hortaz, badirudi hitz egiten ikastea esaldi zuzenak egiten ikastea dela, gelako elkarriketen oinarrian behin eta berriz gertatzen diren “galdera-erantzuna-ebaluazioa” formatuaren arabera. Jakina, hori ez da nahikoa. Are gehiago, zalantzan jartzen dugu helburu eta trataera berezirik ez duen ahozko hori ahozkoa lantzea ote den ere. Izan ere, eskola-adinean garapena gertatuko da baldin eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesu horietan *intenzionalitatea* baldin badago, *“que supone una contextualización previa de la situación y una toma de consciencia por parte de los participantes: el enseñante y el alumno”* (Dolz & Schneuwly, 1997:79). Orduan hitz egin ahal izango dugu lanketaz eta ez erabilera hutsaz, eta horrek lanketa sistematizatzea eskatuko digu.

Hiru alderdi orokor azpimarratu ditugu dagoeneko ahozkoaren didaktikari begira (Nonnon, 1999). Lehenik ahozkoak didaktika espezifikoa behar duela ikaste-objektu gisa, irakurmenaren,

idazmenaren eta gramatikaren alboan, eta, horren arabera, bere diskurtso-moldeak (azalpena, debatea, argudioa...), bere ebaluatzeko konpetentziak, bere ariketak eta bere baliabideak izan behar dituela. Bigarrenik, ahozkoak laguntzen duela hobeto erregulatzen eskolako komunikazioa eta pertsonen, taldeen eta mundu kulturalen arteko harremanak, eskola-gizarteak funtziona dezan gatazkarik eta bazterkeriarik gabe eta ziurta ditzan ikaskuntzak. Ahozkoa komunikazioa edo interakzioa da, beraz. Eta hirugarrenik, garrantzitsua dela, hein berean, ikaskuntza-prozesuei erreparatzea. Izan ere, edozein diziplina ikasteko ere, ahozkoa da bitarteko elementua.

Praktika linguistiko horiek eskuratzeko prozesuan, funtsezkoa da irakaslearen bitartekaritza sistematikoa ikaslearen eta testuaren arteko elkarrekintzen eraldaketa gerta dadin (Dolz, 1994; Dolz & Schneuwly, 1997). Izan ere, berak —curriculumaren laguntzaz— aurreratuko baititu *ikaskuntza-helburuak* eta erregulatuko baititu ikaskuntza horiek ikasleekiko elkarrekintzan. Hain zuzen ere, irakaslearen eta irakaskuntzaren ekarpen horrek dakar ikuspegi didaktikoa. Horrek eskatzen dio elkarrekintzazko ikuspegi oinarritutako metodologia bat erabiltzea eta ikasleen komunikazioari lehentasuna ematea (Dolz & Schneuwly, 1997): ikasleak prestatu behar ditu askotariko egoeratan hizkuntza mendera dezaten eta horretarako lanabes eraginkorrak eskaini behar dizkie, lagundu behar die ikasleei hizkuntza-portaerarekin harreman kontziente eta borondatezkoa garatzen eta autoerregulazio elementuak erabiltzen, eta lagundu behar die egoera konplexuetan hitz egiteko errepresentazioak eraikitzen.

Finean, irakasleak sortuko ditu irakaskuntza-egoerak ikasleei laguntzeko haien mugak gainditzen, eta horretarako hainbat alderdi edo printzipio nabarmendu nahi ditugu ahozkoari ikusten dizkiogun helburuez eta eskolan duen tokiaz eta inplikazioaz (De Pietro & Dolz, 1997; Sainz Osinaga, 2010a):

1. Ahozkoa soziala da eta eskatzen du hizkuntzaren ikaskuntza hezkuntza unibertsalean kokatzea, egoera sozial errealetan egoki komunikatuko diren herritar autonomoak hezteko. Ikasle guztiei eman behar zaie sarbide bera ahozko forma konplexuetara.
2. Hizkuntzak bere baitan hartzen ditu elkarrekintzan dauden ahozko zein idatzizko modalitateak.
3. Ahozko komunikazioaren mintzaira-dimentsioak kontuan hartu behar dira.
4. Irakaskuntzarako lehengaia ahozko testu enpirikoa izango da, eta irakaskuntza egituratzeko objektua testu generoa izango da.

5. Irakaskuntzarako aukera egokiak genero formalak eta publikoak dira; objektu hori ikasleentzat egokitu eta eraldatu behar da eta sortu generoaren eskolako aldaera.
6. Jarraipen eta hausturei aurre eginaz, eskolako etapen artean generoen garapena aurreikusi behar da.
7. Gaitasun konplexuak eraikitze hainbat esku-hartze modu gauzatu behar dira, batzuk makrotestualak, komunikazio-egoera bati erantzuteko, eta beste batzuk mikrotestualak —batzuetan planifikatuak, hausnarketa metaliguistikoa sustatzeko, adibidez, eta beste batzuetan planifikatu gabe, komunikazio-oztopoei erantzuteko.
8. Ahozkoak curriculum zeharkatzen duela onartzen badugu, horren garapenaren ardura ere zeharkakoa da, alegia, irakasle guztiena, ez hizkuntzakoena soilik.
9. Ahozkoaren eremua zabala da eta bere irakaskuntzak hainbat paradigma proposatzen ditu, alegia, ahozkoaren sintaxia aztertzen duena, ahozkoaren testu-generoak aztertzen dituen, ahozkoa curriculum ikasteko zeharkako tresna moduan ikusten duena, ahozkoa kortesiaren ezaugarriekin lotzen duena eta arrisku edo desoreka egoeran gertatzen den ahozko komunikazioa aztertzen duena.
10. Komunikazio-praktiketan gertatzen diren arrisku-egoerei berriaz erreparatu behar zaie, alegia, hizlarien artean gertatzen diren desoreka kognitiboei, sozialei, kulturelei... eta horiek eragiten dituzten desoreka linguistikoei. Hor gertatzen den komunikazioari komunikazio exolinguea ere deitzen zaio (François, 1990).

Printzipio horiek kontuan izateaz gain, gurea bezalako testunguru elebidunean beste hainbat faktore ere izan beharko ditugu kontuan egoera didaktikoak hobeto ulertzeko (Dolz & Tupin, 2011): ukipen-egoeran dauden hizkuntzen arteko bizitasuna eta harremana; presente dauden hizkuntzekiko jarrerak eta errepresentazioak; ikasleen hizkuntza-profila (garapen maila, prestakuntzan zehar egindako hizkuntza-ibilbidea, hizkuntza-errepertorioa, tarte-hizkuntza fenomenoak, erreakzioak egoera exolingueen aurrean...); ikasleen integrazio maila; gurasoen maila sozioekonomiko, kultural eta linguistikoa; eta hizkuntzen tokia eskolan. Faktore horiek ere eragina izango dute irakaslearen esku-hartzean.

Balio bezate oinarri horiek hemendik aurrera zehaztuko dugun ikuspegi didaktikoaren aurrekari gisa.

2.5.1. Ahozko hizkuntzaren didaktikan eragina duten ikuspuntuak

Ahozko hizkuntzaren didaktikan kokatzen garelarik, ikusten dugu didaktika hau hainbat ikuspunturen muga.

Batetik, ikuspegi didaktikoaren berariazko ikuspegi eta funtzioa nabarmendu nahi ditugu, eta horrek dakar nabarmentzea didaktika orokorraren eta diziplinen didaktikaren arteko aldeak (Bronckart & Schneuwly, 1991). Didaktika orokorrak haurren garapen mailari erantzun nahi dio, gaitasun psikologikoak ahalik eta ondoen ustiatzea bilatzen du. Diziplinen didaktikak, berriz, eskolako diziplinen irakaskuntzak sortzen dituen galderen aurrean, ekintza didaktikoak sustatu nahi ditu hiru alditan: 1) arazoa atzematea eta kontzeptualizatzea; 2) esku-hartze didaktikorako baldintzak aztertzea; eta 3) proposizio didaktikoak lantzea.

Bestetik, argitu ere argitu behar da zein den hizkuntzalaritzaren eta hizkuntzen didaktikaren arteko harremana. Hizkuntzalaritzaren kezka hizkuntza edo mintzaira bera den bitartean, didaktikaren kezka da aztertzea hizkuntza hori nola eskuratzen den (Larringan & Idiazabal, 2012). Hartara, didaktikak ezin du izan hizkuntzalaritzaren aplikazio hutsa, aitzitik, helburu pedagogikoek agindu behar dute zer hartu hizkuntzalaritzatik (Bronckart, 1985a), alegia, didaktika autonomia nahi da, psikologiaren eta hizkuntzalaritzaren jakitun, baina aldi berean autonomo.

Gainera, hizkuntzen beste zientzien arteko muga ere egiten du didaktikak bere ekarpena (Dolz, 2004): Psikolinguistikak laguntzen digu hobeto ulertzen haurren hizkuntza-jarduera eta ikasteko logika; Hizkuntzalaritzak laguntzen digu hobeto deskribatzen irakasteko hizkuntza-ezagutzak eta hobeto ulertzen mintzairaren eta hizkuntzaren gaineko ezagutzen logika, bai eta ikasleen hizkuntza-portaerak hobeto aztertzeke oinarriak jartzen ere. Baina didaktika da bakarra jartzen dituen harremanetan irakasteko ezagutzen logika, ezagutza horiek irakatsi ahal izateko behar dituzten eraldaketen logika eta testuinguru jakin batean horien ikaskuntza ahalbidetzen duten esku-hartzeen logika. Ahozko hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuan, horiek dira hiru interes-gune nagusiak, interakzioan ari diren hiru azpi-sistema didaktikoak, eta hiru interes-gune horietan ikusten dugu hiruki didaktikoa (Chevallard, 1991), alegia, irakaslea, ikaslea eta irakas/ikasgai den objektua (gure kasuan ahozko hizkuntza euskaraz). Hizkuntzaren didaktikak instantzia horien arteko harreman eta mendekotasunei erreparatzen die, sistema didaktikoaren barruan gertatzen diren harreman konplexuak sistematikoki antolatu eta aztertzeke (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009).

Hiruki didaktikoarena da didaktikak bere baitan duen kontzeptu orokorretako bat. Testuinguru horretan, *“la didactique de l’oral constitue une institutionnalisation de ces rapports entre interactants et avec l’objet”*, eta erlazio horiek guztiak hiruki didaktikoaren bidez gauzatzen dira (De Pietro & Dolz, 1997:236). Instituzionalizazio hori zehazteko hainbat galdera erantzun

behar dira, baina: zergatik irakatsi ahozkoa eskolan?, norentzat?, zer bilatzen da ahozkoa irakatsita?, zertan bereizten da idatzitik?, zer eta nola irakatsi?

Bestea transposizio didaktikoarena da, zeinak, hiruko harreman edo sistema didaktiko horren harira, ematen duen jakintzen eraldaketaren berri. Kontzeptua sortu zen matematikaren didaktikari lotuta (Chevallard, 1991), baina autoreak berak onartzen du bere proposamenak beste eremu batzuei ere argi egiten diela, «zientzia didaktikoa» sortzeraino (Bronckart & Plazaola Giger, 1998). Transposizio didaktikoa hizkuntzen didaktikara ekarri duten lanek erakutsi digute zer bide egiten duten hizkuntza-ezagutzek hizkuntzalarien proposamenetatik gelan ikasleek eskuratzen dutenera arte (Bronckart & Schneuwly, 1991; Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Sainz Osinaga, 2001; Bronckart, 2004; Bronckart & Plazaola Giger, 2007). Chevallarden definizioaren arabera, transposizio didaktikoak azaltzen du transformazioa edo distantzia ezagutza adituaren (*savoir savant*) eta irakasleak irakasteko hautatzen dituen ezagutzen artean (Bronckart & Plazaola Giger, 1998), eskema honek irudikatzen duen moduan: “*objet de savoir → objet à enseigner → objet d’enseignement*” (Chevallard, 1991:39). Jakintzaren ibilbide hori bi pausotan gertatzen da: lehen pausotan jakintza zientifikoa testu pedagogiko batean kokatzen da, hori izango da hezkuntza-testuetan irakasteko dagoen jakintza. Bigarren pausotan, aldiz, benetan eskolan zer irakasten den erakusten da, jakintza hori gelan irakasleak nola azaltzen eta lantzen duen —bere diskurtsoaren eta ariketen bidez—. Bi pauso horiei erreferentziatzko gizarte-jokabideak ere gehitzen zaizkio (Bronckart & Schneuwly, 1991). Transposizioaren emaitza izango da, jakina, ikasleak berak zer ikasi duen, sistema didaktikoaren hirukia itxi dadin: ikasitako jakintzak. Hortaz, irakaskuntza-ikaskuntzan benetan erabilitako jakintzak hiruki didaktikoan integratzen dira (Sainz Osinaga, 2002).

Eskolan irakasteko hizkuntza-edukien eraikuntzari ezin zaio heldu hainbat alderdi kontuan izan gabe (Camps, 1999): zein konplexua den jakintza zientifikoen eta gizarte-jokabideen arteko elkarrekintza; zer den hizkuntza jakitea eta eskolak zer funtzio duen jakintza horretan; zer funtzio duen hizkuntzak ezagutzen eraikuntzan; zeintzuk diren hizkuntzak eta hizkuntzen gaineko jakintzak eskuratzeko moduak; eta zeintzuk diren hizkuntza-ezagutzak testuiguru jakinetan eraikitzeke benetako moduak. Gainera, alderdi horien arteko harremana ez da norabide bakarrekoa; izan ere, eragina ez dator bakarrik jakintza aditutik beherantz; aitzitik, eskolako praktikek eta jakintzak eskuratzeko moduek eragin dezakete, bai hizkuntza-ikerketetan, eta bai gizarte jokabideetan ere.

2.5.2. Generoa lantzeko lanabesak: eredu didaktikoa eta sekuentzia didaktikoa

Ikasleak generoetan trebatzeko, ezaugarritu dugu lehenago generoa ikaskuntza-objektu gisa. Eta, jakina, ikaskuntza-objektu den neurrian, irakaskuntza-objektu ere bada irakaslearentzat. Ahozko generoak eskolaratzeak hainbat eraldaketa eragiten ditu, erreferentziazko generoak eskolako genero bilakatzeraino, ikasleentzat eskuragarri izan daitezen (Dolz & Schneuwly, 1998). Eraldaketa horiek ahalik eta ondoen kontrolatu ahal izateko eraiki den eredu didaktikoak azaleratzen ditu bere dimentsio irakasgarriak eta islatzen ditu harremanak erreferentziazkoen eta eskolakoen artean (De Pietro & Schneuwly, 2003). Autoreok eredu didaktikoa teoria didaktiko moduan eta ingeniarietza didaktiko baten barruan ikusten dute, eta horren baitan, hiru dimentsio bereizten dizkiote: egitura jakin bat duen produktu bat da, produktu hori eraikuntza baten emaitza da eta irakaskuntza-sekuentziak eraikitzeko lanabes bat da.

Generoen eredu didaktikoan eta testuaren pedagogian kokatzen garelarik, badira eredu didaktiko honetan abiapuntu ditugun bost mugimendu (Bain & Schneuwly, 1987)⁴⁵:

1. Testuaren enfokea lehenestea, ikasleak benetako ala fikziozoko egoera batean, komunikazio-egoera batean parte har dezan, helburu eta hartzaille batzuekin, eta derrigorrez hausnar dezan enuntziario-ikuspegi batetik. Bere testua alderdi horien arabera eraiki beharko du.
2. Ikasleei proposatutako testu generoen gainean hausnartzea diskurtsoaren dimentsioari erreparatuta. Horrek esan nahi du testu eraginkorrekin eta “eztabaida” daitezkeen testuekin lan egitea, ikasleek testuez hitz egin dezaten, testuak eralda eta ebalua ditzaten.
3. Ikasleei laguntzea edukia eta forma lantzen: edukia gelan guztien artean eraikitakoa izango da —aukera ematen du, adibidez, ikasteko argudiozko debate bat kudeatzen, argudioak nola funtzionatzen duen edo oharrak jasotzen—. Beste testu genero batzuei ere aplikatu ahal zaie —informatiboak, azalpenezkoak, deskriptiboak...—, eta horrek eskatzen du, egoera idealean, hizkuntza-irakasleek beste diziplina batzuetan ikasteko behar diren hizkuntza-trebetasunak garatzea. Horretarako eraikiko den estrategia didaktikoak zera eskatzen du:
 - a. definitzea helburu kopuru mugatu bat eta aurreikusitako jardueretan ikasleek zer oztopo aurkituko dituzten;

⁴⁵ Autoreek mugimendu horiek idatzizkoari eskaini zizkioten arren, aplikagarri ikusten ditugu ahozkoari begira.

- b. aurkeztea ikasleei komunikazio-egoera bat, ahal den neurrian, benetako hartzaileentzat testu baten ekoizpena eskatuko diona;
 - c. ikasleek kontzientzia hartzea hizkuntza-arazo jakin batzuen gainean (lehen testuan edo aurretestuan aurkitutako zailtasunen azterketatik abiatuta, adibidez);
 - d. hizkuntza-arazoak lantzea (hizkuntza-unitateen gaineko ariketen bidez);
 - e. eta, azkenik, SD baten azken fasean, testu bat ekoiztea, benetakoa edo ahalik eta sinesgarriena den komunikazio-egoera batean.
4. Ikasleei emandako kontsignetan testuaren ekoizpen-egoera definitzen saiatzea. Oso garrantzitsua da kontsigna ondo definitzea, ikaslea ondo koka dadin testuinguruan (igorlearen eta hartzailearen rola, toki soziala, helburua...). Baina badu zailtasuna, izan ere, komunikazio-egoera eskolakoa den neurrian, bere azken hartzailea irakaslea da, lana ebaluatuko diona. Toki soziala eskola da, eta horko lanak oso gutxitan dira errealak, akatsak egitea naturaltzat ere jotzen da eta horren ondorioak eskolan bertan geratzen dira, ez dago "arriskurik". Ekoizpen-baldintza horiek aldatzeko, simulazioen jokoan sar gaitezke eta ikasleen errealitatetik eta interesetatik ahalik eta gertuen egon daitezkeen egoerak bilatu, bai eta eskolan dauden egoera errealak baliatu (ikasleen artean, gelen artean, irakaslearekin...), bai hizkuntza klasean, baina baita testu argumentatiboak, zientifikoak, informatiboak edo narratiboak behar dituzten beste klase batzuetan ere (historia, zientziak...). Gaur egun, eskolaz kanpoko komunitatea ere sarri baliatzen da (gurasoak, beste eskola bat, Udala, aisialdi-taldea...) proiektu errealak planteatu eta horien barruan testu errealekin lan egin eta testu errealak ekoizteko.
5. Zuzenketa ebaluazio formatiboaren fase bihurtzea, alegia, ebaluatzea ez da izango soilik esatea zer egin duen ondo ala gaizki; aitzitik, aukera ematen du jakiteko non dauden ikaslearen oztopoak eta antolatze esku-hartze espezifikoak oztopo horiei aurre egiten trebatzeko (azalpenak, ariketa osagarriak, gaiaren gaineko edo lanen arteko kontraste eta eztabaidak...). Horrelako estrategia batek aukera emango die ikasleei eta irakasleari ikaskuntzen gaineko kontzientzia hartzen.

Ahozko komunikazioa modu sistematikoan irakasteko proposatzen den elementua Sekuentzia Didaktikoa da (Dolz & Vila, 1997; Schneuwly et al., 1997; Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Gagnon, 2010), alegia, praktika linguistiko jakin bat hobetzeko modu bateratuan antolatutako irakaskuntza modulu multzo bat. Hori izango da *baliabide didaktiko*

nagusia, eta horren baitan antolatuko dira praktika linguistikoa eskuratzeko proiektua eta horretarako beharko diren tresnak. Lanketa horren baitan, hiru elementuren arteko elkarrekintza azpimarratzen da: 1) praktika linguistikoko horiek eskuratzeko *testu-generoen* lanketa sistematikoa; 2) *ikasleen gaitasun linguistikoa* kontuan hartzea eta haien testuinguruari eta gaitasun diskurtsibo eta linguistikoei egokitzea; eta 3) *irakaslearen esku-hartzea* ikaskuntza-prozesu horretan.

Testu-tipologiaren paradigman kokatuta, testuen ulermena eta ekoizpena irakasteko lanabes nagusia SDa izango da, *“Ensemble organisé de leçons visant un nombre limité d’objectifs, ayant pour objet une action langagière dans le cadre d’un projet”* (Schneuwly, 1991). Esan ere esan behar dugu SDa ez dela eskola-diziplina irakasteko/ikasteko atalkatze soila. Hori baino areago, irakasteko/ikasteko ikuspegi zehatza eta definitua duen ikuspegi didaktikoa dugu, hizkuntzaren didaktikak bereziki bereganatu duena (Sainz Osinaga, 2001). SD deitu ahal izateko, hainbat baldintza bete behar du (Bain & Schneuwly, 1993; Dolz, 1994b): proiektu bati erreferentzia egin behar dio (helburu jakin bat duen jarduera multzo bati), objektuak homogeneoa izan behar du (genero bakarra landuko da sekuentzia didaktiko bakoitzean), hizkuntza-jarduera sozial edo komunikatibo baten inguruan aritu behar da eta helburu zehatzei erantzun behar die, beraz, plan zehatz eta mugatu bat jarraitu behar du:

“Cette démarche essaie de combiner les atvantages de la systématique, puisqu’elle se présente comme un tout cohérent d’ateliers et d’activités, avec ceux de l’adaptabilité, puisque’elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes” (Dolz & Schneuwly, 1998: 91).

Bi printzipio nagusi planteatzen dituzte autoreok SDren planteamenduan.

Lehenengoak dio ahozko generoen lanketa bi mailatan egin behar dela: komunikazioaren mailan, non ikasleek ahozko testuak ekoitzi behar dituzten askotariko komunikazio-egoeratan, eta jarduera horren egituraketaren mailan, zeinaren bidez ikasleek dimentsio horien kontzientzia hartzen duten, behatzen dituzten, aztertzen dituzten eta praktikan jartzen dituzten. Egituraketaz ari direnean, kontuan hartzen dituzte testuen egitura, monologikoak ala dialogikoak diren, bai eta, egoera komunikatiboaren arabera, diskurtsoarengan eragin daitezkeen aldaketa sintaktiko, morfologiko ala lexikoak ere. Alegia, lehen printzipioaren arabera, komunikazioa eta egituraketa sistematikoki artikulatu nahi dituzte eta hizkuntza-

jarduera —bere dimentsio guztietan— bihurtu nahi dute egituraketaren abiapuntu eta objektu.

Bigarren printzipioak hitz egitea eskola-jardueraren baitan kokatzen du. Kontuan dute gela barruan hizkuntza hainbat gauzatarako erabiltzen dela: kontatzeko, eztabaidatzeko eta ezagutza eraikitzeko, ikasitakoa erakusteko, galdetzeko edo taldean lan egiteko: hitza ikasteko/irakasteko ardatza da eskolako egunerokoan, eta horrek aukerak zabaltzen ditu hizkuntza garatzeko. Eta eskolari dagokio ikasleak komunikazio-egoera adierazgarrietan jartzea eta tresna egokiak eskaintzea egoera horietan arrakastaz aritzeko.

SDak azaldutako bi printzipioak artikulatzen ditu eta harremanetan jartzen ditu ekoizpen-egoeraren eta testu-ekoizpenaren gaineko lanak. Honela definitzen dute: *“comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d’autres, performance théâtrale) dans le cadre d’un projet de classe”* (Dolz & Schneuwly, 1998: 93). Modu esplizituan artikulatzen dira helburuak, edukiak eta jarduerak hizkuntza-ekoizpen bat xede hartuta. Helburuak zehatzak, mugatuak eta ikasleekin konpartituak dira eta aurkeztutako jarduera metalinguistiko eta metadiskurtsiboak planifikatzen eta egokitzen zaizkio hezkuntza-egoera bakoitzari (Dolz, 1994a). Hau da egitura:



XX irudia: SDaren egitura (Dolz & Schneuwly, 1998:94)

Dispositibo didaktiko hori honela laburbiltzen dute Ginebrako eskolakoek (Schneuwly et al., 1997):

- Lanaren helburua egoera komunikatibo bati erantzungo dion genero baten gaineko jarduera linguistikoa da.
- Lana gelako proiektu baten barruan kokatzen da, eta proiektu horrek baldintzatzen du egoera komunikatiboa. Proiektuak zentzua ematen dio sekuentziari, gelatik kanpora ateratzen du eta irakaskuntza motibatu ere egiten du (Schneuwly & Bain, 1998).

Proiektu hori antolatzeko hiru komunikazio-egoera bereiz daitezke (Bain & Schneuwly, 1993; Dolz, 1994b):

- a. Benetako komunikazio egoera: eskolaz kanpoko esparruan kokatzen dira eta ikasleak eskaera sozialei egokitu behar zaizkie. Adibidez bidaia bat prestatzeko bidaia-agentziara jotzea, herrian ikusitako zerbaiten gainean herriko aldizkarian eskutitz bat argitaratzea edo alkateari elkarrizketa bat egitea.
 - b. Diskurtso-egoerak eskola esparruan: benetako komunikazio-egoerak dira, baina eskola barrura mugatuak. Adibidez, eskolako irratia egitea edo ikasle gazteagoei egindako edo ikasitako zerbaiten berri ematea.
 - c. Fikziozko egoerak ikasleek ondo menderatzen ez duten hizkuntza-jarduera hobetzera bideratuta: ikasleek errealtateko egoera asmatu bat gauzatu behar dute, adibidez, lan-elkarrizketa bat edo abokatu baten jarduna. Ikasleek ondo onartzen dituzte horrelako jokoak, eta irakaslearen lana izaten da ikasleek ondo ulertzea zeintzuk diren egoeraren komunikazio irizpideak eta ikaskuntza helburuak.
- Sekuentziaren abiapuntua gelan ikasleek aurrez dituzten gaitasunen behaketa izango da: ikasleen lehen ekoizpenak edo aurrettestua grabatu, gelan entzun eta aztertu, arazoak edo jardueran zehar izandako zailtasunak definitu eta beharren aurrean ikasleak sentsibilizatu.
 - Genero jakin baten osagaiak eta horren ekoizpenean ikusitako hutsune edo beharrak modu isolatuan eta trinkoan lantzen dira "egituraketa" tailerretan (Dolz & Schneuwly, 1998), jokoan, jardueren eta ariketen bidez. Modu horretan, objektuen gaineko metahizkuntza lantzen joango dira eta landuko dira generoaren alderdi guztiak: egitura, hizkuntza-unitateak, komunikazio-estrategiak, eduki tipikoak, etab.
 - Landutako gaitasunak jarduera konplexuagoan, azken ekoizpenean edo ondotestuan, berrerabiltzen dira: generoa praktikan jartzen da egoera errealean, berriz behatzen da eta lortutako aurrerapenak ebaluatzen dira.

Eragiketa kognitiboari dagokionez, sekuentziaren norabideak konplexuagotik (ikasleak hasierako ekoizpenean hainbat ikuspegi dituen hizkuntza-jarduera bati aurre egin behar dio, alegia, egoera konplexu bat errepresentatu eta horri irtenbidea eman behar dio) sinpleagora egiten du (pausoz pauso generoaren oinarritzko dimentsioak banaka lantzen ditu tailerren bidez) eta konplexura jotzen du berriz ere (azken ekoizpenean hizkuntza-jarduera oso bat

gauzatzen du komunikazio egoera bati aurre egiteko). Horiek dira, hain zuzen ere, SDren hiru fase nagusiak (Dolz & Schneuwly, 1998). Halere, gogoan izan behar da hiru fase horien aurretik aurre-fase garrantzitsu bat ere badagoela, alegia, proiektuaren aurkezpena edo egoeraren kokapena. Guztira, lau fase, beraz. Ikusiko dugu faseok nola artikulatzen diren:

1. fasea: egoeraren kokapena. Sekuentzia abiatzen da ikasleei benetan gauzatuko den komunikazio-proiektu bat aurkeztuz (Dolz & Schneuwly, 1998) eta azken xedea argi definituz, alegia, zer eskatzen zaien eta zein testuingurutan kokatzen den: zeintzuk izango dira hartzaileak?, nor da igorlea eta zein roletik ari da?, zenbat denbora izango du?, zein izango da toki soziala?, etab. Ikasleek ahalik eta zehatzen irudikatu behar dute nolako ekoizpena eskatzen zaien (Vilà, 2005), alegia, kontsignak argia, zehatza eta ikasleentzat ulerterraza izan behar du.

2. fasea: hasierako ekoizpena edo aurretetua. Eskatutako hizkuntza-jardueraren lehen saiakera da eta ikasleak erakutsiko dio irakasleari eta bere buruari zein errepresentazio duen testu-jarduera horri buruz (Dolz & Schneuwly, 1998). Autore horien esperientziaren arabera, ez dago porrotik hasierako ekoizpenean, ikasle guztiek lortzen dute kontsignari erantzutea, partzialki bada ere eta generoaren oinarritzko ezaugarri guztiei erantzuten ez bazaie ere. Eta arrakasta partzial hori ezinbesteko baldintza da ikaskuntzarako, erakusten duelako zeintzuk diren ikaslearen uneko gaitasunak. Ekoizpen horrek lagunduko dio irakasleari ikaslearen hasierako gaitasunak behatzen eta identifikatzen zeintzuk izango diren ikasleek generoa ekoizteko izan ahal dituzten zailtasunak (Dolz & Gagnon, 2010).

Hasierako ebaluazioa egiteko unea da. SDren erregulazio-une garrantzitsua izango da fase hau: *“La production initiale joue un rôle central de régulateur de la séquence didactique et ce aussi bien pour les élèves que pour l’enseignant”* (Dolz & Schneuwly, 1998:97). Irakasleak ikusiko du ikasle bakoitza non dagoen eta aukera izango du doitzeko edo egokitzeko aurrez planifikatu duen sekuentziazioa eta esku-hartzea. Ikasleak ere aukera izango du bere gaitasunak eta zailtasunak identifikatzeko eta bere erronken kontzientzia hartzeko. Eta kontzientzia-hartze hori are eraginkorragoa izango da aurretetuen azterketa modu kolektiboan egiten bada eta ikasleek egindakoak hitzez azaldu behar badituzte: indar-guneak eta hobetzekoak agertuko dira, hitzaren erabileraz eta arazoaren konponbidez hitz egingo da, eta horrek irakasle eta ikasleen artean hizkuntza komuna eraikitzen hasteko aukera ematen du.

3. fasea: tailerrak. Tailer bakoitzak landuko du testuaren osagai bat edo aurretetuetan behatutako arazoaren bat. Oro har, eta gelako ikasleen egoera kontuan izan gabe, printzipioz

hizkuntza-jardueraren lau mailak landuko dira: testuingurua edo komunikazio-egoera, edukiak ezagutu eta eraikitzea, testuaren egitura eta planifikazioa, eta testuratzea edo hizkuntza-unitateak (testuaren kohesio eta konexio egokiak bermatzeko, birformulatzen ikasteko...). Ahozko ekoizpenaren kasuan, azken alderdi horretan sartuko lirateke hizkuntzaz besteko alderdiak ere, alegia, prosodia —ahotsaren indarra, ozentasuna, erritmoa, arnasketa, isiluneak, ahoskera eta tinbrea— gorputz espresioa..., beti ere testu-generoaren arabera (Dolz & Schneuwly, 1998). Tailerrak modulu moduan ere ulertzen dira eta aukera ematen dute hainbat eskola-testuingurutan eta taldekatze ezberdinekin lan egiteko (Dolz & Gagnon, 2010), baita egokitzeko ere gelako beharrek hala eskatuz gero. Izan ere, gerta liteke aurreikusitako lanketaren bat behar ez izatea, bai eta aurreikusi gabeko arazoren bat ikusi eta aurrez pentsatu gabeko tailer bat antolatu behar izatea ere.

Tailerren aukeraketa gora-behera, garrantzitsu jotzen da lanketan zehar gogoeta metadiskurtsiboa (Dolz, 1994b) modu erregularrean txertatzea, bukaerako ebaluazioan soilik egitea ez baita eraginkorra, egindakoa egina baitago. Testua eraikitzen ari den bitartean, egindakoa berregiteko eta hainbat alderdi hobetzeko aukera dago. Benetako ikaskuntza gogoetaren bidezko ebaluazio jarraituaren —autoerregulazioaren— bitartez gertatuko da (Vilà, 2005).

4. fasea: azken ekoizpena edo ondotestua. Ikasleek tailerretan ikasitako edukiak eta trebatutako estrategiak praktikan jartzen dituzte. Ondotestuan integratzen dira ikasitako alderdi guztiak (Dolz & Gagnon, 2010), alegia, ezagutza eta tresna egokiak inbertitzen dira ahozko komunikazio-jarduera erreal batean. Hori erabiliko dute azken ebaluazioa egiteko, bai irakasleak eta bai ikasleek, ahal dela, eztabaida kolektibo baten bidez, non jardueraren erdigunean izan diren alderdien gainean ikasleek hitza hartu behar duten (eraikitzen joan diren hizkuntza komuna erabiliz) eta erakutsiko duten ebaluatzen ari diren hizkuntza-jardueraren gainean, neurri batean, *aditu* bihurtu direla. Hortaz, egoerarik onenean, gai izango dira praktika jakin bat gauzatzeko ez ezik, baita eraikitako ezagutzak modu kritikoan erabiltzeko ere (Dolz & Schneuwly, 1998). Ebaluazio hori egiteko Dolz eta Gagnonek (2010) zerrendak erabiltzea proposatzen dute. Kontrol zerrendak erabiltzeaz ari dira.

Kontrol zerrenda ez dagokio soilik azken faseari; izan ere, prozesu osoan zehar ikasleak eta irakaslea osatzen joango diren erregulazio- eta ebaluazio-tresna izango da. Bertan jasoko da SDan zehar ikasitakoa eta horrek lagunduko dio ikasleari ondotestua ekoizten (autoerregulazio-tresna izango da, beraz) eta lagunduko die bukaeran irakasleari eta ikasleei

azken ekoizpen hori ebaluatzen. Bertan joango dira jasotzen ikaskuntza-xedeak, eta horiek izango dira testua egiteko eta ebaluatzeko irizpideak.

Ginebrako Unibertsitateko adituek hainbat SD sortu dituzte eskoletan erabiltzeko material didaktiko gisa (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Material horiek sistematikoki esperimentatu eta ebaluatu egiten dituzte materialak eta jarduerak hobetzeko. Suizan 544 irakaslek erantzundako inkestaren emaitzak argitaratu ziren 2009an eta bertan ikusi zen, oro har balorazio positiboa egiten dela SDen erabileraren inguruan. Irakasleen bi herenek erabiltzen dituzte, nahiz eta ez erabili modu orekatuan maila guztietan, gehiago erabiltzen baitira LHn idazketaren garapenarekin lotuta (De Pietro et al., 2009). Laburpen moduan, erabileraren gaineko gogoetan bereziki azpimarratu dituzte hiru alderdi (Dolz, 2011): proposatutako lanen iraupena luzeegia dela, irakasleentzat arazo bat dela ikasleen hasierako gaitasunak ebaluatzea eta zail egiten zaiela dimentsio linguistiko-diskurtsiboen gaineko jarduerak egokitzea zailtasunak dituzten ikasleen beharretara. Badugu, beraz, oraindik zer landu eta findu SDen erabileran.

2.5.3. Gelako elkarrekintzan gauzatzen den ahozkoa

Gela barruan gertatzen diren elkarrizketa guztiak ez dira berdinak, ez dute xede bera eta ez dute etekin didaktiko berdina. Badira elkarrizketa batzuk ikaste-xedearekin lotuta daudenak eta beste batzuk curriculumaren helburuetatik urrun geratzen direnak, bat-batekoak eta helburu didaktikorik aitortzen ez zaienak. Horiek oso ugariak eta garrantzitsuak izanik ere, guri batez ere ikaskuntza eta irakaskuntza jardunari lotutako elkarrekintzak interesatzen zaizkigu, alegia, programazio didaktiko batean kokatuta daudenak eta helburu didaktikoak lortzeko diseinatu direnak. Lan asko daude gelako elkarrekintza aztertu dutenak (Pekarek Doehler, 2000), eta horiek lagundu dute gelako berbaldia ezaugarritzen. Horri esker badakigu orain hainbat ezaugarri kontestual eta kolektibo daudela ikaskuntzari laguntzen diotenak.

Prozesuan zehar, hizkuntza agertzen da lanabes bitartekari nagusi moduan irakaslearen eta ikasleen artean, jarduera bateratuan, esanahiak eraikitzeko (Coll & Onrubia, 2001). Jarduera bateratuan zehar esanahiak egiten eta berregiten dituzte eta horrela ikasleak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren hasieran eduki eta ariketekiko dituen errepresentazioak aldatzen doaz. Prozesuaren hasieran ikasleek eta irakasleak esparru txikia konpartitzen dute: *“Es tarea del profesor en este primer momento, empleando los apoyos y recursos necesarios, conectar con la representación inicial del contenido y ayudar a modificarlo en la dirección de la representación final que desea ayudarles a construir”* (Coll & Onrubia, 2001:23).

Ikuspegi horretan espresuki ikaskuntza eta irakaskuntza kontzeptuak agertzen dira, eta ulertzen da ezagutza sozialki eraikitako zerbait moduan, alegia, hurbilpen eraikitzaile eta soziokulturalan kokatzen gara, non hizkuntza agertzen den pentsamenduaren forma sozial moduan eta, Vygotskyren ildotik, pentsatu (funtzio psikologikoa) eta komunikatu (funtzio soziala) elkarrekin doazen (Mercer, 1997). Hizkuntzaren bidez komunitatearen ezagutza kulturala jasotzen dugu, hizkuntzaren bidez ikasi egiten dugu eta, prozesuan, erabiltzen ari garen hizkuntza bera ere aldatu ahal dugu; alegia, hizkuntza ez da lanabes soila, hori baino gehiago da. Ikuspegi horretan, gelako pertsonak elkarri laguntzen diote ikasten, ezagutza modu bateratuan eraikitzen dute. Halaber, ikaslea kognitiboki aktiboa da, berak eraikitzen ditu esanahi berriak, baita ezagutzak elkarrekin ko-eraiki ere:

“Aquí se sitúa el concepto de collective scaffolding o andamiaje colectivo, que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir de conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociada) dentro del grupo clase” (Esteve, 2002:61).

Ikuspegi eraikitzailearentzat ikastea ez da errealitatea kopiatzea, ikasi nahi dugun edukiaren edo errealitatearen gaineko erreprezentazio pertsonal bat sortzea baizik, baina ez ezerezetik abiatuta, ditugun esperientzia eta aurrezagutzetan oinarrituta baizik. Horrekin lortuko dugu genekiena moldatzea eta eduki berria *gure* egitea, alegia, ezagutzak integratzea, egokitzea, harremanak ezartzea lehendik geneuzkan ezagutza-eskemen eta ezagutza berrien artean. Ikaskuntza esanguratsua izatea, finean (Solé & Coll, 1993).

Teoria soziokulturalaren ikuspegiak kokatzeak ez du metodologia zehatz bat eskaintzen, aitzitik, oinarrizko printzipio pedagogiko batzuk eskaintzen ditu (Esteve, 2002):

1. Ikaskuntza-prozesua prozesu kognitiboa da: norbanakoak ezagutza berria eraikitzen du bere ezagutza eta esperientzietatik abiatuta eta beste batzuekin interakzioan.
2. Gela berezko testuinguru soziala da, ikaskuntza- eta komunikazio-espazioa, non pertsona multzo batek ideiak, esperientziak eta ezagutzak konpartitzen dituen.
3. Gelan garrantzi bera dauka irakasleak ekar ditzakeen benetako testuen diskurtsoak zein gelan sor daitekeen diskurtsoak (irakasle-ikasle, ikasle-ikasle): guztien rolek garrantzi berdina dute eta guztien helburua da gauzatzen ari den irakasletza eraikitzea.
4. Irakasleak prozedura metodologikoak sortu beharko ditu ikasle bakoitzaren ezagutzak konpetentzia eta ezagutza berriekin uztartzeko, ezagutzen ko-eraikuntzaren bidez.

5. Ikaskuntza-prozesua ez da guztientzat berdina izango, banakakoa da, beraz, irakaskuntza-praktikak bakoitzaren *Garapen Hurbileko Eremuan* kokatu behar dira.
6. Elkarrekintza eraikitzailearen eremuan hizkuntzaren sistemaz ere hitz egin behar da, (Van Lier, 2005), alegia, gelak espazio naturala eta paregabea eskaintzen du hizkuntzaren gainean eta hizkuntzaren ikaskuntzaz hitz egiteko eta horretaz kontzienteki hausnartzeko.
7. Beste hizkuntza batzuk ikasteko H1en egitekoa indartu egiten da, estrategia bitartekaritzat hartzen da eta ikaskuntza-prozesuen funtzio erraztailea izan dezake.
8. Hausnarketa-gaitasuna garatzeak ikasteko autonomia susta dezake; izan ere, autonomia lotuta dago erabakiak hartzeko gaitasunarekin, aske jokatzearekin eta modu kritiko eta objektiboan hausnartzearekin. Komunikazioaz, hizkuntza ikasteaz eta prozesu horretan lagundu ahal dioten estrategia eta baliabideez kontzientzia-hartzearekin lotzen da *awareness* edo hizkuntzaz ohartzeko ahalmena (Van Lier, 2005).
9. Hausnarketa horretan erroreen gaineko hausnarketa ere sartzen da: ikasleak arriskuak hartu behar ditu esperimentatzeko eta aurrera egin ahal izateko. Irakasleak bultzatu behar ditu ikasleak uneko kompetentziatik haratago joan daitezen, eta horrekin batera sustatu behar du haien jakin-mina, aurrera egiteko ahalegina eta autoestimua.

Bat egiten dute irizpideok AEBetan ere pedagogia eraginkorra sustatzeko kontsentsu handiz adostutako bost arauekin: irakasle eta ikasleen arteko ekoizpen bateratua, hizkuntza eta alfabetatzea curriculum osoan garatzea, esanahia sortzea eskola ikasleen bizitzarekin harremanetan jarriz, pentsamendu konplexua irakastea eta elkarrizketa bidez irakastea (Tharp, Estrada, Stoll Dalton & Yamauchi, 2002). Autoreak kexu dira, halere, kontsentsu handikoak izan arren ez direla gehiegi gauzatzen. Ideia horiek kanpoko laguntza eskatzen dute, irakaskuntza, alegia. Horrek eskatzen dio irakasleari antolatzea jarduera planifikatuak eta sistematikoak ikaslearen ikaskuntza orientatzeko eta planifikatzeko, eta planifikazio hori *Garapen Hurbileko Eremuarekin* lotzen dugu. Honela defini dezakegu: “*Un «espace de développement» délimité et construit dans une intervention didactique*” (Besson & Bronckart, 1995:46). Ikasle bat gai izan daiteke gauzatzeko zeregin bat edo ikaskuntza zehatz bat bere gaitasun psikologikoak mobilizatuz, baina agian beharko ditu irakaslearen edo aurreratuago dauden ikaskideen ekarpenak, lanabes psikologiko berriez hornituko dutenak edo arazoak ebazteko prozedura berriak eskainiko diotenak. Besson eta Bronckarten arabera, irakasleak identifikatu behar du zein den ikasleak hurrengo urratsean bete ahal izango duen zeregina eta ebazteko lanabes lagungarriez hornitzeko kanpo-elkarrekintzak sortuko ditu, alegia, irakasleak ulertu behar du

laguntza pedagogikoa ajustatu egin behar duela (Onrubia, 1993), eta horretarako esku-hartzeko zehatzak proposatzen ditu: ikaslearen jarduera puntuala helburu eta testuinguru zabalagoetan txertatzea, jarduera adierazgarriagoa izan dadin; ikasle guztiei parte hartzeko aukera ematea, baita haien hizkuntza-ezagutza eta -konpetentzia oraindik baxua bada ere; konfiantzan eta elkarrekiko onarpenean oinarritutako harreman- eta emozio-giroa eragitea; ustekabeari eta ikaslearen interes eta beharrei tokia egitea eta oreka bilatzea kanpo curriculumaren eta barne curriculumaren artean planifikatu gabekoari tokia uzteko; ezagutzen erabilera eta sakontze autonomoa sustatzea, laguntza maila txikia edo baliabide eta laguntza estrategikoak eskainiz; etengabeko harremana sustatzea eduki berrien eta ikaslearen aurrezagutzen artean; eta hizkuntza erabiltzea esperientzia testuinguratzeko eta berriz kontzeptualizatzeko, alegia, irakasteko eta ikasteko.

Orain arte esandakoak bat datoz irakaskuntza dialogikoaren ikuspegiarekin ere (Esteve, 2009). Irakaskuntza dialogikoan, ikasleak eta irakasleak elkarri aitortzen diote munduaren gaineko ezagutza, nor bere esperientziatik; eta prest agertzen dira elkarrekin ezagutza hori alderatu, eztabaidatu, adostu eta partekatzeko. Bigarren hizkuntzan eskolatzen diren haurren irakaskuntzan ere lankidetzan oinarritutako ikaskuntzaren bidez elkarriketa sustatzeak, hizkuntzaren jabeakuntza ahalbidetzeaz gain, bigarren hizkuntzan eskolatzen diren ikasleen integrazioa ere laguntzen du (Coelho, 2005). Irakaskuntza dialogikoaren ikuspegia elkarrekintzaren hiru interakzio motaren bidez gara daiteke (Esteve, 2009):

1. Irakasle-ikasle interakzioa: eguneroko bizitzako gertakizunak, ikaslearengandik gertu daudenak, sartzen dira gelako dinamikan eta lotzen doaz ikasleak dakiena, ezagutzen duena, ezagutza berriekin. Ikasleen espektatibetatik eta ekarpenetatik abiatu eta garatzen doa etengabe lotuz norberarena, konpartitutakoa eta berria. Estrategia nagusia galdera irekia da: ikaslea gonbidatzen du arrazoitzera, justifikatzera, harremanetan jartzera... Interakzio hau gerta dadin, konfiantzazko harremana eta giroa sustatu beharko da, parte-hartze aktiboa eta bat-batekoa gerta dadin. Horretarako garrantzizkoa izango da estrategia sozialak ere garatzea.
2. Berdinen arteko interakzioa: aldarnatze lana ez da soilik irakaslearen egitekoa, ikaskideen egitekoa ere bada (aldarnatze kolektiboa).
3. Norbere buruarekin interakzioa: bere funtzioa da norbere pentsamendua eraiki eta kontrolatzea, hala nola, arrazoitu, ekintza bat planifikatu, portaera erregulatu, arazoak ebatsi, gogoratu... Entzuten eta irakurtzen dugunean gure barne diskurtsoak hitzak

entsamendu bihurtzen ditu; eta hitz egiten eta idazten dugunean, entsamendua hitz bihurtzen dugu. Barneratze prozesuaren euskarria da. Gelan beste interakzio moduen neurrian sustatu beharko genuke mota honetako elkarrekintza ere (hausnarketa uneak SDren barruan, portfolioa...).

Interakzio horiek sustatzeak erakusten digu zein garrantzitsua den gelako taldekatzea, bai ezinbestekoa delako ezagutzak ko-erakitzeko, eta bai ikasle bakoitzaren hizkuntza-garapena sustatzeko ikasleari hitza eman behar zaiolako ere. Hitza emateko modu klasikoena irakasle-ikasle moldeko elkarrekintza izaten da. Baina irakasleak bideratutako elkarrekintza hori irakasleak hartu ahal du ebaluatzeko helburua duen jarduera gisa, entsatu ahal du irakasleak bere ekoizpena zigortu egin ahal duela; berdinaren arteko elkarrekintza, berriz, esploratzeko aukera da, autoritate ebaluatzaile gabe, ikasleek haien ideiak etorri ahal berbara ditzakete. Modu horretan, ikasleek aukera dute gaia egituratzeko eta elkarrekintza antolatzeko modu askeagoan (Nussbaum, 1999). SDei edo gelako interakzio-egoerek eskaintako testuinguruak jabeakuntza naturalerako baldintzak eskaintzen dituzte: *“Input contextualisé, demandes de clarification, vérification de la compréhension, auto et hétéroreformulation, coopération interactive à la mise en mots”* (Nussbaum, 1999:36).

2.5.3.1. Alderdi emozionalaren eta entzutearen garrantzia

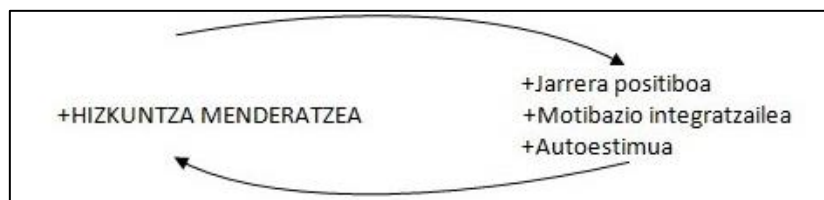
Honezkero aipatuak ditugun bi alderditan sakondu nahi dugu, alegia, emozioen kudeaketan eta entzutearen garrantzian. Izan ere, irakasleek garrantzia ematen diete bi alderdi horie eta gelako dinamikan eragina daukate, bai irakasleari, bai ikasleei eta bai elkarren arteko elkarbizitzari eta ikaskuntza-irakaskuntzari eragiten dietelako.

Hizkuntza faktore kognitiboetara lotuta dago eta zerikusitua du faktore emozionalekin (Ruiz-Bikandi, 2000). Garapen emozionalak nortasunaren hainbat faktore hartzen ditu bere baitan, geure buruarekiko eta inguruan ditugunekiko harremanei dagozkienak. Alderdi emozionalak eragina dute hizkuntzaren ikaskuntzan eta, eragin hori azaltzeko, Ruiz Bikandik bost alderdi emozional proposatzen ditu baldintza gisa, are adierazgarriagoak direnak H2 kasuetan:

1. Autoestimua: zenbat eta autoestimua handiagoa, arrakasta izateko aukera gehiago; baina, horrekin batera, zenbat eta arrakasta handiagoa, autoestimua handitzeko aukera gehiago.
2. Kanporakoitasuna: hitz-jarioari, moldagarritasunari eta ikasteko bizkortasunari laguntzen die. Ona da aurrez aurreko harremanetarako. Barnerakoitasuna positiboa izan daiteke entzute- edo irakurtze-zereginetan, edota lan idatzietan.

3. Antsietatea: gehiegizkoa bada, paralizatu egiten du. Dosi egokietan, kitzikagarria da zereginei ekiteko.
4. Enpatia: komunikazioa errazten du.
5. Arriskuak norberaren gain hartzea: ona da akatsak egiten ausartzea, lotsagarri geratzeari beldurrik ez izatea, hitz berri edo zailekin esperimintatzea, esanahiak asmatzen saiatzea. Badu arrisku bat, akatsak etengabe eginez gero fosildu egin baitaitezke. Hor ere egon beharko du adi irakasleak.

Ruiz Bikandik aipatzen du, halaber, jarrerekin gertatzen den gauza bera gertatzen dela alderdi emozional horietako batzuekin, alegia, zaila dela erabakitzea zereginetan izandako emaitzetan kausa ala ondorio diren. Baina badirudi hizkuntza menderatzeak eta jarreraren eta nortasunaren zenbait faktorek elkar elikatzen dutela. Honela irudika daiteke:



11. Irudia. H2 ikasteko faktoreen arteko harremana (Ruiz-Bikandi, 2000)

Hizkuntzak ikasteko prozesuan, Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina eta Zahariak (2003) ere garrantzia ematen diote faktore horien arteko harremanari, baina batez ere lotura egiten dute hizkuntzak duen ikuspegi kulturalarekin, eta esaten dute hizkuntza kulturaren atal eta tresna funtsezkoa dela. Are gehiago: hizkuntza bat ikasten dugunean, hizkuntza eta hizkuntza horren hitzuneko bitartekari kultural bihurtzen garela. Hori gelara ekarrita, ikasleak gai izan behar du xede-hizkuntzako kultur fenomenoak hobeto ulertzeko, azaltzeko, interpretatzeko eta negoziatzeko. Jarduera horiek osatzen dute bitartekaritza kulturala. Autoreok kulturarteko komunikazioan jartzen dute arreta berezia, eta berebiziko garrantzia ematen diote enpatiaren jarrerari. Haien ustez enpatia da hizkuntzen ikaskuntzaren eta bitartekaritza kulturalaren zutabeetako bat, baina ez da hainbeste kontuan hartu, aztertu eta landu hizkuntzaren pedagogian. Europako Kontseiluak proposatutako hizkuntzen erreferentzia-markoan aipatu ere ez da egiten emozionalitatearen edo enpatiaren gaia (Conseil de l'Europe, 2001). Haatik, uste dugu komunikazioa egon dadin funtsezkoa dela enpatia, bera gabe komunikazioa zapuztu egin baitaiteke, eta, gainera, aldagai horrek irakasleei laguntzen diela ikaskuntzarako giro lagungarri eta eraginkorra lortzen (Iriskhanova et al., 2003).

EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumari erreparatzen badiogu (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2007; Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2010), ikusiko dugu bertan egin dela lotura hizkuntza-gaitasunaren, kultur ikuspegiaren eta ahalmen enpatikoen artean, alegia, ikasleek eskuratu beharreko gaitasuntzat jotzen dira. Zera irakur dezakegu hizkuntza-komunikaziorako gaitasunari dagokion eranskinean (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2010:10):

“Gaitasun hori eskuratzeko, hauek ezagutu behar dira: hizkuntzarekin lotutako gizarte-ohiturak, hizkuntzaren kultura-balio eta -alderdiak, eta hizkuntzak testuinguruaren eta komunikazio-asmoaren arabera har ditzakeen aldaerak. Ahalmen hauek ere izan behar dira: beste pertsona batzuen egoeran jartzeko ahalmen enpatikoa; norberarenak ez bezalako iritziak sentikortasunez eta ikuspegi kritikoz irakurtzeko, entzuteko, aztertzeko eta aintzat hartzeko ahalmena; norberaren ideiak eta emozioak funtsean eta formaz egoki adierazteko ahalmena, eta kritika eraikitzaileak onartzeko eta egiteko ahalmena”.

Ikaslearen prestakuntzaren helburuetako bat da, beraz, enpatia. Halaber, irakaslearen jardunean ere, keinu didaktikoen osagarri ikusten dugu alderdi emozionalarena, dispositibo didaktikoaren zein erregulazioaren aldagai moduan. Izan ere, irakasleak izaera askotako baliabideak erabiltzen baititu ikasleek objektua eskura dezaten eta estrategia emozionalak, eta bereziki enpatia, da horietako bat. Non ikusten da? Komunikazioaren osagai bat da enpatia, eta osagai horrek eragiten dio hizkuntzari: garrantzitsua da edozein komunikazio egoeratan, eta are gehiago komunikazio hori konpetentzia ezberdina duten pertsonen artean gertatzen bada edo exolinguea baldin bada (François, 1990). Izan ere, gela barruan konpetentzia ezberdinak dituzten pertsonen arteko komunikazioa bermatu behar da eta komunikazio hori baliagarri izango da haurrek hizkuntza garatzeko eta edukiak ikasteko. Berez gertatzen da komunikazio modu desorekatu hori irakasle-ikasle arteko komunikazioaz hitz egiten badugu; baina ikasleen artean ere batzuk beste batzuk baino gaituagoak dira, ikasle askoren etxeko hizkuntza ez da eskolakoa eta ikasle batzuk atzerritarrak dira, batzuetan iritsi berriak, eta aldi berean ari dira eskolan ikasten haien H2, H3 edota H4. Horrek garamatza planteamendu zehatzagoak egitera eta erabiltzen den metodologiari eta irakaslearen esku-hartzeari garrantzia ematera.

Azken finean, ikasleak ikusmolde sakonetara iristea ez da zori kontua izango, baizik eta hainbat aldagairen ondorio. Baldintza horien artean dago kontuan izatea zenbat denbora, ahalegin eta

inplikazio pertsonal zein adituaren laguntza, adore eta afektu behar duten ikasleek ezagutza lantzeko eta lortzeko prozesuak eraldaketak eragin ditzan, alegia, ikasleek ikas dezaten eta ikasitakoarekin pozik egon daitezen, eta irakasleek ikus dezaten esfortzuak merezi izan duela eta sarituak senti daitezen (Solé, 1993). Horrek eragingo du ikaskuntza-zereginari zentzua aurkitzea; izan ere,

“A la vez que construyen significados sobre contenidos de la enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por el contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades” (Solé, 1993:32)

Horren arabera, irakasleak erantzukizuna du bere ikasleak ondo senti daitezen, edo ahal duena egin behar du behintzat ikasleek arrakasta lortzeko, ikasleak motibatuzko, ikasleen ongizatea lortzeko. Baina baita bere ongizatea lortzeko ere. Izan ere, emozio positiboak ekintza- eta ikaskuntza-aukerak zabaltzen baititu, aldiz, gogo-aldarte ezkorak itxi egiten ditu (Echeverría, 1994). Emozioak garrantzitsuak dira, bai lanean, bai ikasketetan, bai gizartean... lortuko ditugun ala lortuko ez ditugunak erabakitzeke eta aukera ematen digute ekintzarako, alegia, identifikatzen badugu zein egoerak eta portaerak eragin ahal digun holako edo halako emozioa, diseinatzeko aukera ere zabalduko dugu. Horrek aukera zabaltzen dio irakasleari gelako jarduerak diseinatzeko orduan, bere eta ikasleen emozioak eta jarduerak erregulatzeko aukera izango baitu. Esandakoaren harira, aldarrikatzen dugu emozioak aurrez diseinatu ahal direla, alegia, irakasleak aurreikusi ahal duela zein estrategia emozional erabili ahal dituen irakasle-ikasle-objektu hirukotearen arteko harremana eta ikaskuntza sustatzeko.

Gaur egun, eskolako partaideen ongizate pertsonal eta soziala lantze aldera, gero eta zabalduago dago hezkuntza emozionalaren gaia. Bere helburu orokorrak honakoak dira (Bisquerra, 2005): norbere emozioak hobeto ezagutzea, besteen emozioak identifikatzea, emozio negatiboen eragin kaltegarriak saihestea, emozio positiboak sustatzeko trebetasuna garatzea, automotibatuzko trebetasuna garatzea, bizitzaren aurrean jarrera positiboa hartzea, sortzen ikastea, etab. Trebetasun horiek —irakasleek edota ikasleek eskuratuak— eraginkorrak izango dira ikasleen ikaskuntza/hizkuntza-lorpenetan, eta, zer esanik ez, bien ongizatean. Bisquerrak adimen emozionalaz eta gaitasun emozionalaz ere hitz egiten du (Bisquerra, 2009). Adimen emozionalekin lotuta, eta irakaslearen lanari egin ahal dion ekarpena dela-eta, interesatzen zaigu pertsona arteko adimenaren eta adimen sozialaren artean egiten duen lotura. Adimen sozialak izaera- eta portaera-eredu bat proposatzen du hainbat osagai izango

dituena: sentsibilitate soziala, komunikazioa, ulermen soziala, juizio morala, arazo sozialak konpontzea, gizartearen aldeko jarrera, enpatia, trebetasun sozialak, adierazkortasuna, pertsonak eta taldeak ulertzea, jendearekin ondo konpontzea, besteekin beroa eta arduratsua izatea, esperientzia berriei irekita egotea, perspektiba hartzeko trebetasuna, arau sozialak ezagutzea, egokitzapen soziala, etab. Portaera horiekin bat egingo dute irakasleek garatu eta ikasleengan ere sustatuko dituzten gaitasun sozio-pertsonalek: automotibazioa, autoestimua, autokonfiantza, autokontrola, autonomia, oreka emozionala, autoerregulazioa, autokritika, estresaren prebentzioa, tolerantzia frustrazioaren aurrean, asertibitatea, erantzukizuna, erabakiak hartzeko ahalmena, enpatia, gatazkak aurreikusteko eta konpontzeko ahalmena, talde-lana, puntualitatea, pazientzia...

Arestian, entzuteaz ere hitz egin dugu ikasleak eskuratu behar duen interakzio-alderdi moduan zein irakaslearen estrategien artean. Baina bada jarrerarekin eta adimen emozionalarekin lotuta egin nahi dugun zehaztapen gehiago. Izan ere, entzuteaz haratago, aditzeaz hitz egin nahi baitugu, alegia, entzuten denaren gaineko interpretazio bat eraikitzeaz, norbanako eta taldekide moduan, ikasle zein irakasle moduan. Gaitasun komunikatiboarekin lotura estua ikusten diogu aditzeari ere. Echeverriaren arabera (1994), adi gaitzaten hitz egiten dugu; are gehiago, aditzeak ematen dio balioa eta zentzua hitz egiteari. Aditzea aktiboa da, ez gara entzule edo hartzaile pasiboak, eta, gainera, gure izaeraren arabera eta gure historia pertsonal eta sozialetik aditzen dugu. Hortaz, denok ezberdin aditzen dugu. Kontuan izan behar dugu, bestalde, hitz egiteak ez duela bermatzen aditzea: batek esaten du esaten duena eta besteak aditzen du aditzen duena, alegia, hitz egitearen eta aditzearen artean tarte bat dago eta tarte horren erantzule egin behar dugu. Aditze aktiboak tarte hori txikitzea bilatzen du.

Aditze-gaitasuna garatzea garrantzitsua da, harreman guztien eragile izateaz gain ikaste-prozesu ororen eragilea baita. Lidergoaren baitako adierazletzat ere jo dezakegu, eta hori irakaslearen funtsezko kompetentzia da: liderraren hitzak bermatzen du beste batzuek ikus dezaten lehen ikusten ez zutena eta egin dezaten lehen egin ezin zutena. Talde baten jardueran, beraz, eragile garrantzitsua da aditzea, edozer gauza arrakastaz kudeatzeko baldintza izan baitaiteke.

Aditzearen erantzukizuna konpartitua da, alegia, esataria eta entzulea edo solaskidea ko-erantzuleak dira aditze lanetan: batetik, esatariak hitz egiteko moduak eragiten du entzulearen aditzea; baina entzulearen gogoak ere erabakitzen du entzuteko gaitasuna. Aditzea emaitza konpartitua da, beraz, eta hori kontuan izan beharko du irakasleak bere esku-hartzean eta

landu beharko du ikasleekin, elkarrekintza eta elkarrekintza bidezko ikaskuntza arrakastatsuak izan daitezen.

2.5.3.2. Irakaslearen berbaldia

Honezkero adierazi dugun moduan, garrantzi handia aitortzen diogu irakaslearen berbaldiari gelako ingurune sozial konplexuan. Bertako egitekoak “eskola” instituzio sozialak erregulatzen ditu, bai eta irakasleek eta ikasleek hartzen dituzten funtzioek ere, alegia, irakasleek eta ikasleek rol eta jarduera berezituak dituzte gela barruan. Irakaslearen jarduera konplexua da, hainbat alderdiri erreparatu behar dio. Ikuspuntu didaktikotik, hona bere jarduera ulertzeko eta ezaugarritzeko zortzi alderdi (Dolz, 2011):

1. Irakasten duen diziplinaren errepresentazioak erabakiko du bere identitatea. Irakaslea jotzen da irakasten dituen ezagutzen gaineko aditutzat, eta bere betebeharrak, dagokion diziplinari lotuta, instituzioko arauak ezartzen dituzte⁴⁶.
2. Diziplinaren planifikazioak irakaslea kudeatzaile bihurtzen du eta eskatzen dio curriculumak egokitzea, hurrenkera antolatzea, irakaskuntza-sekuentziak eta ikasgaiak prestatzea eta koordinatzea talde pedagogikoak eta mintegi diziplinarrak.
3. Ezagutzaren transposizioari ekarpena egiten dio ezagutzak didaktifikatuz, irakaskuntza-objektu izan daitezen birformulatuz eta ziurtatuz nahikoa eraldaketa egiten dituela horiek eskuratzen laguntzeko.
4. Ikaskuntza sustatzeko baldintzak eta dispositiboak sortzea da bere jardueraren alderdi tekniko nagusia: proiektuak landu, ikaskuntza-egoerak prestatu, euskarri eta lanabesak eskuratu, etab.
5. Ikasleen arteko talde-lana antolatzea eta gelako dinamika kudeatzea funtsezkoa da ikasleak lanerako motibatzeko.
6. Ikaskuntza-prozesuak erregulatzen ditu ikasleen behar eta zailtasunen arabera.
7. Komunikazio-eredu da. Irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak eszenaratzen ditu eta aktore moduan jokatzen du, gorputzarekin, ahotsarekin, intonazioarekin... Bere lanbidearen alderdietako bat irakaskuntza- eta eskola-hizkuntzak menderatzea da, elkarrekintza didaktikoaren kudeaketa hizkuntza-elkarrekintza bidez egiten baitu. Mintzaira izango da, beraz, irakaslearen lanabes garrantzitsuenetako bat eta

⁴⁶ Hizkuntza sozializatorako bitarteko ere badenez, eskola-instituzioak eragiten duen «forme scolaire» edo eskola-eredu izendatutako sozializazio modalitatea aldatuz doa HHTik LHra edo BHra. Eskola-eredu horrek hornitzen du irakatsitako hizkuntzen eredu kanoniko bat bere baitan biltzen dituen instrukzio eta diziplinen hizkuntzak. Hortaz, eskolan irakasten diren hizkuntzen estatusak erabakitzen ditu, hein handi batean, irakaskuntza-edukiak eta kudeaketa (Dolz & Tupin, 2011).

horregatik menderatu behar ditu bere diziplinari eta jarduera profesionalari dagozkion ahozko zein idatzizko generoak.

8. Ebaluatu egiten du ikasleen gaitasuna irakaskuntza prozesuaren hasieran eta bukaeran, bai eta ikaskuntza-prozesua bera ere.

Hezkuntza dialogikoaren ikuspegitik, hezkuntzaren begiradak jardueren antolamendua aldatzea eskatzen du: bermatzea esperimazioa, erronkak, norbanakoaren garapena. Irakasleak pentsatu behar du ikasleak gai direla zereginak egiteko, nahiz eta oraindik ez dituzten baliabide guztiak. Irakaslearen trebetasuna izan behar da laguntzak aurreratzea ikaslea arrakastaz aritu dadin (Esteve, 2009). Horretarako, irakasleak hitza erabiltzen du hezkuntza-prozesuen bitartekari nagusi gisa eta esan dezakegu hitz horrek hainbat funtzio betetzen dituela (Mercer, 1997; Mercer, 2003): haurren portaera kontrolatzen du eta rola eta identitateak definitzen eta mantentzen ditu; haurren ikaskuntza ebaluatzen du; haurrei esperientzia hezitzaileak eskaintzen dizkie (istorioak kontatuz, poemak errezitatuz, gertaerak deskribatuz, hainbat informazio eskuragarri bihurtuz...). Baina Mercerrekin bereziki azpimarratzen ditu bi alderdi. Bata, mintzamenaren bidez garatzen dela *ezagutza konpartitua*, bai irakasleak ikasleei hitz egiten dienean, bai eta ikasleek haien artean lan egiten dutenean ere, eta *ezagutza komun* bihurtzen denean irakasle eta ikasleentzat, orduan izango da eraginkorra hezkuntza-prozesua. Eta bestea, irakaslearen galderen garrantzia; izan ere, bereziki garrantzitsua eta berariazkoa baita galderen funtzioa irakaslearen jardunean, ebaluatzeko zer ari den irakasten, frogatzeko zer ari diren ikasten ikasleak eta laguntzeko ikasleei ezagutza hobetzen.

Galderak egitea izango da, behar bada, irakaslearen berbaldiaren bereizgarrietako bat, lehenago esan dugun moduan, bere berbaldiaren zati handi bat galderak osatzen baitute (Edwards & Mercer, 1988). Autoreoi jarraiki, hezkuntza da esparru bakarra non oraindik ere pentsatzen den galderak pentsamendua bultzatzen eta garatzen dutela (beste profesional batzuentzat —abokatu, terapeuta, elkarrizketatzaile— komenigarriagoa da ez egitea galdera zuzen gehiegi, horrek galdekatua isil baitezake, eta eraginkorrakoak dira zeharkako beste estrategia batzuk, hala nola, isiluneak, baieztapen deklaratioak, etab.). Halere, irakaslearen galderen gaiak gogoeta eta kezka eragiten digu.

Batetik, galdera gehienak irakasleak berak egiten ditu, nahiz eta berak badakien erantzuna. Kasu gehienetan irakasleak bideratzen du elkarrekintza eta erantzun jakin batzuen bila egiten ditu galderak. Irakaslea ari da frogatzen ea ikasleek ba ote dakiten jakin behar dutena, arreta

jartzen ari diren, alegia, *“la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información”* (Edwards & Mercer, 1988:62). Hori irakaslearen beraren agenda da, ez ikasleena. Ikasleek galderak egiten dituztenean, berriz, informazioa bilatzen dute, haien interesak zeintzuk diren adierazten dute. Interesgarria da Sanmartík zientzien ikaskuntza-irakaskuntzarako —eta guk edozein diziplinatarako— baldintza moduan proposatzen dituen faktoreak, horietatik abiatuta ikasleen galdera interesgarri eta aberatsak sortzen baitira (Sanmartí, 2006), alegia, ikasleek emozionatzen ikasten badute, ikasleek mundua beste begi batzuekin begiratzen ikasten badute eta ikasleek imajinatzen eta imajinatutakoa hainbat mintzairaren bidez adierazten ikasten badute, ikasleekin eraikitzen den komunikazioa, eta horien baitan, sustatzen diren galderak beste mota batekoak dira. Haatik, txikiak direnean haurrek galdera asko egiten dituzte, baina adinean gora egin ahala gero eta gutxiago, eta ez dirudi adinaren kontua denik, irakaslearen jardueraren ondorio baino (Sanmartí Puig & Márquez Bargalló, 2012).

Bestetik, ikasleek elkarriketa sustatzeko egiten diren galderen bidez, elkarriketa triadikoa da geletan gehien erabiltzen den elkarriketa mota (Wells, 2001): LHn gehiengoa eta bigarren hezkuntzan %70 inguru. Elkarriketa mota honetan irakaslearen galderak eragiten duten diskurtso egiturak HEF sekuentzia islatzen du (*hasiera-erantzuna-feedback*)⁴⁷. Baina badirudi egitura horrek lortu nahi duenaren kontrako eragina duela (Edwards & Mercer, 1988); izan ere, helburu batzuetarako baliagarria badirudi ere —ikasleak zerekin geratu diren jakiteko, adibidez—, ez du aukerarik ematen eztabaida sakonagoetarako, ikasleen eta irakasleen ideiak kontrastatzeko eta negoziatzeko (Caamaño, 2010), ezta erantzun luze eta elaboratuak emateko ere, askotan erantzun ezaguna duten galderak egiten baitira. Horrekin agertzen da desoreka *“entre el discurso educativo al que se dedican y el discurso educado que están adquiriendo”* (Mercer, 1997:95). Wellsen aburuz (2001), elkarriketa triadikoa ez da berez ez egokia eta ez desegokia, egokitasuna erabileraren helburuen eta testuiguruaren arabera izango baita. Eta hori kontuan izanda, irakasleak kontziente izan behar du diskurtso hezirako aukerak zabaldu behar dituela, ikasleak aktiboak izan daitezen sustatu behar duela, eta ziurtatu behar duela elkarrekintzaren egiturak laguntzen diela ikasleei ezagutzaren eraikuntzan parte hartzen (Candela, 2001), ikasleek ere boterea eskura dezaten irakaslearen bertsioak zalantzan jartzeko, ikasleek irakasleen diskurtso-baliabideak eskuratu eta gai izan daitezen argudiatzeko, azaltzeko eta eztabaidatzeko (Candela, 1999).

⁴⁷ Gaztelaniazko IRF edo IRE egituraren itzulpena: *iniciación-respuesta-feedback/evaluación*.

Elkarrekintzaz esandakoak *irakaskuntzaren* izaera sakontzeko ardatzak ematen dizkigu, alegia, zer egin dezakeen irakasleak ikaslearen garapenean eragiteko. Horrekin guztiarekin, honela definituko dugu irakastea:

“Consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l’aide d’outils sémiotiques. Il s’agit d’un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet: des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil: des signes ou systèmes sémiotiques; il a un produit: des modes transformés” (Schneuwly, 2000).

Ikaslearen ezagutzak eraldatuko ditu ikasleekin elkarrekintzan eta hiru kategoriarako lanabesak erabilia (Schneuwly, 2009). Lehen kategoriako lanabesak ez dagozkio diziplina zehatz bati, eskolako inguramendu eta baliabide orokorrak dira: gelako denbora eta espazioaren antolamendua, eta lanabes generikoak (arbela, folioak, liburuak, koadernoak, ordenagailuak...). Beste biak lanabes diziplinarrak dira, irakasleak ikasi beharreko objektuen semiotizazio bikoitza eragiten dutenak: batetik daude diziplinarekin lotutako eskola-materiala eta ariketak, ikasleek ikaste-objektua behatu, aztertu eta xehatu dezaten; eta bestetik daude eskolak irakatsitako objektuaren gainean eratutako diskurtsoak, esaterako, hitz egiteko eta hizkuntzaren bidez, galdera-erantzun motako elkarrizketaren bidez, aurkezteko modua, alegia, objektuaren funtsezko alderdien gainean irakasleak gidatzeko modua.

Schneuwlyren proposamenean (2009), irakasleak gida-lan hori keinu didaktiko batzuen bidez egiten du eta keinu horiek dira dispositibo didaktikoa, erregulazioa, memoria didaktikoa eta instituzionalizazioa⁴⁸. Schneuwlyren sailkapena oinarri hartuta, lau keinu horien ezaugarriak osatzea da hemen gure egitekoa.

Dispositibo didaktikoa martxan jartzea

Dispositibo didaktikoak bere baitan biltzen ditu irakaskuntza baliabideak eta horiek gelan gauzatzeko moduak, hala nola, euskarri materialak, kontsignak eta lan egiteko moduak. Hor

⁴⁸ Schneuwlyk lau keinu didaktiko dakartza soilik. Baina kontuan izan behar dugu horien jatorrian paradigma zabalagoa dugula, esaterako, zortzi keinu didaktiko sortzaileen sailkapena: ikasleei objektua aurkeztea, objektuaren dimentsio zehatza(k) markatzea, zereginak formulatzea, dispositibo didaktikoak martxan jartzea, oroimenaren baliabidea erabiltzea, ikaskuntzak erregulatzea eta ikaskuntzak instituzionalizatzea (Aeby Daghe & Dolz, 2008). Paradigma horrek baditu loturak irakaslearen ekintzaren oinarri moduan bereizten diren lau osagai hauekin ere, alegia, definitzea (zer egingo duen irakasleak ikasleek jakin dezaten zer egin behar duten), erregulatzea (zer egingo duen irakasleak ikasleek arrakastaz joka dezaten), deboluzioa egitea (zer egingo duen irakasleak ikasleek haien lanaren erantzukizuna har dezaten), eta insituizionalizatzea (zer egingo duen irakasleak portaera, baieztapen edo ezagutza jakin bat zilegitzat edo egiazat har dadin (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy, 2001). Deboluzioaren eta instituzionalizazioaren lehen definizioa Brousseauk egin zuen, bere lanean aurkituko dugu horien ezaugarritze zehatz eta zabalagoa (Brousseau, 1988).

izango ditugu testuinguru didaktikoaren osagaiak euskarri moduan, hala nola, testuak, ariketak, objektu errealak... (Aeby Daghe & Dolz, 2008). Irakasleak mobilizatutako euskarri horien bidez agertuko da irakaskuntza-objektua gelan (Schneuwly, 2009b), eta hainbat erregistro semiotikotan funtzionatzen duten bitartekoak mobilizatzen ditu: gelaren antolaketa (irakaslearen eta ikasleen espazioa) testu idatziak edo idazteko euskarriak (arbela, folioak, testuak, liburuak, koadernoak...) eta irakaslearen berbaldia, baita bere gestualitatea eta espazioan mugitzeko modua. Horiez gain, beste hainbat ezaugarri ere ikusten ditugu dispositiboa martxan jartzeko:

- Dispositibo didaktikoa abiatzeko, lehen egitekoa dispositiboa testuinguratzea izango da eta horretarako irakasleak erabiliko du kontsigna bat, galdera bat edo beste hizkuntza-jardun bat, eta sortuko ditu baldintza jakin batzuk ikasleek egin beharreko jardura definitzeko (Aeby Daghe & Dolz, 2008; Schneuwly, 2009b).
- Irakasleak ikaskuntza komunitate edo komunitate zientifiko bat antolatu behar du (Jaubert & Rebière, 2000), bere diskurtsoarekin, ikasleen antolaketarekin, sekuentzia eta atazekin... Ikasleen arteko galderak eta debatea sustatzeko aukera baliatuko du.
- Irakasleak konfiantzan eta elkarrekiko onarpenean oinarritutako harreman- eta emozio-giroa sustatu (Onrubia, 1993) eta bere emozionalitatea diseinatu behar ditu: bere estiloa, bere emozioak kudeatu behar ditu eta pentsatu nolako eragina izango duen bere gogo-aldarteak ikasleei eskainiko dizkien aukeretan, haien motibazioan eta haien ikaskuntzan (Echeverria, 1994).
- Irakasleak bere hitz-hartzeak gutxitu eta hobeto erabili behar ditu (Grandaty & Chemla, 2004): azalpenak behar direnean eman, keinuak erabili, isiltasunak sustatu ikasleentzako espazio ireki gisa, hitz-hartze laburrak egin ikasleen hitzaren sostengu edo sustatzaile gisa.

Erregulazioa

Dispositibo didaktikoaren gauzatze-prozesuak erregulazioa eskatzen du; izan ere, irakaslea konturatu behar da ulermen arazorik ote dagoen, zerbait nahikoa azaldu gabe gelditu ote den... eta horren arabera errepikatu eta zehaztu egin behar du, elementu berriak sartu behar ditu, gaizki ulertuak zuzendu behar ditu... (Schneuwly, 2009). Finean, erregulazioak objektua eraikitzen laguntzen dio ikasleari. Bi erregulazio mota bereizten dira irakaslearengan (Schneuwly & Bain, 1993). Lehena, *barne erregulazioa*, dispositibo didaktikoaren hasieran, bitartean edo bukaeran ager daiteke, ikasleen hasierako ekoizpenean oinarritzen da eta

laguntzen du sekuentzia egokitzen gelako gaitasunei, sekuentzia koherentea izan dadin. Bigarrena *erregulazio lokalak* dira. Elkarrekintza bidez gertatzen dira, ikasleek objektua eraikitzeke izan ditzaketen oztopo edo zalantzetatik abiatzen dira eta horien bidez irakasleak ikasleei lagundu nahi die objektua eraikitzen eta diskurtso komuna sortu nahi du gelan. Ebaluazioa bera ere erregulazio-forma zehatz moduan hartzen da (Aeby Daghe & Dolz, 2008). Irakaslearen erregulazio-estrategiak oso oinarrituta daude ikasleei entzutean, irakasleak ikasi behar du ikasleen hitza entzuten (Nonnon, 2004), eta horren gainean implementatuko ditu bere estrategiak:

- Dimentsio sozialari dagokionez, arauak zehaztu, bitarteko objektuak erabili (mikroa, makila, harea-erlojua...), hitza kudeatu eta lagundu ekarpenak zentratzen bestea esaten ari den horretan, ikasleen aniztasuna kontuan hartu (asko hitz egiten dutenak, gutxi hitz egiten dutenak, adina...). Sarri ikasleen hitz egiteko nahia atzeratu beharko du eta nabarmendu ikaskideak esandakoaren balioa eta entzuna izateko duen eskubidea (Nonnon, 2004a).
- Dimentsio kognitiboari dagokionez, aldamiatzeko estrategiak erabili: birformulatu, laburtu, errepikatu, galderak errebotatu, aurrezagutzak aktibatu, ikasleen hipotesiak arbelean jaso, galdera egokiak egin eta interpretazio-bidean lagundu, zehaztapena edo justifikazioa eskatu, analisi metadiskurtsiboa bultzatu, erronka kognitiboa probokatu... (Onrubia, 1993; Mercer, 1997; Coll & Onrubia, 2001; Nonnon, 2004; Plane, 2004; Grandaty & Chemla, 2004).
- Dimentsio linguistikoari errepararazi (gogoeta metalinguistikoa bultzatu) (Nonnon, 1999; Plane, 2004).
- Testuratzea errazteko estrategiak erabili: pistak eman, gorputza eta begirada erabili, tonu aldaketak egin, hitzaren hasiera eman... (Biain, 1996).
- Ikasleari behar duen denbora eman (Grandaty & Chemla, 2004): utzi hitz egiten eta ez moztu, ez eman ideia edo irtenbiderik azkarregi, pazientzia izan.
- Hizkuntzen ikaskuntzan baldintza emozionalak oso garrantzitsuak eta zaindu beharrekoak dira (Ruiz-Bikandi, 2000). Irakasleak horren kontziente izan behar du eta haurren alderdi emozionala zaintzeko enpatia erakutsi behar du: arretra erakutsiko duten keinuak erabili, harreman bisuala ziurtatu, hitzuna indartu buruarekin baieztapenak eginez edo ulermena erakusten duten esamoldeak erabiliz, ikaslea

esaten ari denari garrantzia eman, harridura erakutsi, ikasleak esaten/egiten duenarekiko interesa erakutsi, identifikatu hitz egiten ari denaren adierazpen eta sentimenduak, ez epaitu, feedback positiboa eman... (Iriskhanova et al., 2003).

- Baldintza emozionalen zaintza oso lotuta dago irakasleari eskatu behar zaion entzute edo aditze aktiboarekin (Nonnon, 2004a). Aditzea eraginkorra izan dadin, hona erremintza batzuk (Echeverria, 1994): aditzea egiaztatu (elkarrizketa gelditu eta utzi besteari esaten ordura arte zer ulertu duen); kezka konpartitu (agerian gera dadin zergatik esan den esan dena eta esan den moduan,); ikertu edo indagatu (hori baita hitz egitearen eta aditzearen arteko zubia). Horretarako, esatariak azalpenak eman ditzake eta entzuleak galderak egin.

Instituzionalizazioa

Irakasleak zehazten die ikasleei zeintzuk diren eraiki behar dituzten ezagutzak, eta gonbidatuko ditu horiek eskuratzerara beste egoera batzuetan erabiltzeko (Sensevy, 2001). Adibidez, testu-genero bat landu bitartean edo ondoren kontrol zerranda adosten denean, ikasi behar direnak instituzionalizatzen ari da irakaslea, eta gauza bera eduki bat arbelean jasotzen duenean ere.

Memoria didaktikoa aktibatzea

Memoria didaktikoari erreparatzeak dakar objektua denboran kokatzea. Aurrez ikasle batek edo taldeak egindako lana gogorarazten du gaia berriz aktibatzeko (Aeby Daghe & Dolz, 2008). Zeharkakoa da eta helburua da objektuaren osotasuna irudikatzea: irakasleak loturak aipatzen ditu ikusi, ikusten eta ikusiko denaren artean, eta horrek osotasuna eta zentzua eraikitzen ditu.

Keinuen artean egindako hurrenkera hori ez da automatikoa, dinamikoa da. Batzuetan dispositibo didaktikoa erregulazioaren bidez abiatzen da. Eta instituzionalizazioa, ziklo baten bukaerako zerbait dirudien arren, edozein unetan egin daiteke, ebaluazio-saio baten aurretik edo ondoren. Erregulazioa ere ikasleen beharren arabera izanik, edozein unetan ager daiteke. Halaber, aipatutako keinuak ez dira diziplina baten ezaugarri espezifikoak, baina, jardura errealean, espezifiko bihurtzen dira irakaskuntza-lanabesek eta diziplinazko objektuek eraginda. Izan ere, irakaskuntza-objektu bakoitza diziplina baten baitan agertzen delarik, keinuak egokitu egingo dira aplikatuko diren objektura (Schneuwly, 2009b). Horrek esan nahi du ahozko hizkuntzaren didaktikaren eremuan keinuek izan ditzaketela ezaugarri berezitu edo espezifikoagoak, orain arte ahozkoaren objektutzat jo ditugun elementuekin harremanetan egongo direnak.

2.5.4. Ahozko hizkuntza ebaluatzearen garrantzia

Didaktikari garrantzia ematen ari garelarik, aitortu behar dugu ahozkoaren didaktika azpi-diziplinatzat jo dela luzaroan hizkuntzaren diziplinaren barruan, eta hainbat arrazoi izan daiteke horretarako: objektibatze, beraz, ebaluatze zailtasuna, lana sistematizatze zailtasuna eta helburu zehatzak ezartzeko zailtasuna (Schneuwly et al., 1997). Behar bada, idatziaren aldean ahozkoa unean unekoa delako, hegakorra delako eta etorri ahala joaten delako, sarri adierazten dute irakasleek ahozkoa ebaluatze zailtasuna. Eta ez da hutsala ebaluazioaz hitz egitea, ebaluazio-lanabesak egokiak izaten baitira irakas-edukiak eta lortu nahi diren konpetentziak aztertze (Garcia-Debanc, 1999), horregatik zailtasun horien arrazoiak pixka bat zabaltzen saiatuko gara hemen (Garcia-Debanc, 1999; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty & Sanz-Lecina, 2004).

Batetik, ahozko praktika beste diziplina eta egoera guztiekiko zeharkakoa denez, zaila da lan daitezkeen irakas-objektuak isolatzea, eskolan eta eskolaz kanpo dagoelako, gela barruan eta jolas-lekuan dagoelako, bat-bateko moduan agertzen delako, bere garapena eskolara joan aurretik hasia delako eta modu enpiriko eta apenas kontzientean gertatzen delako.

Bestetik, ahozkoa oraindik ez da ondo ezagutzen eta idatzizkoaren aldean balioa kentzen zaio. Baina ahozkoak idatzizkoak baino aldaera gehiago ditu, ez bakarrik formaltasun mailari dagokionez, baita elkarrekintzak dakarren solaskidetza eta kudeaketa konpartuari erreparatuta ere. Ikuspegi soziolinguistikotik, ahozkoari idatzizkoari baino sakonago eragiten diote erreferentziazko praktika sozialek, beraz, kontuan izan beharko dira ekoizpenean azaleratzen diren aldagai kulturalak: ozen hitz egiten bada, azkar hitz egiten bada, oso gertu hitz egiten bada... Alderdi horiek azaleratu egin behar dira gelan eta konparatu etxeko eta eskolako praktikak.

Gainera, ahozkoa menderatzeko adierazleak ez dira oraindik argi laburbildu. Zer menderatu behar du ikasle batek LH edo Batxilergoa bukatzen duenean? Behar bada zehatzagoak dira HHn, baina zein hurrenkera ezarri behar zaie intonazioari edo hitzez besteko alderdiei curriculumean zehar? Haatik, ez da nahikoa ekoizpena ebaluatzea, entzutea ere ebaluatu behar da, hala nola, beste ikasle batzuekin interakzioan besteen hitza kontuan hartzea edo birformulatzea. Eta pertsonaren osotasuna inplikatzeko duenez, ezin da ahotsetik eta gorputzetik banatu, beraz, kontuan izan behar ditu espazioa, proxemia, kultur ohiturak... Hori horrela, ikasleak zein irakasleak, sarri, mesfidati ageri dira haien ahotsa berriz entzuteko edo haien irudia berriz ikusteko, arrazoi psikologiko eta deontologikoak direla medio. Hortaz,

ahozko elkarrekintza bat ebaluatzen, bere konplexutasun eta inplikazio emozional guztiak ere hartu behar dira kontuan.

Horretaz guztiaz gain, ahozkoa zaila da behatzeko eta konplexua da aztertzen; izan ere, ahozko enuntziatu bat interpretatzeko orduan hainbat elementu agertzen dira aldi berean: elementu sintaktiko eta semantikoak, intonazioa, prosodia, jaritasuna, isiluneak... Horiek aztertu ahal izateko, grabatu egin behar dira, askotan entzun behar dira edota transkribatu egin behar dira. Hortaz, grabagailuak bihurtu dira ikerketarako zein hezkuntzarako baliabide adierazgarriak. Gainera, ebaluazioak denbora asko behar du, bai gela barruan eta bai gelatik kanpo. Gelan, irakasleak pentsatu ahal du ikasleek hitza hartzen dutelako parte hartzen dutela; baina elkarriketan zehar hartutako hitz horien azterketa zehatza eginda, ikusi da askotan ez direla irakaslearen berbaldian tartekatutako hondarrak baino. Eta ebaluazioa abiatzen bada azalpenetatik, liburuaren aurkezpenetatik, debateetatik... bakoitzean serio ebaluatu ahal diren ikasleak gutxi dira. Horrek eskatzen du talde txikietan lan egitea edo klaseak banatzea. Gelaz kanpo, idatzizkoa ebaluatzeak beste denbora eskatzen du: grabazioak entzun/ikusi, ahozkoari dagozkion alderdi guztiei erreparatu...

Zailtasun horiek guztiek eragin dute sarri ahozkoa ez ebaluatzea, tailerren bidez egitea (antzerkiak, azalpenak, debateak...), baina berariaz landu gabe, beste helburu batzuetarako bitarteko gisa eta ahozko gaitasunak ebaluatu gabe. Baina eskolak ikaskuntza garrantzitsu guztiak ebaluatzen baditu, ahozkoa ere ebaluatu behar du (Garcia-Debanc et al., 2004). Izan ere, eskolan landu ala ez, ahozkoa ebaluatu egiten da lan-elkarriketa edo -azterketetan, eta ugariak dira ahozkoa menderatzen dela erakusteko erronka sozialak. Horrek etengabeko iritzi sozial eta, sarri, inkontzienteak dakartza, ohitura kulturalak inplikatzen dituztenak. Uste badugu eskola-sistemaren misioa eskola-arrakasta demokratizatzea dela, eskolak ahozkoa esplizituki ebaluatu behar du, horrek berez maila ona ez duten ikasleen arrakastari lagunduko baitio.

Ahozkoa ebaluatzeak arauaren gaineko hausnarketa dakar beti: zer da ondo hitz egitea? Komunikazio-gaitasuna norbere berbaldia egoerari egokitzea da, ez liburu batek moduan hitz egitea. Hori bideratzeko, irakasleak ebaluazio-irizpide objektiboak behar ditu, ahozkoa modu eraginkorrean programatu eta aldamiatze eraginkorra egin dezan. Batetik, ikasleei laguntzeko aurreikusitako ahozko ikaskuntzak kudeatzen (eta ez hainbeste arduratu ahozkoaren inguruko proiektuetan arrakasta ziurtatzen soilik, gurasoentzako antzerkia ondo ateratzea, kasu). Eta bestetik, jakiteko interpretatzen zer ari den sortzen ikasleen enuntziatuetan, enuntziatu horien

zuzentasun eta sinpletasunetik haratago. Eta gainera ebaluazio-boletinetan ahozko gaitasunen gaineko informazioa agertu behar da. Horrek balioko du, bai ahozko ebaluazioa objektibatzeko, eta bai ahozkoa instituzionalki promozionatzeko ere. Horri dagokionez, une honetan EAEn LHko ebaluazio-boletinetan hiru hizkuntzetan agertzen da item bat ahozkoa ebaluatzeko: ahozkoaren ulermena eta mintzamena. Ez dakigu horren atzean irakasle guztiek eskola guztietan edo eskola berean ere ebaluazio-adierazle berdinak erabiliko ote dituzten, ezta zeintzuk diren ere. Beraz, kezka nabarmena izaten da irakasleen artean ebaluazioa nola egin, eta ebaluazio horren barruan kezka berezia izan ohi da nola kudeatu zuzentasuna: zer, noiz eta nola zuzendu.

Ahozko berbaldia transkribatu eta irakurtzen duenak pentsatzen du sarri ahozko hori okerra dela, “gaizki esana” dela, irakurtzeko eredua idatzizkoak ezartzen baitu. Hortaz, errepikapenez betea, gaizki ordenatua, akatsez eta bukatu gabeko esaldiz osatua dela esan ohi da. Baina inpresio hori asko aldatzen da transkribapena irakurri ordez grabazioa entzuten badugu: berbaldia ulergarria da, argiagoa eta akatsak ere ez dira hain akats. Izan ere, kontuan izan behar dugu idatzizkoaren kasuan gehienetan ekoizpenaren azken bertsioa irakurtzen dugula eta, aldiz, ahozkoa transkribatzen dugunean bertan aurkituko ditugu ekoizpen-prozesuaren aztarna guztiak (Dolz & Schneuwly, 1998): *duda-mudak, berrartzeak, gezurrezko hasierak (eta orduan, ba, esan nahi dudana da zera, o sea, kaletik gindoazen eta...), diskordantziak (ni... iruditzen zait...), estrategia sintaktikoa aldatzeko anakolutuak, elipsiak eta osagai betegarriak (makuluak eta horrelako osagaiak, hala nola, hori, o sea, ba, eee) eta esaldi betegarriak edo amaierako oharrak (...eta hori, ...eta iasta)* (Tusón, 1997). Izan ere, ahozkoak ezaugarri propioak ditu, esatari adituengan ikusitakoak (Nonnon, 1999:98): *“Traits d’oralité classique (absence de double négation, redondance du sujet), mais aussi hésitations, reprises, anticipations et retours en arrière”*.

Errorea idatzizkoan nozio estatikoa da, enuntziatuak zuzenak ala okerrak izan ahal dira eta errorea zuzentzeko hiztunak berridazteko aukera dauka. Ahozkoan, berriz, errorea nozio dinamikoa da, eta hiztunak errorea eginez gero, ezin du atzera jo, ezabatu eta zuzendu; aitzitik, mezua luzatuz eta aurrera joz zuzendu ahal du soilik. Zuzenketa horrek lan sintagmatikoa eskatzen du, alegia, atal laburretan egin ahal da; idatzizkoan, berriz, zuzenketa-lana paradigmaticoa da, alegia, idazleak nahi duen denbora erabil dezake mezua antolatu, hitzak aukeratu eta egiturak zuzentzeko, mezua emateko era egokia aurkitu arte (Larringan & Idiazabal, 2008).

Dinamikotasun hori dela eta, idatzizkoan baino zailago gertatu ohi zaio irakasleari ahozkoan zuzentasuna kudeatzea eta erabakitzea zer zuzendu eta zer ez. Batetik, helburua komunikazioa den neurrian, zalantza izaten duelako zuzentzeak lagundu ala komunikazioa eten egingo ote duen. Eta bestetik, erabaki behar duelako zeintzuk diren ahozkorako arauak. Hortaz, kontuan izan beharko dugu zer zuzendu eta nola (Dolz & Schnewly, 1998). Batetik, arauak ahozko ekoizpenen hiru dimentsioren gainean eragin behar dute gutxienez: bere komunikazio-funtzionamenduan (parte-hartzea ulertzen den edo testuinguruari egoki erantzuten ote dion), barne koherentzia (egitura-markatzaileak, anaforen erabilera, etab.) eta hizkuntza-zuzentasuna (sintaxia, morfologia, lexikoa, etab.). Eta bestetik, arauak erreparatzeko esku-hartzea izan daiteke irakaslearen zein ikasleen egitekoa. Izan daiteke unean unekoa —eta komunikazioa tarte batez eten— edo izan daiteke ondoren egin daitekeen esku-hartzea, ikasleak berbaldia bukatu duenean ala grabazioan oinarrituta. Gainera esku-hartzea izan daiteke inplizitua —oker egindako enuntziatuari zuzen egindako enuntziatua kateatuta— ala esplizitua —egindako akatsa akats gisa tematizatuta—.

Neurri batean, elementu horiek guztiak konbinatu egin daitezke. Irakasleak ezin ditu aldi berean denak kontrolatu, baina lehentasunak markatu beharko lituzke. Hauek dira Dolz eta Schnewlyren gomendioak zuzentasunaren tratamenduan: ahal dela, komunikazio-arazoak partaideekin berehala zehaztea (bukaeran irakasleak arazoa tematizatu egin beharko luke, komunikazioaren helburuari erantzuteaz hitz egiten ari baikara); diskurtso-arazoei berehala erantzun behar litzaieke, modu integratuan ala ondoren, baina beti modu esplizituan eta egiten ari diren sekuentzian (ala jardueran) lantzen ari diren mekanismoarekin harremanetan dauden neurrian; eta ohiko hizkuntza-akatsak ondoren hartu beharko liriateke, komunikazioari traba ez egiteko, batez ere asko eta sistematikoki egiten badira. Edonola ere, garrantzitsua da ahozkoari dagozkion arauak aplikatzea eta ez neurtzea ahozkoa idatziakori dagozkion arau berberekin, ahozkoak berezko duen logikarekin baino (Tusón, 1997).

Horrekin guztiarekin, ebaluazio objektiboa behar da ikasleentzat, jakin dezaten nola egin aurrera. Izan ere, ez dugu zalantzarik ahozkoa irakasgarria dela eta ikasleak eraman behar direla eguneroko bat-bateko ekoizpenetatik, forma kontrolatu, formal eta baldintzatuetara, egoera monologal zein dialogaletan (Schnewly et al., 1997).

2.6. Sintesia ahozko hizkuntzaren didaktika ezaugarritzeko adierazle multzoaz

Kapituluan zehar azaldu ditugu prestakuntzan, gutxi-asko, jorratutako hainbat alderdi. Kapitulua hau bukatzeko eta nolabait laburbiltzeko, nabarmenduko dugu, esandako guztiaren artean, zeintzuk diren gure azterketa egiteko osatu dugun adierazle-multzoa eta zein den adierazle-multzo horren logika.

Lehenik, beharrezko ikusi dugu mugatzea eta definitzea zein diren **ahozko hizkuntza ikasteko eta irakasteko objektuak**, horrela bermea eta garrantzia emango baitiegu erreferentziatzko ezagutzei, espektatiba sozialei eta ikasleen konpetentziei (Dolz & Schneuwly, 1998). Objektu irakasgarri horien artean, hauek azpimarratu nahi ditugu:

1. **Enuntziatio-egoera**, testuinguru sozio-subjektiboak baldintzatua (Bronckart, 1997). Bertan erabakitzen dira **hizketa-egintzaren toki soziala**, esatariak eta solaskideak hartuko dituzten **rolak** eta elkarrekintzaren helburua, bai eta **osagai soziolinguistikoak** ere; izan ere, gurea bezalako testuinguru batean, zeinetan ikasle askorentzat eskolako hizkuntza H2 den, garrantzitsuak dira estatusa eta hizkuntzaren errepresentazioa, hitzunen biografia eta trebetasuna edo eskolako hizkuntzen arteko artikulazioa (Garro, 2008).
2. **Eduki tematikoa** informazio zehatzen multzoa da, eta igorleak eta hartzaileak bildutako errepresentazio eta ezagutzek osatzen dute (Bronckart, 1997). Erreferente tematikoaren tratamendua ezberdina izango da diskurtso motaren arabera, hortaz, ikasleari testu bat sortzeko eskatzen diogunean, kontuan izan beharko dugu zer dakien gaiaren gainean eta zer dakien gai hori testuan antolatzearen gainean, eta horretarako gelan bi ikuspegiak azaldu eta landu beharko ditugu (Garro, 2008).
3. **Ahozko berbaldiaren ezaugarri linguistiko eta testualak**. Horien artean hauek azpimarratu nahi ditugu: ahoskerari eta prosodiari buruzko alderdi fonikoak (Dolz & Schneuwly, 1998; Calsamiglia & Tusón, 1999): alderdi sintaktikoarekin lotutako errepikapenak, makuluak, hitzen ordena... ahozkoaren ezaugarri gisa eta ez akats gisa (Bronckart, 1991); **ezaugarri lexikoak**, erregistroaren eta elkarrekintzaren tonuaren erakusgarri (Calsamiglia & Tusón, 1999); **testu-inplikazioa**, zeinaren bidez bereizten ditugun diskurtso monologala —enuntziatu bakarrekoa eta esatari bakarrak kudeatua— eta diskurtso dialogala —enuntziatu edo solaskide katean antolatua eta kudeaketa konpartitua duena— (Bajtín, 1982); **generoaren ezaugarriak**, erreferentziatzko generoen ikuspegian (Bajtín, 1982; De Pietro & Dolz, 1997; Dolz &

Schneuwly, 1998) eta paradigma sozio-diskurtsiboan (Bronckart, 1997) kokatzen baikara; eta **testu- eta diskurtso-antolaketa**, erreferentzia egiten baitio planifikazioari, baliabide linguistikoaren kudeaketari eta erantzukizun enuntziatibo eta modalizazioari (Bronckart, 1997).

4. **Hizkuntzaz besteko osagaiak** ere ahozko komunikazioaren bitartekariak dira, kodifikatuta daudelako eta jarrera baten seinale gisa onartuak direlako (Dolz & Schneuwly, 1998). Ondoko bost osagaiok egiten dute bitartekaritza lan hori (Dolz & Schneuwly, 1998; Calsamiglia & Tusón, 1999): **osagai paraberbalak, portaera kinesikoa, ezaugarri fisikoak, esatariaren kokapena eta inguruneko baldintzak**.
5. **Elkarrekintza** ere funtsezko osagaia da. Bere funtzioa da laguntzea ikasten, antolatzen, esanahiak negoziatzen eta ikaskuntzak erregulatzen eta bi dimentsio hartzen ditu bere baitan: **hitz-hartzearen dimentsioa** (Nonnon, 1999) eta **entzutearen dimentsioa** (Nonnon, 2004a). Hitz-hartzei dagokionez, hiru ikuspegi proposatzen ditu: **ikuspegi soziala**, gelako harremanak eraikitzen dituen; **ikuspegi kognitiboa**, diziplinak ikasteko eta aurrerakuntza kontzeptuala egiteko bitartekari dena; eta **ikuspegi linguistikoa** edo gaitasun linguistiko zehatzen ikuspegia, ahozko jardunen gaineko gogoeta-jardura ezarri nahi duena. Entzuteari dagokionez, hiru ikuspegi berberak bereizten ditu: ikuspegi sozialari dagokionez, besteari entzuteak berarekin dakar hitzaren zirkulazio-arauak ikastea, interes-guneetan bat egitea eta norbere arduren unibertsoetik bestearenera mugitzea; ikuspegi kognitiboari dagokionez, entzuteak berarekin dakar berdinkideengandik informazio adierazgarria jasotzea eta ikuspuntu ezberdinak artikulatu ahal izatea; eta ikuspegi linguistikoari dagokionez, entzuteak berarekin dakar konturatzea unitate linguistikoek, esandakoak zein esan ez denak eta horien ezaugarriek baldintzatu ahal dutela interpretazioa.
6. **Osagai emozionalek** baldintzatu egiten dute hizkuntza ikastea (Ruiz-Bikandi, 2009). Autoreak bost alderdi proposatzen ditu ikaskuntza baldintzatu ahal dutenak: autoestimua, kanporakoitasuna, antsietatea, enpatia eta arriskuak norbere gain hartzeko gaitasuna.
7. **Ikaslearen autonomia** da irakasleak gelan lortu nahi duen helburuetako bat, alegia, erabakiak hartzen, hausnartzen eta ikasten dakiten pertsonak nahi ditu (Esteve, 2002). Irakasleak erabaki beharko du zer den berarentzat autonomia eta zer bitarteko jarri beharko dituen horra heltzeko (Sainz Osinaga, 2002).

Objektu irakasgarriak zehazteaz gain, garrantzitsua da azpimarratzea, halaber, **nola egin objektu horiek irakasgarri**, alegia, irakasleak zer eta nola egingo du ikasleak ahozkoaren lanketan murgilarazteko eta zeintzuk dimentsio hautatuko ikasleen ikaskuntza errazteko (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly, 2009b). Irakaslearen estrategiez hitz egiten ari gara, eta hainbat alderdi azpimarratu ditugu:

8. **Ahozko hizkuntza ikasteko-irakasteko hiru printzipio metodologiko** azpimarratu nahi ditugu: 1) ikasleen **aurrezagutzetatik abiatzea**; 2) **irakaslearen/eskolaren curriculum** **eta ikasleen interesak** artikulatzea, ikasleentzat adierazgarriak diren gaietara garrantzia emateko; eta 3) **Sekuentzia Didaktikoa** erabiltzea lan-tresna kontziente moduan, testu-generoak eskuratzeko eta sistematikoki lantzeko —gelako proiektu baten markoan eta hizkuntza-jardueraren baten inguruan sistematikoki antolatzen den modulu multzoa izanik, erreminta funtzional eta malgua delako gelan lan egiteko— (Dolz & Schneuwly, 1998; Sainz Osinaga, 2001).
9. **Intentzionalitatea** oinarritzkoa da ahozko jardueretan (Dolz & Schneuwly, 1997), ikusi baitugu ahozko jarduerak antolatzen diren gehienetan ez direla programatzen. Baina hitz egitea ez da nahikoa erregistro eta genero guztietako ahozko konpetentzia eskuratzeko. Horretarako, ahozko lanketa **sistematikoa** izan behar da, ikaste-irakaste objektu gisa hartu eta **arloarekin batera programatu** behar da —ikuspegi edo helburu bikoitza— (Plazaola & Leutenegger, 2003) eta **hizkuntza idatziarekin artikulatu** behar da (Plane & Garcia-Debanc, 2004; Delcambre, 2011).
10. **Ahozkoaren eskenatokiak** ere garrantzitsuak dira. Ikusi dugu sarri ahozkoaren trebakuntza hizkuntza arloarekin lotutako baina **ebaluaziorik gabeko tailerretara** mugatzen dela (Garcia-Debanc, 1999). Horren aurrean, uste dugu ahozkoak berariaz landu eta ebaluatu egin behar direla eta **curriculumeko arloak** eta **gelako elkarrekintza** diseinatu ahal direla ziklo bakoitzerako ezarritako ahozko ikaste-helburuak eskuratzeko. Horrez gain, uste dugu gelan gertatzen diren **egoera errealak** testuinguru adierazgarriak izan ahal direla ikasleentzat hitza sustatzeko estrategiak inplementatzeko.
11. Oso garrantzitsuak dira **irakaslearen estrategiak**: **irakaslearen keinu didaktikoen** markoan islatuta ikusten ditugu (Aeby Daghe & Dolz, 2008) eta irakasleak erabiltzen ditu ikasleak gidatzeko ikaste-objektuak eskuratzeko prozesuan. Lau keinu didaktiko lehenetsi ditugu (Schneuwly, 2009): 1) **dispositibo didaktikoak** jasotzen ditu baliabide didaktikoak, kontsignak eta lan-metodologiak; 2) **erregulazioa** erabakigarria da

objektua eraikitzeko, ikasleekin elkarrekintzan gauzatzen da eta jasotzen ditu irakasleak gela barruan ikasleekin elkarrekintzan inplementatzen dituen estrategia gehienak; 3) ikaskuntzen **instituzionalizazioaren** bidez irakasleak finkatu egiten ditu ikasleek eskuratu behar dituzten ezagutzak, curriculum aurreraratzen du eta gelan kultura konpartitua sortzen du; eta 4) **memoria didaktikoaren sorrerarekin** irakasleak objektuaren osotasuna eta zentzua sortu nahi du elementuen arteko harremanen bidez (ikusitakoak, ikusten ari direnak edo ikusiko direnak).

3. KAPITULUA. PRESTAKUNTZA-PROZESUAREN AZALPENA: PROIEKTU PILOTUAREN DISEINUA ETA INPLEMENTAZIOA

Kapitulu honetan Kurtzebarri eskolan diseinatu eta inplementatutako prestakuntza-prozesuaren xehetasunak azalduko ditugu.

Elkarrekintzan oinarritutako prestakuntza-prozesu dialogikoa da. Hainbat unetan erabiltzen da, hainbat modutara (irakaslea bere buruarekin, irakasle-irakasle, irakasle-prestatzaile) (Esteve, 2009), hainbat helbururekin, baina xede nagusi batekin: prozesua eta edukiak ko-eraikitzea (Esteve, 2007a). Praktika gogoetatsuan (Korthagen, 2001) oinarritutako prozesua da, eta irakasle gogoetatsuen (Schön, 1983) eta irakasle ikertzailearen (Stenhouse, 1975) irudiak indartu nahi ditu: hasieratik irakasleari aitortzen zaio bere esperientzian oinarritutako jakintza eta erabakiak hartzeko gaitasuna.

Praktika gogoetatsua hainbat testuinguru eta objekturi aplikatu ahal zaio. Aztergai dugun esperientzian, praktika gogoetatsu horren helburua zera izan da: klaustroko irakasleak eramatea beren praktikaren gaineko behaketa eta hausnarketa egitera haren gainean teorizatu, adituen ikuspegi teorikoarekin kontrastatu eta berriz ere praktikara itzultzeko (Esteve & Carandell, 2009; Ozaeta eta Sainz Osinaga, 2013), alegia, modu ziklikoan: praktika → “t” txikiko teoria → “T” handiko teoria → praktika birdiseinatzea (Korthagen, 2001). Era berean, prozesu horretan teoria indibidualetik teoria kolektiborako bidea ere egin da.

Prozesu horretan jorratutako lan-objektua ahozko hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza izan da. Horretarako, batetik hizkuntza ulertzeko ikuspegi zehatz batean kokatzen gara, alegia, ikuspegi sozio-diskurtsiboan (Bronckart, 1997), eta, horren baitan, hainbat ikuspuntu osagarri artikulatu ditugu: 1) ahozko hizkuntza objektu gisa lantzea —ikuspegi diskurtsiboa testu-generoen bidez lantzeko SDak diseinatuz eta inplementatuz— (Dolz & Schneuwly, 1998); 2) elkarrekintza didaktikoaren garrantzia azpimarratzea, bai ikasleek eskuratu beharreko objektu gisa (Nonnon, 1999; 2004) eta bai estrategia didaktiko gisa (Coll & Onrubia, 2001); 3) hizkuntza hobeto ikastea ikaskuntza horrek erronka kognitiboa suposatzen duenean, are gehiago hezkuntza elebiduna izanik (Cummins, 2000; Coelho, 2005), eta, horregatik, hizkuntza ikasteko edukien bidezko metodologia hobesten da.

Eskola osorako proiektua izan nahi du, eskolako proiektuan eta curriculumean eragiteko bokazioz jaio da eta horregatik irakasle guztiak elkarrekin lanean ari dira (Fullan, 1993).

Eta hori guztia gerta dadin, hainbat tresna sortu dira irakasleen arteko ikaskuntza dialogikoa sustatzeko, praktika eta teoria uztartzeko, auto-azterketa eta hetero-azterketa egiteko, beti ere ahozko hizkuntza programatzeko estrategiak eskuratzeko eta ahozko hori ikusgarri eta esplizitu bihurtzeko, bai irakasleen eta bai ikasleen aurrean.

Kapitulu honetan, bide hori egiteko gauzatutako pausoak eta erabilitako tresnak azalduko ditugu.

3.1. Testuingurua eta prozesuaren izaera bikoitza: prestakuntza eta ikerketa

Sarri irakurri eta entzun dugu gaur egungo eskola, oro har, idatzizko kulturaren oinarritzen dela. Esan ahal dugu, baina, hainbat prestakuntza- eta ikerketa-esperientzia interesgarri ere izan direla eta badirela Euskal Herrian ahozko hizkuntzaren inguruan: ahozko literaturak azken urteotan bizi duen berpizkundea⁴⁹, 90eko hamarkadan abiatutako hainbat prestakuntza-esperientzia⁵⁰ eta sortutako hainbat material didaktiko⁵¹, unibertsitatean ahozko erabilerei eta ahozko hizkuntzaren didaktikari erreparatzen dioten ikerketa-taldeak (EHUko *Elebilab* eta MUko *Miker*⁵²) eta ikerketa-lanak (Larringan & Idiazabal, 2008; Garro, 2008; Garcia & Diaz de Gereñu, 2009; Manterola, 2010), dibulgazio lanak (Garzia, 2008), etab.

Eskolako nahi eta beharrak eta ahozkoaz ikertutakoak kontuan hartuta diseinatu zen berariaz prestakuntza programa hau, ikerketa honen muina dena: *Ahozko hizkuntza derrigorrezko hezkuntzan*. Proiektuak 2006an Eusko Jaurlaritzak egindako proposamen batean du jatorria: urte hartan, eta IRALE⁵³ programaren arduradunen eskutik, honako eskaera egin zitzaion

⁴⁹ Berezi aipatu ahal dira bertsolaritzarekin lotutako esperientziak: azken 20 urteetan ugalduz joan diren bertso-eskolak, ikastetxeetan Lehen Hezkuntzan lantzen den bertsolaritza edo Mintzola fundazioak ahozko tradizioa behatzeko eta gaurko gizarteak ahozkotasunaren alorrean dituen premiei erantzuteko sortu duen egitasmoa (<http://www.mintzola.com/>).

⁵⁰ 1987-1988 ikasturtean abiatu zen prestakuntza-mintegia Debagoiena bailarako zenbait ikastetxerekin, besteak beste Kurtzebarri eskolarekin, gelan erabiltzeko proposamen eta materialak sortzeko (Sainz Osinaga & Bilbatua, 1999). Lanketa horri jarraiki, 1996-1997 ikasturtean abiatu zituzten Kurtzebarri eskolan ahozkoa lantzeko tailerrak (Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997).

⁵¹ *Esaizu*, *Ostadar* edo *Anaya Aritza* proiektuetan aurkitu ahal ditugu berariaz ahozkoa lantzeko sortutako SDak.

⁵² Ikerketa-taldeen berri jaso daiteke helbide hauetan:

http://www.elebilab.com/public_home/ctrl_home.php eta

<http://www.mondragon.edu/eu/huhezi/ikerketa/ikerketa-taldeak/miker>

⁵³ IRALE programa irakasleak alfabetatzeko eta euskalduntzeko programa bat da Hezkuntza Sailaren barruan kokatzen dena. Bere helburua da EAEko unibertsitatez kanpoko irakasleak euskaldundu eta alfabetatzea, bai eta irakasle horien berariazko hizkuntza-prestakuntza lortzea, legez eskatzen den trebeziak eta gaitasunez, euskara edo euskaraz irakatsi ahal izateko. Informazio gehiagorako bere web-orria kontsulta daiteke: <http://www.irale.hezkuntza.net>

Huhezi-ri: diseina zezala ahozkoaren ikaskuntza-irakaskuntza eskolan sustatzeko programa bat. Proiektu horretan klaustro oso bateko irakasleak inplikatu behar ziren eta azken xedea izango zen ikasleen ahoz komunikatzeko konpetentzia eta ahozko konpetentzia akademikoa (Cummins, 2000) garatzeko estrategiak eskuratzea. Konpetentzia hori garatzea estrategikotzat jotzen da eskola guztietan, are gehiago euskarak presentzia mugatua duen testuinguruetan, eta eskolari eskatzen zaio ikasleei hizkuntza errepertorio nahikoa eskain diezaien curriculuma arrakastaz gara dezaten eta askotariko testuinguru sozialetan molda daitezen, are gehiago ikasle askok curriculuma bigarren hizkuntzan egiten dutela kontuan izanda (Cummins, 2000; Carrasquillo & Rodríguez, 2002; Coelho, 2005).

Hasieratik planteatu zen prestakuntza-prozesua helburu bikoitz batekin, eta helburu biei erantzuteko antolatu zen dispositibo bikoitza ere, parte hartuko zuten irakasleak prestatzeko dispositibo moduan eta prestakuntza-prozesu hori ikertzeko dispositibo moduan. Hortaz, prestakuntza-programa diseinatzeaz bat, horren gaineko ikerketa-programa ere aurkeztu zen: prestakuntzaren hasieran Eusko Jarlaritzako HU2007-24 proiektuaren laguntzaz garatu zen, eta hurrengo ikasturtetik aurrera baita Espainiako Hezkuntza Ministerioko EDU-2008-0567/EDUC proiektuaren laguntzaz ere.

Beraz, egindako ibilbidean, joan-etorriak egon dira prestakuntzatik ikerketara eta ikerketatik prestakuntzara; izan ere, prestakuntzan gertatuak ikertu dira bidean, eta ikerketaren ondorioak ere islatu dira prestakuntzan, etengabeko harremanean, harian-harian egiten eta gelako eta irakasleen beharren arabera egokitzen joan den ibilbidean, Margallok esaten duen eran:

El carácter abierto de las relaciones entre investigación y formación es, en realidad, constitutivo de las investigaciones didácticas focalizadas en el aula. En tanto el objetivo de estas investigaciones es acercarse a las situaciones reales de enseñanza e interpretarlas en su complejidad y en tanto estas situaciones son actividades sociales culturalmente condicionadas y, por ende, dinámicas, parece lógico que siempre quede un margen para adaptar las preguntas de investigación y la metodología adaptada a las particularidades del contexto docente (Margallo, 2013: 481).

Prestakuntza-metodologia moduan praktika gogoetatsua hautatu zen (Korthagen, 2001; Esteve & Carandell, 2009). Prestakuntza-ikerketak ikuspegi bikoitz horren helburua argia da: hobetzea irakasleen praktika eta, horren bitartez, hobetzea ikasleengan irakaskuntzak duen eragina⁵⁴.

Ikerketa-proiektu hau irakasleen prestakuntza eta hizkuntzaren didaktika (bereziki ahozko hizkuntzarena) ikergai dituen ikerketa-plan zabalago baten zati da eta horren erakusle dira ondoren beste ikastetxe eta testuinguru batzuetan egindako prestakuntza eta ikerketa-prozesuak: Urretxu-Zumarragako Gainzuri ikastetxean egindakoa (Ozaeta, Perez Lizarralde, Rodriguez & Lasa, 2010; Lasa, Berasategi, Antia & Rodriguez, 2010), Iruñeko Hegoalde Ikastolan egindakoa (Sainz Osinaga, 2010b; Sainz Osinaga, Garro & Ozaeta, 2011), Zarauzko Salbatore Mitxelena Ikastolan egindakoa (Ozaeta & Sainz Osinaga, 2013), edo Huhezi-n hasierako prestakuntzan aplikatutakoak (Gonzalez, Labrador & Sancho, 2013; Azpeitia, Alonso & Garro, 2013).

3.1.1. Kurtzebarri eskolari begirada sozio-historikoa

Unibertsitateak betidanik egin du lan irakasleen prestakuntzan, hasierakoan zein etengabekoan, eta Huhezi-k ere egiteko horri heldu dio. Horrelako proiektu bat esku artean zuela, eskolaren bila hasi zen. Lankidetzarako baldintza garrantzitsuak ziren ikastetxe berritzaile eta konprometitua izatea, eta lankidetzak hori Kurtzebarri Eskolan aurkitu zen. Lehenago ere hainbatean aritu dira elkarrekin berrikuntza proiektuetan eta erantzuna beti izan da egokia eta emankorra (Sainz Osinaga, Etxabe & Etxeberria, 1997; Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1999; Sagasta Errasti & Etxeberria Azkarretazabal, 2007).

Kurtzebarri Eskolak identitate argia erakusten du, izaera berritzailea du eta bere eraldaketa prozesuan beste ikastetxe batzuen eredu izatera ere iritsi da (Sainz Osinaga & Ozaeta, 2013). Bertako irakasleek hainbat argitalpen dute aldizkarietan, berrikuntzarekin eta ezagutzen transferentziarekin duten konpromisoaren eta egindako ibilbidearen erakusgarri. Aurreko paragrafoan aipatutakoez gain, Kurtzebarriko irakasleek idatzi (Kurtzebarri eskolako irakasleak, 2010) eta hitz egin dute (Sainz Osinaga & Etxeberria, 2012) azaltzen ari garen esperientziaren

⁵⁴ Prestakuntzari ezarritako helburua gora-behera, lan honetan irakasleen begiradari erreparatuko diogu, ez dugu aztertuko ikasleen praktika, hori beste lan batzuetan egin dugu dagoeneko (Sainz Osinaga & Perez Lizarralde, 2008; Sainz Osinaga, Garro, Ozaeta, Perez Lizarralde & Egizabal, 2009; Sainz Osinaga, 2010a; Sainz Osinaga, Ozaeta, Garro, Perez Lizarralde & Egizabal, 2011; Sainz Osinaga, 2012; Sainz Osinaga, 2013; Garro & Sainz Osinaga, aceptado).

gainean ere, eta horrek erakusten du haien proiektuen, lanaren eta usteen sendotasuna, zein eskola eta unibertsitatearen arteko lotura.

Kurtzebarri Eskola eraldaketa prozesu baten emaitza da, eta badakigu eraldaketa prozesuak urteetan erakundeek eta pertsonak egindako bidean ikusi ahal direla, behetik gora eraikitzen direla eta ikasten duten komunitateek sustatzen dituztela (Fullan, 2003a). Eskola honek bilakaera propioa izan du, eta bilakaera horretan hartutako erabakiek, jasotako prestakuntzek, sortutako proiektuek... egin dute gaur egun den eskola. Eskolaren bilakaera historiko-kulturala ezagutzeko, ikuspegi sozio-historikoa aukeratu dugu (Vigotsky, 1984). Ikuspegi horren arabera, prozesuak garatzen doaz praktika sozial espezifikoak barneratzen doazen heinean, bai pertsonen, bai eta erakundeen dagokienez ere. Eta garapen horrek zera dakar: aurrekoarekiko haustura eta eraldaketa, pertsonen eta erakundearen antolaketan eta praktikan; izan ere, edozein erakunde, edozein pertsona bezala, etengabeko eraldaketa prozesuen eraginpean dago. Hartara, ezingo dugu erakundea ondo ulertu ez badugu bere genesisia eta bilakaera ezagutzen, ezagutza hori testuinguru sozio-historiko jakin batean kokatzen baita, eta testuinguru horrek esango baitigu zeintzuk diren erakundeko kideek konpartitzen dituzten printzipioak eta nola interpretatu duten haien errealitatea denboran eta espazioan zehar.

Hainbat prestakuntza-programa aipa ditzakegu Kurtzebarri Eskolaren ibilbidea eraikitzen joan direnak eta aztergai dugun prestakuntza-programaren aurrekari eraginkorrak izan bide direnak:

- 1994-1995 ikasturtea: Irakasle Eskolak (gaurko Huhezi) antolatutako mintegietan, testu-generoen eta SDen lanketa euskara eta ingurunearen ezagutza uztartzen zituzten material didaktikoak sortzeko.
- 2003-2004 ikasturtea: matematikaren didaktika Luis Peredarekin. Matematika lantzeko erabiltzen dituzten materialen egilea da Pereda, eta berarekin aritu ziren materialen, baliabideen eta esku-hartze estrategien inguruan lanean.
- 2004-2005 ikasturtea: adimen emozionala. Gipuzkoako Foru Aldundiaren bitartez *Ikasminak* zabaldu zuen gaia eskoletara, oinarri teorikoa landu eta esperimendatzeko. Hezkuntza Sailak bultzatutako Elkarbizitzako proiektuaren markoan garatu zuten ondoren GFAko materialak erabiliz⁵⁵.

⁵⁵ 2008an argitaratu zen material didaktikoa: *Gipuzkoan emozioak: ezagutu, ikasi, landu, bizi*. Karpetatari eta adinako antolatuta datoz, hasi 3 urtetik eta 20 urtera bitartean, ikasleekin lantzeko jarduerak. Autoreak ezberdinak dira adinaren arabera.

- Ahozko hizkuntzaz hainbat ikastaro. Hainbat alderdi jorratu zituzten: euskalkiak, ahoskatze-arauak, ahozkotasanaren eta antzerkiaren uztarketa eta ahozko diskurtsoen zuzentasuna eta egokitasuna (Kurtzebarri eskolako irakasleak, 2010).

Horien ondoren etorri zen, 2006-2009 ikasturteetan, *Ahozko hizkuntza derrigorrezko hezkuntzan*. Aurreko prestakuntza-programen hainbat alderdi birformula eta ekarri dira ahozkoaren didaktikara: hizkuntzen trataera bateratua, Sekuentzia Didaktikoen erabilera, testu-generoen lanketa, euskara eta curriculumeko arloen arteko uztarketa... Halaber, irakasleek sarri aipatu zuten ahozko ikas-irakaskuntzan emozioen adierazpen eta kudeaketak duen garrantzia, eta hainbat adierazle jaso zituzten haien konpromisoetan alderdi emozionalarekin lotuta. Eta ahozkoa curriculumeko diziplina batekin lotzeko eskatu zutenean, matematikarekin lotzeko hautua egin zuten. Beraz, badirudi egindako prestakuntza-ibilbidean prestakuntza-espiral moduko bat eraikitzen joan direla, non hainbat alderdi berrartu, birformulatu, birkokatu eta birgaratzen joan diren, beti eskolako proiektuaren mesedetan. Izan ere, azken prestakuntza ikastetxeko proiektu gisa formulatu eta adostu baitzen: bertan jorratutakoek eta ateratako ondorioek, ikastetxe osoko erabakiei eragiteko asmoa izan zuten hasieratik.

Eskolako hezkuntza proiektuak eta gestio planak zer esan handia dute haien praktikaren ezaugarrietan. Baina horiez gain, praktika garatzeko eta berrikuntza sustatzeko bide moduan, asko indartu dute irakasleen prestakuntza. Argitaratu dituzten lanak kontuan hartzen baditugu, gainera, prestakuntza horren emaitzak eta ondorioak formalki definitzeko gai ere izan dira (Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997; Kurtzebarri Eskolako irakasleak, 2010). Eta horrek guztiak erakusten digu talde bat lankidetzara profesionalera ohituta dagoena, lidergo argia duena eta berrikuntzari beldurrik ez diona, esperientzia luzea eta sakona duena didaktikaren alorrean eta didaktika horren eraldaketan. Ikuspegi horri laguntzen dio, seguru asko, klaustroa nahiko egonkorra izateak ere, horrek ikastetxeko hezkuntza-proiektuari berari ere egonkortasuna eta bermea ematen diolako.

Aipatutako ikuspegi sozio-historikoari erreparatuta, uste dugu, hein handi batean, eskola honek baduela egiteko modu bat, badituela sinesmen eta praktika konpartitu batzuk, baduela ekintza profesionalerako kultura jakin bat (Barbier, 2010), edo, zehatzago, hezkuntza-ekintzako kultura jakin batez hitz egin beharko genuke. Kultura hori pentsamendu profesionalarekin edo bizitza intelektual profesionalarekin lotzen du Barbierrek, eta hori hainbat eremutan ikusiko genuke: irakasleek beren jardueran eta jardueraz egiten duten diskurtso eta berbaldietan;

zentzuak eta esanahiak eraikitze moduan; ekintzak sortzeko, gauzatzeko eta ebaluatze moduan; praktiken errelatoetan; ekintza-ereduetan; balio eta arauetan; ezagutzetan, eta, areago, ekintza-ezagutzetan; eta teknika eta prozeduretan. Eta horrek indarra eta nortasuna ematen dio taldeari, hainbeste, ezen gure prestakuntza-programaren azalpen eta azterketak erakutsiko baitigu, prestakuntzak irakasleen eta erakundearen hezkuntza-ekintzan eta irakasleen pentsamenduan eragiteaz gain, irakasleen eta erakundearen ibilbideak prestakuntzan ere eragin duela.

3.1.2. Prestakuntzaren helburuen definizioa eta lan-ildoak

prestakuntza-prozesuaren azken xedea zen ikasleen ahozko hizkuntzaren praktikan eragitea. Horretarako, irakasleen errepresentazioetan eta estrategia metodologikoetan eragin behar zen, eta, horretarako, honela zehaztu ziren prestakuntza-programaren helburu zehatzak:

1. Irakasleengan ahozkoaren irakaskuntzari buruzko kontzientzia piztea.
2. Irakasleek ahozkoa programatzeko eta gelan sistematikoki lantzeko estrategiak eskuratzea.

Eta horiek bideratzeko, hainbat lan-ildo⁵⁶ definitu ziren:

1. *Ikaslearen ahozko hizkuntza landu, hedatu eta garatu nahi dugu eskola eremuan. Hartara, lehenik eta behin, adostu egin beharko dugu zer ulertzen dugun ahozko hizkuntzaz, non, noiz eta nola egin eta eragin behar den eskolan horren gainean.*
2. *Horretarako, erabakigarria da irakasleak zer esan eta zer egiten duen. Irakaslea izango da eragile, eta proiektu honen bidez, ikaslea formatzeaz gain, bere burua ere formatuko du irakasle-ikertzaile rolean murgilduta.*
3. *Eskolan eragin garrantzitsua izan dezan, eta zentroko proiektu gisa, irakasle-taldea izango da lan-talde, alegia, klaustroa, ezinbestekoa baita gogoan izatea irakasle guztiok garela hizkuntza-irakasle.*
4. *Gela barruko metodologia sekuentzia didaktikoan oinarrituko da, eta ikerketa-prestakuntzaren metodologia, bideo-grabaketetan eta taldeko hausnarketan.*
5. *Proiektuak kanpoko aholkulariak izango ditu bidelagun: MIKER ikertaldea.*
6. *Lanak hainbat urrats izango ditu: praktika diseinatu, gelara eraman, grabatu, hausnartu eta ondorioak atera eta berriz praktikara eraman, grabatu eta hausnartu.*

⁵⁶ Irakasleei lehen egunean aurkeztu zitzaizen programatik ekarri ditugu.

Lan-ildo horiei jarraituta egin zen lana hiru ikasturteetan (2006-2009), prestakuntza-metodologia moduan praktika gogoetatsua erabilia eta ekintza-ikerketatik gertu dagoen marko batean murgilduta.

3.1.3. Prestakuntza ikerketarako kontratua

Proiektuak aurrera egin zezan, bi erakundeetako partaideen arteko ikerketa-kontratu bat definitu zen, zeinaren bidez definitu ziren prestakuntzari eta ikerketari begira alde bakoitzak hartuko zituen konpromisoak.

Ikertzaile-prestatzaileek honako konpromisook hartu zituzten:

- Proiektua adostea eta Kurtzebarri eskolak jarriko zituen baldintzetara egokitzea.
- Emango ziren urratsak argitzea, diseinatzea eta eskolako irakasleekin adostea.
- Eskolako irakasleak eskatuko zuten informazio gehigarria bilatzea eta helaraztea.
- Jasoko genuen informazioa eskolako hobekuntzarako erabiltzea.
- Sortutako jakintza errespetuz erabiltzea, beti ere erabilera zientifikora mugatuta.
- Argitaratzeko lanen bat egitekotan, eskolako zuzendaritzari helaraztea.
- Arduradun bat izendatzea eskolarekin harremanetan egongo zena.

Eskolako irakasleek, aldiz, alderdi hauek hartu zituzten haien gain:

- Ordezkeri bat izendatzea zubi-lanak egiteko.
- Adostutako bileretara joatea.
- Adostutako lanak betetzea.
- Hautatutako ikasgeletan sartzeko baimena ematea eta bertan adostutako grabazioak egiteko baimena ematea.
- Hausnarketa egitea, bakarka eta taldean, gelako praktika oinarri hartuta.
- Elkarlan horretatik sortutako informazioa ikertzaileon esku uztea bere zabalkunde zientifikorako.

Adostutako hainbat alderdi lotuta daude prozesuan zehar egin beharrekoekin, baina beste zenbait zabalkundearekin lotuta daude, ikerketarekin, eta horiek garrantzitsuak dira ezagutzaren transferentziarako, bai jardunaldi eta argitalpen zientifikoetan erabilgarri izango direlako, bai eta etengabeko prestakuntzari deboluzioa egiteko edo hasierako prestakuntzara errealitatea hurbiltzeko aukera ematen dutelako ere.

3.2. Prestakuntza-prozesua

3.2.1. Programa eta denboralizazioa

Prestakuntza-programa hiru ikasturtetan gauzatu zen. Hasieratik definitu ziren helburuak eta zirriboratu ziren ildoak eta ekintzak. Hona hemen hasieran irakasleekin adostu zen programa eta ikerketari begira ere proposatu ziren jarduera, denboralizazio eta arduradunak. Gogoan izan behar da ikerketa-programa batekin lotuta joan zela, beraz, hartarako egitekoak ere tartekatuta agertzen zirela, ikasturte bakoitzaren bukaerako txostena kasu.

Data	Jarduera- Eginkizuna	Egileak	Arduraduna
1. IKASTURTEA			
2006ko iraila	Plangintza osoa egin Kurtzebarri eskolan.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Matilde Sainz eta Kurtzebarriko arduraduna
2006ko urria, azaroa eta abendua	Ikasmaila bakoitzeko SD bat sortu ahozko hizkuntza lantzeko.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Irakasle arduradunak eta Josune Zabala
2007ko urtarrila eta otsaila	SDak gelara eraman Gelako jarduerak bideoz grabatu.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Irakasleak Josune Zabala
2007ko martxoa	Gelako grabaketak transkribatu.	Proiektuaren bekaduna	Josune Zabala
2007ko apirila, maiatza	Hausnarketa praktikaren inguruan (irakasleak eta adituak).	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Kurtzebarriko arduraduna eta Josune Zabala
2007ko ekaina	Informea idatzi.	Prestatzaile-taldea	Matilde Sainz
2. IKASTURTEA			
2007ko iraila	Informea konpartitu, ondorioak atera. Hausnarketa orokorra egin.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Matilde Sainz eta Kurtzebarriko arduraduna
2007ko urria, azaroa eta abendua	Ikasmaila bakoitzeko SDak berregin ikusitako ondorioen arabera.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Irakasle arduradunak eta Arantza Ozaeta
2008ko urtarrila eta otsaila	SDak gelara eraman Gelako jarduerak bideoz grabatu.	Kurtzebarri eskolako irakasleak eta prestatzaile-taldea	Eskola irakasleak Arantza Ozaeta
2008ko martxoa	Gelako grabaketak transkribatu.	Proiektuaren bekaduna	Arantza Ozaeta
2008ko apirila eta maiatza	Hausnarketa praktikaren inguruan (irakasleak eta adituak).	Irakasleak eta prestatzaile-taldea	Kurtzebarriko arduraduna eta Arantza Ozaeta
2008ko ekaina	Informea idatzi.	Prestatzaile-taldea	Matilde Sainz
3. IKASTURTEA			
2008 iraila	Informea konpartitu, ondorioak atera. Hausnarketa orokorra egin.	Kurtzebarri eskolako klaustroa eta adituak	Matilde Sainz eta Kurtzebarriko arduraduna
2008ko urria eta azaroa	Aholkularitza gaiak zehaztu.	Kurtzebarri eskolako klaustroa eta adituak	Matilde Sainz eta Kurtzebarriko

Data	Jarduera- Eginkizuna	Egileak	Arduraduna
			arduraduna
2009ko urtarrila-martxo	Mintegi monografikoak: Ahozkoaren ezaugarriak Ahozko curriculum Ahozkoaren ebaluazioa Ahozkoa lantzeko esku-hartzea.	Kurtzebarri eskolako klaustroa eta adituak	Matilde Sainz eta Kurtzebarriko arduraduna
2009ko apirila-maiatza	Azken txostena idatzi, ikerketa osoarena.	Adituak	Matilde Sainz
2009ko ekaina	Txostena aztertu irakasleekin.	Kurtzebarri eskolako klaustroa eta adituak	Matilde Sainz

4. Taula. Prestakuntza-programaren hasierako proposamena (iturri bikoitza: HU2007-24 ikerketa eskaera eta Kurtzebarriko klaustroari egindako lehen proposamena)

Ikus daitekeen moduan, proposamena oso orokorra da eta ez ditu zehazten ez saio kopuruak, ez saioetako eduki zehatzak... Ez zen posible zehatza izatea, egon bazeudelako hainbat alderdi taldeak oso argi zituenak:

1. Prestakuntza egin ahala hartzaileekin negoziatzen joango zen prozesua izango zela.
2. Prestakuntza-programa saiatuko zela sortzen ziren behar eta interesetara egokitzen, alegia, prestakuntza-dispositibo malgua izango zela.
3. Lana esperimental izango zela: nahiz eta prestatzaile batzuek aurreko esperientzia izan, bai etengabeko prestakuntzan, bai eta ahazko hizkuntzaren didaktikaren gaineko prestakuntzan (hasierakoa nahiz etengabekoa), eskolako irakasleak berrikuntzara eraman nahi ziren neurrian egon behar zirela prestatzaileak ere berrikuntzarako prest.

Batetik, bazegoen kontzientzia argia bide berriak urratuko zirela eta ez zegoela definitzerik pauso zehatz guztiak zeintzuk izango ziren. Eta, bestetik, prozesuak etengabe egokitzapenak eskatuko zituen, egindako bideak erakutsiko zituen aurrerantzean eman beharreko pausoak.

Margallok dioenaren haritik:

Se hace patente que la superposición de los planos de investigación y de enseñanza requiere de una actitud de alerta permanente para detectar las adaptaciones y modificaciones que las incidencias que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje exigen. Los resultados de estas modificaciones tienen un alto valor formativo para los docentes puesto que proporcionan ejemplos de las formas de identificar las necesidades de aprendizaje en contextos determinados y de utilizar el marco teórico de referencia para darles respuesta (Margallo, 2013:481).

Programazioa ikasturte bakoitzaren hasieran birformulatzen zen, aurretik egindakoaren arabera eta irakasleek adierazitako interes eta beharren arabera, baita ikasturte bereko prestakuntzan zehar ere. Adibidez, diagnostikoak eman zuen abiapuntuko egoeraren berri, eta horrek bideratu zituen hasierako gai teorikoak; halaber, azken ikasturtean irakasleek erabaki zuten ahozko hizkuntza matematikarekin uztartuta jorratzea. Hona hemen, prestakuntza bukatuta, egindako lanaz idatzitako sintesia, definitzeko zeintzuk izan ziren prestakuntza-programan gauzatutakoaren ardatz eta adierazle nagusiak:

Ikasturtea	Gai nagusia	Adierazleak
2006-2007	AHOZKOTASUNAREN EZAUGARRIAK ETA IRAKASKUNTZA-IRAKASKUNTZA	<ol style="list-style-type: none"> Egunkariak <ul style="list-style-type: none"> irakasleek egunkarietan landutako eremuak egunkarietatik ateratako ondorioak Ahozkoaren ezaugarriak: ahozko monologala/dialogala eta horien azterketa. Sekuentzia Didaktikoen diseinua eta geletako grabazioa Ikasleen ahozko ekoizpenen ezaugarriak eta hobekuntza adierazleak Irakasleen estrategiak ahozkoa sustatzeko
2007-2008	IRAKASLEAREN ESTRATEGIAK ETA IKASLEEN EKOIZPENA	<ol style="list-style-type: none"> Grabazioen gaineko hausnarketa: bakarkakoa eta taldekoa <ul style="list-style-type: none"> irakaslearen esku-hartzea ikasleen ekoizpena Konpromisoak
2008-2009	AHOZKO HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZA-IRAKASKUNTZA ETA CURRUCULUMA: MATEMATIKA	<ol style="list-style-type: none"> Behaketa: nola lantzen da ahozkoa matematika arloan? Gela: matematika eta ahozko hizkuntza: <ul style="list-style-type: none"> diseinua bakarkako eta taldeko hausnarketa Konpromiso berriak eta <i>prozesuaren jabetza aldaketa</i>

5. Taula. Prestakuntza ondoren azpimarratutako ardatzak

3.2.2. Hiru urteko prestakuntzaren ibilbide-mapa

Kurtzebarri Eskolako hiru urteetan egindako prestakuntza-planean jorratu ziren gaiak eta gauzatutako jarduerak ondoko taulan jaso dira. Adierazitako gai edo jarduera bakoitzak ez du iragartzen saio bat, alegia, taula horretan ez dago definituta saio bakoitza, baina bai hurrenkera zehatza. Geziek hurrenkera hori adierazten dute, eta hurrenkera kronologikoa ez ezik, hurrenkeraren logika ere adierazi nahi dute; izan ere, askotan, gai edota jarduera bat aurretik egindakoak eragiten baitu, batzuk beste batzuen kausa edo ondorio dira, batzuk beste batzuen gogoeta-gai dira..., azken finean, asko elkarrekin harremanetan daude, amaraunaren tankeran, eta asko aurrekoaren garapena dira, espiralaren tankeran:

	Prestakuntza-gaiak eta jarduerak	Arduradunak/Egileak
2006-2007	Egunkaria Diagnostikoa	(bakarka) (prestatzaileak zikloka)
	↓	
	Ahozko hizkuntza eskolan	(prestatzaileak)
	↓	
	Ahozkoaren ezaugarriak: monologala eta dialogala +	(irakasleak+prestatzaileak)
	Ahazkotasuna testuinguru elebidunetan	(prestatzaileak)
	↓	
	SDak eraikitzeko printzipio orokorrak	(prestatzaileak)
	↓	
	SD diseinatu	(ziklo bakoitzak berea)
↓		
SD gelaratu eta grabatu	(3 irakasle)	
↓		
Ikasleen ahozko konpetentzien ezaugarriak +	(irakasleak+adituak+prestatzaileak)	
Irakasleen esku-hartzearen ezaugarriak	(irakasleak+adituak+prestatzaileak)	
2007-2008	↓	
	Autokonfrontazioa	(grabatutako 3 irakasle+prestatzaileak)
	↓	
	Konfrontazio gurutzatua	(zikloko irakasleak+prestatzaileak)
	+	
	Prestakuntza-interesen birformulazioa	(zikloko irakasleak)
	↓	
	Ahozkoa interakzioan	(prestatzaileak)
	+	
	Ahozkoa objektu gisa	(prestatzaileak)
+		
Entzutearen garrantzia	(prestatzaileak)	
+		
Curriculumaren antolaketa	(prestatzaileak)	
↓		
Konpromisoak hartzea ahozkoaren ikas- irakaskuntza sustatzeko	(zikloko irakasleak)	
+		
Aurkezpen orokorra klastroan	(zikloko irakasleak)	
+		
Prestakuntza-objektuaren birformulazioa: ahozko hizkuntza eta matematika	(klastroak)	
2008-2009	↓	
	Matematika saioen behaketa	(prestatzaileak)
	↓	
	Testu generoak eta diskurtso motak	(prestatzaileak)
	+	
	Enuntziatu matematikoaren ezaugarriak	(prestatzaileak)
	+	
	Nola ahalbidetu curriculum euskaraz euskara mugatua izanda	(prestatzaileak)
	↓	
	Matematikako ataza diseinatu	(zikloko irakasleak)
↓		
Matematikako ataza gelaratu eta grabatu	(3 irakasle)	
↓		
Autokonfrontazioa	(grabatutako 3 irakasle+prestatzaileak)	
↓		

Prestakuntza-gaiak eta jarduerak	Arduradunak/Egileak
Konfrontazio gurutzatua	(zikloko irakasleak+prestatzaileak)
↓	
Konpromisoak errebisatzea	(zikloko irakasleak)
↓	
HIK HASiko udako jardunaldian aurkezpena	(grabatutako 3 irakasle+prestatzaileak)

6. Taula. Prestakuntza-programaren ibilbide-mapa

Gure lana izango da, aurrerantzean, espiral horretako atalak, inplikazioak eta ondorioak identifikatzea eta xehatzea, prestakuntza-programa honen prozesua aztertze aldera.

3.2.3. Prestakuntza-prozesuaren garapena

Bi prestakuntza-fase bereiz daitezke prestakuntza-programaren inplementazioan, 2006-2008 eta 2008-2009 ikasturteetan gauzatutakoak. Prozesu horretan bi mugarri azpimarra daitezke bereziki: irakasleen egunkarietatik egindako hasierako diagnostikoa prozesuaren abiapuntu moduan, eta, nolabaiteko helmuga gisa, bi etapen bukaeran irakasleek haien esku-hartzea gidatzeko hartu zituzten konpromisoak (Sainz Osinaga & Ozaeta, 2013). Abiapuntu horretatik helmugara bitartean gertatutakoa ulertzeko zehaztu eta interpretatuko ditugu definitu dugun ibilbide-mapan adierazitako ekintza guztiak eta horien arteko harremanak.

3.2.3.1. Hiru ikasturte, baina bi prestakuntza-fase

2006-2009 ikasturteetan egindako ibilbidea bi fasetan gauzatu zen. Oinarrian gogoeta-prozesua eta ekintza-ikerketak izanik, esan behar dugu, gainera, fase horietako bakoitzak gogoeta-ziklo bat osatzen zuela. Gauzatutako jardueretan etengabeko harremanetan ibili ziren praktika, teoria eta gogoeta, eta, esango genuke, hain zuzen ere, gogoeta horrek egiten duela guztien arteko lokailu lana (Sainz Osinaga & Ozaeta, 2013). Hona ezaugarriak zehatzago:

Lehen prestakuntza-fasea edo gogoeta-zikloa: 2006-2008

Kurtzebarri Eskolako irakasleak buru-belarri sartu ziren prestakuntza gogoetatsuan oinarritutako prestakuntza-programan, helburu orokor moduan ahozko hizkuntzaren irakaskuntza hartuta. Helburu orokor horri begira, hainbat alderdi hitzartu ziren:

- Irakasleak haien esperientziatik abiatuko ziren. Horretarako ezinbestekoa zen irakasleek gogoeta egitea egiten zutenaren gainean. Aukera hori erakargarria egin zitzaizen, irakasle-ikertzailearen rola hartzeko aukera eskaintzen baitzien.
- Egin beharreko lana ikastetxeko proiektu gisa hartu zuten, beraz, ezinbestekoa zen irakasle guztien parte-hartzea.

- Irakasleek SDen printzipio metodologikoak hartu zituzten euren gain (Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998). Prestakuntza-fase honen oinarrietako bat izan zen, hain zuzen ere, bideoz grabatutako SDetan irakasleen zein ikasleen jardunen gainean gogoeta egitea.
- Grabazioak eta gogoeta-prozesuak kanpoko prestatzaileen laguntzarekin egingo ziren.

Hainbat jarduera gauzatu ziren lehen faseko lanean:

- 1) *Ikastetxearen lehen diagnostikoa*. Lehendabiziko jarduera izan zen jakiteko irakasleek zer egiten zuten, ondoren klaustroan konpartitzeko eta hausnartzeko zer uste zuten ahozkoaren lanketaz. Irakasle guztiek zituzten errepresentazioak “ahozko hizkuntzari eta bere didaktikari” buruz, eta bazituzten zenbait gune ahozkoaren lanketari begira. Hori guztia jakitea ezinbestekoa zen lanean hasteko, bai eskolako irakasleentzat eta baita prestatzaile-ikertzaileentzat ere. Irakasleei dagokienez, garrantzitsua zen egiten zutenaren kontzientzia hartzea eta testuinguru konpartitua zein zen adostea, bai eta premia zehatzak zeintzuk izan ahal ziren irudikatzea ere. Prestatzaileei dagokienez, prestakuntza-objektua eta objektu horren garapena definitu ahal izateko, behar zuten ezagutu testuinguru zehatza, diseinatzen ari ziren prestakuntza ahalik eta neurrikoena izan zedin; ikertzaile moduan, ahalik eta zehatzen ezagutu behar zuten aztertu nahi zuten testuingurua (Esteve, 2000)⁵⁷. Diagnostikoa egiteko tresna egunerokoa izan zen (aurrerago azalduko dugu zehatz, gogoeta-tresnen atalean, 3.3.2 puntuan).
- 2) *Prestakuntza-saioak alderdi teorikoetan sakontzeko*. Teoria tartekatzen joan zen fase honetan praktikan bertan ikusitako edo praktika ebaluatzeko beharren arabera. Helburua zen, beraz, teoria modu adierazgarrian ekartzea, praktikaren gaineko gogoetan sakontzeko eta sortutako zalantzak eta jakin-minak asetzeko funtzioarekin. Teoria hori hiru unetan tartekatu zen eta metodologia ezberdinak erabiliz bideratu zen:
 1. Hasierako diagnostikoaren ondoren, talde handian hitz egin zen diagnostikoetan ateratako adierazleen gainean eta ondoren hainbat saio egin ziren irakasleek beraiek antzemandako beharretatik abiatuta, besteak beste, ahozko hizkuntza

⁵⁷ Testuinguruan hobeto kokatzeko helburuarekin, prestatzaile-ikertzaileek behaketak egin zituzten geletan prestakuntzaren lehen hilabeteetan, bai prozesuaren hasieran, ahozkoaren didaktika objektu orokor moduan hartuta, baita hirugarren ikasturtean prestakuntzaren gaia ahozkoa eta matematika bihurtu zenean ere. Testuingurua ondo ezagutzeko etapa horri “ulermen-etapa” deitzen zaio eta oso garrantzitsua da edozein ikertzaileentzat —eta zer esanik ez aztertzen ari garen prestakuntza-ereduko prestatzaileentzat— testuinguru zehatz batean eta bere mikrotestuinguruetan murgiltzeko eta alderdi aipagarriak identifikatzeko (Esteve, 2000).

idatzizkoarengandik bereizteko (Larringan & Idiazabal, 2008), testuaren inplikaturak ulertzeko (ahozko monologala vs ahozko dialogala) (Bajtín, 1982) ala testuinguru elebidunean ahozkoaren lanketak zer ezaugarri eta aukera dituen ezagutzeko.

2. SDak gelaratu eta grabatu ondoren, irizpideak behar ziren grabazio horiek lantzeko. SDetan aztertu nahi zen bereziki nolakoa izan zen ikasleen ahozko jarduna eta zer egin zuten irakasleek ahozko jardun hori sustatzeko, beraz, alderdi horiek teorikoki oinarritu beharra ikusi zen ondoren praktika analizatzeko. Teoria hori lantzeko, baina, ez ziren hitzaldi arruntak antolatu; aitzitik, kontraste-metodologia erabili zen lanketa teorikoa hausnarketa-prozesu barruan artikulatuz (zehaztasunez azalduko dugu 3.3.2. puntuan, gogoeta sustatzeko dispositibo moduan).
 3. SDetan irakasleek haien praktikan ikusitako beharren ondorioz, gai berriak proposatu zituzten: ahozkoa interakzio egoeran, ahozkoa objektu-gisa, entzute aktiboaren garrantzia eta alderdi emozionalarekiko loturak, eta curriculumaren antolaketa ahozkoari erreparatuta.
- 3) *Praktika diseinatu eta gelaratzeari*. Ziklo bakoitzak Sekuentzia Didaktiko bana diseinatu zuen (Dolz & Schneuwly, 1998). Irakasleek sortutako dispositibo didaktikoak azaltzen ditugunean zehaztuko ditugu (ikus, 3.3.3 puntua).
 - 4) *Autokonfrontazioa*. SDA gelara eraman zuen irakasle bakoitzarekin autokonfrontazioa egin zen (Clot, 1999). Irakasle bakoitzak bere jardunari aurre egin behar izan zion bideoa ikusi eta prestatzaile-ikertzaileekin elkarrizketa ireki batean. Helburua zen irakasle bakoitzak bere ekintzaren gainean hitz egitea (zehatzago azalduko dugu gogoeta-tresnez hitz egiten dugunean, 3.3.2 puntuan).
 - 5) *Autokonfrontazio gurutzatua* (Clot et al., 2000). Irakasleak zikloka bildu ziren eta grabatutako irakaslearen jarduna aztertu zuten. Elkarrizketa horretan irakasle-protagonistek ziklo-kideekin konpartitu zituzten euren eta ikasleen jardunen gaineko gogoetak eta ondorio bateratuak atera zituzten (zehatzago azalduko dugu gogoeta-tresnez hitz egiten dugunean, 3.3.2 puntuan). Bide batez, identifikatu zituzten hainbat prestakuntza-behar edo sakondu nahi zituzten hainbat alderdi, eta horiek bihurtu ziren prestakuntza-gai hurrengo prestakuntza-saioetan.

6) *Ahozkoa sustatzeko konpromisoak*. Irakasleek, zikloka, hainbat printzipio lehentsi zituzten irakaslearen esku-hartzearen gainean. Printzipio horiek gelako jardunean txertatzeko konpromiso moduan formulatu zituzten. Konpromiso horietan nabarmentzen dira aurretik egindako jarduera guztien aztarnak, bertan batzen baitira teoriak eta praktikak gogoeta-zikloan zehar argitara ekarritako adierazleak. Irakaste-talde bakoitzak (hiru ziklotan banatuta) klaustroaren aurrean aurkeztu zituen bereak, eta irakasle guztiak hartu zuten hitza aurkezpen horretan (aurrerago ikusiko ditugu konpromiso horiek). Ziklokako lankidetzan egindako gogoetaren ondoren, irakasle guztiak hitza hartzea eta bakoitzaren eta guztien ahotsean konpromisoak haien gain nola hartzen zituzten ikustea izan zen, zalantzarik gabe, lehen fase honen goraguneetako bat: aho batez hartu zituzten printzipio batzuk irakasle-ikasle elkarrekintza ulertzeko moduari argi eragiten ziotenak. Haien buruari proposamenak egiteaz gain, prestakuntzari eta prestatzaileei ere egin zieten proposamen zehatz bat: ikaste-objektua birformulatzea. Hurrengo ikasturteko gai zehatza proposatu zuten: ahozko hizkuntzaren lanketa matematikarekin uztartzea. Hartutako konpromisoak eta ahozkoa matematikarekin artikulatzea izango ziren bigarren fasearen abiapuntua.

Bigarren prestakuntza-fasea edo gogoeta-zikloa: 2008-2009

Esan bezala, bigarren fasea eskolaren eskaera zehatz bati erantzuteko abiatu zen eta elementu berriak txertatu ziren: 1) irakasleek euren gain hartu eta praktikara eramane zituzten irakaslearen estrategiei edo esku-hartzeari zegozkion konpromisoak; eta 2) euren gain hartu zuten ataza berean matematika eta ahozko hizkuntza artikulatzea. Erantzun beharreko erronka bihurtu zen ikaste-objektu bikoitzaren diseinua eta inplementazioa. Horiek gauzatzeko, honako konpromisook ezarri ziren:

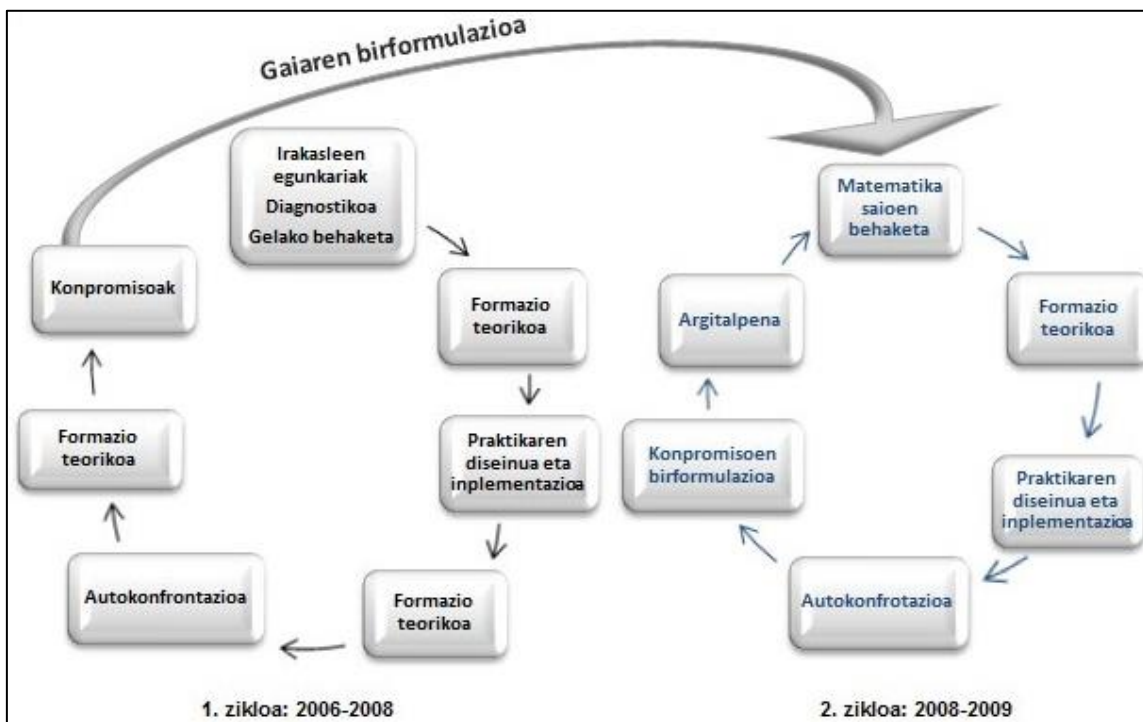
- Lehen fasean bezala, abiapuntua egiten zutena izan behar zen, kasu honetan, matematikako klaseetan zer egiten zuten.
- Lan hau ere ikastetxeko proiektuan txertatzen zen, beraz, klaustro osoarekin lanean jarraituko zen. Horrek berarekin zekarren, halaber, lehen fasean hartutako konpromisoei jarraipena egitea.
- Erabaki zen klasera eramango ziren atazak laburragoak izatea (ez SD osoak lehen fasean bezala).

Bigarren faseko lanean gauzatutako jarduerak lehen fasekoen hariari jarraitu zioten. Hona hemen zehaztasunak:

- 1) *Matematika saioen behaketa*. Klaustroko irakasleek haien bilakaeraz gogoeta egin ondoren erabaki zuten matematika eta ahozko hizkuntza modu artikulatua lantzeko praktikan sakontzea. Haien egindako gogoeta ondo kokatzeko, "ulermen-etapa" gauzatu zen (Esteve, 2000): prestatzaileek behaketa egin zuten ziklo bakoitzeko irakasle baten gelan, testuinguru konpartitua eraikitze eta premiak identifikatzeko asmoz.
- 2) *Prestakuntza-saioak*. Eskatutako gaiarekin lotuta eta gelako behaketetan ikusitako enpresa harira, lanketa egin zen testu-generoak eta matematika-hizkuntza (enuntziatu matematikoen ezaugarriak, forma, erabilera...).
- 3) *Praktika diseinatu eta gelaratzea*. Prestakuntza-saioen harira, irakasleek erabaki zuten matematika eta ahozko-elkarrekintza batera lantzeko atazak eramatea gelara. Ziklo bakoitzeko bina ataza diseinatu ziren eta guztira 6 klase-ordu grabatu ziren (irakasleek sortutako dispositibo didaktikoak azaltzen ditugunean zehaztuko ditugu, 3.3.3. puntuak).
- 4) *Autokonfrontazioak, bakarkakoa eta gurutzatua*. Lehenik atazak gelara eraman zituzten irakasleekin egin ziren autokonfrontazioak, eta ondoren zikloko irakasleak bilduta. Lehen faseko prozedura berberak jarraitu ziren (zehatzago ikusiko dugu 3.3.2. puntuak).
- 5) *Konpromisoen berrikuspena*. Aurreko ikasturtean hartutako konpromisoen errepaso egin zen, baloratu zuten zein izan zen betetze maila eta etorkizunera begirako erronkak ere zehaztu ziren, ziklo bakoitzak bereak formulatu eta klaustroan konpartituta.
- 6) *Argitalpena*. Ikasturte amaieran irakasle batzuek parte hartu zuten ahozkoa eskolan lantzeko MIKERek HIK HASiko udako jardunaldietan antolatutako ikastaroan, bai eta ikastaro ondoren argitaratutako monografikorako artikulua bat idatzi ere. Bizitako prozesuan egindako gogoeta-zikloaren azken emaitza edo haien aitortza sozial moduan har ditzakegun dokumentuak sortu zituzten horretarako (zehatzago azalduko dugu 3.3.2. puntuak).

3.2.3.2. Gogoeta-zikloen artikulazioa

Ibilbide-mapan oso modu linealean aurkeztu dugun prozesua (ikus 3.2.2. puntuak), bi fase eta bi gogoeta-ziklo nagusi gisa identifikatu ahal ditugu, espiralean garatzen joan direnak (Korthagen, 2001). Hona ziklo horiek irudira ekarrita:



12. Irudia. Bi gogoeta-zikloen artikulazioa

Ziklo horien garapenean, Korthagenen ALACT eredu gogoetatsuaren pausoak identifikatu ahal ditugu (Korthagen, 2001). Norbere jardueraren gaineko behaketan oinarritu ginen, eta helburu nagusi izan ziren guretzat praktika pedagogikoak berregituratzea eta hobetzea Korthagenek (2001), Estevek (2004) eta Esteve eta Carandellek (2009) planteatutako irizpideen arabera. Eta horretarako gauzatu ziren, modu sistematikoan, bi gogoeta-ziklo nagusi eta gogoeta-ziklo txikiagoak aipatutako bi gogoeta-ziklo nagusi horien barruan. Izan ere, uste dugu lehen zikloaren barruan (2006-2008) horrelako bi ziklo gertatu zirela: egunkarien bidez irakasle bakoitzak bere jardueraren auto-analisisa egin zuen, eta horrela ahozkoa lantzeko jardueren gaineko bere usteen berri ekaini zuen: prestatzaileen begiradak, ahozko didaktikaren teoria lagun, irakasleen jardueraren gaineko hasierako diagnosis egin zuen zikloa eta irakasleei kontrasterako eskaini zien, elkarrekin adostu zuten zein zen abiapuntua eta erabaki zuten zeintzuk ziren ikaste-objektuak eta behar ziren eduki teorikoak; horretan oinarrituta, praktika diseinatu zuten eta hiru irakaslek gelara eraman zuten. Hor hasiko litzateke bigarren zikloa lehen zikloaren barruan, irakasleek praktika (ber)diseinatua praktikara eraman zutenean. Irakasle horietako bakoitzak egindakoaren analisisa egin zuen (bakarkako autokonfrontazioa) eta hori kontrastatu zuen berriz ere zikloko irakasleekin (taldeko autokonfrontazioa) eta ezagutza teorikoekin (prestatzaileek antolatutako saioak eta irakurketak). Horrekin guztiarekin

haien praktikara eramango zituzten konpromisoak diseinatu eta adostu zituzten eta erabaki zuten hurrengo zikloan (2008-2009) landuko zen fokua.

Bigarren ziklo nagusia (2008-2009) ere praktikatik abiatu zen, baina praktika hori ez zuten irakasleek behatu, prestatzaile-ikertzaileek baino: ikertzaileek behaketak egin zituzten hiru zikloetako matematika-saioetan. Hori izan zen abiapuntua klaustroak eskatutako prestakuntza-gaia klaustrokideen eta eskolako proiektuaren beharretara doitzeko. Hortik etorri ziren prestakuntza-saio teorikoak, praktikaren birdiseinua, praktikaren gaineko gogoeta autokonfrontazio bidez, aurreko ikasturtean definitutako konpromisoen birformulazioa eta aurrera begirako erronkak eta, bukatzeko, zabalkundea (HIK HASIko udako ikastaroetan 2009an eta HIK HASI aldizkariko monografikoak artikulua gisa 2010ean), bigarren gogoeta-zikloa amaitzeko.

Aipatutako faseen antolaketa prozesu konplexu eta dinamiko baten berri ematen digu, diseinuan ahalegin berezia eskatu zuena eta ingeniaria didaktiko konplexu baten berri ematen diguna.

3.3. Prestakuntzaren ingeniaria didaktikoa

Egin nahi zen prozesua malgua eta egokitzapenei irekia egongo bazen, eskatzen zuen diseinua dinamikoa izatea eta ondo zaintzea baliabideak, erabiliko ziren tresnak eta gauzatuko ziren jarduerak. Honezkeron hainbat ezaugarri jorratu baditugu ere, zehaztasun handiagoz ekarriko ditugu lau alderdi: 1) nolakoa izan zen antolaketa soziala; 2) zer gogoeta-tresna erabili ziren irakasleen gogoeta sistematizatzeko; 3) zeintzuk dispositibo didaktiko diseinatu zituzten formatzen ari ziren irakasleek; eta 4) nola artikulatu ziren eduki teorikoak praktikarekin prestakuntzan zehar.

3.3.1. Prestakuntzaren antolaketa soziala

Prestakuntza-programaren dinamika ulertzeko, garrantzitsua da pertsonen antolaketa soziala nola egin zen azaltzea. Izan ere, prestakuntza kolektiboa eta ikastetxeko proiektua den neurrian, banakoaren zein taldearen pentsamenduan eta praktikan eragin nahi zen, eta horretarako kontuan izan behar genuen banakoaren zein taldearen ikuspegia, erlazio sinbiotiko eta elkarri aberasten dioten lotura gisa, etengabeko interakzio dialogikoan (Esteve & Carandell, 2009). Debatea ona izan dadin, garrantzitsua da kezka eta galdera indibidualetatik hastera, baina ondoren besteenekin kontrastatzea, prozesua egitea banakotik taldera, azkenean taldea zein banakoa aberasteko. Gainera kontuan hartu behar da talde-

konstelazioen aniztasuna. Alegia, talde dinamika kudeatzeko, ekipoaren osaketa izan behar dugu kontuan, alegia, *“els membres que el conformen i l’objectiu d’aprenentatge que es persegueix mitjançant el treball col·lectiu. En aquest sentit, hem de valorar si és més adequat jugar amb constel·lacions homogènies o heterogènies”* (Esteve & Carandell, 2009: 55).

- Talde heterogeneoa deituko diogu klaustro osoak osatzen zuen taldeari, zeinetan konpartitu ziren zikloetako taldeen ikuspegiak, guztiek ikuspegi aberatsa eta konplexua izan zezaten, zikloen arteko harremana eta ezagutza finkatzeko. Horretarako, egin beharreko zereginak azpimarratu eta balioan jarri behar ditu, bai begiraden eta egitekoen aniztasuna, bai eta espazio eta eragin ezberdineko pertsonen arteko elkarlana ere. Proposamen eta saio teoriko orokorrak talde handian egin ziren, baita zikloko gogoeten deskarguak ere, guztiek ikuspegi osoa izan zezaten. Ondorioen aurkezpenean, bildu, negoziatu eta hartu ziren erabaki bateratuak, bai ahozko hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntzari eragingo ziotenak, bai eta ahozko hizkuntza matematikarekin batera lantzerantz eraman zituenak. Beraz, talde handia izango da, prestakuntza-prozesuaren markoan, ez bakarrik saio komunak jasotzeko testuingurua; hori baino areago, izango da eskolako proiektua sustatuko duten erabakiak hausnartu eta erabakiko diren testuingurua.
- Talde homogeneoak eraiki ziren zikloko ikuspegia biltzeko, ahozkoaren didaktikaren alderdi zehatzetan sakontzeko. Horretarako garrantzitsua zen zikloko taldekideek⁵⁸ ezagutza konpartitua eta konplizitatea izatea, egindako gogoetak eta ekarpenak euren errealitatean kokatuak eta guztientzat adierazgarriak izatea. Horrela lortu ahal da soilik garapena kolektiboa izatea.

Ariketek guztien ekarpenak jasotzen lagundu behar zuten, beraz, bereziki ondo zaindu zen interakzioaren antolaketa guztien arteko kontrastea sustatu ahal izateko.

Talde ikuspegiak gain, garrantzitsua da norbere buruarekin ere interakzioa sustatzea: *“La seva funció principal rau a donar forma i a controlar els pensaments propis, raonar, planificar una acció, regular el comportament, resoldre problemes, recordar, etc.”* (Esteve & Carandell, 2009:55). Plano interpsikologikotik intrapsikologikora doan prozesu vigotskyarra dakar gogora

⁵⁸ Hiru talde osatu ziren: HHko irakasle guztiak (10 irakasle), LHko 1-2-3-4. mailetako irakasleak (12 irakasle) eta LH 5-6. mailetako irakasleak (9 irakasle). Gorputz Hezkuntza, Ingeles edo Musikako irakasleak edo logopeda ere talde horietan integratu ziren, zikloarekiko loturaren arabera. Hiru ikasturteetan talde horietan aldaketa txikiak gertatu ziren arren (gaixotasun batak, irakasle berriak...), irakasle gehienak hiru urteetan aritu ziren bertan. Ariketa batzuetarako talde horiek bitan ere banatu ziren, baina beti bilatzen zen zikloaren begirada eta garapen konpartitua.

eta barne diskurtsoa garatzera dator, hitzak pentsamendu eta pentsamenduak hitz bihurtzera. Prozesu hori berariaz aktibatu nahi izan da gogoeta helburu izan duten jardueretan, eta horretarako gogoetaren abiapuntua bakarkakoa izatea bilatu da; taldean gogoeta egin ahal izateko, lehenik norberaren ezagutza eta iritzia aktibatzea garrantzitsua izan da, norberaren ekarpena eta taldekideen ekarpenak guztiontzat adierazgarriak izango badira. Beraz, banako gogoetatik abiatu da pentsatuta taldearen gogoeta kolektiboa berriz ere barne diskurtsoa osatzera itzuliko dela.

Beste interakzio mota bat ere izan behar dugu gogoan: prestatzaile-adituaren eta formatuaren artean gertatzen dena. Prestakuntza-eredu honetan “elkarlaneko prestakuntza” sustatu nahi izan den neurrian (Esteve, 2000), prestatzaileak saiatu dira, ezagutzaren transmisio hutsetik haratago, ezagutza garatzeko zeregin motak konbinatzen, orain hitzaldia, orain gelako praktika eta horren gaineko hausnarketa, orain taldekideen arteko kontrastea... alegia, informazio eta interakzio faseak konbinatu ziren prestatzaile eta formatuen artean adostutako proposamenetatik abiatua.

3.3.2. Praktika gogoetatsua sustatzeko dispositibo nagusiak

Esana dugun moduan, aldaketa eragiteko adostu zen prestakuntza, baina ez zen aldaketarik izango irakaslearen pentsamendua kontuan hartu gabe. Pentsamendu hori kontuan hartu nahi horretan, bat egin genuen bereziki Korthagenen eta Esteveren proposamenekin eta Schönen diskurtsoarekin, eta gu ere hasi ginen hitz egiten praktika gogoetatsuz, praktikari gogoetatsuz, ekintzan egindako gogoetaz, ekintzaren gaineko gogoetaz eta ekintzaren bidezko ikaskuntzaz. ALACT prozesua oinarrian hartuta (Korthagen, 2001), hainbat dispositibo sustatu dira irakasleak praktika gogoetatsuan formatzeko, hainbat autorerengandik hartuta (Richards & Lockhart, 1994; Clot, 1999; Clot et al., 2000; Esteve, 2004a; Esteve & Carandell, 2009; Bulea & Bronckart, 2010): portafolioa, praktiken analisia, egunerokoa, praktiken gaineko elkarrizketak, kontraste teorikoa, etab. Gure eginkizuna izan zen dispositibo horiek antolatzea irakasleek haien praktika eta lanbidea modu sistematikoan aztertzeko.

Aztergai dugun esperientzian, praktika gogoetatsu horren helburua zera izan da: klaustroko irakasleak eramatea beren praktikaren gaineko behaketa eta hausnarketa egitera haren gainean teorizatu, adituen ikuspegi teorikoarekin kontrastatu eta berriz ere praktikara itzultzeko (Ozaeta eta Sainz Osinaga, 2013). Lan honetan egindako zikloaren (t txikiko teoria→T handiko teoria→praktika birdiseinatzea) objektua ahozko hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza izan da eta hiru ikuspuntu osagarri artikulatu ditu: ahozko hizkuntza objektu gisa

lantzea (SDak diseinatuz eta inplementatuz), interakzio didaktikoaren garrantzia azpimarratzea (irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle) eta hizkuntza curriculumeko edukien bidez ikastea-irakastea. Horretarako auto- eta hetero-behaketa eta -azterketa egiteko hainbat tresna sortu dira, beti ere ahozko hizkuntza programatzeko estrategiak eskuratzeko eta ahozko hori ikusgarri eta esplizitu bihurtzeko, bai irakasleen eta bai ikasleen aurrean.

3.3.2.1. Irakaslearen egunerokoa

Irakasleak lanean edo prestakuntzan zehar gertatutakoen behaketari emandako erantzun idatzia edo audioz grabatua da (Richards & Lockhart, 1994). Autoreon esanetan, egunerokoa idazteak bi funtzio bete ditzake: 1) gertaerak eta ideiak atxikitzea beranduago horien gainean hausnartzeko eta 2) hezkuntzaren gaineko azalpen edo ideiak aurkitzea eta deskubritzea. Arestian esan dugun bezala, lehen fasearen hasieran erabili zen irakasleen esperientzia ezagutu eta prestakuntza hasierako egoeraren gainean gogoeta egiteko eta irakasleak, hasieratik, aurrez aurre beren praktikari begira jartzeko: lehen autokonfrontazioa izan zen, baina oraindik ere bideo aurrean jarri gabe, horrek lanketa eskatzen baitzuen.

Hasierako diagnostikoari jarritako helburuak honakoak izan ziren⁵⁹: 1) irakasleek ahozko hizkuntzaz eta bere irakaskuntzaz zituzten usteak konpartitzea; 2) irakasleek ikasleek egiten zituzten jarduerak konpartitzea eta horien sailkapena egitea; eta 3) prestakuntza irakasleen esperientziatik hastea, dakitenetik eta egiten dutenetik abiatzea, bai maila indibidualari eta bai kolektiboari begiratuta. Horretarako kontsigna hau eman zitzaion: *“Idatzi ahalik eta zehaztasun handienaz noiz eta nola landu duzun azken asteko saioetan ahozko hizkuntza. Ahalik eta datu gehienak jaso zure egunkarian”*. Tutoreek, txantilo batean, hiru diziplinatan kokatu behar zuten ahozkoaren lanketa, euskara ikasgaia barne (ikusitako txantiloia 1. eranskinean). Eta tutore ez ziren espezialistek ere (musikako zein soinketako irakasleek) bete zituzten egunkariak, haiek jorratutako arloak ahozko hizkuntzaren zabalkunderako nola erabili zituzten hausnartzeko helburuarekin. Irakasleek aitortutako praktikaz hitz egiten ari gara, eta modu horretan atera zen irakasleek ahozkoaz zuten irudikapenaren lehen argazkia.

Prestatzaileek egunkariak jaso eta bertako informazioa aztertu zuten irizpide hauen arabera: ziklo bakoitzetik zenbat eguneroko bete ziren, zein ahozko jarduera nabarmentzen ziren, ahozkoa lantzeko intenzionalitatek agertzen ote zen, hizkuntza edukiak zeintzuk ziren,

⁵⁹ Prestakuntzaren hasieran ahozko egoeren parametroak azalerraten laguntzeko antzeko proposamenak aurkitu ditugu (Garcia-Deban, Laurent & Choureau, 2004).

zeintzuk testu-genero nabarmentzen ziren, zeintzuk baliabide erabiltzen ziren eta ikasleen aniztasunari nolako erantzuna ematen zitzaion. Hona taula batera ekarrita:

Zikloak	HH	LH1-2-3-4	LH 5-6
Corpusa	10 egunkari	9 egunkari	10 egunkari
Irakasleak	8 tutore + adin guztietan dabilen irakaslea + psikomotrizitate irakaslea	8 tutore + heziketa fisikoko irakaslea	9 tutore + heziketa fisikoko irakaslea
Arloak	Errutinazko jarduera bideratu eta libreetan: topagunea, matematika txokoa, plastika txokoa, etxeko txokoa...	Euskara, Matematika, antzerki eta ipuin tailerrak, Hezkuntza Fisikoa, asteburuaren kontaketa eta tutoretza.	Batez ere Matematika eta Euskara. Baita Ingurunea, antzerki tailerra eta Hezkuntza Fisikoa.
Intentzionalitatea	Beti erabiltzen da, baina gutxitan adierazten da hizkuntza-helburua. Gehienetan hizkuntza bitartekoa da beste gauza batzuk egiteko.	Erabiltzen da baina ez da ikusten programatuta dagoenik.	Erabiltzen da baina ez da ikusten programatuta dagoenik, ez dago lanketarik, ahozkoa bitartekoa da. Hizkuntzaren gainean hausnartzen da, baina ahozkoaren gainean ez.
Praktika linguistikoak	Jarduera guztien oinarrian ahozko erabilera, eguneroko errutinetan txertatuta.	Bizipenak kontatzea, kontsignak ematea, gatazkak konpontzea, ikasleei zalantzak argitzea.	Arloetan edukien gainean mintzatzea (irakasleen azalpenetan, ulermena ziurtatzeko galderetan eta ikasleen erantzunetan, ikasleen elkarrizketetan, ariketen zuzenketetan...), eskolako harremanen gainean mintzatzea (gatazkak, eguneroko bizipenak...) eta hizkuntzarekin jolastea (asmakizunak).
Baliabide didaktikoak	Laguntza kontestualaren kontzientzia: objektuak ulermen eta ekoizpenari laguntzeko.	Jolasak, testuak irakurketa ozena egiteko, grabazioak, marrazkiak eta irudiak.	Arbela, esandakoak finkatzeko.
Testu-generoak	Nagusiki elkarrizketa, baina baita kontaketa, narrazioa eta deskribapena ere.	Kontaketa, elkarrizketa, ipuinen narrazioa, antzerkien gidoia, deskribapena, aginduak.	Elkarrizketa, kontaketa, azalpena, instrukzioa eta argudioa.
Ikaskuntza helburuak	Jarduerekin lotuta daude: lexikoa, esaldien egitura osatua, hausnarketa...	Eduki diskurtsiboak (elkarrizketa arauak, txandak, entzuten jakitea...), lexikoa, esaldien egitura eta gaztelaniaz egiten dutenean zuzentzea.	Ikuspegi diskurtsibotik, ideien antolaketa, helburuak eta kohesioa, eta hizkuntza baliabideekin lotuta, lexikoa, aditza eta deklinabidea.
Ikasleei egokitzea	Behin agertu da euskara H1 edo H2 duten ikasleen tratamendua. Euskalkiaren trataera ere	Ahozkoa negoziatzeko, zuzentzeko eta eredu zuzena emateko.	Ez dago aipamenik.

Zikloak	HH	LH1-2-3-4	LH 5-6
	agertu da.		
Irakaslearen esku-hartzea	Ez dago aipamenik.	Ez dago aipamenik.	Ez dago aipamenik.

7. Taula. Irakaslearen egunerokoetatik eratorritako diagnostikoa

Jasotako datuen arabera, esan dezakegu ez zela intentzionalitaterik ikusten ahozkoaren lanketan. Ondorio nagusia izan zen erabili erabiltzen zela eta bazegoela ahozkoaren lanketarekiko kezka, baina lanketa-hutsune nabarmenak zeudela: lanketa sistematiko eza, ikasleen ezaugarri eta premietara egokitzeko beharra, hizkuntza-helburuak finkatzeko beharra, irakasleen esku-hartzean erreparatu beharra... Prestakuntza-programaren helburuetako bat bihurtu zen, hain zuzen ere, ahozkoaren lanketa sistematizatzeko estrategiak jorratzea.

3.3.2.2. Kontraste metodologia

Metodologia honekin interakzioa sustatu nahi zen, benetakoa eta eraikitzailea. Esteve eta Carandelli (2009) jarraiki, benetakoa deitzen diogu pertsonak jokatu zutelako banako zein talde sozialeko partaide gisa, alegia, batetik, agertarazi nahi ziren pertsonaren barne errepresentazioak (*gestalta*), eta, bestetik, talde-lan giro atsegina eta konfiantzazkoa ere sustatu nahi zen, non norberak taldea aberasten zuen eta taldeak, norbera. Metodologia hau lehen urtean erabili zen, besteak beste, ikasleen ahozko trebetasunak eta irakasleak ahozkoa sustatzeko erabiltzen zituen estrategiak identifikatzeko eta sakontzeko. Zehaztu dezagun, adibide gisa, nola gauzatu zen ikasleen trebetasunak ezaugarritzeko prozesua⁶⁰. Prozesuak hiru fase ditu (Esteve & Carandell, 2009):

1. Autoanalisi fasea egin behar da bakarka —nire *gestaltetik*, profesional moduan aurretik ditudan ezagutza, balore eta jarreretatik—ikasleek ahoz egiten dutenaren gainean bi sarrerako taula batean (ikus 2. eranskina): *zer jokabide ikusten ditut nire ikasleengan?*, eta *zeintzuk dira jokabide horietako bakoitzaren aurrerapen adierazleak?*
2. Kontraste fasea:
 - a. Kontrastea norbere errepresentazioen eta zikloko irakaskideenen artean: *zer ekarpen egiten didate besteen begiradek?, nola erantsiko dizkiot nire esperientziari?*
 - b. Kontrastea hezkuntza-ikerketaren begiradekin: *zer diote ikasleen ahozko konpetentziaz gaiaren gaineko adituek?, zer ikasi eta erantsiko dut hortik nire*

⁶⁰ Ulertzeko zer eta nola egin zen, pareko esperientzia egin zen Hegoalde ikastolan eta prozesu horren azalpena eta emaitzak argitaratuta daude (Sainz Osinaga, 2010b; Sainz Osinaga, Garro & Ozaeta, 2011).

esperientziara? Ziklo bakoitzeko taldeak erantsi zizkion bere taulari haien esperientzia osatzeko balio zuten adierazleak, ez adierazle guztiak, haien testuinguruari adierazgarriak zitzaizkionak baino ez.

- Praktika berriz deskribatzeko fasea. Lehengoa eta oraingoa konparatu behar dugu: *zer ikasi dugu?, zertan aldatu dira gure ekintzak ahozkoaren irakaskuntzan?, zer aldatu da eta zergatik?* Alegia, aurreko gogoeten emaitzen ondorioz, norbere praktikari aldaketak proposatzeko beste gogoeta-lan bat da hau, baina ez prozesua amaitzeko, alternatiba berriak eta ziklo berriak abiatzeko baizik, espiralean egingo den prozesu batean. Espiral hori gauzatu zen norabide honetan: grabazioen gaineko gogoeta, autokonfrontazio sinple eta gurutzatuak, ahozkoa sustatzeko konpromisoak eta praktika berrien diseinuak.

Lehen bi faseetako gogoetak landu eta jaso ziren txantilo moduko dokumentuetan, eta bi gaien lanketak aipatutako hiru pausoetan gauzatu ziren:

Gogoeta maila	Kontsigna		Emaitza
	Ikasleen ahozko kompetentzia ebaluatzeko irizpideak	Irakasleen estrategiak ebaluatzeko irizpideak	
1. Bakarkako gogoeta	1) Zeintzuk dira ikasleengan hizkuntza ikasteko garaian behatutako jokabideak eta 2) Zeintzuk dira horien aurrerapen adierazleak.	1) Nolako ezaugarriak izan behar ditu irakaslearen esku-hartzeak. 2) Zeintzuk dira horien aurrerapen adierazleak.	Irakasle bakoitzaren esperientzian oinarriturako gogoeta: bakarkako zerrenda.
2.a.Taldeko kontrastea eta gogoeta	Zikloko talde txikitik, idatzitakoaren gainean adostaturak bilatu.		Bakarkako txantiloien arteko kontraste bidez, taldeko txantilo bateratua, bakarkakoa baino osatuagoa.
2.b.Adituekin edo ezagutza zientifikoarekin kontrastea	Adituen ekarpenak irakurri eta taldeko txantiloia osatu.		Oinarrian taldeko zerrenda hartuta, adituen ekarpenetatik interesatzen zaiena integratuta, behin betiko zerrenda.
	HHkoentzat: Grandatyren proposamena: ahozko ikaskuntzen garapen-adierazleak (Grandaty, 2001) LHkoentzat: Quebecoko curriculum egokituta (Gouvernement du Québec, 2006)	Irizpideak eraiki dira lan hauei jarraituta: (Coll & Onrubia, 2001; Coelho, 2005; Aeby Daghe & Dolz, 2008).	

8. Taula. Kontraste metodologiaren pausoak

Prozesu horretan, gai bakoitzaren gainean irakasle bakoitzak hiru ekoizpenetan parte hartu zuen, behin betikoa eraiki arte. Bertsio batetik bestera zehazten eta sakontzen joan zen irakasleen ikuspegia. Prozesua, alegia, ahozko hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntzaren gaineko gogoeta, teorizazioa eta berregitea, praktika gogoetatsuaren adibide bat da (Esteve, 2004b; Coail, 2008; Esteve & Carandell, 2009). Bide horretan, irakasle bakoitzak eraiki du bere teoria indibiduala eta, berdinkideekin gogoeta eginaz bihurtu da teoria kolektibo; halaber, igaro da “t” txikiko teoria izatetik “T” handiko teoria izatera ere, osatuagoa, jantziagoa eta norberarena/taldearena. Alegia, esperientzia berregituratzerakoan, gogoeta sistematikoaren bidez, loturak sustatu ziren ezagutza teorikoekin, baina irakasleen praktikaren gaineko gogoetatik abiatuta, ondoren teoria ekarrita eta kontuan izanda aurkeztutako teoria (Grandaty, 2001; Goubernement du Québec, 2006; Coll & Onrubia, 2001; Coelho, 2005; Aeby Daghé & Dolz, 2008) irakasleen esperientziatik gertu zegoela. Horrela iritsi ziren irakasleak haien teoria pertzeptuala teoria kontzeptualarekin lotzera. Subjektuaren baitan jaiotako alderaketa edo kontrajartze horretatik abiatuta eraiki zen ezagutza berria, eta hori bihurtu zen, aldi berean, hausnartzeko objektu berria (Esteve, 2004b).

3.3.2.3. Autokonfrontazioak eta gogoeta-gida

Autokonfrontazioak irakasleen prestakuntza-lanaren zientzietatik eratorritako analisi-dispositiboak dira. Lagundu digute irakasle-lanaren ezaugarriak kontuan hartzen eta lan horren azterketa baliatzen prestakuntza-prozesuan (Bulea & Bronckart, 2010), alegia, eraginkorrak izan dira irakasleen jarduera erreala aztertzeko eta jarduera horretan eragiteko. Gure prestakuntzaren markoan autokonfrontazioaren helburua izan zen irakasleei gelako jardueraz eta haien esku-hartzeaz gogoeta kritikoa eta eraginkorra egiten laguntzea, lan hori bakarka zein zikloko irakasleen artean eginda ondorio formatiboak izango zituelakoan⁶¹, alegia, irakasleen ezagutzan, esku-hartzean eta proiektuan eragina izango zuelakoan. Horregatik gogoeta horrek bi fase izan zituen, bat bakarkakoa eta bestea kolektiboa. Bietan izan dugu inspirazio-iturri ergonomiak eta klinikaren jarduerak proposatutako dispositiboa (Clot, 1999; Clot et al., 2000).

Gure autokonfrontazioak egiteko moduak, halere, badu ezaugarri bereizgarriarik. Batetik, autokonfrontazioa egiteko hausnarketa-gida bat erabiltzea, aztertutako autokonfrontazioetan ikusi ez dugun baliabidea (Clot et al., 2000; Clot, 2001; Rix & Lièvre, 2005; Ria et al., 2006).

⁶¹ Bakarkako autokonfrontazioak aztertuz, tesi honen helburu nagusia da, hain zuzen ere, ondorio formatibo horien aztarnak identifikatzea eta aztertzea.

Halere, esan ere esan behar da ez dela ohikoa horrelako dispositiboetan erabiltzen diren galderen deskribapen zehatzak aurkitzea literaturan (Santagata, 2009). Autore horrek aldarrikatzen du bideo profesionalen bidezko garapen-programetan erabiltzen diren galdera eta zereginak publiko egitea, hor gertatzen diren ikaskuntza-prozesuak hobeto ulertu nahi baditugu. Guri ere garrantzitsua iruditu zitzaigun gogoeta egiten lagunduko zien gida bat eskaintzea, eta azaldu nahi dugu zergatik. Gidak pauta metakognitiboaren funtzioa betetzen zuen (Arumí, 2006:155): *“Es tracta d’una guia escrita pensada perquè l’alumne la utilitzi per a la reflexió, el guiatge i l’explicitació sobre el seu procés d’aprenentatge individual o respecte a una habilitat concreta”*. Gure helburua zen erraztea aplikatutako ikaskuntza-estrategien adierazpena eta ikasleei laguntzea ebaluatzen zer estrategiak funtzionatu zien eta zeintzuk ikusten zituzten baliagarri (Esteve et al., 2008). Ez zen gida orokor bat izan hurbilpen ireki baterako, zehatza baizik, problematika eta eduki zehatz batzuei lotua, irakasleei aldagai mugatu batzuk aurkezten zizkiena (Arumí, 2006), fase bakoitzean ahozkoaren didaktikaz landutakoetan erreparatzen laguntzeko galdera eta itemak zituena, Santagatak (2009) eta Borko eta bere lankideek (2011) ere matematikaren didaktikaren prestakuntza-programetan proposatzen duten moduan.

Eta aipatutako gidaren harira, azpimarratu nahi genuke prozesuan zehar galderak izan zuten garrantzia. Korthagenek (2001) bezala, guk ere garrantzi handia ematen diegu galderari, horiek balioko baitute irakasleen hausnarketa sustatzeko, adibidez, *zein zen nire helburua?, zer egin nuen?, nola sentitu nintzen?, zer pentsatu nuen?, zer egin zuten nire ikasleek?* Gida-galderak dira, irakasle-ekintzaren gaineko hausnarketan laguntzen dutenak, eta hausnarketa hori norbere esperientzian oinarritzen denez, kompetentzia profesionalean eragiteko boterea daukate. Esteverentzat (2004a; 2013) garapen profesional horren ibilbidean hausnarketa sakontzeko eta norbere lanean ardazteko oinarritzko galdera da *zergatik?*, ez bakarrik arazoak antzemateko, baita hezkuntza-ekintza zehatzak abiatzeko ere, norbere metodologia didaktikoaren mesedetan. Uste dugu, halaber, galderen gidaritzak balio duela irakasleei egin behar dutenaz segurtasuna emateko. Izan ere, bat gatoz Korthagenekin (2001), formatzen ari den pertsonak seguru sentitu behar duela, garapen profesionala hazkuntza pertsonal eta profesionalerako prozesu bat baita, eta segurtasun falta sentituz gero hazkuntza hori arbuia ahal du. Hortaz, oso garrantzitsua da prestatzaileok erakutsi ahal dugun enpatia, horrek inguramendu segurua eraiki baitezake. Irakaslearen jardunaren alderdi positiboak nabarmentzeak laguntzen du horretan, eta horretarako erabili genituen galderak ere; izan ere, bada galdera hirukote bat Esteverekin izandako mintegi baten adostu genituenak eta

prestakuntzaren hainbat unetan erabilgarri egin zitzaiguna: *zerekin geratzen zara?, zer aldatuko zenuke?, zer gehituko zenuke?* (Esteve, 2007b). Horiek izan ziren galdera nagusiak lankideen jarduera taldean aztertu zen saioetan, bai eta ikasturte bukaeretan prestakuntza ebaluatu genuenetan ere. Eta lehen galdera sarri erabili genuen banakako elkarrizketan ere, bereziki, irakasleak alderdi negatiboak agertu eta bere jardunaren alderdi positiboak ere ikusarazi nahi genizkionean: *zerekin gelditu zara?* edo *zer gustatu zaizu zure jardunetik?* Uste dugu horrelako prestakuntza profesionalak lagun dezakeela etengabeko konponketa jarrera bat garatzen etengabeko aldaketa inguramendu batean, eta horrelako jarrerak lagunduko die hazten jarraitzen prestakuntza-aldia bukatu ondoren ere (Korthagen, 2001).

Galderez osatutako gida lagun, prestakuntza-programaren ziklo bakoitzean ekintzaren azterketak bi urrats izan zituen, lehena grabatutako irakasle bakoitzarekin bakarkako autokonfrontazioa eta bigarrena zikloko irakasle guztiak elkartuta.

1. *Autokonfrontazio sinplea*: grabatutako irakasleek bakarka egin zuten praktikara eramandako saioen gaineko gogoeta. Horrek ere bi fase izan zituen:
 - a. Irakasle bakoitzak bere gelako jardueraren grabazioak ikusi zituen (transkribapena lagun) gogoeta bideratzeko azaldutako gogoeta-gidaren laguntzarekin (ikusi 3. eta 4. eranskinak). Gidak jasotzen ditu galderak jardueraz, ikasleek zein irakaslearen jardunez.
 - b. Irakasle bakoitzak prestatzaileekin elkarrizketa formatiboa izan zuen. Helburua zen irakasleari laguntzea gidaren laguntzarekin egindako gogoetan sakontzen. Bilera horretan adostu zen, gainera, zeintzuk grabazio- eta transkribapen-pasarte helarazi bakoitzaren taldekideei, bai dena luzeegia zelako, bai gai edo alderdi jakin batzuetan arreta jarri nahi zelako...⁶² Izan ere, garrantzitsua zen une horretan irakaslearen irizpidea kontuan hartzea eta berarenganako errespetuz jokatzeko (Esteve, 2000).

2. *Autokonfrontazio gurutzatua*. Prozesua errepikatu egin zen zikloko taldeetan: grabazioa ikusi zuten eta gogoeta-gida baten laguntzaz haiek ere gelan

⁶² Azpimarratu nahi dugu grabatutako irakasleek jarrera oso irekia eta eskuzabala erakutsi zutela haien lanarekin; izan ere, landu nahi zen fokoa ala grabazioen luzera izan ziren pasarte batzuk ala beste batzuk aukeratzeko arrazoiak gehienetan, baina inoiz ere ez norbere burua erakutsi nahi ez izatea, nahiz eta ikusitakoa hobetzeko alderdia iruditu. Halere, aitortu ere aitortu behar da kasuren batean irakasleak adierazi zuela saioa aukeratzeko zailtasuna: saio guztietan ikusten zuen alderdiren bat baztergarri iruditzen zitzaiona, eta hori justifikatzen ere saiatu zen. Haatik, eta egoerak urduri jartzen zituen arren, taldearenganako eta prozesuarenganako konfiantza gailendu zen une oro.

gertatutakoaren gaineko gogoeta egin zuten. Bereziki erantzun behar zieten lau galdera hauei: *zerekin geratzen zara, zer aldatuko zenuke, zer gehituko zenuke eta zer zalantza edo galdera berri sortu zaizkizu*. Saio haietan, gogoeta egiteaz gain (ikusitako zein ikusitako horrek beraien praktikan izan zezakeen islaz), zikloko kideen funtzioa argia zen: haien gogoetarekin grabatutako irakasleari kontraste lana egitea eta bere begirada osatzen saiatzea. Prestatzaileen funtzioa, bestalde, zera zen: taldeari laguntzea gogoeta sakontzen eta arreta zehazten, eta esandakoen ispilu lana egitea, alegia, esandakoa arbelean jasotzen eta adosten joan eta, ondoren, dokumentu batera ekartzea.

3.3.2.4. Portafolioa

Gogoeta-zikloaren bigarren fasean proposatutako tresna izan zen —prestakuntzako azken urtean— irakasleak trebatzeko haien ibilbide profesionalean baliagarri izan zitekeen autoerregulazio-tresna baten erabileran. Irakaslearen portafolioa eratorri zen portafolio profesionaletatik, zehatzago, Kanada eta AEBetako ingurune profesionaletatik (Esteve, Keim & Carandell, 2006). Karpeta edo dossier bat da, batez ere arte, diseinu eta arkitektura eremuetako profesionalek erabiltzen zutena haien balizko bezeroei sortu zituzten lanik onenak erakusteko: “Amb aixó pretenien evidenciar les seves habilitats com també les compències adquirides al llarg del seu desenvolupament professional, i aixó a partir del recull de mostres tangibles de bona feina” (Esteve et al., 2006:1). Prestakuntzan txertatzearen helburua izan zen irakasleei haien prozesua autoerregulatzeko tresna bat eskaintzea, haien gaitasunen garapen-bidea jaso eta erakutsiko zien tresna, hain zuzen ere.

Portafolioaren proposamenak bi une izan zituen. Hasieran irakasleei proposatu zitzairen ahozkoarekin lotutako jarduerari jarraipena egiteko. Horretarako esan zitzairen astean behin (edo gehiagotan) ahozkoa xede izandako jarduera edo une *pribilegiatu* bat gogoan hartu, dastatu eta horren inguruan hausnartzeko, eta hainbat galdera proposatu zitzairen gida gisa (Arumí, 2006): 1) *zer gertatu da?*, 2) *nola sentiarazi zaitu?*, 3) *zerekin gelditu zara?*, 4) *zer aldatuko zenuke?*, 5) *hemendik aurrera zer egingo duzu?* Erantzun horiekin batera era guztietako eranskinak sar zitezkeen, ebidentzia gisa (saioetan sortzen zen dokumentazioa, grabazioen bat, irakurgairen bat...). Prestakuntza-saioak ere izan ahal ziren portafolioaren sarrera, eta bertan hausnatuko zuten ikasi zutenaz, praktikara eramango zutenaz eta horrek eragiten zien bizipenaz. Lan autonomoa eta autoerregulatua izan zen.

Portafolioaren jarraipena egiteko mintegia egin zenean, ikusi zen irakasle guztiek ez zutela erabiltzen eta hainbat zailtasun adierazi zituzten horretarako: batzuek ez zeukaten argi zer egin edo zer apuntatu behar zuten, edo beti ez zen egoten zer esan. Estutasuna eragiten zien, eta honakoak argudiatzen zituzten: ohitura falta, idazteko moduko gertaerak identifikatzea kostatzen zitzaiela, ez zela lehentasuna, asteroko maiztasuna gehiegitxo zela, ez zela erraza, burua horretara izan behar zela eta presioa eragiten ziela... Aldarrikatzen zuten behar bada hobe izan zitekeela taldeko portfolia egitea eta denbora edo espazioa beharko zutela biltzeko. Portafolioa erabiltzen zutenek, aldiz, esan zuten tresna baliagarria zela hausnarketa egiteko, praktika eta teoriak pentsarazteko, aldaketak egitera bultzatzeko, haien jardueraz kontziente egiteko eta gabeziak azaleratzeko. Uste zuten presioa sentitzea garrantzitsua zela, bestela ez delako idazten, eta taldeko portafolioan norbanakoaren hausnarketa galduko litzatekeela. Horiek aurrera begira portafolioarekin jarraitzeko hautua egin zuten.

3.3.2.5. Argitalpena

Elkarlaneko prestakuntza egin nahi izan dugularik (Esteve, 2000), prestakuntza horren azterketa eta azterketa horren zabalkundea egiteko ere elkarlana bilatu zen. Hartara, prestakuntzaren esfortzua eta emaitzak gizarteratzeko lana ere hein batean konpartitu egin zen eta hainbat irakaslek (gelako grabazio eta autokonfrontazioen bidez inplikatuago egon zirenek) parte hartu zuten prozesuan ikasitako zabalkunderako egin ziren ikastaro, argitalpen idatzi eta hitzaldietan:

1. Prestakuntza-programa bukatu zen urtean Euskal Herriko irakasleei begirako prestakuntza antolatu zen HIK HASIko udako ikastaroen barruan. Kurtzebarri eskolako irakasle batzuk ere irakasle aritu ziren prestatzaile-ikertzaileekin batera.
2. Ikastaroa oinarri hartuta, HIK HASIko monografikoa argitaratu zen esperientziaren gaineko hainbat artikuluz osatuta, horien artean eskolako irakasleen gogoeta jasotzen duen artikulua (Kurtzebarri eskolako irakasleak, 2010).
3. Handik aurrera, hainbat hitzaldi eman dituzte irakasleen hasierako prestakuntzan zein hezkuntza-erakundeek antolatutako jardunaldietan (Sainz Osinaga & Etxeberria, 2012).

Bete egiten da, hortaz, Stenhousek (1987) aldarrikatzen duena: komunitateko ikerketa-esfortzua argitaratu da besteen onurarako, batetik, kritikarako eta hobekuntzarako atea zabaltzeko eta, bestetik, ikerketaren emaitzak hedatuz, ezagutza areagotzeko. Baina ez soilik goi mailako argitalpen gisa, gertuko komunitatearen onurarako baizik. Eta ez dute soilik

prestatzaile-ikertzaileek egin, gogoeta- eta eraldaketa-prozesua egin eta bizi duten protagonistek baizik. Irakasleak beren prozesuaren jabe diren seinalea ikusten dugu hor, irakasle-ikertzailearen eta irakasle gogoetatsuaren aztarna.

Tresna horiek guztiek lagundu ziguten pedagogia dialogikoa eta praktika gogoetatsua harremanetan jartzen irakasleen prestakuntzan (Esteve, 2011a).

3.3.3. Irakasleek diseinatutako dispositibo didaktikoak

Prestakuntza-ziklo bakoitzean aztertzeko irakasleek praktika bana programatu zuten eta horiek erabili dira azterketa gogoetatsua egiteko eta, azken buruan, ikastetxean ahozko hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan aldaketak eragiteko. Dispositibo didaktikoa erabili dugu termino gisa, *“pour désigner la situation créée par l’enseignant lorsqu’il construit et organise une séance de travail, à l’intérieur d’un cadre plus large où peut exercer le poids des normes, des contraintes institutionnelles et des objectifs assignés à la situation d’enseignement/apprentissage”* (Prouilhac & Delcambre, 2004:221). Horrek berarekin dakar irakasleak hainbat erabaki praktiko hartu beharko dituela eta definitu beharko dituela helburuak, atazak, baliabideen edo euskarrien antolaketa eta espazioa ikasleek hitz egin dezaten.

Hona hemen, taula batera ekarrita, bi prestakuntza-etapetako programazioen helburuak, mailaka, kokapen gisa:

1. prestakuntza-fasea (2006-2008): ahozko hizkuntza eskolan, SD			
Maila	Haur Hezkuntza (4 urte)	Lehen Hezkuntza 1-2	Lehen Hezkuntza 5
Hizkuntza-objektua	Testu-generoa: ekintzen deskribapena	Testu-generoa: jolas-arauen deskribapena	Testu-generoa: kontrapublizitatea
2. prestakuntza-fasea (2008-2009): matematika eta ahozko hizkuntza, objektu bikoitza.			
Maila	Haur Hezkuntza (4 urte)	Lehen Hezkuntzako 2	Lehen Hezkuntzako
Matematika-objektua	Kantitatea, luzera, posizioa eta seriozioak	Aritmetikako buruketa baten ebazpena iristeko prozedura identifikatzea (batuketa eta kenketa bidezkoa)	Logikako enigma baten hipotesiak eta ebazpena formulatzea
Hizkuntza-objektua	Lexikoa ulertzea, hizkuntza matematikoa eskuratzea (aurrera, atzera...), konparazioak egitea (baino gehiago, baino gutxiago...) eta hipotesiak egitea eta ulertzea	Testu-moldea: buruketa baten kalkulu matematikoa ahoz azaltzea eta justifikatzea	Testu-moldea: argumentazioa Hipotesiak eta ondorioak

9. Taula. Irakasleek diseinatutako dispositibo didaktikoak

Lehen prestakuntza-fasea (2006-2008)

Hiru zikloetako irakasleek Sekuentzia Didaktiko bana (Dolz & Schneuwly, 1998) programatu zuten. Esan behar da Kurtzebarriko irakasleek ongi ezagutzen dutela Sekuentzia Didaktikoa “didaktikarako lanabes moduan” (Sainz Osinaga et al., 1997)⁶³; Sagasta Errasti & Etxeberria Azkarretazabal, 2007) eta, beraz, irizpideak konpartitu baziren ere (Sainz Osinaga, Perez Lizarralde & Zabala, 2007), ez zen lanketa berezirik egin diseinuari begira. Irakasle talde bakoitzak, SD antolatzeko txantilo baten laguntzaz (ikusi 5. eranskina), bere sekuentzia garatu zuen eta kanpoko prestatzaileen laguntza eta feedbacka izan zuen. Sekuentzia Didaktikoa diseinatu ondoren, ziklo bakoitzeko irakasle batek gelara eraman zuen eta guztia grabatu zen. Guztira hiru irakasleren jarduna eta 27 saio grabatu ziren: 5 HH4n, 7 LH1-2n eta 15 LH5en.

Sekuentzia Didaktikoa Haur Hezkuntzan: Beltzuntzeko Oihana

Fase honetan diseinatutako sekuentzia txertatzen zen sekuentzia luzeago baten barruan. 4 urteko gela guztietan egiten zuten urtero proiektu bat: *Beltzuntzeko Oihana*. Azken xedea haurrek ipuina antzeztea zen. Proiektu luze horren barruan diseinatu zuten ahozkoa berariaz lantzeko sekuentzia, proiektu handi hartako 2. sekuentzia (ikusi 6. eranskina). Sekuentzia horren helburua izan zen, antzerkirako erabiliko zuten gaztelua egiteaz gain, nola egin zuten 5 urteko haurrei azaltzea.

Sekuentzia abiatzeko, irakasleak *Beltzuntzeko Oihana* ipuina kontatu zien haurrei. Kontaketaren harira, gazteluen ezaugarriak, gazteluetako biztanleak, etxebizitzaren ezaugarriak eta etxebizitza mota bakoitzean bizi den jendearen ezaugarriak aztertu zituzten: gazteluak, gure etxeak, igluak, tipiak... Taldetan antolatuta (oiloak, igelak, katuak...) eta kartoia erabilia, gaztelua prestatu zuten: puntzoiarekin zulatu, artaziekin moztu, margoekin margotu... eta talde bakoitzak prozesuaren fase baten azalpena prestatu zuen, gaztelua bukatzean 5 urteko haurrei azaltzeko.

Sekuentzia Didaktikoa Lehen Hezkuntzako lehen zikloan: Jolas tailerra

Maila hauetan diseinatu zen SDak tailer forma hartu zuen. Ahozkoa helburu hartuta, hainbat tailer antolatzen zituzten LHn, eta ikasleek izena ematen zuten nahi zuten tailerrean parte hartzeko. Jolasen tailerrean parte hartu zuten, talde berean, 1. eta 2. mailako haurrek (ikusi 7. eranskina). Tailerraren helburua izan zen 1. eta 2. mailakoek hainbat jolas ikastea, jolas horiek azaltzen ikastea eta, ondoren, 5 urteko ikasleei erakustea.

⁶³ Proiektuan parte hartu zuen eskoletako bat izan zen Kurtzebarri Eskola.

Sekuentzia abiatzeko, azken-xedea finkatu zuten eta ikasleek ezagutzen zituzten jolasak deskribatu zituzten ahoz taldearen aurrean: jolasaren izena, non jolas zitekeen, nori zuzenduta zegoen —adina—, eta jolasteko arauak (Sainz Osinaga, Garro, Ozaeta, Perez Lizarralde & Egizabal, 2009). Jarduera horretatik ezagutzen zituzten jolasen zerrenda atera zen eta jakin nahi zuten horietatik zeintzuk ziren egokienak 5 urteko haurrentzat. 5 urteko hurrekin elkartu eta inkesta bat ere pasatu zieten ahoz, binaka, jakiteko zein jolas ezagutzen zituzten eta zeintzuk ziren haien interesak. Hortik ateratako ondorioak kontuan izanda hautatu zituzten jolasak. Handik aurrera hainbat saiotan jolasak ahoz adierazteko trebatzen aritu ziren. Azkenean, gimnasia joan ziren, 5 urtekoei jolasak azaldu zizkieten eta jolas egin zuten.

Sekuentzia Didaktikoa Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloan: Kontrapublizitatea

Zikloko irakasle guztien artean lau SD eraiki zituzten —horiek ere tailer moduan—, aurrez telebistan agertu ziren saioetako irudiak erabiliz. Honako hauek dira sekuentzietarako aukeratu zituzten saioak: erreportaje txikiak, “gag” saioak, marrazki bizidunak eta kontrapublizitatea. Haurren motibazioari heldu eta arreta pizteko asmoz erabaki zen telebistarekin lotutako sekuentziak egitea. Hona hemen, labur-labur, sekuentzien ezaugarriak:

1. Erreportaje txikiak: erreportaje txikiak ikusi, gaiak eta adierazteko moduak landu, eta, azken produktu gisa, horietako batzuei hitza jarri zieten.
2. “Gag” saioak: horrelako saioak ikusi, gaiak eta adierazteko moduak landu eta horietako batzuei hitza jarri zieten. Grabatu eta gorde egin ziren saio horiek. Helburua zen ahozko hizkuntzarenak propioki diren ezaugarriak lantzea, alegia, bat-batekotasuna vs erdizkako bat-batekotasuna, tonua, erritmoa, bolumena, tinbrea; egoeraren interpretazio linguistikoa, etab.
3. Marrazki bizidunak: Simpson familiaren marrazki bizidun batzuk ikusi, bertako elkarrizketak landu, eta horietako batzuei hitza jarri zieten. Grabatu eta gorde egin ziren saio horiek. Helburua zen irudiaren eta hizkuntzaren arteko loturaz ohartzea, bikoizketa lanaren konplexutasunaren berri izatea eta praktikan jartzea.
4. Kontrapublizitatea: iragarkiak ikusi zituzten, gaiak eta kontrapublizitate moduan adierazteko moduak landu zituzten eta, azken produktu gisa, horietako batzuei hitza jarri zieten (ikusi 8. eransina). Helburua zen testu mota lantzea, esan beharrekoa testuinguratzea eta planifikatzea, ahozkoaren ezaugarri linguistiko zein paraberbalak

lantzea eta hitzaren eta irudiaren arteko oreka lortzea. Grabatu eta guztien artean ebaluatu zituzten kontrol zerrenda erabilia.

Sekuentziok gauzatzeko, lau ikasle-talde egin zituzten, eta ikasle-talde bakoitzak eraiki eta jorratu zuen berari egokitutakoa. Behin jarduera guztiak amaituta eta azken emaitzak eskuartean izaki, denbora neurtu bateko telebista emanaldia prestatu zuten. Dena gehiegi iritzita, osorik grabatu zen sekuentzia zoriz hautatu zuten: kontrapublizitatearena.

Bada ezaugarri bat fase guztietako sekuentziak biltzen dituen, alegia, curriculumeko arloez kanpoko ekimenak zirela eta ez zirela berariaz ebaluatuko. Izan ere, SDak egiteko oinarritu ziren ordura arte ahozkoa lantzeko erabiltzen zituzten ohiko eskenatokietan, alegia, curriculumaz kanpoko tailerretan. Horrek erakusten du ahozkoaren tokiaz eta ahozkoa lantzeko moduez zein irudikapen zuten irakasleek.

Bigarren prestakuntza-fasea (2008-2009).

Hiru zikloetako irakasleek matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko bina klase ordu diseinatu zituzten. Hiruretan irakasleek eman zuten kontsigna eta gidatu zuten ebazpenen azalpena, beraz, hiruretan elkarrekintza une garrantzitsuak daude, matematika eta hizkuntza etengabeko harreman estuan joan ziren, galderen bidez, hipotesien bidez... Diseinurako txantilo bat erabili zen (ikusi 9. eranskina), eta txantilo horren berrikuntza irakaslearen esku-hartzea bera ere programatzea izan zen. Alegia, irakasleei eskatu zitzaizen haien esku-hartzea ere diseinatzeko.

Matematika eta hizkuntza Haur Hezkuntzako 4 urteko gelan

Bi saio programatu ziren eta hainbat ariketa proposatu ziren matematikako eta hizkuntzako edukiak lantzeko. Irakaslearen esku-hartzearen gaineko hainbat estrategia zehaztu ziren: galdera irekiak eta itxiak egitea, hipotesiak eginaraztea, ikasleari erantzuteko denbora ematea, ikasle guztien parte-hartzea ziurtatzea, ikasleak jardueretan parte hartzera animatzea eta haien erantzunak kontuan hartzea, ideiak berrartzea eta esandakoak gogoratzea, ulermena ziurtatzea eta berdinen arteko elkarrekintza sustatzea (ikusi 10. eranskina).

Lehen saioan talde handian egin zen lana eta hainbat jolas-egoera sortu ziren eduki matematikoko ahoz lantzeko. Ariketak gauzatzeko erabili zituzten baliabideak honakoak izan ziren: paperezko gezi bat arbelean, ariketaren helburuaren arabera norabide batera edo beste batera begira itsatsi zutena; eskuetan erabili ahal izateko paperezko zenbakiak; eta haien gorputzak, ariketaren arabera, zutik, eserita, lerroan edo joan-etorrian erabili zituztenak. Esan

daiteke azken horixe izan zela baliabide nagusia, haien gorputza, alegia, ariketa guztien protagonista bihurtu zituena.

Bigarren saioan, talde txikitari egin zuten lan eta kolore, neurri eta forma ezberdinetako piezaekin seriazioak, kopuruak... landu zituzten. Helburu nagusia berdinen arteko elkarrekintza sustatzea eta ariketen ebazpena ko-erakitzea izan zen.

Matematika eta hizkuntza Lehen Hezkuntzako 2. mailako gelan

Bi saio antolatu ziren (ikus 11. eranskina), eta irakaslearen estrategiak definitzerakoan, zikloko irakasleek hiru une bereizi zituzten: zer egingo zuen irakasleak jardueraren hasieran, ebazpen bitartean eta azalpena ematerako orduan. Labur ekarrita, honelako estrategiak iragarri zituzten: egoera irudikatzen laguntzea, ulermena lantzea, trabatuta daudenean pistak ematea, arbelean datuak apuntatzeko idazkari lanak egitea, ereduak ematea... Programatutako jarduerak ezaugarri ezberdinekoak ziren, lehena tradizionalagoa —liburuko ariketa baten ohiko ebazpen- eta zuzenketa-prozeduran oinarritua—, eta bigarrena esperimentalagoa —arazo erreal baten talde-ebazpen eta -azalpenean oinarritua—. Izan ere, irakasleek bi saioen artean konparazio bat egiteko asmoa adierazi zuten: ikusi nahi zuten, ahozkoari dagokionez, zein motako ariketak ematen zituen aukera gehiago edo zein motakoak motibatzen zituen gehiago ikasleak.

Lehen saioan ikasleek bi buruketa ulertu eta ebatzi behar zituzten. Horiekin ikasleek erakutsi behar zuten gai zirela buruketaren prozedura eta erantzuna ahoz identifikatzeko, ebazteko eta azaltzeko. Horretarako ikasleek jarraituko zuten buruketak ebazteko ohiko urratsak: enuntziatu matematikoa irakurri eta ulertu, zenbaki lerroa egin, algoritmoa ebatzi, erantzuna idatzi eta gelakideei azaldu.

Bigarren saioan ariketa matematikoa gatazka erreal gisa aurkeztu zuten bi irakasleek. Ikasleak arazo erreal baten aurrean jarri zituzten eta hori ebazteko egon zitezkeen estrategiak arakatu eta soluziora heltzeko bideen bila jarri zituzten. Egoera hau da: baserri-eskola batera joateko dirua jarri zuten hilabete batzuk lehenago. Baina bertatik gutun bat jaso zuten esaten zuena 80€ falta zitzaizkiela. Irakasleek kalkulua egin zuten eta ez zuten akatsik ikusten, baina frogak behar zituzten baserri-eskolakoei aurkezteko. Beraz, laguntza eskatu zieten ikasleei kalkulua egiteko eta frogatzeko baserri-eskolakoak zeudela errata. Bi irakasleren artean aurkezteak eta biren artean laguntza eskatzeak erakundearen eskaera dakar, egoera serioago bihurtzen du, errealago. Tutoreak talde handian kontsigna argitu eta landu ondoren, talde txikitari lana egitea proposatu zuten eta, jarraitu zuten prozesua eta aurkitutako soluzioa besteiei azaldu behar

zietela adierazi zieten, ea denek emaitza berdina lortzen zuten eta zein bidetatik iristen ziren jakiteko. Beraz, kalkulu matematikoa ahoz azaltzea izango zen ariketaren azken xedea. Bi alderdik eragin zezaketen hor ikasleen inplikazio aktiboa: batetik, ikasleak ebazteko planteatutako egoeraren parte izatea; eta bestetik, talde txikietan ahozkoa lantzeko aukera handiagoa izatea.

Matematika eta hizkuntza Lehen Hezkuntzako 6. mailako gelan

Logikako buruketak landu zituzten eta logika adierazteko esapideak jaso zituzten, alegia, kausa-ondorioa adierazteko esapideak. Irakaslearen estrategia moduan zehaztu ziren galdera irekiak egitea, lasaitasuna transmititzea, laguntza eskaintzea eta erantzuteko denbora ematea (ikusi 12. eranskina).

Lehen saioan ebatzi beharreko buruketa enigma moduan planteatu zuen irakasleak. Hasieran talde handian adostu zituzten lanerako irizpideak eta ondoren talde txikietan jarraitu zuten irizpide horiek osatzen eta buruketa ebazten. Bukaeran, taldeko ordezkari banak azaldu zuen ateratako emaitza.

Bigarren saioan, aurrekoan egindakoa oinarri hartuta, ikasleek beraiek taldeka sortu behar zuten logikako buruketa bat eta beste talde batek ebatzi eta erantzuna azaldu behar zuten.

Prestakuntzaren bigarren fasean, argi ikusi den moduan, ahozkoa curriculumeko arloekin batera lantzeko programatu zen, ez curriculumeko edukietatik at. Irakasleen estrategia-aldaketak pentsamendu aldaketa ere erakusten du, alegia, ahozkoa lantzeko berariazko eskenatokiak curriculumaz kanpoko tailerretan egotetik, curriculum barruan eta ahozkoa lantzeko elkarrekintza programatuan egotera pasatu zen.

3.3.4. Sintesia prestakuntza-prozesuaz

Hirugarren kapituluan azaldu ditugu prestakuntza-prozesuak izandako edukiak, prozedurak, zikloak eta erabilitako tresnak. Guztiak gauzatu dira irakasleen prestakuntzaren eta lanbidearen profesionalizazio-prozesua sustatzeko asmoz. Horretarako badira bi ezaugarri azpimarratu beharrekoak, batetik, irakasleen-prestakuntza praktika gogoetatsuan oinarritu izana (Korthagen, 2001) eta, bestetik, irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa prozesu berean lotu izana (Ria et al., 2006). Eta bigarren horren baitan nabarmendu nahi ditugu beste bi alderdi: irakasleen jardueraren analisisa eta irakasleek ekintzan izan duten parte-hartzea.

Praktika gogoetatsuari dagokionez, prestakuntzaren eta gogoetaren faseak modu ziklikoan antolatu dira eta zikloen eta gogoeta-tresnen helburua izan da irakasleen gogoeta-prozesua sistematizatzea eta prozesua eta ezagutza didaktikoak egokiak izatea (Korthagen, 2001; Bronckart, 2007b; Esteve & Carandell, 2009).

Jaradueraren analisiari dagokionez, gauzatutako ereduak batez ere edan du autokonfrontazio sinplearen eta autokonfrontazio gurutzatuaren printzipioetatik (Clot, 1999; Clot et al., 2000; Goigoux et al., 2004). Eta hain zuzen ere, bakarkako elkarrizketa horiek dira hurrengo kapitulutik aurrera lan honen aztergai nagusia.

Nabarmendu nahi dugun beste aldedia da nolakoa izan den eskolako irakasleen parte-hartzea. Izan ere, hirugarren kapituluan azaldutako ziklikotasunak, sistematizazioak eta partaideen egitekoak lehen kapituluan azaldutako praktika gogoetatsua eta ekintza-ikerketaren paradigma dakartzkigu lehen planora. Hainbat ezaugarri eta aztarna ikus ditzakegu prestakuntza eta ikerketa ibilbidean paradigma horietara eramaten gaituztenak eta ondoko taulan laburbilduko ditugu:

Praktika gogoetatsuen eta ekintza-ikerketaren ezaugarriak	Kurtzebarri eskolan ikusitako ebidentziak (2006-2009 ikasturteak)
Parte-hartzailea da, lankidetzan egiten da, taldean eta inplikaturako jendeak egiten du. Pertsonak lan egiten dute beraien praktika hobetzeko eta eraldatzeko borondatez (Fullan, 1993).	Proiektuan parte hartzeko negoziaketan, eta erabakia hartu aurretik, zuzendaritzarekin biltzeaz gain klaustro osoari egin zaio proposamena. Irakasleek hasieratik jakin dute helburua beren praktika hobetzeko dela eta haien inplikazioa ezinbestekoa dela prozesuan. Hainbeste, ezen prestakuntza-objektuaren norabidea egokitzea ere eraman duten. Klaustro osoak egin du lan, orain denek batera, orain zikloka bilduta, talde naturaletan.
Parte hartzen duten pertsonen komunitate autokritikoak sortzen ditu, ikerketa-prozesuaren fase guztietan parte hartzen duten pertsonena (Stenhouse, 1987).	Ziklo barruan zein klaustro osoaren barruan komunikazio interesgarria eta autokritikoa sortu da. Komunikazio-fluxu adierazgarriak sortu dira gelan grabatutako banakoetatik ziklora eta zikloen artean klaustroan. Helburua litzateke komunitate autokritiko gisa irautea prestakuntza ondoren ere.
Ikasketa-prozesu sistematikoa da, praxiari bideratua (Korthagen, 2001; Van Lier, 2005).	Irakasleak praktikatik abiatu dira (haien praktika behatzen eta deskribatzen), eta egindako gogoeta eta lanketa guztiek gela barruko praktika dute berriz ere jomuga. Lana modu sistematikoan egitea eta prozesuak sistematizatzea izan da xedeetako bat, hainbat alderdik etorkizunean jarraipena izango dutelakoan.
Praktikaren gainean teorizatzea eramaten du (Elliot, 1993; Esteve & Carandell, 2009; Melief et al., 2010).	Abiapuntua praktikaren deskribapena izan da, eta hortik abiatu da teorizazio-lana. Etengabeko joan-etorria egon da praktika eta teoriaren artean. Eta teoria ez da beti egon prestatzaileen esku, irakasleek ere eraiki dute teoria kontraste-metodologia erabili denean. Beraz, prestakuntza gogoetatsuen paradigmak proposatzen dituen bi teoriak (T eta t) nolabaiteko artikulazioa

Praktika gogoetatsua eta ekintza-ikerketaren ezaugarriak	Kurtzebarri eskolan ikusitako ebidentziak (2006-2009 ikasturteak)
	gertatu da.
Praktikan probatzen dira ideiak eta usteak (Esteve & Alsina, 2010).	Irakaslearen praktikak, usteak eta ideiak etengabe egon dira auzitan, etengabe izan dira eztabaidagai eta probatu dira, bai gelara eramandako praktiketan, bai horien gainean egin diren gogoetetan (bakarka zein taldeka) eta eztabaidetan.
Berarekin dakar gertatzen denari buruzko iritzia, erreakzioak eta inpresioak erregistratzea, biltzea eta aztertzea. Eta eskatzen du hausnarketak jasotzen joatea (Esteve, 2004a).	Bakarkako zein taldeko autokonfrotazioak egin, grabatu eta transkribatzeaz gain, klaustro mailako konpromisoak hartu eta irakasle guztien artean aurkeztu dira. Horiez gain, azken urtean irakasleei proposatu zaie haien prozesuaren portafolioak osatzeko, eta irakasle batzuek egin dute.
Prozesu politikoa da, pertsonen eragingo dieten aldaketak ekarriko dituelako (Kemmis & McTaggart, 1988).	Egindako prozesuak irakasleen uste eta errepresentazioetan eragin du, eta horren ondorioz, irakasleen esku-hartzean eta ikasleen ikaste-emaitzetan ere eragingo duela pentsa daiteke. Pertsona bakoitzarengan ez ezik, hezkuntza-komunitatearengan du eragina.
Egoeren azterketa kritikoak egiten ditu, eta irakasleari laguntzen dio kritikoagoa, ausartagoa eta konprometituagoa izaten (Van Lier, 2005).	Prozesua irakasleek identifikatutako premia batetik eta hobetzeko borondate argiarekin sortu delarik, sorreratik du azterketa kritikoaren marka. Jite berarekin jarraitu du prozesu osoan zehar, bai gelako praktikak aztertu direnean, bai irakasleen esku-hartzea aztertu denean ere.
Lankidetzan ari den komunitateak ikasten duen komunitatea eratzen du, eta aldaketa zabalagoak ekarriko ditu pixkanaka (Putnam & Borko, 2000; Fullan, 2003a).	Irakasle zehatz batzuen praktika aztertu bada ere, aldaketak ez dira banako horiengan soilik irudikatzen. Aldaketa horiek klaustro osoaren azterketa kritikotik abiatu dira, diskurtso-komunitate bat eratu da, eta horiekin ikastetxeko dokumentazioan zein etorkizunean erakundera etorriko diren irakasleen praktikan eragin nahi da.

10. Taula. Praktika gogoetatsua eta ekintza-ikerketaren ezaugarrien aplikazioa

Ezaugarri horiek nahiko ondo deskribatzen dute metodologia honek nolako jitea eman dion gure prestakuntza-proiektuari, irakasleek parte aktiboa izan baitute prozesuan zehar. Lehenetsuna eman diegu irakasleen arteko akordioei eta haien iritziei, eta enfokea praktikoa izan da, irakasleen interpretazioen gainean eta egoera zehatzen gainean egina, eta irakasleek aurre egin behar izan diete egoera horiei (Kemmis & McTaggart, 2000). Halere, ezin dugu esan lankidetzaren harreman simetrikoa izan denik, prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzea bereziki nabarmendu baita eta bereziki erreparatu baitzaie prozesu osoan zehar lanabes bitartekariei, Engeströmek “ikerketa esku-hartzaile eta ebolutiboa” deitzen duen ikuspegitik (Engeström, 1987; Engeström, 1999).

4. KAPITULUA. METODOLOGIA

Kapitulu honetan analisirako oinarri teoriko-metodologikoak eta ikerketa-galderak aurkeztuko ditugu. Lehenik eta behin, sarrera gisa, azterketa-objektuarekin lotuta ditugun hiru erronka nagusiak ekarriko ditugu. Bigarren atalean, azalduko dugu zeintzuk diren gure ikerketaren printzipio metodologikoak eta ikerketa kualitatiboaren markoan kokatuko gara. Hirugarrenik, praktikaren azterketa egiteko erabili dugun prozedura azalduko dugu. Laugarrenik, aurkeztuko dugu gure corpusa nolakoa den eta nola osatu zen. Bosgarren atalak zehaztuko digu zein izango den gure analisi-metodologia zehatza, alegia, zeintzuk diren gure azterketa-unitateak eta nola eta zeren arabera erabaki edota sortu ditugun. Kapitulu bukatzeko, hasieratik ikerketa gidatu duten galderak aurkeztuko ditugu.

4.1. Azterketa-objektuarekin lotutako hiru erronka

Lan honek eskatzen duen zorrotasun akademikoak eraman gaitu ikerketa-objektuaren konplexutasunaz kontziente izatera, eta konplexutasun horren harira hiru erronka nagusiri erantzun behar izan diogu.

Lehen erronka lotzen zaio ahozko hizkuntzaren eta bere didaktikaren deskribapenari. Deskribapen hori egiteko hartutako lehen erabakia izan da bereiztea ahozko hizkuntzaren objektu irakasgarriak eta alderdi didaktikoak, alegia, ahozkoaren zeintzuk alderdi eta erabilera hartzen ditugun gelan lantzeko erreferentziazkotzat eta zeintzuk diren irakasleak kontuan izan behar dituen irizpide metodologiko eta estrategikoak. Hor topo egin dugu ahozko hizkuntzak dituen askotariko ezaugarriekin eta garatu nahi dituen askotariko kompetentziekin, alegia, ez da erraza mugatzeko. Bigarren kapituluak lagundu digu ahozko hizkuntzaren ezaugarriak mugatzen eta deskribatzen irizpide teoriko batzuen arabera. Bertan azpimarratu dugu ahozko erabileren ikaskuntza-irakaskuntza ikusten dugula edukietan oinarrituta, testu-generoen ekoizpenari begira eta elkarrekintza didaktikoaren bidez antolatuta. Datuen analisia egin ahal izateko, garrantzitsua izan da uztartzea irakasleen prestakuntzan landutako ezagutzak erreferentziazko ezagutza teorikoekin, eta erronka nagusia izan da horiek doitzea irakasleen berbaldia aztertzeko adierazle-multzoa sortzeraino. Alegia, lan honen prozesuan hiru erpin horien arteko oreka zaintzeko lana etengabea izan da.

Bigarren erronka lotzen zaio irakasleen etengabeko prestakuntza eta prestakuntza gogoetatsuaren ereduari. Antolatutako ikerketa dispositiboa hasieratik esperimentalak izan da

eta prozesu osoan zehar eragin digu galdera bikoitza, batetik, prestakuntza-dispositiboaren ezaugarrien gainean eta, bestetik, dispositiboak irakasleengan eta haien gelako praktikengan izan duen eraginaren gainean. Lehen kapituluan ezaugarritu dugu nola ulertzen dugun irakasleen etengabeko prestakuntza eta hautua egin dugu praktika, teoria eta hausnarketa kokatuan oinarritutako prestakuntzaren alde, irakasleen praktikan eta hausnarketan oinarrituta, dinamikoa eta esperimentala izango den prestakuntza-eredu baten alde. Eta hirugarren kapituluan azaldu dugu zehazki nola inplementatu ditugun oinarri teoriko horiek eta zeintzuk lanabes erabili ditugun hausnarketa sistematizatzeko bitarteko gisa, eta, jakina, hori guztia ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdiekin uztartuta. Gure analisisan aztarna horiek azaleratuko ditugu, irakasleen berbaldiaren iragazkitik begiratuta, eta aztarna eta eragin horiek interpretatzea izango da gure egitekoa.

Hirugarren erronka izan da autokonfrontazio-elkarrizketa prestakuntzarako lanabes gisa ezaugarritzeko eta frogatzeko ahalegina. Horren harira, bi zailtasunekin egin dugu topo, lehena teorikoa eta bigarrena teoriko-praktikoa. Batetik, lehen kapituluan, prestakuntzaren eta irakaslearen ezaugarri hausnartzailearen paradigmarekin lotuta azaldu ditugu irakaslearen praktika eta ekintza aztertze hainbat elkarrizketa-molde. Proiektuaren diseinua egin genuenean, ez genuen zehaztu hausnarketa nola egingo zen (Miker, 2007). Unea iritsi zenean, baina, eta ekintza aztertze dispositibo posibleak aztertuta, bat egin genuen Clot eta Faitaren (2000) proposamenarekin, eta horrela azaldu dugu zehatz hirugarren kapituluan. Gaur ikusten dugu badagoela kontrasterik haren eta gure ereduaren artean, hortaz, ondo azaldu beharko dugu zer irizpide erabili ditugun eta nola inplementatu dugun tresna. Bestetik, gure prestakuntza/ikerketa prozesuak espiralean egindako bi fase izan dituelarik, espero daiteke lehen faseetik bigarrenera egindako garapena subjektu berberen gaineko prozesua erakustea, alegia, irakasle berberak behatzea eta elkarrizketatzea bi faseetan, ikerketa longitudinala egin eta garapena frogatu ahal izateko. Baina ez da hala izan, batetik irakasleek beraiek nahiago zutelako beste batzuk izan zitezeten, baina ez horregatik bakarrik: prestakuntza kolektiboa testuinguru naturalean gauzatu delarik eta lankidetzeta-mekanismoak sustatu nahi dituelarik, interesgarria da ikustea nolako elkarrekintza dagoen pertsona ezberdinen garapen prozesuan. Hortaz, gelako behaketetan, grabazioetan eta elkarrizketetan irakasle ezberdinek parte hartu arren, bakarkako eta taldeko lanak garapen kolektiboa eragingo duen usteak gidatu du gure lana. Taldeko hausnarketak tresna ona izango liriateke prozesu hori behatzeko eta aztertze, baina ez ziren modu sistematikoan jaso, beraz, ezin izan ditugu aztertu. Guztiarekin ere,

egindako elkarrizketak ikerketa-tresna izateaz gain prestakuntza-tresna ere badirela frogatu nahi dugu.

4.2. Printzipio metodologikoak: izaera kualitatiboa eta hurbilpen ekologikoa

Gure ikerketaren helburu nagusia esanahiak antzeman eta berreraikitzea da, ikerketa kualitatiboaren paradigmaren (Ruiz Olabuénaga, 2012). Ikuspegi honetan, ez dugu emaitza orokortu nahi; aitzitik, ikerketak jaso nahi du prestakuntza-kasu honetan gauzatutako esperientziaren eta esanahien eduki guztia, modu holistiko eta zehazgarrian. Ikuspegi holistiko horrek eskatzen digu gure aztergaia bere testuinguruan kokatzea eta osotasunean begiratzea, modu globalean ulertzea, alegia. Izan ere, ikerketa holistikoak aurkezten du ikerketa hainbat eredu epistemikoren sintagma gisa, prozesu global, integratzaile, kateatu eta sinergiko gisa, alderdi jarraitu eta aldiberekoak dituenak. Besteak beste, lantzen ditu asmakuntzarekin, proposamen berritzaileekin, deskribapenekin eta sailkapenarekin lotura duten prozesuak, eta kontuan hartzen du teoriak eta ereduak sortzea, etorkizunaren gainean indagatzea, irtenbideak aplikatzea edo proiektu, programa eta ekintza sozialak ebaluatzea (Hurtado de Barrera, 2000). Gure prestakuntza-programa begirada global horrekin aztertu nahi dugu, kontuan hartuta ikerketa holistikoak inplikatzeko dituen hainbat printzipio: erabiliko ditugun teoria eta ikuspuntuen *osagarritasuna*; prozesu metodologikoen, gaien, helburuen eta faseen *jarraitasuna*; ikerketan parte hartzen duten alderdi guztien arteko *harremana*; ikerketa *garapen* edo *bilakaera* gisa, alegia, espiralean gertatzen den fenomeno gisa; ikertzailea “egoera jakin batean” dagoen izaki gisa, bere baliabide, motibazio, interpretazio, testuinguru eta kosmobisioaren arabera; eta dimentsio guztien *osotasuna*, bizi-esperientzia, zientzia-prozesu eta ikertzailearen konplexutasuna kontuan izanda.

Lotuta dago ikuspegi holistiko hori ikerketa kualitatiboaren ezaugarriekin. Mundu enpirikoaren aurrez aurre jartzeko modu bat da eta ezaugarri hauen arabera ekar dezakegu geurera (Taylor & Bogdan, 1987):

- Ikerketa kualitatiboa induktiboa da, alegia, ez da abiatzen aurretik erabakitako eredu edo kategorietatik, datuetatik baizik. Gure kategoria-sistema osatzen eta egokitzen joan da prestakuntzan emandako adierazleen eta analisisan ikusitako datuen arabera, analisi-prozesuan zehar, modu malguan.
- Ulertzen dugu errealitatea holistikoa dela, alegia, eskenatokiak eta pertsonak ez dira aldagaiak, osotasun moduan ikusten ditugu. Beraz, ikertzaile kualitatibo moduan,

pertsonak aztertu ditugu haien testuinguru historikoaren eta duten errealitatearen arabera.

- Konturatzen gara ikertu ditugun pertsonengan eragina izan ahal izan dugula. Haiekin elkarrekintzan modu naturalean eta ahalik eta errespetu handienaz jokatzeko saiatu gara eta irakasleekin egindako elkarrizketak ere ahalik eta naturalenak izan daitezeko saiatu gara, ez galdera-erantzun gisakoak. Hala ere, ezinezkoa da eragin guztia ezabatzea, eta hori kontuan izan beharko dugu datuak interpretatzekoan.
- Ezin dugu ezer jakintzat eman, gure sinesmen eta aurreiritziak albo batera utzi eta fenomenoak aztertu behar ditugu lehen aldiz gertatuko balira moduan.
- Ikuspegi guztiak dira aberatsak. Ez dugu "egia" bilatzen, beste pertsona batzuen ikuspegiak ahalik eta zehatzen ulertzea baino.
- Metodo kualitatiboak giza ekintzetan oinarritzen dira, humanistak dira. Iritsi gara pertsonak —gutxi-asko— ezagutzera eta esperimendatzera zer sentitzen duten eguneroko lanean, ikasi dugu haien arrakastez, frustrazioez, mugez... eta horiek galdu egiten dira beste ikerketa enfoke batzuetan.
- Ikerketaren baliagarritasuna azpimarratu nahi dugu. Metodo kualitatiboek ziurtatu nahi dute harreman estua dagoela datuen eta jendeak benetan esaten eta egiten duenaren artean. Irakasleak bere egunerokoan behatzen ditugu, gogoan dutena entzuten dugu eta sortzen dituzten dokumentuak ikusten ditugu; horrela bizitza soziala zuzenean ezagutzeko aukera daukagu, baina ez modu inpresionista edo informalean, prozedura zorrotz eta sistematikoen bidez baino, nahiz eta estandarizatu gabeak izan.
- Eskenatoki eta pertsona guztiek merezi dute azterzea, aldi berean antzerakoak baina bakarrak direlako. Antzerkoak, beti aurkitu ahal direlako prozesu orokorrak; bakarrak, pertsona bakarraren bidez alderdi zehatz bat hobeto eta sakonago azter daitekeelako.
- Ikerketa kualitatiboa artea da, eta ikertzaileak malguak. Orientazioak jarraitzen ditugu, baina ez arauak, alegia, metodoek balio digute, baina ez gara prozedura edo tekniken mendeko.

Azken finean, banakako kasuak deskribatuz, ezagutza ideografikoen corpus bat garatu nahi dugu, ez abstrakzio unibertsalera iristeko, unibertsal zehatzetara baizik. Hartara, gure helburu zientifiko nagusia esku artean dugun fenomenoak ahalik eta ondoen ulertzea da.

4.3. Praktikaren azterketa egiteko prozedura

Irakasleen prestakuntza-prozesuaren harian, geletara eramandako praktiken gaineko elkarrizketak antolatu ziren, bereziki irakasleek beren esku-hartzea azter zezaten ahozko hizkuntzaren didaktikaren eremuan. Irakasleekin elkarrizketak egin ziren irakasle bakoitzak gelara eramandako praktika azter zezan, eta prestakuntzaren bi faseetan prozedura bera erabili zen.

Zikloko irakasle taldean diseinatu ziren gelara eramateko praktikak (1. fasean SD bana eta 2. fasean matematika eta hizkuntza aldi berean eta elkarrekintzan lantzeko bina saio). Ondoren autokonfrontazioa gauzatzeko lau pauso hauek eman ziren:

1. Analisi-taldea eratu zen (Clot et al., 2000). Ingurune profesionalaren eta egoeren behaketa-lan luze batekin hasten da, langileekin ikusmolde konpartitua eraikitzeko. Lantaldeak aukeratzen du zein den talde adierazgarriena ko-analisi lana egiteko. Gure prestakuntza-prozesu osoan zehar diseinu- eta gogoeta-lana egiteko zikloka lan egitea erabaki zen. Eta egingo ziren behaketa eta grabazioei begira, ziklo bakoitzak erabaki zuen zeintzuk jarduera grabatuko ziren, nolako iraupena izango zuen bakoitzak eta noren gelan grabatuko zen. Horrela egin genituen behaketak fase bakoitzaren hasieran ziklo bakoitzeko irakasle baten gelan eta grabatu egin genituen —batetik, prestakuntzari eta ikerketari begira ikertzaileok kokatzeko eta, bestetik, kolektiboarekin abiapuntuko egoeraren gaineko ikusmoldeak negoziatzeko—. Ziklo bakoitzeko irakasle-taldeak erabaki zuen zein jarduera eta zein irakasle grabatuko ziren, bai aurre-behaketarako eta bai aztertuko ziren grabaketetarako: sei irakasle izan ziren fase bakoitzean, hortaz, 12 irakasle guztira. Prozesua horrela adostu zen prestakuntza-prozesuan ahalik eta irakasle gehienen parte-hartzea sustatzeko eta ikuspegi konpartitua eraikitzeko.
2. Saioak bideoz grabatu ziren. Praktikaren analisirako sei irakasle grabatu ziren, hiru prestakuntzaren lehen fasean eta beste hiru bigarren fasean. Gelako egoerak modu eraginkorrenean jasotzeko ahalegina egin zen (Gaudin, 2014), eta horretarako gelan sortzen diren elkarrekintza molde ezberdinak grabatu ziren (Leblanc et al., 2013), bai talde handia plano handian irakasleak ikasleekin zuen elkarrekintza jasotzeko, eta bai talde txikietako lana ikasleen arteko elkarrekintza jasotzeko. Talde handia grabatzen zen kasuetan, bideokamera bakarrarekin grabatzen zen, baina talde txikietako elkarrekintza jaso nahi zenean bi kamera jartzen ziren gelan. Mikrofonoak ere erabili ziren, paparrekobat irakasleek, haien berbaldia ondo jasotzeko, eta mikrofono bat talde handitik gertu edo

talde txikien mahaian. Grabazioak ikertzaileok egin genituen: haiekin adostutako egunetan gela bakoitzean bina prestatzaile-ikertzaile egon ginen gelan praktikak behatzen eta grabatzen. Horrek, batetik, badu lotura, neurri batean, aurreko fasean aipatutako ikusmolde konpartitua eraikitzen jarraitzeko aukerarekin ere, eta, bide batez, grabazioak eta transkribapenak interpretatzeko oso lagungarria egin zitzaigun. Eta bestetik, ez zitzaien irakasleei lan gehigarria eman nahi alderdi tekniko horiekin guztiekin. Horren harira, badira autoreak hitz egiten dutenak kamerarekin dabilen pertsonaren diskrezioaz (Leblanc et al., 2013). Bagenuen kezka ikasle eta irakasleengan izan genezakeen eraginaz, baina ez zen posible grabazio-dispositiboa ezkutatzea (ez pertsonak eta ez tresnak), hortaz, ahalik eta lasaien eta naturalen egoten saiatu ginen. Praktika horien iraupena zikloko irakasleek erabaki zituzten: oso ezberdinak izan ziren lehen faseko SDen kasuan; bina saio izan ziren bigarren faseko matematika saioen kasuan, baina ziklo bakoitzean erabaki zuten nola bideratu (hiruretan hartu zuten helburu nagusi moduan esperimintatzea, baina modu ezberdinean; bi saioen arteko kontrastea proposatu zuten HH eta LH2ko geletan eta ariketa matematikoaren izaera berezia —enigma— LH6n). Grabazioak editatu, transkribatu eta kopiak atera ziren.

3. Irakasle bakoitzari bere praktikaren grabazioa eta transkribapena eman zitzaizkion. Ez genuen berdin jokatu bideoen hautaketan (Gaudin, 2014), baina gertaeren katea lehenetsi genuen (Star & Strickland, 2008), aztertu nahi genuen gaiak hori eskatzen zuelako (diseinatutakoa nola gauzatu zen ikustea ahozko hizkuntzaren didaktikaz ikasitakoen arabera).

Lehen faseko SDen grabazioen kasuan, HHko zikloan lau saio grabatu ziren, guztira lau ordu inguru. Horien artean, ikertzaileok ordu beteko bideo bat antolatu genuen aztertzen ari ginen gaiarekin lotutako alderdi adierazgarrienen isla izan zezan, SDren prozesu osoaren bilakaera erakusten zuena eta, landutako eduki didaktikoekiko praktika onak eta hobetzekoak erakusten zituenena. Grabatutako irakasleak lehenengo eta zikloko irakasle guztiek ondoren, ikertzaileok antolatutako bertsioa ikusi zuten soilik. LHko SDen kasuetan, zortzi eta hamabi ordu arteko grabazioak egin ziren. Kasu horietan grabatutako irakasleek grabazio guztiak ikusi zituzten, eta haiek erabaki zuten zein grabazioren gainean egin autokonfrontazioa, batez ere hori izango zelako zikloko irakasleek ikusiko zuten grabazioa: irakasleek saioetako bat hautatu zuten, berrogeita hamar minutu ingurukoa.

Bigarren fasean ordu beteko bina saio diseinatu ziren hiru zikloetan, eta irakasleek grabazio osoak ikusi zituzten, eta guztiaren gainean egin zuten gogoeta.

Bideoak ikusteko orduan, haien gisara ikusten utzi zitzairen (Gaudin, 2014), nahi beste aldiz ikusteko aukera izateko, jarraian edo atalka, bakarrik edo beste norbaitekin, nahi izanez gero, eta gure esperientzian ikusi dugu sarri konfiantzazko beste norbaitekin ikusteko joera izaten dutela.

Aurretik aipatu dugun bezala, hausnarketa egiten lagunduko zien galderen gida (Santagata, 2009) edo pauta metakognitibo (Arumí, 2006) bat ere eman zitzairen (ikusi 3. eta 4. eranskinak). Gogoeta-gida horretan aldaketa batzuk egin ziren lehen fasetik bigarrenera, prestakuntza-fase bakoitzaren-gaien arabera. Hona, laburbilduta, bi gogoeta-giden gakoak:

1. Gogoeta-gida (2007ko irailean)	2. Gogoeta-gida (2009ko martxoan)
<ul style="list-style-type: none"> • Jardueraren helburuen azalpena eta betetze maila. • Ikasleen lorpen maila: parte-hartzean, autonomian, motibazioan, elkarrekintzan, euskararen erabileran eta eskuratutako ezagutzetan. • Erabilitako baliabideak. • Hobekuntza-proposamenak. • Irakasleak erabilitako estrategiak. • Ikaslearengan ikusitako konpetentziak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jardueraren helburuen azalpena eta betetze maila. • Jardueraren berrikuntza. • Berrikuntzaren eragina ikasleen lorpen mailan: parte-hartzean, autonomian, motibazioan, elkarrekintzan, euskararen erabileran eta matematikako ezagutzetan. • Alderdi adierazgarrienak azpimarratzea: zerekin gelditu, zer aldatu eta zer gehitu. • Irakasleak erabilitako estrategiak. • Ikaslearengan ikusitako konpetentziak.

11. Taula. Autokonfrontazioa egiteko gogoeta-giden gakoak

Eskatzen zaie esperientziaren kontzientzia hartzeko, hortaz, hausnarketa-ekintza deliberatua da, ez da espontanea, ez da berehalakoa, ez da zuzena eta ez da erraza. Hainbat autorek uste du nahikoa dela erabakia hartzea aditu bihurtzeko eta nahikoa dela minutu bat hausnartzea norbere esperientzia ezagutu eta deskribatzeko. Baina bat-batean orokorkeriak datoz, anekdota zatiak teoria inplizituz jantziak, *“comme si, parce que l'objet d'étude était si proche, il suffisait d'y penser pour l'élaborer”* (Vermersch, 1999:13). Gidaren helburua zen, neurri batean, horretan eragitea. Irakasle bakoitzak bere kabuz ikusi zuen zegokion grabazioa eta gehienek gidan bertan eskuz idatzita jaso zituzten hasierako gogoetak. Eta gogoeta hori eginda joan ziren autokonfrontazio-elkarrizketa egitera prestatzaile-ikertzaileekin.

4. Ekintzaren azterketa egin zen autokonfrontazio sinplearen (Clot & Faïta, 2000) eta gurutzatuaren⁶⁴ (Clot, 1999; Clot et al., 2000) teknikari jarraituz. Lan honetan banakoak

⁶⁴ Sei autokonfrontazio gurutzatu ere egin ziren. Gurutzatu deitzen diegu nahiz eta ez diren bikote batekin egin baizik eta grabatutako irakasle bakoitza bere zikloko kideekin bilduta. Baina ez ziren saio guztiak jaso eta ez digute aukera ematen azterketa xehea egiteko.

aztertuko ditugu soilik. Elkarrizketak hirunaka egin dira —irakaslea eta bi prestatzaile-ikertzaile— eta, Cloten ereduan ez bezala, irakasleek eta ikertzaile-prestatzaileek ez zituzten elkarrekin ikusi grabazioak (Bulea-Bronckart, Fraga Leurquin & Delano Vidal, 2013). Ondoren prestatzaile-ikertzaileek gidatu zituzten elkarrizketak gidoi jakinik erabili gabe, alegia, prestatzaileek askatasuna eman zieten irakasleei haien interesen arabera aritzeko, baina, oro har, gehienen joera izan zen gidaren ordena erabiltzea elkarrizketa abiatzeko. Prestatzaileen lana izan zen irakasleak eramatea esandako horien gainean sakontzera, beraz, gogoeta-gida gora-behera, elkarrizketaren gidoia solaskideen arabera egituratu zen. Garrantzitsua iruditzen zaigu irakasle eta prestatzaileen arteko harremana aipatzea; izan ere, prestatzaile-ikertzaileek ikasturte eta erdi eta bi ikasturte eta erdi zeramaten ikastetxeko prestakuntzan elkarrizketak gauzatu zirenean, elkar ezagutzen zuten, hortaz, begiradak elkarri eskaini ahal zizkioten eta sortu pertsonarteko harreman berezia (Bulea & Fristalon, 2004). Autokonfrontazio-elkarrizketa bakoitzak 50 minutu inguruko iraupena izan zuen, audioz grabatu ziren eta ondoren transkribatu. Transkribapen horiek izan dira gure corpusa.

4.4. Corpusaren izaera eta partaideak

Hiru ikasturteko prestakuntza-prozesuan zehar joan gara jasotzen irakasleek sortutako dokumentazioa, MIKER ikerketa-taldearen ikerketa-gai bihurtu dena. Hona taula batean bilduta, jasotako dokumentazioaren katalogoa —jasotako ordenan— eta ezaugarri nagusiak:

datak	Fokoa	Autoreak	Euskarria
1. zikloa 2006-2008	Irakasleen egunkariak	Irakasle guztiak (30)	Paperean
	Sekuentzia didaktikoen diseinua	3 zikloak	Taula digitalizatuak
	Gelaratutako SDak	Hiru zikloetako irakasle eta gela bana	Bideo-grabazioak eta transkribapenak
	Irakasleek osatutako parrillak ikasleen hizkuntza-gaitasunez eta irakasleen estrategiez	Irakasle guztiak banaka eta 3 zikloak	Paperean
	Autokonfrontazio sinpleko elkarrizketak	Sekuentzia gelaratu duten 3 irakasleak	Audio-grabazioak eta transkribapenak
	Autokonfrontazio gurutzatuko elkarrizketak	3 zikloak	Hiru zikloetako ekarpenen laburpen idatziak eta LHko bi zikloen bileren bideo-grabazioen transkribapenak
	Konpromisoak biltzen dituzten aurkezpenak	3 zikloak	Aurkezpenetarako irakasleek erabilitako 3 power pointak
2. zikloa 2008-2009	Matematika/hizkuntza atazen diseinua	3 zikloak	Taula digitalizatuak
	Gelaratutako matematika-saioak	Hiru zikloetako irakasle eta gela bana	Bideo-grabazioak eta transkribapenak

datak	Fokoa	Autoreak	Euskarria
	Autokonfrontazio sinpleko elkarrizketak	Sekuentzia gelaratu duten 3 irakasleak	Audio-grabazioak eta transkribapenak
	Konpromisoak biltzen dituzten aurkezpenak	3 zikloak	Aurkezpenetarako irakasleek erabilitako 3 power pointak
	Prozesua azaltzen duen artikulua	Parte hartutako irakasle batzuk	HIK HASI aldizkariko artikulua

12. Taula. Corpus osoaren ezaugarriak

Alderdi horiek guztiek prestakuntzaren foku anitzeko ikuspegia erakusten digute, eta horiek aztertzeko ere, azken urteetan helburu eta ikuspegi ezberdinak erabili dituzte Miker iker-teldeko ikertzaileek. Askotariko begiradekin aztertu da prestakuntza-prozesua, orain begirada globalarekin, orain begirada zehatzagoarekin alderdi bat ala beste bat nabarmendu eta xehatzeko, beti ere begiraden baturak osotasunaren berri emango duelakoan. Lan honetan gure egiteko nagusia izango da corpus zabal horretatik banakako autokonfrontazioak azterzea. Eta gure azterketaren ibilbidean beste hainbat elementuren erreferentziak erabili ditugu, orain sekuentzien diseinuen erreferentziak, orain konpromisoen erreferentziak, orain zikloko irakasleen erreferentziak... Horiek guztiek irakasleen begiradan eragin dute, horregatik ekarri dugu aurreko taula horretara gure corpusaren marko edo testuinguru orokorra. Gure helburua da irakasleek adierazitakoak azterzea eta interpretatzea eredutzat hartu ditugun oinarri teoriko eta metodologikoen arabera.

Aztertu dugun corpora esperientzia luzeko sei irakasleren autokonfrontazio-elkarrizketek osatzen dute. Sei irakasle horien ezaugarriak eta elkarrizketa horiek noiz jaso diren hobeto kokatzeko asmoz, hona datuak taula batera ekarrita. Bide batez, irakasleak asmatutako izen batekin identifikatu ditugu. Hona gure sei autokonfrontazio-elkarrizketen datuak:

Prestakuntzako 1. zikloan (2007ko urrian)		Prestakuntzako 2. zikloan (2009ko martxoan)	
Miren	HH 4 urte	Nekane	HH 4 urte
Leire+Izaskun	LH 1. eta 2. maila	Maite	LH 2. maila
Julene	LH 5. maila	Ane	LH 6. maila

13. Taula. Autokonfrontazio-elkarrizketak egin zituzten irakasleak

Ikus daitekeen moduan, prestakuntzaren bi faseetan gauzatutako elkarrizketak dira eta irakasleak errepikatzen ez badira ere, zikloak errepikatu egiten dira. Prestakuntzaren harian, espero da zikloa egindako lanketak eragina izango duela banakoaren jardueran eta garapena gertatuko dela, nahiz eta lehen eta bigarren praktika ez egin irakasle berberak. Partaide horiek zikloan proposatu eta hautatu zituzten, gehienak ez ziren borondatez aurkeztu. Haatik, borondatezko partaidetza izan ez bazen ere, prozesua konpromiso eta konfiantza giroan gauzatu zela esan dezakegu. Esan dezakegu, halaber, prestakuntzaren antolaketarako erabakitako ikasleen hiru adin-tarteek ordezkatzan dutela kolektiboa modu adierazgarrian.

4.5. Azterketa unitateak eta ohar metodologikoak

Gure corpora elkarrizketek osatzen dutelarik, gure oinarrizko azter-unitateak enuntziatuak dira. Eta horrekin esan nahi dugu subjektu diskurtsiboaren aldaketak edo solaskideen alternantziak markatzen duela enuntziatuen arteko muga, enuntziatu horretan agertzen den esaldiak edo esaldi multzoak zentzu osoa duela —testuinguruak eta egoerak eragin eta zehaztua—, eta osoa den neurrian, erantzun daitekeela (Bajtín, 1982). Baina argitu behar dugu, halaber, ez ditugula aztertuko autokonfrontazioak elkarrekintzaren ikuspegitik, alegia, elkarrizketako enuntziatuen artean irakasleen berbaldia aztertuko dugu soilik. Beraz, nahiz eta interes handia dugun ikuspegi dialogikoan eta solaskideen arteko ko-eraikuntzan (Bulea & Fristalon, 2004; Plazaola & Ozaeta, 2013), lan honetan irakasleen berbaldian zentratu gara. Ulertzen dugu, hala ere, irakaslearen berbaldia edo aztertzen ari garen enuntziatua ez dela isolatua; izan ere, askotan da prestatzaile-ikertzaileak egindako galdera baten erantzuna edo prestatzaile-ikertzaileak emandako gidan planteatutako azter-gai baten gaineko azalpena. Izan ere, *“Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva* (Bajtín, 1982:281). Alegia, irakasleak dioenak irakaslearen inguramendu didaktiko eta formatibo naturalaren oihartzuna dakar, ikuspegi ekologikoa, alegia (Bronfenbrenner, 1979), eta hori kontuan izan behar dugu irakasleen berbaldia interpretatzeko orduan.

Ikerketa kualitatiboan kokatzen garelarik, edozein analisi kualitatibo gauzatzen da ikertzailearen eta testuaren arteko prozesu interaktibo baten barruan. Testua (gure kasuan transkribatua, baina izan ahal da bisuala ere) bihurtzen da interpretazio-lanaren eta egiten diren inferentzia guztien oinarri, eta helburua izango da testu edo kasu hori ulertzea (Flick, 2004). Aztertu dugun materiala tratatu dugu aurrez erabaki dugun ahozkoaren didaktikaren gaineko marko kontzeptual baten arabera. Baina azterketa-kategoriak ez dira egon aurrez ezarrita, sortu eta azalatu egin ditugu, hori baita zubia eramango gaituena deskribapen hutsetik interpretazio-prozesu bat eraikitzea eta inpresioetatik haratago joatera (Palou & Guasch, 2013). Katēgoria horiek baliagarri izan zaizkigu egokiak izan direlako bete nahi dugun helburuarekiko, egoera zehatz bati egokitu zaizkiolako eta, gure ikerketaren kasuan, ahozko hizkuntzaren didaktikan kontsolidatuta dauden ezagutzei erreferentzia egiten dietelako. Jarraitu ditugu, hortaz, Kerbrat-Orecchionik kategorien baliagarritasunaz proposatutako baldintzak (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Kategoria horiek islatzen dira transkribatutako elkarrizketaren atal edo aipuetan. Kontua da datuak teoria baten, ikerketa-galdera baten edo helburu jakin baten argitara murriztea eta horrela interpretatzea corpus zabal eta konplexu bat: kategorien artean loturak, harremanak eta konparazioak egin eta ondorioak adieraztea. Kategorien bidezko analisiaren bidez, datuak aztertzeko metodo nagusi moduan eduki-azterketa erabili dugu. Bardinek (1991) diosku metodo oso enpirikoa dela eta diskurtso motaren eta biltzen den interpretazioaren arabera izango dela. Ez dago aurrez eraikitako txantiloirik edo zerrenda jakinik, *“la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casí”* (Bardin, 1991:23). Mezuetan dagoen informazioa tratatzeaz hitz egiten ari gara. Informazio hori edukietan ala edukitzailean egon daiteke. Eduki-azterketa adieraziaren edo esanahien azterketa izan daiteke, eta adibide moduan jartzen du azterketa tematikoa. Hori izango da gure azterketa, hein handi batean: kategorietan oinarritutako azterketa tematikoa. Baina izan daiteke adierazlearen azterketa ere (lexikoaren azterketa, prozeduren azterketa...). Gure datu-azterketaren une batean modalitate horri ere ekingo diogu, irakasleek haien hobekuntza-proposamenak nondik egiten dituzten aztertzen dugunean (aditz-modalitatea eta agentibitatea aztertzen ditugunean, alegia). Hartara, Palou eta Fonsek elkarrizketen azterketa egiteko proposatzen dituzten hiru dimentsioetatik bi aztertuko ditugu (Palou & Fons, 2010; Fons, 2013), alegia, dimentsio interlokutiboari ez diogu erreparatuko, baina bai dimentsio tematikoari (nahiz eta ez dugun erabiliko konstelazio semantikoaren terminoa) eta dimentsio enuntziatiboari, une jakin batean markatzaile pertsonalak ere aztertuko baititugu.

Definitutako kategoriak lotuta daude marko teorikoan azaldu ditugun kontzeptuekin eta, hiru hegaldiren bidez, hiru azterketa eremuri erreparatu diogu: irakaslearen jardueraren maila, ahozko hizkuntzaren didaktikari eta praktikaren barruko jardueraren maila. Horiek hobeto kokatzen saiatuko gara ondoren.

1. Lehen hegaldiaren helburua da ezagutzea irakasleek, haien jardueran, **irakaslearen jardueraren zein mailari** erreparatzen dioten. Maila horiek, Margolinasen (2002) proposamenetan oinarrituta, Goigoux, Margolinas & Thomazet (2004) autoreek proposatutako bost maila hauek dira:

- **+3 Irakaskuntza/ikaskuntzaren gaineko balore eta iritziak**
 - Zer diote irakasleek haien hezkuntza-proiektuaz: haien hezkuntza-balioak, haien iritziak irakasuntza eta ikaskuntzaz.
- **+2 Proiektu didaktiko globala**
 - Zer diote irakasleek behatutako sekuentzia txertatuta daukan proiektu didaktiko globalaz.
- **+1 Proiektu didaktiko lokala**

<ul style="list-style-type: none"> – Zer diote irakasleek behatutako sekuentziaren proiektu didaktikoaz ▪ +0 Gauzatzea <ul style="list-style-type: none"> – Zer diote irakasleek ikasleekin izandako elkarrekintzez eta ekintzan hartutako erabakiez ▪ –1 Ikasleen jardueraren behaketa <ul style="list-style-type: none"> – Zer diote irakasleek ikasleen jardueraz hautematen dutenaz

14. Taula. Bost azterketa maila (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004:66)

Beraz, bost horiek dira sortu ditugun lehen bost kode edo kategoriak, eta analisiaren lehen hustuketan aipua maila horiekin lotu ditugu.

- Bigarren hegaldiaren bidez, jarduera-maila bakoitzean ahozko hizkuntzaren didaktikarekin lotuta agertzen diren alderdi edo gaiak identifikatu ditugu, eta, horretarako, jarduera-maila bakoitzaren barruan gaiaren arabera aipu berriak identifikatu ditugu. Ahozko hizkuntzaren didaktikarekin harremanetan dauden kode-multzoa eta kode-familiak sortu ditugu, prestakuntzan zehar irakasleekin hiru ikasturteen buruan landutako ikuspegi teorikoa abiapuntu hartuta (2. kapituluaren xehetua), eta horiek irakasleen berbaldietan agertzen ote diren eta nola agertzen diren aztertu dugu. Horretarako, zerrenda bidezko kodetzetik abiatu gara (ikuspegi deduktiboa) eta zabalik utzi dugu aukera kode askeekin osatzeko (ikuspegi induktiboa), hartara irakasleen ekarpen propioak ere —zerrendatu gabeak— jasotzeko aukera izan dugu, irakaslearen diskurtsoa bere osotasunean aintzat hartu eta aztertu ahal izateko. Beraz, analisia modu interaktiboan egin dugu, alegia, irakasleen diskurtsoan agertu ahala kode berriak sortu ditugu edo dagoeneko bagenituen kodeak irakasleek emandako ezaugarri berriekin osatu ditugu. Horiek nabarmendu nahian, kolore urdinez agertzen dira taulan.

Aipatutako kode-familiak bi esparru nagusiagoren arabera sailkatu ditugu: ikaste-objektu moduan identifikatzen ditugun osagaiekin bata, eta horiek irakasgarri egiteko irakasleak erabiltzen dituen estrategiekin bestea. Hona analisia emandako kode multzoa:

Ahozko hizkuntzaren didaktikaren adierazleak			
Kode-familiak	Kodeak	Kodeen ezaugarriak	
Ikaste-objektua	Enuntziazio egoera	Hartzailea, toki soziala, rolak	Hizketa-egintzaren toki soziala, hartzailea eta partaideen rolak.
		Elementu soziolinguistikoak	Hizkuntza biografia eta hizkuntzen arteko artikulazioa.
	Eduki tematikoa	Eduki tematikoa	Arloko edukia edo gaia.
	Ezaugarri linguistikoak eta testualak	Alderdi fonikoa	Ahoskera eta prosodia.
		Alderdi sintaktikoa	Ahozkoaren ezaugarri sintaktikoak.
	Alderdi lexikoa	Erregistroaren arabera lexikoa,	

Ahozko hizkuntzaren didaktikaren adierazleak				
Kode-familiak	Kodeak	Kodeen ezaugarriak		
		arloko lexiko berezituak...		
		Testuaren inplikadura	Diskurtso monologal eta dialogalen erreferentzia.	
		Testu-generoari erreparatzea	Lantzen ari den generoari erreferentzia egitea.	
		Testu- eta diskurtso-ezaugarriak	Diskurtso-antolaketa, testuratzebaliabideak, eta ardura enuntziatiboa eta modalizazioa.	
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Osagai paraberbalak	Ahotsaren kalitatea.	
		Portaera kinesikoa	Gorputzaren mugimendua.	
		Ezaugarri fisikoak	Itxurazko osagarriak.	
		Igorlearen kokapena	Ezaugarri proxemikoak.	
		Inguruneko baldintzak	Komunikazioa baldintzatzen duten inguruneko elementuak.	
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	Gelaren kudeaketa, rolen eta hitzaren banaketa.	
		Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	Aurrerapen kontzeptuala bilatzen du: definitu, hipotesiak egin, orokortu...	
		Hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa	Gogoeta metalinguistikoa sustatzea.	
		Entzutearen dimentsioa	Entzute aktiboaren eremua.	
	Alderdi emozionala	Alderdi emozionala	Ahozkoa garatzeko baldintza emozionalak: autoestimua, enpatia...	
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	Modu autonomoan jokatzeko gaitasuna.	
		Ulermena	Ahozkoa ulertzeko gaitasuna.	
		Naturaltasuna	Naturaltasunez hitz egiteko gaitasuna.	
		Talde-lana	Taldean lan egiteko gaitasuna.	
	Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetatik abiatzea	Ikasleen aurrezagutzei erreparatzea.
			Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	Ikasleen interesei garrantzia ematea.
SDren osagaiak			SDaren elementuei erreparatzea: aurretestua, kontrol zerrenda...	
Intentzionalitatea		Sistematizazioa	Ahozkoaren lanketa areagotzeko.	
		Ahozko-idatzizko artikulazioa	Ahozkoa eta idatzizkoa uztartzeko.	
		Erabili vs landu	Ahozkoa bitarteko hutsetik haratago, objektu moduan lantzeko.	
		Objektu eta diseinu bikoitza	Ahozko hizkuntza eta arloa, biak dira ikaste-objektu eta elkarrekin diseinatu ahal dira.	
Ahozkoaren agertokia		Curriculumean	Ahozkoa curriculumeko arloekin batera lantzea.	
		Elkarrekintzan	Ahozkoa elkarrekintza egoeretan lantzea.	
		Egoera errealetan	Egoera errealak ahozkoa lantzeko baliatzea.	
		Curriculumaz kanpoko tailerretan	Ahozkoa berariaz lantzeko tailer berezituak: irratia, antzerkia...	
Irakaslearen keinu didaktikoak		Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	<ul style="list-style-type: none"> • Testuinguratu eta kontsigna azaltzea. • Baliabideak: arbela erabiltzea, 	

Ahozko hizkuntzaren didaktikaren adierazleak			
Kode-familiak		Kodeak	Kodeen ezaugarriak
			laguntza kontestuala... <ul style="list-style-type: none"> • Antolaketa: taldekatzea, denboralizazioa, espazioa... • Dispositiboaren ikuspegi ludiko edo praktikoa • Irakaslearen profila: linguistikoa, emozionala, profesionala (ikertzailea, etengabeko prestakuntzan, ereduzkoa...)... • Irakaslearen espektatibak.
		Erregulazioa	<ul style="list-style-type: none"> • Barne erregulazioa. Talde osoari dispositiboa egokitzen zaionean. • Erregulazio lokala. Objektua eraikitzeko ikaslearen oztopoei aurre egiteko: <ul style="list-style-type: none"> – Soziala: hitza kudeatu, arauak zehaztu... – Kognitiboa: galdera egokiak egin, erronka kognitiboa probokatu... – Linguistikoa: testuratzestrategiak eman (pistak...) eta gogoeta metalinguistikoa bultzatu. – Emozionala: enpatia erakutsi... – Deborra ematea.
		Instituzionalizazioa	Jakinarazi/finkatu eraiki behar dituzten ezaugarriak.
		Memoria didaktikoa sortzea	Loturak egin ikusi, ikusten eta ikusiko denaren artean.
Ikasleak	Ikasleei dagozkien alderdiak	Ikasleen ezaugarriak	Adina, izaera...
		Ikasleen estrategiak	Ikasleak, bere jardunean, erakusten dituen estrategiak.

15. Taula. Analisisirako kode multzoa analisisian zehar osatua

Ikus daitekeen moduan, atal berri bat ere agertu zaigu taulan: ikasleari dagokiona. Izan ere, irakasleek maiz aipatu dituzte ikasleak, bai haien ezaugarriei, bai erabiltzen dituzten estrategiei erreferentzia egiteko. Osagai hori taulari erantsi diogularik, hiruki didaktikoa taulan agerian geratu zaigu: ikaste-objektua, irakaslea eta ikaslea.

Ikus daiteke, halaber, irakaslearen keinu didaktikoen barruan dispositibo didaktikoa martxan jartzeak eta erregulazioak ezaugarri ugari biltzen dituztela (Schneuwly, 2009). Izan ere, besteak beste, bertan bildu ditugu irakasleak berak dispositibo barruan duen izaera, jarrera-hartzea eta bere profilararen ezaugarriak zein ikasleen ikaskuntzak erregulatzerakoan erregulazio horrek izan ditzakeen hainbat ñabardura, hainbat norabide. Horietako hainbat egon ahal ziren ahozkoaren objektuekin lotuta (ezaugarri linguistikoa eta testualekin edo elkarrekintza-alderdiekin lotuta), baina erabaki genuen irakaslearen profila ere bazela dispositibo didaktikoaren parte, eta elkarrekintza-

estrategiak edo emozionalitatearen kudeaketa erregulazio-estrategiak ere bazirela, beraz, hor kokatu ditugu.

3. Hirugarren hegaldian, irakasleek haien jarduera hobetzeko egindako proposamenak aztertu ditugu. Irakaslearen jarduera zerbait konplexua da: ataza preskripzioaren mendekoa den bezala, jarduera da egiten dena, baina egiten dena bera ere fenomeno konplexua da, izan ere, ez da gauza bera egiten dena eta jarduera erreala, ergonomiak eta lanaren psikologiak bereizten duten gisa. Jarduera erreala da egiten dena, baina baita egin ez dena, egin nahi eta egin ahal zena, uste duguna beste batean egin ahal dugula, nahi gabe egin duguna edo berregin behar dena. Jardueraren azterketan denak onartzen dira (Clot, 1999; Clot et al., 2000). Horien artean, aldatzeko edo hobetzeko proposamen gisa formulatu dituztenak adierazgarriak eta argiak iruditu zaizkigu eta nabarmendu egin ditugu. Izan ere, programatu eta gauzatutako jardueraz gain, hainbatean, irakasleek ikusitakoak ebaluatu egin dituzte, eta gauzatutakoaren eta beste jarduera posible batzuen arteko tentsioan sartu dira. Uste dugu, Cloti jarraiki (1999), jarduera posibleen alderdia hobetzeko proposamenak baino zabalagoa dela. Haatik, autokonfrontazioen funtzioa ahozkoaren didaktikaren eraldaketan laguntzea den neurrian, adierazgarri jo dugu eraldaketa horri begira irakasleek egindako ekarpen esplizituak bereziki aztertzea. Gogoan izan behar dugu gogoeta-gidan badaudela galderak horretara ere eraman ahal dituztenak —*gauzatutako esperientziatik zerekin geratuko zinateke, zer aldatuko zenuke, zer gehituko zenuke*—, eta irakasleek hainbat aukera proposatu dituzte. Hortaz, irakasleen berbaldiari jarraiki, bi kategoria sortu ditugu, “*ebaluazioa*” eta “*zer gehitu zer aldatu*” kode moduan, eta horiekin jardueramaila bakoitzean agertzen diren balorazio eta proposamenak agerian jarri ditugu.

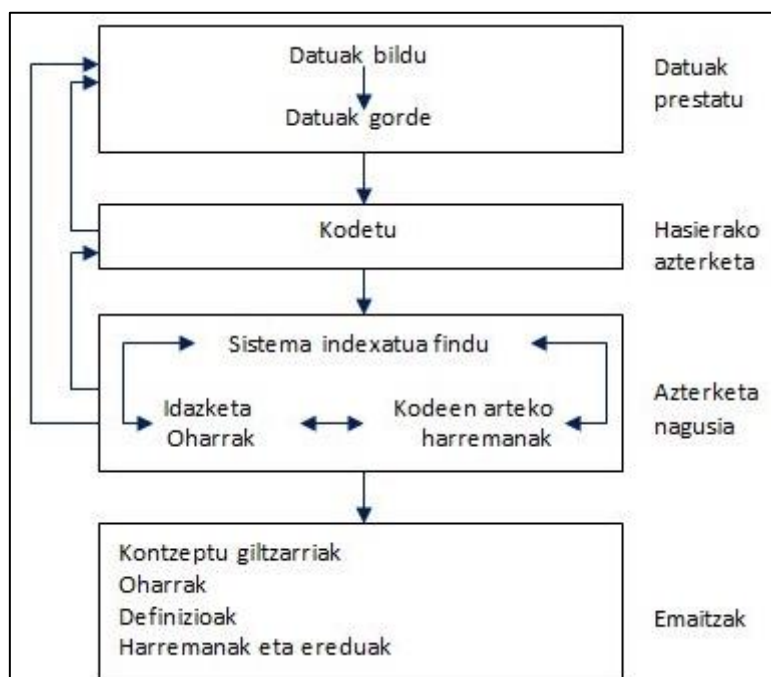
Egindako proposamenak haien berbaldian nabarmenak izanik, azterketa diskursiboa gehitu eta aztertu dugu proposamen horiek zein enuntziazio-jarreratik egiten dituzten, eta horretarako aztertu ditugu aditzen modalitatea eta agentibitatea, alegia, nola modalizatzen duten aditza eta zein pertsonatik eta noiz egiten dituzten proposamenak (Bulea & Fristalon, 2004; Bulea, 2009; Bulea-Bronckart et al., 2013). Izan ere, aztertutako autokonfrontazioak banakoak izanda ere, ezin ahaztu dugu prestakuntza kolektibo baten barruan txertatuta dagoen dispositiboa dela, eta aldaketa proposamenek berriaz eramaten gaituztenez eraldaketa-asmo edo usteetara, jakin nahi dugu nola eta noiz ikusten duten berrikuntza hori. Hona autoreok aditz modalizazioaren gainean proposatutako sailkapena:

- **Epistemikoa** (aukera, posible): *egin daiteke, esan behar da...*
- **Deontikoa** (betebehar soziala): *egin behar dut, egin ahal dut, egitera behartuta nago...*
- **Baloratiboa** (balorazio subjektiboa, ondo): *inpresioa daukat, gustatzen zait...*
- **Pragmatikoa** (gaitasuna, asmoa, borondatea): *nahi, jakin, ahal izan, saiatu, nahiago izan, utzi, bilatu, iritsi...*
- **Meta-aditz** moduan funtzionatzen dutenak:
 - o Aspektuzkoak: *zerbaiten hasi, bukatu, egitekotan ibili...* euskaraz, hipotetikoa hemen sartuko genuke.
 - o Psikologikoak: *konturatu, uste izan, pentsatu.*
- **Modalizazio markak** aditzaren inguruan: *igual, zalantzarik gabe, zorionez, zoritxarrez, behar bada...*

Horrez gain, identifikatu dugu aditz horien agentibitate-marka zein den: ni-tik, gu-tik, inbertsonaletik... mintzatzen ote diren eta nor den horien aktantea.

Analisia egiteko tresna informatikoa: *Atlas.ti* softwarea

Datuen analisia gauzatzeko, ikerketa kualitatiborako *Atlas.ti* softwarea erabiltzeko hautua egin dugu. Programa honen lehen bertsioa Thomas Mühr Berlingo Unibertsitateko irakasleak merkaturatu zuen 1993an, eta 2012ko maiatzean atera zen 7.0. bertsioa, oraingoz, azkena. Bere helburua da laguntzea ikertzaileoi bestela eskuz egingo genituzkeen hainbat ekintza egiten, besteak beste, testuak atalkatzen eta zitak bereizten, datuak kodifikatzen, iruzkinak eta oharrak idazten... Ekintza horiek oso konplexuak izan daitezke testu bolumena handia denean, eta erreminta informatiko honek lan hori bizkortzen du (Muñoz, 2005). Tresna hau *Grounded Theory* deitutako ikerketa ildoan kokatzen da, Glases eta Strauss ikertzaileek 1967an proposatu eta ondorengo lan ugari garatua. Teoria horren helburua da kategoria teorikoak sortzea material enpirikotik abiatuta, alegia, aztertzen den bitartean doaz lotzen aipua unean-unean sortzen doazen kategoriekin. Hartara teoria doa sortzen datuak aztertu ahala. Baina egin daiteke bidea alderantziz ere, alegia, abia gaitzke kategoria teoriko jakin batzuetatik eta horiek lotu testuko aipuekin, alegia, teoriak gida dezake kategoriak eta aipua elkartzeko prozesua. Bi prozedurak konbinatu ditugu guk analisia aurrera egin ahala. Tresna honek balio izan digu datuak sailkatzeko, antolatzeko, erlazionatzeko eta interpretatzeko. Tresna lagungarria izan zaigu edukien analisia modu sistematikoa, sakon eta ordenatuan egin ahal izateko, eta lagundu digu, era berean, azterketa kualitatiboaren faseei erantzuten. Hona pauso horiek (Muñoz, 2005:2):



13. Irudia. Azterketa kualitatiboaren faseak

Halaber, uste dugu egoki dela hona ekartzea softwarea erabiltzeko kontuan izan ditugun alderdi nagusiak, azterketa egiten dugunean behin eta berriz erabiliko ditugun terminoak izango baitira. Horretarako bi dokumentutan oinarritu gara: Atlas.ti-ren 6. bertsioaren esku-liburuan eta Juan Muñozen lanean (2005). Hona lana egiteko programarekin gauzatu ditugun elementuak: unitate hermeneutikoa, dokumentu primarioak, zitak, kodeak, memoak, familiak eta sarea. Banaka azalduko ditugu.

Dokumentu primarioak

Hauk dira analisiaren oinarria, datuak gordinean, landu gabe. Horiek dira guk aztertuko ditugun transkribapenak.

Zitak

Dokumentu primarioetan gure azterketari begira aukeratuko ditugun testu-atal adierazgarriak dira. Horiek dira datu gordinetan egingo dugun lehen aukeraketa eta hustuketa, datu gordinen lehen murriztapena.

Kodeak

Hauk izan ohi dira oinarritzko azterketa-unitateak, alegia, azterketa elementu horietan oinarrituko da. Uler ditzakegu ziten kontzeptualizazio, laburpen edo multzokatze moduan, beraz, datuen murriztapenean bigarren mailatzat jo ditzakegu. Ez da

derrigorrezkoa kodeen eta ziten arteko lotura, baina hori izan da, hain zuzen ere, gure ikerketaren oinarria.

Memoak

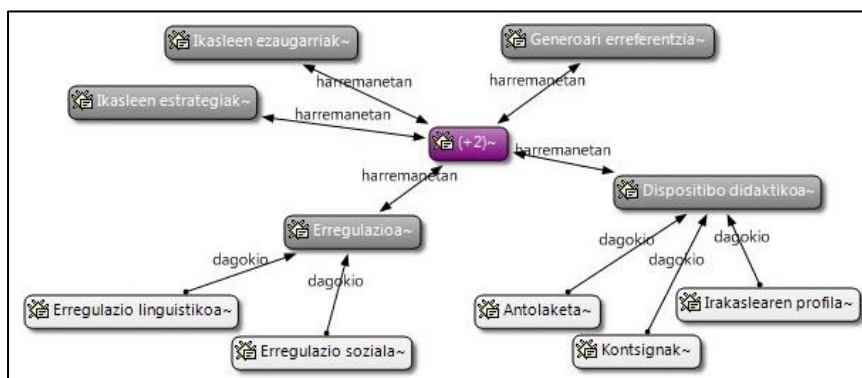
Ez dira ohar soilak (oharrak egin ditzakegu orain arte aipatutako osagai guztien baitan), balio kualitatibo handiko iruzkinak baino. Aztertzaileak azterketa-prozesuan zehar egin ahal dituen iruzkinak dira, hasi gogoratzeko ohar edo lan-hipotesietatik eta aurkitutako harremanen azalpen edo ondorioetaraino, guztiak ere idatziko den txostenerako baliagarri izan daitezkeenak.

Familiak

Programak aukera ematen digu dokumentuak, kodeak edo memoak familiatan biltzeko. Bilduma horiek izan daitezke lehen pausoa kontzeptuetara iristeko eta aukera ematen digute datuak gurutzatzeko eta iragazki ezberdinen arabera kontrastatzeko.

Sarea edo networka

Programaren elementu interesgarri eta berezietako bat da, bai eta kontzeptuzko lana egiteko eta ondoriotara iristen laguntzeko elementu nagusienetako ere. Kategorien artean ezarri ditugun harremanen irudi grafikoak eraikiz, informazio konplexua modu intuitiboan irudikatzen laguntzen du. Softwareak kodeen arteko zazpi harreman mota eskaintzen ditu, bai eta beharren arabera berriak sortzeko aukera ere. Guk bi harreman mota sortu ditugu, bat daudenen artean itzulia —*harremanetan*— eta beste bat berria —*dagokio*—.



1. Sarea. Saretan kontzeptuen arteko erlazioak erakusten dira

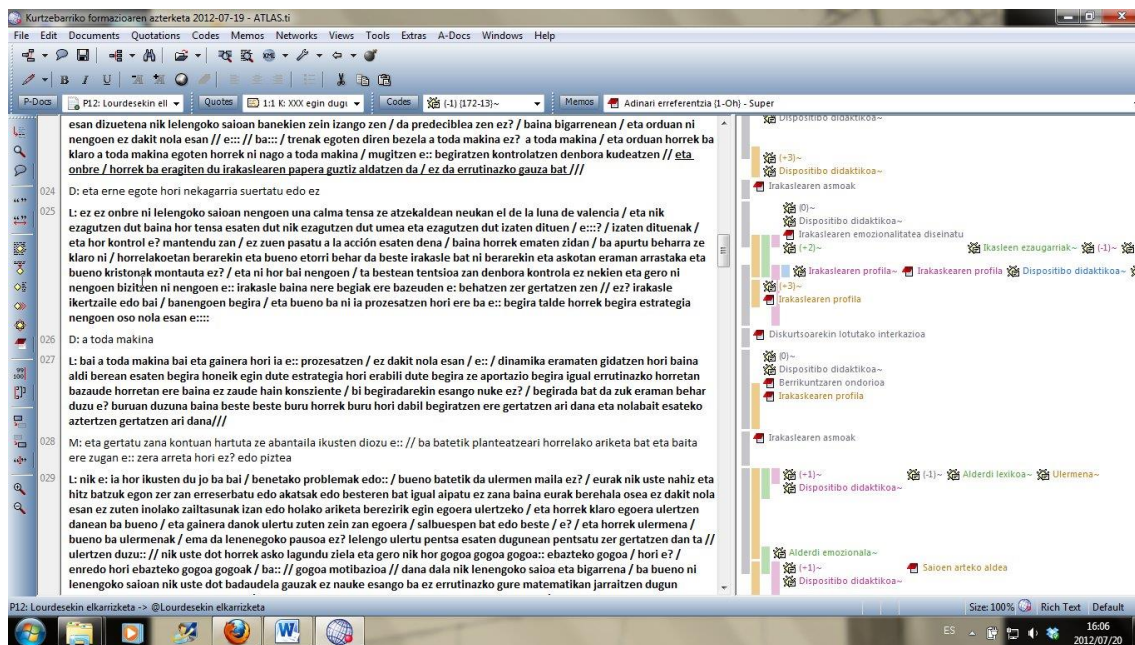
Aurreko sarean ikus daitezke sortu ditugun bi erlazio motak: batetik, jarduera-mailak kodeekin *harremanetan* daude; bestetik, zehazki dispositibo didaktikoaren eta

erregulazioaren kasuetan, adierazgarria iruditu zaigu kode horiei dagozkien hainbat ezaugarri bereiztea (ahozko hizkuntzaren didaktika-adierazleen taulan agertzen dira): ezaugarri horiek kode horie *dagozkie*, eta agertuko dira soilik dispositibo didaktikoa eta erregulazioa agertzen diren sare guztietan, bi horiek baitira banatu ditugun kode bakarrak.

Unitate hermeneutikoa

Aipatu ditugun osagai guztiak biltzen dituen “edukiontzia” da, fitxategi moduko bat non grabatzen den azterketarekin lotutako informazio guztia, eta lanean dihardugun artean osatzen joango dena.

Kodetze-lana egiteko testu-atalak (zitak edo aipuak) etiketatu ditugu, alegia, nabarmendu nahi izan ditugun atalak lotu ditugu atal horien zentzua adierazten duten kodeekin. Aipu horiek laburrak edo luzeak izan daitezke, hitz bakarrekoak zein hitz-hartze osokoak. Gainera, kodeak, gainjarri egiten dira, alegia, aipu berak kode bat baino gehiago izan dezake, bai aipu osoak, baita aipuaren atalak ere, 16. irudian ikus daitekeen bezala. Modu horretara lortzen da testu marduletako datu ugariak murriztea eta azterketa kontzeptuala egiteko prestatzea.



14. Irudia. Aipuak etiketatzeko modua

Hegaldikako begiraden arabera kodetu ditugu aipuak, geruzaz geruza, orokorragotzat jo dugun jarduera mailetatik hasi, haien barruan ahozko didaktikaren gaineko adierazleak identifikatu,

haien baitan hobetzeko proposamenak zehaztu eta haien barruan aditzaren modalitatea eta agentibitatea zehaztuta.

Etiketatzeko bide horretan hiru motako bermeak bilatu ditugu. Lehenik, zerrendatutako kodeak egokiak direla ziurtatu nahi izan dugu, eta horretarako, teorikoki justifikatzeaz gain, beste bi ikertzailearen laguntzaz testatu dugu hasierako zerrenda: Sainz Osinaga eta Garro. Bigarrenik, datuen saturazioa handia izanik, eta ziurtatzeko aipuak ez ditugula gainjarri, errepikatu edo nahastu, programak eskaintzen digun erreminta erabili dugu, *Coding Analyzer*, kode erredundanteak antzeman eta konpontzeko. Eta, hirugarrenik, aipu eta kodeen arteko lotura kontrastatzeko eta testatzeko, azterketa-pilotu bi ere egin dugu, hiru ikertzailearen arteko elkarlanean gauzatu direnak (Perez Lizarralde, Sainz Osinaga & Ozaeta, 2012; Perez Lizarralde, Garro & Sainz Osinaga, 2013). Kontraste-lan horiek lagundu digute erabakiak hartzen, bai eta hartutako erabakien bermea lortzen ere.

4.6. Helburuak eta ikerketa-galderak

Aipatutako paradigma kualitatiboaren haritik, fenomeno edo prozesu konplexu bat *ulertu* nahi dugu, alegia, gure prestakuntza-ereduaren eragina nolakoa izan den eta zertan ikusten den jakin nahi dugu, arrastoak identifikatu nahi ditugu eta ikusi erabiltako metodologiak izan al duen espero genuen eragina. Horretarako, zera jakin nahi dugu:

1. Ahozko hizkuntzaren didaktikaz emandako prestakuntza antzematen den eta nola.
2. Erabili dugun prestakuntza-metodologiak laguntzen duen sustatzen:
 - Praktika gogoetatsua
 - Prestakuntza indibiduala zein kolektiboa

Horretarako, prestakuntzaren eraginaren aztarnak bilatu behar ditugu bakarkako autokonfrontazioetan. Aztarna horiek azaleratzeko, hiru hegaldi egin ditugu corpusaren gainean, eta hegaldi bakoitzak helburu bat eta helburu horri lotutako hainbat galdera ekarri dizkigu:

1. Helburua: Identifikatzea irakaslearen jardueraren zein ikuspuntutatik aztertzen duen irakasle bakoitzak bere lana.

Galdera 1a: Irakaslearen zein jarduera-maila nagusitzen da irakasleak bere lan-jarduera aztertzen duenean?

Galdera 1b: Ba al da erregulartasunik edo alderik bi prestakuntza-faseen artean? Eta hezkuntza-zikloen artean?

2. Helburua: Aztertzea irakasleek nola ezaugarritzen duten euren berbaldian ahozko hizkuntzaren didaktika.

Galdera 2a: Zeintzuk alderdi nabarmentzen dira?

Galdera 2b: Zein erregularitasun agertzen da irakasleen artean? Zerk bereizten ditu irakasleak?

Galdera 2c: Ba al da erregularitasunik edo alderik bi prestakuntza-faseen artean? Eta hezkuntza-zikloen artean?

3. Helburua: Ikustea irakasleek zein proposamen egiten dioten haien jarduerari.

Galdera 3a: Zein alderdi dakarte irakasleek aldaketa- edo hobekuntza-proposamen gisa?

Galdera 3b: Ba al da erregularitasunik edo alderik bi prestakuntza-faseen artean? Eta hezkuntza-zikloen artean?

Galdera 3c: Nola eta norentzat egiten dituzte irakasleek proposamen horiek?

5. KAPITULUA. DATU-ANALISIA

Kapitulu honetan aztertu ditugu prestakuntzaren hiru ikasturteen buruan sei irakaslerekin bakarka egindako autokonfrontazioak. Irakasleen berbaldia aztertzeko, hiru hegaldi egin ditugu irakasle bakoitzaren autokonfrontazioaren gainean, jakiteko 1) irakaslearen zein jardueramailari erreparatzen dioten, 2) jardueramaila bakoitzean ahozko hizkuntzaren didaktikarekin lotutako zeri erreparatzen dioten eta 3) irakasleek haien jarduera hobetzeko zer proposamen egiten dituzten. Hegaldiok hurrenez hurren eta bata bestearekin uztartuta azaldu ditugu kapitulu honetan irakasle bakoitzaren berbaldia aztertu dugunean. Alegia, 5. kapitulu honetan hegaldiak aipatuko baditugu ere, azterketa bata bestearen barruan uztartuta egin da. Seigarren kapitulu nabarmendu ditugu hiru hegaldien alderdi azpimarragarriak, bakoitza bere aldetik.

Zergatik hegaldiak? Hiru hegaldiek ez dute irudikatu nahi analisia hiru norabidetan egingo denik, bata bestearengandik urruntzen doazen bideak izango balira moduan; aitzitik, fenomeno bera hiru begiradarekin aztertu nahi dugu, jakinda gurutzatu egiten direla, elkar osatzen dutela eta laguntzen digutela begirada aldi berean zabalago eta sakonagoarekin begiratzen. Azken finean, jakin nahi dugu prestakuntzak nolako arrastoak utzi dituen irakasleengan.

1. Jarduera-mailak aztertzeak aukera ematen digu ikusteko irakasleek beren jarduera zein mailaren arabera interpretatzen duten, alegia, zein den irakasle-jarduerarekiko haien berbaldiaren ikuspuntua.
2. Ahozko hizkuntzaren didaktikaren zer alderdi azpimarratzen duten aztertzeak aukera ematen digu ikusteko nola kokatzen diren prestakuntzaren objektuarekiko, ikusteko nola interpretatzen duten gelan gertatutakoa ahozko didaktikaren begiradatik.
3. Eta haien jarduerari proposatutako hobetzekoak nabarmentzeak prestakuntza-prozesuaren helburuetara garamatza, prestakuntza-prozesu ororen helburu baita garapena eta berrikuntza, eta kasu honetan irakasle bakoitzak bere hobetzekoak non ikusten dituen ikustea interesatzen zaigu.

Argitu dezagun nola antolatuko dugun kapitulua. Esan dugun bezala, sei analisi daude jarraian. Analisi bakoitzaren hasieran autokonfrontazioa bera kokatzeko datuak eskainiko ditugu eta ondoren bost atal zabalduko dira:

1. Analisiaren lehen datu orokorrak aurkeztuko dira, alegia, zeintzuk diren jarduera-maila bakoitzaren eta hitzetara ekarritako alderdi didaktiko zehatzen kopuruak. Bi horiek gurutzatu direnean hiruki didaktikoa azaleratu zaigu, eta ikusi ahal izango dugu hiruki didaktikoaren zein elementu nabarmendu duten.

Ohar bat egin behar dugu hemen; izan ere, ikasleari egindako erreferentziak zenbatzerakoan ez baitzaio begiratu bakarrik ikaslearen blokeari (ezaugarriak eta estrategiak), aitzitik, -1 mailari dagozkion alderdiak ere ikaslea dute erreferentzia nagusitzat, hortaz, irakaslearen berbaldian ikasleari eskainitako begiradak ikaste-irakaste prozesu osoa zeharkatzen du.

2. Jarduera-mailen arabera analiza egin da. Horretarako, bost mailekin lotu ditugun aipuak identifikatu dira irizpide hauen arabera: ikasleen jardueraren behaketan (-1 maila) identifikatu dugu zer dioen irakasleak ikaslearen ezaugarriez, ekintzez eta gaitasunez; sekuentzia beraren gauzatzean (0 maila) identifikatu dugu zer dioen irakasleak gelan izan duen esku-hartzeaz, hartu dituen erabakiez, ikasleekin izan duen elkarrekintzaz eta ikasleei laguntzeko egin duenaz; proiektu didaktiko lokalean (+1 maila) identifikatu dugu irakasleak zer dioen sekuentzia beraren gainean, helburuez, irakaskuntza-objektuaz eta dispositiboaren ezaugarriez; proiektu didaktiko globalean (+2 maila) identifikatu dugu zer dioen irakasleak egindako sekuentziaren kokapen globalaz, ohiko jarduerarekin duen loturaz eta gerora izan duen eraginaz; eta maila ideologikoan (+3 maila) identifikatu dugu zer dioen irakasleak irakaskuntza eta ikaskuntzaren gainean dituen balore eta iritziez. Maila horietako aipuetan ahozko hizkuntzaren didaktikaren erreferentziatzko aipuak zein horiekiko proposamenak lotu dira.
3. Irakasle bakoitzak egindako proposamenak eta ebaluazio-iritzia nabarmendu nahi izan ditugu, aurreko atalean mailen barruan sakabanatuta daudelako, eta horien perspektiba argia eta bateratua behar dugu hirugarren hegaldiaren analisiari begira.
4. Autokonfrontazio bakoitzaren laburpena egin da adierazteko irakasle bakoitzak zer alderdi indartzen duen. Analisiaren zehaztasunak eta luzerak datuak lausotu eta ulermena zaildu egiten dutelakoan, atal honek irakurketaren lagungarri izan nahi du, bai eta alderdi nabarmenenak azpimarratzeko aukera ere. Horretarako hiru hegaldiak erabiliko ditugu eta horien artean ikusitako artikulazioak nabarmenduko ditugu.
5. Autokonfrontazioen ondoren ziklo bakoitzak taldeka hartutako konpromisoak ekarriko ditugu. Ezin ditugu autokonfrontazio gurutzatuak aztertu, baina ekarri ahal ditugu ziklo

bakoitzak horien ondoren ahozkoa sustatzeko idatziz jasotako konpromisoak. Horiek ekarriko dute ziklo bakoitzak, ziklo horretan grabatutako irakaslearen praktika ikusi eta elkarrekin aztertu ondoren, aurrera begira haien buruari ezarritako jarraibideen berri.

Irakurketa errazteko oharrak:

- Kodeei egindako erreferentziak beltzago idatzi ditugu, kodeak errazago identifikatzeko eta jarraitzeko.
- Adibide bakoitzaren bukaeran agertuko da elkarrizketa-transkribapenaren zein paragrafotan hasi eta bukatzen den aipua. Erreferentzia hori eskaintzen digu automatikoki *Atlas.ti* softwareak. Paragrafo bakoitzak bat egiten du hitz-hartze bakoitzarekin, alegia, irakaslearen eta ikertzaileen hitz-hartze bakoitzak paragrafo aldaketa, beraz, zenbaki aldaketa ekarriko du.
- Ideia-sareak egin ditugunean, gorriz estali ditugu irakasleek gehien aipatutako ideiak, sareen interpretazioa errazteko.
- Badira bi kode azpi-kodez osatzen direnak: dispositibo didaktikoa martxan jartzea eta erregulazioa. Horien barruan azpi-kodeak agertuko diren neurrian, gerta daiteke, adibidez, dispositibo didaktikoaren aipu bakarraren barruan egotea beste hiru aipu erreferentzia egiten diotenak baliabide materialei, ariketaren antolaketari eta irakaslearen profilari. Zenbatzerako orduan horrelako alderdiak kontuan izan dira.

Espero dugu oharrak nahikoak eta lagungarriak izatea. Beste hainbat ohar analisisan zehar agertuko dira, oharraren jatorrian bertan kokatuta soilik uler daitezkeelakoan.

5.1. Mirenen autokonfrontazioa (HH 4), prestakuntzaren 1. fasea

Hona Mirenen autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakaslea	Miren
Gela	HH, 4 urte
Lan-esperientzia	15 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	SD Lau saio
Grabazioaren ezaugarriak	Lau ordu inguruko grabazioa
Autokonfrontazio data	2007–10–18
Autokonfrontazio-objektua	Lau saioen arteko laburpen bat
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

16. Taula. Mirenen autokonfrontazioa kokatzeko datuak (HH 4)

Lehenago ere azaldu dugun moduan, Mirenek, gogoeta egiteko grabaketa osoaren zati batzuk ikusi zituen soilik, lau saioen artean ikertzaileek egindako muntaia bat (idatzizko

transkribapena ere bai). Bertan bildutako pasarteek SDren hainbat une biltzen zituzten, egindako lanaren ikuspegi globala jaso nahi zutenak: Miren bakarrik ipuina kontatzen; errutina-uneak; aurretetua, gaztelua egiteko prozesuaren kontaketa-trebakuntza eta ondoretua; eduki tematikoaren lanketa... Berriaz hautatu ziren adierazgarri jo ziren pasarteak, beti ere ikasleen ahozko ekoizpenen berri, irakaslearen berbaldiaren berri eta SDaren atalen berri ematen zutenak (ikus SDren azalpena 192. orrialdean eta diseinua 6. eranskinean). Atal honetan Mirenekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikus 13. eranskina) aztertu dugu.

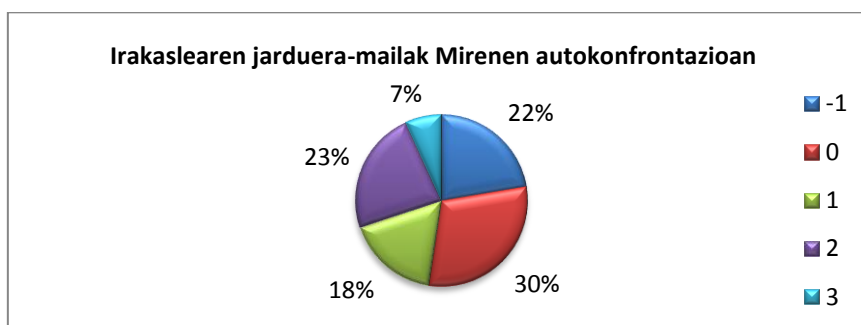
5.1.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Corpusaren gaineko lehen hegaldian zehaztu dugu Mirenen berbaldian identifikatu ditugun jarduera-mailen maiztasuna:

Irakaslearen jarduera-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	23	31	18	24	5	101

17. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



15. irudia. Irakaslearen jarduera-mailak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

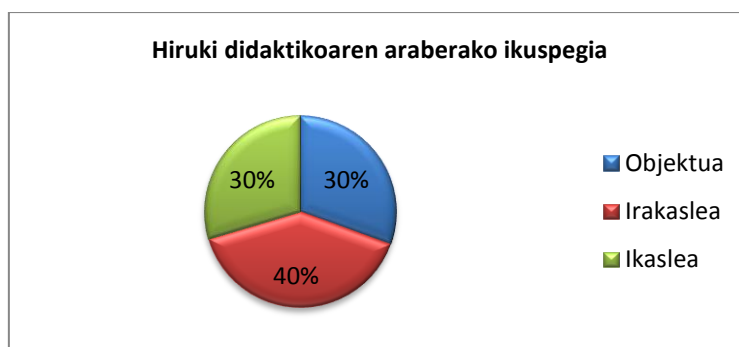
Lehen begirada orokor honetan, kopuruz handiagoa da irakaslearen esku-hartzeari edo gelan hartzen dituen erabakiei eskainitako begirada, eta adierazgarriak dira, orobat, ahozko didaktikaren ikuspegi globalari (+2) eta ikasleen jarduera edo behaketari (-1 maila) dagozkien mailak ere. Begirada horri bigarren hegaldia gehituta, ikusi dugu Mirenek ahozko hizkuntzaren didaktikako zein alderdirekin erlazionatu dituen aipatutako jarduera-mailak. Hona Mirenek aipatu dituen alderdiak eta maiztasuna:

Ikaste-objektua	Kode familiarik	Kode-zerrenda	Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera					Guztira
			-1	0	+1	+2	+3	
	Enuntziatio egoera	Hartzailea, toki soziala, rolak	1	-	-	-	-	1
		Osagai soziolinguistikoak	1	-	-	3	-	4
	Eduki tematikoa		2	-	3	1	1	7
	Ezaugarri	Testu-generoari	1	-	3	1	-	5

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira	
linguistikoak eta testualak	erreferentzia							
	Testu- eta diskurtso-ezaugarriak	8	-	3	5	-	16	
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	9	-	1	1	-	11
		Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	1	-	-	-	-	1
		Entzutearen dimentsioa	3	-	1	-	-	4
	Alderdi emozionala		10	-	-	-	-	10
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	3	-	-	-	-	3
		Naturaltasuna	-	-	-	1	-	1
		Ulermena	1	-	-	-	-	1
		Talde-lana	1	-	-	-	-	1
Irakaslearen estrategiak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculumak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculumak	1	2	1	1	-	5
		SDren osagaiak	-	2	-	-	-	2
	Intentzionalitatea	Sistematizazioa	-	-	-	-	1	1
		Ahozko-idatzizko artikulazioa	-	1	-	-	-	1
		Erabili vs landu	-	1	-	-	-	1
	Ahozkoaren agertokia	Curriculumean	-	-	1	1	-	2
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	1	13	9	10	5	38
		Erregulazioa	3	25	1	7	1	37
		Memoria didaktikoa sortzea	-	1	-	-	-	1
Ikasleak	Ikasle ezaugarriak	3	-	1	7	2	13	
	Ikasle estrategiak	3	-	-	1	-	4	
<i>Guztira</i>		52	45	24	39	10	170	

18. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Jarduera-mailen azterketa eta ahozko hizkuntzari dagozkion elementuen azterketa gurutzatuta, hiruki didaktikoaren elementuak azalerratu zaizkigu, Mirenen kasuan ondoko proportzioetan:



16. Irudia. Hiruki didaktikoaren araberako ikuspegia Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Aipuen %30 (63 aipu) identifikatu ditugu ikaste-objektuarekin lotuta; %40 (85 aipu) identifikatu ditugu irakaslearen esku-hartzearekin lotuta (irakaslearen estrategietan bilduak); eta %30 (63 aipu) identifikatu ditugu ikasleari erreparatzen diotenak.

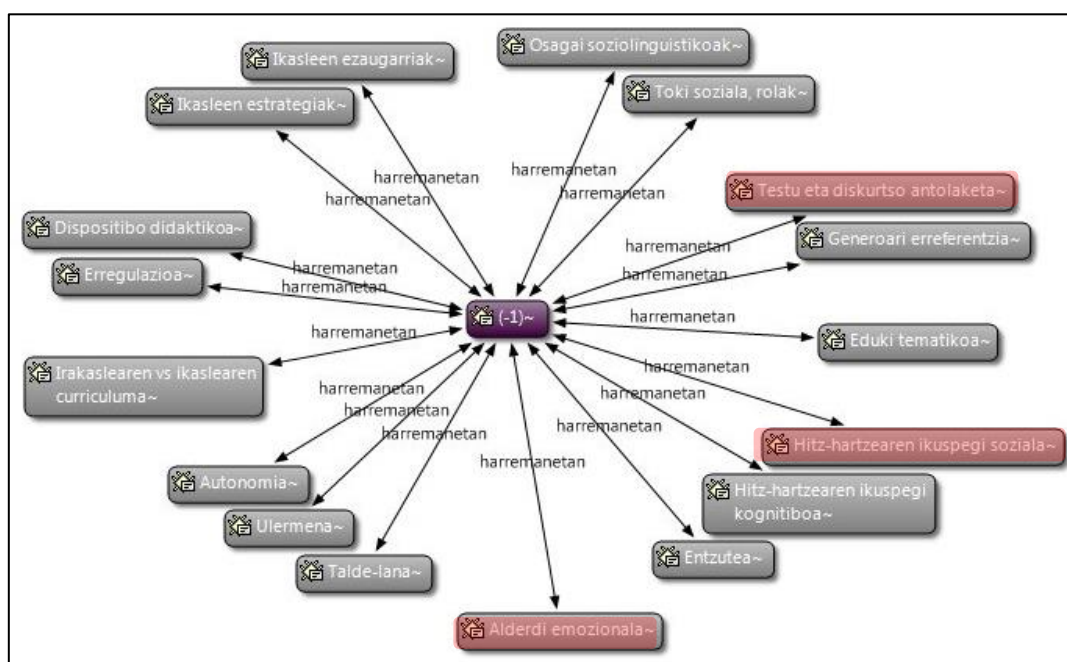
Mirenek gehiago erreparatu dio irakasleari eta bere esku-hartzeari objektuari eta ikasleei baino. Eta osagai bakoitzaren barruan zer nabarmendu duen ere esan ahal dugu: irakasleari dagokionez, bereziki erreparatu dio dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta ikasleen erregulazioari. Eta ikaste-objektuari dagokionez hiru alderdi nabarmendu ditu: ezaugarri linguistiko eta testualak, elkarrekintza eta alderdi emozionala. Gutxiago erreparatu die enuntziatio egoerari, eduki tematikoari eta gaitasun orokorragoei.

Puntu honetan esandakoek adierazten dute Mirenen berbaldian, bere osotasunean, azaleratutako alderdi nagusiak. Ondoren, zehaztu eta adibidetuko ditugu banan-banan jarduera-maila bakoitzaren barruko alderdiak.

5.1.2. Jarduera-mailen araberako analisia

5.1.2.1. *Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila*

Irakasleak ikasleen jarduera behatu du eta ikusi dituen ezaugarriak ekarri ditu. Hona maila honen barruko sarea edo kodeen artean dagoen harremana:



2. Sarea. -1 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Idea-sareari jarraituz, Mirenek adierazi du zer egin duten ikasleek gauzatutako jardueran eta zertarako gai ikusi dituen. Arestian esan bezala, bereziki erreparatu dio hiru alderdiri: alderdi emozionalari, haurren hitz-hartzearen ikuspegi sozialari eta testuaren antolaketari.

Alderdi emozionalari dagokionez, haurren gogo-aldarte (1, 2, 3)⁶⁵ eta jarrera (4) aipatu ditu, beti ere haurren gelako lanean eta ikaste-prozesuan kokatuta, haurrek lortu behar zuten ikaste helburuarekin lotuta (4).

- (1) *gustora aritu ziren lanian / gazteluakin (1:1)*
- (2) *entzun / ezer ez / ta hor aspertu egiten dira / hor aspertu egiten dira / klaro / ba e / ipuina entzuten pozik daude (52:52)*
- (3) *oso pozik etorten ziela / ezpatak eginez / saltza maltzan egon ziela ta gustora (194:194)*
- (4) *eta ia batzutan daz / etzanda / ez daukatela ia / ez posizioik ez gogua entzuteko / nahi dutela aktibitatea ez? / ikesi / ba bai / ikasi zuten / nola azaldu / nori azaldu behar genion / prest egon ziren besteei / magia gogoratzen za / magia azaltzeko / ikasi zuten / eta bueno / gutxi gorabehera gauza batzuk ikasi zuten / ez? (13:13)*

Gustura eta pozik egotearen arrazoi moduan jartzen du, besteak beste, **ikasleen estrategiatzat** jo dugun **ikuspegi ludiko edo praktikoa**⁶⁶, alegia, jarduera aktiboa izatea.

- (5) *nire ustez bai / aktibitatean eta gustora (196:196)*
- (6) *ba / bueno momentu hortan / eurak behar zutena zan ia / gaztelua egin / ze nahi zuten gaztelua eginda auki gelan / antzerkixa itxeko / eurak hori nahi zuten / nori toketan zaigun / nork egin behar du momentu honetan / noren txanda da / hori nahi zuten / gaztelua egin / praktikoa ba hortxe / ba / margotu / margotu / zulatu / zulatu / nik uste dot hori behar zutela (162:162)*

Nabarmen erreparatu dio, halaber, elkarrekintzari, eta horren barruan, besteak beste, ikasleen **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari**: azaldu du zeren arabera hartu duten ala ez duten hartu hitza. Aipuen artean agertzen da ikasleen **autonomia** lanak banatzeko (7) edo irakaslearengana laguntza eske joateko (8), **antolaketari** dagokion taldekatzearen garrantzia hitza hartzeko orduan (9) eta zer ikasi duten hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin lotuta (10).

- (7) *eurak klaro / zuek ikusi dozue momentu bat // gero hori jarraitzen genuen ez? / ta azkenean / ba eurak / zu kondea / zu oihana / zu dragoia / zuk ez dakit zer / ta eurak / paperak eman ta eurak egiten zuten / euren artian hitz egiten zuten / e / zu igaz / aurreko egunian izan zara / orain niri tokatzen zait / andereño! / bueno ta hortxe / euren autonomia paperak banatzeko be bai / ta klaro (21:21)*

⁶⁵ Parentesi artean dagoen zenbakiak erreferentzia egiten dio azaldu den ezaugarriari dagokion azpiko ebidentzia edo adibideari.

⁶⁶ Aurrera egin ahala ikusiko dugu ikuspegi ludiko edo praktikoa batzuetan dispositibo didaktikoaren ezaugarriekin lotuta ere agertuko zaigula (ikus 76. adibidea).

- (8) *bai / ta beraiek ados ez zirenia jartzen / etorten ziren laguntza eskatzera / ta bestela / kapazak ziren / zu oihana / zu unai / eta egiten zuten ipuina (23:23)*
- (9) *oro har ez / bakarrik talde txikitan zeudenian / orduan bai / gehiago hitz egiten zuten beraien artean / edo e / zuk hori / andereñok esan dau horraino egin behar duzula! / zulatzen ari zirenia gaztelua / eurak hor hitz egiten zuten pixka bat gehiago / baina bestela oro har ez / saio orokorrean ez / saio orokorrean bakarrik zan / galdera-erantzuna (66:66)*
- (10) *ba hor ipini dot / ba hasi zirela ikasten ez? / ba itxaroten bestea erantzuten hasi zenean / eskua jasotzen / e / taldean lana egiteko gai dira (179:179)*

Horrekin lotuta, elkarrekintza-elementuen arteko **entzuteari** ere erreferentzia egin dio.

- (11) *entzun / ezer ez / ta hor aspertu egiten dira / hor aspertu egiten dira / klaro / ba e / ipuina entzuten pozik daude (52:52)*
- (12) *orduan ez zan / bai / momentuan isiltzen ziren ta entzuten zuten / baina handik gutxira berriro / ez (160:160)*

Testu- eta diskurtso-ezaugarriei dagokienez, haurren ekoizpenaren aberastasuna nolakoa den aipatu du, alegia, haurren ekoizpenak laburrak eta hitz bakarrekoak direla. Bertan ageri da **osagai soziolinguistikoa** (13) ere.

- (13) *ba ez dala oso aberatsa / e / ez dakit / ez dala oso aberatsa / euskaldun berriak gehiago egin behar zutela be bai / eta ez dute gauza handirik esaten / bakarrik / esaldixa / oi / hitza / galdera / ba nortzuk bizi dira gazteluan? / printzesak / ba printzesak dira / ez dute diskurtsoa (...) baine ez dute holan gehiegi hitz egiten (98:98)*
- (14) *beraiek erantzunak ez? / hitz batekoak dira (172:172)*
- (15) *eta erantzuten zuten / gaztelua zertarako egin genuen bazekiten / antzerkia egiteko / eta bueno euren erantzunak motzak diela (179:179)*

Ikasleen ezaugarriak ere aipatu ditu Mirenek, batez ere adinari erreparatuta.

- (16) *gainera bueno kontuan izan behar dugu / lau urteko umeak direla be bai (1:1)*

Eduki tematikoa lotu du landu dituzten hainbat edukirekin.

- (17) *gauza asko ikasi zuten / e / etxeak konparatzen / etxeak desberdintzen / indixuen etxiek / eskimalen etxiek / gazteluak handiagoak zirela / hori dana ikasi zuten (1:1)*
- (18) *ze eurak hasi ziren esaten / gauzak / ze gauzak erosten diren / nun erosten diren / nor juaten dan erosten (13:13)*

Ikasleek SDren bidez landutako **testu-generoa** (prozesu baten azalpena) (19) eta jardueran

erabilitako testu-generoak (antzerkia eta ipuina) (20) ere aipatu ditu, bai eta horrekin lotuta **hartzaillea** ere (21).

(19) *ikesi / ba bai / ikasi zuten / nola azaldu (13:13)*

(20) *gustora egon zirela bai / antzerkia egin zutela / pozik ikasi zutela ipuina (21:21)*

(21) *nori azaldu behar genion (13:13)*

Talde-lanari ere egin dio erreferentzia.

(22) *taldean lana egiteko gai dira / ba bakoitza bere lana eginez / hori ikusi dot (179:179)*

Honaino ikusi ditugun alderdiak ikasleen jarduerari zuzenean dagozkio, eta, oro har, ikasleek eskuratzeko ikaste-objektuekin identifikatu ditugu. Haatik, badira alderdi batzuk zuzenean ikaslearen jarduerarekin lotzen ez direnak, baina bai zeharka. Horien artean aipagarria iruditzen zaigu **erregulazioari** egiten dion erreferentzia. Izan ere, erregulazioa zuzenean irakaslearen esku-hartzearekin lotuko genukeen arren, Mirenek esan du ikasleek erregulazioa eskatzen dutela, alegia, irakasleak haien hitza kudeatzeko zain egoten direla.

(23) *beraiek / daude zain nire galderak entzuteko / eta erantzunak emateko / ez? (1:1)*

(24) *hainbat momentutan aspertuta / aspertuta / parte hartzen zuten / neu / e / egoten zielako nere galderaren zain / eurak era natural batean ez zuten atzamarra jasotzen eta erantzuna ematen / noizean behin / ba batek ez bazekien / ba bai jasotzen zuen / baina ez / era natural batean / ez dute / ez dute / erantzuten / daude nire / ni eurengan zuzendu / eta eurak erantzuna emateko (54:54)*

Idea horrek bat egiten du HHko ikasleen ohiko jokabidearekin (Grandaty, 2001), alegia, irakaslea taldearen erdigunea den kasuetan, interakzioa irakasleak hartzen duela bere gain eta bi hitzetik bat hartzen duela eta horren ondorioz ikasleak ez duela aintzat hartzen ikaskidea solaskide gisa, ohituta dago komunikazioa helduekiko izaten eta ez du bilatzen harremanik izatea ikaskideekin ikasgaien gainean. Grandatyrentzat aurrerapen adierazlea izango da ikaslearen arreta ikaskideengana aldatzea, ikaskidea gaiaren gainean hitz egiteko solaskidetzat aitortzea, eta hori adierazgarria da Mirenek maiz aipatu duelako ikasleen jardueran hitz-hartzearen ikuspegi soziala, eta hitzaren kudeaketa-beharra zuzenean harremanetan egongo da horrekin.

Hainbat aiputan Mirenek ikasleak **ebalatu** ere egin ditu, esan du ikasleek objektua eskuratu dutela.

(25) *agindutako lana ba errepikatzeko gai dira / zer egin behar dugun / nola egin behar dugun / ba*

baten baten ikusten da nola esaten die besteei / edo neu joaten naizenien eurak lanien ari ziren momentuan ba / galdetzen ez? / eta erantzuten zuten / gaztelua zertarako egin genuen bazekiten / antzerkia egiteko (179:179)

(26) *eta gauza asko ikasi zutela (194:194)*

Eta ebaluatzeaz gain, **aldaketa proposamenak** egin ditu, bi alderdirekin lotuta:

Batetik, **hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin** lotuta proposatu du ikasleak ikaskideengana birbideratzea, berdinen arteko solaskidetza bultzatzea, haurrak konturatzen joan daitezen ikaskideak badirela nor galderei erantzuteko (Grandaty, 2001). Bat dator bere buruari hitzaren kudeaketaren gainean egin dion proposamenarekin.

(27) *dana azaldu ondoren / ez badute ulertzen neregana jotzen dute ez? / ba beste lagunei galdetzea / ba kooperazioa ta autonomia bultzatzeko (172:172)*

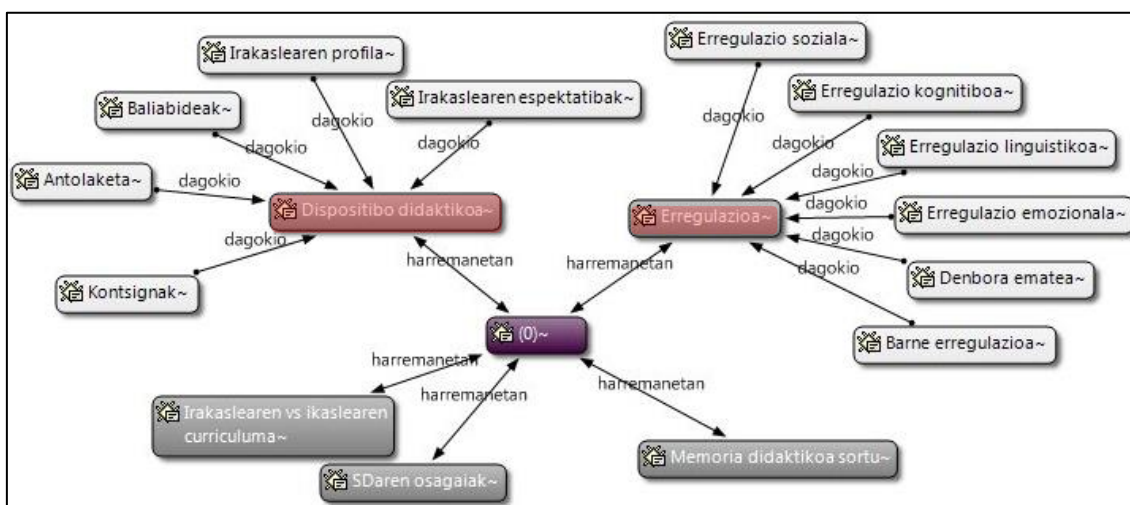
Bestetik, ekoizpena du gogoan, eta ikasleen ekoizpenen **testu- eta diskurtso-ezaugarriak** hobetzeko aukera planteatu du.

(28) *nik uste dot gai direla esateko ez? / baina hori landu egin behar dela / ba hori / ba nik uste dot / peruk esan duena / ez dala egokia / edo ez dala egixa / ba hori be aberasteko euren hitzak ez? (172:172)*

(29) *beraiek erantzunak ez? / hitz batekoak dira / ba esaldi osoa egitea (172:172)*

5.1.2.2. Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila,

Maila honetan Mirenek bere jarduera aztertu du eta azaldu du SDa gauzatzerakoan (bideoz grabatutako saioan kokatuta bereziki) zer egin duen edo zer ez duen egin eta baloratu ditu bere irakasle-lanean erakutsi dituen keinu didaktikoak (Schneuwly, 2009). Keinu didaktikoek eman digute, bereziki, irakaslearen jarduerak biltzeko markoa, eta ondoko sarean ikus dezakegu zeintzuk diren maila honekin harremanetan Mirenek aipatu dituen kodeak:



3. Sarea. 0 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH4)

Sare semantiko horri erreparatuta, ikusi dugu bereziki erreparatu diela erregulazioari eta dispositibo didaktikoan duen esku-hartzeari. Aipu horiek hain ugariak izanik, horien barruko alderdiak zehaztu beharra ikusi dugu.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hona irakaslearen ekarpenak.

- a) Aipatu du saioen **antolaketa** denboralizazioari erreferentzia egin dionean.
(30) ba ni konturatu naiz / saioak luzeegiak egin nittuela (1:1)
- b) Bereziki azpimarratu ditu erabili dituen **baliabideak**: batetik, benetako materialak erabiltzearen eraginkortasuna azpimarratu du, bai eta batzuetan irakaslearen hainbeste hitz sobera dagoela adierazi ere (31); eta bestetik, sekuentzian zehar erabili dituen materialak aipatu ditu: ipuina, horma-irudia, ordenagailua, argazkiak eta marrazkiak.
(31) jo / baina hasten naizenean / ba hor bezela / ba / e / hostoak / zuhaitz guztiak ez daukatela hosto berdinak / eta ez dakit zer / klaro / materiala erakutsita ikusten dute / ba ikusi ta ia esta / ba hasi beste gauza batean / ez hasi txapa botatzen (52:52)
(32) ba erabili nuen / ba / murala / gero neuken ipuina gazteluena ta etxeena / ordenagailuan ere ikusi genitxun gazteluak / horrek izan zien baliabide / orokorrean / (133:133)
(33) hori da / hori / eta eurak esaten dute oso ondo egiten dudala baina bueno (206:206)
- c) Horiez gain, dispositibo didaktikoaren barruan identifikatu ditugu beste bi ezaugarri ere, **irakaslearen profila** eta **irakaslearen espektatibak**. Irakaslearen profila lotu dugu erakusten duen ereduarekin, bere jarrerarekin, bere emozioen kudeaketarekin, dituen usteekin, dakienarekin... Uste dugu, dispositibo didaktikoaren barruko beste alderdiek bezala, irakasleak ikasleekiko dituen uste edo espektatibek (Esteve, 2009) eta

irakaslearen profilak eragin handia dutela jarduerarengan eta ikasleengan, eta, bestek bezala, hau ere landu, diseinatu eta kontuan hartu ahal dela (34, 35). Irakaslearen espektatibak zehaztu ditugu irakasleak espero duenez edo dituen aurreikuspenez hitz egiten duenean (36).

(34) eta gehiegi hitz egiten dudala neuk (1:1)

(35) gero nik parte gehiegi hartzen dudala / hori esan dugu (172:172)

*(36) onbre ni oso urduri nenguen / gero ez dot ikusi hain gaizki nere burua / egixa esanda (...)
baina bueno / gero beste batek igual esango dau / buf! / baina ez / ez naz ikusi gaizki
(15:15)*

Erregulazioari dagokionez, multzo handia izanik, beharra ikusi dugu zehazteko, eta kasu honetan ere saiatu gara identifikatzen erregulazio-aipamen horien ñabardurak zeintzuk diren.

a) Erregulazio sozialari edo ikasleen hitza kudeatzeko moduari dagokionez, adierazi du hitza ia beti berak duela, batez ere talde handian ari direnean, eta, badirudi, saiatu arren, ez duela lortu ikasle guztiek hitz egitea. Eta estrategia gisa elkarrekintza-arauen lanketa egin izana ere aipatu du.

(37) denbora guztian borobilean ni hitz egiten / nahiz eta saiatu galderak denei zuzentzen ez? / denok parte hartzeko ez? (89:89)

(38) bueno ba entzuteko prestatu ez? / ba galdetzen diet / zer gertatzen da / bakoitzak nahi duen tokira begiratzeko badu / neuk hitz egiten dudanean / edo beste pertsona batek hitz egiten duenean ez? / egon behar gara / e / begira / elkarri begira / ez bata etzanda / ta gora begira / ba hori ere lantzea komeni dala / orduan konturatu ziren ez? / ba landu behar dugula (172:172)

b) Erregulazio kognitiboari dagokionez, batez ere ikasleen ikaskuntza sustatzeko erabiltzen dituen galderei erreparatu die Mirenek. Aipatzekoa da irakaslea konturatu dela bere galdera tipoek eta ikasleen berbaldiaren luzerak duten harremanaz (Candela, 1999).

(39) bueno / gainera galderak be ez du ematen / egin dudana galderak be igual ez du ematen luzatzeko asko / ez? (98:98)

(40) bai / es que hori ointxe etorri jat / burura / oin arte ez naz konturatu / klaro ezin dot gehiegi eskatu / ze galdera ez da / hitz bat eskatzen du / hitz bat edo bi / (100:100)

(41) ez / hor momentu baten galdetzen diet / orain zer ari gara egiten? / eta atzo nortzuk egin zuten? (170:170)

- c) **Erregulazio linguistikoari** dagokionez, aipatu ditu ikasleen berbaldiari laguntzeko asmoz erabiltzen dituen testuratzeko estrategiak eta ikasleen gogoeta metalinguistikoa edo kontzientzia linguistikoa eragiteko nolako estrategiak erabiltzen dituen (Dolz, 1994a; Biain, 1996).

(42) *grafikoak / eta gero be bai / e / ointxe pistak esaten dozuna / e / euren erantzunak bultzatzeko / ba batzutan / esaten diet hasiera / hitzaren hasiera ez? / edo errepikatzen dut (21:21)*

(43) *eurak ikasteko eta gogoratzeko lantzen ari garena / ba errepikatu egiten duguna / ta hori da egin dudana / eta lehen esan dizuedana / euren erantzuna bultzatzeko / hasiera ematen nien / edo errepikatzen nuen / ba aber / besteak / esan nuen ez? / ba lagundu erantzunak aurkitzen ba pistak emanez / horrela hizkuntza zabaltzen dugu (174:174)*

- d) Ikasleen **erregulazio emozionalarekin** lotzen dugun strategiaren bat ere aipatzen du, hizkuntzaz kanpoko keinuen bidez edo ikasleek esandakoa goraiatuz (Irishkanova et al, 2003; Perez Lizarralde, 2012).

(44) *ta gero ez dakit baliabidea den edo / ba askotan / eurak azaldu behar zutenean / euren neurrian jartzen nintzen atzean / ba eurak entzuteko edo / bultzatzeko apurtxo bat / ez dakit baliabidea den edo ez / baina bueno / euren mailara / euren posiziora / euren begirada e gordetzeko / eta gero ba oso ondo / ez dakit dan baliabidea baina nik uste dot / oso ondo / e / oso gustora dago / edo / horrek hitzak eurai be goratzeko (133:133)*

(45) *bueno ba neu / atentzioa deitzeko ba / behatzakin isilik / edo ahotsa aldatu / momentuan egokia ikusten nuen / baina / saioak luzeak zirenez / ba askotan errepikatu behar da (160:160)*

- e) Azkenik, zer pentsatua eman dio Mireni ikasleei hitz egiteko eta bere galderei erantzuteko **ematen dien denbora didaktikoak**.

(46) *ta hor moztu in nauen // juan nintzen zuzenian / nik nahi nauen zerrendara / (13:13)*

(47) *nik parte gehiegi hartzen dot / denbora guztian borobilean ni hitz egiten (89:89)*

Irakaslearen keinu didaktikoen arteko **memoria didaktikoa sortzeari** ere eskaini dio aipamen bat, lantzen ari direna gogora ekartzea aipatu duenean.

(48) *eurak ikasteko eta gogoratzeko lantzen ari garena / ba errepikatu egiten duguna / ta hori da egin dudana (174:174)*

Irakaslearen estrategien barruan kokatzen da baita ikasleen interesei edo **ikasleen curriculumari** jarraitzearen garrantzia ere (Arnau, 1997; Arnau, 2000).

(49) *eurak / ba ahozotasuna hori be bai da niretako be bai / ez? / eurak ekartzen duten gaia tiratu eta luzatu ez? / hori / eta gero nik uste dot egiten dudala / ez? / aprobetxatzea eurak esaten dutena hortik zerbait lantzeko edo zerbait ataratzeko ez? (190:190)*

Bere buruaren **ebaluazioari** dagokionez, bere jardunaren ebaluaziotzat jotzen dugu ondoko aipua.

(50) *ba ni konturatu naiz / saioak luzeegiak egin nittuela / eta gehiegi hitz egiten dudala neuk (1:1)*

Ebaluazio hori oinarri hartuta proposatu ditu batez ere Mirenek bere buruari eta bere esku-hartzeari planteatzen dizkion aldaketak. **Proposamenak** erregulazioarekin eta dispositibo didaktikoarekin lotuta daude.

Erregulazioari dagokionez, hainbat aukera proposatu ditu.

a) Erregulazio sozialarekin lotuta aipatu du ikasleei hitza ez kentzea eta ikasleen arteko solaskidetza sustatzea.

(51) *ta hor moztu in nauen // juan nintzen zuzenian / nik nahi nauen zerrendara / ta hor / tiraka tiraka / gehiago egingo zuten berba nik uste dot (13:13)*

(52) *nik parte gehiegi hartzen dot / denbora guztian borobilean ni hitz egiten / nahiz eta saiatu galderak denei zuzentzen ez? / denok parte hartzeko ez? / eta zer egin behar nuke / nola? / ba ez dakit / baina jarri dot / ez / beraien arteko elkarrizketa bultzatu / beraien artean galderak / hau landu behar nuke / zuzenean berdinekin harremanetan hastea / ikasgaien inguruan / nola? / ba ez dakit / ez dakit zer / nola planteatu hori / da zuek emandako orrixetan irakurritxa / baina egixa esan ez dot pentsau nola bultzatu hori / ez dakit zer egin beharko nuke hau bultzatzeko (89:89)*

Azken adibide horren arabera, ez da nahikoa prestakuntzan gauzak proposatzea, horrek ez baitakar automatikoki barneratu eta inplementatuko denik. Mirenek badaki elkarrekintzaren gaia prestakuntzan landutako gaia dela, baina ez du pentsatu nola gauzatu. Badirudi autokonfrontazioak eraman duela ulertzera zertaz ari ginen eta pentsatzera berak zerbait egin beharko lukeela elkarrekintza hori sustatzeko.

b) Erregulazio kognitiboari dagokionez, estrategia posibleak bi alderdirekin lotuta aipatu ditu: batetik, berbaldia errazteko estrategien ordeztasun —**erregulazio linguistikoa**—, pisten bidez ikasleen pentsamendua eta erantzun aberatsagoak sustatzea (53); eta bestetik, berak egiten dituen galdera motak aipatzen ditu, kontziente bihurtu baita galdera motaren arabera ikaslearen erantzuna modu batekoa ala beste batekoa izango dela (54). Bi estrategien arteko lotura ere egin du, erronka kognitiboa eta hizkuntzaren

formari erreparatzea, biak ala biak baitira ezinbesteko (55) (Cummins, 2000; Coelho, 2005).

(53) ba batzutan / esaten diet hasiera / hitzaren hasiera ez? / edo errepikatzen dut / eta iguel ba / pistak eman behar nien / ba dira / ba daukate soineko luzea / koroa / euren hiztegia ere luzatzeko / eta aberasteko / eta eurak ere pentsatzeko gehixau / hori be / konturatu naz iguel beste estrategia bat / posible izango zala (21:21)

(54) ba ez dakit orain momentuan / galdera mota diferentia izan behar zan / aldatu in biharko nuke / izan bihar zan zabalago / horrek dia galdera itxiak / galderak aldatu beharko nituzke / beste era bateko galderak (109:109)

(55) eta gero esaten dutena / ba bai / zuzendu / edo batek e / edo pixka bat etorten bada / atzo me cai / klean / ba bueno / ba hori zuzendu / hori luzatu / ta zer pasau jatzun edo nola / ba saiatu hortik tiratzen / ez? (190:190)

c) Ikasleei denbora ematearen ideia ere behin eta berriz errepikatu du Mirenek, horrek bereziki atentzioa eman diolako bere jardunean.

(56) hobetzeko ba hori / nere burua isilik egon eta eurei aukera eman / hitz egiteko gehixau / uste dot ez niela ematen / aukera pentsatzeko / e / nahi nauen ia / ia / ia / esan eta ez nien isten denbora pentsatzeko / eta uste dot denbora gehixau behar dutela pentsatzeko erantzuna / edo / eurak beste recurso batzuk bilatzeko / erantzuna emateko (25:25).

(57) pazientzia (215:215)

d) Barne erregulazioari ere erreparatu dio talde osoari lagunduko liokeen estrategia aipatu duenean. Jardueraren bi unetan kokatu du Mirenek hobekuntza proposamen hori. Lehena, laguntza kontestual gisa:

(58) edo / beste ipuin bat kontau banauen / eurak gustorau egongo ziren / gero konturatu naiz hainbat detailetan ez? / ba adibidez / material zerrenda egiteko / auki binabela materiala gelan / edo marrazkiak eginda / eurak gehiago / errezteko euren erantzunak / ez? / marrazkixen / eta gero / e / nekan prozesu guztia idatzitxa // ez joan ginen idazten / lehenengo hau / baina alboan / ipini behar nuen argazkia (15:15)

Eta bigarreanean kontrol zerrendari erreferentzia egiten ari zaio, alegia, **SDren elementu** bati. Izan ere, diseinua egin zenean aurreikusi zen argazkiak aterako zirela prozesua jasotzeko eta azken ekoizpenean ikaslentzat kontatu beharreko pausoen pista izateko, baina ez ziren horretarako erabili eta idatziz jarri ziren pauso horiek.

(59) baina hori / euki binaben euren aurrian / gero etorri zienian bost urteko umeak entzutera / euki bihar nuen aurrean / ze nauken kartulina / baina idatzitxa / ta lau urteko umeak ez

dakite irakurtzen / orduan euki binauen / bat / gaztelua egingo dugu / e / ez dakit nola hasten zan ya / eta alboan argazkiak / euren argazkiak lanian / ez? / e / euren hitzak errazteko / hortaz konturatu naz / nik uste dot egokixa izengo zala / gero / zer gehixau / ez dakit / e / eskatzen diet / nortzuk bizi dia gazteluetan? / ba iguel / beste karta batzuk / beste e / ba printzesak // soldauak / erregeak / kondeak / idatzita ta margotuta / ze hasten dira / printzesak / printzesak / baina harek esan du / benga aber beste bat asmatzen dozuen / klaro baina horrek irudiak / izaten / edo aurretik edo gero / edo momentuan ez? / eurak joateko / azkenian ez? / ikusitakoa ez? / hobeto ikasten da (19:19)

Dispositibo didaktikoari dagokionez, lehen aipatutako hiru alderdiei proposatu die garapen maila.

- a) **Irakaslearen kontsignei** dagokienez, Miren konturatu da berak emango duen kontsignak eragina duela ikasleak ahoz beste modu batera jardun daitezen.

(60) hor hasten direnien / zultatzen edo / ba bueno / eurak prozesu hori azaltzea ez? / be bai komeni da / ari ginena egiten azaldu zergatik / edo zergatik uste dute beraiek ari garela egiten / eta hori gehiagotan eskatu beharko genieke / nire ustez / eurak hitz egiteko edo / eurak ziur egoteko / ba egiten ari direna ondo dagoela / edo horrela egin behar zela (170:170)

- b) **Baliabideekin** lotutako proposamena bereziki azpimarratu du, pentsatzen baitu hainbat material eskura izanda ikasleen azken ekoizpena asko erraztuko litzatekeela. Errazteko borondate horrek ikasleen ikaskuntzaren **erregulazioa** dakar, zehatzago, **erregulazio kognitiboa** (61) —ezagutzen ulermenaz eta garapenez ari delako— eta **erregulazio linguistikoa** (62) —erantzunak bultzatzeko estrategiez eta pitez ari delako.

(61) ba nik uste dot hor euki bihar nitxuela karta batzuk / edo irudi batzuk ba / gazteluan bizi dienei buruz / gero argazkiak / argazkiak atara nitxuen / baina / atara nitxuen / ta gero kuaderno baten plasmatu nitxuen / baino horrek ere egon behar ziren azalpenian nire ustez / edo hitz egiten dugunean / ba Jurgi nola harrapatu zion kotxiak eta / ba margotu behar nuen pasabidea / zebra bidea / eurak ikusteko / eurak jakitxeko hainbat / materialen zerrendan be ba margortu / edo itsatsi materiala / edo materiala euki gelan eurak e ikutzeko / bakarrik ikusi zuten / gaztelua ta guk erabilitxako materiala ez? / gaztelua egiteko / baina benetako harrixa / benetako ladrilua / hareia / ez? (136:136)

(62) ta ikus euskarri gehiago izanez gero be / erantzunak errezagoak izango ziren (174:174)

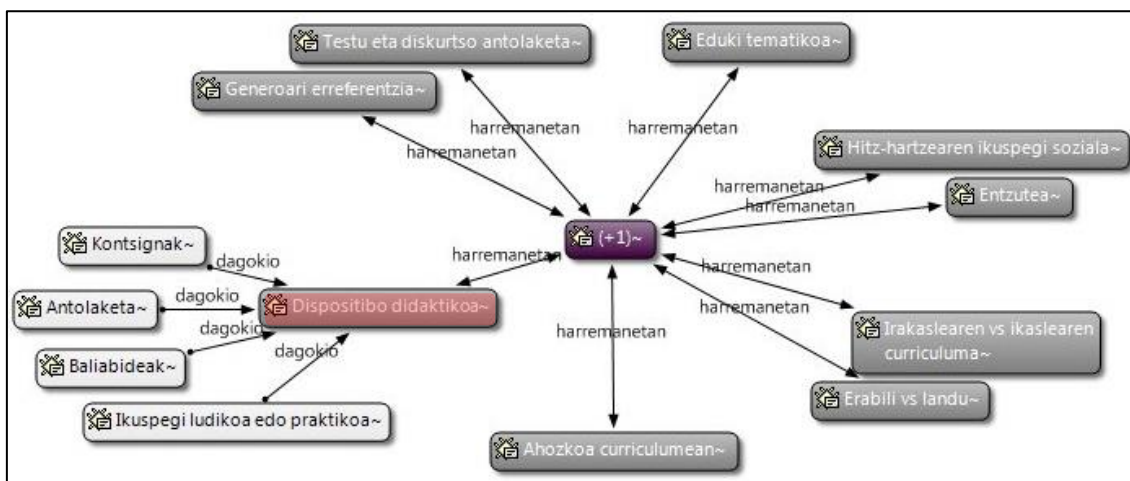
- c) Irakasleak erakusten dituen **espektatibei** dagokienez, kasu honetan, irakasleak adierazten duen zalantzarekin lotuko genuke. Alderdi hori egiten ari den prestakuntzarekin edo prestakuntza-beharrarekin harremanetan jarriko genuke.

(63) *nola? / ba ez dakit / ez dakit zer / nola planteatu hori / da zuek emandako orrixetan irakurritxa / baina egixa esan ez dot pentsau nola bultzatu hori / ez dakit zer egin beharko nuke hau bultzatzeko (89:89)*

5.1.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Maila honetan gelara eramandako jarduera nola gauzatu den zehazten da. Maila honen erreferentzien jatorria SDaren programazioan dago, eta bertan hitz egiten da jardueraren helburuez, ezaugarriez, edukiez eta baita alderdi metodologikoez ere. 17 aipu lotu ditugu maila honekin.

Hona sarean maila honetan agertzen diren kodeak:



4. Sarea. +1 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH4)

Bi norabidetako aipuak identifikatu ditugu bereziki maila honetan: batetik, ikasleak eskuratu behar dituen ikaste-objektuekin lotzen diren alderdiak; bestetik, objektu horiek irakasgarri egiteko irakasleak kontuan izan dituen alderdiak.

Ikaste-objektutzat jo ditzakegun alderdiei dagokienez, bere gogoeta abiatzen da jarduerak zuen helburutik, kasu honetan **testu eta diskurtsoaren ezaugarrie**kin lotuta, bai ekoizpenaren luzerarekin, bai ekoitzi behar duten testu-generoari dagokion antolaketarekin.

(64) *bueno ba gauzia zan / ea zenbat hitz egiten zuten ez? / laguntzea eurak hitz egitea ez? / ahozotasuna lantzeko (1:1)*

(65) *gero / bigarren zatian ba zan / e diskurtsoa antolatzen / ez? / aurkezpena / lehenengo materiala / gero / prozesua ez? (13:13)*

Jardueran erabilitako **testu-generoak** ere aipatu ditu (ez ikasleek gauzatu behar zuten prozesuaren azalpena, nahiz eta hori izan SDren xedea).

(66) *eta ba antzerki ipuina zan helburua hemen ere / eta zenbat gauza landu daitezkeen ipuin baten inguruan ez? (194:194)*

Eduki tematikoari dagokionez, aipatu ditu lanketaren harira jorratu dituzten mintzagaiak: eraikuntzen ezaugarriak (gazteluak, etxeak...) eta karnabalak.

(67) *ikastea ba idatzi dot / lehena ba / konparaketak egitea / ez? / ba gazteluak eraikuntza handiak eta sendoak zirela / ta besteak / etxe normalak diela / ta konparaketak egitea / beraien artean (13:13)*

(68) *haurrekin / haurrekin / nik uste dot gaia oso polita zala (194:194)*

(69) *gai baten / ipuin motz bati buruz zenbat gauza ez? / eta gero ba zeukan kutsua ez? / e karnabalak / orduen pasauta (194:194)*

Dispositibo didaktikoari dagokionez, ekintza bera (gaztelua egitea) eta horretarako erabilitako **baliabideak** (70, 71) eta **antolaketa** (72) ere aipatu ditu.

(70) *gaztelua egin dogu / lehenengo materiala topatu / gero andereñoak marrazkia egin du (13:13)*

(71) *bai / bai / argazkiak bazeuden / eta gero ordenadorian be ikusitxa zeukaten (138:138)*

(72) *hor? / borobilean daudenean? (52:52)*

Aldaketa proposamenetan hainbat erreferentzia egiten dio, bai ikaste-objektuari, bai eta metodologiari ere, eta esan ere esan dezakegu erreferentzia gehiago egiten dizkiela +1 maila honetan aldaketa proposamenei egindakoei baino.

Ikaste-objektuei dagokienez, **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** aipatu du ikaste-xede gisa.

(73) *elkarrizketen arauak ba kontuan izan ez? / txandak errespetatzea / poliki poliki lantzen ari garela / ez? / baina hor sartu behar nukela / baina klaro / hori oso zaila da / ze klaro hau sartzeko / nik uste dot hau ere landu beharra dagoela / esan dudana beraien artean / e / berdinen artean harremanetan hastea ez? / ikasgaien inguruan da gero (172:172)*

Gainera, **testu eta diskurtsoaren ezaugarriekin** lotuta, ikasleen erantzunak zabaldu beharra aipatu du, eta horretarako irakaslearen **erregulazio kognitibo eta linguistikoa** aipatu ditu, alegia, galdera irekiagoak egin eta esaldi osoak eskatu beharra. Alegia, ikasleak hobetu behar duena irakaslearen esku-hartzearen araberkotzat jotzen du, argi ikusten du bere erantzukizuna hor.

(74) *eta bueno ba esaten dot / ba itxaron / eskua jaso / ta hori ba lantzen jarraitu behar dogula / eta ba hori / erantzunak zabalagoak izateko ba / jarraitu behar dogu lanean / esaldi osoak*

*eskatuz / eta hor gehitu beharko genuke ba erantzunak / oi galderak e / zabalagoak / irekiak
eginez / eta ba euren interakzioa landuz / ez dakit / hau zatixe / ez jat hainbeste gustetan /
baina bueno (182:182)*

Dispositibo didaktikoari ere egin dizkio proposamenak, bai **baliabideei** (75), bai **antolaketari** (76) eta bai irakasleak erabili duen **kontsignari** (77) erreparatuta.

*(75) bai / bai / faltan ta gainera / pentsatzen beraiek ez dakitela irakurtzen / bai letra batzuk /
baina ez dakite irakurtzen / orduan eurak galtzen baziren / ba argazkixak ikusita (145)*

*(76) orduan ba / aldaketak / ba saioak motzagoak egin / ta aktibitatea / eurak behar dute zerbait
/ praktikoa / ez denbora guztian entzuten(160:160)*

*(77) hor hasten direnian / zulatzen edo / ba bueno / eurak prozesu hori azaltzea ez? / be bai
komeni da / ari ginena egiten azaldu zergatik / edo zergatik uste dute beraiek ari garela
egiten / eta hori gehiagotan eskatu beharko genieke / nire ustez / eurak hitz egiteko edo /
eurak ziur egoteko / ba egiten ari direna ondo dagoela / edo horrela egin behar zela (170:170)*

Adibideen artean aipatu du, halaber, aktibitatea edo zerbait praktikoa egin beharra, alegia, **ikuspegi praktikoa** azpimarratu du haurren ezaugarriei erantzuteko.

HHko **curriculumean** ohiko diren errutinak grabaziotik kenduko lituzkeela proposatu du, jarduera luzeegi egiten dutelakoan. Ez dago argi errutina ahozkoaren lanketarekin zuzen lotzen duenik, edo ahozkoarekiko esanguratasuna gogoan duenik. Badirudi SDren grabazioa zerbait berezitat jo duela, egunerokotik kanpo geratuko litzatekeen zerbait izango balitz moduan, autokonfrontazioan dauden prestatzaile-ikertzaileei zerbait berezia eskaini behar balie bezala.

*(78) adibidez / errutinak / eguneko errutinak kendu egin behar nitxuen / zuen grabaziotik / edo
egun bitan egin / eta gero ia ez / ze ia ikusi dozue zer dan (25:25)*

Konturatu ere konturatu da ahozkoa lantzeko aukera galdu duela, erabilera hutsa ez dela nahikoa izan. Horri deitu diogu **erabili vs landu** kodea.

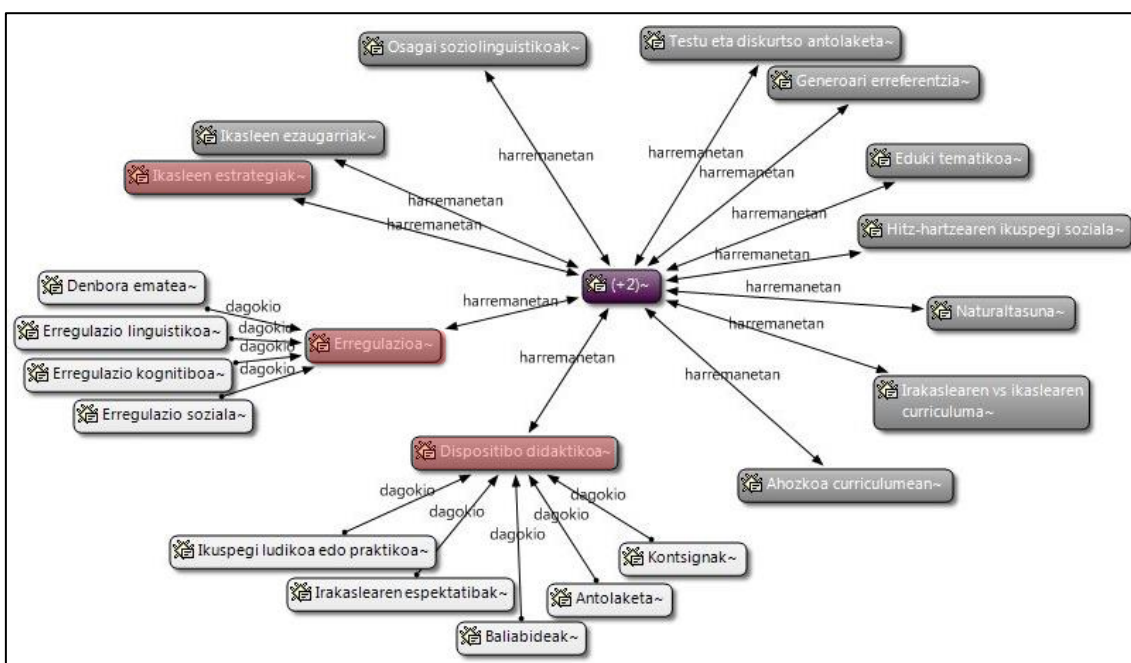
(79) ba hori zati hori / polita zala / aprobetxatzeko ahozkotasuna lantzeko (13:13)

Eta, azkenik, aldarrikatu du ikasleen interesei erreparatu behar zaiela, alegia, **ikaslearen curriculumari** arreta jarri.

*(80) bai / grabatuta dago / hori behintzat bai / eta hori bai / eurak ekartzen dutena / gehixau
aprobetxatu behar dela / euren ideiak / euren gauzak / bai gaiak landu behar direla noski /
baina (202:202)*

5.1.2.4. *Proiektu didaktiko globala, (+2) maila*

Maila honetan irakasleak uneko jardueratik haratago jauzi egin eta eraikitze mailan ari da (Margolinas, 2002), alegia, mintzagaia esku artean darabilen irakaskuntza ildo orokorrean kokatzen du. 25 aipu sailkatu ditugu, non irakasleak, batez ere, bi alderdi ekarri dituen kontrasterako: grabazio kanpoko ohiko jardueran nola egin ohi duten lan eta grabazioa egin ondorengo ikasturtean (autokonfrontazio-elkarrizketa egin den garaian) ikasleen zein irakaslearen jarduerak nolakoak diren⁶⁷. Maila honetan nahasi agertzen zaizkigu objektuari, irakaslearen esku-hartzeari zein ikasleari dagozkion alderdiak. Hona sarean maila honen eremuan agertzen diren kodeak.



5. Sarea. +2 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Dispositibo didaktikoaren eremuan, uste du normalean errutinak ez dituela egiten grabatu duenean bezain luze, alegia, **antolaketako** denboralizazioaz eta espazioaren antolaketaz ari da.

(81) *bai / baina nik uste dot / motzagoak egiten ditudala (35:35)*

(82) *eta klaro / gero eskatzen diegu / e / jarritxa / neri begira / bestelan ez dutela ondo entzuten / ez dutela / gehiegi / denbora gehiegi / nik uste dot (50:50)*

Errutinetako ohiko **kontsignak** ere aipatu ditu.

(83) *errutinak dira / ba adibidez / benga oin nor da arduraduna? (42:42)*

⁶⁷ Metodologiaren atalean esan dugun bezala, grabazioa 2006-2007 ikasturte bukaeran egin zen eta autokonfrontazio elkarrizketa 2007-2008 ikasturte hasieran, beraz, nolabait esan dezakegu irakasleak egin zenarekiko kontrastea dakarrela.

(84) *aber izena topatu / eguna / nik uste dot motzagoak egiten ditudala (44:44)*

Eta **baliabideak** edo sortutako materiala ere azpimarratu du, bai eta **ebalatu** ere.

(85) *gero egin genuen kuaderno bat / oso polita gelditu zala / ez dakit ikusi dozuen (15:15)*

(86) *gero hori plasmatu nuen koaderno baten / eta koaderno hori eraman zuten etxera gurasoei azaltzeko (150:150)*

Puntu honetan, azpimarratzekoa da **irakaslearen espektatibekin** lotuta adierazten duen iritzia, bere esperientzian oinarrituta, ikasleen adinari eta gaitasunari erreparatuta.

(87) *bueno hor be / bi gauza daude / haundiagoak dira / eta presioa / nik dudan presioa haundiagoa da / bost urteko gelan (119:119)*

(88) *bueno presioa / ez da presioa / da bigarren aldiz egoten naizela bost urteko gelan / eta ia ikusita hainbeste gauza egin behar ditudala / e / presiño hori ez? / e / letrak / oin arte letra haundiz / oin letra txikiz / e / hainbeste gauza matematikan / hainbeste gauza / kanpotik datorren presioa / bai? / nire igual / hori izango da / nire eragina / ba esaten dot / hainbeste gauza ikasi behar badute gai izango dira / eta toma ya! / a la universidad / bost urteko gelan a la universidad / eta igual hori izan daiteke (121:121)*

(89) *bai / azalpenik gabe / batzuk enroilatu dira gehixau / igual ez dakit / eurak heldugoak daude / igual galderak aldatu dira / eta ba hori gure pertzepzioa / zuk esan dozuna / be hor (129:129)*

Erregulazioaren eremuan, egin ditu aipamenak bere **erregulazio kognitiboaz**, zehazki, galdera motez eta pistak ematearen garrantziaz. Honetan ere bere esperientzian oinarritzen da, oraingoan ama moduan duen esperientzian.

(90) *ez dakit nire galderak aldatu diren / onbre ba oin / nolakoak dira / gehiago zabaltzen dot apurtxo bat / baina ez dakit / beraiek be etxetik datoz / eta kontatzeko gogo gehixaukin / eta ia eskuekin / eta etorri kontau behar dizut / eta papapapa / hori bai / baina nire galderak / igual baten bat / zabalagoa egin dut (113:113)*

(91) *baina bueno pistak ematea ere posible da / neu nire mikelekin / dala honen umien adinekua / esan dot askotan / ikusi makusi / ama baino jo zaila da / zaila da esan didazuna / esan dozu a / ta a / ta nik zer dakit / jo ba ematen diot pistak / ba da / kolore gorrikua / eta dau goian / eta erabiltzen dugu ez dakit zertarako / ez? (211:211)*

Aipatu du, halaber, ikasleei eskaintzen dien **denbora**.

(92) *bai / bai / bai / eta saiatzen naiz / saiatzen naiz / mozten / bai / bai / oin ikusi dotenetik / pentsatzen jat luzeegia (50:50)*

(93) *gutxi / nire ustez gutxi / holako / ze beti / e / galdetzen dugu / bi gehi bi / ta ra! Lau / ematen*

dugu erantzuna / ez badigute beraiek ematen / guk ematen dugu ez? / ta hor be / ez dakit ba / ideiak / pistak / ez? (213:213)

Bere esku-hartze zuzenaz gain, badira beste hainbat alderdi ukitzen dituenak. Bereziki aipatu ditu **ikasleen ezaugarriak** eta aurrerapenak euskararen ereabilerari dagokionez, eta ezaugarri horiek lotu ditu haurren adinarekin, izaerarekin eta **ezaugarri soziolinguistikoekin**.

(94) *oin hasten dire gauza bat kontetan / eta batzutan / beste bat / daude batzuk / e? / hitz egiten dutela gehixau / eta gero euskaldun zaharrak / eta euskaldun berriak / euskaldun berriak / erderaz uzten badiozu / asko hitz egiten dute / baine eta orain ia hasi die euskaraz esaldiak egiten / ez? / nabaritzen da aldaketa (5:5)*

(95) *ez / beste bat daukat / beste neskatilatxo bat daukat bai gutxi gorabehera hamar / hamar euskaldun zaharrak / edo e / etxean ikasitxakuak / amak edo aitxak hitz egiten dutenak / igertzen da / eta klaro / erdeldunak ditzut / erderaz hitz egiten dutenak etxian / ba dauzkat neska batzuk / oso berritsuak / eta beti daz prest kontatzeko zerbait / baina hori euskeraz / kostatzen zaie / oin hasi dira esaldi batzuk esaten / jo ba e! euskeraz / e! euskeraz / orduen hortxe hasi dira / eta gero beraien artian ere hasi dira esaten / hemen euskeraz hitz egin behar da / ez dakit dan egokixa edo ez / baina beraiek esaten dute (13:13)*

(96) *nik uste dot eurak helduagoak daudela / eta gauza gehiago daukatela kontatzeko / etortzen dira (111:111)*

Ikasleek proposatutako gaiari edo interesari erreparatzearen garrantzia ere agertzen da, alegia, jorratzen den gaiak **ikaslearen curriculumari** erantzutea garrantzitsua iruditzen zaio, eta hori lotzen du ikaslearen **naturaltasunarekin** ere.

(97) *ta neu egon naz pentsatzen / ba agian / eurak beste egoera baten / eurak ekarritako gaiak edo / gehiago hitz egiten dutela / adibidez Jurgiren istripua komentatzen ari ginenean / eurak parte gehiago hartzen dutela / gai zuzenak / zuzenduta dauden gaiak / mugatuta daudela gehixau iguel / euren naturaltasuna galdu egiten dutela / hori da nik pentsatu dudana (1:1)*

Testu eta diskurtsoaren ezaugarriak aipatu ditu adierazteko ikasleek 5 urteko gelan gehiago hitz egiten dutela eta haien berbaldia zabaldu eta aberastu egin dela.

(98) *oin gehiago hitz egiten dutela (3:3)*

(99) *eta heldu naizenian izeiaren txokora / utziko didazue gaua pasatzen / negua pasatzen zuekin? / eta bat / bai / bai / bai / ze nere adarrak oso beruak dia eta beste guztien erantzuna / beste zuhaitz guztien erantzuna izan da / ez / baina hor / bera ba bai / ipuina esan du bere erara / besteak danak zien ez (127:127)*

Testu-generoari erreferentzia egin dio kontrastea eginez, grabatutako sekuentzian ipuina eta antzerkia erabili dituelako ahozko testu-genero gisa, eta lehenago, istorio bera antzerkian soilik egin zuen.

(100) behin ere Bergaran landu nuen / bost urteko umiekin / lehenengo aldiz egon nintzela bost urteko gelan / eta guztiz diferentia izan zala / han bakarrik landu nuen antzerkia (194:194)

Eduki tematikoa ere ekarri du bere berbaldira lantzen ari diren gaia aipatuz, baina gaiaren lanketa lotu du **ikuspegi praktikoarekin**, alegia, irakaslearen azalpenaren beharra aipatu du, baina hurrek behar dutena da gauzak egitea.

(101) eta ba gaur egun / adibidez gaude udazkena lantzen ez? / ba hostoak sailkatzen / edo hostoak muralean jarri / hori behar dute / bai azalpenak bai entzun / ba hosto diferenteak daudela / bale / baina gero (162:162)

Curriculumaren aipamena ere egin du errutinen gainean hitz egin duenean, HHko curriculumeko ohiko jarduera baita errutinena. Egindako sekuentzian, ahozkoa lantzeko sekuentzia berezia izanik —curriculumaz kanpoko tailer bat modukoa, beraz—, errutinen lanketa integratu du, baina luze egin zaio eta mozteko edo kentzeko proposamena egin du (+1 mailan kokatu dugu). Halere, ez luke kenduko bere ohiko jardueratik.

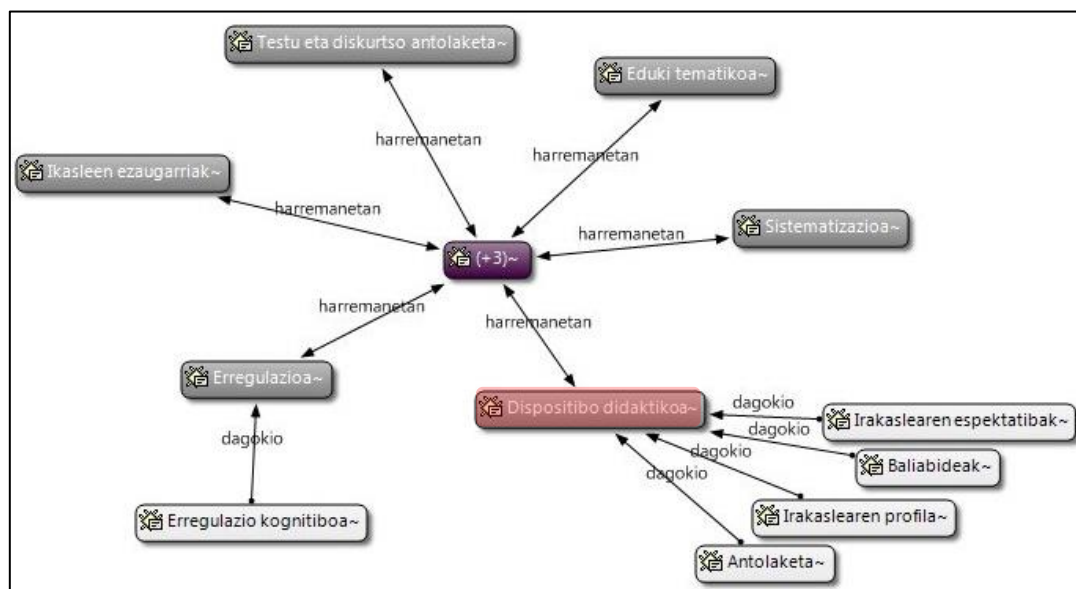
(102) ez / nere eguneroko lanean ez (29:29)

Aldaketa proposamenak lotuta daude elkarrizketa egin zen garaiko jardunarekin; izan ere, Mirenek kontraste moduko bat egin du bere jarduerari proposatu dizkion aldaketak elkarrizketa uneko jardueran nola gauzatzen ari den ikusteko, batez ere, **erregulazio kognitiboa**, bere **espektatibak** eta ikasleen erantzunak kontuan hartuta.

(103) eta gure planteamendua be aldatu da / juan zan astian be / zer egin genun? / a! eguzki lore bat egin dugu / eta aber nola egin dugu? / aber nork azalduko die beste gelakoei / e ze pauso erabili dugun? / gehiago eskatzen diegu / lehen zan ein / zuk azaltzen zenuen / eta lenengo egin dugu hau / bigarrena / e / ba ez dakit / pipak jarri degu / eta azkenik / e / makiltxo / guk esaten genuen / azaltzen genien / baina oin / eskatzen diegu gehiagotan be bai hori / e / ta hor diskurtsoa zabaldu behar dute / eta klaro beti daude / ba nere atzetik hor / las voces cantantes / gehixau hitz egiten dutenak / bi neskabila // hortxe leire ta izadi berehala / eta gaur be bai / egin dogu antzerkitxo bat / kontatu nien atzo izei txikiaren ipuina? / eta gaur antzestu dugu / eta heldu naizenian izeiaren txokora / utziko didazue gaua pasatzen / negua pasatzen zuekin? / eta bat / bai / bai / bai / ze nere adarrak oso beruak dia eta beste guztien erantzuna / beste zuhaitz guztien erantzuna izan da / ez / baina hor / bera ba bai / ipuina esan du bere erara / besteak danak zien ez (127:127)

5.1.2.5. Maila ideologikoa, (+3) maila

Maila ideologikoa ematen digu irakasleak hezkuntzaz —kasu honetan ahozko ikaskuntza eta irakaskuntzaz— izan dezakeen ikuspegi orokorra. Maila honekin lotutako aipamen gutxiago egin ditu irakasleak, 7 baino ez. Ikus dezagun *sarean* zein den kodeen arteko harremana:



6. Sarea. +3 mailako kodeak Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Aipu gutxi izan arren, hainbat alderdi agertu dira irakaslearen berbaldian.

Testu eta diskurtsoaren ezaugarriak landu beharra eta lanketa hori **sistemizatzearen** garrantzia:

(104) *baina hori / diskurtso hori antolatzen nik uste dot / e / hor ezin dala gelditxu / eskatu behar diogula gehixau / bestela / nahiz eta / behin eskatu / ba ez dala ikasten (...) baina prozesu / gehiago egin behar ditugu eurak azaltzeko / ez? / nire ustez (13:13)*

Dispositibo didaktikoarekin lotuta, badira hainbat ekarpen: batetik, **baliabideak** eskura izatearen garrantzia, ikusitakoa hobeto barneratzen delako (105); bestetik, saioen **antolaketa** denboraren kudeaketari dagokionez (106), **irakaslearen espektatibak** ikasleengandik espero duenarekiko (107, 108) eta **irakaslea eredu** izatearen kontzientzia (106, 108).

(105) *azkenian ez? / ikusitakoa ez? / hobeto ikasten da (19:19)*

(106) *adibidez hortan / asko hitz egin / asko hitz egin / bai / hitz egin behar dugu ze bestela beraiek ez dute hitz egiten / eta lagundu egin behar diegu hitz egiten / eta erakutsi / baina pentsatu egin behar dugula gehixau / uste dot / ez ba / egin behar dogu / hauxe / ta hauxe / ta hauxe / ta hauxe / ta oin errutinak / baina jo / momentu batetan isildu eta / itxi denbora beraiei / eta*

gero ba / saioak / motzagoak / eta iguel / zelan da / hobeto antolatuta / hauxe / hauxe / ta hauxe (25:25)

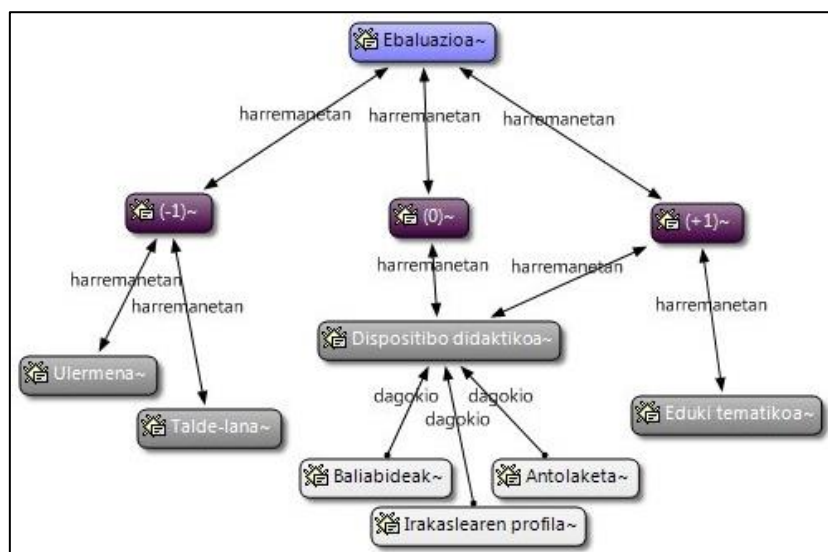
(107) *oso txikiak diela hainbeste denbora egoteko / e / entzuten (50:50)*

(108) *azkenien die haur hezkuntzako umiek / ta ikasteko daukatela bizitza guztia / eta bai matematika ikasi behar dutela / ta bestia baina / nik uste dot / eurak esaten dutena eta luzatuz gero eta e / ahal den neurrian eredu onak emanez gero / ba ikasten dutela be bai / eta ba bai / hori presiñua lehen esan dudana / alde batera utzi / eta hemeretzi haur daukadala / ta hor ez dakit (190:190)*

Adibide horietan ikusi dugu **ikasleen ezaugarriak** (kasu honetan, adina) baldintza moduan jartzen dituela eta konturatu dela **eduki tematikoak** (kasu honetan curriculumean zentratua) ez duela mugatu behar ikasleen hitza, aitzitik, curriculumean edo dagokien gaian oinarrituta, ikasleei ekoizteko eta haien ekoizpenak luzatzeko aukera eman behar zaiela.

5.1.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Ebaluazioa, kode gisa, 8 aiputan ekarri du Mirenek bere berbaldira. Hona sarera ekarrita ebaluazioak eman duen irudia:



7. Sarea. Ebaluazioa Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Irudiaren arabera, hainbat alderdi ebaluatu ditu Mirenek ikasleek egin dutenaz (-1), berak egin duenaz (0) eta gauzatutako atazaz (+1). Hona ebaluazioaren maiztasuna:

Jarduera maila	Kopurua
-1	3
0	3
+1	2

19. Taula. Ebaluazioa jarduera-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Ikasleei dagokienez, uste du, oro har, gauza batzuk ikasi zituztela, eta, zehatzago, ebaluatu du **ulermena** (agindutako lana errepikatzeko gai zirelako eta egiten ari zirena zertarako egiten ari ziren bazekitelako) eta **talde-lana** (taldean lan egiteko gai ikusi dituelako).

Irakasleak berak egin duenari dagokionez, alderdi hauek ebaluatu ditu: **dispositibo didaktikoaren** barruan **irakaslearen profila** (batetik, gehiegi hitz egiten duelako eta, bestetik, oso urduri egonda ere ez duelako bere burua hain gaizki ikusi), **antolaketa** (konturatu baita saio luzeegiak egiten dituela) eta **baliabideak** (prozesuan zehar argazkiak atera zituen, azkenean egindako prozesua azaltzeko koaderno bat egiteko erabili zena).

Gauzatutako atazari dagokionez, **dispositibo didaktikoaren** barruan ondo baloratu du egindako koaderno (oso polita gelditu zen) bai eta **eduki tematikoa** ere (gaia oso polita iruditu zaiolako).

Eta ebaluazio horren harira, Mirenek hobetzeko kontzientzia argia erakutsi du. Clotek (1999) jarduera posible gisa aipatzen dituen horien artean ikusten ditugu hobetzeko proposamenak.

(109) onbre nire burua / besteen burua bezala hobetzeko / ba gauza asko / ez? (23:23)

Hobetzeko ugari aipatu ditu (41 aipu) eta horien isla dugu ondoko taulan:

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua
Ikaste-objektua	Ezaugarri linguistiko eta testualak	Testu eta diskurtsoaren ezaugarriak	5
		Testu- generoari erreferentzia	1
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	2
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	1
Irakaslearen estrategiak	Printzipioak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	3
	Intentzionalitatea	Erabili vs landu	1
		Sistematizazioa	1
	Ahozkoaren agertokia	Ahozkoa curriculumean	1
	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	18
Erregulazioa		22	
Ikaslea	Ikaslea	Ikasleen ezaugarriak	2
		Guztira ⁶⁸ :	57

20. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Proposamen gehienak keinu didaktikoetan daudelarik, zehaztu nahi dugu Mirenek zein

⁶⁸ Kopuruak irakurtzerakoan, gogoan izan behar da aldaketa proposatzen duen aipu baten barruan, gai batekin baino gehiagorekin egin ahal dugula topo, eta, beraz, proposamenen zehaztapena egin dugunean ez duela eman 41, eman du 57. Horrek erakusten du diskurtsoaren aberastasuna batetik, eta analisiaren konplexutasuna bestetik.

alderdiren gainean egin dituen proposamen horiek, bai dispositibo didaktikoaz eta bai erregulazioaz ari denean:

Dispositibo didaktikoa ⁶⁹	Antolaketa	5
	Baliabideak	9
	Kontsignak	2
	Ikuspegi ludikoa edo praktikoa	1
	Irakaslearen espektatibak	3
	Irakaslearen profila	2
Erregulazioa	Barne erregulazioa	2
	Erregulazio kognitiboa	12
	Erregulazio soziala	5
	Erregulazio linguistikoa	4
	Denbora ematea	6

21. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Tauletara ekarritako datuen arabera, objektuarekin lotuta hobekuntzok proposatu ditu elementu hauetan: **testu eta diskurtsoaren ezaugarriak** (azpimarratu du ikasleek beren diskurtsoa zabaldu behar dutela eta hori gehiagotan eskatu behar zaiela, behin eskatuta ez dela nahikoa, eta euren hitzak aberasteko, esaldi osoak egiteko, landu beharra dagoela); **testu-generoa** (hitz egin du prozesuaren kontaketa gain zergatia azaltzeaz ala argudiaketa eskatzeaz); **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** (aipatu du kontuan izan beharko lituzkeela elkarrizketa-arauak edo txanden errespetua berdinen arteko harremanak sustatu nahi baditu, zerbait ulertu ez badute berdinengana jo eta haien **autonomia** bultzatzeko).

Irakaslearen estrategiekin lotuta, bere burua hobetzeko gauza asko ikusi ditu: **printzipioekin** lotuta, **erabili edo landu** (proposatu du lanketa barruko pasarte bat ahozkotatzea lantzeko polita izango zela); **intentsionalitatearen** barruan, **sistematizazio** beharra (prozesu gehiago zabaldu behar dira eta ikasleak gehiagotan jarri behar dira azalpenak egiten) eta **irakaslearen vs ikaslearen interesa** (uste baitu gehiago aprobetxatu beharko lituzkeela euren esanak, ideiak eta gaiak hortik zerbait ateratzeko edo lantzeko); **dispositibo didaktikoaren** barruan **antolaketa** (errutinak kenduko lituzke grabaziotik luzeegi geratu delako eta saioa motzagoa egingo luke), **baliabideak** (batetik, laguntza kontestualarekin lotzen du Mirenek, alegia, materialak eskura izatea ikasleen ikaskuntzaren lagungarri, eta bestetik, kontrol-zerrenda eraikitzeke elementu gisa, biak ala biak, erregulazio helburuarekin), **kontsignak** (iruditzen zaio

⁶⁹ Kopuruak irakurtzerakoan, gogoan izan behar da dispositibo didaktikoaren edo erregulazioaren kopurua ez datorrela derrigorrez bat bere barruko osagaien baturarekin, dispositibo didaktikoaren edo erregulazioaren barruan hainbat osagiarekin lotutako aipuak identifika baitaitezke (jarduera-mailen barruan edo proposamenen barruan gertatzen zaigun bezala).

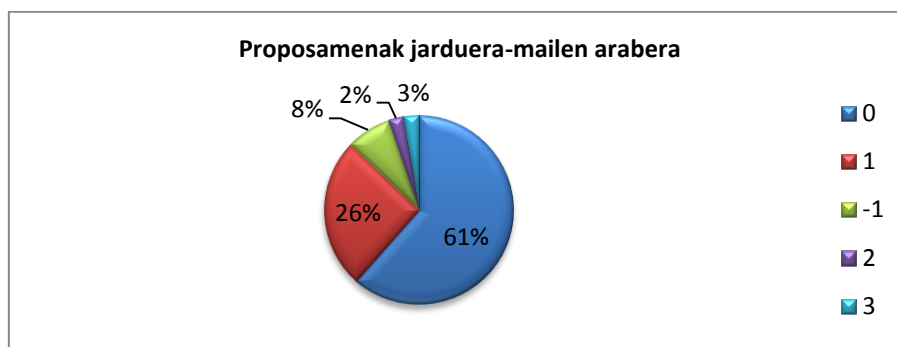
komeni dela azalpena egiten hasten direnean azaltzea zergatik eta gehiagotan eskatzea eurei hitz egiteko, eta aitortu du, izandako esperientziaren ondoren, planteamendua aldatu dutela eta gehiagotan jartzen dituztela gauzak azaltzen), **irakaslearen espektatibak** (uste du, batetik, arreta gehiago jarri behar diela ikasleek ekarritako gaietara eta beldur gutxiago izan behar diola gaitik desbideratzeari eta ikasleen ideiei, eta, bestetik, izandako esperientziaren ondoren, gehiago eskatzen dietela ikasleei, espektatiba altuagoak dituztela ikasleen ekoizpenetikiko), **irakaslearen profila** (aitortzen du ez dakiela nola planteatu edo zer egin ikasleen arteko elkarrizketa bultzatzeko, bai eta parte gehiegi hartzen duela) eta **ikuspegi ludiko eta praktikoa** (ikasleek aktibitatea edo zerbait praktikoa behar dutela, ez denbora guziaz entzuten egotea); **erregulazioaren barruan, barne erregulazioa** (ikasleek ez dakite irakurtzen, beraz, izan behar zituen irudiak aurrean euren hitza errazteko, **SDren** kontrol-zerrenda gisa); **ikasleen erregulazio kognitiboari** bereziki erreparatu dio (baliabide materialen laguntza kontestuala, pistak ematea ikasleei pentsatzen eta erantzuten laguntzeko, galderak aldatzea, galdera irekiagoak egitea eta areagotzea ikasleen erantzunak sustatzeko), **erregulazio soziala** (uste du ikasleei aukera gehiago eman behar zaiela, batetik, gehiago tiratu balu ikasleek gehiago hitz egingo zutela, eta, bestetik, haien arteko galderak edo elkarrizketa bultzatu beharko lukeela), **erregulazio linguistikoa** (pistak ematea ikasleen erantzunak luzatzeko eta aberasteko, esaldi osoak eskatzea eta esaten dutena zuzentzea) eta **denbora ematea** (bereziki azpimarratu du denbora eman behar diela erantzuna pentsatzeko, itxaroten jakin behar dutela, pazientzia izan behar duela).

Proposamen horiek —jarduera posibleen haritik (Clot, 1999)— jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, hona hemen irakaslearen jarduera-maila bakoitzean zenbat proposamen egin dituen:

	Zer aldatu, zer gehitu
(-1)	3
(+1)	10
(0)	24
(+2)	1
(+3)	1

22. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Datuak ehunetara ekarrita, hona irudi grafikoa:



17. Irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera Mirenen autokonfrontazioan (HH 4)

Ikus daiteke nabarmen jokatu duela irakasleak bere buruarekin kritiko, bere esku-hartzea izan baita bereziki zer aldatu edo zer hobetzeko objektu nagusia.

5.1.4. Mirenen autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (HH 4)

Emandako xehetasunen ondoren, Mirenen berbaldiaren azterketa laburtuko dugu, eta horretarako hiru hegaldien artean ikusitako artikulazioak nabarmenduko ditugu.

Jarduera-mailen maiztasunari begiratzen badiogu, hiru mailatan jartzen du begirada nagusiki: irakaslearen esku-hartzean edo gelan hartzen dituen erabakiei eskainitako begiradan (0 maila), ahozko didaktikaren ikuspegi globalean (+2) eta ikasleen jarduera edo behaketan (-1 maila). Arreta gutxiago jartzen die beste biei, sekuentzia beraren mailari (+1) eta irakaskuntzaren gainean dituen ideiei (+3 maila). Ondoren ekarriko ditugu identifikatutako bost arreta-gune nagusiak.

Lehenik, bere jardueran ikasleekiko egin duen erregulazioa eta dispositibo didaktikoa martxan jartzea nabarmendu ditu. Esan ahal dugu, gainera, alderdi horiek hegemonikoak direla, ugarienak izateaz gainera, irakaslearen jarduera-maila guztietan barreiatuta agertzen direlako biak. Hori dela eta, ulertzen dugu berarentzat alderdi nagusiak direla horiek. Bi alderdion barruan hona zentraltasuna hartzen duten gaiak: a) dispositibo didaktikoaz ari denean, baliabideen erabilera (bereziki laguntza kontestualarekin lotuta), denboraren antolaketa eta bere buruarekiko duen pertzepzioa (gehiegi hitz egiten duela) eta espektatibak (espero zuena baino hobeto ikusi du bere burua); b) erregulazioaz ari denean, aipatzen ditu ikasleen berbaldiari laguntzeko erabiltzen dituen testuratzeko-estrategiak, baina uste du bere galderek ez dutela erronka nahikorik eragiten, ez duela lortu ikasle guztiek hitz egitea (hitza gehienetan berak duelako) eta ez diela uzten nahikoa denbora erantzuteko.

Bigarrenik, deigarria da ezaugarri linguistiko eta testualen atalean egindako aipuen maiztasuna eta izaera, are gehiago kontuan izanda HHko irakaslea dela: arduratuta dago ikasleen diskurtso

laburraz. Horren aurrean, bi justifikazio bilatzen ditu: batetik bere erregulazioa hobetu beharra; eta bestetik, ikasleen adina, alegia, lau urte dituztela. Eta kontrastea ere badakar, hurrengo ikasturtean, bost urteko gelan, ikasle berberak diskurtso-gaitasuna hobetu dutela dioenean, alegia, garapen ikuspegia dakar bere berbaldian.

Hirugarrenik, aipatzekoa da alderdi emozionalari ematen dion tokia, arretatsu dago ikasleen emozioei begira, ohartzen da pozik, aspertuta edo gogorik gabe daudenean, eta haien egoteko moduz ere ohartu eta arduratzen da.

Laugarrenik, elkarrekintza ere indar handiz agertzen da: bereziki aipatzen du haurrek duten gaitasuna hitza hartzeko eta haien artean antolatzeko, talde txikietan haien artean gehiago hitz egiteko eta besteen hitza edo hitz-txanda errespetatzeko. Zuzenean lotzen da ikasleengan ikusitako alderdi hori lehen bere erregulazioaz esan dugunarekin; ikasleengan ikusitako alderdiek bere erregulazioa eragiten duten seinale dira.

Eta bosgarrenik, deigarri egin zaigu ikasleen erregulazio-eskaera, irakaslearen zain egoten baitira hark hitza noiz emango edo hark galdera noiz egingo. Ideia hori bereziki azpimarratu zuten HHko irakasleek ikasleen ahozko konpetentzia zikloko irakasleen artean aztertu zenean⁷⁰, eta bat egiten zuten Grandatyk (2001) ere emandako ideiarekin, alegia, HHko irakasleek ez dutela aintzat hartzen ikaskidea solaskide gisa eta komunikazioa helduarekin bilatzen duela, hark kudea dezan hitza. Praktikaren behaketan berrartu du gaia Mirenek.

Alderdi horiez gain, arreta jarriko dugu irakasleak proposatutako aldaketetan. Bertan ikusi duguna bat dator aurreko analisian ikusitakoarekin. Nabarmenak dira dispositibo didaktikoari eta erregulazioari buruz dituen kezkek eta egiten dizkion hobekuntza-proposamenak. Dispositiboari dagokionez, proposatzen du saioak laburragoak egitea eta kontsigna argiagoak ematea. Eta erregulazioan, hauek azpimarratu ditu: laguntza kontestuala areagotzea; galdera irekiagoak egitea eta pista gehiago ematea, beti ere, ikasleen erantzunak aberastu nahian, bai edukiz eta bai formaz; ikasleei hitza gehiago ematea eta haien arteko elkarrekintza sustatzea; eta, azkenik, erantzuteko denbora ematea, pazientzia izatea, finean.

5.1.5. HHko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean

Mirenen autokonfrontazio sinplearen ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Mirenen praktika aztertzeko. Lehenago ere esan dugun bezala, ez ziren sistematikoki jaso eta ezin da debate hori aztertu. Baina klaustroaren aurrean azaltzeko aurkezpena prestatu zuten (ikus 19. eranskina)

⁷⁰ Hori izan zen kontraste metodologiaren bidez landutako gaietako bat, hain zuzen ere, ikasleen konpetentzia eta aurrerapen adierazlea (ikus 3.3.2.2. atala).

eta bertan nabarmendu zituzten praktikaren gainean eztabaidatutakoen alderdi aipagarrienak eta HHko irakasleek hurrengo ikasturterako hartuko zituzten konpromisoak.

Alderdi aipagarrienei dagokienez, azpimarratu zituzten hiru alderdi: 1) irakaslearengan ikusitako alderdiak, alegia, bilatzen zuela haurren motibazioa (konplizitatea, giro lasaia eta espektatibak sortuz, feedback positiboa emanda, tonu egokia erabiliz eta emozio eta ilusioak transmitituz), gelaren antolaketa egokia izan zela eta denboraren kudeaketa zaindu behar zuela; 2) ikasleengan ikusitako alderdiak, alegia, elkarrizketan parte hartzen zutela, elkarrizketa-arauak ezagutzen zituztela, interakzioa zegoela, monosilaboekin erantzuten zutela eta ekoizpenaren hizkuntza-kalitatea zaindu behar zutela; eta 3) azterketaren bidez deskubritu zituzten alderdiak, alegia, kontzientzia gutxi zutela haien jardueraz, entzutea ez dela nahikoa hizkuntza ikasteko, gelaren antolaketa eta gertatzen den interakzioaren garrantzia eta arau sozialen antolaketa.

HHko irakasleek hartutako konpromisoek interpretazio horri erantzuten diote eta hiru alderdiren arabera sailkatu zituzten: elkarrekintza, objektua eta irakaslearen estrategiak.

Elkarrekintzari dagokionez, bost alderdi proposatu zituzten. 1) Haurren motibazioa pizten duten jarduerak sustatzea: sarrera bat egitea, interes-guneetatik abiatzea, konplizitatea bilatzea, giro lasaia eragitea, ilusiozko espektatibak sortzea, feedback positiboa ematea, tonu egokia erabiltzea eta emozioak eta ilusioak transmititzea. 2) Irakasleek hobeto aditzen ikastea: lasaitasuna transmitituz, ikasleei aditzen dituztela ikusaraziz, arreta erakusten duten keinuak erabiliz, harreman bisuala ziurtatuz, esaten dutenari garrantzia emanaz, hitz egiten utziz eta ez moztuz, norbere emozioak kontrolatuz, euren artean adi diezaioten landuz, elkarrizketa-arauak barneratuz, tonu egokia eta askotarikoa erabiliz. 3) Ikasleen arteko interakzioa bultzatzea. 4) Askotariko galderak egitea: txekatzekoak, hipotesiak egitekoak, haurren testuinguru eta esperientziatik gertukoak... 5) Egunero haur bakoitzarekin hitz egitea: konplizitatea eta hurbiltasuna lortzeko, atzerago geratzen direnei arreta handiagoa eskaintzeko... Eta hori nola? Harrera momentuan sistematikoki, txokoetan eta haurren une eta emozio berezietan.

Objektuari dagokionez, hiru alderdi proposatu dituzte: 1) Begirada mantentzea, komunikazioa bermatzeko, konplizitatea lortzeko eta aditasuna erakusteko. Eta hori egin nahi dute haurraren parean jarrita, horren garrantzia berbalizatuta, espazioa egoki antolatuta eta gehien despistatzen direnen aurrez aurre jarrita. 2) Ahozko generoak lantzea: narrazioa (ipuina, hainbat modutara), olerkiak, antzerkia, esamoldeak, asmakizunak, zerrendak, prozesuen

azalpena (errezetak), oharrak eta gonbidapenak. 3) Ikasleari forma zuzena eskatzea, eta horretarako pentsatu behar dute nori, noiz, nola eta zer zuzendu eta zer zuzenketa-estrategia erabili.

Eta irakasleen esku-hartzeari dagokionez, hainbat estrategia proposatu dituzte: lasaitasuna transmititzea, laguntza eskaintzea, erantzuteko denbora ematea, galdetzen jarraitzea, gelako antolaketari erreparatzea eta jarduerari buruz hausnartzea. Irakasleen proposamen horietan deigarri egin zaigu ikasleen ongizate emozionalarekiko erakusten duten ardura, ikusi besterik ez dago erregulazio emozionalarekin lotzen ditugun zenbat aipamen dauden irakasleek proposatutako hiru arloetan. Irakasleek egindako sailkapena gora-behera, alderdi horiei guztiei erreparatuz gero, ikusten dugu proposatutako irizpide gehienak dispositibo didaktikoarekin eta erregulazio-estrategiekin harremanetan daudela, eta irakaslearen profilaria eta esku-hartzeari eragin nahi diotela. Alegia, berez erregulazio-estrategia diren alderdiak (feedback positiboa ematea, ikasleari forma zuzena eskatzea, erantzuteko denbora ematea...) jardueraren diseinuan sartzen diren neurrian, irakaslearen izaera eta dispositibo didaktiko bihurtzen dira. Hein handi batean, Mirenek erakutsitako ikuspegiarekin eta hark proposatutako hobetzekoekin bat egiten dute. Bigarren faseko HHko Nekane gelara eramandako jarduera eta horien gainean esandakoak konpromiso hauetan ardatzen dira.

5.2. Leire eta Izaskunen autokonfrontazioa (LH 1-2), prestakuntzaren 1. fasea

Hona Leire eta Izaskunen autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakasleak	Leire+Izaskun
Gela	LH 1. eta 2. mailako ikasleak
Lan-esperientzia	27 eta 26 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	SD Bederatzi saio
Grabazioaren ezaugarriak	Bederatzi ordu grabazio
Autokonfrontazio data	2007–10–15
Autokonfrontazio-objektua	Lehen saioa
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

23. Taula. Leire+Izaskunen autokonfrontazioa kokatzeko datuak

Testuinguruak bi bereizgarri ditu kasu honetan. Batetik, ikasleak nahastuta daude, alegia, 1. eta 2. mailako ikaslez osatutako talde txikia da, berariaz elkartu dena tailer hau egiteko, ez da ohiko taldea: horrek eragingo ditu irakasleen hainbat iritzi. Bestetik, bi irakasle elkarrekin aritu dira gelan, eta haiek erabaki dute gogoeta elkarrekin egitea, bai grabazioak ikusi eta gogoeta-gida elkarrekin betetzea, bai eta ikertzaileekin autokonfrontazioa elkarrekin egitea. Zehaztu

behar da Leire dela irakasle nagusia tailer horretan eta Izaskun laguntzaile moduan sartu dela, eta hori autokonfrontazioan ere zehaztu dute. Irakasleek saio guztien grabazioak ikusi dituzte, baina lehena aukeratu dute haien autokonfrontaziorako zein zikloko irakasleekin autokonfrontazio gurutzatua egiteko. Lehen saio hori aurrezagutzekin lotuta dago (ikusi SDaren azalpena 192. orrialdean eta diseinua 7. eranskinean).

Bi irakasle aldi berean izateak eragina izan du datu azterketan. Izan ere, gainontzeko elkarrizketetan ez bezala⁷¹, kasu honetan, hainbatean, aipua ez da bukatzen irakasle batek bere hitz-hartzea bukatu duenean, beste irakasleak ideia edo gai berari jarraitzen baitio, askotan aurreko hitz-hartzearen esaldia bera osatuz.

034. L: *danak / danak / danak / egin auen euren aurkezpena / jolasaren aurkezpena // eta gainera aportazioak itten zituzten / nahiz eta bat egon e / jolasa azaltzen / bestiak / e:: / modu onian ez? / aportatzen zuten / edo ikusten auien ba apurtxo bat*

035. I: *trabatu itxen zala*

036. L: *ba trabatu itxen zala edo / ba bestiek laguntzen irteten zien (34:36)*

Hortaz, aipu batek, hainbatean, bi, hiru edo lau hitz-hartze ere hartu ahal ditu bere barruan. Kasu horietan aipuak ez dira hasten eta bukatzen paragrafo berean, ezberdinetan baino. Ikusitako adibidean (34:36) izango da aipuaren paragrafo-erreferentzia⁷².

Atal honetan Leire eta Izaskunekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikusi 14. eranskina) aztertu dugu, eta erabaki dugu aurrerantzean bi irakasleen erreferentzia egiten dugunean Leire+Izaskun izendatuko ditugula, batez ere beste irakasleekin batera izendatzen ditugunean, batuta izendatze horrek ulermena erraztuko digulakoan.

5.2.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Hona Leire+Izaskunen hitzek nolako lotura erakutsi duten irakaslearen jardueramailekin:

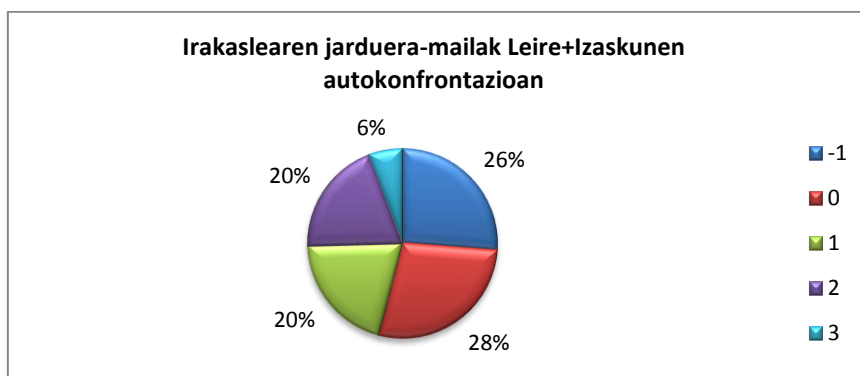
	Irakaslearen jardueramaileak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
	Aipu kopurua:	32	34	25	24	7	123

24. Taula. Irakaslearen jardueramaileak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:

⁷¹ Irakasle-solaskide bakarra duten autokonfrontazioetan hitz-hartzeek eta hitz-txandek bat egiten dute. Horregatik aipuak hasi eta bukatzen dira paragrafo edo hitz-hartze berean.

⁷² Gure analisia egiteko ez ditugu kontuan izan Brizek proposatutako elkarrizketa-unitateen zehaztasunak (Briz, 2000), arreta edukietan jarri baitugu eta ez elkarrizketaren antolamenduan. Kasu honetan, beraz, ez zaigu interesatzen zehaztea nolakoak diren solaskide bakoitzaren hizketa-egintzak, ez jarraitua edo etena den, ez hasteko, erantzuna sustatzeko ala erantzuteko den. Horretarako prestatzaileen galdera eta ekarpenak ere kontuan izan beharko genituzke, eta horiek ez dira lan honen xedea.



18. irudia. Leire+Izaskunen autokonfrontazioan irakaslearen jarduera-mailak

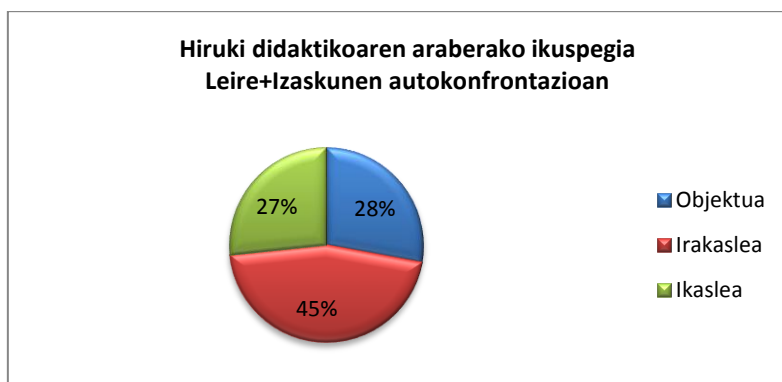
Maila bakoitzaren barruan ahozko hizkuntzaren zein elementuri erreparatu dioten begiratu dugu:

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira	
Ikaste-objektua	Enuntziatio egoera	Hartzailea, toki soziala, rolak	3	3	2	-	-	8
		Osagai soziolinguistikoak	2	-	-	1	-	3
	Eduki tematikoa		1	1	2	-	-	4
	Ezaugarri linguistikoak eta testualak	Testu-generoari erreparatzea	2	-	-	-	-	2
		Testu- eta diskurtso-ezaugarriak	3	1	1	-	-	5
		Testuaren inplikadura	-	-	-	1	-	1
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Portaera kinesikoa	2	-	-	-	-	2
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	7	-	5	1	-	13
		Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	4	-	-	-	-	4
		Hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa	2	-	-	-	-	2
		Entzutearen dimentsioa	4	-	-	-	-	4
	Alderdi emozionala		8	-	3	-	1	12
	Gaitasun orokorrak	Naturaltasuna	4	-	-	-	-	4
		Autonomia	1	-	-	-	-	1
		Ulermena	-	1	1	-	-	2
	Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetatik abiatzea	3	-	1	-	-
Irakaslearen vs ikaslearen curriculum			3	-	1	3	-	7
SDren osagaiak			-	1	2	1	-	4
Intentzionalitatea		Erabili vs landu	-	-	-	1	1	2
Ahozkoaren agertokia		Curriculumetik kanpoko tailerlean	-	1	1	3	-	5
Irakaslearen keinu didaktikoak		Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	-	25	18	20	5	68
		Erregulazioa	-	11	-	7	2	20
	Memoria didaktikoa sortu	-	1	-	-	-	1	
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak	9	-	-	4	-	13	
	Ikasleen estrategiak	3	-	-	-	-	3	
Guztira:		61	45	37	42	9	194	

25. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Taulan ikusten da Leire+Izaskunek zeri eman dioten lehentasuna. Bada multzo bat nabarmen geratu dena: irakaslearen keinu didaktikoei dagokiena, eta horren barruan dispositibo didaktikoa martxan jartzea. Horrez gainera, azpimarratu dituzte erregulazioa, alderdi emozionala, elkarrekintzaren dimentsio soziala eta ikasleen ezaugarriak. Aurreraxeago aztertu eta adibidetuko ditugu alderdiok.

Hiruki didaktikoaren osagaiei dagokienez, hona irudia:



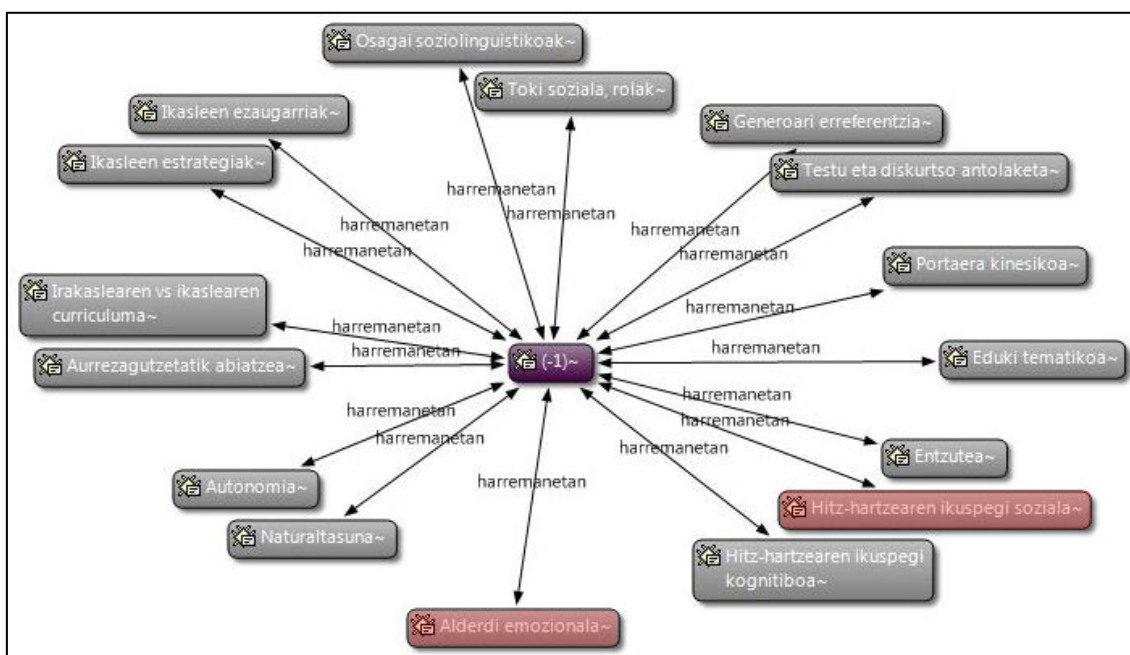
19. irudia. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Aipuen %28 (68 aipu) identifikatu ditugu ahozko ikaste-objektuarekin; irakaslearen esku-hartzearekin lotuta identifikatu ditugu %45 (111 aipu); eta ikaslea erreferentzia nagusi moduan duten alderdiak %27 dira (65 aipu). Leire+Izaskunek nabarmen ekarri dute haien berbaldian irakaslearen figura, irakaslea baitute erreferente haien aipuen ia erdiek. Eta gutxiago ekarri dute ikaslea eta objektua. Goazen, baina, ahozkoaren alderdiak zehaztera eta adibidetzera.

5.2.2. Jarduera-mailen araberako analisia

5.2.2.1. *Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila*

Irakasleek ikasleen jarduera behatu dute eta ikusi dituzten ezaugarriak ekarri dituzte. 33 aipu ikusi ditugu maila honetan. Hona maila honen sarea:



8. Sarea. -1 mailako kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Ikasleek egin dutena behatu dute maila honetan Leire+Izaskunek, eta, hortaz, bereziki egin diote erreferentzia ikasleek eskuratu behar duten ahozkoaren ikas-irakas objektuari, eta erreferentzia gutxi egin diete objektu hori irakasgarri egiteko alderdiei (biri baino ez, irakaskuntza-ikaskuntza printzipioekin lotutako aurrezagutzetatik abiatzea eta ikaslearen curriculum edo interesa aintzat hartzea), horiek ez baitira zuzenean ikaslearen jardunari dagozkion alderdiak, irakaslearen jardunari dagozkionak baizik.

Nabarmenetatik abiatzeko, ikasleek jardueran zehar erakutsi duten jarrera eta jarduerarekiko motibazioak garrantzia dute Leire+Izaskunen berbardian. **Alderdi emozionalarekin** lotzen ditugu ezaugarri horiek. Zenbaitetan, gainera, **ikaslearen ezaugarriekin** —zehatzago, adinarekin— lotuta agertzen dira, adin ezberdineko haurrak batera ari direlarik, haien arteko aldea ikusten dutelako irakasleek (112, 115).

(110) L: nahiko ondo egon zien / baina bueno / ikusten da ia / ba batzuk hasten diela aspertzen / eta bai hori bai konturatu ginen (41:41)

(111) I: eurak ostera / ez? / eta batzutan / berak esaten dauena / lehenengo mailakuak / behar bada / galduago / edo apurtxo bat / ez dakit / lotsatuago / bigarren mailakuen aurrian (55:55)

(112) I: nik uste dot gaia zala e? / eta motibatuta zeren

L: eta eurak dazelako / bai / bai

l: eta hasieratik / ez dakit / hasieratik kontrolatu zien ze (143:145)

(113) l: ez / baina / bai / eurak sentitzen zien / eurak bazekitela horretaz (184:184)

(114) L: igual adin bati be bai / honek umiok / ba prestatzen die hortara be / ia daukie hainbeste interes dangatik / hain pozik (372:372)

Hainbat erreferentzia egin diete **elkarrekintzarekin** lotutako elementuei. Bereziki erreparatu diote **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari**, eta batez ere eman diote garrantzia ikasle guztiek parte hartzeari eta elkarrizketa-arauei:

(115) L: danak / danak / danak / egin auien euren aurkezpena (34:34)

(116) L: eta orokorrean / elkarrizketa arauak eta / pentsetan dou e / nahiko ondo errespetatu ziela / ba / txanda eskatu

l: eskua altxau (134:135)

(117) l: eta eurak nahiko lasai egon zien / itxaroten

L: bai / ze / benga / oin zein izango da?

l: eserita zeuden moduan / oin zu gero zu / ez ez da

L: benga oin ni (149:152)

Elkarrekintzaren elementuak dira, halaber, **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboaz** (118, 119) eta **entzute aktiboaz** egiten dituzten aipamenak (120, 121) ere, eta garrantzitsuak dira ekarpen horiek ahozkoaren lanketa prozesuan.

(118) l: gero euren iritziak ere ematen / a ez ba hori / e batzuetan ez da horrela izeten / edo / behar izeten da hauxe / hobeto jolasteko / ta ez? / euren aportazinuak ere itxen zauien (37:37)

(119) l: askotan aipatzen auien / holan / in geike / ta hau / in geike / edo bestela / edo patixuan ez bada / ipini geike soka bat / edo / pibote batzuk / mugatzeko / ta / ideia ta aportazino asko zittuzten (123:123)

(120) L: eta gainera aportazioak itten zituzten / nahiz eta bat egon e / jolasa azaltzen / bestiak / e:: / modu onian ez? / aportatzen zuten / edo ikusten auien ba apurtxo bat

l: trabatu itxen zala

L: ba trabatu itxen zala edo / ba bestiek laguntzen irteten zien (34:36)

(121) L: entzun / bestiei entzun / errespetuarekin entzun / bukatzen utzi / batzutan ba bai / beste batzutan / ba ezin daue ez? / esan inbidaue / ta bueno ba / ba / ba esan itten dabe

*momentuan / e:: / ez dakit nor zan / baten bat hasi zan jolas bat / e:: / azaltzen / ta bestiai
pentsau jakon ba ez zala holan / ta momentuan esan zauen / ez baina hori ez da holan / a ez
da zelan da / ta / baino orokorrean / jarrera aldetik*

l: jarrera aldetik / egokixa (136:137)

Ebaluatu ere egin dute ikasleen jarduna ikasleen **entzuteaz** (122), **hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoaz** (123, 124) eta **hitz-hartzearen ikuspegi sozialaz** (125) ari direnean.

(122) *l: eta klaro / itxen zan oso aspergarrixa / ia / e:: / seigarrena edo hasi zaniien ia / ba ikusten da
/ bata holan / bestia ez dakit zer / euren posturak / ez daue jarraiketan / ez? (14:14)*

(123) *l: baina orokorrian pentsau gauen / oso ondo dauela / e? / eta gainera oso pozik be / umian
erantzunakin eta / nola azaldu zuten / eta / eta bueno / hor agertzen da gero / baina / egin
dugun balorazioa / baina / euskera be / nahiko modu egokixan / nahiz eta erderakada batzuk
eta / holan esamoldeena beti erabiltzen dienak jolasetan (17:17)*

(124) *L: bai / erderakadak somatu dou gehixenbat hor / e:: / jolasetan erabiltzen dien / pilla pilla / al
mogollon*

l: al motrollon

L: bai / ya eurak daukien / esaera batzuk

*l: bai / nahiko finkatuta dazen / e:: / ba erderako esamolde batzuk / baina / orokorrean / ondo
xx zitzaigun (18:21)*

(125) *L: eta interakzino ba / ba ona / interakzinoa ona egon zan ez? (44:44)*

Jarduera gauzatzerakoan **ikasleen estrategiak** nolakoak izan diren nabarmendu dute, eta estrategia horiek batez ere **portaera kinesikoarekin** lotu dituzte, bai eta **ikasleen ezaugarrien** eraginarekin ere, zehatzago, haien adinaren eta nortasunaren eraginarekin:

(126) *L: bai bigarren mailakuak ikusten nittuen askoz be trebatuau / e:: / errekurtsu gehiago
erabiltzen abielako / ba keinuak / gestuak be bai / e:: / naturalago itten abien / e:: / euren
azalpena / lehenengo mailakuak geratu zien apurtxo bat / e:: / holan / lotuau (54:54)*

(127) *L: bai // e:: / eurak be / euskarri ez linguistikoak / ba erabiltzen dauie / keinuak / eta batzuk
daz oso / buf! / gainera asko erabiltzen dauenak*

l: gorputz holan

*L: xx ta badaz batzuk holan / gorputzakin asko adierazten dauenak / beste batzuk ez / beste
batzuk holan / ba holan / bersolari estilora / besuak / xx / es que akordatzen naiz amaiarekin /
zelan holan portero moduan / baina hori da urduri / euren*

l: nortasunaren arabera (130:133)

Enuntziatio-egoera argi zutela nabarmendu dute irakasleek, alegia, ikasleek barneratu zutela norentzat ari ziren, zein zen **toki soziala** eta zein zen haien **rola** bost urteko haurrekiko, diseinatutako SDan 5 urteko haurrak baitziren haien azken ekoizpenaren **hartaileak**:

(128) *I: ze gero erreferentzia asko itxen daue / eta e / kontutan hartzen daue / bost urteko umien ezaugarriak / aldaien edo ez / edo ikusi izan dutela patixuan jolasten / e:: / ez dakit zertara / ta (29:29)*

(129) *L: eta komunikazio egoerakin jabetu ziela (54:54)*

Alderdi soziolinguistikoari ere erreparatu diote euskara eta gaztelaniaren arteko nahastea edo euskalkiaren erabilera aipatu dutenean:

(130) *L: gero konturatu gara be bai / ba hizkuntza aldetik eta / bueno euskalkia be / batzuk e / erabiltzen dabiela / eta gainera euskalkiena da / klaro euskaldun barrirak be / ikasi itten dittue bestian esamoldiak eta / eta errepikatu itten dittue / ta bueno / nik uste dot nahiko nabarmentzen dala / hemen euskalkiaren erabilera (78:78)*

Naturaltasunari eta **autonomiari** garrantzia eman diete Leire+Izaskunek. Izan ere, ikasleak beraienetik, behartu gabe, besteen aurrean aritzea baloratzeko alderdia da haientzat:

(131) *I: orduan eurak / naturaltasun / osoz*

L: hori be inportatia da (186:187)

(132) *L: baina gero / autonomiari ta dagokienez ba / gai izan zien / euren azalpena / euren baliabidiekin eta itteko (44:44)*

Gauzatutako SDren ikaste-objektua jolas baten aurkezpena egitea zen, eta **testu-generoari erreferentzia** hori egin diote (133). Hain zuzen ere, testu-genero mailako lanketa egiten ari diren kontzientzia argia dute irakasleek, genero horren eskemako atalak aipatzean genero horren **testu- eta diskurtso-ezaugarri**ez ari baitira (134).

(133) *L: danak / danak / danak / egin auen euren aurkezpena / jolasaren aurkezpena (34:34)*

(134) *I: danak bukatu auiela / e:: / barneratzen / eskemako atal danak (204:204)*

Eta **eduki tematikoarekin** lotuta aipatzen dute jolasen sailkapena eta ikasleek gaitik desbideratzeko duten erraztasuna:

(135) *L: ze igual / hasten zien beste jolas / bueno / sailkapena in gauenien / bai*

I: e / jolasak esaten hasi zienien / hasieran hasi zien esaten ba / edozein gauza (177:178)

Objektua irakasgarri egiteko alderdiari dagokionez, bi printzipio aipatu ditu: **irakaslearen vs**

baitute haien burua eta erakutsiko duten ereduak ere diseinatzeaz, alegia, irakaslearen egoteko moduz (139), irakasleak ahozko jarduerarekiko duen kontzientziak (140), irakaslearen estiloaz (141) eta irakasleak erakusten duen jarreraz eta egoera emozionalaz (142).

(139) *I: bat / garbi azaltzen dauela / eta pazientziak hartzen dauela / hemen euren azalpenak / horrek bi gauza onak die / irakasle batendako*

L: bai / honbre / nik uste dot hori / bestiak ikusten dabela gehixau norberak baino ez? / ez dakit / holan esatia (228:229)

(140) *L: kontziente / kontziente / ba bai / es ke / lehen / lehen in banau igual ez / baina oin / justo / ba planteatuta auen moduen saieue / eta grabaketa zala ta hori / ba bai nintzen kontziente / ba eskema bat jarraitu bizala / eta / bueno ba bai / bazaz hor apurtxo bat / pendienteiau hori zaintzen / ba gehixau / ez? (240:240)*

(141) *L: ez / ez / eta ez da / kamara bat aurrien dauelako / edo neu baninguelako / edo / edo tailerra dalako / nik uste dot hori dala estilo bat / horregatik esan dot / e*

(142) *L: a! nik bai / esaten dotena pozik eta / hori daukat oso barneratuta / nahiz eta ni etorri lur jota / ala! / buena cara (370:370)*

Badirudi irakaslea bere gogo-aldartearen erantzule egiten dela, gai da gogo-aldarte positiboak sustatzeko, parte hartzen du aldarte hori moldatzen (Echeverria, 1994). Irakaslearen estilo moduan azaltzen duten neurrian, badirudi finkatutako alderdi bat dela, eta, kontzientea den neurrian, diseinutzat ere jo dezakegu.

Irakaslearen profilarekin lotu dugu, halaber, laguntzaile moduan zegoen irakaslearen egitekoaz, bi irakasleen arteko harremanaz eta estilo bertsuaz esan dutena:

(143) *I: bueno / baina / es ke nik ikusten nauelako nere burua / hasieran / marroi bat beretako / egixa esanda*

L: ez!

I: eta gero / bera zalako / eta bueno / horretxegatik / ez bera nere laguna dalako / edo hori / ikusten dogulako ba / ba nahiko antzerakuak

L: bai / eta eskertzen dot mordo bat / bera han egotia ze / niri evak esaten bost gauza bat / e:: / ba / berak / ondo / ez dakit / kritikak be / ondo hartzen dot / igual beste pertsona batek esanda ba igual ez hain ondo / ez baino gure artian badau (285:288)

- b)** Dispositibo didaktikoaren barruko **kontsignak** (144, 145) eta **antolaketa** (146) ere aipatu dituzte Leire+Izaskunek. Kontsignak **ebalatu** ere egin dituzte (144, 145).

(144) *L: lehenengo dau / ba ze ingauen / ba / tailerra aurkeztu / eta azken xedea azaldu / edo hori gure gauen behintzat / ta nik uste dot*

I: bai / eta lortu gauela

L: bai / e:: / ba egoeran kokatzeko (14:14)

(145) *eta leirek oso ondo azaldu auen ze gure auen (184:184)*

(146) *ba sartu eta lehenengo kolokau / amantala jarri / umiak kolokau / bakoitza / gainera izan zan / lehenengo eguna tailerretakoa / batzuk ez zakixien nora jua bizien / eskerrak izaskuni / berak bideratu zittuen / eta gero ia / borobilean ia jarritta gengozenien (166:166)*

Eta keinu didaktikoen artean **erregulazioari** egin dizkioten aipamenak ere nabarmentzekoak dira. Esan ere esan behar dugu erregulazioaren adierazletzat jo ditugun alderdi guztiei egin dietela erreferentzia. Badirudi erregulazioaren izaera konplexuaren kontzientzia dutela.

a) Erregulazio kognitiboaz hitz egin dute:

(147) *I: ez baina hor egon da / nik uste dot berak paper hori hartu dauela ez? / holan apurtxo bat eurak engantxetako / edo euskarri moduan / ez? / nik uste dot / nik ikusi dudana da / ba berak harira berriz nola ekartzen zitxuen / eta a ber / nola esango zenuke hori hobeto / eta zuk pentzetan dozu / ulergarria dala horrela esanda / eta erabili ditu / nere ustez ba estrategia asko / ez? (55:55)*

b) Erregulazio sozialaz hitz egin dute:

(148) *L: bai / saiatu ginen behintzat // danak parte hartzen (32:32)*

c) Erregulazio linguistikoaz hitz egin dute:

(149) *L: edo / esaldixak hasita emun / a ber berak jarraitzen dauen / eta holakuetan bai / bai (183:183)*

d) Erregulazio emozionalaz hitz egin dute:

(150) *L: ta gero keinuak / eta begirada be bai / erabili / berriro erakartzeko edo / edo edozein gauza / ez? (116:116)*

e) Eta ikasleari denbora emateari garrantzia eman diote:

(151) *I: gainera / lasai / e:: / gainera denbora / e? / ze batzuk behar izaten daue denbora gehixau beste batzuk baino / batzuk / ti ta ta / eta hori / baina / eta nik uste dot denbora guztian egon garela (194:194)*

Memoria didaktikoa sortzeaz zera esan dute:

(152) *L: da bueno gaiari buruz ba / dituzten aurre ezagupenak e:: / gogorarazteko (26:26)*

Dispositibo didaktikoa martxan jartzeko kontsigna aipatu dutenean, SDren osagaiak ere aipatu dituzte (144), alegia, SDren eta azken xedearen aurkezpena. Eta kontziente dira, halaber, SDren bidez jolas baten azalpena landu behar zutela testu-genero gisa eta horrek baduela **testu- eta diskurtso-ezaugarri** propioa, alegia, ikasleek eskema jakin bat eskuratu behar zutela (140). Azkenik, **curriculumaz kanpoko tailerra** dela ere ageri da (141), alegia, ahozkoaren agertoki formala, prestakuntzaren lehen fasean, tailerretan gauzatu zen, ebaluatuko ez ziren tailerretan, ez curriculum barruko arloetan. 96-97 ikasturtean abiatuta ahozkoa berariaz jorrazteko tailerrez ari dira (Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997).

Ulermenari irakasleak egiten dion jarraipena aipatu dute. Halaber, erregulazio emozionalarekin ere lotuko genuke, ulermena ziurtatzea estrategia enpatikotzat jo dugulako (Perez Lizarralde, 2012):

(153) L: eta gero jolasaren bukaeran / ba / danok ulertu duzue? / eta bueno / apurtxo bat galdetu / eta a ber / baina neu be / kontziente momentu guztixan / a ber / bestiendako ulergarria zane / azaltzen abilena (201:201)

Eduki tematikoa ere ekarri dute, alegia, jolasen gaineko erreferentzia agertzen da, bai eta bertan **enuntziatio-egoerari** (hartzaileari) erreferentzia ere, ikasleei argi utzi behar baitzaie norentzat ari diren, hots, nor izango den haien lanaren eta azalpenaren hartzailea:

(154) I: ze jolas dia egokixak / bost urtekuei / erakusteko / eta zerrendatu genituen / pila bat / ezta? / eta gero apurtxo bat / sailkatu be bai / ba hau soka saltuen aritzeko / bestia ez dakit zer (14:14)

(155) L: ba errepikatu nauen berriro / bost urtekuendako izango zala (177:177)

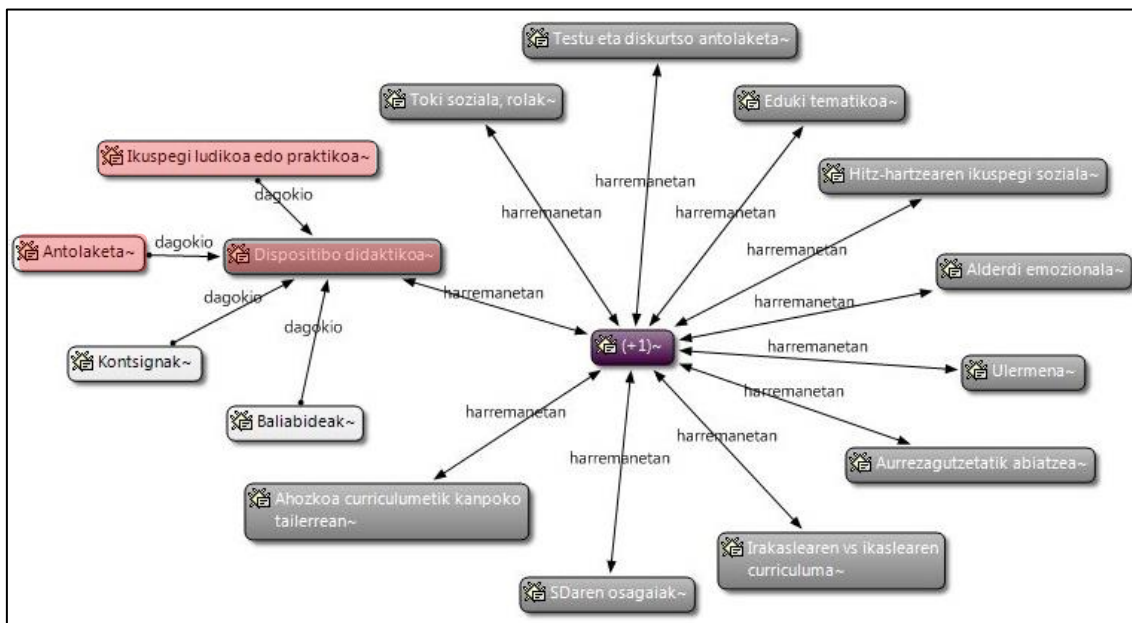
Irakaslearen jardunean **aldatzeko proposamen** bakarra egin du Leirek, bere **irakaslearen profilarekin** harremanetan, gustatzen ez zaion ohitura batekin lotuta:

(156) L: ez jatena gustetan ba / beti esaten dotela askotan / ba / a ber / eta horrek gauzok I: baina hori tontokeri bat da / danok daukou (224:225)

Izaskunek lankidearen jarrera zuritzera jo du: hobetzekoa ez da hobetzeko. Baina ez dakigu zergatik ez zaion Leireri bere berbaldian “horrelako gauzak” esatea gustatzen. Zertaz ari da? Makuluen erabileraz? Bere berbaldiaren kalitatea ari da auzitan jartzen? Benetan ez dakigu bere proposamenaren atzean zer zehaztasun dagoen, behar bada gehiago indagatu behar genuen.

5.2.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Gelako jarduerarekin lotuta irakasleek azpimarratu dituzten alderdiak ekarriko ditugu maila honetan. 25 aipu sailkatu ditugu eta ondoko *sarean* agertzen dira Leire+Izaskunek aipatu dituzten alderdiak:



10. Sarea. +1 mailako kodeak Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Bi norabidetako aipuak identifikatu ahal ditugu maila honetan ere: ikasleak eskuratu behar dituen ikaste-objektuekin lotzen diren alderdiak eta objektu horiek irakasgarri egiteko irakasleak kontuan izan dituen alderdiak. Irakasleek bereziki erreparatu diete objektua irakasgarri egiteko irakaslearen estrategiei.

Bereziki erreparatu diete Leire+Izaskunek **dispositibo didaktikoari**. Alderdi honen barruan honakoak dira haien berbaldiaren zehaztapenak, eman dieten garrantziaren arabera.

- a) Jardueraren **antolaketari** erreparatu diete batez ere. Aipatu dute nola egin zen taldekatzea (12 ikasle, 1. eta 2. mailakoak nahastuta), nola antolatu zen espazioa (aulkietan eserita, borobilean) eta denbora (ordu beteko saioak)... Eta, hain zuzen ere, alderdi honetan egin dituzte **aldaketa proposamen** gehien:

(157) *L: ze hori be esan gauen / igual saiua / bueno gero ikusikou / saiua antolatu beharko geunke / behar bada beste era batera / ze ba hamabi ume / hamabi ikasle / banan banan / eurak aurkezten jolasa / ba / apurtxo bat gero ikusten da / ez? / irudietan / nola dauden / ta lehenengo ta bigarren mailako / e:: / hori / ba hurrengo baterako / edo ia finkatzen dogunian / nola dan / e:: / hori ez? / unidade didaktikoa nola izengo dan / ba ia*

/ ba / tartian / ba igual jolas batzuk edo (11:11)

(158) L: bai / antolaketari buruz ba hori / e:: / borobilean / borobilean neri gustaten jat / baino / igual hobeto izango zan / hori / lurrian jarritta / ze batzutan hor / arbelera zutiketako ta / traban sillak / ez?

I: erosoago / leku erosoago bat / edo / topau bida edo (101:102)

(159) L: eta igual ba / hemen esan / e:: / esan gauen tartekatu leikela jolasa / bukaeran ingauen bat / baina / ba igual hobeto zala ba / bik edo hiruk azalpena ein / da jolastxon bat / eta berriro bueltau / e:: / egoerara (41:41)

- b)** Proposamen horiek **ikuspegi ludikoarekin** oso lotuta ageri dira Leire+Izaskunen berbaldian (160). Jardueraren motibagarritasunaren oinarrian koka dezakegu, batetik, tailerraren gaia bera, jolasa, berez dagoelako ikuspegi ludikoarekin eta aktibitatearekin lotuta, eta bestetik, irakasleek ikusi dutelako jolasaz hitz egiteaz gain, jolas egitea falta izan zaiola jarduerari, beraz, **aldaketa-proposamen** moduan aipatu dute:

(160) L: azalpenen artian / ba sartu jolasentxo bat / edo / apurtxo bat berriro (15:15)

(161) I: praktikatu / ez? / pixkatxo bat / mogimentu gehixau edo / bai (17:17)

(162) L: gero hemen ipini dou / ikasleen motibazioari dagokionez ba / behar bada / konturatu gara azalpenak / danon azalpenak entzutia izan dala apurtxo bat / ba hori / luzia / eta igual ba / hemen esan / e:: / esan gauen tartekatu leikela jolasa / bukaeran ingauen bat / baina / ba igual hobeto zala ba / bik edo hiruk azalpena ein / da jolastxon bat / eta berriro bueltau / e:: / egoerara (41:41)

- c)** **Kontsignak** aipatzen dituzte azpimarratzeko SDren hasieran helburua eta lan egiteko modua argi geratu zirela:

(163) I: bai / hori da / baina bueno / baina hasieratik garbi gelditzen da / zein dan helburua / edo azken xedea

L: bai / egoera berrixan kokatu (31:32)

(164) I: nik uste dot / gaiakin lotuta dauela e / gaiakin lotuta eta / hasieran esan zitzaien ez? / banan banan azalduko zutela / nik uste dot gehixau dala / ze / beste egoera batzutan ez da emoten ezta? / holako ez hain garbi (141:141)

- d)** **Baliabide** moduan arbela erabili zutela esan du Izaskunek.

(165) I: baina bueno / arbela asko erabili gauen / ezta? / da zerrendatu genittuenian / euskarri moduan / edo ipintzeko (100:100)

Dispositibo didaktikoaz gain, aipatu dituzte prestakuntzan ahozkoaren didaktikarekin espresuki lotu genituen printzipio batzuk: batetik, SDen bidez lan egitea eta lanketa aurrezagutzetatik abiatu behar zela, eta, bestetik, ikaslearen interesei garrantzia eman behar zitzaiela, beraz, irakasleen berbaldian espero genuen **SDaren osagaiak** agertzea —azken xedea aipatu dute— eta **aurrezagutzetatik abiatu** beharra agertzea, bai eta **ikaslearen curriculumari** garrantzia ematea ere:

(166) *I: hasieran aurkezten da ba / zein dan tailerraren azken xedea / ta guzti hori / eta gero ba / ikasle batzuen / e:: / eurak egiten daue / eurak aurre ezagupenak (11:11)*

(167) *eta gainera / holako aktibidade batian / dala eurak aukeratzen duten / aktibidade bat (234:234)*

Horiez gain, ahozkoaren agertoki gisa **curriculumaz kanpoko tailerra** agertzen da hemen ere:

(168) *I: eta klaro*

L: eta oso garbi jakitia zer / zertarako inbigauen // e:: / tailer hau / eta ze / ze helburu auken (249:250)

Gutxiago erreparatu diete ikaste-objektu gisa identifikatu ditugun elementuei. Leire+Izaskunek honakoak ekarri dituzte: **testu- eta diskurtso-ezaugarriak** ikasleek azalpena emateko zer eskema erabiltzen zuten adierazi dutenean (169); elkarrekintzako **hitz-hartzearen ikuspegi soziala**, guztien parte-hartzea (170) eta irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle erako solaskidetza (171, 172) aipatu dituztenean; **eduki tematikoa** edo zer landu zuten (173) jolasen sailkapena nola egin zuten azaldu dutenean; eta **alderdi emozionala** lotu dute ikasleen jardunari garrantzia ematearekin eta ondo pasatzearekin (174, 175).

(169) *I: guk jakiteko a ber eurak nola ba / nola espresatzen zien eta / ia ze eskema erabiltzen auien (14:14)*

(170) *L: danok parte hartu biauela / nik uste hori be / inportantia dala / ze izango bazan / ba bik edo hiruk bakarrik azaltzia / ba bestiak / ez?*

(171) *I: eta gero / ba gu / ba nola batzutan / ez dakit / ze / zein dan ez? / gure / ez dakit nola esan / ez? / gure interakzioa edo / nolakoa den / eurokin / ez? / eta euron artian ere / ez? (11:11)*

(172) *I: aurkezpenak ez genitxuen in / adibidez / umien euron artian eta hori*

L: euren artian ez / a! / ikusi / hori ez gauen in (172:173)

(173) *I: eta zerrendatu genituen / pila bat / ezta? / eta gero apurtxo bat / sailkatu be bai / ba hau soka saltuen aritzeko / bestia ez dakit zer / ta badakit zer / ta gero bakoitza ia hasi zan / ez? /*

guk jakiteko a ber eurak nola ba / nola espresatzen zien eta / ia ze eskema erabiltzen auien (14:14)

(174) L: ba hori ba / eurak bost urtekoei jolasak erakustia / ta horri emun / ba / balore haundixa / ez? / ba eurok inbidauela / lan bat / ba eskertuko dauiena bost urtekuek / eta eurendako izango da / oso balio haundikua

(175) I: eta ondo pasauko dabiela / eta (237:237)

Maila honekin bukatzeko, hona jardueraren **ebaluazioa**:

(176) I: arrisku bat badao

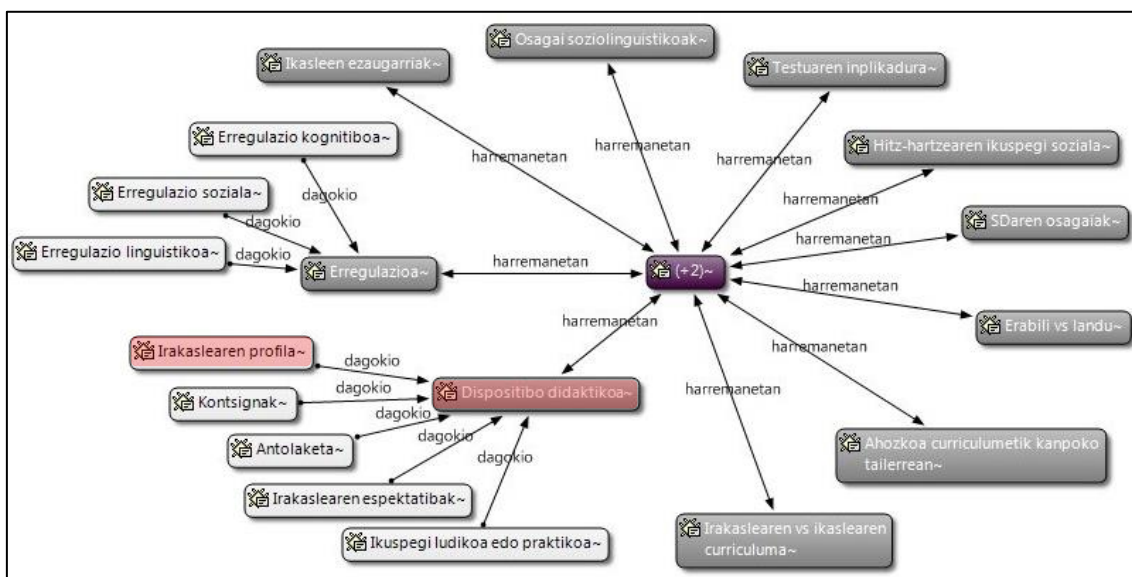
L: bai

I: izen leikela aspergarrixa edo / danak hitz egin behar dutela / eta daukazula denbora zehatz bat / eta edo presa sartzia / edo moztia / edo hori (198:200)

(177) I: ez eta bueno / pozik gelditu garela lanarekin (349:349)

5.2.2.4. **Proiektu didaktiko globala, (+2) maila**

Leire+Izaskunek beren begirada uneko jardueratik haratago jarri duteneko aipuak ekarri ditugu maila honetan. 23 aipu sailkatu ditugu, non irakasleak saiatu diren justifikatzen, batez ere, grabatutako jarduera ez dela zerbait berezia izan, ohiko tailer-izaera eta ohiko antolaketa izan dela, eta beraien jarduna eta harreman-modua ere ohikoak izan direla. Hona *sarean* maila honen eremuan agertzen diren kodeak:



11. Sarea. +2 mailako kodeak Leire+Izakunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Maila honetan askoz gehiago erreparatu diote irakaslearen irakasteko moduari ikaste-

objektuaren ezaugarri baina. Izan ere, kasu askotan +1 mailako jardueran azaldutako alderdi asko irakasleen ohiko jardunean kokatu nahi izan dituzte, beraz, maiz, alderdi berberaren azalpena zabaldu baino ez dute egin.

Bereziki erreparatu diote **dispositibo didaktikoari** dagozkion alderdiei.

- a) Nabarmen egin diote erreferentzia **irakaslearen profilarri**, bai **osagai soziolinguistikoarekin** lotuta erabiltzen duten erregistroari lotuta (178), bai Leirek gelako jardueran duen estilo eta jarrera emozionalarekin lotuta (179, 180):

(178) L: *nik / euskalkixan / e:: / ez beti e? / azalpen holan formalak diren bai / orduan*

I: nik uste dot azalpen formalak / edo orokorrak dienian / hori / eurekin zuzenian euskalkixa / ta gero ba hori / talde haundixen edo danondako danien / baina tailerretan gehixau / euskalkira jotzen dugu (80, 81)

(179) I: *baina zuk daukazu / hori zure printzipiotan / gelara juan aurretik / zuk hori daukotzu / zuk / hori gurosu xx*

L: bai / nik dauket printzipio / printzipioz beti / gelara pozik sartu / eta egun on / eta danok holan / ez? / eta hori bai / gainera dauket / nahiz eta ni ez etorri ondo

I: apur bat

L: atia zabaltzerakuan / beti / egun on / da / hori bai (230:233)

(180) L: *ba nik / ba / antzerki apurtxo bat baina / ez / ta antzerkia bakarrik ez / ta neuk be / ba sinistu / ez? (256:256)*

- b) Azpimarratu dute hasierako **kontsignaren** edo dispositibo didaktikoa martxan jartzeko unearen garrantzia eta hori unitate didaktiko bakoitzaren hasieran ikasleak jardueran ondo kokatzeko ohiko ahalegintzat jo dute irakasleek:

(181) L: *bai / es ke euren dako ez da / ezer berrixa / guk unidate didaktikoak beti / ez? beti azaltzen dou / eta eurak momentu gehixenetan dakixie zertarako dan jarduera bakoitza (40:40)*

- c) Jardueraren **antolaketa**ri dagokionez, azpimarratu dute nola antolatzen dituzten tailerrak, bai denboralizazioari (182), bai taldekatzeari (183) dagokienez:

(182) L: *lehenengo zikloan / e:: / hasiera zikloan egun baten / gero hiru ta lau beste egun baten / ta bost ta sei beste egun baten (67:67)*

(183) I: *hortan itxen ditxugu / zikloka / eta ez da gelako taldea / ez da talde naturala / baizik eta / lehenengo eta bigarren maila / edo hirugarren eta laugarren maila / nahasturik / e? (...) eta gerta daiteke izetia / sei lehenengo mailak / eta zazpi bigarren mailak /*

e? / gero kontutan hartzin dogu / ba hori ez? / kopurua ba parekatua izetia / neskak eta mutilak ba / ez? / guk taldiak itxerakuan (59:59)

d) Curriculumaz kanpoko tailerren ohiko ezaugarriak ere aipatu dituzte, beti ere egoera informalagoekin eta **ikuspegi ludikoagoarekin** lotuak:

(184) I: ez / baina egoerak izeten die / informalagoak / ze tailerrak die / antzerkixak / txontxongilo / kantak / bertsuak / orduan / ez dakit

L: lehenengo hiru hilabete / lau hilebeteko tailerrak izeten die / ahozko hizkuntza lantzekuak / orduan die / txontxongiluak / e:: / antzerkiak / e:: / Evak esan dauena

I: jolasak

L: jolasak / holako motatako / tailerrak (84:87)

Irakaslearen **erregulazioari** dagozkion alderdiei erreparatu dietenean, aipamenak egin dizkiete **erregulazio sozialari** (185), **kognitiboari** (186) eta **linguistikoaari** (187) honako esapideen bidez:

(185) L: dena dela nahiko insistitzen / nik asko insistitzen dot hortan / e? / lehenengo mailan ia datozenian / beti txandarena eta / ba / ba gustau itten jat insistitzia hor / baina / bueno / azen ikasliak nahastuta / baina nahiko (142:142)

(186) I: edo galderan bidez / edo / ez dakit / zure aportazinua / edo zure anekdotak ia bihurtu elkarrizketa moduan / eta ez dakit / edo lotu / atzo esan gauen beste zerbaitekin / edo / ez? / ez dakit / ez? / eta / nik uste dot / rekurtsio asko dittuela berak / horretarako (274:274)

(187) L: ba igual ba // ba ez dakit / ze ia estrategia honek ikusite ta / ba bueno / ba inportantzi gehixau ematen dotzazu ba esatia / bukatu / ez dakit zer / bueno / hor sartzen zara gehixau (388:388)

Ahozko hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntzaren printzipioei egin diete erreferentzia. **SDaren osagaiak** espresuki aipatu ez badituzte ere, izaskunek adierazi du jarduera bera lehenago ordenatu gabe egin zuela eta oraingoan (prestakuntzaren harira) antolatuago (+1 mailako adibideetan agertzen den bezala, SD moduan antolatuta):

(188) I: ba bai / hori sortu zan / ba bueno / honako in biegauek / baina nik adibidez hori / aurretik inda neuken / antzerako zerbaitekin / baina / halan jarri barik ez? / nik asmatutako gauza bat / ta klaro ni konturatu nintzen / lehenengoko aldiz / in nauenien / ba itxen nauen / aktibidadiak / edo jarduera batzuk / baina ez zaukien ez hasiera bat / ez bukaera bat / nahiz eta helburua garbi euki / ez? / ze inbiauuen / zer / zer lortu nahi nauen (241:241)

Ikuspegi hori lotuta dago ahozkoa lantzearen kontzientzia hartzearekin; izan ere, ez baita gauza bera **ahozko hizkuntza erabiltzea** beste zerbait egiteko eta ahozko hizkuntza **berariaz lantzea**, horretarako ahozkoa lantzeko **intenzionalitatea** edo kontzientzia behar baita:

(189) *L: bueno / isilik gutxi egoten gara gu / ez ni / ta umiak / baina bueno / baina ez holan / ba kontziente izanda edo (384:384)*

Ikaslearen curriculumaren garrantzia ere aipatu dute, ohiko jardueraren markoan saiatzen baitira ikasleentzat gertukoak eta erakargarriak izango diren gaiak jorratzen, bai eta gustukoena aukeratzen uzten ere (190, 191). Aukeratzeko parada **ahozkoa curriculumaz kanpoko tailerretan** lantzen dutenean kokatzen dute (192).

(190) *L: baina / nola saiatzen garen errespetatzen euren gustuak be (60:60)*

(191) *I: ez zan / ba igual askotan ez? / hasten zara eta gai arrotz bat euredako / edo horretaz (184:184)*

(192) *I: eta umiak juaten dira / ba hori / gustuen arabera / edo zaletasun arabera / tailerretara (59:59)*

Maila honetan bi erreferentzia baino ez diete egin ahozko ikaste-objektutzat jotzen ditugun elementuei. Elkarrekintza elementuen artean **entzuteari** erreparatu diote, eta entzute hori **testuaren inplikadurarekin** (Bajtín, 1982) lotu dute, alegia, entzute aktiboa harremanetan ageri da testu monologal bat (ikasle baten narrazioa) elkarrizketa edo testu dialogal bihurtzearekin:

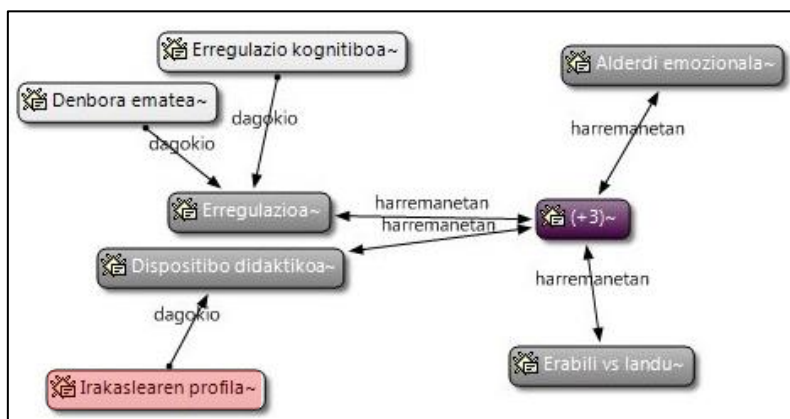
(193) *I: eta ikusi dot / hori / gauza bat oso inportantia entzuten / entzutia / ze askotan egin izan dogu / oin aho hizkuntza / ta pentsau izan daue / oin kontau deixela / e:: / irakurri dauen azken ipuina / edo aste bukaeran ze indauen / baina / entzun dou / baina gero / ba hori / ez entzun ta / hori hurrengua / ez? / baina / ba hori / edo galderan bidez / edo / ez dakit / zure aportazinua / edo zure anekdotak ia bihurtu elkarrizketa moduan / eta ez dakit / edo lotu / atzo esan gauen beste zerbaitekin / edo / ez? / ez dakit / ez? (274:274)*

Azkenik, **ikasleen ezaugarriak** aipatu dituzte erregulazio kognitiboarekin lotuta; izan ere, Leire+Izaskunen ikasleen adinak baldintzatu egiten baitu haien ahozko jarduna, bai eta irakaslearen erregulazioa ere:

(194) *L: gero konturatzen naz / hori / gure dotenien / bueno ba asko erabiltzen dotela beti gero nire terrenora ekartzen / osea nire / zegaittik e / rist / berriro benga / ta benga / igual hor bai naiz larriko / pesada be bai / ze honek daukien adinakin / hasten die kontatzen e / ba atzo perretxikotan fan zan / perretxikoa ekarri dau / ta bestie ba / egun baten jun*

5.2.2.5. Maila ideologikoa, (+3) maila

Maila ideologikoarekin lotuta 9 aipu sailkatu ditugu. Irakasle hauengan ere hau da gutxien agertzen den maila. Hona hemen kodeen sarea:



12. Sarea. +3 mailako kodeak Leire+Izakunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Nagusiki egin diote erreferentzia **irakaslearen profilari**, zeina **dispositibo didaktikoaren** elementutzat jo baitugun. Bertan jarraitu dute azpimarratzen zer pentsatzen duten irakasleen jarrera eta estiloaz, eta nolako eragina duen jarrera horrek ikasleen motibazioan edo ikasleen **alderdi emozionalean**.

(195) L: ba motibazinu eta / edozein gairen aurrean / ba eurok be / motibo / nik uste dot e / dazela / e:: / euren jarrera dala / rezeptiboae / edo ez? / zuk ia jartzen botzazu enfasixa haundixa / ba gauza bat azaltzerakuan / eta ba oso inportantia dala ta hori (254:254)

(196) L: ba inbioune / nahiz eta gu lehenengo mailan egon / bigarren mailan egon / inbioune / ta ikasi bioune da / bueno / ba munduko gauzaik inportantieta / eta oin baldin bagabitz hor xx antolatzen eta / bueno bagabitz / buru belarri hor sartuta / eta batek ekartzen badau xx / ba da oso inportantia / eta / joaten gara bestia / ondoko gelakuana ikusten / eta a ber guri ze pentzetan jakun / eta bueno / ba horri inportantzia emon gauza / guk itten doune da / bueno / osea / oso / oso garrantzitsua / eta esan ba bueno / eta esan gurasoei gure badaue etortia ikusteko / eta ba / eurei be / asko balorau euren / euren lana (256:256)

(197) I: daude beste irakasle batzuk / e:: / etorten diela / ta batien / egoten diela eserita euren maixen / eta igual ez diena / hori / eta beste batzuk / hurbiltzen dienak / horrek ba hori / die estiloak / eta bakoitzak ze printzipio / edo ze / baloratzen dauen arabera dauen ez? (283:283)

Aipu horiek indartzera datoz bi ideia: batetik, irakasleak enpatiari ematen dion garrantzia ikasleak estimulatzekeo estrategiaren bidez (Iriskhanova et al., 2003; Perez Lizarralde, 2012); eta bestetik, irakaslearen gogo-aldartearen diseinuaren ideia (Echeverria, 1994). Azken horrekin lotuta, irakasleek lotzen dute gogo-aldarte indibiduala eta kolektiboa, gelarena; izan ere, irakasleak lotu egiten du bere gogo-aldarte gelan ikasleekiko gauzatzen dituen ekintzekin eta ikasleek lortu ahal dutenarekin: ikasleei erakutsi enfasia, garrantzitsuak direla, esango dutena garrantzitsua izango dela... +3 mailan agertzen den neurrian, gainera, konfirmatzen da irakaslearen estrategia finkatua dela, diseinatua. Aldagai horrek irakasleari laguntzen dio ikaskuntzarako giro lagungarri eta eraginkorra lortzen (Iriskhanova et al., 2003).

Erregulazioari dagokionez, **erregulazio kognitiboarekin** eta **denbora ematearekin** lotutako aipuak identifikatu ditugu:

(198) L: eta denbora guztixen hori / gaira bueltatu / bueltatu / da txikinekin / adin hontako umiekin / hori askotan inbida (112:112)

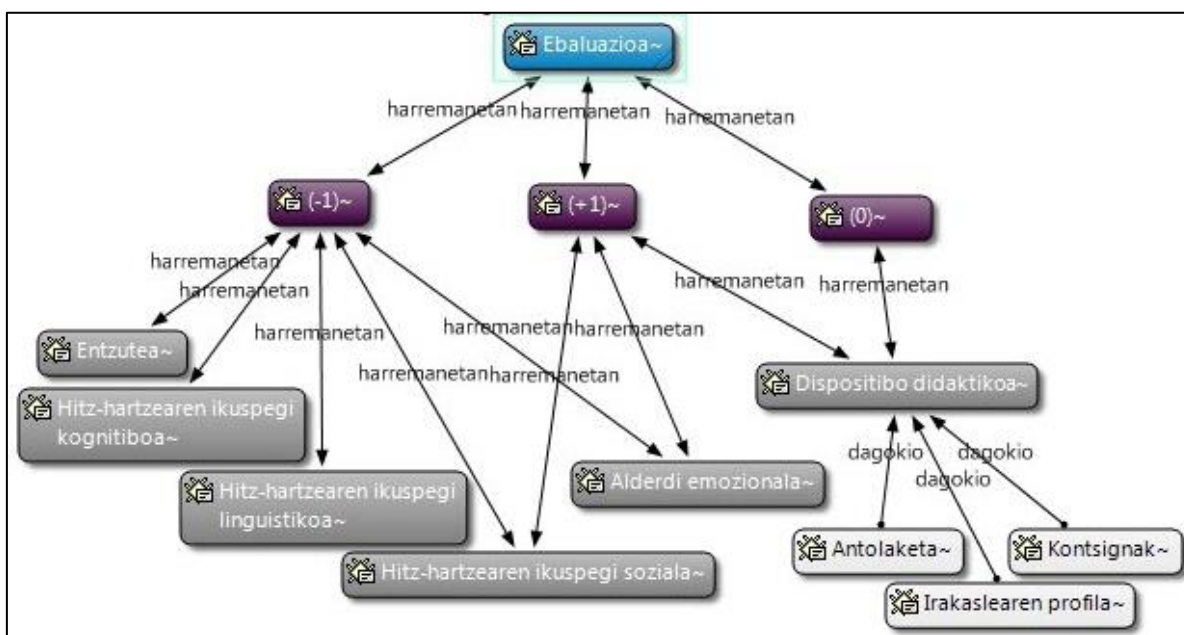
(199) L: ba denbora emon bietzatela bai / hori argi dau / ume bakoitzai bere denboria eman bijako / eta trabatzen bada / ba bueno / ba pista batzuk emun (197:197)

Bukatzeko, irakasleen prestakuntza-prozesuari egin diote erreferentzia, ahozkoa lantzeko kontzientzia-hartzearen ustea dakarte, **erabili vs landu** kodearekin identifikatu duguna:

(200) L: ba oin hemen / hemen sartu garenez geroztik / nik uste bai / gehixau / eta kontzietiau klaro / lehen / e:: / ba bueno / ahozko hizkuntza / beti landu izan dou / baina oin ia / beste / beste ikuspegi batetik (266:266)

5.2.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Leire+Izaskunek ebaluazioa egin dute batez ere ikasleen jarduerarena (-1 mailan), baina baita irakasleak gauzatu duen jarduerarena (0 mailan) eta proiektu didaktiko globalarena (+1 mailan) ere. Hona ebaluazioak eman duen irudia:



13. Sarea. Ebaluazioa Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Hamahiru aipu identifikatu ditugu, eta horietan hainbat alderdi ebaluatu dituzte.

Ikasleen jarduerarekin lotuta aipatu dituzte ikasleen **alderdi emozionala** (ondo egon ziren, baina aspertzen ere ikusi dituzte) eta elkarrekintzaren ikuspegi guztiak: **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** (pozik daude ikasle eta irakasle arteko interakzioarekin), **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** (oso pozik daude ikasleen erantzun edo azalpenarekin), **hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa** (nahiko modu egokian erabili dute euskara, nahiz eta erdarakada batzuk esan), eta **entzutea** (orokorrean, entzuteko jarrera egokia erakutsi dute, baina batzuetan, euren posturretan ikusi dute ez dutela jarraitzen).

Irakasleen jarduerari dagokionez, aipatu dituzte **kontsignak** (uste dute lortu dutela eta irakasleak ondo azaldu duela zer nahi zuen) eta **irakaslearen profila** (Leirek aipatu du ez zaiola gustatzen beti erabiltzen duen makulu bat, *a ber*, eta Izaskunek garrantzia kendu dio horri).

Saioari berari dagokionez, konturatu dira ikasle guztien azalpenak entzun beharrak (**hitz-hartzearen ikuspegi soziala**) eragin duela **antolaketa** (apur bat luzia izan zen) eta **alderdi emozionalean** (saioa aspergarria gertatzeko arriskua ikusi dute), baina, oro har, pozik geratu dira lanarekin.

Ebaluazioaz gain egin dituzten hainbat proposamen ere nabarmendu nahi ditugu. Hamar aipu identifikatu ditugu proposamen moduan:

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua
Ikaste-objektua	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	1
Irakaslearen estrategiak	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	9
		Guztira:	10

26. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

la proposamen guztiak dispositibo didaktikoan kokatu dituzte irakasleek. Zehaztu nahi dugu Leire+Izaskunek zein alderdiren gainean egin dituzten proposamen horiek:

Dispositibo didaktikoa	Antolaketa	8
	Ikuspegi ludikoa edo praktikoa	5

27. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Taulara ekarritako datuen arabera, dispositibo didaktikoaren barruan antolaketan aldaketak iragarri dituzte, jardueraren ikuspegi ludikoa eta praktikoa areagotu beharra ikusi dute eta Leirek etengabe erabiltzen duen *a ber* formula bere berbalditik ezabatu nahi lukeela aldarrikatu du.

Tauletara ekarritako datuen arabera, objektuarekin lotuta ekarpena egin diote **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari** (ikasleen arteko aurkezpenak ez zituzten egin, hori ez zitzaizen bururatu).

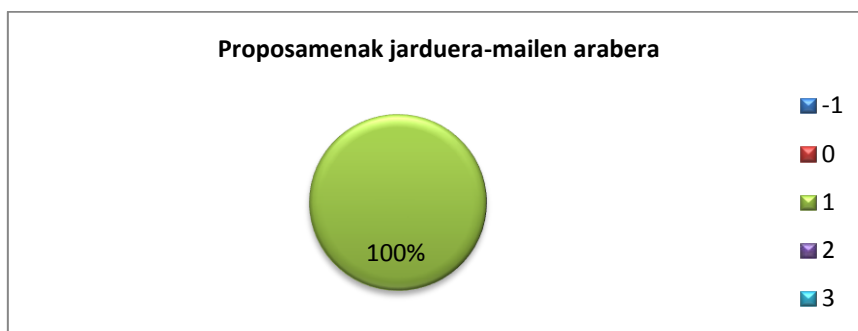
Irakaslearen estrategiekin lotuta, proposamen guztiak egin dituzte **dispositibo didaktikoarekin** lotuta, eta horren barruan nabarmendu dituzte **antolaketa** (saioa beste modu batera antolatu beharra ikusi dute, ez hamabi ikasleek banan bana ordu beteko azalpena egitea; espazioa ere aldatuko lukete, egoera hobea litzateke aukietan eseri beharrean lurrean alfombra baten gainean esertzea, leku erosoagoa topatu beharra aldarrikatu dute, aukiak traba moduan ikusi dituzte) eta **ikuspegi ludikoa eta praktikoa** (jolasen azalpenean jolasak tartekatzea proposatu dute, praktikatzea eta mugimendua eranstea).

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, hona hemen irakaslearen jarduera-maila bakoitzean zenbat proposamen egin dituen:

	Zer aldatu, zer gehitu
(+1)	10

28. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Leire+Izaskunen autokonfrontazioan (LH 1-2)

Datuak ehunetara ekarrita, hona irudi grafikoa:



20. irudia. Leire+Izaskunen autokonfrontazioan proposamenak jarduera-mailen arabera (LH 1-2)

Autokonfrontazio honetan adierazgarria da, bai proposamenen kopuru urria, bai eta aniztasun urria ere. Bat dago objektuarekin harremanetan (hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin lotuta), eta beste guztiak irakasleak hartzen dituen erabakietan kokatuta egonda ere, 9 aipu baino ez dira. Uste dugu hori harremanetan egon daitekeela autokonfrontazioan gelako jarduera gauzatu duten bi irakasleak batera egotearekin; izan ere, Izaskun bereziki ahalegindu baita Leireren ezaugarriak eta jardueraren trebetasun eta alderdi positiboak azpimarratzen, eta horrek margen gutxi eskaini die berrikuntza proposamenei. Leire+Izaskunen joera gehiago izan da aztergai dugun jarduera ohiko jardueran kokatzea jarduera horri proposamenak egitea baino.

5.2.4. Leire eta Izaskunen autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 1-2)

Azaldutako xehetasunen ondoren, Leire+Izaskunen berbaldiaren azterketa laburtuko dugu hiru hegaldiak artikulatuta. Esan bezala, beste kasuetan ez bezala, honetan bi irakasle egon dira gelan eta beraz, biek egin dute autokonfrontazioa elkarrekin, beraiek horrela erabakita. Bi irakasleek hitz-txanda hartzeko dinamikari erreparatzen badiogu, askotan bien artean gai beraren bueltan aritzen dira, elkar osatzeko. Deigarria egin zaigu, baina, haien artean ez dela desadostasunik sortu, gauzak modu bertsuan ikusten dituzte eta ez diote behin ere elkarri kontra egin. Horretarako bi arrazoi izan daitezke: batetik, Izaskunek bere burua bigarren planoan ikusten duela, Leireren laguntzaile egon zelako saioetan, eta horrela esaten du elkarrizketaren hasieran, alegia, elkarrizketa-objektua eta protagonista Leire dela; eta bestetik, bideoa elkarrekin ikusi dutela eta gogoeta adostuta ekarri dutela. Baina prestatzaileen galderek prestatutakotik urruntzen dituztenean ere ez dago eztabaidarik. Bi irakasle izaterakoan espero daiteke autokonfrontazio gurutzatuaren antza hartuko duela, bakoitzak bere proiektu didaktikoaren arabera hausnartuko duela eta uneren batean irakasleen arteko kontrastea eta eztabaida ikusiko dela (Goigoux et al., 2004), baina ez da horrelakorik. Aitzitik, behin eta berriz diote estilo antzerakoak dituztela, gelan elkarrekin egonak direla eta eroso

aritzen direla elkarrekin, konfiantza dutela elkarri kritikak egiteko eta onartzeko. Baina hemen ez dago horrelakorik, badirudi hezkuntza-proiektu berdina dutela eta antzera jokatzeko dutela klasean.

Jarduera-mailen maiztasunari erreparatu, nabarmenago erreparatu diete irakaslearen esku-hartzeari (0 maila) eta ikasleen jardueraren behaketari (-1 maila); halere, proiektu didaktiko lokala (+1 maila) eta globala (+2 maila) ere adierazgarriak dira, eta jarduera-maila orokorra edo ideologikoa (+3 maila) da ahulen gelditzen dena. Hona adierazgarrien jotzen ditugun lau alderdiak.

Lehenik, ikusi da nabarmen begiratu dietela dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta erregulazioari, bai haien jardueraz (0 maila) eta bai gelako proiektuaz (+1 maila) hitz egin dutenean. Dispositiboa martxan jartzeko estrategiez hitz egin dutenean, oso nabarmen erreparatu diete erakusten duten irakasle-profilari, bereziki, egoteko moduz, ahozko jardueraz duten kontzientziaz eta duten estiloaz (jarrera eta emozionalitatea) hitz egiten dutenean. Horrez gain, saioaren antolaketaz (taldekatzeaz eta espazioaz batez ere) eta kontsignen argitasunaz hitz egin dute. Erregulazioaz ari direnean, erregulazioaren dimentsio guztiak aipatu dituzte, baina bereziki azpimarratu dute nola saiatu den Leire ikasleen berbaldia galderen bidez gaira ajustatzen, behin eta berriz gaiaren harira ekartzen, azalpenak bost urteko haurrentzat ulergarri izan daitezkeen egokiarazten... guztiak ere izaera bikoitzekoak: enuntziatio-egoera jakin bati egokitu behar zaizkio eta gaia ere egokitu behar dute, eta hori erronka kognitiboa litzateke ikasle horientzat.

Bigarrenik, aipagarria da irakaskuntza-printzipioekin lotuta egiten dituzten ekarpenak, nabarmen beste autokonfrontazioetan baino gehiago, bai SDren atalekin lotuta (azken xedea eta aurrettestua ageri dira hainbatean), horrekin lotuta aurrezagutzetatik abiatzearen garrantzia eta ikasleen interes edo curriculumari garrantzia ematea.

Hirugarrenik, ikasleen behaketaren harira (-1 maila), nabarmena da elkarrekintzari emandako garrantzia, eta dimentsio guztiei erreparatu diete: sozialari (ikasle guztiek parte hartu dute eta elkarrizketa-arauak bete dituzte), kognitiboari (besteen azalpenen aurrean ekarpenak egin dituzte), linguistikoari (euskara egokia erabili dute, baina jolasekin lotutako hainbat erderakada ere bai) eta entzuteari (oro har, errespetuz entzun dute).

Eta laugarrenik, nabarmendu nahi dugu irakasle hauek enuntziatio egoerari ematen dioten garrantzia eta ezaugarri honi ematen dioten denbora eta zehaztasuna hainbat jardueramailatan. Ez dugu ahaztu behar ikasleek eginkizun zehatz bat dutela: ahoz azaldu 5 urteko

haurrei jolas baten arauak, eta ondoren jolastu. Benetako egoera komunikatibo hori erraza da irudikatzeko eta abian jartzeko (hartzaileak ezagunak dira, helburua jakina eta hurbila da...), eta, horren ondorioz, arrakastaz parte hartzeko baldintzak eta eskakizunak presente daude aztergai dugun irakasleen berbaldian.

Azkenik, ebaluazio eta aldaketa proposamenak ditugu. Proposamen kopurua urria da eta ez da anitza: guztiak dispositibo didaktikoari dagozkio, eta bereziki proposatzen dute espazioaren antolaketa egokitzea eta jarduerari ludikotasuna edo praktika eranstea, alegia, jolasa azaldu bakarrik ez, jolas ere egitea. Esango genuke alderdi hori dela ahulena.

5.2.5. LH 1-4ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean

Leire+Izaskunen autokonfrontazioaren ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Leire+Izaskunen praktika aztertzeko. Klaustroaren aurrean azaltzeko aurkezpena prestatu zuten (ikus 20. eranskina) eta bertan nabarmendu zituzten praktikaren gainean eztabaidatutakoen alderdi aipagarrienak eta LH1-4ko irakasleek hurrengo ikasturterako hartuko zituzten konpromisoak.

Alderdi aipagarrienei dagokienez, azaldu zuten zerekin geratu ziren eta zer aldatuko luketen irakasleen zein ikasleen jardueran. Irakasleei dagokienez, zera nabarmendu zuten: irakasleak nola testuinguratu zuen (gaia zentratu eta marko konpartitua sortu zuen galderen, azalpenen, errepikapenen, laburpenen, idatzizko euskarrien eta adibideen bidez), nola sortu zuen lasaitasun giroa (saioa ondo planifikatuta, ikasleak borobilean antolatuta, elkarrizketa-arauen bidez...) eta nola lortu zuen ikasleen parte-hartze egokia (erabilitako estrategien bidez, hots, hitz egiteko denbora emanaz, enpatia sortuz, solaskide moduan onartuz, ziurtasuna sentiaraziz, keinu eta begiraden bidez, ikasleen erantzunak aintzat hartuz...). Irakasleek aldatuko lukete saioen luzera, ekintza tartekatuko lukete azalpenekin, leku fisikoa aldatuko lukete eta ikasleen aniztasuna kontuan hartuko lukete. Irakasleei dagokienez, uste dute egoera ondo identifikatu zutela, galderak ondo erantzun zituztela, estrategia konpentsatzaileak erabili zituztela (hizkuntzaz bestekoak), elkarri lagundu ziotela eta elkarrizketa-arauak ezagutzen eta errespetatzen zituztela. Eta gehitu egingo lukete euskarri idatzien erabilera (gidoiak, eskemak) irakasleek haien ideiak ordenatuago azal ditzaten. Aipatutako alderdi gehienak Leire+Izaskunen berbaldian esandakoekin bat datoz.

Alderdi horiez gainera, LH1-4 bitarteko irakasleek erantsi zuten prozesuan zer deskubritu zuten: ahozkoa lantzeko alde zurratik planifikatu egin behar dela (formari erreparatu, testu-generoei tokia egin, hitz egiteko aukera eman bai ikasle-ikasle eta bai ikasle-irakasle artean). Horien haritik, hartu zuten konpromisoa ahozko xedeak haien proiektuetan txertatzen joateko.

5.3. Juleneren autokonfrontazioa (LH 5), prestakuntzaren 1. fasea

Hona Juleneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakaslea	Julene
Gela	LHko 5. mailako ikasleak
Lan-esperientzia	32 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	SD Hamahiru saio
Grabazioaren ezaugarriak	Hamahiru ordu grabazio
Autokonfrontazio data	2007–10–22
Autokonfrontazio-objektua	Hirugarren saioa
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

29. Taula. Juleneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 5)

Julenek saio guztien grabazioak ikusi ditu, baina hirugarren saioa aukeratu du gogoeta egiteko (ikusi 193. orrialdean saioen azalpena eta 8. eranskinean diseinua). Hirugarren saioa zergatik aukeratu duen justifikatzen ere saiatu da autokonfrontazioan:

(201) hainbat / igual / ondorengo saioren baten / ba behar bada / baina bueno zergatik aukeratu nauen hori? / ba ez dakit / baina segurutik / nere burua / hobeto ikusi nauelako saio horretan / ez umien / interbentzioak eta / izan zan / nik uste dut / bigarren batian haserretu nintzen momentu baten ikasle batekin / eta jo / ba hori horrela agertzea ba ez zan nire gustokua (28:28)

Ez da, beraz, lan erraza izan bere burua besteei erakusteko grabazio egokiena aukeratzea. Eta, gainera, ez dago oso lasai egindako aukeraz ere, ez baitauka argi 3. saio hori ote den egokiena:

(202) nik ez nauen baloratu / benetan ze saio zan aberasgarrixena / ez / nik baloratu nauen / nik nire burua / nola ikusten nauen / ta hori horrela da / orduan ba saio hori behar bada / horretarako / ba ez zan / baina nik guzti hori / konturatu naz geroago / momentu haretan ez nauen guzti hori baloratu / ta nire bilurra zan / hain / ba hor finkatu nauela nire erabakixa / eta gero hausnarketa egin ondoren / eta egiten ari nintzen bitartean / esaten nauen / jo / ba hau ez da aproposena / ez? / baina (29:29)

Zalantzak zalantza, 3. saiokoak izan dira azkenean bere autokonfrontazioa egiteko erabili dituen bideo-grabazioa eta transkripzioa. Atal honetan Julenerekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikusi 15. eranskina) aztertu dugu.

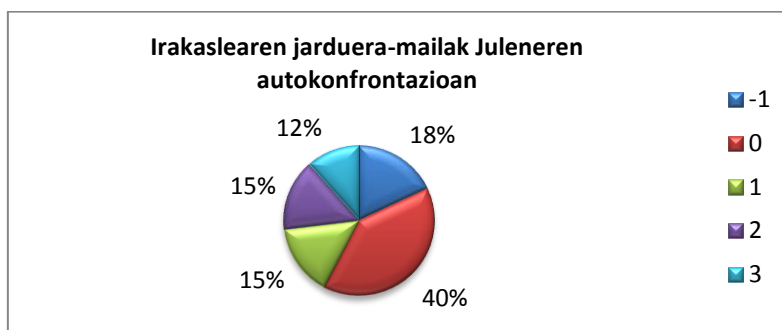
5.3.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Hona Juleneren hitzek nolako lotura erakutsi duten irakaslearen jarduera-mailekin:

Irakaslearen jarduera-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	14	31	12	12	9	79

30. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



21. Irudia. Juleneren autokonfrontazioan irakaslearen jarduera-mailak (LH 5)

Maila bakoitzaren barruan ahozko hizkuntzaren honako elementuei erreparatu die:

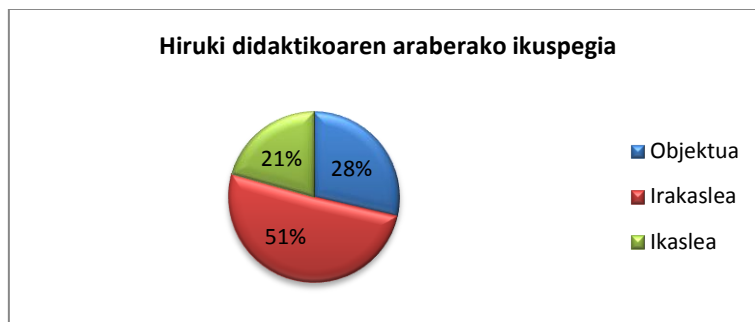
		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera							
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira		
Ikaste-objektua	Enuntziatio egoera	Hartzailea, toki soziala, rolak							
			-	-	1	-	-	1	
	Eduki tematikoa		1	-	2	-	1	4	
	Ezaugarri linguistikoak eta testualak	Testu-generoari erreparatzea	1	-	5	1	-	7	
		Testu- eta diskurtso-ezaugarriak	4	-	1	-	-	5	
		Alderdi fonikoa	1	-	-	-	-	1	
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Osagai paraberbalak	-	-	3	-	-	3	
		Inguruneko baldintza	3	1	2	-	-	6	
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	3	-	-	-	1	4	
		Entzutearen dimentsioa	1	-	-	-	-	1	
Alderdi emozionala		2	-	-	-	1	3		
Gaitasun orokorrak	Autonomia	1	1	-	-	-	2		
	Ulermena	1	-	-	-	-	1		
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetatik abiatzea	-	-	1	-	-	1	
		Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	-	-	1	-	-	1	
		SDren osagaiak	-	-	1	-	-	1	
	Intentzionalitatea	Erabili vs landu	-	-	-	-	1	1	
		Irakaslearen keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	-	21	9	6	4	41
			Erregulazioa	-	16	-	3	1	20
Memoria didaktikoa sortu	-		-	1	-	-	1		
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak	2	-	-	5	-	7		
	Ikasleen estrategiak	-	-	-	1	-	1		
Guztira:		20	39	27	16	9	111		

31. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Taulan ikusten da Julenek zeri eman dion lehentasuna. Bada multzo bat nabarmen geratu dena hemen ere: irakaslearen keinu didaktikoei dagokiena, eta horren barruan dispositibo didaktikoa martxan jartzea. Horrez gainera azpimarratu ahal ditugu baita erregulazioa, testu-

generoari egindako erreferentziak, inguruneko baldintzak eta ikasleen ezaugarriak. Aurreraxeago aztertu eta adibidetuko ditugu alderdiok.

Hiruki didaktikoaren osagaiei dagokienez, hona Juleneren berbaldiak emandako proportzioak:



22. irudia. Hiruki didaktikoaren araberako ikuspegia Juleneren berbaldian (LH 5)

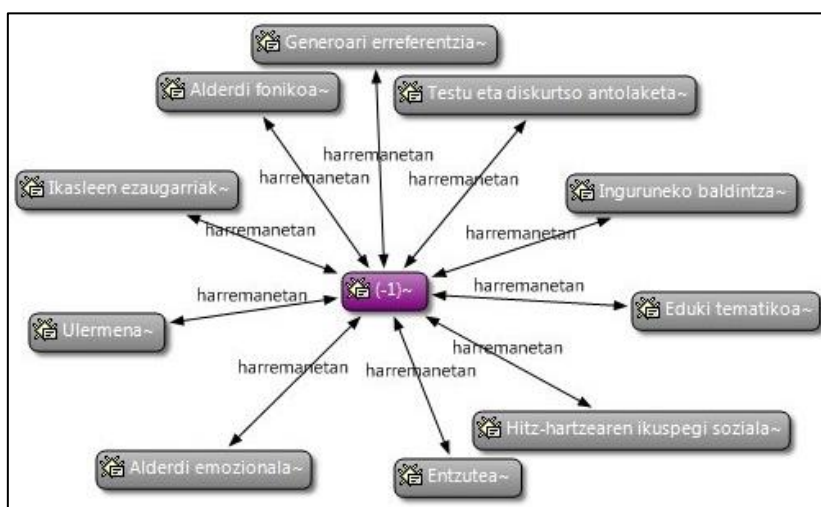
Aipuen %51 (64 aipu) dago irakaslearen esku-hartzearekin lotuta; ahozko ikaste-objektuarekin lotuta dago aipuen %28 (36 aipu); eta ikaslea erreferentzia nagusi moduan duten alderdiak aipuen %21 (26 aipu) dira.

Julenek ere nabarmen ekarri du bere berbaldian irakaslearen figura, irakaslea baitute erreferente bere aipuen erdiak baino gehixeagok. Gutxiago ekarri du objektua eta gutxien ikaslea. Goazen, baina, ahozkoaren alderdiak zehaztera eta adibidetzera.

5.3.2. Jarduera-mailen araberako analisia

5.3.2.1. *Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila*

Julenek ikasleen jarduera behatu du eta ikusi dituen ezaugarriak ekarri ditu. 13 aipu sailkatu ditugu maila honetan. Hona maila honen sarea:



14. Sarea. -1 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Ez da osagai horien artean bereziki nabarmentzen denik. Ikasleek ikaste-objektuekiko erakutsi dutenari erreparatu dio irakasleak. Ikasleen ikaskuntzari dagokionez, Julenek barneratutzat jotzen du **eduki tematikoa**, kasu honetan, **testu-genero** batekin bat egiten duena, publizitate-testuarekin, alegia:

(203) eta gero ezagutzen inguruan / bueno ba hor / uste dut / testo publizitarioen ezaugarriak / eta barneratuta daukiela / hizkuntz baliabideak / eta hori / baina bueno hori da / ahozkotasunean / gutxienezko kontua (106:106)

Deigarria egin zaigu hizkuntza-baliabideak gutxieneko alderditzat jotzea, eta gutxieste hori prestakuntzaren helburuarekin kontraesanean dagoela ere esan dezakegu. Izan ere, prestakuntzaren harira, testu-generoari propio dagozkion hizkuntza-baliabideei berariaz erreparatzearen garrantzia aldarrikatu zelarik, badirudi Julenek lehenengo gutxietsi egin duela hori, baina ondoren testu-genero horri propio dagozkion hizkuntza-ezaugarriak ekarri ditu aditzera eta **ebalatu** egin ditu: batetik, **testu- eta diskurtso-ezaugarriekin** lotu ditu publizitate-testuetan erabiltzen diren superlatiboak (205); bestetik, ez dago pozik ikasleen erantzunekin, hitz soilekin erantzuten baitute, alegia, haien berbaldia ez da osatua (206). **Alderdi fonikoa** ere, publizitate-testuetan propio kontuan hartzekoa, ez da behar beste eskuratu (207).

(204) eta / lehenengoko saioan ia hasi ziren / superlatiboak (188:188)

(205) eta beraien erantzunak / hitz soilak ziren (68:68)

(206) eta gero / ez dutela ahots aldaketak eta erabiltzen / ez dot besterik jarri ⁷³(139:139)

Beraz, nahasi gertatzen zaigu irakaslearen berbaldian ezaugarri linguistiko eta testualei dagokien alderdia, ez baita argi geratzen ahozkoaren lanketan zein toki ematen dien baliabide diskurtsibo, testual eta linguistikoei.

Elkarrekintzari dagozkion bi elementu ekarri ditu bere berbaldiaren harira, **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari** eta **entzuteari** dagozkionak:

(207) ikasleen parte hartzeari dagokionez / orokorrean parte hartze aktiboa lortu dudala uste dut / bainan badaude ikasle pare bat / saio osoan parte hartzen ez dutenak (68:68)

(208) txandak nahiko ondo errespetatu dute / eta besteei entzun ere (68:68)

(209) gero ikasle / irakasle ta ikasleen arteko elkarrekintzari dagokionez / ba puntu horretan uste dut / kameraren presentziak baldintzatu zuela ikasleen portaera / esan nahi dut /

⁷³ Irakasleak, gogoeta-gida lagun, bere analisisa idatziz ekarri du.

normalean ez direla / bueno hori / gauza berdina ez? (84:84)

Juleneren ustez, saioa grabatu zuen kameraren presentziak baldintzatu egin zuen ikasleen arteko hitz-hartzea, alegia, kasu honetan ahozkoari eragiten dion **ingurune**ko baldintzaz ari gara. Eta horrek ikasleen izaeran ere eragin duela dirudi, alegia, **ikasleen ezaugarriak** moldatu ditu:

(210) bai / baina hala ta ere / hura ez zan nere taldea / Josune / ez / kamera zan (84:84)

Egoera horrek ikasleen jarreran izan zuen eragina ere azpimarratu du, alegia, **alderdi emozionalean** ere eragin zuen:

(211) egun hauetan berriz / adiago / eta motibatuago sentitu nittuen ikasleak (68:68)

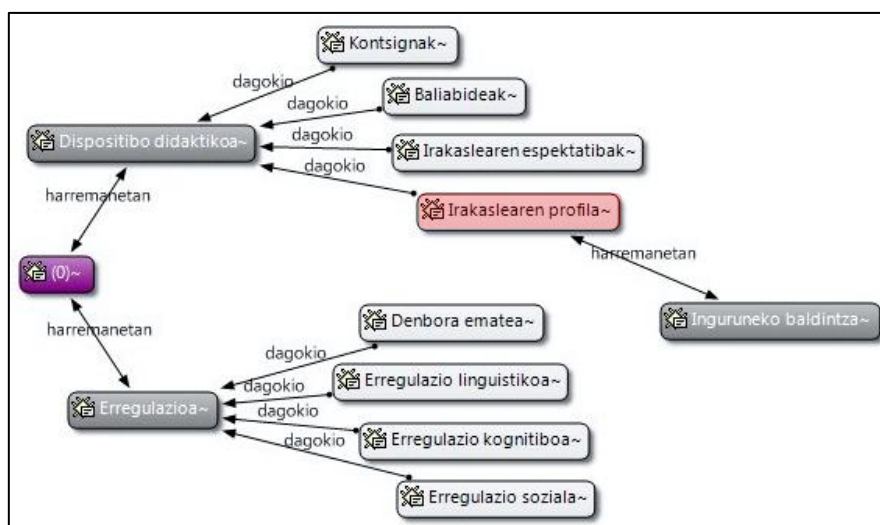
(212) umeak be bai tentsoak zeuden (102:102)

Bukatzeko, kezka adierazi du **ulermenarekin**, iruditu baitzaio ikasleek ez dutela ulertu zer eskatzen zitzairen:

(213) bainan / saio haretan / nik ez dakit zer gertatu zan / ez zutela ulertzen zer egin behar zuten / behar bada / planteamendua okerra zalako / izengo zan / ta behin eta berriz / ta bueno ez dakit konturatu zareten / bainan beti dago ikasle bat / nahiz da ulertu galdetzen dauena / beti / saio guztietan (169:169)

5.3.2.2. Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila

Maila honetan Julenek aztertu du nolakoa izan den bere esku-hartzea saioan zehar. Maila honetan aritu da batez ere irakaslea, 32 aipu sailkatu ditugu, eta ondoko sarean ikus dezakegu zeintzuk diren maila honi lotzen zaizkion kodeak:



15. Sarea. 0 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Julenek bere jarduera dispositibo didaktikoaren eta erregulazioaren eremuan kokatu ditu.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hona hemen aipatu dituen ezaugarriak.

- a) Gehien azpimarratu duen alderdia **irakaslearen profilarena** izan da, alegia, bere jarrerarekin, egoera emozionalarekin, ematen duen eredu linguistikoarekin... lotuta dagoen alderdia. Badirudi Julenek bere buruarekin topo egin duela, alegia, bere ahotsarekin, bere egoteko moduarekin, bere hizkuntza-ereduarekin..., eta badirudi, halaber, ez zuela ezagutzen eta ez zaiola gustatu:

(214) *ze bueno / nik // nik erabiltzen dudan tonuarekin ere / ezta? / eta intonazioarekin / eta gogortasun horrekin / nik ikusi dut nire burua oso gogor / oso / oso / ta geo ez daukat sentsazio hori / ikaslietatik ez dot jasotzen / zer hori ez? / baina / bai / izen da niretzat / inpaktante (56:56)*

(215) *baina ez da ahotsa bakarrik e? / da jarrera bat (58:58)*

(216) *hori da / onbre nik / a ber / nik uste dut / nire / jo ez dakit nola esan / ni neu / oso tentso nengoen / orduan tentsio horrekin / nik nahi nauen / edo neuzkan ikasliak / tentsoak (102)*

(217) *larregi hitz egiten dudala / batzutan botatzen dittut galderak eta nik erantzuten dittut / hizkuntzaren erabileran inguruan nik be uste dut / batzutan aurrezten dittudala hitzak / ez daukat ikasleekiko maila nahikoa hizkuntza behar den moduan erabiltzeko (114:114)*

(218) *bainan da / artifiziala guztiz / guztiz artifiziala / ni ez naz hori / bai estrategia aldetik / eta bai / ez dot hori esaten e?*

Berak sentitutako tentsioan, **inguruneko baldintzak** —kamarak, alegia— eragin zuen, ikasleengan bezala:

(219) *ta hori horrela da / kamera han egoteak / ostras! / ta ez ni bakarrik e? (169:169)*

Gainera, irakasleen prestakuntzari ere erreparatu dio; izan ere, prestakuntza-prozesu batean murgilduta egonik, prestakuntza-beharrari erreferentzia egitea edo irakasleek saioak elkarrekin prestatu dituztela aitortzea, bizitzen ari diren prozesuaren parte da. Ezaugarri hori irakaslearen profilararekin harremanetan ikusten dugu, eta, hartara, dispositibo didaktikoaren barruan:

(220) *hor e / ahozkotasunean / bueno / lan pila bat egin behar dugula / nik argi daukat / ez? / nik eta talde osoak (161:161)*

(221) *ze garbiñe onduan euki nauen / eta maite be bai / ta zer behar duzu / ta / begira ba hau / begira ba hau horrela pentsatu dut eittia / ze pentsetan jatzue / euren laguntza izan*

nauen e? / esan nahi dut / prestakuntza izan zala (169:169)

- b)** Dispositibo didaktikoaren barruan ikusten ditugu **irakaslearen espektatibak** ere, esaten baitigute zer lortu duen irakasleak, baina espero zuenarekin kontrastean:

(222) ez nauen lortu hori ez? / nik bideratu behar izan nittuen puntu horretara / hori lortzea da? (28:28)

(223) nolako galderak? // nik hau jartzen dut / galdetu / galdetu / galdetu / itxen dudalako / baina ez dakit benetan / espero nauen erantzunak? / ulertzen? / espero bai / bainan / nire sentsaziñua da / erabiltzen dudala / estrategia moduan / galderak egitea / bainan / baina zertarako? / benetan erantzun bat jasotzeko edo / ez dakit (120:120)

Badirudi gauzak ez direla gertatu Julenek espero zuen bezala, ez ditu lortu aurreikusten zituen emaitzak, eta erabiltzen dituen estrategiekiko zalantza ere agertu du. Ikasleak ere ez ziren egon berak espero zuen bezala:

(224) egia esan grabaketa egiten ari ginen bitartean / harrittuta gelditu nintzen / taldiak izan zuen jarreragatik / hura ez zan nire taldea / ez zan (68:68)

- c)** Julenek **kontsigna** bat aipatu du, ikasle bati balorazioa egiteko eskatu zioneko.

(225) bati esan / eta bueno eizu balorazioa (133:133)

- d)** **Baliabideei** dagokienez, arbela erabili zuela esan du:

(226) gero baliabideak / ba saio horretan arbela bakarrik erabili nauen / ez nauen besterik erabili (106:106)

Erregulazioari dagokionez, hona azpimarratu dituen alderdiak.

- a)** Arbelaren erabilera **erregulazio kognitiboarekin** lotuko genuke, ikasleen balorazioak arbelean jasotzeak ikasleen hitza jaso eta garatzen laguntzeko baliabide gisa (228), eta berak erabilitako strategiaren berri eman du (229):

(227) nik jarri nittuen arbelean / alde batean hizkuntz baliabideak / eta bestean intonazioa ta hori / ta nik esaten nien / bueno ta zuek / hau egin ondoren / eta balorazioa egin ondoren eta / nun uste dozue / egin behar dogula / ba lan gogorrena / edo sakontzea / edo sakontze lana edo / ezkerraldien (28:28)

(228) ta gero estrategiak eta / hori asko kostatu zitzaidan e? / ta ez dakit ondo egin dudan e? / baina adibidez / nik erabilitako estrategiak bueno / ba galdetzea / galderak egitea / behar bada larregi hori bai / eta hau nola konpontzen da? / gutxiago eginez? (114:114)

- b)** Ikasleen hitz-txandak bideratzeko **erregulazio soziala** aipatu du, eta aitortu du ez duela gehiegi egin ikasleen hitza kudeatzeko:

(229) *eta ez dut ezer egin hori bideratzeko / beste alde batetik behin bakarrik esan diet / denak batera berba eginez gero / ez garela elkar ulertzen (68:68)*

- c) Ikasleen berbaldiaren aurrean irakaslearen **erregulazio linguistikoa** aipatu du, edo behar bada hobe, erregulazio eza, izan ere, edozein erantzunekin konformatzen zela aitortu du (230, 231), bai eta egindako galderak ez dutela ematen erantzun aberatsagoa emateko aukerarik (232):

(230) *gero euskeraren erabilerari dagokionez / bueno / e / uste dut nire exigentzia maila // edozein modutan esanda be / ni konforme / hori da ikusi dudana e? (102:102)*

(231) *hori da ez? / ta gero ba / bolumena aldetik ez dakit zer / edo nik uste dut / ke ba / ez / ez / nik / nik / esaten nuen / e / hizkuntz baliabideak? / xxx / bolumena? / ondo / nanani / ondo / ez dakit zer? / ondo / ez dakit zer? / ondo / ta ez dau besterik (135:135)*

(232) *nire galderak baldin badie / hitz batekin erantzutekuak? / edo ez badiet eskatzen / iritzia bat ematerakuan / formulatzea iritzia behar den moduan / ez dakit (209:209)*

- d) Eta aitortu du, halaber, ez diela ikasleei **denbora ematen** erantzun dezaten:

(233) *baina askotan / neuk galdetu ta neuk erantzun e? / askotan / hori gero jarri dut e? (100:100)*

(234) *ta hasten da / birritan / saio horretan hasten dala norbait erantzuten / eta neu gainetik / moztu ta nik bukatzen dut (102:102)*

Aipatutako alderdian nabari da irakasleak bere buruari egiten dion **ebaluazioa**, eta esan ere esan behar dugu bere burua nahiko ezkor ebaluatu duela, bai ematen duen ereduari begira, bai ikasleak erregulatzeko moduari begira... Horiekin lotu ditu, batez ere, bere **aldaketa proposamenak** edo jarduera posibleak. Hona proposamen horien adibide batzuk.

Erregulazioari dagokionez, ekarpenak proposatzen ditu hainbat alderditan, hala nola, **erregulazio sozialean** (235), **erregulazio kognitiboan** (236) eta **erregulazio linguistikoan** (237):

(235) *eta baita ahotsa jaso / atentzioa mantentzeko (127:127)*

(236) *burura etortzen zait / galdera gutxiago erabiltzea ezta? / baina galderaren orde / orduan erabili beharko nuke beste zerbait (129:129)*

(237) *eta nik gehiago exigidu beharko nukela (139:139)*

Dispositibo didaktikoari dagokionez, bereziki erreparatu dio **irakaslearen profilari**, zehatzago, saioan zehar eskaini zuen ereduari:

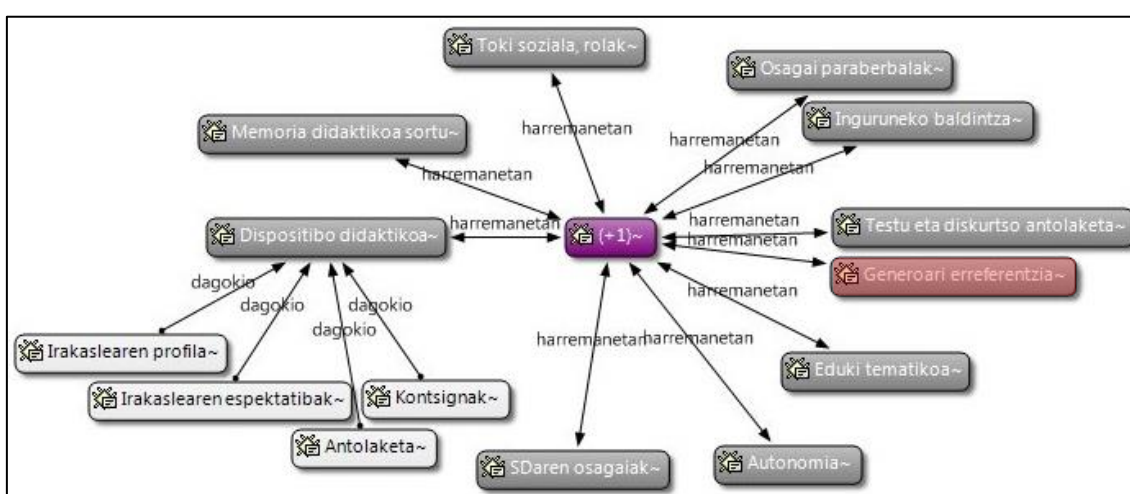
(238) *larregi hitz egiten dudala / batzutan botatzen dittut galderak eta nik erantzuten dittut /*

hizkuntzaren erabileran inguruan nik be uste dut / batzutan aurrezten dittudala hitzak / ez daukat ikasleekiko maila nahikoa hizkuntza behar den moduan erabiltzeko (114:114)

(239) baina ni ez naz hori / ni naz hori / bainan falta jako // sobretan jako atentzinua / eta falta jako beste adierazle batzuk / ni saio horretan / kamera bertan zegoelako / ez nauenak erabiltzen (161:161)

5.3.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Gelako jarduerarekin lotuta 12 aipu sailkatu ditugu eta ondoko *sarean* agertzen dira identifikatu ditugun kodeak:



16. Sarea. +1 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Ikaste-objektuari dagokionez, azpimarratu behar dugu Julenek bereziki egin diola erreferentzia **testu-generoari**. Eta uste dugu objektuari dagozkion beste elementu guztiak generoaren ezaugarri atxikita daudela. Izan ere, SDan landu nahi zuen gaia kontrapublizitatea izanik, eta horren eredurik aurkitu ez zuten, publizitatearen ezaugarriak ekarri ditu gogoetara: **eduki tematikoa** kontrapublizitateaz eta ironiaz hitz egin duenean (240); **testu- eta diskurtso-ezaugarriak** publizitateko hizkuntza baliabideak aipatu dituenean (240, 241); **ezaugarri paraberbalak** intonazioaz, bolumenaz eta tonuaz ari denean (241, 242); **hartailea, toki soziala eta rolak** hartzaileari egokitu beharraz hitz egin duenean (242); eta **inguruneko baldintza** publizitatean erabiltzen den fondoko musika aipatu duenean (242).

(240) helburu bat zela / nagusia / beste helburu batzuk ere bazeudela / baina / ba publizitateko hizkuntza baliabideak zeintzuk diren gogoraraztea / ironiaren beharra kontrapublizitatean (28:28)

(241) ba hizkuntz baliabideak bai / baina intonazioa ere / eta bolumena / eta adierazpenak eta / ba inportanteak direla ez? / publizitatean (28:28)

(242) *bueno ba / a ber / iragarki bat itten danien / normalian / hartzaillei egokitu behar jako / ezta? / ta orduan horrek eskatzen dau / hainbat errekurtsio egokiak dienak / alde batetik izango da / ba fondoan daukan musikia / e / izan leike agertzen denaren / pertsonaren baita espresioa ere / erabiltzen dauen tonua / erabiltzen dauen intonazioa / umiendako baldin bada ez da berdina / ez dakit / orduan / hori barneratzea zan helburua / bai? / ta arrazoa horixe zan / asmo horrekin in gauen / baina / bueno / eta baita ere horrek ematen zidalako gero aukera / beste saio batzuetan lantzeko / proposatzeko hainbat ekintza ez? / ze zortzigarren saioko ekintza hori ere zan / bueno ba sentimenduak adierazteko / ezberdintasunak / ezberdintasun horretan murgiltzea ikasliak ezta? / baina oso zaila da hori (56:56)*

Aldaketa-proposamen nagusia eremu honetan egin du irakasleak, alegia, publizitate testu-generoaren barruan **osagai paraberbalak** sakondu behar direla:

(243) *es ke guk esan gauen / intonazioa landu behar da / a bale / bai / zelan? / ezta? / jo nik oztopo horrekin / arazo haundiak euki nauen / ze esaten dozu / bai ahotsa / ahotsaren igoera / jeitsiera / bale / atentzioa erakartzeko / ez? / ez dakit / galdetzerakuan / harridura adierazterakuan / gauza horrek nahiko garbi daz / bainan adibidez / iragarki bat egiterakoan / intonazio egokia erabili / a bai / eta hori zer da? / ezta? / klaro / hausnarketa horren aurrian / esaten duzu / ostras / zer? / zer nolako / gero gainera / arazo haundi bat izan dudana / eredurik ez / kontrapublizitateko eredurik ez / publizitatekoak bai / bainan (42:42)*

Ikaste-objektuari egindako erreferentziekin bukatzeko, ikasleen **autonomia** ezkor **ebalatu** du, uste baitu ez duela lortu:

(244) *autonomiari dagokionez / ezer ere ez / uste dut ez dudala ezertxo ere lortu (68:68)*

Ahozko objektua irakasgarri egiteko moduari dagokionez, gogoan izan behar dugu SD bat diseinatu zela. Horrek dakar **SDa osagai** jakin batzuen arabera antolatzea, eta hori modu positiboan **ebalatu** du Julenek:

(245) *begira uste dut / jardueraren helburua / ondo dagoela / eta mantenduko nuke ariketa bera / ekintza bera / ez dugu ahaztu behar lehenengo hurbilketa zela / hau da / oraindik inungo lanketa / lanketa ez zauen oraindikan / hirugarren saioa zan / eta zan bakarrik hurbilketatxo bat (114:114)*

Bi keinu didaktiko ere aipatu ditu: dispositibo didaktikoa eta memoria didaktikoa sortzea.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hainbat alderdi ekarri ditu hitzetara.

a) Bereziki erreparatu dio maila honetan ere **irakaslearen profilari**, baina maila honetan

ez hainbeste gelan izan zuen jarduna aztertzeko, baizik eta saioaren diseinuak eta helburuek eragin dizkioten kezkak azaleratzeko. Tartean daude nola prestatu zuten saioa, eta nola prestatuta ikusten duen bere burua eta irakasle-taldea ahozko osagaien inguruan. Beraz, azaleratzen du ikusten duen prestakuntza-premia:

(246) *segurusetik izango da zaila / guk ere ez dogulako / behar den moduan lantzen / lantzen edo / ereduak eskaintzen ez? (56:56)*

(247) *bai / saioa bera / nik uste dut / asmoa ona zala / gainera laguntza izan nuen / ez nauen nik bakarrik prestatu e? / beste irakasleentzat / laguntza izan nuen hori prestatzeko ere / (40:40)*

(248) *hori da / hori da / ta bueno izan zala sekuentzia bat prestatuta / oso azkar / eta gero / geure / gu ez gaude prestatuta horrelako / behar den moduko lanketa bat itteko / nire burua ikusi nauen / pez / ahozko / ez dakit / ezaugarri guzti hoiengatik (44:44)*

b) Nabarmen aipatu ditu saioarekiko irakaslearen espektatibak ere:

(249) *baina gero / gelara eruan nauenien / eta hasi ginenian eitten / konturatu nintzen / ez zuela / ez / falta zala aurretik / beste lanketa bat (40:40)*

(250) *eta gero nahi nuena zan / eurak ondorioztatzea / lehenengo frogatxo bat egin ondoren / ba hizkuntz baliabideak bai / baina intonazioa ere / eta bolumena / eta adierazpenak eta / ba inportanteak direla ez? / publizitatean / baina hori ez nauen lortu / ze eurek ez zuten ondorioztatatu / euren kabuz (28:28)*

(251) *ta arrazoia horixe zan / asmo horrekin in gauen / baina / bueno / eta baita ere horrek ematen zidalako gero aukera / beste saio batzuetan lantzeko / proposatzeko hainbat ekintza ez? (56:56)*

c) Antolaketa oso zorrotza izan dela iruditu zaio:

(252) *es ke hain saio bideratua zan (88:88)*

(253) *es ke ez zauen emuten aukera handirik e? (90:90)*

d) Dispositibo didaktikoa martxan jartzeko erabili zuen kontsigna aipatu du, ikasleei eskatutako laguntzaren inguruan:

(254) *ez dut uste / ze ez zan izen saio horretan bakarrik / orokorrien / orokorrien / onbre nik grabaketa hasi aurretik ere / guk ere in gauen lanketatxo bat / ze klaro / esaten gauen / zerbait erakutsi behar badugu / ba ez dadila izen / ez? / ta bueno ba hitz egin gauen / eta bueno laguntza eskatu nien / ez dakit apur bat / parte hartze aldetik / ba euren laguntza behar nuela / eta / ta nik ez dakit hori izan zan (72:72)*

Bukatzeko, hona **memoria didaktikoa sortzeari** egin dion aipamena:

kontrastean: **kontsignak** beti daude argi eta, hartara, ikasleek beti dakite zer egin behar duten (259); **antolaketa**rekin arazoak izaten ditu, taldea eramateko zailtasunak izaten ditu eta gelako jardueretan atzeratuta ibiltzen da (260); eta **irakaslearen profilar**ekin lotuta, bere ohiko jarrera nolakoa den ekarri du (261), alegia, ikasleak berbetan hasten direnean ez dela haserretzen eta isildu egiten dela.

(259) baina hori nik uste dut / eskola osoan e? / nik uste dot hori / umiak argi ta garbi daukie / proiektu bat hasten garenetik / eta bukaera arte / zer egiten ari dien / eta zertarako / eta zer burutzeko / nik uste dot hori dala / sekuentzia honetan / eta edozein proiektuan e? (182:182)

(260) ta ni beti ibiltzen naz / Gurutzen atzetik jarraitu ezinka ez? / ezin dudalako taldea eraman (76:76)

(261) egoera normal baten ez? / ze ari ginen lanean / egoera normal baten / ba haserretzen nazenean benetan e? / ta bueno ni egixa esan ez naz / ua! Normalean hasten dienean berbetan isildu itten naz / ta itxaron / nere ohitura da / itxarotea / ba eskerrak / ze (60:60)

Erregulazioari dagokionez, **erregulazio soziala** aipatu du, lotuta, kasu honetan, ikasleen ezaugarriekin, hitz egin dezaten Julenek esfortzu handia egin behar baitu:

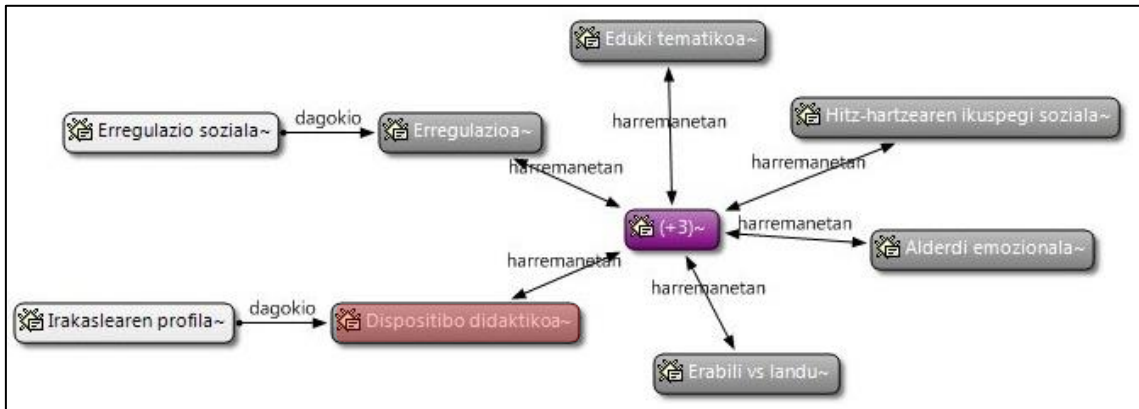
(262) normalean edozein egunian sartzen zarete gelan eta / tira ta tira ibili behar naz (70:70)

Eta objektuarekin lotuta, **testu-generoari** egin dio erreferentzia aurretik landutakoa gogora ekarri duenean:

(263) ze aurretik publizitatea landuta geneukan / irratsaioa landu gauen / eta nik gai hori berriz / ikutu barik neukan (188:188)

5.3.2.5. Maila ideologikoa, (+3) maila

Noosferarekin edo maila ideologikoarekin lotuta 11 aipu identifikatu ditugu, mintzagaiarekiko Julenek zer uste duen edo zer dakien adierazten dutenak. Hona hemen kodeen sarea:



18. Sarea. +3 mailako kodeak Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Aipu gutxi badaude ere, erdiek egiten diote erreferentzia **dispositibo didaktikoari**, eta dispositibo didaktikoaren barruan, bereziki erreparatu dio Julenek **irakaslearen profilar**, eta hori **ebalatu** ere egin du bere berbaldian. Nabarmen ageri da bere berbaldian prestakuntza-beharraren kontzientzia. Izan ere, prestakuntza-programa batean murgilduta dagoelarik, badirudi bere beharren frogak aurkitu dituela grabatutako irudietan:

(264) *ez / ez da ezkor / ni kontziente naz / hainbat gauza ondo egingo dittudala / ez da / nire burua matxakatzea / ez / ez / bainan honen inguruan / ahozkotasanaren inguruan / ezkorra da (191:191)*

(265) *ez / nik dakit / zer ez dudan egin behar / bai (195:195)*

(266) *ba adibidez nire saiakera joango litzake / ba arlo horretatik / ba hausnarketa honek erakutsi didan / ba zer ezkor horrek / saiatu horrek apur bat bideratzen / bainan / nik ez daukat errekurtsorik e? (197:197)*

(267) *ez dakit / nik ez dakit / nik dakit behar dudala zerbait / zer? / zer behar dut / zer behar dugu? (199:199)*

(268) *eta gero nik uste dot / estrategiak behar dittugula / baina estrategiak / ez e / inkontzienteki erabiltzen ditugun estrategia horreik / ba honekin azkenean / zer eitten dozu? / ba hainbat estrategia / kontziente egin eta esan / hau ez dot ein biher horrela / ez? / nola egin beharko dut? (201:201)*

Horrenbestez, ikus daiteke maila honetan **aldaketa-proposamenak** egin dituela irakaslearen estrategien mailan eta horretarako bere profila osatzeko irakasleen prestakuntza aldarrikatu duela.

Aipatutako estrategia horiek zertarako behar dituen azaltzerakoan, **erregulazio soziala** ekarri du berbaldira:

(269) *ba ahozotasunean (...) ikasliek hitz egitea ez? (...) hitz egitea / parte hartzea / eta gainera / era egoki batean (205:209)*

0 maila aztertu dugunean, Julenek esan du edozer erantzunekin konformatzen dela, erregulazio falta ikusi du bere jardunean. +3 mailan ikusi dugu horren arrazoa, bere interpretazioa, bere ustea: **eduki tematikoan** zentratzen da, ahaztu egiten zaio hizkuntza ere landu behar duela, eta **erabiltzea eta lantzea** ez dela gauza bera:

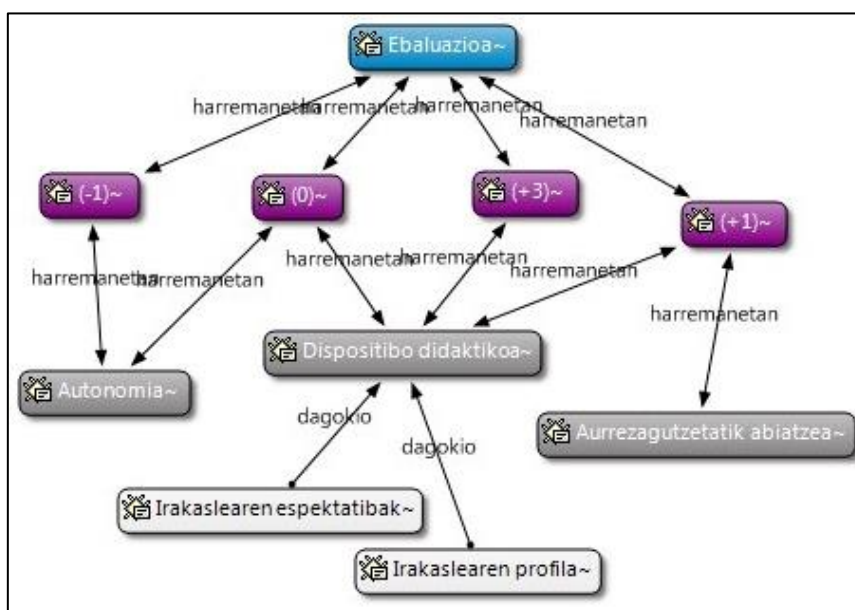
(270) *ahaztu itten jatelako / ahozko hizkuntza ere landu behar dudala / eta noia edukietara / nik uste dot hori dala arazoa / ez? / nik uste dut / oinarritzen dudala / zer hori / edukietara ez? (211:211)*

Azkenik, **alderdi emozionalarekin** lotutako usteak dakartza kamerarekin ala kamerarik gabe irakasle zein ikasleek nola jokatzeko duten adierazteko:

(271) *orduan tentsio horretan / eta horrek ere / ze ni seguru nao / a ber ez dot esango / baina kamera barik / ni ez nago hain tentsa / eta umiak ere / lasaiago daz ez? / ta beharbada / elkarrekintza hori / apurtxo bat / gehixau emango da / horrelako saio baten (102:102)*

5.3.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Julenek **ebaluazioa** egin du batez ere bere jarduerarena (0 mailan), baina baita bere usteena (+3 mailan), ikasleen jardunarena eta proiektu didaktiko globalarena ere (+1 mailan). Hona eman digun sarea:



19. Sarea. Ebaluazioa Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Bederatzi aipu identifikatu ditugu, eta horietan hainbat alderdi ebaluatu ditu.

Ikasleen jardunarekin lotuta, baloratu du ikasleek ez zutela ondorioztatu euren kabuz zeintzuk ziren publizitate-testuaren ezaugarriak eta hori **autonomiarekin** lotuko genuke. Baina Julenek benetan ebaluatu duena ez da ikasleen autonomia maila baxua, baizik eta berorren jarduna, berak ez duela lortu ikasleen autonomia hori, hortaz, **irakaslearen espektatibak** ez dira bete, berak bideratu behar izan dituelako puntu horretara eta zalantzan jartzen du hori lorpena ote den. Bereziki erreparatu dio **irakaslearen profilari** (bere burua oso artifizial ikusi du, bere tonua gogorra iruditu zaio eta iruditu zaio ikasleen erantzunak oso egokiak ez izatea bere errua dela, eta normalean baino gehiago hitz egin badute ere, hori ez dela bere lorpena). Bere buruaren ebaluazio nahiko ezkorra egin du, eta ikertzaileek galdetu diotenean ea zer baloratuko lukeen modu positiboan, hainbat aldiz esan du ez lukeela ezer esango: ez du trebe ikusten bere burua ahozkoztatunaren gaian.

Saioko jarduerari dagokionez, jardueraren helburua ontzat jo du, eta ekintza bera mantendu egingo luke, alegia, **aurrezagutzetatik abiatzea** ondo baloratu du (lehen hurbilketa ari da, lanketarik egin gabe ikasleek dakitenetik aritzeaz).

Eta ebaluazio horren harira egin ditu Julenek bere **proposamenak** (16 aiputan). Hona hemen:

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua
Ikaste-objektua	Ezaugarri linguistiko eta testualak	Testu-generoari erreferentzia	1
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Osagai paraberbalak	1
Irakaslearen estrategiak	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	9
		Erregulazioa	7
		Guztira:	17

32. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

la proposamen guztiak dispositibo didaktikoan eta erregulazioan kokatu ditu Julenek. Eta, nahiz eta une baten esaten duen dena aldatuko lukeela, zehatu nahi dugu zein alderdi zehatzen gainean egin dituen proposamen horiek:

Dispositibo didaktikoa	Kontsignak	1
	Irakaslearen profila	7
	Irakaslearen espektatibak	1
Erregulazioa	Erregulazioa kognitiboa	2
	Erregulazioa linguistikoa	5
	Erregulazioa soziala	2

33. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Taulara ekarritako datuen eta mailen barruan eskainitako adibideen arabera, objektuarekin lotuta proposamenak egin dizkie **testu-generoari** (publizitatearen gaineko ezaugarriak ezagutzen bazituen ere, ez zeukan kontrapublizitatearen eredurik) eta testu-generoarekin lotuta doazen **osagai paraberbaiei** (batez ere intonazioaren gaineko arazoak aipatu ditu).

Irakaslearen estrategiekin lotuta, hainbat hobekuntza aipatu ditu. **Dispositibo didaktikoaren** barruan, hauek nabarmentzen dira bere berbaldian: **irakaslearen profilarrekiko** uste du serioegi dagoela, gehiegi hitz egiten duela eta ez daukala maila nahikoa hizkuntza behar den moduan erabiltzeko; ikusten du estrategiak aldatu beharra, estrategiak eskuratu beharra edo estrategiak kontziente egin beharra; ez daki ondo zer egin behar duen, baina badaki zer bait egin behar duela; gainera, egindako hausnarketak erakutsi dio ikuspegi ezkor hori bideratu behar duela, baina uste du ez daukala errekurtsorik eta lan asko egin behar duela ahozkotasanari dagokionez. **Irakaslearen espektatibei** dagokienez, ez da gertatu aurreikusten zuen bezala eta ikusi du aurretik beste lanketaren bat falta dela. Eta **kontsignekin** lotuta, ikasleei gauzak nola eskatu planteatu du. **Erregulazioaren** barruan, hainbat estrategia aipatu ditu: **ikasleen erregulazio kognitiboa** (zalantza adierazten du galdera gutxiago erabili beharko ote lituzkeen, baina ez daki zein den alternatiba), **erregulazio linguistikoa** (uste du erantzuna edozein modutan esanda ere konforme geratzen dela eta ariketaren une batean aukera ikusten du galderak erabiltzeko ikasleek erantzun dezaten eta luzeago erantzun dezaten, ez berak egitea dena; uste du gehiago exijitu beharko liekeela) eta **erregulazio soziala** (esaten du estrategiak beharko lituzkeela lortzeko ikasleek hitz egitea eta parte hartzea).

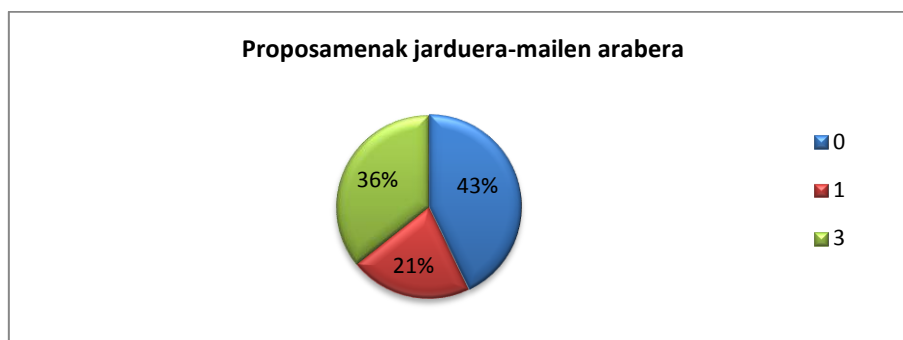
Julenek bereziki aldarrikatu du bere eta bere irakaskideen ezaugarrietan eragin beharra, alegia, erakusten duten ereduan eta estrategietan eragin beharra. Bere hitzen atzean sumatzen dugu jasotzen ari diren prestakuntzaren itzala, ez dauzkan errekurtsioak eskuratzeko estrategia gisa (266. adibidea) edo inkontzienteki erabiltzen dituzten estrategiak kontziente bihurtzeko bide gisa (268. adibidea).

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, hona hemen irakaslearen jarduera-maila bakoitzean zenbat proposamen egin dituen:

	Zer aldatu, zer gehitu
(+1)	3
(0)	6
+3	5

34. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Datuak ehunetara ekarrita, hona irudi grafikoa:



23. irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera Juleneren autokonfrontazioan (LH 5)

Berriz ere irakasleak bere buruari egin dizkio proposamen gehienak, 0 mailak bere jarduera hartzen baitu jomuga, eta are gehiago kontuan hartzen badugu +3 mailan batez ere irakaslearen profilaz aritu dela. Beraz, esan dezakegu Juleneren proposamenen %75 inguruk berorren jardueran eragin nahi duela.

5.3.4. Juleneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 5)

Juleneren berbaldiaren azterketa laburtuko dugu eta azpimarratuko ditugu nabarmendu dituen alderdiak.

Jarduera-mailen maiztasunari dagokionez, maila batean jartzen du begirada batez ere: irakaslearen esku-hartzean edo gelan hartzen dituen erabakiei eskainitako begiradan (0 maila). Askoz gutxiago erreparatu die beste mailei, eta guztiei antzera. Guk ere bereziki azpimarratu duen maila horretan jarriko dugu arreta.

Bere jardueran batez ere erreparatu dio dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta apur bat gutxiago erregulazioari. Zalantza gabe esan dezakegu bi alderdi horiek direla bere kezka-iturri nagusiak. Horien barruan erdiguneko gaia dispositibo didaktikoa martxan jartzea da, eta ez soilik 0 jarduera-mailan, guztietan baino. Bereziki adierazte du kezka erakusten duen jarrerarekin, eredu linguistikoarekin eta emozionalitatearekin (bere ahotsaren tonua, artifizialtasuna, egoteko modua, gelan izan ohi dituen erreakzioak...), baita ahozkoaren gainean bere buruari ikusten dion prestakuntza-beharrarekin, alegia, aitortzen du errekurtsioak falta zaizkiola eta estrategia kontzienteak eskuratzeko premia eta gogoia adierazten du. Julene oso kritiko agertzen zaigu bere jardueraren aurrean.

Erregulazioari dagokionez, batez ere ikasleen erantzunen aurrean duen esku-hartzeaz hitz egin du: galderetan oinarritzen du elkarrekintza, baina ez du ikusten argi hori den modu egokiena, horren ondoren edozein erantzunekin konformatzen delako, batzuetan ez dielako astirik ere

ematen erantzuteko, alegia, berak galdetu eta berak erantzuten duelako... Beste estrategia batzuen beharra ikusten du, baina ez daki esaten zer.

Hobetzeko proposamena oso bat dator esandakoarekin, proposamen gehienak egin baititu bere irakasle-profilari eragiteko —hain serio ez egotea, gutxiago hitz egitea eta bere estrategiak aldatzea— eta ikasleen diskurtsoaren kalitatean eragiteko gogoz —ez du konformatu behar ikasleen edozein erantzunekin, erantzun osatuago eta aberatsagoak eskatu behar dizkie.

Uste dugu elkarrizketak bere buruari buruzko iritzi kritikoa hartzen eta aldatzeko jarrera sustatzen lagundu diola, baita prestakuntzaren balioa ikusten ere.

5.3.5. LH 5-6ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 1. fasean

Juleneren autokonfrontazioaren ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Julenerenen praktika aztertzeko. Idatziz jaso eta klaustro osoaren aurrean aurkeztu zituzten ikusitako praktikaren alderdi azpimarragarriak eta, horietan oinarrituta, haien konpromisoak (ikusi 21. eranskina).

Alderdi azpimarragarrietan irakaslearen eta ikasleen jarduerak aztertu zituzten. Irakasleari dagokionez, alderdi batzuk Juleneren praktikan ikusitakoekin lotuta daudela dirudi: galdera oso itxiak egin dituela («txekezteko galderak») eta horrek ez diela aukerarik ematen ikasleei ahozkoan trebatzeko, ahozko interlokuzioetan irakaslearen diskurtsoak pisu handiegia duela, aurrez prestatutako helburura bideratuta dagoela diskurtsoa eta SDan ahozkoaren gaineko ikuspegia oso ardaztuta dagoela alderdi zehatz batzuetan (intonazioa, ahoskera, bolumena...). Horren aurrean hobetzekoa litzateke galdera zabalagoak proposatzea, ikasleen iritzia eskatzea, egoeretan ipintzea edo arrazoiak eskatzea. Baina beste alderdi batzuek zikloko irakaslearen jarduera dute mintzagai: gehienetan haien helburua izaten dela ulermena ziurtatzea, erreparatu barik forman edo hizkuntzaren zuzentasunean, eta zenbait estrategia erabili arren (errepikapenak, adibideak, galderak, eredutzeak...), komunikazio-ardatza edukiak markatzen duela, irakaslearen curriculumak agintzen duela eta ikasleen ekarpenak ez dituztela behar beste aprobetxatzen. Eta ikasleei dagokienez, azpimarratzen dute badirela irakasleak naturaltasunez hitz egiten dutenak, beldur eszenikorik ez dutenak, lasai agertzen direnak publikoaren aurrean; gainera, oro har, erregistroak bereizten dituzte komunikazio egoeraren arabera (euskalkia interakzioetan eta euskara batua iragarkia ekoizterakoan). Eta parte-hartze aktiboa izan dute, nahiz eta guztiek ez duten parte hartu. Hobetu beharreko moduan dakarte adierazgarritasun falta, ahotsaren modulazio desegokia, baliabide ez-berbalen erabilera txikia eta espazioaren erabilera estatikoa, alegia, ez dira agertzen komunikatzaile onaren

ezaugarriak, alderdi horiek ez dira sekuentzian zehar landu, lanketa ardaztuta egon baita intonazioan, ahoskeran, bolumenean...

Irakasleek hainbat gauza deskubritu dute: ahozko asko daudela (monologalak eta dialogalak, generoak...) eta ahozkoa programatzerakoan horiek kontuan hartu beharko direla; kontuan izan behar dituztela erregistroaren egokitasuna testuinguruarekiko, diskurtsoaren antolaketa eta baliabide ez-berbalen erabilera (kinesikoak, proxemikoak, kanpoko itxura...); entzun bakarrik ez, aditu ere egin behar dutela, eta horren garrantziaz ohartarazten lagundu behar dietela ikasleei; eta hitz egiten hitz eginez ikasten dela, hortaz, aukerak sustatu behar dituztela taldekatze ezberdinak erabiliz, talde txikietan eta konfiantza giroan.

Eta esandako horien harira, formulatu dituzte konpromisoak. Hainbat alderdi aldarrikatu dute irakasleen estrategiekin eta objektuarekin lotuta. Irakasleen estrategiei dagokienez, aipatu dute eguneroko jardueran ahozkoa lantzeko intentziora izatea (egoera formaletan zein ez-formaletan), ikasleen ahozko konpetentzia garatzeko estrategiak erabiltzea, ahozko jardunean galdera zabalagoak proposatzea, gaizki esandakoa zuzentzen laguntzea, ikasleen interesak eta ematen dituzten informazioak kontuan hartzea komunikazioa eraginkorragoa izateko, irakasleek emandako informazioari (curriculumari) ez ezik, ikaslearen informazioari ere garrantzia ematea (ikasleen aurre ezagutzak aktibatuz, etxetik informazioa ekartzeko esan, ikasleen ezagutzak zalantzan jarri/negoziatu), ikasleen arteko ezagutza/informazioa abiapuntu izanda konfrontazioak bultzatzea, afektibitate kontuan hartzea (adierazteko modu ezberdinak onartu, urduritasuna ulertu, ikasleen arteko errespetua sustatu, animatu...), horrelako ekimenak gehiago egitea kasleek beldurra galtzeko eta guztien parte-hartzea lortzeko (talde txikitan lan egin, gutxi hitz egiten dutenak bozeramaile bihurtu, galderari erantzuteko astia eman, hitz egiteko txanda zuzendu, galdera pertsonalizatuak egin...).

Eta objektuari dagokionez, planteatu dute programaketak berbegiratu eta egokitzea: ereduak bilatzea, kontrol zerrendak osatzea, azken xedeak moldatzea eta ahozkoen parametro guztiak kontuan hartzea, hala nola, testuinguruarekiko egokitasuna (euskalkia/ batua, formaltasuna), testu-generoa egokitzea eta zuzentasuna kontuan hartzea akats orokorretan, sistematikoetan edo "potoloetan" (zergatik...-lako, nork marka...). Horrez gain, aditzearen lanketa aldarrikatu dute, adibidez, ikasle batzuek aurkezpena egiten dutenean besteek galderak eginez.

Ikus dezakegun moduan, zikloko irakasleak bat datoz Juleneren berbaldian identifikatutako alderdi batzuekin, baina ekarpen ugari ere egin dituzte eta osatu egin dute Juleneren

ikuspegia, irakaslearen profiletik haratago joan eta bereziki dispositibo didaktikoaren eta erregulazio-estrategien ikuspegi zabalagoa osatu dute.

5.4. Nekaneren autokonfrontazioa (HH 4), prestakuntzaren 2. fasea

Hona Nekaneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakaslea	Nekane
Gela	HH, 4 urte
Lan-esperientzia	34 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	Matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko bi saio
Grabazioaren ezaugarriak	Bi ordu grabazio
Autokonfrontazio data	2009ko martxo
Autokonfrontazio-objektua	Bi saioen grabazioa
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

35. Taula. Nekaneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (HH 4)

Matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko bi saio diseinatu zirelarik, egoera eta metodologia ezberdinak planteatu ziren bi saioetan, kontraste moduan. Matematika elkarrekintza bidez jorratu nahi zen, bai talde handian eta bai talde txikian ikasleen ekoizpena nola sustatu eta ikasleen berbaldia nolakoa zen aztertzeko (ikus saio horien ezaugarriak 194. orrialdean eta diseinua 10. eranskinean).

Irakasle honen kasuan, gogoeta-gida ez zuen jaso bideoak ikusi aurretik, elkarrizketa egunean baino, beraz, ez zuen ezer ekarri idatzita. Atal honetan Nekanerekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikus 16. eranskina) aztertu dugu.

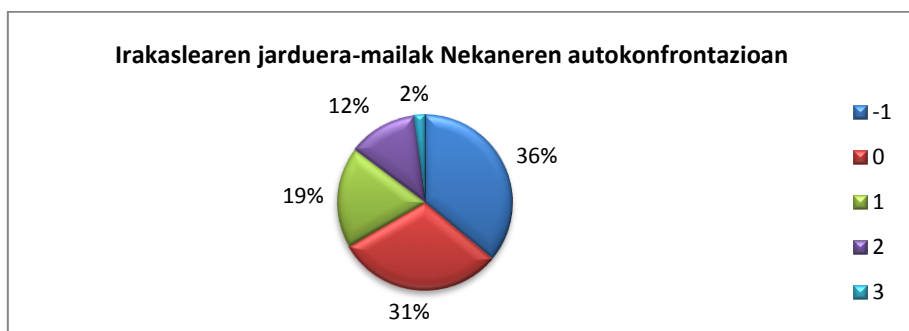
5.4.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Lehen hegaldian, irakaslearen jarduera-maila bakoitzarekin lotuta identifikatu ditugun aipu kopuruak ikus daitezke ondoko taulan:

Irakaslearen jarduera-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	54	46	28	19	3	150

36. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



24. irudia. Nekaneren autokonfrontazioan irakaslearen jarduera-mailak (HH 4)

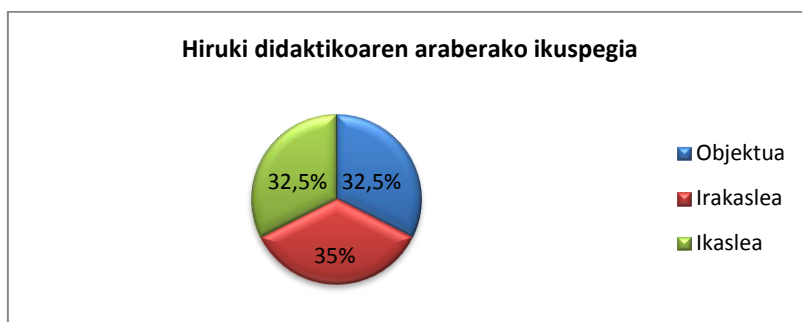
Bigarren hegaldian, ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdiekin sortutako kodeak gehitu dizkiogu jarduera-mailen ikuspegiari. Hona Nekanek aipatu dituen alderdiak eta maiztasunak:

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera							
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira		
Ikaste-objektua	Enuntziatio egoera	Osagai soziolinguistikoak		1	1	-	6	-	8
	Eduki tematikoa		8	2	3	1	1	15	
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Inguruneko baldintzak		-	1	-	-	-	1
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala		12	-	2	-	-	14
		Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa		5	-	3	1	-	9
		Hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa		7	-	-	-	-	7
		Entzutearen dimentsioa		7	-	1	-	-	8
	Alderdi emozionala		6	-	-	-	-	6	
	Gaitasun orokorrak	Autonomia		5	-	3	-	-	8
		Ulermena		5	-	-	1	-	6
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculum		-	-	-	1	-	1
	Ahozkoaren agertokia	Elkarrekintzan		-	-	1	-	-	1
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa martxan jartzea		-	29	18	8	-	55
		Erregulazioa		-	23	3	3	-	29
Memoria didaktikoa sortu		-	3	-	-	-	3		
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak		7	-	1	4	2	14	
	Ikasleen estrategiak		6	-	-	5	1	12	
Guztira:		69	59	35	30	4	197		

37. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Taulan ikusten da Nekanek zeri eman dion lehentasuna, alegia, irakasleari dagozkion keinu didaktikoei, eta keinu didaktikoen barruan dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta ikasleen ikaskuntza erregulatzeari. Ikaste-objektuari dagokionez, deigarriak dira eduki tematikoari eta elkarrekintzaren alderdi guztiei egindako erreferentziak. Horrek islatzen du gelara eramandako praktikak egindako bira. Aurrerago mailaz maila ekarritako adibideen bidez zehaztuko dugu.

Hiruki didaktikoaren hiru elementuen arabera (irakaslea, ikaslea eta objektua), hona irudia:



25. irudia. Hiruki didaktikoaren araberako ikuspegia Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

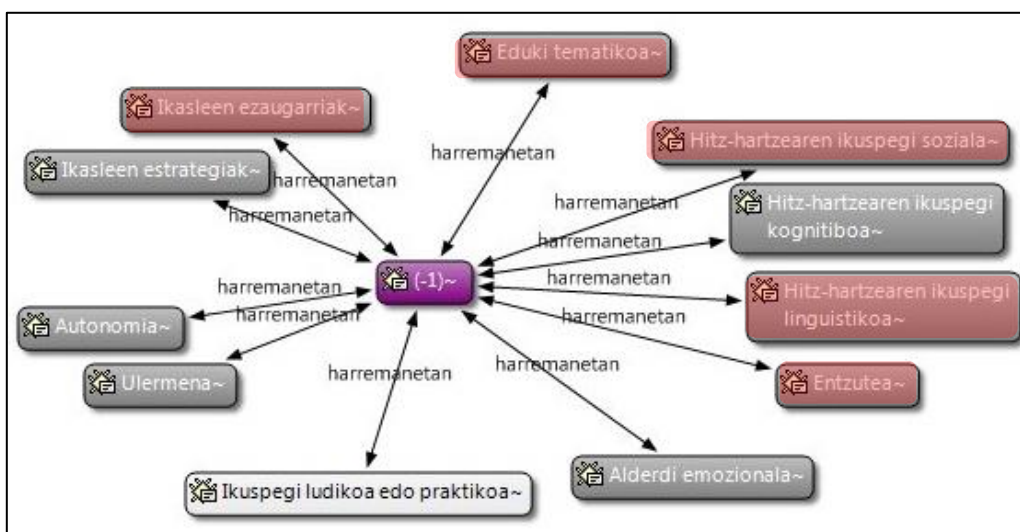
Aipuen %32,5 (82 aipu) identifikatu ditugu ikaste-objektuarekin lotuta; %35 (88 aipu) identifikatu ditugu irakaslearen esku-hartzearekin lotuta; eta % 32,5 (82 aipu) identifikatu ditugu ikasleari erreparatzen diotenak. Irakasleari eskainitako begirada gailentzen da, baina, oro har, hiruki didaktikoaren osagaiekiko ikuspegi nahiko proportzionala erakutsi du Nekanek, nahiko paretsu erreparatu baitio osagai bakoitzari. Eta osagai bakoitzaren barruan zer nabarmendu duen ere esan ahal dugu: irakasleari dagokionez, bereziki erreparatu dio dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta ikasleen erregulazioari. Eta ikaste-objektuari dagokionez, bi alderdi nabarmendu ditu: elkarrekintza eta eduki tematikoa. Gutxiago erreparatu die enuntziazio egoerari, alderdi emozionalari eta gaitasun orokorragoei.

Lehentasunak ikusita, zehaztu eta adibidetuko ditugu banan-banan jarduera-maila bakoitzaren barruko alderdiak.

5.4.2. Jarduera-mailen araberako analisia

5.4.2.1. *Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila*

Nekanek ikasleen jarduerari erreparatu dio eta ikusi dituen alderdiak ekarri ditu. 51 aipu sailkatu ditugu maila honetan, alegia, maila hau da aipuetan ugariena. Hona maila honetako kodeek osatu duten sarea:



20. Sarea. -1 mailako kodeak Nekanerren autokonfrontazioan (HH 4)

Ikasleen jarduerarekin lotuta, bereziki aipatu ditu Nekane **elkarrekintzari** dagozkion elementuak: 38 aipu bildu ditugu. Kontuan izan behar dugu, jarduera honen helburu eta berrikuntza nagusia ikasleen arteko elkarrekintzan datzala, Nekane elkarriketan zehar hainbat aldiz esan duen legez:

(272) *bueno hori e: berrikuntza ba bai bigarrena izen da barrixa guretako be prueba izan da eta:: / hori zan / e: ahal genuen eta pista gutxien emon (33:33)*

(273) *K: eta hori berrikuntza da*

N: interakzioana adibidez (61:62)

Badira elkarrekintzaren lau ikuspegiak Nekanerren berbaldian: **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** adierazten duten aipamenak (274), **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** adierazten duten aipamenak (275), **hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa** adierazten duten aipamenak (276) eta **entzutearen dimentsioa** adierazten dutenak (277), guztiak ere ikasleentzat ahozko hizkuntzaren ikaste-objektu.

(274) *bai e: beti izan beharrean irakasle ikasle ta hori ta nik uste dot e:: txokoko lan hori hortik joan zala bideratuta / nire interbentziñua izan beharrean / beraiengandik edo: lortzea (164:164)*

(275) *eske batzutan sortzen diez e::: euren artean konflikt / gustetan jat pilo bat ze igual ipintzen dabe / baten edo ba igual ba ez ze horrek dauko zazpi ba ez ba sei eske sei baina zergatik zazpi da sei baino: gehiago edo ez? eta hor ikusten da be bai euren arrazoia oso polita da be bai ez hor da zazpi baina zein da zergatik da zazpi gehixau / eta batek esaten dau onbre eske da / bat zero bat bi hiru lau bost sei eta gero zazpi / ba ez daki*

esaten (39:39)

(276) karo ia zuk lanean hasi ta galdetzen dozunian / erantzun minimoa edo zehatza / non dago luis lelena / ez da esplaiatzen gehiau (118:118)

(277) beste taldeko markel markel konturatzen da // e bi zutik dauz eta orduan beste taldeko orduen pixka bat batzuek bai zeuzen adi e: azalpenari hor detaile horrekin e detaile horretan edo ze ta ikusten da eta markel konturatu da eta markel zan beste taldekoa / esaten dau e bi zutik dauz eta orduan beste taldekoa dauzela pixka bat batzuk bazeuzen adi e: azalpenari hor detaile horrekin detaile horretan eta ze hor ikusten da eta markel konturatu da eta markel zan beste taldekoa / e bi zutik eta orduan konpontzen da (86:86)

Maiz aipatu du Nekane **eduki tematikoa** ere, alegia, matematikako edukiez hitz egin du. Izan ere, diseinatutako jardueraren xedea baitzen ahozkoa curriculumeko arlo batekin batera lantzea, eta matematika hautatu zuten Kurtzebarriko irakasleek:

(278) ikasleak berehala onartu du:: matematikako / nik uste dot baietz / zenbakiak zerotik bostera gero jarraipenak edo zer da / kontzeptuak lehena luzea motza lehena azkena atzea (80:80)

(279) hor sei baino gehiago eta sei baino gutxiago egin zauienien lana ez da entzuten eta:: takotxuenakin be zelan egin zuten seriazifio bat ezta? Jarraipen bat holan zurixa gorrixa zurixa gorrixa (82:82)

Ikasleen ezaugarriak hainbatean aipatu ditu irakasleak, batzuetan ikasle iritsi berriaz hitz egiteko (280), bereziki adinari erreferentzia eginda, eta horrek eragin du bai **ebaluazioan** (281), bai eta **alderdi emozionalean** ere (282):

(280) azkarra da mutikua bai bai oso / bai denbora guztixa ia nora joan (30:30)

(281) karo onbre lau urte daukie eta / ta igual e: sortu zana da normala eta ondo egin zuten ta dana (70:70)

(282) gero be bai / banan banan ipini nutzenien eta hori ba / gehiau kostaten jakie // onbre lau urte daukie baina /// kostaten jakie gehiau berba itxie / gero lotsatu ta gero nik esandot baina gero bestien aurrien ipini eta hor ikusten da ander be o:: hasten da tontakeriak egiten baina da e: lotsatu gero antzerkia eitxen eta hor in bi zauzela lagundu lagundu herensugeak eta / XXX egiten dau hola tontokerixak eitxen baina karo da: / lotsa (108:108)

Ezaugarriez gain, **ikasleen estrategiak** ere aipatu ditu irakasleak:

(283) ikusten da / leleno batek ipintzen dau gero besteak domino ipintzen dogun moduen ba hori behintzat hartuta daukie hori (82:82)

Ulermenari erreferentzia egin dionean, eskolan hilabete zeraman haur etorkina izan du gogoan batez ere:

(284) eta gero sartu zanian ta bueno ikusi nuen mutikuak nahiko ondo jarraitzen zauela (21:21)

(285) ta bueno berak badaki zerbait sartu hirugar lelena azkena hartu dau asko mutikuek e? (25:25)

Bukatzeko, **ikuspegi ludikoari** ere erreparatu dio, saioetako bat jolasen bidez gauzatu baitzen, eta horrek eragin handia izan zuen ikasleen arteko giroan:

(286) eske batzuetan ibiltzen diez hor jolasean hirunaka bosnaka eta hori (43:43)

Ikasleen jardueraren hainbat alderdi **ebalatu** ere egin ditu Nekanek, hots, ikasleen arreta (287), **autonomia** (288), **hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa** (289) eta **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** (290):

(287) despistatu ez zan / eurak oso ondo zeuzen bakotxa bere lanean (15:15)

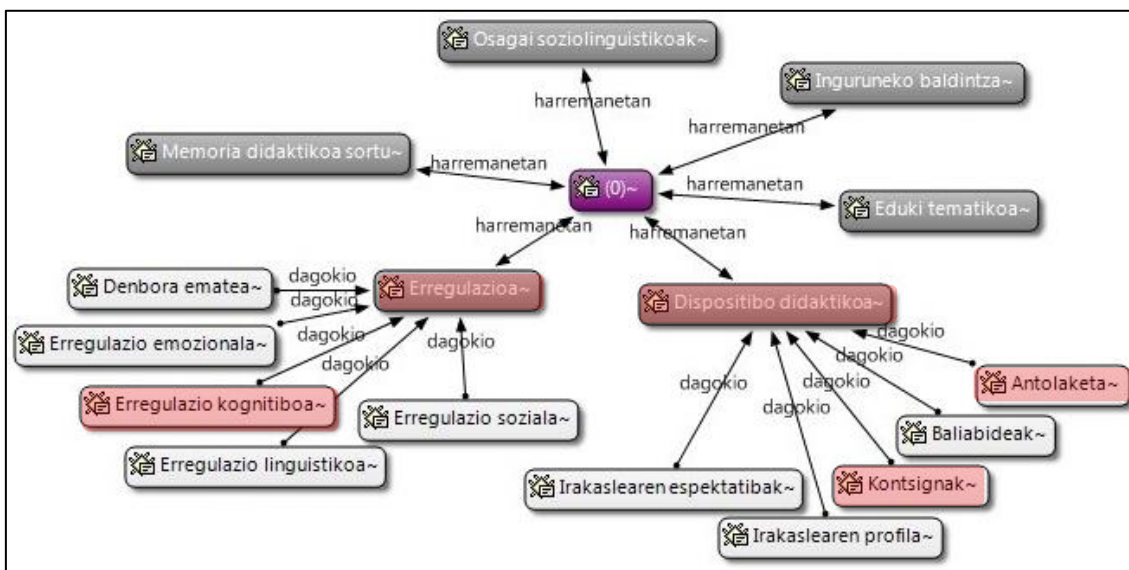
(288) autonomia aldetik oso ondo egon direla / e beraiek materiala emon eta lana egin dutela / eta gero nik uste dot bakoitzaren e: ba hori geratuko nintzen nahiko ondo / in auien lana eta e::: (82:82)

(289) ba nik uste dot baietz oin beste:: gehixau egin dezaketen ba seguru seguru baietz baina beste modu baten / baina nik uste dot // nolabait bai ze bueno ikusten da lelengotan azkenean lortu itxen dauiera beraien erantzunak (130:130)

(290) eta hor ikusten da be bai euren arrazoia oso polita da be bai (39:39)

5.4.2.2. Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila

SDa gauzatzekoan Nekanek izan duen esku-hartzea aztertu du. 44 aipu sailkatu ditugu, eta ondoko *sarean* ikus dezakegu zeintzuk diren maila honi lotzen zaizkion kodeak:



21. Sarea. 0 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Bereziki erreparatu die Nekanek objektua irakasgarri egiteko estrategiei, guk keinu didaktikoekin ezaugarritu ditugun estrategiei, hain zuzen ere: dispositibo didaktikoa martxan jartzea, erregulazioa eta memoria didaktikoa sortzea, nahiz eta hirugarrenari erreferentzia gutxiago egin.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, kodetu ditugun ia alderdi guztiak agertu dira Nekaneren berbardian.

a) Ikasleen jarduna bideratzeko erabili dituen **kontsignak** aipatu ditu batez ere:

(291) *igual e: zein karo jar zazu ba ez dakit luis izan dadin hirugarrena (19:19)*

(292) *neuk esaten notzien ze jarduera egin (21:21)*

b) Jardueren **antolaketa**n ikasleen taldekatzea eta kokapen espaziala aipatu ditu:

(293) *zein estrategia erabili dituzu /// bueno ba hor ez dakit zeintzuk jarrita daukogun baina bueno hor hasieran borobilean danak jarri (108:108)*

c) Erabilitako **baliabide** moduan bere gorputza aipatu du:

(294) *eta ni ipintzen naz tranpa moduan be beste baten (47:47)*

d) **Irakaslearen espektatibak** aipatu ditu espero zuenarekiko kontrastea egin duenean:

(295) *karo nik pentsatzen nauen gehixau lortuko nabela (70:70)*

(296) *baina karo lelangotan ni bai konturatu nintzen ze momentu baten / sartu nauen hanka eta orduan hori hasi nintzen honei zuzendu nahian eta gero konturatu nintzen ez ez ez ondo dau ondo dau jarraitu jarraitu / baina da nire buruan zeuelako sei baino gutxiagokin hasi (102:102)*

e) Irakaslearen profilarekin lotuta bere jarreraz hitz egin du:

(297) ba / ez danian sortzen ba nerbiosa ipintzen nintzen ez pentsa itxoitxen itxoitxen eta gainera pentsatzen (140:140)

Horiek guztiak dispositibo didaktikoa martxan jartzeko irakasleak pentsatu eta diseinatu ahal dituen alderdi moduan ikusten ditugu.

Erregulazioari dagokionez, kodetu ditugun alderdi guztiak aipatu ditu Nekane bere berbaldian.

a) Erregulazio kognitiboaz hitz egin du galdera motez, hipotesiak eskatzeaz edo erantzuna eman beharrean pistak emateaz hitz egin duenean:

(298) kao baina hor / beste galdera mo ez genuen nahi pista asko emon baina karo estrategia be beste bideratzen / ze hor e karo momentu ba bueno falta dira bi / ta zer egin dezakegu eta beste gelatik ekarri / bai baina beste gelara joango (62:62)

(299) zuzenian izan beharrean gainera nola planteatu neuk beste modu bat beste bide bat lortzeko erantzun hori / ez? / e:: esan barik ia pista / pista emotia ez esaten botzat ez ez zenbat zauzie / ba ez ze horrela / baina bueno jakitxeko edo zer zer egin dezakegun ez dakit bilatzea beste ez emotea eurei zuzen zuzen erantzuna topetie / ez dakit e lortu doten baina bueno saiatu hori buruan bai euki dotela desde luego (140:140)

(300) a hipotesiak hori / zelan berdinu XXX zer egin dezakegun hori itxeko (158:158)

b) Erregulazio linguistikoaz hitz egin du ikasleen erantzuna luzatzeko eta osatzeko egin duen ahalegina aipatu duenean:

(301) bat faltatzen zan eta esaten zaio ba esaiozu etortzeko etorri baina etorri ez baina zertara etorri bi da lerrora baina lerrora ze lerrora baina zetako eske baina ez daki berak zer egin bidauen gero lerruan edo zer esaiozue bat falta jaku karo gero igerten dozu baina (114:114)

Erregulazio mota hau **osagai soziolinguistikoarekin** lotuta ere aipatu du Nekane, ikasle etorri berriari gaztelaniaz hitz egin ziola esan duenean (ikasle etorri berriarekin berak eta ikasleek zein hizkuntza erabiltzen duten gehiagotan ere agertu da bere berbaldian, +2 mailako aipuetan batez ere):

(302) beste momentu baten egon zan lerroakin ez zekila ze egin eta erderaz esaten esan nion eta hori (21:21)

c) Erregulazio sozialaz hitz egin du ikasleen hitz-txanda eta ikasleen arteko solaskidetza bultzatu dituen:

(303) *eta danak txandak nik uste dot apur bat errespetatu edo batzuk berba in beste batzuk gero nik uste dot hor lerroetan eta txanda dazenak bueno ni zuek ez dakit kontur baina neu behintzat e:: esaten diet zenbatzeko zenbat dazen ba ez dauenai interbenitzen izadiri ekain itxiozu ekaini oin izadik kontauko dau apurtxo bat parte har dezaten porke karo hor batzuk e: (108:108)*

(304) *karo bakarrik esanda nik bakarrik utzi notzien hor bai / eta gainera bat etorten dala gainera niregana eta ez ez ez nik ez dotzut esango esan beste taldekoei eta zuen artean konpondu aber zelan (92:92)*

d) Erregulazio emozionalaz hitz egin du ikasleen egoera emozionala kontuan hartzeaz eta animatzeaz hitz egin duenean:

(305) *eta guk ziurtatu //animatu eta beraien / ba hau ez dakit / egia esan oso ondo eta bai bueno baten esan notzien ba ondo zabitzie baina ez dakit txalotzen doten ala ez hori begiratu einbiko nauen agertzen dan ala ez / ba suposatzen dot baietz bai ondo oin guazen beste ekintza bat egitera eta gero pixkatxo bat kontutan euki ba ia alterauta dauzenian ba bueno ia moztu eta beste ekintza bat eta hori / hori normalian ba (158:158)*

e) Eta denbora emateaz hitz egin du erantzuteko denbora uzteaz hitz egin duenean:

(306) *interakzioana adibidez eta gero / saiatu naiz be espazio emotea denborea erantzuteko (62:62)*

Nekaneren kasuan ere, erregulazioaren dimentsio aniztasunaren kontzientzia agertzen dela esan dezakegu.

Memoria didaktikoa sortzeari dagokionez, hirutan aipatu ditu aurretik egindako lanketak gogora ekartzeko esan zituenak:

(307) *eta gainera noia berriz eta esaten dotziet / bueno ostera be barreguria ta dana urteten jat pentzauta bakarrik / bueno zer ba gogoratuko dugu zer da jarraipena /gogoratzen dozue / eta koloreka itxen genula edo animalika edo gorria zurixa edo txerria (84:84)*

Hiru keinu didaktiko horiez gain, Nekane aipatu ditu beste alderdi batzuk ere. Aipatu du **eduki tematikoa** ikasleek egin beharreko ariketen edukia aipatu duenean:

(308) *eta gainera hor ni:: begira ia begiratuta zeu ni konturatu nintzen sei baino gehiago eta sei baino gutxiago / eta bai konturatu neu / karo jarriko nauen sei / eta gutxiago (100:100)*

Kameraren eraginaz hitz egin duenean, **inguruneko baldintza** ere aipatu du:

(309) pentsatu nauen baina pasetan dana gauen karo / kamarak (86:86)

Bere buruaren **ebaluazioa** egin duela ere esan ahal dugu, bere helburua lortu duela esan baitu:

(310) hori:: karo nire aldetik eta bai nik uste dot ez dakit dena lortu nauen ez dot begiratu holan (138:138)

Maila honen azterketarekin bukatzeko, Nekanek bere berbaldian alderdi horietako hainbaten **aldaketa proposamenak** egin dizkio bere buruari, bai dispositibo didaktikoarekin, bai erregulazioarekin lotuta. Zenbait aldiz azpimarratu du **antolaketa**, batez ere bigarren saioko ariketan ikasleen kokapena aldatzea, talde bakoitzak bere txokotik hitz egin beharrean, denon aurrera ekartzea gertuago eta presenteago egoteko (311). **Kontsigna** eta **baliabideak** aldatzeko eta gehitzeko proposamena ere egin du (312), bai eta **erregulazio kognitibo** (313) eta **linguistikoan** (314) eragiteko proposamena ere.

(311) gero ia grabaziñua pasauta be konturatu nintzen hor e / da gero umeak bildu karo beste estrategia bat bakoitza bere txokoan egon beharrean ba ia txoko horren aurrera eraman eta bideratzeko pixkatxo bat (13:13)

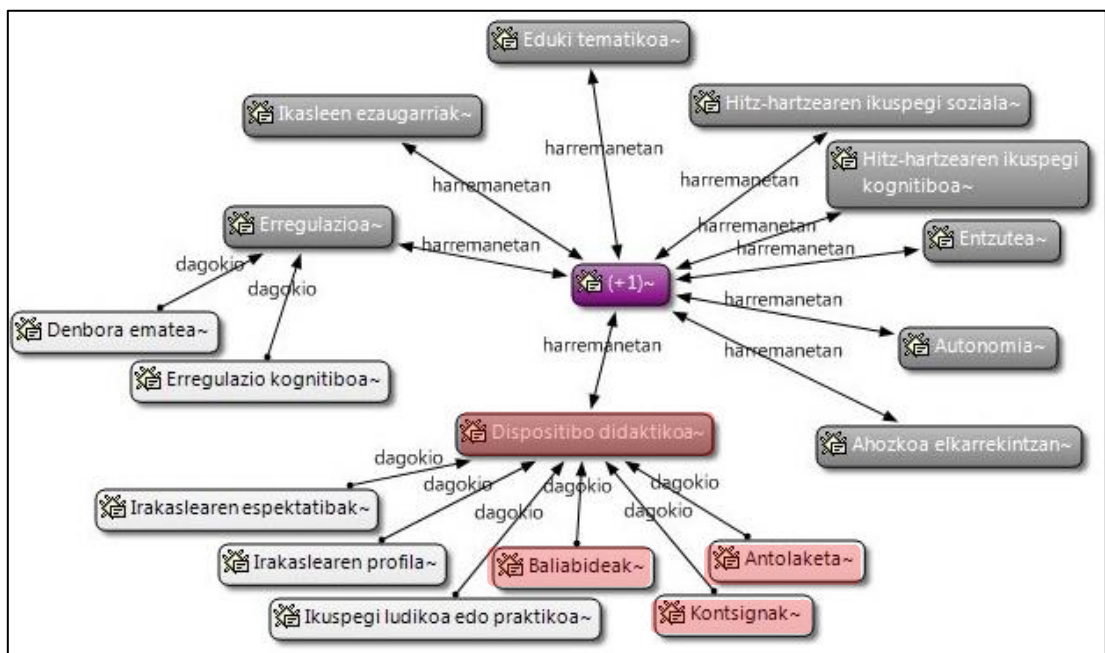
(312) danai ekintza berdina eman interesa sortzeko / edo desberdina bada batzuk egin hemen eta inguratu beste denak eta nolabait sartu / sartzeko edo // eta gero arbela momentu horretan ez nauela erabili eta erabili bi naben arbela (86:86)

(313) eta orduen hor / izengo zan neuk idatzi pasamar arbelean / danak kontau ikusi zenbat eta nun kokatu bizan izan beharrean bakarrik hau (35:35)

(314) edo igual hor / ba apur bat lanketa edo gehituko nauen behar bada jo ba esaldi osoagoak itxeko edo: (108:108)

5.4.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Gelako jarduerarekin lotuta 31 aipu sailkatu ditugu eta ondoko sarean agertzen dira identifikatu ditugun kodeak:



22. Sarea. +1 mailako kodeak Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Maila honetan argi bereizten dira ikaste-objektuari dagozkion elementuak eta objektua irakasgarri egiteko estrategiei eta printzipioei dagozkien elementuak. Horren arabera egingo dugu adibidetzea.

Nagusiki erreparatu dionez dispositibo didaktikoari, horri dagokion eremutik hasiko gara, objektua irakasgarri egiteko Nekane aipatutako alderdietatik, hain zuzen ere.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, kodetu ditugun alderdi guztiak ekarri ditu bere ber baldian. Hona hemen ezaugarriok maiztasunaren arabera.

a) Antolaketaz hitz egin duenean, taldekatzeaz (txokoka, launaka), kokapenez (ikasleen arteko distantzia) eta denboralizazioaz (saioaren iraupena) ari da:

(315) *eta gero beste gauza proba in genuen karo izen zana lau txoko egon eta bakoitzari material bat / ardura bat itxeko eta gero azaltzea beste danei (15:15)*

(316) *eta gero karo ni konturatu naizena be hor / jo da ordu beteko saioe eta normalian / eta lenengoko saioan zenbat gauza e:: / egiten ditugun (51:51)*

(317) *eta gainera dauz karo taldean jarrita eta guk pentsatzen dogu buelta eman eta oin entzutera horrei baina distantzia haundixa dau (90:90)*

(318) *eta karo / nik hor bai / bueno karo da gauza berri bat / eurak jarri zien lau lau lau (92:92)*

b) Baliabideen artean aipatu ditu bi saioetan erabilitakoak: lehen saioan beraien gorputzak erabili zituzten ariketak egiteko (219), eta bereziki azpimarratu ditu bigarren

saioko ariketak egiteko erabili zituzten materialak, alegia, serieak egiteko panpintxoak —haurrek inoiz erabili gabekoak (320)— eta letra kopuruak kalkulatzeko ikasleen abizenak paperetan idatzita (321).

(319) *hor agertzen dira lelungotan karo euren gorputzaz 11:11)*

(320) *in genun material berrixa izan zan danak // ekarri genuen animaliak beste leku batetik / hiru urteko gelatik ///* (33:33)

(321) *ta klaro ema::n nizkien holan abizenak eta orduan zer* (35:35)

c) Kontsignak aipatu dituenean azaldu du lehen saioan nolako kontsignak erabili zituen (322) eta bigarren saioan helburua zela ikasleak lanean jartzea ahalik eta pista gutxien emanda, alegia, berrikuntzaren alderdietako batek kontsignari eragiten zion (323):

(322) *eta horreik zer egingo genuke eta zer nola nola / edo zer gertatzen da buelta ematerakoan gezia* (146:146)

(323) *bueno hori e: berrikuntza ba bai bigarrena izen da barrixa guretako be prueba izan da eta:: / hori zan / e: ahal genun eta pista gutxien emon*

d) Irakaslearen espektatibak lotu ditu bigarren saioa jardueraz irakasleek espero zutenaz, alegia, bi saioak diseinatu zituztenean aurreikuspen bat zuten eta lehen saioan sorpresarik hartu ez bazuen ere, bigarrenarekin ez zekiten zer gertatuko zen. Besteak beste espero zuten taldeka buelta eman eta egindakoa azalduko zietela beste guztiei:

(324) *karo /// karo nik igual sorpresa ez dot hartu porke nik ikusten dot gelan nola:: / ia nahiko autonomia daukie XX ta hori / baina karo / baina bigarrenien bai e: nik uste dot ez genekien gai izango zien edo ez / edo behar zuten nire laguntza edo* (92:92)

(325) *eta gainera dauz karo taldean jarrita eta guk pentsatzen dogu buelta eman eta oin entzutera horrei* (90:90)

e) Irakaslearen profila aipatu duenean saioen diseinuaz ari da. Bere hitzek prestakuntza-prozesuaren oihartzuna dakarte:

(326) *karo eske hor e oinguan bai pentsau dogu gehixau edo nik behintzat edo komentau izen dogu gehiau eta horregatik* (140:140)

f) Ikuspegi ludiko edo praktikoa aipatu duenean, lehen saioaren jolas-giroa ekarri du, aurretik egindakoak gogoratu (matematika kontzeptuez ari da) eta saio horretan eduki horiek jolasen bidez errepikatu dituzte:

(327) *eta gero aurtan ba hori / errepikatu / bueno jolastu* (160:160)

Erregulazioari dagokionez, bi alderdi nabarmendu ditu maila honetan.

- a) **Erregulazio kognitiboari** erreferentzia egin dionean, erantzunak lortzeko bideez, pistak emateaz eta galdera motak zabaltzeaz ari da, eta atazaren diseinuan hori gogoan izan dutela esan du, bai eta hori kontuan izatea berrikuntza dela ere:

(328) *ba karo oinguan joan gara ia gauza hoiekin be bai hori aurretik ez ginela joan (140:140)*⁷⁴

(329) *eta galdera motak eta hoiek be bai zabalketia eta hori egin genuen zikloan (146:146)*

- b) **Denbora emateari** ere erreparatu dio eta ekarri du aditzera hori ere berariaz izan zutela kontuan diseinua egitean, aurreko ikasturteko praktikaren azterketan ikusitakoari erantzun nahian (ikus denbora emateari buruz zer agertzen den Mirenen autokonfrontazioan eta HHkoek hartutako konpromisoetan, Nekane horretaz ari da eta):

(330) *igual hori aldatu da bestetik karo porke ia landu genuelako zikloan e:: saiatzea emoten espazio bat beraien erantzunari ze hori ikusten genuen garbi hemen printzesarekin (134:134)*

Ahozkoa irakasgarri egiteko erabilitako estrategien artean aipatu du **ahozkoa elkarrekintzan** lantzea. Elkarrekintza ahozkoaren agertoki bihurtu da Nekaneren berbaldian:

(331) *eta orduan bigarren saioa zan gehienbat / dana berri emon eta aber zer zer urteten zauen ia interakziñoa zauen euren (35:35)*

Ikaste-objektuei dagokienez, nagusia da **elkarrekintzari** dagokion eremua. Badirudi ez duela oso argi zein den elkarrekintzaren funtsa:

(332) *eta hau ikasle irakasle hau ez nuen ulertzen / ikasle irakasle eta ikasleen arteko elkarrizketei dagokienez (53:53)*

Halere, hainbat erreferentzia egin die elkarrekintzaren hiru alderdiri: **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboari**, adierazteko hitz-hartzearen xedea ezagutza garatzea dela (334), eta **ebalatu** ere egin du ezagutza horren adierazpena lortu duen ala ez (335); **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari**, batez ere adierazteko ikasleen arteko solaskidetza sustatzeko asmoa (336); eta **entzutearen dimentsioari**, hitz-hartzeak berarekin entzutea dakarrelakoan (337).

(333) *eta orduen hor konturatzen zara ba karo zauzela gure dozu eurek azaltzia besteei ze indabien zetan (13:13)*

⁷⁴ Ikus 299. adibidea, 328. adibide hau haren jarraipena baita eta horrela ulertuko baita adibide honek erregulazio kognitiboari egiten diola erreferentzia. Alegia, jarduera diseinatu zen erronka kognitibo hori sustatzeko eta irakasleak, hortaz, erregulazioaren dimentsio kognitiboa gauzatuko du.

(334) *bat nik gure nauen lortu bat gehiago ez? eta ez dot lortu / eta nik guk hor gure genun euren artian adibidez ba / ba ez hor ez duzu ipini bihar ze horrek dauko zazpi edo horrek dauko sei eta batzutan sortzen diez / hori da:: (39:39)*

(335) *bai e: beti izan beharrea irakasle ikasle ta hori ta nik uste dot e:: txokoko lan hori hortik joan zala bideratuta / nire interbentziñua izan beharrea / beraiengandik edo: lortzea (164:164)*

(336) *eta guk pentsatzen dogu buelta eman eta oin entzutera horrei (90:90)*

Ikaste-helburua **autonomiarekin** ere lotu du Nekaneke:

(337) *ez / bueno nik uste dot helburua igual bai porke guk planteatu genuenean zikloan izen zan ia zer sortzen zan eurengandik (19:19)*

Maila honen azterketarekin bukatzeko, Nekaneke bere berbaldian alderdi horietako hainbaten **aldaketa proposamenak** egin ditu dispositibo didaktikoarekin lotuta: **antolaketa** eta **baliabideetan** aldaketak egingo lituzke Nekaneke (338, 339, 340), baita **kontsignetan** ere (341):

(338) *eta gero / beste:: karo apur bat inplikaziñua edo hori sartzeko nik uste dot edo danai material berdiña emon eta gero komunean ipiñi berdiña // osea eta ia orduen konparaketak edo ikusi batak zelan inyabien edo ia / baña ba karo baña hor / bueno ta karo hori izan zan berrikuntza ez? (15:15)*

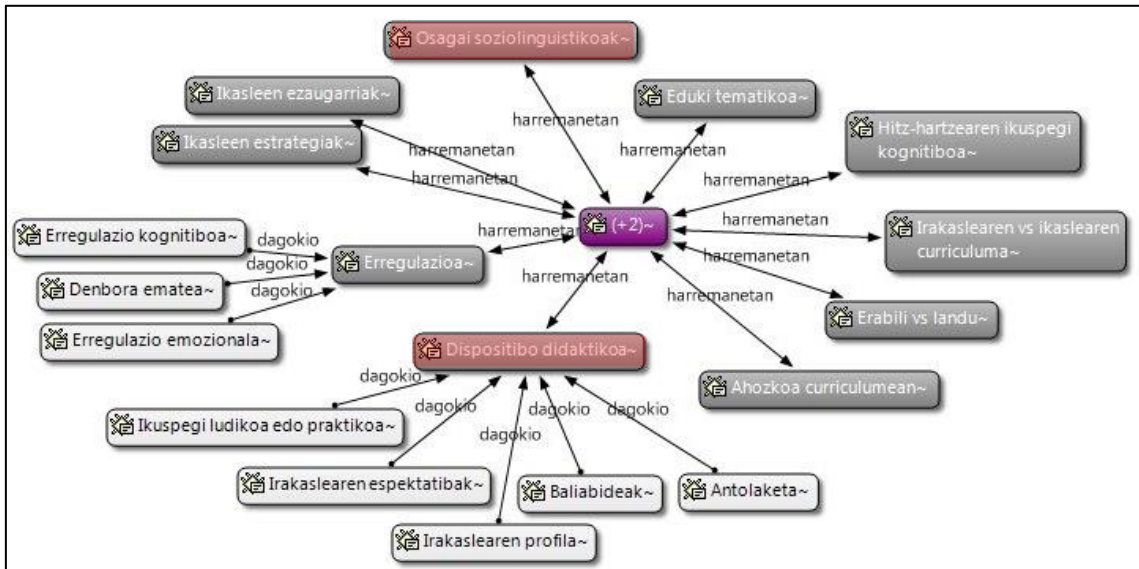
(339) *da karo gero hor izan zan talde handixan gero txokoetan moduen eta klaro hor izango zan gero beste lan bat fitxetan edo ia bakoitzaren lana eta gero hor banan banan (108:108)*

(340) *eta: materiala be igual hori egon ginen komentatzen ez dakit hori egokixa da be igual best erabilitako materialakin in behar genun (33:33)*

(341) *ba klaro oi::n berriro egingo banauen ba ingo nauen apur bat sortzeko ahozkotasan hori igual esatea / batek edo hartu bat / kontau eta bestiei esan zenbat dauzkon eta nun kokatuko dauen eta ia ados dauden gero bestiak txandaka ez dakizu? Domino moduan edo holan? (36:36)*

5.4.2.4. Proiektu didaktiko globala, (+2) maila

Aurreko konfrontazioetako irakasleek bezala, Nekaneke ere, uneko jardueratik haratago, ohiko testuinguru eta jarduerarekin kontrastea egin du bere berbaldian. Ondoko *sarean* ikus dezakegu zeintzuk lotura egin dituen:



23. Sarea. +2 mailako kodeak Nekanerren autokonfrontazioan (HH 4)

Hainbatean ekarri ditu **ikasleen ezaugarriak**, batez ere **osagai soziolinguistiko**arekin lotuta. Bere helburua da azaltzea zein den bere gelaren testuingurua egoera soziolinguistikoari dagokionez, gogoan baitu ikasle iritsi berri bat dagoela gelan (hilabete zeraman eskolan) eta euskaraz oraindik zailtasunak dituela. Bertan azaltzen du baita nolako jarrera duten ikasleek euskararekiko eta zer estrategia erabiltzen duten ikasle iritsi berriarekiko.

(342) *nire gela aurten hartu dot gela hau e gurot esan ez da nirekin iaztik dauena barrixe da eta nahiko / oso euskalduna tokau jatela gela / bestiak ez die eta hor ulermen aldetik be eta ikusten da / kontzeptu pilo bat eta karo igual hor batzuk igual dauz erdi batzuk ikusten die apur bat igual galduta baina bestien arrimuan eta bueno jakin badakite / eta horrekin matildek galdetuzten kopurua euskaldun kopurua eta nenbilen ni begiratuten eta oso euskalduna da (70:70)*

(343) *baina nik uste dot mutikuek ez jakie igual ez daukielako jarrera hori igual beste gelan egonda batek edo bik eitxen bazotzien erderaz ba igual ba / baina / ez dotzie egiten eta gainera: andereño esan dau txiza esan dau ura ez dakit edo etorri / ta bai bai / ane gelditu eta ia esaten dau eta koloreak eta bueno mutikoa da: oso oso / oso azkarra (74:74)*

(344) *ez tokau zan hola eta aurrekoan mariaren gelan egin zenuten grabaziñoa eta adibidez mariaren gelan erdaldun gehiago edo erdera gehiago entzuten da eta hemen ez da entzuten erdera / luis dau eta ez da entzuten erderaz / ez dotzie itxen / erderarik eta holan (72:72)*

Nahiz eta gela horretan grabatzeko erabakia hartu, Nekanez erabaki zuen haurra ez ateratzea gelatik. Beraz, une hartako benetako egoera du aztergai. Gure aburuz, erakusten du esperimentazioaren aurrean ez dagoela beldurrik, errealitatea den moduan ikusi nahi dela eta irakasleak baduela nahikoa konfiantza (bere buruarengan, bere lankideengan eta prestatzaileengan) zailtasunei aurre egiteko eta besteei erakusteko.

(345) hor klaro hor kontutan euki biou luis geneukan e:: kubatarra baina klaro nik hor ez nauen egi::n klasian e: klaro igual euki banitun gehixau eta klaro izan zan nahiko berri eta niri: esateuzte:nien e grabaziñua nire gelan in bizan orduen berrixe zan luis momentu horretan eta orduen ba / ba bueno esaustien ba luis daukot berri berrixa etorrira eta esaustien ba gurebozu atarakou luis / gelatik edo / karo nik neukan gela konpaktua hamalauak eta hori (21:21)

Ikasleen estrategiak ere aipatu ditu Nekanez adierazteko, batetik, **osagai soziolinguistiko**arekin lotuta, nolako hizkuntza-portaera duten ikasleek haur iritsi berriarekiko (346). Ikasleen adina jo du horren arrazoi posibletzat, **ikasleen ezaugarri** eraginkortzat jo du. Bestetik adierazi du nola lortu zuten ikasleek aurreko saio batean kopuru jakin bateko ilara bat osatzea (347).

(346) klaro etortzen die niregana esan dau oso ondo ikusi aurkezten ari dalako e zu erakutsi esan zuk /(...) / eta ez dakit bestiak entzuten dau jarraitzen dau euskeraz eta ez da pasetan ezebez ez daue errepikatzen erderaz eta / eta hori bai izan dala igual ba hori honeik XXX lau urte daukiela eta oso: (76:76)

(347) baina aurretik eindakuan eurai okurriru jakien e? eta joan zien iñakiren gelara ekarri zuten bi ume eta / bai bai / ta baina pentsau pentsau karo aber baina eskola baten gauz edo (66:66)

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hainbat alderdi ekarri ditu.

a) Antolaketa ekarri du esateko beste batzuetan atazak nola antolatu izan dituzten, bai taldekatzeak nola egiten dituzten (348, 349), bai iraupena nolakoa izaten den (350):

(348) ze guk itxen dou lana talde osoan eta gero txokoka baña karo gu gaude txoko batekin eta bestiak dabiltzie beste txokoetan / orduen / bestiek ez die sartzen txoko horretan orduen karo zu zaude txoko horkoekin eta ia eurek bai zentrauta (15:15)

(349) baina hor beraiek be e::: taldia normalean hemen gelan eukitzen dogu txokoko taldia eta norberak inyakuek (19:19)

(350) eta normalean ez ditugu egiten hain saio luzeak ba egiten dozu hoge minutukoak edo da itxen duzu ba zenbakieta edo beste egun baten ba igual direkzionalidadia eta lekukoakin

edo baina beste egun baten ba jarraipen asuntokin baina jolas moduen baina (51:51)

b) Azken adibide horretan ageri dira bai **ikuspegi ludiko edo praktikoaren** eta bai **eduki tematikoaren erreferentziak**.

c) Beste jarduera batzuetan erabili dituzten **baliabideak** ere aipatu ditu:

(351) ze josunek in zauen baten edo animalixekin in zauela berak ta joan ziela ba danak aber e: zeinek hartzen zauen gehiau eta jolastera eta klaro igual / takutxuekin posibilitate gehiau emoten dotzie holako / bai ze gu egin izan dogu hori jolas hori tapakin eta be bai baina:: daukagun holako otzaran tapa desberdinak baina klaro ez (35:35)

d) **Irakaslearen profilari** egin dizkion erreferentzietan aipatu ditu bere ohiko bideratzaile rola eta grabatutako saioaren aurretik egindako entsegu moduko bat, bere berbaldira nolabait prestakuntzaren oihartzuna dakarrena:

(352) karo igual beraiek ohituta dauz e::: normalian edo beti zeu:::k bideratzera lana eta ez? (140:140)

(353) hori bai / hori / baina hori ia apur bat aurretik e landuta / bueno / grabaziñua egin aurretik in genun pixkatxo bat e:: / karo nik in nauen ikasketa moduen ze gauza kontutan euki behar nituen (144:144)

e) **Irakaslearen espektatibei** egindako aipamena arestian aipatutako osagai soziolinguistikoarekin lotuta dator, Nekanereren kezka baitzen ikasle iritsi berriari bere ikaskideek gatzelaniaz egitea (ikus 343. adibidea):

(354) eta karo nire beldurra zan hori uuui orain baina (74:74)

Erregulazioari dagokionez ere egin ditu aipamen batzuk.

a) **Erregulazio kognitiboarekin** lotu dugu arbelean marrazkiak egitea edo laburpenak egitea ikasle iritsi berriaren ikaskuntzan laguntzeko eta **ulermena** bermatzeko:

(355) ze beste batzutan:: gelan eta lantzen dogunean zeozer berari saiatzen naz edo arbelean marrazki batekin eta edo ipuinakin eta hori ba apur zentratzen gehiau / ta hori (21:21)

(356) igual esplikaziñuena ipuin bat ba sartzeko apurtxo bat itxen dot laburpena (76:76)

b) **Erregulazio emozionalari** erreferentzia egin dio iritsi berriari euskara irakasteko ikasleei laguntza eskatu ziela aipatu duenean, alegia, haurrak lankide bihurtu ditu, neurri batean berdinkide, garrantzitsu bihurtu ditu (estrategia enpatikoa). Behar bada horrek eragin du arestian ikasleengan arrakastatsu jo duen estrategia (ikus 344 eta 346. adibideak):

(357) eta gainera entzuten dabenien bera erderaz edo neu edo hori / badakite nik esan nutzien

eurei lagundu in biustiela erakusten euskera eta batzutan erderaz in bitzeule ez dakielako XXX ulertzen / eta nik esaten dutziet (76:76)

c) Ikasleei erantzuteko **denbora ematea** ere aipatu du:

(358) bai / ze askotan guk nola berba asko itxen dogun ba azkenean itxi beharrean beraiek nundik urteten diren ba zuk zu aurreratzen zara (136:136)

Irakaslearen vs ikaslearen curriculumaz hitz egin du irakaslearen eta ikasleen interesen arteko gatazka aipatu duenean:

(359) ze askotan gertatzen jatzu ba ba bueno bideratu beste gauza batzuk edo euren beste interesak baina karo igual lantzeraz zoziezenien gauza bat zuk daukazu buruan zure helburuak eta (68:68)

Ahozkoa curriculumean txertatuta ikusi du txokoetan lan egiteaz ari denean, HHko curriculumaren eduki eta estrategiatzat jotzen baititugu txokoak. Gainera, aipatu du ikasleak ez daudela ohituta egindakoa beste ikasleei azaltzera, alegia, txokoetan lantzeaz ari da, baina ahozkoaren lanketarik ez da. Hor ikusi dugu **erabili vs landu** kodearekin lotu dugun ideia:

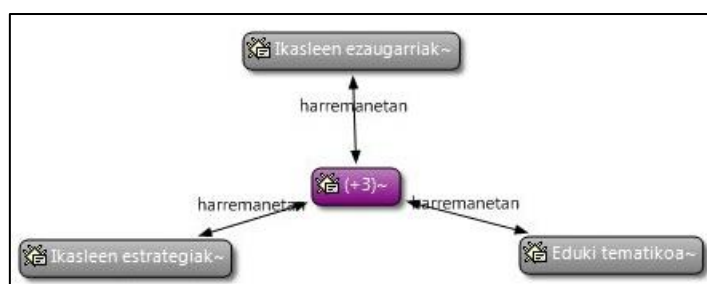
(360) karo txokoka lantzen dugunean andereño etor dadin eta ikusi edo komentau eta aber ondo indaiuen edo zer indaiuen baina ez ez ez daude ohituta be besteei azaltzen igual hori: (90:90)

Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboarekin lotuta, Nekaneke baloratu du ez zuela lortu ikasleen artean nahi zuen eduki-eztabaida (ikus 334. adibidea), beste batzuetan gertatzen dela, eta horrela espero zuen orduan ere:

(361) uste dot ez dakit oso ondo hor ez zan ez zan beste batzutan gelan eta sortu izan diez holan (41:41)

5.4.2.5. **Maila ideologikoa, (+3) maila**

Maila ideologikoarekin edo irakaslearen usteekin lotuta lau aipu baino ez ditu Nekaneke ekarri. Hona hemen kodeen sarea:



24. Sarea. +3 mailako kodeak Nekanekearen autokonfrontazioan (HH 4)

Nekaneren berbaldian hainbatean aipatu dira **ikasleen ezaugarriak**, batzuetan ikasle iritsi berriarekin lotuta (ikus 280 eta 285. adibideak). Horren harira, autokonfrontazio-elkarrizketan prestatzaileek esan dute ikaslea eroso ikusten zela eta horren harira adierazi du Nekaneke zein den bere ustea, alegia, lau urterekin horrela izaten dela:

(362) *adin horrekin bai bai hola da (30:30)*

Ikasleen ezaugarriekin harremanetan **ikasleen estrategiak** ere aipatu ditu, haurrek serieak egin dituztenean txandak errespetatu dituztela, baina elkarrizketarik ez dela sumatu, atazaren xedeetako bat elkarrizketa hori sustatzea bazen ere:

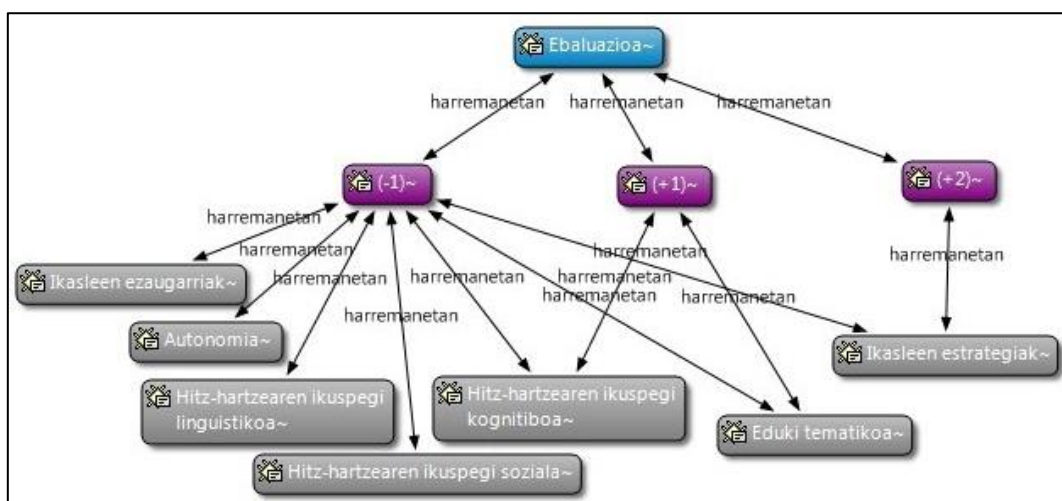
(363) *eta karo igual normalena da itxia hori e porke lau urte euki ta karo hor (86:86)*

Azkenik, **eduki tematikoarekin** lotuta uste du behar bada matematiketan normala izan daitekeela bakoitzak atazaren xedea modu ezberdinean interpretatzea eta erantzun ezberdinak proposatzea:

(364) *karo nik e igual e neu karo matematikan gertatzen da hori / batek bide batetik bestiak bestia*

5.4.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Ebaluazioa, kode gisa, hamahiru aiputan ekarri du Nekaneke bere berbaldian. Hona sare batera ekarrita ebaluazioak eman duen irudia:



25. Sarea. Ebaluazioa Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Irudiaren arabera, hainbat alderdi ebaluatu ditu Nekaneke ikasleek egin dutenaz (-1), gauzatutako atazaz (+1) eta ohiko jardueraz (+2).

Batez ere ikasleek egindakoaz egin ditu balorazioak. Oro har, ikasleak ondo ikusi ditu, nahiz eta

talde batek ondo ez erantzun. Zehatzago, honakook ebaluatu ditu: **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** (batetik, oso polita iruditu zaio ikasleen arrazoia ikustea, baina, bestetik, ez du lortu ikasleengandik espero zuen eztabaida edo gatazka matematikoa —**eduki tematikoarekin** lotua—); **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** (lehen saioan ondo ikusi du ikasleen parte-hartzea, baina bigarrenean ikasleek ez dute parte hartu Nekanek nahi zuen bezala, irakaslearen zain daude ondo egin duten ala ez jakiteko, hori da **ikasleen estrategia**); **hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa** (gehiago egin bazezaketen ere, erantzunak egokitzat jo ditu); **autonomia** (uste du bi saioetan oso autonomo aritu zirela, materiala eman eta lan egin zuten); **ikasleen ezaugarriak** (4 urte izateko sortu zena normaltzat jo du eta ondo egin zuten).

Ohiko jarduerari dagokionez, alderdi hauek ebaluatu ditu: **ikasleen estrategiak** (txokoetan lanean ari direla, irakaslearen zain geratzen dira hark ebalua ditzan).

Gauzatutako atazari dagokionez, uste du, oro har, ondo funtzionatu duela eta espresuki aipatu ditu hauek: **eduki tematikoa** (lehen saioan ikasleek lortu dute matematikako kontzeptuez jabetzea) eta **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** (ez du lortu ariketaren erantzun moduan lortu nahi zuena).

Ebaluatutako alderdiez gain, identifikatu ditugun 14 aiputan Nekanek hainbat proposamen egin ditu. Hona hemen:

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua
Ikaste-objektua	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	1
		Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	1
	Hizkuntzaz besteko osagaia	Inguruneke baldintza	1
Irakaslearen estrategiak	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	12
		Erregulazioa	3
Guztira:			18

38. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

la proposamen guztiak keinu didaktikoekin lotu ditu, gehienak dispositibo didaktikoarekin. Hona hemen Nekanek zein alderdiren gainean egin dituen proposamen horiek:

Dispositibo didaktikoa	Antolaketa	9
	Baliabideak	3
	Kontsignak	6
Erregulazioa	Erregulazio kognitiboa	1
	Erregulazio linguistikoa	1

39. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Tauletara ekarritako datuen arabera, objektuarekin lotuta proposamenak egin dizkie

elkarrekintza-ikuspegien artean **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari** (ikasle guztiek esan beharko lukete zerbait) eta **hitz hartzearen ikuspegi kognitiboari** (nahi du ikasleek azaltzea zer egin duten zertan), eta **hizkuntzaz besteko osagaien artean inguruneko baldintzei** (kamara aurrean egon gabe).

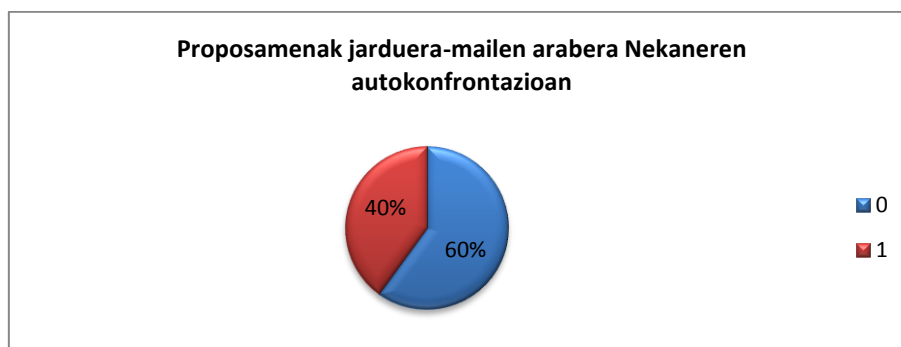
Irakaslearen estrategiekin lotuta, honako hobekuntzok aipatu ditu: **dispositibo didaktikoaren** barruan **antolaketa** (kokapena aipatu du, zerbait egitea txokoekin edo taldeekin, eta ikasle-taldeek azalpena txokoetan egin beharrenean txoko aurrera eramatea proposatu du pixka bat bideratzeko, espazioan ikasleengandik gertuago egonda arreta hobeto lortuko duelakoan; talde handian eta txokoetan lan egiteaz gain, bakarkako lana proposatu du, fitxen bidez, adibidez), **baliabideak** (batetik, ez dauka argi erabilitako materialak, berriak eta ikasleentzat ezezagunak izanda, egokiak izan ote diren eta aipatu du, inplikazioa lortzeko, lehendik erabilitako materialak edo denei material berdina ematea; bestetik, arbela erabili behar zuela aipatu du) eta **kontsignak** (ahozkotasuna sor dadin interesa sortzeaz, formulazioa aldatzeaz eta ikasle guztiei ekintza berdinak ala ezberdinak proposatzeaz edo domino moduan txandaka egiteaz aritu da; kotsignari, kontzeptuez eta helburuez gain, ordenen bat gehitzea ere proposatu du); **erregulazioaren** barruan, estrategiak, aldatu baino areago, gehitzea aipatu du, eta, zehatzago, aipatu ditu **ikasleen erregulazio kognitiboa** (gertatutako nahaste bat konpontzeko, arbelean idatziko luke abizena eta ikasle guztiei kontraziko lieke) eta **erregulazio linguistikoa** (esaldi osoagoak egiteko lanketa gehituko luke).

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratuta, ikusi dugu bi mailatan egin dituela:

	Zer aldatu, zer gehitu
(+1)	4
(0)	9

40. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

Datuak ehunetara ekarrita, hona irudi grafikoa:



26. irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera Nekaneren autokonfrontazioan (HH 4)

5.4.4. Nekaneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (HH 4)

Nekaneren berbaldia laburtzeko, nabarmenduko ditugu alderdi adierazgarrienak.

Jarduera-mailen maiztasunari dagokionez, bi mailatan jartzen du begirada nagusiki: ikasleen jarduera edo behaketan (-1 maila) eta irakasleak gelan gauzatutako erabakietan (0 maila). Arreta gutxiago jarri die beste hirurei, eta oso gutxi ideien mailari (+3 maila). Horien artean, hainbat gai jorratu ditu modu adierazgarrian, ez soilik bere berbaldiaren barruan, baita beste irakasleekiko kontrastean ere, kopururik altuenak bertan agertzen baitira. Horren harira, ikusi ditugun bost interes-gune nagusiak ekarriko ditugu.

Lehenik, bere jardueran dispositiboa martxan jartzea eta ikasleekiko egin duen erregulazioa nabarmendu ditu. Horiek dira hegemonikoak Nekaneren hitzetan. Dispositibo didaktikoari dagokionez, azpimarratu ditu saioa gautzatzeko batez ere zer kontsigna erabili dituen eta nola taldekatu eta kokatu dituen haurrak, horiek ziren irakaslearentzat ariketen ardatza. Erregulazioari dagokionez, bereziki azpimarratu du ikasleen hipotesiak sustatzeko galderak beste modu batera egiteko beharra, bereziki erantzunak ikasleek bila ditzaten sustatzeko eta berak ez emateko eta ikasleen erantzunak luzatzeko eta osatzeko egin duen ahalegina.

Bigarrenik, elkarrekintzari eskainitako arreta azpimarratu behar dugu, bereziki ikasleen jarduera behatu duenean (-1 maila). Aipagarria da ikasleen arteko elkarrekintzan jartzen duen arreta; izan ere, aurreko zikloan Mirenek eta HHko beste irakasleek baloratu zuten ikasleek ez zituztela solaskide moduan beste ikasleak ikusten eta haien beharretarako irakaslea hartzen zutela erreferentzia moduan (Grandaty, 2001). Nekanek dio txokoka antolatzearen arrazoa⁷⁵, hain zuzen ere, hori izan zela, berak parte hartu gabe ikasleen artean bilatzea irtenbideak, ikasleen arteko eztabaidak sustatzea, ikasleen hipotesiak bultzatzea, nahiz eta kexu den haien erantzunak “minimoak” direla, oso laburrak.

Hirugarrenik, ikasleen ezaugarri eta estrategiak azpimarratu ditu, eta bereziki azpimarratu du adina (lau urte dituzte eta gehienek lotsati jokatzen dute), ikasle iritsi berria (atzetik, baina dinamikan sartuta ikusi zuelako eta poliki-poliki aurrerapenak egiten ari delako) eta portaera linguistikoa (gela nahiko euskalduna izanik azpimarratzen du euskaraz egiteko joera dutela, baita ikasle etorri berriari ere, eta are gehiago, ikasle horren euskara-ikaskuntzari ikaskideek jarraipena egiten diotela ere).

⁷⁵ Gogoan izan bi saioetatik bata talde handian egin zela eta bestea talde txikietan. Bigarren saio horretaz ari da hor Nekane.

Laugarrenik, eduki tematikoa aurrekoetan baino indartsuago ageri da, hainbatean aipatzen ditu lantzen ari diren kontzeptu matematikoak. Hori lotuta egongo da jardueraren xede bikoitzarekin, alegia, ahozko hizkuntzarekin batera curriculuma landu nahi denez, gaia nabarmendu egin da.

Eta azkenik, adierazgarria da gaitasun orokorren arloa ere; halere, ez ditu gaitasun guztiak aipatu, autonomia eta ulermena baino ez, eta biak kokatu ditu ikasleen lorpenen artean.

Hobekuntza-proposamenei dagokienez, Nekane bereziki erreparatu dio dispositibo didaktikoari, batez ere txokoka egin duen ariketan espazioa berrantolatu beharri eta kontsignak zehaztu eta dibertsifikatu beharri. Ikus daitekeenez, bere berbaldian azpimarratzeko alderdi asko badaude ere, bere proposamenetan ez daude hainbeste.

5.4.5. HHko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean

Nekane autokonfrontazioaren ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Nekane praktika aztertzeko eta hortik atera zen prestakuntza amaieran klaustro aurrean konpromisoen berri emateko egindako aurkezpena. Bertan azaldu zuten zer konpromiso bete zituzten ikasturte horretan eta zeintzuk ziren aurrera begira haien buruari jartzen zizkieten erronkak.

Hobetutako alderdien artean ikusten zituzten entzuteko denbora eta modua, ikasleak parte hartzerantz animatzea, hitz egiteko denbora ematea, hurrei kasu egitea, ahozko generoak lantzea, egunero haur bakoitzarekin egoteko tartea hartzea, begirada mantentzea, hurbiltasuna erakustea, ikasleen arteko interakzioa bultzatzea eta galdera irekiak egitea.

Eta erronka moduan planteatu zituzten interakzioa zaintzen jarraitzea, galderen aniztasuna bultzatzea, motibazioa piztea (egoera errealak kontuan hartuz eta ikasleen interesguneetatik abiatuz), guztiakin hitz egitea eta talde handian ikasleen artean entzutea.

5.5. Maiteren autokonfrontazioa (LH 2), prestakuntzaren 2. fasea

Hona Maiteren autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakaslea	Maite
Gela	LH, 2. maila
Lan-esperientzia	32 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	Matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko bi saio
Grabazioaren ezaugarriak	Bi ordu grabazio
Autokonfrontazio data	2009-03-31
Autokonfrontazio-objektua	Bi saioen grabazioa
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

41. Taula. Maiteren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 2)

Gogoan izan behar dugu bi saio horien artean kontrastea egin nahi zuela irakasleak, alegia, egoera eta metodologia ezberdinen arabera diseinatu zituzten saioak zikloan, bien arteko emaitzak ikusi ahal izateko asmoz (ikusi ezaugarriak 195. orrialdean eta diseinua 11. eranskinean). Bi saioen arteko alderaketa sarri ikusiko da, beraz, irakaslearen berbaldian. Atal honetan Maiterekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikusi 17. eranskina) aztertu dugu.

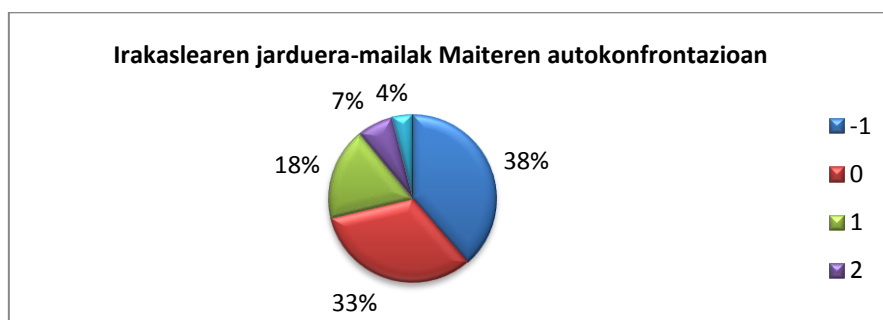
5.5.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Lehen hegaldian, irakaslearen jarduera-maila bakoitzarekin lotuta identifikatu ditugun aipu kopuruak ikus daitezke ondoko taulan:

Irakaslearen jarduera-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	39	33	18	7	4	101

42. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



27. irudia. Irakaslearen jarduera-mailak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Nabarmen erreparatu dio Maitek ikasleek egindakoari, eta oso gutxi ohiko jarduerari edo bere usteei.

Bigarren hegaldian, ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdiekin sortutako kodeak gehitu dizkiogu jarduera-mailen ikuspegiari. Hona Maitek aipatu dituen alderdiak eta maiztasuna:

Ikaste-objektua	Kode familiak	Kode-zerrenda	Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera					Guztira	
			-1	0	+1	+2	+3		
Ikaste-objektua	Eduki tematikoa		8	-	5	1	1	16	
	Ezaugarri linguistiko eta testualak	Alderdi lexikoa	1	-	-	-	-	1	
		Testu-generoari erreferentzia	2	-	1	-	-	3	
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa		11	-	2	2	1	16
		Hitz-hartzearen ikuspegi soziala		12	-	1	1	-	14
		Entzutea		2	-	1	-	-	3

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira	
	Alderdi emozionala	5	2	1	1	-	9	
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	1	-	1	-	-	2
		Ulermena	1	1	1	-	-	3
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	-	1	-	-	-	1
		Aurrezagutzetatik abiatzea	1	-	1	1	-	3
	Intentzionalitatea	Objektu eta diseinu bikoitza	-	-	1	-	-	1
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	3	21	14	3	3	44
		Erregulazioa	-	13	2	4	2	21
	Instituzionalizazioa	-	1	-	-	-	1	
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak	9	1	-	1	-	11	
	Ikasleen estrategiak	9	1	-	1	-	11	
Guztira:		65	41	31	15	7	159	

43. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Hiruki didaktikoaren hiru elementuen arabera (irakaslea, ikaslea eta objektua), hona hemen, banan-banan zehaztuta Maiteren berbaldiaren ikuspegia:



28. irudia. Hiruki didaktikoaren arabeko ikuspegia Maiteren berbaldian (LH 2)

Irudiko datuek diote %33 (67 aipu) daudela ikaste-objektuarekin lotuta; %34 (71 aipu) identifikatu ditugu irakaslearen esku-hartzearekin lotuta; eta %33 (69 aipu) identifikatu ditugu ikasleari erreparatzen diotenak. Hiruki didaktikoaren osagaiekiko ikuspegian, irakasleari dagokion osagaia gailentzen da, baina alde txikiaz, antzera erreparatu baitie hiru osagaiei. Eta osagai bakoitzaren barruan zer nabarmendu duen ere esan ahal dugu: irakasleari dagokionez, bereziki erreparatu dio dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta ikasleen erregulazioari. Ikaste-objektuari dagokionez —ikasleen eskuratze maila barruan sartuta— bi alderdi nabarmendu ditu: elkarrekintza (hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa eta soziala bereziki) eta eduki tematikoa. Gutxiago erreparatu die alderdi emozionalari, testu-generoari edo gaitasun orokorragoei. Eta aipatu ere ez ditu egin testuratze-ezaugarriak.

Lehentasunak ikusita, ikus ditzagun jarduera-maila bakoitzaren barruko alderdiak.

ez bakarrik harremanetan / bere ezintasunak baina berak topatzen du ze gero nik paperean zeukon paperean dauko emaitza ondo baina eukon hamaika lerroko batuketa // ez zan XXXX (61:61)

(370) bai hori da / bakoitzak topatzen du irtetzeko bidea (63:63)

Zenbaitetan estrategia horiek harremanetan ekarri ditu beste alderdi batzuekin, esaterako, **ulermenarekin** (ataza ebatsi ahal izateko estrategia moduan), **eduki tematikoarekin** (estrategia matematikoez ari delako) eta **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboarekin**, lauko taldetan lanean jarri dituelako eta erronka kognitibo bati taldean aurre egiteaz ari delako (371). Eta hitz-hartzearen ikuspegi kognitibo hori adierazi duten hainbat aiputan horren **ebaluazioa** ere egin du (372, 373).

(371) bueno ba hor erabiltzen duten estrategia izango da ulertu egoera ulertu ta gero eurak dituzten baina ez hola euren burutik e::: baina da:: hori XXX edo eragiketa aber ze eragiketa edo ze ze bat hautatu / zelan ez? ze eragiketa erabiliko dut hori ataratzeko / ez? ebazteko ze baliabide daukadan / eta gero hemen ikusten da batzuk baliabide horretan aii ze lauren artean eta bat hasten da aber lau zortzi eta ez zu eta hor ze arrisku ze arriskukin topatu diran prozedura hori aurrera eramaten hasi direnean eta nola egin aurre ze hori / klaro / puntutxoak ipintzea eta sei gehi sei edo lau lau zortzi eta da / aiba / hemen problema daukat hain luze edo e batuketa luze bat zenbatzeko zer? Eta da aukeratzea modua eta hori da la bomba / aukeratze horrek ze estrategia ze truko zer egingo dut ze zer egingo dut arazo horri irtenbidea topatzeko baina gero arazo hori konpontzen ari naizen bitartean topatzen ditut beste arazo batzuk / prozedurarekin lotutako arazoak eta nola aurre egin horri (92:92)

(372) gustau jatena / ez espero ez nituenak / ezagutzen ez nituenak e? eurak zerrenda hori zerrenda luze horretan e? erabiltzen zutela ba batek puntu bueno puntotxoarena nik komentatu nien baina batek a eske nik ipintzen dot zortzi ta guk ipini dou hamasei ta / hori hori dau txapo / oso oso ondo (84:84)

(373) eta gero niri gustatu zitzaidan hori / e::: / ni jo // e eurei entzutea / eurei entzutea gustatu zitzaidan asko // eta ba hori / sorpresak hartzea / espero eta nahiz eta igual sorpresa batzuk igual / gehienak onak e? / baina:: / bai / eurai entzutea eta entzutea gai direla guk espero ez duguna edo euren / ez dakit euren buruan dutena ba adierazteko gai direla eta esaten duzula joño ba begira ze ondo / e? // hori bai hori / gustau jaten asko (33:33)

Hitz-hartzearen ikuspegi sozialari ere erreparatu dio, ikasleen arteko harremanak azaleratu dituenean:

(374) *nahiz eta gero XXX eztabaidak eta ikusten da / batzuk XXX eta besteak XX daude elkartuta eta eurak dira euren aliantzak ezta? Euren barneko e? (57:57)*

(375) *hemen gainera jo egon zan anek esan zun eske taula betetzen badugu hemen ikusten duzu nolakoa den ume bakoitza / gero ez dugu ipini behar ondo bakarrik gure laguna delako ze hori igual tutorizetan / bakoitzak bere pertzepzioa bete behar duen momentuan (100:100)*

Eta elkarrekintza-elementuen arteko **entzutearen dimentsioa** ere aipatu du:

(376) *gero bestetik ere e:: ba ez dakit arreta edo besteei aditzeko edo / nik uste dot hor egon zala /egon zala / ez guztien partetik (14:14)*

Ezaugarri linguistiko eta testualekin harremanetan, erreparatu die **alderdi lexikoari** (ikasleek izandako zalantza lexikoak ekarri ditu) eta **testu-generoari** (argudiatzeko gaitasuna aipatu du, ikasleek azaldu egin behar baitzuten nola iritsi ziren emaitzetara):

(377) *nahiz eta hitz batzuk egon zer zan erreserbatu edo akatsak edo besteren bat igual aipatu ez zana (29:29)*

(378) *eta gero argudiatzeko gaitasuna ba nik uste dot egon zala (14:14)*

Eduki tematikoari dagokionez, hainbatean egin dio Maitek erreferentzia arloari eta matematikako edukiei, **ebaluazio** eta guzti:

(379) *eta nik gero bestela jo ba nik lenenegoko saioan ikusi nauen ba ohiko dinamika XXX ondo jarraitu zuten / eskeman ondo irudikatu zuten probleman agertzen zen egoera eta gero eragiketarekin ere bueno bata edo bestek hola ba hasten da e:: e::: ebazteko gaizki edo baina bestela normaltasun osoz egin zutela rekorrido osoa (12:12)*

(380) *ta nik uste dot bigarren egoeran iritsi zirela edo / ba zuk komentatzen zenuen transferituko dute ikasitakoa? Nik uste dot edo lendik nahiz eta egoera oso igual matematikako arloarekin euren buruan e:: lotu ez egoera hori // eta nik uste dut lotu zutela ze gero erabili zuten ikasitako prozedurak (29:29)*

Alderdi emozionala hainbatean ekarri du Maitek adierazteko ikasleak gogotsu ari zirela, inplikaturak sentitzeak motibatu egiten zituela eta ikasleak eta irakaslea lanean oso murgilduta eta gogotsu ari zirela:

(381) *eta gero nik hor gogoa gogoa gogoa:: ebazteko gogoa / hori e? / enredo hori ebazteko gogoa gogoak / ba:: // gogoa motibazioa (29:29)*

(382) *gertatzen dana da zenbat eta::: murgilduago egon edo inplikatua egon egoeran horrek ematen dizu ba bueno beste dinamika baten parte hartzeko aukera (51:51)*

Maiteren berbaldiaren ekarpen ia guztiak irakaslearen keinu didaktikoen eremuan kokatu ditugu. Batez ere hitz egin du dispositibo didaktikoa martxan jartzeaz eta ikaskuntzaren erregulazioaz.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, lau alderdi ekarri ditu. Hona hemen ordenatuta maiztasunaren arabera.

- a) **Irakaslearen profilarekin** lotu ditu hainbat erreferentzia Maitek. Maiz aipatu du zein bizi eta indartsu zegoen grabatutako saioan zehar eta zein zen bere egitekoa: gelan gertatzen ari zena behatzea, kontrolatzea, gidatzea, kudeatzea... (387). Irakaslearen begirada bikoitza aipatu du, alegia, aldi berean jarduera pentsatu eta gidatu eta jarduera aztertzen duena (388). Horiez gain, azpimarratu du irakasleak ez dakiela dena beti (389), eta malgutasunez jokatu zuela ere bai (390).

(387) *eta orduan ni nengoen ez dakit nola esan // e:: // ba:: / trenak egoten diren bezela a toda makina ez? a toda makina / eta orduan horrek ba klaro a toda makina egoten horrek ni nago a toda makina / mugitzen e:: begiraten kontrolatzen denbora kudeatzen // eta onbre / horrek ba eragiten du irakaslearen papera guztiz aldatzen da / ez da errutinazko gauza bat (23:23)*

(388) *bai a toda makina bai eta gainera hori ia e:: prozesatzen / ez dakit nola esan / e:: / dinamika eramaten gidatzen hori baina aldi berean esaten begira honeik egin dute estrategia hori erabili dute begira ze aportazio begira igual errutinazko horretan bazaude horretan ere baina ez zaude hain konsziente / bi begiradarekin esango nuke ez? / begirada bat da zuk eraman behar duzu e? buruan duzuna baina beste beste buru horrek buru hori dabil begiraten ere gertatzen ari dana eta nolabait esateko aztertzen gertatzen ari dana (27:27)*

(389) *ez eta hori ezagutzea niri hori asko gustau jaten irakasle moduan jakitea e? zenbat gauza dauden ez dakizkigunak (84:84)*

(390) *nik malgutasuna esango nauke baietz e? bai (110:110)*

- b) Azken adibide horretan **irakaslearen espektatiben** erreferentzia ere ikusten dugu. Sarri aipatu ditu bere espektatibak adierazteko zer espero zuen ala ez eta ebaluatzeko nola bete zituen espektatiba horiek eta nolako ezustekoak jaso zituen:

(391) *onbre ba hori e eurekin batera gai izatea egoeran e: ikasleak ba hori sartu nituela hola plast poltxikoan ezta? Nik nik nahi nuen poltxikoan (37:37)*

(392) *eta gero bueno iristen da momentu bat ni nagoela engantxatuta ze esaten dut begira ze ondo egiten ari diren ni ere sorprenditzen ari naiz gertatzen ari danarekin (41:41)*

(393) *jo ba ni / hor pozik gelditu nintzen ze ez nauen espero (84:84)*

Eduki tematikoarekin lotutako espektatiba ere ageri da:

(394) *baina ez nauena espero inundik inora zan talde batek egin zuena da e? egoeraren algoritmoaren sinplifikazioa zan 13 bider jarri beharrea / sailkatzea (14:14)*

c) Kontsignak aipatu ditu adierazteko nolakoa izan zen haien berbaldia ikasleei ataza eta egin beharrekoa azaltzerako orduan:

(395) *eta e:: arantxak pilo azaltzen du (53:53)*

(396) *lelengo saioa da zelan nik bada eurak badakite ni zer eskatzen ari naizen eta ni eurengandik badakit eta egiten dudan ba bai azaldu behar dutela eta besteak eta puntualizazioak egiteko aukera ematen dietela bai baina nik nere lelengoko saioan parte-hartzea ez da hain aktiboa eta hori / ba bueno bere arrazoa dauka zergatik ez den hain (76:76)*

(397) *bueno puntotxoarena nik komentatu nien (84:84)*

d) Maitek antolaketan daukan egitekoa dakar gogora denboraren kudeaketarekin lotuta:

(398) *lenengoko saioan ez baina bigarreanean da eta karo eske da m::: denbora ere eta ez diot begiratzen erlojuari ez da denbora guztia denbora kontrolatzen ari naizelako baina karo zan gauza bat ezin nuela aurreikusi nola aterako zen denbora emango zuen zer egingo zuten (41:41)*

(399) *eta orduan nau hola / baina bai denbora // ez izango zan hori ba mozten dut aurrera egiteko (41:41)*

Erregulazioari dagokionez hainbat aipamen egin ditu Maitek bere esku-hartzea azaltzeko. Kontziente azaltzen da bere erregulazio-estrategiek duten eraginaz.

a) Erregulazio kognitiboari dagozkion erreferentziak egin ditu ikasleen ekarpenak eta hipotesiak sustatzeko erabili zituen estrategiak aipatu dituenen: arrazoitzeko galderak, arbela ideia nagusiak biltzeko, antzerkitxoa ikasleek hobeto ulertzeko...

(400) *nik galdetzen diodanean eta nola egin duzu taldeka edo ez ez dute egiten ba sailkatu edo taldean baina bueno // nik uste dut apur bat nik tiratuta edo (14:14)*

(401) *eta nik uste dot horrek / banekien nik arbelean apuntatzea datoak taldeka horrek ba igual norbaiti bonbila piztuko pizten lagunduko ziola baina ez nauen pentsatzen ta nik hori gordeta neukan nik neuk baina (14:14)*

(402) *nik uste dot hor ez nintzela hor oso hola / utzi niela hola zalantza XX edo arrazoitzeko / eman niela hola / aukerak ez? esan zala XXX eta a bai? Edo zalantzan ez? betik apur*

bueno bat eurei arrazoitzeko aukera emuten edo beti edo zergatik edo bai nik uste dot hor bai (39:39)

(403) konfliktoa edo korapiloa zein den ulertzen lagundu nik uste dut hor gure teatriloak lagundu ziela (100:100)

(404) hemen ez dakit hain modu linealean jarraitu nuen / egoerak eskatzen zuen nik uste dut galdera zabalak bueno / behintzat ez dakit zabalak galdera zabalik izan ziren baina bai eman zuten aukera euren arrazoiak emateko edo euren argudioak emateko / taularen zergatia eta erabilera azaldu (100:100)

b) Denbora emateari egin dio erreferentzia, ikasleei erantzuteko emandako aukera gisa, nahiz eta konturatu ikasleren bati ez ziola utzi. Irakaslearen hitza moztu zuela errepikatzeak, hobetzeko **proposamen** bihurtzen duela uste dugu:

(405) eta bueno nik uste dot bai maila horretan ez niela hola aukera eman niela apur bat euren e: razonamenduak azaltzeko igual baten edo besten uste dut aitorri ez diodala bai badago momenturen bat / tak/ ez diodala berak nahi duena azaltzen uzten baina uzten edo bueno ez diodala aukera handirik ematen baina bueno bestela (39:39)

(406) eta gero be / beste gauza bat / uste dot pare bat alditan edo ba ez ez nuke esango moztu egin niela ikasleei baina agian traba bai bai moztu egin nien eta ez nien igual aukera ez dakit aitorrek edo galdetzen dit eta nik tak / aurrera egiten dut (14:14)

c) Erregulazio soziala ere aipatu du bere buruaren kritika egiteko, konturatu baita ez zuela ahalegin berezirik egin ikasle guztiei hitza emateko, eta hobetzeko **proposamen** gisa ekarri du:

(407) ez matematika matematika edukiari aurre egiteko gaitasunean baizik eta ahoz berbalizatzeke edo parte hartzeke ba justo nik horrei nik ez niela bueno eurek ez zuten parte hartu eta nik ez nuen ahalegin berezirik egin (14:14)

Irakasleen keinu didaktikoen artean, Maitek **instituzionalizazioa** ere aipatu du. Berak egin du irakasle guztien artean keinu horren aipamen bakarra, ikasleen erantzunek emandako bidea aprobetxatuta ikasleek egindako matematika-ariketa egiteko prozedura (sinplifikatzea) azpimarratu duenean:

(408) talde guztien azalpena entzun eta gero jarraitutako biderik egokienaz eztabaidatzea hemen azkenean izan zan edo bueno talde XX irakasleak bere bidea azalduko die sinplifikatzearen abantaila / hau / eske ez nauen espero / hau eske taldean agertu zan eta bueno bidea eman zidan hau komentatzeko (100:100)

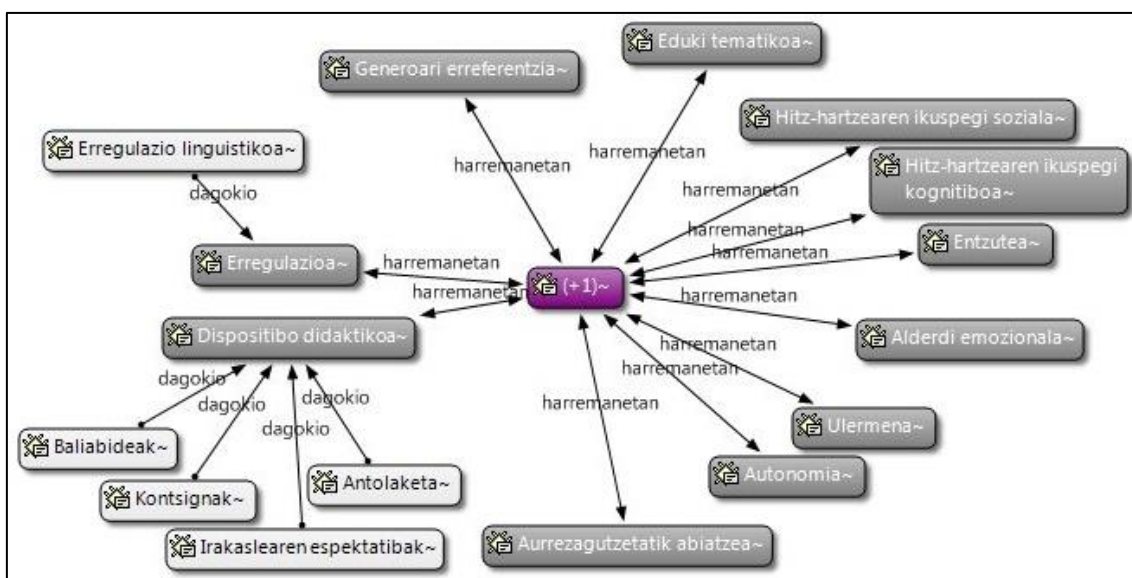
Irakaslearen eta ikasleen interesak bateratzearen garrantzia nabarmen ageri da. Lorpen

moduan ageri da batera lan egitearena:

(409) irakasleen kezka ikasleena egin da azkenean gaude bat eginaz zerbait eta hau inportantea da / eurekin batera baina benetan (100:100)

5.5.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Gelako jarduerarekin lotuta 17 aipu sailkatu ditugu eta ondoko sarean agertzen dira identifikatu ditugun kodeak:



28. Sarea. +1 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Maila honetan, kasu guztietan gertatu den bezala, irakasleak erreferentzia egin die ikaste-objektuari eta metodologiari. Maiteren kasuan, maiz saiatu da konparatzen grabatutako bi saioen ezaugarriak, maiz agertuko dira ondoko adibideetan bi saioen erreferentziak.

Objektuari dagokionez, erreferente aipatuena **eduki tematikoa** izan da, ikasleek eskuratu beharreko kompetentzia nagusia arloko eduki eta estrategiekin lotu duelako:

(410) bai ze guk lelangoko saioan bueno nik uste dot helburu nagusia zala bueno ohiko problemen gai diren irakurtzeko hausnartzeko edo pentsatzeko zer zer egin behar duten baina gero da e: eskemaren lanketa e? / irudikatu:: / ba hori irudikatzeko prozedura edo gaitasuna (7:7)

(411) ze eskema ez da bakarrik eskemak dauka bere zailtasuna eta gero e? marra numeriko horretan zenbatzeko igual hamabostean dago eta beste hogeita bost edo beste hogeita zazpi hor badago beste barneko trukotxo batzuk edo (102:102)

Eduki tematikoarekin batera, Maitek aipatu ditu atazaren beste helburu batzuk ere, hala nola,

hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa (estrategia egokiena bilatzea eta hori argudiatu edo azaltzea) eta **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** (taldean adostu beharra):

(412) *onbre:: ba:: problema ebazteko:: estrategia egokiena aunke ez aukeratzeko eurak egiten dute aukera eta gero daudenen artean hausnartzeko eta identifikatzeko zein dan egokiena argudiatzeko egin dutena edo azaltzeko // taldean e? nolabait adosteko edo kakotxen artean adostasuna baina bueno (112:112)*

Elkarrekintza-edukien arteko **entzutearen dimentsioa** ere aipatu du, jardueran zehar presente izan duen alderdi moduan:

(413) *nik baneukala presente entzun egin behar zutela eta egon behar zutela nolabait egoeran murgiltzeko eta parte hartzeko jo ba besteei entzuteko besteei e: hori bai hori bai baneukala buruan ba ber (98:98)*

Gereroari erreferentzia egin dio ezaguna duten eskema baten araberrako azalpena egin behar dutela aipatu duenean. Maiteren ekarpenaren arabera, lehen saioan helburua ikasleen azalpen hori zen; bigarrean, ikasleak elkartu eta erabaki behar zuten zer egin, hots, proposatu zitzaizen arazoa ebazteko **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** aipatu du:

(414) *nik uste dot bueno lenengokoan badakite erabili behar dutela eskema irudikatu behar dutela azalpena badakite eurak ere e:: eurentzako egoera ezaguna da eta orduan badakite zer gertatu behar dan / baina bigarrean ez bigarrean elkartu behar dira aber zer egiten dugu / eta gainera nik uste dot horrek ere / eurei ere / probokatzen diela:: (53:53)*

Gaitasun orokorragoei egin dien erreferentzien artean, **autonomia** aipatu du ataza planteatzeko moduan (413) eta **ulermena** aipatu du bere espektatibekin harremanetan(414):

(415) *baina lelenean ez zegoen ezer e: / ta orduan autonomia / hor askatasun osoko autonomia / e? (65:65)*

(416) *nik banekien ulertzeko arazo handirik ez ziela egongo seguramente (110:110)*

Alderdi emozionala aipatu du dispositibo didaktikoarekin harremanetan, alegia, planteatutako jarduerak protagonista bihurtu dituen heinean inplikazioa eta motibazioa sustatzeko balio izan duela:

(417) *eta bigarrean aldiz / ba bueno / askoz ere dinamikoagoa / batetik egoerak berak edo planteatzen zaiena bueno ba eurak ere protagonista direlako inplikaturata daude eta e horrek mugitzen du motibazioa eta mugitzen du (12:12)*

Metodologiari dagokionez, batez ere **dispositibo didaktikoa** martxan jartzeko estrategiak ekarri ditu bere berbaldira.

- a) **Antolaketa** aipatu du hitz egin duenean taldekatzeaz, saioen arteko aldeaz —lehen lineala, bigarrena dinamikoagoa, ikasleak protagonista bihurtu eta prozesuan inplikatu dituen (419)— eta denboralizazioaz (420):

(418) *gero adierazteko orduan ni bi grabaketak konparatzen badugu nik uste dut lenengoko e:: grabaketa dala ez dakit nola esan oso lineala oso ez? (...) eta bigarrenean aldiz / ba bueno / askoz ere dinamikoagoa / batetik egoerak berak edo planteatzen zaiena bueno ba eurak ere protagonista direlako inplikatur daude (12:12)*

(419) *eta gero denbora kudeatzeko ere / ze klaro / hor e:: talde bat gelditzen da azaldu barik eta nik ez ez ez dakit zer gertatu behar dan hor eta hor denborak ere hor irakasleak e badauka // (12:12)*

- b) Bi saioetan erabilitako **baliabideak** aipatu ditu: bigarren saioeko problema erreala eta ikasleak problemaren protagonista gisa; arbela datuak jasotzeko bitarteko gisa; eta eskema 1. saioeko problema ebazteko bitarteko gisa.

(420) *eta gainera nik uste dot ez bakarrik problema erreal bat zelako baizik eta eurak problemaren parte zirelako // eta nik uste dot horrek e::: ba izaten zuela (21:21)*

(421) *eta horrekin karo hori guzti hori arbelean e ikusten da (7:7)*

(422) *eskemaz aparte beste material bat eskeini baina bueno ez zuten material berezirik e:: / apuntatzeko idazkari lanak egin eskeman irudikatze lagundu hori egiteko hemen eskemarekin (102:102)*

- c) **Irakaslearen espektatibak** kasu honetan lotuta daude ez soilik Maitek saioan espero duenarekin (hori 0 mailan azaldu dugu), baizik eta zikloko irakaseek saioa diseinatu zutenean espero zutenarekin edo saioaren planteamenduak (ikasleak inplikatur egoteak) eragin dezakeenarekin. Hori da aditzaren 1. pertsona pluralak edo 2. pertsona singularrak adierazten digutena:

(423) *onbre eta nik benetan eske ez nauen espero ba nik baneukan gordeta espero nauen eta ibili ginen komentatzen ba seguenetik talde batek edo bestek (14:14)*

(424) *baina / inplikatur egotea egoeran / eta gainera e? // ez dakit nola esan aurretik ez dakitzu zer / horrek behartzen zaitu a ber zer egingo dugu edo nundik aterako da bat ala beste (59:59)*

d) **Kontsignak** ekarri ditu adierazteko zein izan zen saio bakoitzaren kontsigna nagusia. Maitek lehen saioko kontsigna lotu du buruketa bat ebazteko erabili ohi duten protokolo edo prozedurarekin (426). Bigarren saioan ikusi nahi zuten nolako eragina zuen arazo erreal bat planteatzeak eta planteatutako enuntziatuak parte aktiboagoa eragingo ote zuen (427):

(425) *baina:: autonomia oso gidatutako autonomia ze bueno ba e:: protokoloa zein zen irakurri eta azaldu zer den egin behar dena taldean hitz eginda (65:65)*

(426) *onbre bigarrena igual zan e:: lenengoarekin lotuta dagoen zerbait da da ikusteko ea e:: enuntziatuaren eragina ez? ia horrek baldintzatzen duen parte hartze aktiboagoa bultzatzen duen ikasleengandik irakasleak ere beste ikusteko apur bat kontraste hori zan nik uste dut bueno nik uste dut kutsu erreal hori ematen diola (21:21)*

Erregulazioa ekarri du saioa diseinatu zutenean irakaslearen estrategia moduan irudikatu zituzten estrategiak aipatu dituztenean (ikus 11. eranskina). Bi aipu baino ez ditugu identifikatu maila honetan, biak **erregulazio linguistikoari** dagozkionak:

(427) *pistak eman (102:102)*

(428) *eta hor er / bai // azalpena antolatzen lagundu galderen bitartez eta zer egin duzue lelengo eta gero (102:102)*

Azkenik, Maitek erreferentzia egin dio **aurrezagutzetatik abiatzeari**, ikasleek badakite zer egin behar duten, egoera ezaguna da, ataza aurrezagutzetatik abiatzean datza:

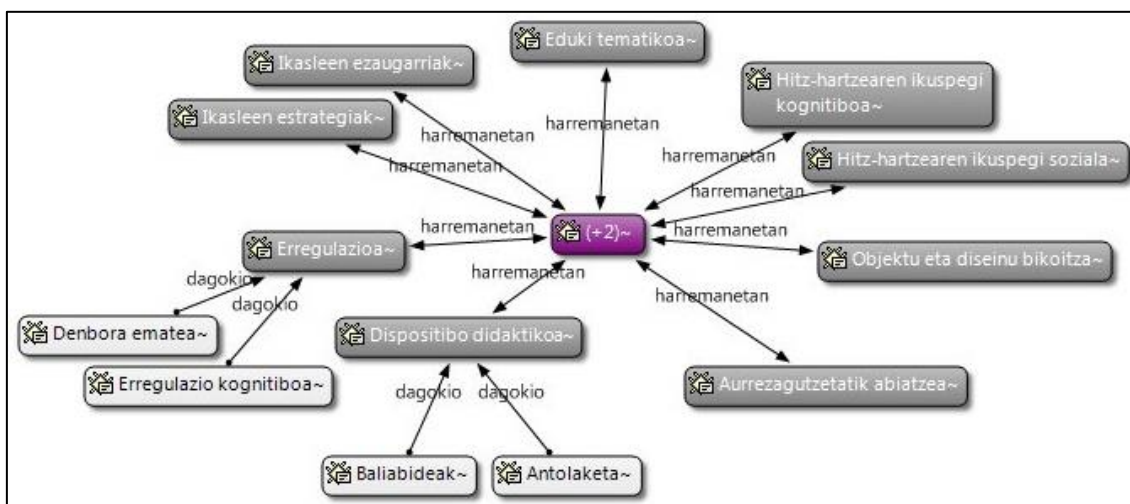
(429) *nik uste dot bueno lenengokoan badakite erabili behar dutela eskema irudikatu behar dutela azalpena badakite eurak ere e:: eurentzako egoera ezaguna da eta orduan badakite zer gertatu behar dan (53:53)*

Maila honetan **proposamen** edo hobetzeko alderdi moduan ekarri du lehen saioaren planteamendua. Badirudi **dispositibo didaktikoa** aldatzeaz ari dela, matematika (**eduki tematikoa**) lantzeko modua aldatzeaz ari da:

(430) *dana dala nik lenengoko saioa eta bigarrena / ba bueno ni lenengoko saioan nik uste dot badaudela gauzak ez nauke esango ba ez errutinazko gure matematikan jarraitzen dugun errutina ba: oso negatiboa dala ez? / nik ez nuke bueno oso negatiboa edo ez dakit nola esan / ba nik uste dot badaudela gauza batzuk nik uste dut eskeman e: e: gai izatea irudikatzen e: eskema baten eta oso oso beharrezkoa dala ez? / agian igual ba aldatu beharko genuke formulak moduak eta ez beti betikoa / eta hor bai ez? // baina bueno / badaudela ez nuke esango bueno hori baztertu behar dugu eta beti be ez (29:29)*

5.5.2.4. Proiektu didaktiko globala, (+2) maila

Maitek uneko jardueratik haratago ohiko jarduerarekin kontrastea egin du bere berbaldian. 10 aipu sailkatu ditugu, eta ondoko *sarean* ikus dezakegu zeintzuk koderekin lotu dituen:



29. Sarea. +2 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Batez ere objektua irakasgarri egiteko estrategietan zentratu du bere kontrastea. Gehien aipatu dituen alderdiak dispositibo didaktikoa eta erregulazioa izan dira.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hainbat alderdi ekarri ditu.

- a) **Antolaketa** ekarri du ohiko talde-lanaren dinamika eta denbora kontrolatu beharra aipatu dituenean:

(431) *nik uste dut lenengoan ere guk egiten dugu eta ohitura da e::: talde batek e::: arbelean azaltzen du egindakoa eta gero ba besteen parte-hartzea zabalik egoten da esateko ba guk ez dugu egin horrela edo guk horrela eta hor egoten da gertatzen dana / da e / errutinazko:: (51:51)*

(432) *baimena ta ohitura dago e ni benetan da prozedura hori ohikoa da (59:59)*

- b) **Baliabideak** ekarri ditu ohiko lan-prozedurez ari denean, alegia, eskema eta liburua erabiltzeaz ari denean. Baina baliabide horiek aberasteko beharra aipatu du, eta hori **proposamentzat** jo dugu:

(433) *eskema batekin irudikatzea eta horrek ba: prozedura eta:: / e? egiteko egin behar den gauza bat dela baina igual / beste e? / aberastasun gehiago ze guk liburua hartzen dou eta pla pla pla/ betik eta klaro eta e: liburu bakoitza eta testu egite bakoitzak du bere prozedura eta beti markatuko du bide hori eta (43:43)*

Erregulazioari dagokionez, bi alderdi nabarmendu ditu Maitek bere berbaldian.

- a) Grabatutako saioan hurrei arrazoitzeko aukera eman zaiela aldarrikatu du Maitek. Horrekiko kontrastea egin du aipatu duenean, askotan, ohiko jardunean, ez zaiela ematen umeei behar besteko **denbora** haien estrategiak eta erantzunak elaboratzeko:

(434) *eta ikusten da hori umeen arrazonamenduak edo umeen estrategiak askotan ba hori /ba igual ez diogula e: denborarik ez bakarrik denbora / e? denbora eta behar besteko edo aukera eta arreta ematen eurak euren burutik edo e? / euren prozedurak edo erabiltzen duten trukoak ez? (14:14)*

- b) Bere ohiko jardunean **erregulazio kognitiboa** nola egiten duen azaldu du. Horrekin jarraitzeko **proposamena** ere egin du ikasleei eztabaida eta argudiaketa eskatzearen alde (437):

(435) *dana dala esaten dizut / nik egiten dugunean problemak eta batez ere problematik e::: ematen diet aukera azaltzeko arrazoitzeko eta besteei e // besteen puntualizazioak egiteko (51:51)*

(436) *nik ohitura daukat nik apuntatzeko ze e::: (...) eta hori nik egiten dut nik eredu eredu moduan jarriz / ebazten duten bitartean talderen bat oso trabatuta badago pistak eman taldeak ordaindutako kopurua atera eta joan gehitzen / azalpena ordenatzeko galderak egingo dizkiet / zer egin duzue lenengo? (100:100)*

(437) *baina ni horrekin apur bat hasia nengoen ez dakit nola esan / e::: ba eurei hitz egiteko aukera eman eta eztabaida eta arrazoitu nahiz eta bueno nik horri denbora galdu badakite hori eztabaida eta orduan // eztaikit aldatu baina jarraitu behintzat horrekin / egiten duguna zuk zer egin duzu eta zergatik egin duzu eta zuk egin duzuna eta besteak egin duena aber zein izango litzateke bide onena eta nik / horrekin (43:43)*

Azken adibide horretan **proposamena** ageri da **objektu eta diseinu bikoitzaren** ideiarekin jarraitzeko, alegia, curriculumeko arloa eta hizkuntza batera lantzen jarraitzeko. Hori proposatzen du bide on eta aberasgarri gisa:

(438) *nik gureko nauke e? gure matematikako klaseak hain betik e:: // bueno seguraski betik hain aktibo ez ginateke egongo baina igual hori / bai e:: // ez dakit nola esan / beti errutina berdinarekin e: eukiko bagenuke bueno ba nik uste esan dizuetena / eskema batekin irudikatzea eta horrek ba: prozedura eta:: / e? egiteko egin behar den gauza bat dela baina igual / beste e? / aberastasun gehiago (43:43)*

Aurrezagutzetatik abiatzea ere ohiko irizpidetzat jo du:

(439) *eta elkartzen dira eta gertatzen dena badakite eskeman orduan igual batek e? edo ez dakit zelan badakien zer egin behar duen edo zer dan nik eskatu behar dietena (59:59)*

Ikaste-objektuari dagozkion hainbat ohiko alderdirekin ere ekarri du kontrastea, hala nola, eduki tematikoarekin eta elkarrekintzarekin.

Eduki tematikoari dagokionez, matematikako datuak jasotzeko prozedurak ikasi beharraz hitz egin du:

(440) *ikasi behar dutelako ere prozedura bat da datuak hartzea da prozedura bat ze askotan datuak hartu baina hasten dira datuak hartzen eta ipintzen dute la pena de murcia XXX ta nik uste dut erakutsi behar zaiela laburtzen (100:100)*

Ohiko jardunean elkarrekintzari nola erreparatzen dion aipatu du, **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa eta sozialaren** bidez.

(441) *ohitura da e::: talde batek e::: arbelean azaltzen du egindakoa eta gero ba besteen parte-hartzea zabalik egoten da esateko ba guk ez dugu egin horrela edo guk horrela eta hor egoten da gertatzen dana / da e / errutinazko (51:51)*

(442) *egun batean ba igual parte-hartzea / bai kantitatez eta klaro kantitateak igual eragina izango du kalitatean ere / ba murrizagoa da (51:51)*

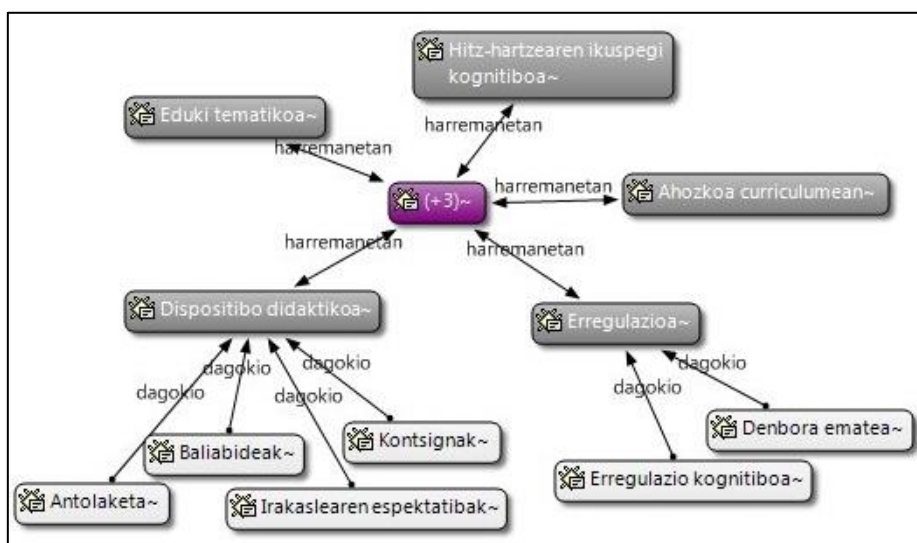
Maila honekin bukatzeko, **ikasleen ezaugarriei eta estrategiei** ere egin die erreferentzia, **proposatzeko** haurren estrategiei toki gehiago ematea eta azaltzeko ikasle baten izaera:

(443) *eta ikusten da hori umeen arrazonamenduak edo umeen estrategiak askotan ba hori /ba igual ez diogula e: denborarik ez bakarrik denbora / e? denbora eta behar besteko edo aukera eta arreta ematen eurak euren burutik edo e? / euren prozedurak edo erabiltzen duten trukoak ez? (14:14)*

(444) *baina horrek ematen zidan / ba apurtu beharra ze klaro ni / horrelakoetan berarekin eta bueno etorri behar da beste irakasle bat ni berarekin eta askotan eraman arrastaka eta bueno kristonak montautu ez? (25:25)*

5.5.2.5. Maila ideologikoa, (+3) maila

Noosferarekin edo maila ideologikoarekin lotuta 3 aipu identifikatu ditugu, baina hiru horien barruan hainbat alderdi aipatu ditu mintzagaiarekin lotuta. Hona sarean irudikatuta:



30. Sarea. +3 mailako kodeak Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Maila honetan, Maitek bere usteak ekarri ditu, alegia, egindakoaren argitan, gailendu zaizkion iritziak.

Eduki tematikoa aipatu duenean prozedurak aplikatu eta eskuratu beharra aldarrikatu du:

(445) *bueno ba bai ondo dau ze prozedura aplikatu behar dute eta bereganatu behar dituzte (90:90)*

Matematikaren hausnarketa egitea aldarrikatu du, bide eta estrategia egokien bila aritzeko. Estrategia horiek taldean bilatzeaz ari da, **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboaz** ari da:

(446) *ze nik askotan truko edo ze nik uste dot hor matematika / ba bueno ba hor ere egin behar da hausnarketa ez? zein da bide egokiena zein da estrategiarik e: egokiena (14:14)*

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hainbat alderdi ekarri ditu.

- a) **Baliabideekin** lotu dugu matematikako ariketak bideratzeko aipatzen dituen prozedurak (irakurketa isila/ozena, eskema, antzerkia, egoera errealak...). Erabiltzen dituen edo erabiliko lituzkeen elementu moduan aipatzen dituen neurrian, gainera, balizko jardura edo **proposamen** gisa ere hartu behar ditugu:

(447) *nik ez / hori ez dut zalantzan jartzen / nik ez dut uste hori egin behar ez denik / ba uste dut ba prozedura ondo dagola irakurri eta bueno nik uste dot gero ni irakurketa isilaren aldekoa naiz ez beti irakurketa ozena / lelengo isila e? (...) eta gero eskema hori / ez nauke baztertuko nik uste dot bide ona dala / oin / ba:: / jo / ez dakit nola esan / ez beti beti beti / e:: izango bagenitu beste aukera batzuk eta beste batzutan problema errealak eta beste batzutan hola e? / utzi ez dakit nola esan betik aurretik daukatzun prozedura baten erabilera erabilera barik jakin ez dakit nola esan ez betik prozedura*

baten aplikazioa (...) eta ez dakit betik izan behar dan holako teatros eta egoera errealak (90:90)

- b) Antolaketarekin** lotu dugu ikasleei moztu beharra. Maitek denboraren kudeaketarekin lotzen duen alderdia da:

(448) ze batzuetan nik uste dot batzutan moztu egin behar da ze honeik hasten dira batzuetan eta kontatzen dizute la pena de murcia ezta? // baina bueno (41:41)

- c)** Proposatzen dituen prozeduren artean erabiliko lituzkeen **kontsignak** ere **proposatu** ditu:

(449) eta bueno eta gero berba in aber zer eskatzen digute e? / zure hitzekin ipini egoera eta prozedura hori (...) baina bueno ipini aber nola egingo genuke / ez dakit planteatu galdera bat aber eta aber hasi denon artean e? discurriendo / ta hori be ba bai // egin beharko genuke (90:90)

- d)** Azkenik, **irakaslearen espektatibak** nolakoak diren adierazi du:

(450) ze batzutan e::: uste duguna baino hobeto e? hobeto moldatzen dira eta sorpresa hartzen dugu eta ikasten dugu eurengandik zer da? // eta nik hori da (90:90)

Erregulazioari dagokionez, bi alderdi ekarri ditu.

- a) Erregulazio kognitiboari** buruzko ustea, alegia, irakasleak ikasleengandik informazioa lortzeko duen laguntzaile rola:

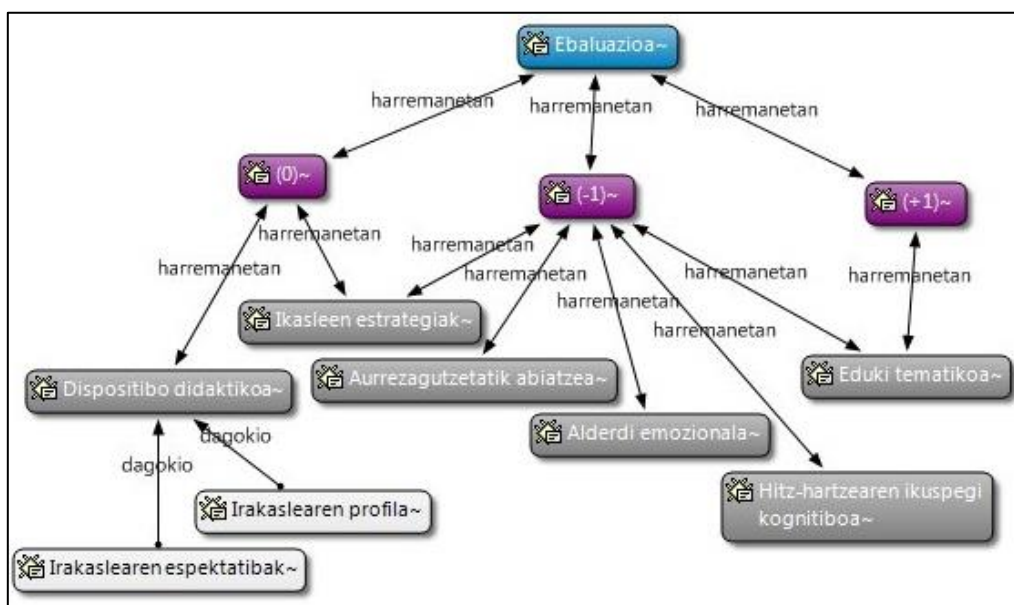
(451) hori da / bai / eta bueno ba batzutan bai / ba horretarako ba denbora edo / zure buruan ere euki behar duzu aber atara atara atara atara edo lagundu ataratzen (86:86)

- b) Denbora emateari** buruzko ustea, alegia, lehenengo haien kabuz aritzeko aukera ematea:

(452) baina beste batzutan ez nuke ala beinga libre / ez / baina aber// aber nundik goazen / eman aukera / onbre guk ere ez dakit / e::: nolabaiteko andamiaje bat eginez baina utzi (90:90)

5.5.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Ebaluazioa, kode gisa, hamasei aiputan ekarri du Maitek bere berbaldian. Hona sarera ekarrita ebaluazioak 16 aipu horien barruan eman duen irudia:



31. Sarea. Ebaluazioa Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Irudiaren arabera, hainbat alderdi ebaluatu ditu Maitek ikasleek egin dutenez (–1), berak egin duenez (0) eta gauzatutako atazaz (+1).

Ikasleei dagokienez, honakook ebaluatu ditu: **eduki tematikoa** (uste du eskeman ondo irudikatu zutela problemaren agertzen zen egoera, emaitzak ondo egon direla, eragiketarik ez direla beti oso zuzenak izan, baina ikasitako eduki matematikoa transferitu dutela, alegia, ikasitako prozedurak erabili dituztela); **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa** (oso ondo egon zen talde bakoitzak bere ekarpena egitea, ondo aritu dira, eta asko gustatu zaio haiei entzutea buruan dutena adierazten, asko gustatu zaio ariketak ebazteko **ikasleen estrategiak** ezagutzera); **alderdi emozionala** (gustatu zitzaion modu aktiboan, “*a toda máquina*”, erantzuten eta lanean ikustea); eta **aurrezagutzetatik abiatzea** (asko gustatu zaio ikasleen “*bagajea*” ikustea).

Irakasleak berak egin duenari dagokionez, alderdi hauek ebaluatu ditu: **dispositibo didaktikoaren barruan irakaslearen profila** (asko gustatu zaio nola egon diren guztiak, ikasleak eta irakaslea, elkarrekin oso aktibo zerbait lortu nahian, beraz, irakaslea bera tartean oso sartuta; asko gustatu zaio, halaber, irakasle moduan jakitea zenbat gauza dauden ez dakizkienak); eta **irakaslearen espektatibak** (berak nahi zuen bezala, gai izan da ikasleak poltxikoan sartzeko, alegia, bere espektatibak bete egin dira; gainera batzuetan erabat lotu eta harritu egiten da gertatzen ari denarekin).

Gauzatutako atazari dagokionez, uste du, oro har, ondo funtzionatu duela eta espresuki aipatu

du **eduki tematikoa** (matematika lantzeko errutinak ez ditu oso negatibotzat jotzen, eskema oso beharrezko jotzen du, baina ez dago oso ziur prozedurarekin).

Baina ebaluatutako alderdiez gain, irakasleak hainbat proposamen egin ditu. Hona hemen:

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua	Ehunekoak
Ikaste-objektua	Eduki tematikoa		1	11
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	1	11
Irakaslearen estrategiak	Intzentzionalitatea	Objektu eta diseinu bikoitza	1	11
	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	2	22
		Erregulazioa		4
		Guztira:	9	100

44. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Proposamen asko keinu didaktikoekin lotu ditu, dispositibo didaktikoarekin eta erregulazioarekin. Hona hemen Maitek zein alderdiren gainean egin dituen proposamen horiek:

Dispositibo didaktikoa	Baliabideak	1
	Kontsignak	1
Erregulazioa	Erregulazio kognitiboa	2
	Erregulazio soziala	1
	Denbora ematea	1

45. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Tauletara ekarritako datuen arabera, objektuarekin lotuta ekarpenak proposatu dizkie **eduki tematikoari** (matematikan buruketak lantzeko eskemen garrantzia azpimarratu duelarik, betiko formulak edo moduak aldatu beharra aldarrikatu du) eta **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari** (ikasleen parte-hartzea hobetu beharra ikusi du ez dutelako parte hartu %100ek, betikoek baino).

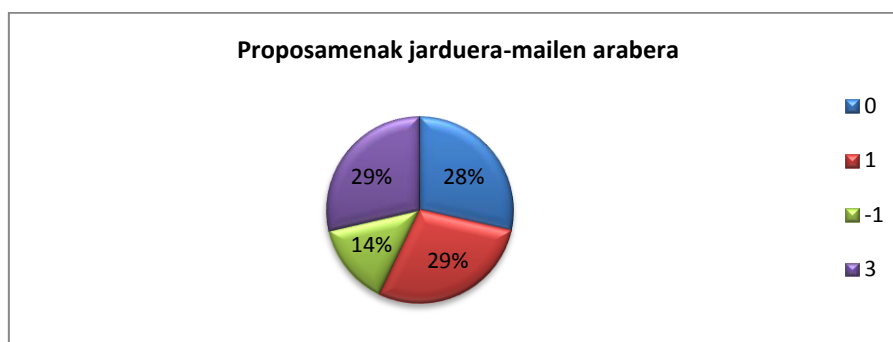
Irakaslearen estrategiekin lotuta, honako hobekuntzok aipatu ditu: **dispositibo didaktikoaren** barruan **baliabideak** (liburua erabiltzen dute beti eta uste du ohiko dinamika hori aberatsagoa izango litzatekeela esperimintatutako prozedura erabiltzen jarraituta, alegia, matematika eta ahozkoa elkartuta —**objektu eta diseinu bikotzaren** irizpidea jarraituta—) eta **kontsignak** (batzuetan problema errealak erabiltzea proposatu du, ez beti prozedura baten aplikazioa proposatu); eta **erregulazioaren** barruan, **ikasleen erregulazio kognitiboa** (jarraituko luke hitz egiteko aukera ematen ikasleek eztabaidatu eta arrazoitu dezaten), **erregulazio soziala** (ahalegin berezirik ez zuen egin parte hartu ez zutenek parte hartzeko) eta **denbora ematea** (pare bat alditan ikasleei moztu edo traba egin die eta ez die aukerarik eman).

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, ikusi dugu maila guztietan egin dituela proposamenak.

	Zer aldatu, zer gehitu
(-1)	1
(+1)	2
(0)	2
(+3)	3

46. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Datuak ehunetokara ekarrita, hona irudi grafikoa:



29. irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera Maiteren autokonfrontazioan (LH 2)

Mailen araberako kontrastea ez da adierazgarria, kopurutan gutxi direlako egin dituen proposamenak.

5.5.4. Maiteren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 2)

Maitek bere berbaldian azpimarratutako alderdiak laburbilduko ditugu jarraian. Aurretik esan behar dugu, baina, gelaratutako bi saioetatik bati egin diola bereziki erreferentzia: berrikuntza metodologikoa egin duen saioari.

Jarduera-mailei dagokienez, bereziki nabarmendu ditu ikasleen jarduera (-1 maila) eta gelan izan duen esku-hartzea (0 maila). Besteei arreta gutxiago jarri die, eta bereziki gutxi proiektu globalari (+2 maila) eta maila ideologikoari (+3 maila). Horietan gehien azpimarratutako alderdiak ekarriko ditugu ondoren.

Lehenik, bereziki erreparatu dio Maitek dispositibo didaktikoari, eta gutxiago erregulazioari. Dispositibo didaktikoaren barruan, adierazgarria da gelan zuen egitekoari egindako erreferentzia, alegia, han zegoen jarduera pentsatzen, gidatzen, kontrolatzen, behatzen, denbora kudeatzen... irakaslearen izaera eta egitekoa deskribatzen ari dela dirudi. Egindako jarduera ez da arrunta berarentzat, aitzitik, adi zegoen, gertatzen zen guztiaren kontzientzia hartzen, eta bereziki azpimarratu du horrek eraman zuela espero ez zituen gauzak ikustera,

konturatzerara, deskubritzerara. Adierazpen horietan ikusten ditugu irakasle-ikertzailearen eginkizunak, bai eta ekintzan egindako gogoetaren erreferentzia ere (Schön, 1983).

Bigarrenik, gai garrantzitsua da elkarrekintzarena, batez ere ikasleen behaketa mailan (-1 maila). Garrantzia eman dio talde txikietan estrategia matematikoak garatzeari, alegia, talde txikietan buruketa ebazteko hipotesiak landu eta azaltzeari, eta asko gustatu zaio ikasleen argudioak behatzea. Eta horrek lagundu dio ikusten ikasle bakoitza nolakoa den eta nolakoa den haien arteko harremana. Eta elkarrekintza ardazteko modu horrekin lotuta agertzen dira beste bi alderdi nabarmen ere: eduki matematikoak nola eskuratu eta aplikatu dituzten eta ikasleen izaera eta estrategiaei egindako erreferentzia guztiak. Horrek guztiak erakusten digu nola jarri duen Maitek begirada nagusiki ikasleengan.

Bada ideia bat Maitek asko azpimarratu duena: zenbat gustatu zaion ikustea bere burua eta ikasleak aktibo, elkarrekin gauzak egiten, eta baloratu du landutako eduki matematikoak eskuratu zituztela. Behar bada ikuspegi baikor horrek eraginda, hobetzeko proposamen gutxien Maitek egin du. Haatik, proposamen horiek bat datoz azaldutako prozedurekin edo irakaslearen metodologiarekin. Izan ere, batetik, oso nabarmen agertzen da diseinatutako bi saioen arteko aldea: errutina moduan egiten dutena beharrezko ikusten du buruketak ebazteko eskema eskuratzeko, baina prozedura ez zaio hainbeste gustatzen, horregatik aldarrikatzen du liburua hainbeste erabili ez eta matematika eta ahozkoa elkartzea, problema errealak erabiltzea, ikasleei eztabaidatzeko eta arrazoitzeko aukera ematea edo guztiek parte har dezaten saiatzea.

5.5.5. LH 1-4ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean

Maiteren autokonfrontazioaren ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Maiteren praktika aztertzeko eta hortik atera zen prestakuntza amaieran klaustro aurrean konpromisoen berri emateko egindako aurkezpena.

Betetako konpromisoen artean lau alderdi hauek aipatu dituzte: 1) ikasleen parte-hartzea bultzatu dutela, alegia, ikasleei hitz egiteko denbora gehiago eskaini diete, giro lasaia lortzen saiatu dira (enpatia, begirunezko jarrera, ez presionatzea...), erantzuna garatzen lagundu diete, taldekatzea zaindu dute (bikoteka, zoriz, lagunarekin) eta hitz gutxirekin erantzun ezin diren galderak proposatu dizkiete; 2) estrategia konpentsatzaileak erabili dituztela, alegia, hizkuntzazkoak ez diren bitartekoak (keinuak, irudia...) eta idatzizko euskarriak; 3) ahozkoaren presentzia sistematizatu dutela, alegia, erabileraren gaineko hausnarketak bultzatu dituzte gelan egindako grabazioetan (autoebaluazioa eta heteroebaluazioa sustatu dute hizkuntzazko

eta hizkuntzaz besteko elementuen gainean) eta lagundu diete ohartzen idatzizko euskarriek nola lagun dezaketen ahozkoan; eta 4) testuinguratzea zaindu dutela, alegia, gaia esanguratsua egin, bukaeran zer egin behar duten irudikatu, ikasleen aurrezagutzak eta interesguneak aintzat hartu eta errepikapenak, birformulazioak, laburpenak eta ulermen-galderak egin dituzte.

Eta aurrera begirako erronka moduan sei alderdi hauek ageri dira: 1) egiten dutenari eustea ahozkoatasuna lantzeko saio-tarteak sistematizatuz, ahozkoatasuna lantzeko kontzientziari eutsiz eta ahozkoatasunaren printzipioak irakaslearen estiloan txertatuz; 2) lotsati direnei modu sistematikoan laguntzea eurekin enpatizatuz, taldekatze modu ezberdinak antolatuz (talde txikian, handian, zoriz, irakaslearen irizpideen arabera, lagun minarekin), ezintasunean lasaituz, lagunduz, alboan egonez, desdramatizatuz, errorea onartuz, erroreak aurrean lasaituz, asko hitz egiten duenari besteek hitz egiteko tarteak eskaini behar dituela ohartarazteko keinuak erabiliz, hitz egiten dutenen erantzunak errebotatuz eta osatuz, eta iritzia ematerakoan adostasun maila adieraziz; 3) idatzizko euskarriak erabiltzea askotariko irudiak erabiliz (arbela, marrazkiak, horma-irudiak...); 4) egoera errealek ematen dituzten aukerak aprobetxatzea egiten dutenak zertarako balio duen adieraziz (proiektua, arazoaren ebazpena...), ikasten ari direnari zentzu praktikoa erantsiz (egoera praktikotik erabiltzeko) eta egiten dituzten galdera eta interes-guneetatik abiatuz (*adibidez, zergatik ez da jausten itsasoa?*); 5) autonomia ahalbidetuko duen antolaketa planifikatzea zailtasunak aurreikusiz, modu autonomoan lan egiteko tarteak eskainiz eta modu autonomoan egin ditzaketen jarduerak eginez; eta 6) ahozkoaren formari erreparatzea (eta horretarako pentsatu nola heldu eta nola landu zuzentasun, egokitasun, eraginkortasun eta argitasuna) eta diskurtso eta testu genero ezberdinen erabilera sustatzea.

5.6. Aneren autokonfrontazioa (LH 6), prestakuntzaren 2. fasea

Hona Aneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak:

Irakaslea	Ane
Gela	LH, 6. maila
Lan-esperientzia	33 urte
Gelako jardueraren ezaugarriak	Matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko bi saio
Grabazioaren ezaugarriak	Bi ordu grabazio
Autokonfrontazio data	2009ko martxoa
Autokonfrontazio-objektua	Bi saioen grabazioa
Bitartekariak	Hausnarketa-gida Prestatzaile-ikertzaileak

47. Taula. Aneren autokonfrontazioa kokatzeko datuak (LH 6)

Kasu honetan, gauzatutako bi saioak proiektu beraren inguruan gauzatu ziren, beraz, kontraste-asmorik gabe egin ziren (ikus azalpena 196. orrialdean eta diseinua 12. eranskinean). Atal honetan Anerekin egindako autokonfrontazio-elkarrizketaren transkribapena (ikus 18. eranskina) aztertu dugu.

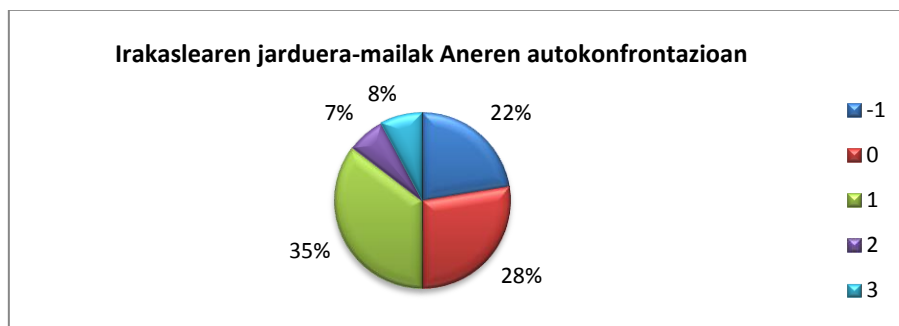
5.6.1. Analisiaren lehen datu orokorrak

Lehen hegaldian, irakaslearen jarduer-maila bakoitzarekin lotuta identifikatu ditugun aipu kopuruak ikus daitezke ondoko taulan:

Irakaslearen jarduer-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	26	32	41	8	9	116

48. Taula. Irakaslearen jarduer-mailak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



30. irudia. Irakaslearen jarduer-mailak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Gehiago erreparatu dio Anek diseinatu eta gauzatutako jardunari berari, gutxiago bere eta ikasleen jardunari eta gutxi ohiko jarduerari edo bere usteei.

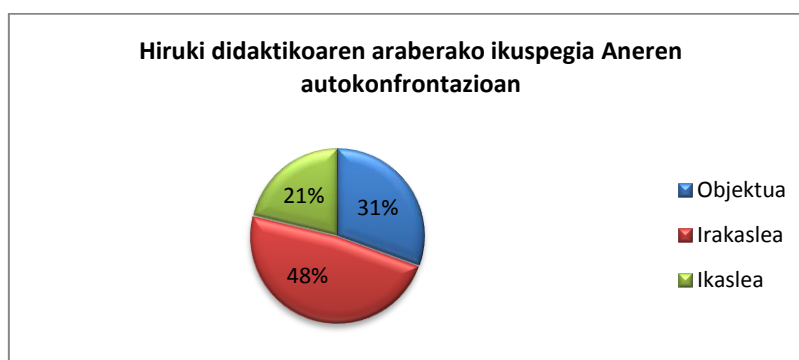
Bigarren hegaldian, ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdiekin sortutako kodeak gehitu dizkiogu jarduer-mailen ikuspegiari. Hona Anek aipatu dituen alderdiak eta maiztasuna:

Kode familiak	Kode-zerrenda	Aipu kopurua jarduer-mailaren arabera					Guztira	
		-1	0	+1	+2	+3		
Ikaste-objektua	Eduki tematikoa	-	-	1	-	1	2	
	Ezaugarri linguistiko eta testualak	3	1	2	-	-	6	
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	1	-	3	-	-	4
		Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	14	-	6	3	2	25
	Alderdi emozionala	7	-	1	1	2	11	
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	2	-	-	-	-	2
		Talde-lana	-	-	3	1	-	4
		Naturaltasuna	1	-	-	-	1	2
		Ulermena	2	1	-	-	-	3

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira	
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza- ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetatik abiatzea	-	1	2	-	-	3
	Intentzionalitatea	Sistematizazioa	-	-	1	1	-	2
		Objektu eta diseinu bikoitza	-	-	7	3	1	11
		Ahozko-idatzizko artikulazioa	-	-	1	-	-	1
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	1	14	17	4	4	40
		Erregulazioa	1	23	5	-	2	31
Memoria didaktikoa sortu		-	2	2	-	1	5	
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak	5	-	-	1	-	6	
	Ikasleen estrategiak	3	-	-	-	-	3	
Guztira:		40	42	51	14	14	161	

49. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen barruko kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Hiruki didaktikoaren hiru elementuen arabera (irakaslea, ikaslea eta objektua), hona hemen, Maiteren berbaldiaren ikuspegia:



31. irudia. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

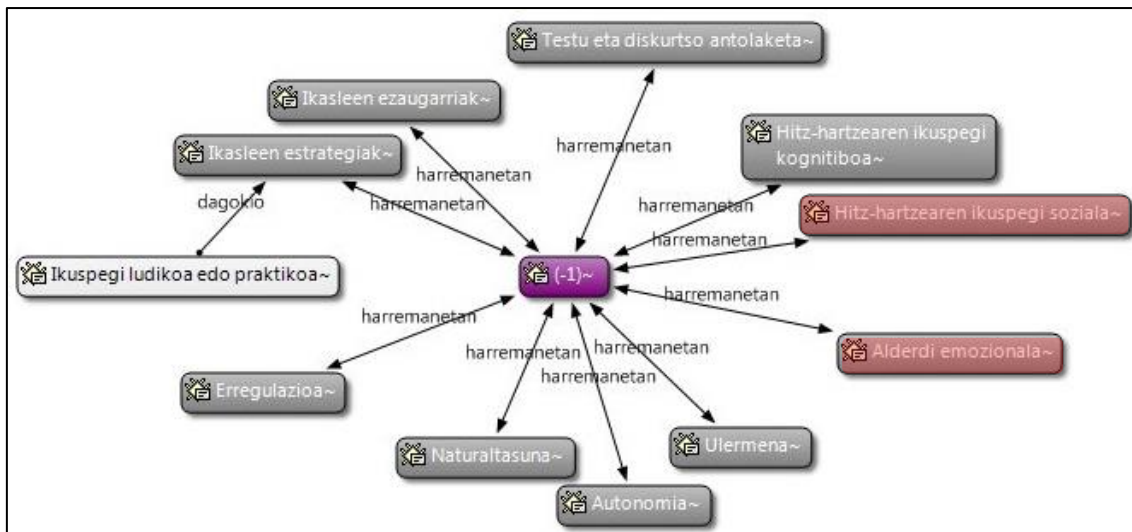
Ikus daitekeenez, %31 (59 aipu) identifikatu dugu ikaste-objektuarekin lotuta; %48 (93 aipu) identifikatu ditugu irakaslearen esku-hartzearekin lotuta; eta %21 (41 aipu) identifikatu ditugu ikasleari erreparatzen diotenak. Hiruki didaktikoaren osagaiekiko ikuspegian Anek nabarmen erreparatu dio gehiago bere jardunari. Eta osagai bakoitzaren barruan hona hemen nabarmendu ahal ditugun alderdiak: irakasleari dagokionez, bereziki erreparatu dio dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta, horren atzetik, ikasleen erregulazioari. Ikaste-objektuari dagokionez —ikasleen eskuratze maila barne— batez ere elkarrekintzari erreparatu dio, bereziki hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin lotuta. Gutxiago erreparatu die alderdi emozionalari, ezaugarri linguistiko eta testualei eta gaitasun orokorragoei.

Lehentasanak ikusita, ikus ditzagun jarduera-maila bakoitzaren barruko alderdiak.

5.6.2. Jarduera-mailen araberako analisisia

5.6.2.1. Ikasleen jardueraren behaketa, (-1) maila

Irakasleak ikasleen jarduera behatu du eta ikusi dituen ezaugarriak ekarri ditu. 27 aipu sailkatu ditugu maila honetan. Hona maila honek eman digun sarea:



32. Sarea. -1 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Ikasleek ikaste-objektuarekiko erakutsitako harremanetan, bereziki erreparatu dio Anek **elkarrekintzari**. Eta elkarrekintzaren barruan batez ere **hitz-hartzearen ikuspegi soziala** aipatu du. Garrantzia eman dio Anek ikasleen parte hartzeari eta ikasleen arteko harremanari, bai eta parte-hartze horrek haien pentsamendu matematikoa azaleratzeari ere. Lotuta ikusten dugu hori **hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboarekin**, berba espontaneotik haratago gauzak beste modu batean azaldu behar baitira (456):

(453) *nahiko hitz egin zan e: matematikako klase bat izateko nik uste dut hitz egin zutela onbre hor gelditu ziren batzuk igual parte handirik hartu barik (16:16)*

(454) *nik uste dut e:: gela edo: klase normal baten baino gehiago hitz egin zutela dudarik gabe (29:29)*

(455) *baina klaro ordezkariak eurak / aukeratu zituzten / beste alde batetik liderra da taldean da insegurua gauza batzuetan baina da liderra osea eta manejatzen ditu batzuk:: orduan ba / baina bueno hor ez igual ez (124:124)*

(456) *ba bai espontaneoki e:: gehiau egiten dute berba ez? / horrela ezetz ze sartu behar dugula ez dakit nola (57:57)*

Gauzatutako hitz-hartzearen ikuspegi sozialak (ordezkari lana egin behar izateak) eragin du,

Aneren ustez, **testu- eta diskurtso-ezaugarri**ei ere erreparatzea:

(457) *parte hartzea haundiagoa izan zen nik uste dut eta gero ba hori ordezkari lana egin behar izatean ba behartzen zuen nolabait prestatzeko eta ordenatzeko informazioa ez?*
(29:29)

(458) *hainbat estruktura hainbat forma landutakuak / gero ahaztu egiten zaie erabiltzea (...)**baina nik uste dut eragina izan zuela e:: hizkuntzaren erabileran planteatu zan moduan ekintza ta* (51:51)

Ekintza planteatzeko moduak **alderdi emozionalari** eragin ziola ere aipatu du Anek, bai oro har ikasleak motibatuago ikusi zituelako, bai eta blokeo-egoerak ikusi zituelako ere. Elkarrekintzarekin batera gehien aipatu duen alderdia izan da:

(459) *ba nik uste dut interes gehiago adierazi zutela ez? motibazioa haundiagoa izan zala ez?*
(39:39)

(460) *e:: ordezkari lana egiten ari zala jon gelditu zan blokeauta ez?* (122:122)

(461) *eta esan zuen zeozer baina hor nabaria geratu zan e:: /ba hori / frustrazioa edo ez?*
(122:122)

Ariketa enigma moduan proposatu zitzairen ikasleei, eta horrek zalantza eragin zien. Horrekin **ulermenari** erreparatu dio irakasleak:

(462) *eta klaro igual hori ez zen larreiko garbi azaldu edo ez zen geratu oso garbi eta talde bat gero gainera mikrofonoa bertan zegoen blokeatuta gelditu zan eta batek esaten zion besteari ez baina galdera izan behar da desberdina* (41:41)

(463) *bai bai nik uste dut argitu nahi zutena zan galderarena ez ea berdina izan behar zen edo hori interpretatu dut nik gero ikusterakoan ez? eta hori argitu zitzaientean jarraitu zuten*
(104:104)

Ikasleek **autonomiaz** jokatu zutela iruditu zaio Aneri:

(464) *baina nik uste dut batzuk moldatu zirela emandako azalpenekin eta eskemekin / ba nahiko autonomo ibili zirela lanean nahiz eta zalantza puntual batzuk izan* (41:41)

Ikasleen erantzunen **naturaltasuna** balore moduan ikusten du irakasleak:

(465) *zeatik hasierako interbenziñoak izan ziren lenengo saioan e:: grazia egin zidan hori oso espontaneo izan zen eta oso naturala ez?* (37:37)

Erregulazioa ere aipatu du Anek ikasleen jardunean. Berez irakaslearen jardueraren egitekoa bada ere, ikasleen erregulazio-eskaera aipatu du, etengabe laguntza eskatzen ari baitzaizkio:

(466) *nahiz eta laguntza asko eskatu ba ikusi zenuten denbora guztia lucia lucia lucia (41:41)*

Ikasleen ezaugarriak ekarri ditu, banakoen zein taldeen izaerak eragina baitu haien parte-hartzean eta diskurtsoan:

(467) *bueno lotsatia eta inseguroa dana (18:18)*

(468) *bueno gela hori nahiko partehartzailea da e? batzuetan danak nahi dute batera danak (23:23)*

(469) *oso urduria da mutil hori ez da oso ziurra (...) hori da hori da kirolean da oso ona: eta:: (124:126)*

(470) *behar bada talde batzuk behar dute laguntza gehiago be bai (104:104)*

Ikasleen estrategiak lotu ditu **naturaltasunarekin** (471) eta **ikuspegi ludiko edo praktikoarekin**, alegia, ikasleek esperimendatzeko eta jolasteko duten joerarekin (472, 473):

(471) *esaten zuten nola jakin dezakegu hori ez? eta batzuk esaten zuten // pentsau ondoren gainera e::: tapa zabalduz / tapa zabalduz/ ta grazia egin zidan naturalak eurak / edo ta bueno mugitzen eta aber zarata entzuten dan eta (37:37)*

(472) *materiala bertan eukitzea eta ibiltzea manipulatzeko (57:57)*

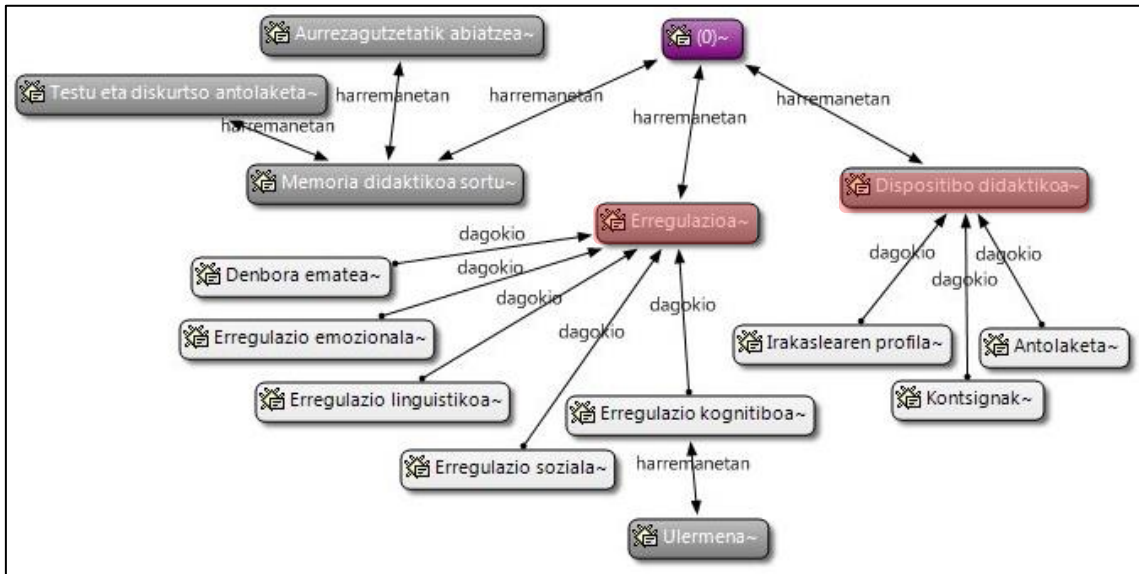
(473) *eta bueno / joku moduan eurak be hartu zuten ez ekintza desberdin bat (108:108)*

Maila honetan jarduera posible moduan **proposamen** bakarria egin du Anek, berak gehien azpimarratu duen alderdiarekin lotuta, hain zuzen ere, **hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin**. Izan ere, ikasle guztiek parte-hartzea nahi zuen eta ez du nahi beste lortu:

(474) *bueno esan dudana ikasle guztiek ez dutela parte hartzen be somatu nuen baina / bueno / e::: gehiengo batek bai ez? baina igual kontrolatu behar zan denon interbenziñua zaila da e dan danak hartzea parte baina / zeozer esatea behintzat eta denek ez zuten esaten bueno igual taldean bai aritzen ziren bitartean // baina ozenki edo talde handian ez (128:128)*

5.6.2.2. Sekuentziaren gauzatzea, 0 maila

Maila honetan Anek SDa gauzatzerakoan egin duena aztertu dugu. 32 aipu sailkatu ditugu, eta ondoko sarean ikus dezakegu zeintzuk diren maila honi lotzen zaizkion kodeak:



33. Sarea. 0 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Nabarmen erreparatu die dispositibo didaktikoa martxan jartzeari eta erregulazioari.

Erregulazioari egindako aipamenak dira ugarienak, eta hainbat alderdi nabarmendu dizkio bere jarduerari.

- a) **Erregulazio kognitiboa** ekarri du aditzera ikasleen berbaldi matematikoa janzteko, sakontzeko edo zabaltzeko erabili dituen estrategiak aipatu dituenean. Modu positiboan **ebalatu** du ikasleek esadakoa birformulatzea, guztien ulermena bermatzeko (479):

(475) *ez baina onbre izan behar da metodoa zientifikoagoa eta eskemak zerbaiterako egin ditugu ta guzti hori (37:37)*

(476) *edukiak bueno e:: / batez be esan duguna be bai nabil denbora guztia ordenatzeko informaziñua:: (59:59)*

(477) *baina nik egiten nizkien galderak nik uste dut e:: saiatu nintzela irekiak izan zezaten (154:154)*

(478) *ta ondo egindakoen artean honekin etorri zait burura igual eurak esaten zutena ez ez zela gelditzen oso garbi jasotzen nauen eta buelta ematen nion e:: hau igual nahi duzu igual nahi duzuna da hau ez? edo esan nahi duzu hau ez? jaso eta buelta eman osatzeko (89:89)*

(479) *baina bai // birformulatzea nik uste dut egokia zala hainbat kasutan ez? // bestiek ere ulertzeko bai (100:100)*

b) Erregulazio soziala ekarri du ikasleen parte-hartzea kudeatzeko erabili dituen estrategiak aipatu dituenean. **Ebaluatu** ere egin du bere jarduera hori, eta ikuspegi sozialetik uste du ez duela lortu bere helburua:

(480) ba nik galdetu nion zuzenean irakurri behar zuenean adibidez esalditxo bat behintzat esateko ta orrek be baina batzuk gelditu ziren igual ez: nuen lortu danak parte hartzea (18:18)

(481) nere irtenbidea izan zen ateratzea ansiedade horretatik eta horretarako eskatu nion laguntza taldeko beste bati eta hori irtera bat zan (...) igual ez nuen ondo jokatu/ izan zen pentsauta e eskeintzea beste bati hitza taldeko bati laguntzeko edo baina klaro / hor / hutsune: bat ez? (122:122)

c) Erregulazio linguistikoa ekarri du aipatu duenean nolako testuratzee-estategiak eskaini zizkien:

(482) eta bueno eta joan nintzelako taldez talde be azaltzen ez? baina hor nik esaten nien aspaldi azpimarratu nuen ze inportantea den hizkuntza egoki: eta garbi erabiltzea (41:41)

(483) eta hor / ba nik uste dut urduritasunak be bai nahi nuela urten hortik eta eskeini nion laguntza txiki bat e::: hasi nintzen ni esaten esaldia emateko pista baina hala ta be e:: ez zuen arrankatzen (122:122)

d) Erregulazio emozionala ekarri du ikasleen urduritasun, antsietate edo blokeo-egoera kontrolatu nahia adierazi duenean. Horrek eraman du beste erregulazio ikuspegiak — bai linguistikoa, bai soziala eta bai kognitiboa— ikasleen emozionalitateari laguntzeko erabiltzera (485):

(484) uste dut errespetuzko jarrera badudala e::: / eta gertutik edo hurbilketa hori baina hori normala da zure klasea da ezagutzen dituzu ikasleak / e:: ba hori ez da arrotza egoera eta maite dituzu azkenean erreza da ez? (79:79)

(485) eta hor / ba nik uste dut urduritasunak be bai nahi nuela urten hortik eta eskeini nion laguntza txiki bat e::: hasi nintzen ni esaten esaldia emateko pista baina hala ta be e:: ez zuen arrankatzen eta orduan esan nion zer jon ez zara kapaza? Kapaza hitza ez zitzaidan gustatu ezer gero entzuterakuan baina klaro batzuetan erabiltzen duzu eta gero baita ere bueno e:: nere irtenbidea izan zen ateratzea ansiedade horretatik eta horretarako eskatu nion laguntza taldeko beste bati eta hori irtera bat zan azken finean baina nik uste dut igual hor bai galdera itxia nik eginda berari galdera itxiak laguntzeko prozesu horretan eta berak berak adierazteko ze oso nabaria izan zen eta frustrazioa igual hor / baina klaro ez nuen kontrolatu gero konturatu nintzen igual beste modu batean emanda

berari laguntza saiatu nintzen baina ez nuen lortu: / bueno gero be:: engantxatu zen nolobait e? e momentu baten berari eskeini nion berriro hitza eta zan bestiak esandakoa jarraitzea ez? eta idatzita zeukana (122:122)

- e) Denbora ematea** ekarri du aipatu duenean ez diela uzten ikasleei haien berbaldia bukatzen, alegia, ez die denborarik ematen, hori da bere **ebaluazioa**:

(486) ba igual aukera kentzen diedalako ez gainera batzuetan moztu egiten nien gainera e:: ez askotan baina norbaiti igual hasi hasi ta nik a bai e igual aurreratu nintzen ez? edo aurrerutzen nintzen eta: zentzu horretan ez? igual kentzen niela aukera eurei ez? (87)

Dospositibo didaktikoari dagokionez, hainbat ekarpen egin ditu.

- a) Antolaketa** ekarri du taldekatzea eta deboralizazioa aipatu dituenean:

(487) dana dala taldeak ziren pixka bat heterogeneoak saiatu nintzen denetatik (106:106)

(488) bueno hor be ordezkariak atara ziren ia ia ia orduz kanpo geundenean ez? eta orduan nahi nuen be bukatu zezaten (130:130)

- b) Kontsigna** ekarri du ikasleek egin beharrekoaren azalpenaz ari denean. Zenbaitetan **ebaluatu** ere egin du erabilitako kontsigna hori:

(489) eta hor nik euki nuen akats bat gero aipatzen dudana / izan zen e:: aber ze esan nuen bigarren saioan esan nuen galdera izan behar zela desberdina bai? Ez aurreko saioan egin genuena zana nun dagoen altxorra (41:41)

(490) eta gero azalpenak ematerakoan garbi nahi nuela utzi / igual gehiegi luzatzen nintzen batzuetan azalpenetan baina bueno / garbi:: // nahi izatea uztea ///// batzutan igual ba hori / pasatzen nintzen baina bueno /// eta hori apuntatu nuen (79:79)

- c) Irakaslearen profila** ekarri du bere ikasleekiko jarrera, izaera edo egoera emozionala azaldu dituenean:

(491) azkenean da dana kontrolpean euki nahi duzu dana ez (47:47)

(492) bai eta batez ere lehenengo saioan nik uste dot be atsietatea ez? antsietatea kamara hor dagoela ez zaude be zure egoera (83:83)

(493) eta orduan ba tonua be altuago forzatzen ahotsa igual (85:85)

(494) klaro ulertzen nauen ezagutzen ditudalako be e / badakidalako zelan normalean zelan adierazten duten karo horrek abantaila ematen du / hasieran ezta? Baina bai (100:100)

Memoria didaktikoa sortu duela aipatu du **aurretik ezagutzen** dutenari edo aurretik landutakoari erreferentzia egin dionean. Tartean ageri da **testu- eta diskurtso-ezaugarriez** aurrez landutakoa memoriara ekartzea:

(495) *eta hori bai // gero ezagutzen dutenei erreferentziak edo aipamenak ez? / e:: hori batez be lehenengo saioan ez? Historian landu berri daukagu ba hori baldintza ondorio beste modu batean ondorioa baina baldintza ondorio gogoratzen zarete? Edo iritzia emateko ezagutzen ditugun esapideak hauek eta bueno hori erreferentzia egitea ezagutzen dugunari ez? / hori be nik uste dut ondo dagoela ez? // eta gainera harira zetorren landu behar genuenarekin (79:79)*

(496) *ze esan nuen oin logika lantzen ari garela gaur gaurko etxeko lanetan egin duzue holako eskema bat desberdina (138:138)*

Balizko jardueren artean hainbat **proposamen** egin ditu Anek maila honetan dispositibo didaktikoarekin eta erregulazioarekin lotuta.

Dispositibo didaktikoari dagokionez, **irakaslearen profilari** erreparatu dio, batez ere bere jardueraren bi ezaugarri: gehiegi hitz egiten duela eta dena kontrolpean izan nahi duela.

(497) *hori hain zuzen da egin nuena hobetzeko:: aber // hobetzeko nere partetik ez? gehiegi hitz egiten dudala (75:75)*

(498) *eta bueno batez be / esaten nuen isildu zaitez ikusi nuenean gero hainbeste hitz egin nuen ez dakit zer ez? batez be lehenengo saioan e bigarreanean ia bueno zelan taldeko lana zen gehiago baina igual hori ez? (85:85)*

(499) *eta: zer gehitu? A // igual // zailtasunak esan dot igual / ez hori ez dut / dana kontrolpean eduki beharra ez? esan dizuet eta batzuetan hau ez dala posible ez? / agian komenigarria ezta ere ez? nahiz eta: ibili hor / uzten nien baina ni barrutik urduri nengoen ez? nik nahi nuen eseri zaitezte ez? hasi behar garela:: luzatzen bazen kontrolpean euki behar hori batzutan malgutasun gehiagorekin jokatu behar dugula irakasleok ez? (128:128)*

Antolaketari ere hobetzekoa proposatu dio, taldeen arteko denboralizazioa hobeto antolatu beharra ikusten baitu:

(500) *eta denei ez nien banatu ondo denbora ez? denei berdin edo berdin antzera eskeintzeko ez? hori be / hobetzeko gauza bat da // baina bueno (100:100)*

Erregulazioari dagokionez, bere jardueran hutsuneak edo hobetzekoak ikusi ditu. Batetik **erregulazio sozialari** erreparatu dio, ez duelako lortu ikasle guztiek parte hartzea eta uste duelako gehiago saiatu behar zela horretan:

(501) *eta hor zalantzan egon nintzen denei eskatu /// hainbat momentutan egiten dut baina:: baina ez dakit gehiago azpimarratu behar nuen insistitu behar nuen gehiago edo / hor*

dau nere zalantza be bai ez? (51:51)

(502) eta: ikusi banituen blokeatuago zeudela batzuk bestiak baino ez dakit ez dakit edo besterik gabe sartzan zarelako ekintzan eta:: bai (104:104)

(503) baina hor behar bada nik nik aipatu nituen ez? izan zen aipamen bat azkar egin nahi nuen baina igual euri be gehiau tirau (144:144)

Eta bestetik **erregulazio linguistikoari** erreparatu dio, eta egin ditu bi proposamen: blokeatu den ikasleari erantzun bat bermatzeko galdera itxia erabiltzeko aukera eta landutako hizkuntza-formen exigentzia maila erabaki beharra.

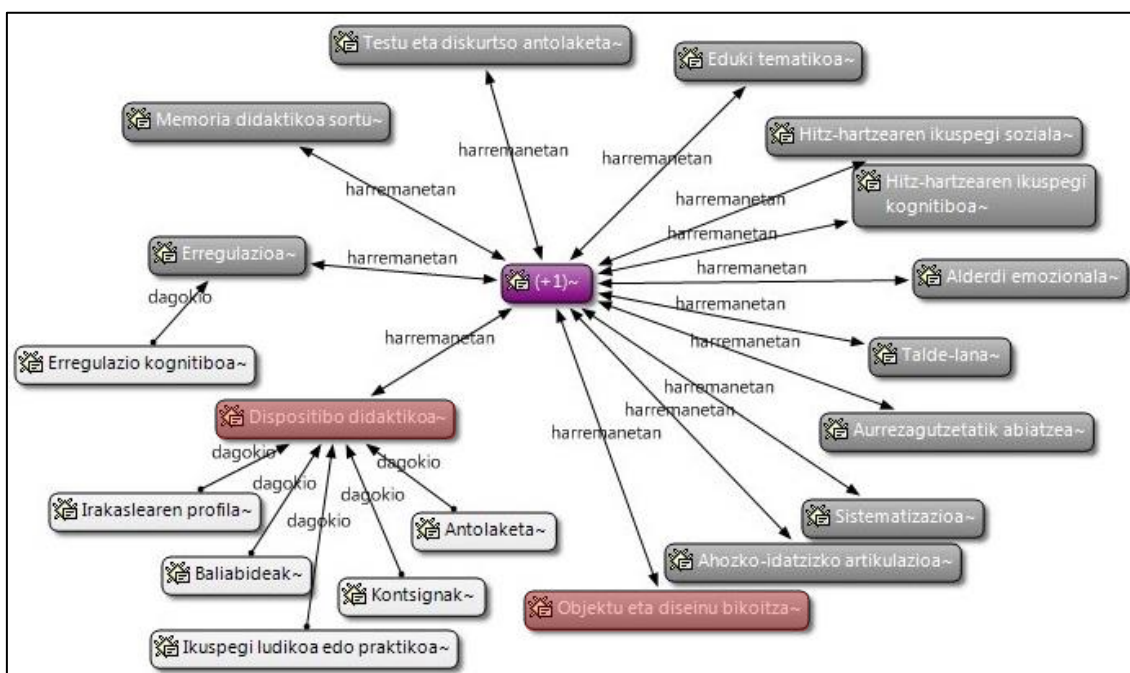
(504) baina nik uste dut igual hor bai galdera itxia nik eginda berari galdera itxiak laguntzeko prozesu horretan eta berak berak adierazteko ze oso nabaria izan zen eta frustrazioa igual hor / baina klaro ez nuen kontrolatu gero konturatu nintzen igual beste modu batean emanda berari laguntza saiatu nintzen baina ez nuen lortu: (122:122)

(505) eta esan dudana be e:: noraino eskatu planteatutako hizkuntz formak edo / naturaltasuna galdu barik / euren espresioa euren // edo luzatu barik gehiegi (130:130)

Interesgarria da irakasleak nolako kontzientzia erakusten duen galderen aniztasunaz. Izan ere, prestakuntzan zehar —eta bere berbaladian ere bai— galdera irekiak erabiltzea aldarrikatu da ikasleen berbaldia luzatu eta erantzunen aberastasun kognitiboa sustatzeko asmoz, horregatik lotu ditugu galderez diharduten aipuak erregulazio kognitiboarekin. Baina hemen Anek galdera itxiaren aukera proposatu du zer eta nola erantzun ez dakien ikasleari esateko aukera emateko asmoz, alegia, uste dugu galdera itxia testuratzeko pista moduan proposatu duela.

5.6.2.3. Proiektu didaktiko lokala, (+1) maila

Gelako jarduerarekin lotuta 42 aipu sailkatu ditugu eta ondoko sarean agertzen dira identifikatu ditugun kodeak:



34. Sarea. +1 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Maila honetan gelara eramandako atazaren beraren diseinuarekin eta betetze mailarekin lotutako alderdiei erreparatu die Anek, bai ikaste-objektuarekin lotuta, bai eta irakaslearen estrategiekin lotuta.

Ikaste-objektuari dagokionez, **eduki tematikoa**z aritu da helburua edo ikaste-objektua gogora ekarri duenean:

(506) pentsaraztea klaro / logika mundu horretan ez? murgiltzea nolabait (10:10)

Elkarrekintzaren garrantzia asko azpimarratu du, batez ere **hitz-hartzearen ikuspegi sozialarekin** lotutako aipamenak egin dituenean. Sarri aipatu ditu Anek ikuspegi honekin lotutako ebidentziak, hain zuzen ere, atazaren oinarrian zegoen alderdia baitzen ikasleek hitza hartzeko arauak lantzea, berdinaren arteko elkarrekintza bermatzea, taldeko ordezkaria hautatzea...

(507) baina matematikako klase arrunt batean baino gehiago bai dudarik gabe bai bai / hortarako planteatuta zegoen be bai aukera ematen zuen nik uste dut (23:23)

(508) eta gero horrez gain ordezkari lana talde osoari (140:140)

(509) hori da errespetuzko jarrera ez moztu bestiei:: (144:144)

(510) pentsatu nuen e estrategiak hori ba parte hartzea e:: hori be estrategia bat da / talde::/ informazio trukaketa:: euren artean / nire interakzioa baino igual euren artekua (154:154)

Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa ere aipatu du, hitza hartzea ez baita soilik harremanen eremua garatzeko, pentsamendua garatzeko bitartekoa ere bada:

(511) *gero // ikasleen arteko lanen azalpenak esan duguna ez? e talde batek / e ba berak hori azaltzea bestiei (138:138)*

(512) *ahoz adierazteko // ahoz / bueno oso zabala da hori ez? ahozko / adierazpena? E? // gauza gehiago be bai onbre / e:: / ordenatzeko euren pentsamendua // estrategiari ezagutzea eta ez? (179:179)*

Gelaratutako atazaren helburua izan da, besteak beste, **alderdi emozionalari** erreparatzea, alegia, normalean baino gehiago motibatatu nahi dira ikasleak:

(513) *gero ba baita ere motibatzea umiak egun normalean baino gehiagu ze hori ez? (10:10)*

Talde-lana ere atazaren ikaste-xede moduan dakar Anek:

(514) *gero: ba:: talde lanean aritzeko beharrezkoak diren e jarrerak hori be konpetentzia bat da / talde lana talde lana bera (179:179)*

Irakaslearen estrategien artean, **aurrezagutzetatik abiatzea** proposatzen du:

(515) *jotzea baina bueno hori gero ia estrategien atalean ez? / jotzea ezagutzen zuten informaziora ta (38:38)*

(516) *bai bai bai / bueno baina nolabait aipatu dut nik uste dut ezagutzen dutenetik abiatu bai? Aprestuz berriak egiteko ezagutzen dutenetik ez? hizkuntza arloan batez be eta matematiketan be bai (138:138)*

Azken adibidean agertzen da dagoeneko **objektu eta diseinu bikoitzaren** ideia, kasu honetan, hizkuntza eta matematika aldi berean lantzeko aukera. Anek hainbatean ekarri du ideia hori eta **ebaluazio** positiboa egin dio:

(517) *azkenean ideia helburua zan matematika hizkuntzarekin e:: ba hori ez? e:: lotu eta bi arlo: hoiek batera lantzia ez xedea esango genuke hori zela (10:10)*

(518) *nik uste dut eskatzen duela pentsamendu logikoa ez? ariketa horrek eta pentsamendu logiko horretan prozedura bat dago eta prozedura hori ordenatzeko buruan eta nik uste dut balio izan duela asko gainera // e:: / azaltzea modu horretan (67:67)*

(519) *eta txip hori aldatzeko ba baliogarria izan dala dudarik gabe ez? /bai bai / bueno gero ariketa bera zen oso aproposa hizkuntza lantzeko / baina bueno holakuak badaudela ez? (134:234)*

Ahozko-idatzizko artikulazioaren erreferentzia egin du, ahozkoari laguntzeko material idatzia

aipatu duenean (baliabide moduan eskemak eta kartelak erabili baitzituzten):

(520) *eta eskemak nik uste dut asko / material idatzi hori ez? bueno ta gero baita hizkuntza erabiltzeko baita kartelak berak ere ba bueno / ez? (37:37)*

Dispositibo didaktikoarekin lotuta, hainbat alderdi ekarri ditu gogora.

a) Antolaketa ekarri du taldekatzea eta denboralizazioa aipatu dituenen:

(521) *ez zen ez zen ez / ekintza horretarako egin genituen talde berriak eta saiatu nintzen denetan sartzen ba denetatik esan nahi dut gaitasun gehiago daukatenak ez hainbeste /lotsatiak direnak ahal zen neurrian eta onartu zuten ondo taldeak eta (108:108)*

(522) *gero // ikasleen arteko lanen azalpenak esan duguna ez? e talde batek / e ba berak hori azaltzea bestiei (138:138)*

(523) *be bai gertatzen dena da bi saio zirela gauza asko egin behar genuela eta (144:144)*

b) Kontsigna ekarri du enigmaren planteamenduaz aritu denean:

(524) *non dago altxorra hiru mezuek egia esaten badute adibidez / edo bi mezuek edo / baldintza aldatzen zan / galdera osotasunean hartuta (116:116)*

c) Ikuspegi ludikoa eta praktikoa ekarri du ikasleengan interesa pizteko estrategia arrakastatsu gisa:

(525) *eukitzean hor kaja sartu behar izatea eurek altxorra galdetu zuten hori eta e sartu ahal dugu guk ta gero bestiek eta gauza horiek jolas moduan azkenean ez? ekintza beste modu batean planteatuta / nik uste dut baietz / hori // interesean eragina euki zuela horrek //bai /// (39:39)*

d) Baliabideak ekarri ditu adierazteko erabilitako materialak baliagarriak izan zirela, bai manipulatzeko aukera izan zutelako, bai zentratzen lagundu zielako:

(526) *nik uste dut e::: materiala bertan izatea manipulablea izatea ez manipulatzeko materialea eukitzea bertan / horrek motibatzen du eta aukera ematen du aldi berean joateko saiatzen ez? ensaiatzen (27:27)*

(527) *kajak, txartelak gauza hoiek / bueno baita ere eskemak eskemak lagungarriak izan ziren nik uste dut ondorioak ateratzeko ez? / zentratzeko lana be bai (35:35)*

e) Irakaslearen profila ekarri du justifikatzeko nola duen barneratuta prestakuntzan aurreko ikasturtean landutakoa eta nola lagundu dion zikloko taldeak saioa diseinatzen:

(528) *eta onbre e::: landuta pentsatuta gehiago zegoela e::: egun arrunt normalean baino ez? (55:55)*

(529) *Gure begi aurrean ez dut euki / ez ez ez baina:: eske nolabait nik uste dut / gauza batzuk ia daukazula e barneratuta ez? / eta bueno / baina balio izan dit iazko saioak eta behar bada ba hori ia barneratuta daukagula ez? / ta gauza batzuk lehendik ere bai baina ondo dago piztea txip hori gogorazteko eta eta bueno baina bueno hori apunteak ez nituen izan nere begi aurrean baina nik uste dut gauza batzuk bai pentsatuta nituela bai egin nuen gehiena pentsatuta zegoen espontaneo gauza batzuk sortzen direnak ez? Baina bai (166:166)*

(530) *onbre ni ibili naiz gehiago prestatzen normala da niri tokatu zait eta: / baina baina bai baina bai taldeak eragina izan du / dudarik gabe (176:176)*

Erregulazioarekin lotuta, erregulazio kognitiboari egin dio erreferentzia, diseinuan aurreikusi dituen estrategiekin lotuta:

(531) *baina nik uste dut pentsatuta zegoela ze nik klasea prestatu nuen aurretik eta zer nolako galderak egin pentsatu nuen hori bai (146:146)*

(532) *bai / barkatu hortan be pentsatu nauen birformulazioak ez ziren izan espontaneoak pentsatuta neukan ez? nola e:: (158:158)*

Memoria didaktikoa sortzeko egindakoa ere ekarri du, alegia, aurrez landutakoei erreferentzia egin die, kasu honetan testu- eta diskurtso-ezaugarriei eta talde-lanari:

(533) *onbre batez be batez be e:: gogoratu genituen hainbat estruktura hainbat forma landutakuak (51:51)*

(534) *e:: talde lana zelan landu behar o aritu behar genuen talde lanean ez? ba gogoraztea talde lanean aritzeak zer suposatzen duen ez? jarrera nolabait be (142:142)*

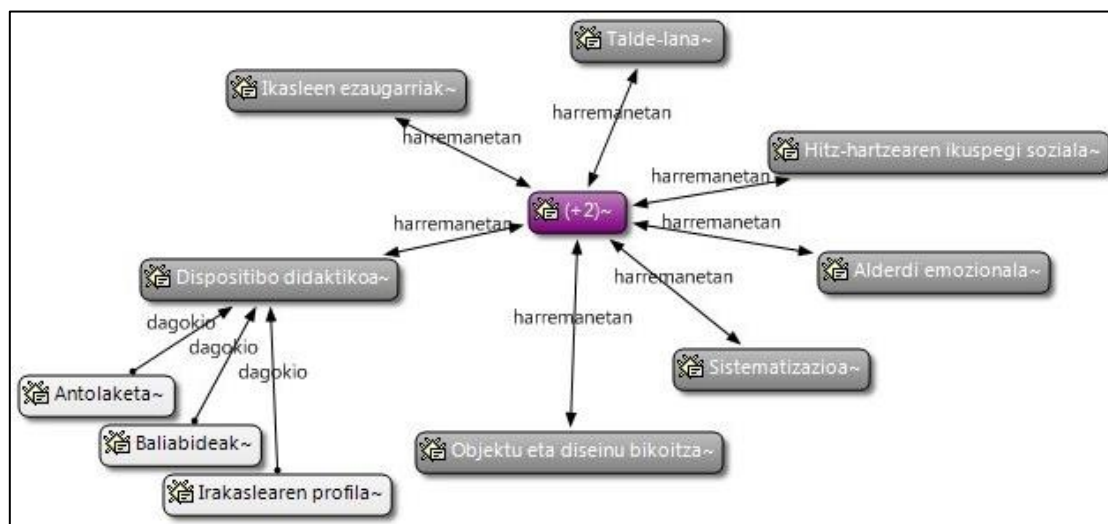
Balizko jarduera moduan **proposamenak** egin ditu Anek, batetik **erregulazio kognitiboarekin** lotuta, galderak aurrez pentsatuta eraman bazituen ere, gehiago egiteko aukera ikusten duelako (535), eta, bestetik, **sistematizazioarekin** lotuta, ikuspegi bikoitza edo hizkuntzarekin lotura gehiago izango duten jarduerak maiztasun batekin egiteko aukera ikusten duelako (536):

(535) *bai bueno neurri baten e / igual hor gehiago egin leike bai baina neurri batean bai pentsatu nuen ez? (150:150)*

(536) *eta igual astean behin ez besterik ez bada holako ekintza bat egitea edo diseinatu ba lotura gehiago euki dezan hizkuntzarekin / eta gero txipa aldatu eguneroko lanean be hori egin leikela / eskatzea ahoz berbalizatzea edo // baina horrez gain ekintza puntualak be sartu /ez? / nik uste dot baietz posible dala (134:134)*

5.6.2.4. *Proiektu didaktiko globala, (+2) maila*

Batzuetan Anek uneko jardueratik haratago ohiko dinamikarekin kontrastea egin du bere berbaldian. 8 aipu sailkatu ditugu, eta ondoko sarean ikus dezakegu zeintzuk koderekin lotu dituen:



35. Sarea. +2 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Ikaste-objektuari dagokionez, Aneren berbaldian elkarrekintza garrantzitsua izanik, maila honetan ere elkarrekintzaren alderdi bati erreparatu dio bereziki, **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari**, hain zuzen ere. Klase guztietan gertatzen baita batzuek parte ez hartzea, **ikasleen ezaugarriak** eta **alderdi emozionala** tarteko (537). Ohiko jardueretan ez ditu jartzen ikasleak ordezkari edo bozeramaile lana egiten (538), baina ikuspegi sozialari dagozkion ezaugarriak tutoritzetan landu izan dituzte: errespetuzko jarreraz eta beseen hitza ez mozteaz ari da (539).

(537) *baina hori igual beti pasatzen da ez? edozein klasetan pasatzen da ze batzuek ezintasun hori bueno ezintasun // bai / normalean ez dute parte hartzen ez? / lotsatiak direlako blokeatzen direlako osea ez? (16:16)*

(538) *baina ez hainbeste: / elkarrekintzan ibiltzea hainbeste ordezkari lana guzti hori seguraski ez (63:63)*

(539) *ze hori tutoritzetan hainbat momentutan lantzen dugu ez? eta ezagutzen dute (144:144)*

Irakaslearen estrategiei dagokienez, **sistematzazioaz** hitz egin izan dutela adierazi du: diseinatutako saioan matematika eta hizkuntza elkarrekin landu dituzten bezala, zaila ikusten dute hori eguneroko dinamikan txertatzea (540); baina argi dauka, ohiko dinamikan ez zutela hizkuntzarekin hainbeste lotzen, alegia, **objektu eta diseinu bikoitzik** ez zutela egiten (541). Baina badirudi egindako lanketaren harira aukera gehiago ikusten dituela:

(540) *ia praktikara ezta? Hori komentatu izan dugu gure artean be bai eta ikusten genuen zaila /zaila eguneroko dinamikan murgilduta gaudelako / programazioa bueno saio puntualak igual diseinatu bai baina eguneroko dinamikan / zaila ikusten genuen denbora eskatzen duelako:: // e ufffff ez dakit ez dakit (132:132)*

(541) *baina igual besterik gabe hainbeste esplikazio barik ez esan nahi dot lehenengo hizkuntzarekin hainbeste ez genuen lotuko hori dudarik gabe e (61:61)*

Dispositibo didaktikoari dagokionez, hiru alderdi ekarri ditu.

a) Ariketak egiteko ohiko **antolaketa**z aritu da, zehazki taldekatzeaz eta **talde-lanaz**:

(542) *ez normalean ez matematikako programetan onbre zuzenketak eta egiten dira ozenki /e:: ateratzen da bat arbelera / baina holan / talde lana ezberdina izaten da bikoteka egiten dute lan euren artean hitz egiten dute normalean baina ez da gauza bera ez? (29:29)*

(543) *eta egingo lukete seguraski binaka eta gero ariketa bera eta gero norbait irtengo litzake arbelera azaltzera zer egin zuen edo/ bai? (63:63)*

b) Ohiko **baliabidea** liburua dela esan du. Badirudi liburuko ariketa bat egiteko beste modu bat diseinatu eta inplementatu duela grabatutako saioan:

(544) *ez ez ez ez hori normalean ez / nola egingo genuen ze ariketa hori da problema liburuan agertzen den bat ez? orduan nola egingo genuke normalean ba azaldu azaldu arbelean / eskema behar bada bai ze liburuan agertzen zan ez? (61:61)*

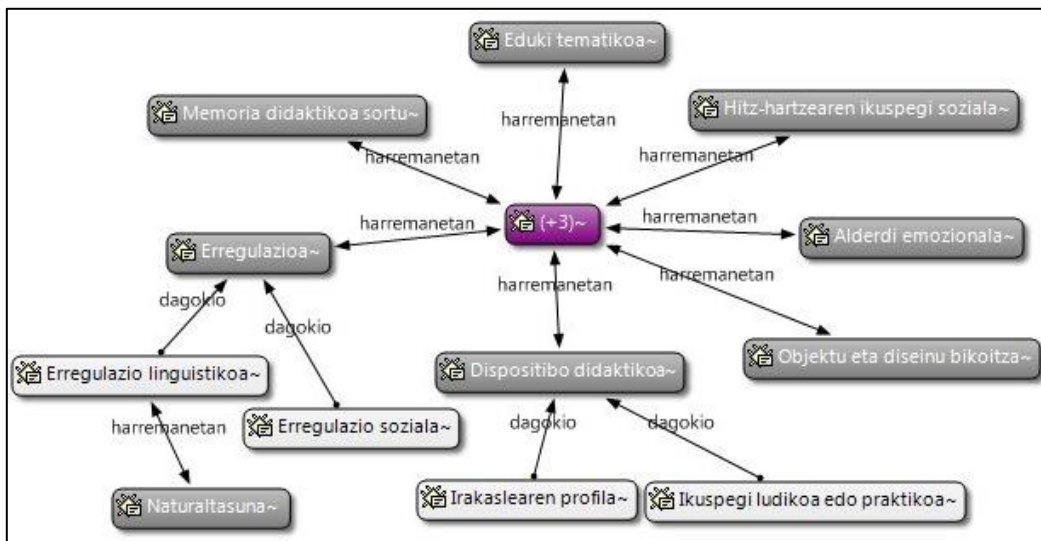
(545) *keba keba hori ez / normalean ez / ez/ liburua erabiliko genuke gehi azalpena / ez? (63:63)*

c) **Irakaslearen profila** ere aipatu du gelan gertatzen dena kontrolatu beharra aipatu duenean. Ohiko jardueran, kamararik gabe, ez du sentitzen hainbeste kontrolatu beharra:

(546) *halata be egoera ez zen arrunta ez? normalean gela normal batean onartzen duzu gehiago mugimendua zarata eta ez? / kamariak hor kamariak (128:128)*

5.6.2.5. Maila ideologikoa, (+3) maila

Noosferarekin edo maila ideologikoarekin lotuta 9 aipu identifikatu ditugu, egindako eta esandakoen harira Aneren usteak edo errepresentazioak adierazten dituztenak. Hona hemen kodeen sarea:



36. Sarea. +3 mailako kodeak Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Elkarrekintza aipatu du **hitz-hartzearen ikuspegi sozialaren** ikuspegitik, ikasleen arteko solaskidetza aberasgarria iruditzen baitzaio, eta neurri bateko desordena normala ere bai:

(547) baina bai hori klase batean normala da ez? eta aberatsa gainera euren arteko ez? neurri batean klaro ez baldin bada desorden haundixa ez? (47:47)

Elkarrekintzarekin batera, ikasleen ilusioa piztuko duten ezohiko dinamikak aldarrikatu ditu, noizean behin gauza desberdinak egitea. **Alderdi emozionalarekin** eta **ikuspegi ludiko eta praktikoarekin** lotu dugu hori:

(548) gainera e::: ohikoak ez diren gauzak direnean esan nahi dot dinamika normalean funtzionatzen ez duten moduan eskaintzen diezuenean funtzionatzea ilusioa egiten diela ez? normalean (...) inportantea da hori be bai ez sorprenditzea edo egitea gauza desberdinak noizean behin (108:108)

Objektu eta diseinu bikoitzaren aldarria ere egin du, **eduki tematikoaz** gain edo eduki tematikoarekin batera hizkuntza lan daitekeelako kontzientziatz hitz egin duenean. Egindako jarduerak balio izan dio aukera hori argi ikusteko, eta uste du irakasleak, oro har, ez direla kontziente aldi bereko lanketaz:

(549) ez txipa aldatzeko nik uste dut baietz zelan landu daitekeen hizkuntza matematikarekin lotuta eta batzuetan ez garela oso kontzienteak izaten eta pentsatzen dugu dala e::: planteatutakoa matematikako edukia ba: / lortzea ez / hori soluziobidea edo baina ez gara kontzienteak hori landu daitekeela aldi berean hizkuntza lantzen (134:134)

Dispositibo didaktikoaren eremuan **irakaslearen profilar**ekin lotutako ustea ekarri du, zehazki, dena kontrolpean izan beharraren ideia. Norbere jarduera pentsatuta eramatea abantailatzat

jotzen du (horra hor diseinuaren garrantzia), baina ez da komeni beti dena kontrolpean eduki nahi izatea:

(550) baina bueno hori ere egon behar da gertatzen dana da kontrolpean euki nahi duzula dana eta batzuetan ez da komeni ere hori ez? (45:45)

(551) prestatzen duzun heinean nik uste dut argiago daukazula ekintza: argiago eta bueno ba hori pentsatzeko / puntu bat da ezta? Beti ezin dugu eramatea dana kontrolauta eta dana pentsauta baina horrek laguntzen duela / dudarik gabe ziurtasun gehiago daukazu zuk badakizu zer eskatu zelan eta eurak be bai zer eskatzen diezun ez? (55:55)

Dena kontrolatu behar horrek, neurri batean, aukera berriak ez ikusteko eta ikasleen ekarpenak ez aprobetxatzeko arriskua ere izan dezake.

Erregulazioaren eremuan, **erregulazio sozialaren** gaineko ustea ekarri du, pentsatzen baitu oso zaila dela ikasle guztien parte-hartzea bermatzea:

(552) baina hori oso zaila da danak kontutan izatea eta (18:18)

Erregulazio linguistikoari dagokionez, orekaren beharra azpimarratu du, eskakizun linguistikoak ez dezan zapuztu ikasleen **naturaltasuna**:

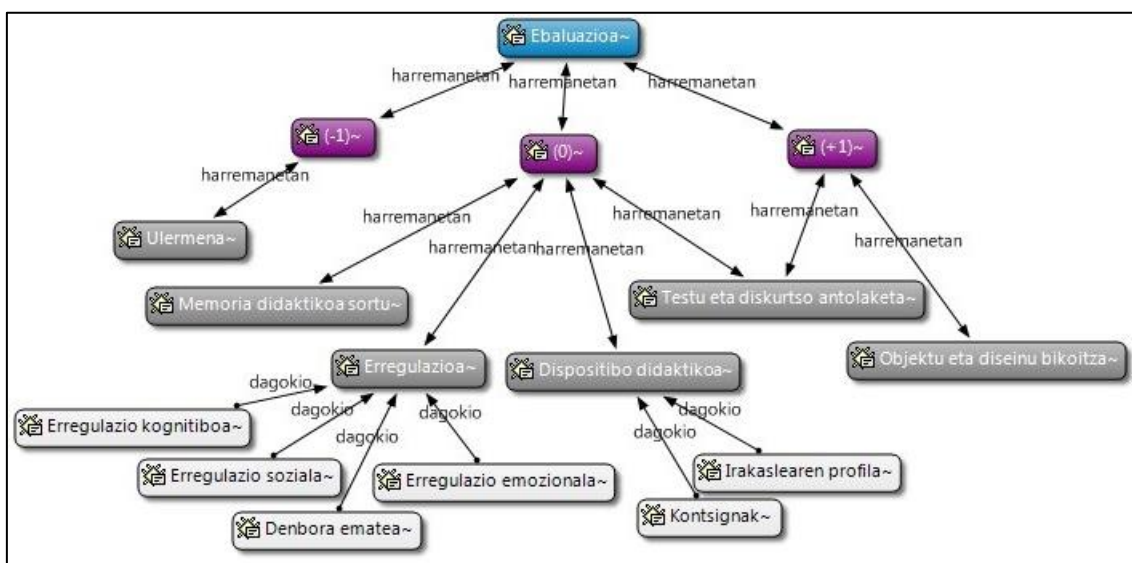
(553) baina igual / karo noraino galtzen da naturaltasuna adierazterakuan eta:: eta hitz egiteko gogoa / behin eta berriro baldin bazabiltz errepikatzen/ hor be oreka bat lortu behar dela ez? // eskakizuna eta naturaltasuna (51:1)

Bukatzeko, **memoria didaktikoa sortzearen** garrantzia azpimarratu du:

(554) baina erreferentzia egitea ezagutzen dutenei nik uste dut horrek balioa duela eurak be zentratzeko lanian (138:138)

5.6.3. Ebaluazioa eta aldaketa proposamenak

Ebaluazioa, kode gisa, hogeita sei aiputan ekarri du Anek bere berbaldian. Hona sarera ekarrita ebaluazioak eman duen irudia:



37. Sarea. Ebaluazioa Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Irudiaren arabera, hainbat alderdi ebaluatu ditu Anek ikasleek egin dutenaz (-1), berak egin duenaz (0) eta gauzatutako atazaz (+1). Baina bereziki erreparatu dio ebaluazioan bere jarduerari. Hona ebaluazioaren maiztasuna:

Maila	Kopurua	Ehunekoak
-1	4	15
+1	7	27
0	15	58

50. Taula. Hiruki didaktikoaren ikuspegia Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Ikasleei dagokienez, uste du ondo egin zutela, eta, zehatzago, ebaluatu du **ulermena** (baloratu du kontsigna ulertzeko arazoak izan zituztela, baina azkenean lortu zutela).

Irakasleak berak egin duenari dagokionez, alderdi hauek ebaluatu ditu: **dispositibo didaktikoaren** barruan **irakaslearen profila** (uste du gehiegi hitz egiten duela) eta **kontsigna** (iruditu zaio emandako kontsignan akatsa izan zuela eta ez zuela ondo argitu galderarena, bai eta batzuetan gehiegi luzatzen zela ere); **erregulazioaren** barruan **denbora ematea** (ikusitako aukera kentzen diela, moztu egiten diela eta ez diela uzten esaldia bukatzen), **erregulazio kognitiboa** (ondo egindakoen artean aipatu du birformulazioak erabiltzen dituela ikasleek esandakoak argi jasotzeko), **erregulazio soziala** (uste du ez zuela ondo jokatu ikasle baten ezintasunaren aurrean, pentsatu zuen taldekide bati hitza eskaintzea laguntzeko, baina ez zuen egin eta ez zen gustura geratu) eta **erregulazio emozionala** (uste du ikasleekiko errespetuzko jarrera daukala, baina ez zitzaion gustatu ikasle bati esan zionean ea ez zen “kapaza” erantzuteko); **memoria didaktikoa sortzea** (historian landutako baldintza-ondorioa egitura linguistikoak gogora ekartzea ontzat jo du, alegia, **testu- eta diskurtso-ezaugarri**

erreferentzia egin die).

Gauzatutako atazari dagokionez, uste du, oro har, helburuak bete zirela, “itxuroso” geratu zela, eta zehatzago, alderdiok aipatu ditu: **testu- eta diskurtso-ezaugarriak** (ekintza planteatu zen bezala hizkuntzaren erabileran eragina izan zuelako); **objektu eta diseinu bikoitza** (batetik, ahozko azalpena eskatzeak ariketa matematikoaren pentsamendu logikoa ordenatzeko balio izan du eta, bestetik, ariketa oso aproposa iruditu zaio hizkuntza lantzeko).

Baina ebaluatutako alderdiez gain, irakaslea kontziente da hobetzekoak proposatu behar edo ahal dituela, seguru asko prestakuntzan zehar eta bideoa ikusteko emandako gidan agertu delako galdera: zerekin geratzen zara, zer aldatuko zenuke, zer gehituko zenuke. Beraz, irakasleek badute kontzientzia autokonfrontazioak balio behar duela indarguneak eta hobetzekoak identifikatzeko:

(555) gauza batzuk hobetu daitezke dudarik gabe eta gainera: ikusi ahala bi aldiz ikusi nuen eta:: bigarrenean ikusi nituen gauza gehiago e:: konpontzeko edo hobetzeko ez? (...) e:: gero bueno ba esango dugu ze gauzak edo xxx hobetzeko edo ikusi nituen akatsak edo bueno akatsak hobetzeko (14:14)

Ikuspegi horretatik, irakasleak hainbat proposamen egin ditu.

		Zer aldatu, zer gehitu	Kopurua
Ikaste-objektua	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	1
Irakaslearen estrategiak	Intentzionalitatea	Sistematizazioa	1
		Objektu eta diseinu bikoitza	1
	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	4
		Erregulazioa	6
		Guztira:	13

51. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikari Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Proposamen gehienak irakaslearen estrategiekin lotu ditu, asko keinu didaktikoekin, zehazki, dispositibo didaktikoarekin eta erregulazioarekin. Hona hemen Anek zein alderdiren gainean egin dituen proposamen horiek:

Dispositibo didaktikoa	Antolaketa	1
	Irakaslearen profila	3
Erregulazioa	Erregulazio kognitiboa	1
	Erregulazio soziala	1
	Erregulazio linguistikoa	4
	Erregulazio emozionala	1

52. Taula. Proposamenak dispositibo didaktikoari eta erregulazioari Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Tauletara ekarritako datuen arabera, objektuarekin lotuta **hitz-hartzearen ikuspegi sozialari** proposatu dizkio ekarpenak (ikasle guztiek esan beharko lukete zerbait).

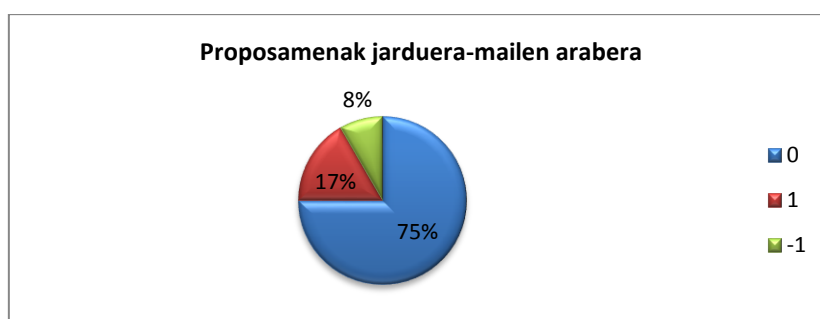
Irakaslearen estrategiei dagokienez, honako hobekuntzok aipatu ditu: **intenzionalitatearen** barruan, **sistematizazioa** eta **objektu eta diseinu bikoitza** (behar bada asteen behin horrelako ekintza puntuala beharko litzateke lotura gehiago izan dezan hizkuntzarekin, bai eta txipa aldatu ikasleei eguneroko lanean eskatzeko ahoz berbaliza dezaten); **dispositibo didaktikoaren** barruan **antolaketa** (denei ez zien berdin banatu denbora eta berdin edo antzera eskaini behar lieke) eta **irakaslearen profila** (batetik, gehiegi hitz egiten du eta isildu egin behar luke eta, bestetik, sentitzen du dena beti kontrolpean izan behar duela, baina batzuetan malgutasun gehiagoz jokatu beharra adierazi du); **erregulazioaren** barruan, **ikasleen erregulazio kognitiboa** (uste du horretan gehiago egin dezakeela, are gehiago ikusi balu talde batzuk blokeatuago zeudela), **erregulazio soziala** (ikasleei gehiago tiratu behar lieke), **erregulazio linguistikoa** (ez du argi noraino eskatu behar zaien eta zenbateraino insistitu behar zaien guztiei landutako hizkuntza-formak erabil ditzaten, eta kasu batean uste du ikasle bati galdera itxia egin balio lagunduko ziola erantzuteko prozesuan) eta **erregulazio emozionala** (ikasle baten frustrazioa ekidin ahal izan zuen galdera itxia eginda eta erantzuna erraztuta).

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, ikusi dugu hiru mailatan egin dituela proposamenak:

	Zer aldatu, zer gehitu
(-1)	1
(+1)	3
(0)	9

53. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Datuak ehunekotara ekarrita, hona irudi grafikoa:



32. irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera Aneren autokonfrontazioan (LH 6)

Mailen araberrako banaketa oso adierazgarria da, batez ere irakaslearen beraren jardunari erreparatu baitio hobetzekoak proposatzeko orduan.

5.6.4. Aneren autokonfrontazioaren azterketaren sintesia (LH 6)

Aneren berbaldia laburtzeko, alderdi adierazgarrienak ekarriko ditugu atal honetara.

Jarduera-mailen maiztasunari dagokionez, nabarmen erreparatu dio sekuentzia beraren mailari edo proiektu lokalari (+1 maila). Gutxiago gauzatze mailari (0 maila) eta ikasleen behaketari (-1 maila) eta oso gutxi proiektu globalari (+2 maila) eta maila ideologikoari (+3 maila). Horien barruan identifikatutako bost arreta-gune nagusiak ekarriko ditugu hona.

Lehenik, gelako proiektuan (+1 maila) eta horren gauzatze mailan (0 maila) dispositibo didaktikoa martxan jartzeko eta ikasleak erregulatzeko estrategiak azpimarratu ditu bereziki. Dispositibo didaktikoari dagokionez, bereziki azpimarratu du irakaslearen profila azaldu duenean nolako jarrera izan duen ikasleekin (dena kontrolatu nahi du, ikasleak ondo ezagutzeak lagundu dio ikasleak hobeto ulertzen, urduri egon da...) eta aitortu du, gainera, prestakuntzaren eragina (aurreko urtean ikasitakoa kontuan izan du, eta ziklokideen laguntza ere bai). Horrez gain, aipatu ditu antolaketa (taldekatzea eta denboralizazioa) eta kontsignen argitasuna eta luzera. Erregulazioari dagokionez, dimentsio guztiak agertzen dira, baina ikuspegi kognitiboa izan da nabarmenena, ikasleen berbaldi matematikoa sakontzeko, argitzeko eta ulermena bermatzeko egin duen ahaleginagatik (birformulatuz, galdera irekiak eginez edo informazioa ordenatuz). Gainera ikasleen hitz-hartzea kudeatu du, testuratzeko-estrategiak eskaini dizkie eta ikasleen urduritasuna eta blokeoak kudeatzen saiatu da.

Bigarrenik, elkarrekintzari erreparatu dio, batez ere ikuspegi sozialari begira, garrantzia eman baitio ikasle guztien parte-hartzeari (eta konturatu da ez zutela guztiek hitz egin) eta ikasleen arteko harremanari (ikasle liderraren izaera, adibidez). Horrez gain, garrantzitsua da diskurtso espontaneotik haratago diskurtso matematikora jauzi egiteko ahalegina eta besteei azalpena emateak pentsamendua ordenatzeko duen eragina.

Hirugarrenik, aipagarria da intenzionalitateari ematen dion garrantzia, beste autokonfrontazioetan baino askoz gehiago. Eta bereziki da garrantzitsua gelaratutako jarduerak izan duen objektu eta diseinu bikotza, alegia, hizkuntza eta matematika aldi berean lantzeko aukera oso ondo baloratu du eta jarduera bera pentsamendu logikoa eta hizkuntza lantzeko aproposa izan dela esan du.

Eta laugarrenik, deigarri egin zaigu gaitasun orokorreari nola erreparatu dien. Aipatu du ariketa matematika-enigma moduan planteatzeak ulermen-arazoak sortu zituela, ikasleak autonomiaz aritu zirela eta naturaltasunez jokatu zutela, bai eta talde-lanerako jarrera eskuratu beharreko kompetentzia bat dela.

Bukatzeko, proposamenak aurretik esandakoen haritik datoz, bereziki egindako jardueren tankerakoak (berbaldia ajustatzea, edukia eta hizkuntza batera lantzea...) gehiagotan egiteko beharra aldarrikatzen duenean.

5.6.5. LH 5-6ko irakasleek hartutako konpromisoak, prestakuntzaren 2. fasean

Aneren autokonfrontazioaren ondoren, zikloko irakasleak bildu ziren Aneren praktika aztertzeko eta hortik atera zen prestakuntza amaieran klaustro aurrean konpromisoen berri emateko egindako aurkezpena.

Betetako konpromisoen artean, lau alderdi hauek nabarmendu dituzte: 1) eguneroko jardueran ahozkoa lantzeko intentzioa izatea eta, horren baitan, erantzuteko denbora gehiago ematea, azken xedea aldatzea, gatazka kognitiboak eragitea, birformulazioak egitea, galderak errebotatzea eta galdera irekiak egitea; 2) ikasle guztien parte-hartzea lortzea, gutxi hitz egiten dutenei galdera zuzenak eginez eta erantzundakoa gorai patuz, talde txikitan lana eginez, gutxi hitz egiten dutenei bozeramaile papera emanez eta grabaketak eginez; 3) zuzentasuna suspertzea, zuzenean birformulatuz edo akats potoloetan errepararaziz; eta 4) ahozkoa lantzerakoan afektibitatea kontuan hartzea eta horretarako errespetuzko jarrerak landu eta betearaztea, bai irakasle-ikasle artean, bai ikasle-ikasle harremanetan.

Aurrera begirako erronken artean, ordura arteko konpromisoak garatzen jarraitzeaz gain, erronka nagusia matematikako logikaren atalarekin lotu dute eta honako hiru alderdiok proposatu dituzte: 1) hainbat saiotan matematika eta hizkuntza uztartzea, eta horietan hizkuntzako kontzeptuak lantzeko kontrol zerrendak erabiltzea, ahozko adierazpen zuzena eskatzea, enuntziatuen ulermena ziurtatzeko materialak erabiltzea, taldeen arteko azalpenak bultzatzea eta ikasleak konturaztea matematika lantzen ari diren bitartean hizkuntza ere lantzen dabiltzala, alegia, jabeaztea hizkuntzak duen garrantziaz, bai ulermenerako eta baita adierazpenerako ere; 2) buruketen enuntziatuen ulermena ziurtatzea eta hizkuntza aldetik izan daitezkeen eragozpenak gainditzea hausnarketa metalinguistikoa eginez, testuinguruaz baliatuz eta denen artean esanahia adostuz; eta 3) hiztegi matematikoaren erabilera zuzena ziurtatzea galdera zehatzak, birformulazioak eta erreboteak eginez.

6. KAPITULUA. DATU-ANALISIAREN EMAITZAK

Sei irakasle izan ditugu protagonista nagusi Kurtzebarriko prestakuntza-prozesuaren lekuko gisa, haiek gelara eramandako praktikak grabatu eta irakasleekin beraiekin aztertu baititugu. Kapitulu honetan bildu egingo ditugu aurreko kapituluan nabarmendutako datu guztiak eta ikusiko dugu zer antzekotasun edo alde dagoen haien artean, eta ea prestakuntza-faseak edo ikasmailak eragina ote daukaten irakasleek esandakoetan. Horretarako, helburu eta ikerketa-galderen atalean esandakoak gogora ekarriz (ikus 4.6. atala), han aipatutako hiru hegaldiak erabiliko ditugu datuetara hurbiltzeko: 1) irakaslearen jardueraren zein ikuspuntutatik aztertzen duen irakasle bakoitzak bere lana; 2) irakasleek nola ezaugarritzen duten euren berbaldian ahozko hizkuntzaren didaktika; eta 3) irakasleek zein proposamen egiten dioten haien jarduerari. Hegaldi horietako bakoitzak eraikiko du kapitulu honen azpi-atal bakoitza.

6.1. Irakaslearen jarduera-mailak: lehen hegaldiaren emaitzak

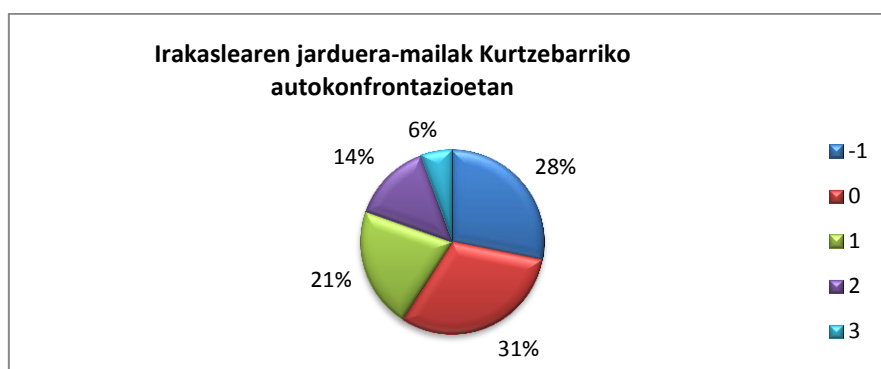
Bosgarren kapituluan identifikatu dugu irakaslearen jardueraren zein ikuspuntutatik berbaratu duen irakasle bakoitzak bere jarduera bere lana aztertu duenean. Atal honetan, datu guztiak xehatuta ditugula, ikusi nahi dugu ba ote den erregulartasunik edo alderik bi prestakuntza-etapen artean eta hezkuntza-zikloen artean.

Datu guztiak aintzat hartuta, hona Kurtzebarriko autokonfrontazioetan jarduera-mailen maiztasuna:

Irakaslearen jarduera-mailak	-1	0	+1	+2	+3	GUZTIRA
Aipu kopurua:	188	207	142	94	37	668

54. Taula. Irakaslearen jarduera-mailak Kurtzebarriko autokonfrontazioetan

Datu horiek ehunekotara ekarrita, hona eman digun irudia:



33. irudia. Irakaslearen jarduera-mailak Kurtzebarriko autokonfrontazioetan

Datu guztiak kontuan hartuta, 0 maila da guztien artean nabarmentzen dena (%31). Baina faseak eta irakasleak kontuan hartzen baditugu, ikuspegia ez da hain homogeneoa. Alegia, sei autokonfrontazioen emaitzak parez pare jartzen baditugu, hona guztien datuak:

		-1		0		+1		+2		+3		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1.fasea	Miren HH4	23	22	31	30	18	18	24	23	5	7	101
	Leire+Izaskun LH1-2	32	26	34	28	25	20	24	20	7	6	123
	Julene LH5	14	18	31	40	12	15	12	15	9	12	79
2.fasea	Nekane HH4	54	36	46	31	28	19	19	12	3	2	150
	Maite LH2	39	38	33	33	18	18	7	7	4	4	101
	Ane LH6	26	22	32	28	41	35	8	7	9	8	116

55. Taula. Irakaslearen jarduera-mailen datuak sei autokonfrontazioetan

Kolorez markatu dugu 55. taulan autokonfrontazio bakoitzean nabarmendu den alderdia. Horren bidez jakin dezakegu irakaslearen jardueraren baitan zein mailari erreparatu dion bereziki irakasle bakoitzak. Gure helburua da ulertzea zergatik ageri diren maila batzuk gehiago eta zergatik beste batzuk gutxiago.

Ikus dezakegu lehen zikloko hiru irakasleek bereziki azpimarratu dutela haien esku-hartzea (0 maila). Badirudi horrek baieztatu egiten duela Goigoux eta bere lankideek diotena, alegia, “*La méthodologie d’auto-confrontation simple se focalisant sur le niveau 0 de la réalisation*” (Goigoux et al., 2004:68). Baieztapen hori ulergarria da, prestakuntzaren lehen fasean irakasleek haien buruarekin topo egin baitute (batzuek lehen aldiz ikusi dute haien burua gelako praktikan grabatuta), ez daude ohituta haien burua ikustera eta hasieratik haien esku-hartzea jo dute gogoeta-xede nagusitzat.

Prestakuntzaren bigarren faseko autokonfrontazioetan, baina, jarduera-mailen ardatza aldatu egin da, eta ez da 0 maila nagusitu: HH eta LH2ko irakasleek ikasleen behaketan jarri dute ardatz nagusia, eta LH6ko irakasleak proiektu lokalean. Hortaz, prestakuntzaren harira irakasleen mugimendua dagoela dirudi: irakasleek jarritako xedea matematika eta hizkuntza aldi berean lantzea eta hori elkarrekintza bidez lantzea izanik, bi irakaslek azaleratu dute bereziki hori ikasleengan nola islatu den (ezin ahaztu dugu hori dela irakasleen prestakuntzaren xede nagusi bat, alegia, didaktikan egindako aldaketek ikasleengan eragitea), eta hirugarrenak horren diseinu eta gelaratzeak zer alderdi nabarmen izan dituen azpimarratu du. Ardatz-aldaketak iradokitzen digu bideoen azterketak eragina izan duela irakasleen ikuspegi profesionalean (Goodwin, 1994; Sherin & Van Es, 2009).

HH eta LH 1-2ko irakasleen kasuan, mugimendua ikusi da begirada irakaslearen estrategietan jartzetik ikaslearengan jartzera. Hala ere, aldaketa ez da erabatekoa izan, Miren eta

Leire+Izaskunentzat ikaslearen behaketa ez baitzegoen hain urruti prestakuntzako lehen fasean ere. Lehen fasetik bigarrenera bi ardatz nagusiak trukatu egin dira, baina biak ala biak dira oso garrantzitsuak irakasleentzat bi etapetan. Eraitza horiek kontrastean sartzen dira beste hainbat ikerketatan ikusitako joerarekin, alegia, irakasleek fokua jarri ohi dutela irakaslearengan, eta egiten duenarekiko jarrera ebaluatzailea izan ohi dutela (Sherin & Han, 2004). Autoreok, haien lanean, nabarmendu dute bideo-prestakuntzaren lehen fasean irakasle esperientziadunak, haien bideoak aztertzen dituztenean, pedagogian eta pedagogia horren estrategia alternatiboetan zentratzen direla, eta aurrerago jotzen dutela ikasleen jarduera aztertzeraz.

Gure kasuan, LH5 eta 6ko irakasleak dira ikaslearen behaketatik urrunen daudenak, ez Julenek eta ez Anek ez baitute ikaslearen behaketa lehentasunen artean jarri. Joera hori ez du prestakuntza-faseak ere aldatu. Badirudi hezkuntza-mailetan gora egin ahala ikaslea gutxiago dagoela irakasleen berbalduan⁷⁶. Hori lotuta egon daiteke fase bakoitzaren helburuekin, ataza motekin eta ikasleen adinarekin eta ezaugarriekin. Izan ere, HHn, adibidez, ikasleak ikasi behar du eskolako kultura ere: nola sartu gelan, noiz parte hartu, nola eskatu hitza, noiz talde-lana egin, noiz eta nola eseri, non gorde etxetik ekarritako gauzak... ataza horiek guztiak errepikakorrak dira eta errituak sortu dira (Garcion-Vautor, 2003), errutina moduan funtzionatzen dutenak. Irakasleak gehiago aldamiatzen du ikaslea, gehiago fijaszen da zer egiten duen, ikasleari begiratzen dio modu globalagoan. Gelako praktikak ikusi ditugunean, ikusi dugu Miren errutinetatik abiatzen dela, eta gero sartzen da SDan: HHn denaren gainean hitz egiten dute, ordutegia ez dute diziplinek markatzen eta ataza motak aukera ematen du gauzak malguago eta modu globalagoan egiteko. Harremanak eta ekoizpena ahoz dira, irakaslea gertuago dago (ikasleen adina dela-eta), komunikazio eta ekoizpen bidea ahozkoa da, irakaslea egunean zehar denbora gehiago dago ikasleekin. Eta eskolako praktikak ere ezberdinak dira, HHko gunean gehiago egiten da elkarrekin besteetan baino. Antzeko giroa nabari da Nekaneren kasuan ere: nahiz eta gaia zentratu, matematika landu nahi baita hizkuntzarekin batera, irudi du ariketen erronka nagusia ez zela matematikoa, ahozkoa eta elkarrekintzazkoa baizik (Sainz Osinaga, 2010a). Badirudi irakasleak saioa antolatu duela ikasleek dagoeneko ezagutzen dituzten eduki matematikoen gainean, eta interesatzen zaiona

⁷⁶ Ez da hori gertatzen Sherin eta Hanen (2004) ikerketan, non 7. eta 8. mailetako matematika-irakasleen gogoetek ikaslearen pentsamenduari erreparatzeko joera erakusten duten bideo-prestakuntza prozesuak aurrera egin ahala.

da ikustea nola ari diren elkarrekintzan, nola gauzatzen dituzten haien arteko harremanak, nola moldatzen diren ikasleak elkarrekin. Hor jarri du bereziki fokua.

LHko irakasleen kasuan, LH1 eta 2ko irakasleek ere oraindik ikasleari begiratzen diote bereziki. Behar bada ikusten dutelako oraindik ere arreta berezia behar dutela. Hala diote Leire+Izaskunek autokonfrontazioaren une batean:

(556) I: bai / desberdina zan / bueno nik urte asko in dot lehen zikloan / eta oin nau bigarren zikloan / ta hor jua naz lehenengo mailara / eta ai ama!

Ma: ezberdintasuna somatu duzu? / interesa edo?

I: ez ze nik ikusten nauen nere burua oso galduta / beste behar batzuk zituzten

Ao: bigarren zikloan esaten dozu?

I: ez / ni nauen bigarren zikloan / urte asko egon naz lehen zikloan / ta hor jua naz ordezkapen bat itxera lehenengo mailara / ba honekin beste behar batzuk / eta beste modu batean tratau bidie

L: bueno tratau / bai / bueno beste modu baten / eta gero ez gaz hain lotute / bueno lotute gaz baina / ez da sartzen oin matematiketakua / ta oin ez dakit zein / guk daukeu egun osua

I: flexibleagoak

*L: ta orduan aprobeztatzen dozu ahozkoa lantzeko / ba landu bidanien / eta badakizu oin matematika gutxiau / ba hurrunguan ingou / eta hor be daukazu flexibilidadade gehixau ez? / eta hor be nik uste dot / ahozkoak asko irabazten dauela / horrekin malgutasun horrekin / ez zauz hor / oin dator inglesekoa / gero erderakua / gero ez dakit zer / gero ginasia / gero ez? / daukie / gu gara irakasle oso / bueno gazela egun dana eurokin / orduan / denboria be / ba ez dotzazu emuten holako / ba ordutegixai / esaten dozu / ba hau ba beste baten landukou / momentuan inportantzia emon ba momentuan daukenai
(375:382)*

Hortaz, LHko lehen zikloan ikasleei erreparatzeko modua berezia da oraindik, eta behar bada horregatik Maitek ere ikasleen jarduerari erreparatu dio bereziki. Mailan gora egin ahala, berriz, badirudi urruntzen doazela HHko ezaugarri eta praktika horietatik, bai eta begirada ikasleengan hainbeste jartzetik ere. Eskakizuna atazari eta curriculumari egokitzen zaio gehiago eta arauak jarduera horri egokitzen zaizkio. Julenek proposatutako hizkuntza-proiektuan ikasleek testu-genero jakin bati (kontrapublizitatea) erantzuteko baliabide espezifikoak erabili behar zituzten; Anek proposatutako ariketa matematikoan, berriz, enigma moduan planteatutako ariketa logiko baten ebazpena argudiatu behar zuten ikasleek. Bi praktketan ikasleei eskatutakoa konplexua eta zehatza da, bai eduki eta bai hizkuntza aldetik. Aneren

praktika aztertu denean, (Sainz Osinaga, 2010a) aztertu da nolako oztupoak izan dituzten ikasleek eta zer erregulazio-estrategia gauzatu dituen Anek. Halere, berak praktika hori autokonfrontazio-saioan aztertu duenean, bere berbaldian ikasleen oztupoak eta ekarpenei ez die eman jarduerari berari ala bere esku-hartzeari eman dien garrantzia, ikasleei eskainitako begirada apalagoa izan da.

Oro har, nabarmen dira urriagoak +2 eta +3 maila egindako erreferentziak. Lehenago esan dugu autokonfrontazio sinplea bereziki zentratzen dela 0 mailan (Goigoux et al., 2004). Baina, aldi berean, autore horiek esaten dute autokonfrontatuek, haien lana deskribatzen dutenean, haien irakaskuntza-asmoen berri ugari ematen dutela ikertzaileari zuzentzen zaizkionean, ez hainbeste lankideekin ari direnean, asmo horiek konpartituzat eta jakintzat jotzen dituztelako. Kasu guztietan, erreferentzia horiek irakasleen eta ikasleen jarduerari lotuta ekartzen dituzte, alegia, beti doaz gelako praktika-analisiaren ondoren, ez dira teoriaren adibidetze bat, praxiaren orokortzea edo teorizazioa baino. Ikus dezagun, adibide gisa, Mirenen autokonfrontazioko lehen aipua, bere lehen hitz-hartzea. Bertan ikusi ahal dugu nola artikulatzen diren jarduera-mailak hitz-hartze bakarrean, bai eta orokortzea nola lotzen zaion aurretik deskribatutako praktikari:

(557) *bueno ba gauzia zan / ea zenbat hitz egiten zuten ez? / laguntzea eurak hitz egitea ez? / ahozkotasuna lantzeko (+1 maila) / ba ni konturatu naiz / saioak luzeegiak egin nittuela / eta gehiegi hitz egiten dudala neuk (0 maila) / beraiek / daude zain nire galderak entzuteko / eta erantzunak emateko / ez? / eta erantzunak normalian diela / hitz bat (-1 maila) / ta neu egon naz pentsatzen / ba agian / eurak beste egoera baten / eurak ekarritako gaiak edo / gehiago hitz egiten dutela / adibidez Jurgiren istripua komentatzen ari ginenean / eurak parte gehiago hartzen dutela / gai zuzenak / zuzenduta dauden gaiak / mugatuta daudela gehixau iguel / euren naturaltasuna galdu egiten dutela / hori da nik pentsatu dudana (+2 maila) // gustora aritu ziren lanian / gazteluakin / gauza asko ikasi zuten / e / etxeak konparatzen / etxeak desberdintzen / indixuen etxiek / eskimalen etxiek / gazteluak handiagoak zirela / hori dana ikasi zuten / baina eurak gero berba itxerakuan ez? / soltura hori / ez? / gainera bueno kontuan izan behar dugu / lau urteko umeak direla be bai / gehiago hitz egiten dutela (-1 maila) (1:1)*

Ikusitako adibidean, +2 mailako aipua ikasleen behaketaren ondoren dator eta ikasleen jarduerari lotutako gogoeta da. 0 mailaren ondoren doanean, irakaslearen esku-hartzea izaten du ardatz, eta +1 mailaren ondoren doanean, proiektua bera.

Autokonfrontazioetan irakasleek horrela ematen dute haien asmo eta usteen berri, Mirenek beste guztiek baino gehiago. Baina egia da, aldi berean, urruti daudela maila horiek lehentasun izatetik. Izan ere, irakasleak bereziki zentratzen dira gauzatutako jardueran, begirada nagusiki dute izandako esperientzia zehatzean kokatuta. Uste dugu, beraz, autokonfrontazioak lagundu diela begirada kokatzen, zentratzen eta egindako lanaren xehetasun eta ñabardurak bilatzen, bai eta aurrera begirako hobekuntzak proposatzen ere. Ikusi dugu, halaber, haien proiektu globala eta irakaskuntzarekiko dituzten usteak autokonfrontazioen ondoren hartutako konpromisoetan azaleratzen direla: bertan aurkituko ditugu aurrez landutako teoria eta praktikak eragindako irakaskuntza-asmo eta teoriak, bai ikaste-objektuarekiko, bai irakasleen estrategiekiko eta bai ikasleekiko.

Jarduera-mailei erreparatzeak lagundu digu irakaslearen berbaldiari lehen begiratu ematen eta ikusten irakasleak, testuinguruaz zer dakiten kontuan izanda, gai direla identifikatzeko zer den garrantzitsua irakaskuntza-egoera batean, baita egoera horretako gertaera zehatzen eta printzipio orokorragoen arteko harremanak ezartzeko ere (Van Es & Sherin, 2008). Eta ikusi dugu, halaber, gehiago erreparatzen dietela gertaera zehatzei printzipio orokragoei baino, alegia, irakasleek ikuspegi bereziki pragmatikoa dutela. Baina ez dugu uste, sarri esaten den bezala, irakasleek ez dutenik teoriarik ekartzen. Aitzitik, iruditzen zaigu aztertutako irakasleen ikuspegi pragmatikoa oso jantzia ageri zaigula, praxiaren teoriak hitz egiteraino. Izan ere, lehen kapituluaz azaldu dugun moduan, hori baita prestakuntza errealistaren ezaugarrietako bat, alegia, integratzea pertsona bere esperientziekin, ezagutza teorikoekin, ikasteaz eta irakasteaz dituen erreprezetazioekin eta gelako behaketatik ikastea (Esteve, 2013). Irakasleen praktikaren teoriak hitz egiten ari gara: irakaslea abiatu da egiten duena azaltzetik eta justifikatzetik, bere "t" txikiko teoriatik, t_1 deituko duguna; prestakuntzan zehar jasotako "T" larriko teoria kontzeptuala jaso eta berriz ere bere gelako praktikatik eta irakasleen begirada eta berbalditik pasatuta eman du irakasleak berriz ere bere "t" txikiko teoria, t_2 deituko duguna, prozesuan zehar eraldatua eta osatua (Korthagen, 2001; Esteve & Carandell, 2009; Korthagen, 2010). Aztergai dugun kasuan prozesua argi ikusten da ($t_1 - T - t_2$), eta horren erakusgarri ditugu bai jarduera-mailen bidez ekarritako gertaera zehatzak (-1, 0 eta +1 mailetan islatuak), eta bai printzipio eta proposamen orokragoak ere (+2 eta +3 mailak, hobekuntza-proposamenak eta irakasleek hartutako konpromisoak).

Irakasleek azaleratzen duten ikuspegi "teoriko" horren ildotik, interesatzen zaigu jakitea zeintzuk alderdi zehatzen inguruan ari diren, alegia, ahozko hizkuntzaz zer didaktika dakarten haien berbaldian. Hori aztertuko dugu bigarren hegaldiaren bidez.

6.2. Ahozko hizkuntzaren didaktika: bigarren hegaldiaren emaitzak

Bosgarren kapituluan ikusi dugu nola ezaugarritu duen irakasle bakoitzak bere praktika ahozko hizkuntzaren didaktikaren begiradarekin. Atal honetan, datu guztien argitara, hiru alderdiri erreparatu nahi diogu: nabarmentzen diren alderdie, bi prestakuntza-etapen arteko erregulartasunei eta hezkuntza-zikloen arteko erregulartasunei.

Hona datu guztiak taula batean bilduta:

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira	
Ikaste-objektua	Enuntziatio-egoera	Hartzailea, toki soziala, rolak	4	3	3	-	-	10
		Osagai soziolinguistikoak	4	1	-	10	-	15
	Eduki tematikoa		20	3	16	3	5	47
	Ezaugarri linguistiko eta testualak	Alderdi fonikoa	1	-	-	-	-	1
		Alderdi sintaktikoa	-	-	-	-	-	-
		Alderdi lexikoa	1	-	-	-	-	1
		Testuaren inplikadura	-	-	-	1	-	1
		Generoari erreparatzea	6	-	9	2	-	17
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Testuaren eta diskurtsoaren ezaugarriak	18	2	7	5	-	32
		Osagai paraberbalak	-	-	3	-	-	3
		Portaera kinesikoa	2	-	-	-	-	2
		Ezaugarri fisikoak	-	-	-	-	-	-
		Igorlearen kokapena	-	-	-	-	-	-
	Elkarrekintza	Inguruneko baldintzak	3	2	2	-	-	7
		Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	57	-	15	6	3	81
		Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	22	-	8	3	1	34
		Hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa	9	-	-	-	-	9
	Entzutearen dimentsioa		17	-	3	-	-	20
	Alderdi emozionala		38	2	5	2	4	51
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	13	1	4	-	-	18
		Talde-lana	1	-	3	1	-	5
		Naturaltasuna	5	-	-	1	1	7
		Ulermena	10	3	2	1	-	16
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetatik abiatzea	4	1	5	1	-	11
		Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	4	3	3	5	-	15
		SDren osagaiak	-	3	3	1	-	7
	Intentzionalitatea	Sistematizazioa	-	-	1	1	1	3
		Erabili vs landu	-	1	-	1	2	4
		Ahozko-idatzizko artikulazioa	-	1	1	-	-	2
		Objektu eta diseinu bikoitza	-	-	8	3	1	12
	Ahozkoaren agertokia	Curriculumean	-	-	1	1	-	2
		Elkarrekintzan	-	-	1	-	-	1
		Egoera errealetan	-	-	-	-	-	-
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Curriculumaz kanpoko tailerretan	-	1	1	3	-	5
		Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	5	123	85	51	21	285
		Erregulazioa	4	111	11	24	8	158
Instituzionalizazioa		-	1	-	-	-	1	

		Aipu kopurua jarduera-mailaren arabera						
	Kode familiak	Kode-zerrenda	-1	0	+1	+2	+3	Guztira
		Memoria didaktikoa sortu	-	7	3	-	1	11
Ikasleak	Ikasleen ezaugarriak		35	1	2	22	4	64
	Ikasleen estrategiak		24	1	-	8	1	34
Guztira:			307	271	205	156	53	992

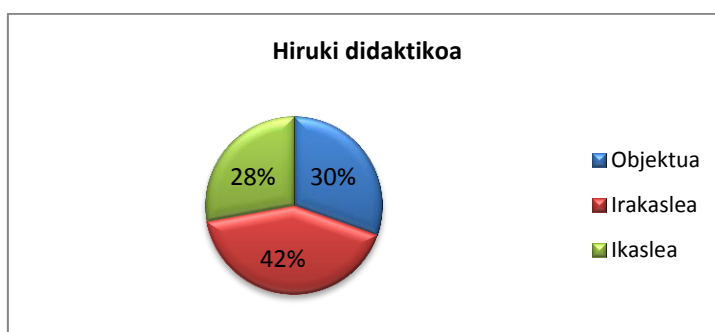
56. Taula. Ahozko hizkuntzaren didaktika jarduera-mailetan barreiatuta sei irakasleengan

Jarduera-mailak ahozko elementuekin gurutzatu ditugunean agertu den alderdi nabarmenetako bat hiruki didaktikoaren irudia izan da. Datuek erakusten dute irakasleen ikuspegi didaktiko sakona, alegia, erabat uztartuta eta integratuta erakusten baitituzte ikaslearen ahozko gaitasun linguistikoak, ahozko objektuak eta horien irakaskuntza (Dolz, 2004). Hona, sei irakasleen datuak bilduta eta taula batera ekarrita:

	Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane	Kurtzebarri
Objektua	%30	%28	%28	%32,5	%33	%31	%30
Irakaslea	%40	%45	%51	%35	%34	%48	%42
Ikaslea	%30	%27	%21	%32,5	%33	%21	%28

57. Taula. Hiruki didaktikoaren irudia sei irakasleengan

Datu globalek hiruki didaktikoaren honako irudia dakarkigute:



34. Irudia. Hiruki didaktikoaren isla sei irakasleengan

Lehen begiratu batean arreta ematen du prestakuntzaren bi faseetan nabarmendu dela irakasleari dagokion eremua, bereziki Julene eta Anerengan. Aldeak alde, erregulartasun nabarmena da irakasle guztiengan joera bera ikustea. Haatik, haien buruari asko erreparatu badiote ere, badira bi alderdi behintzat kontuan izan behar ditugunak. Lehen alderdia da irakasleek erakusten duten ikuspegi holistikoa; izan ere, irakaslearen begirada nagusitzen bada ere, gertaera bakoitzaren azterketa egiterakoan, ikusten dugu haien begirada eraikitzen dutela modu holistikoa (Van Es & Sherin, 2008), ikasleekin, irakaslearekin eta objektuarekin lotutako eremuak kontuan izanda, eta irakasle askok oso modu paretsuan gainera. Modu horretara, bat egiten dugu Clotek (1999) jarduera gidatuaren baitan identifikatzen dituen hiru interesgune edo hiru gatazka-guneeekin ere, alegia, lan-objektuarekiko, besteekiko eta norbere buruarekiko

gatazkak azterketa-unitatetzat hartzen dituen ikuspegiarekin. Izan ere, Clotentzat jarduera erreala izango da hiru elementu horien barruan eta horien artean dauden kontraesanak gainditzea. Hiru elementu horiek irakaslearen diskurtsora ekarrita argi islatzen dute sistema didaktikoa eta sistema didaktiko hori osatzen duten hiru elementuen arteko harremana (Chevallard, 1991). Eta kontuan izan behar dugun bigarren alderdia da, osagai bertsuei erreparatu arren, modu ezberdinean egin dutela, alegia, kopuruek informazio bat ematen digute, baina barruan begiratu behar da informazio horrek zeren berri ematen duen jakiteko, horregatik murgildu gara berbaldi bakoitzaren xehetasunak arakutzen.

Honezkero argi daukagu hiruki didaktikoa osatzen duten elementuak elkarreaginean daudela eta zaila dela bakoitza bere aldetik aztertzea. Irakasleen berbaldiak xehe aztertzeo borondateak, baina, bakoitza bere aldetik aztertzer a eraman gaitu, etengabe harremanetan daudela jakinda ere.

Lehenengo begirada jarriko dugu ikasleei dagokien erpinean. Metodologiaren atalean azaldu dugun moduan, irakasleen berbaldiak eraman gaitu hasieran ez genuen ikasleen atala adierazleen taulan gehitzera; hasieran, bi ziren taulara ekarritako alderdi nagusiak: zeintzuk diren ahozko didaktikarako objektu irakasgarriak eta nola egin irakasgarri objektu horiek (Dolz & Schneuwly, 1998), alegia, ikaste-irakaste objektua eta metodologia, guk irakasleen estrategia bidez azaleratu duguna. Irakaslearen behaketa mailan (-1 mailan) ikaslea islatuta agertzen bazen ere, autokonfrontazioetan irakasleek sarri aipatu dituzte ikasleen ezaugarriak eta ikasleen estrategiak eta horiek nahikoa pisu zuten multzo propioa eratzeko. Hala ere, ikasleen ezaugarri eta estrategiekin loturiko aipuez gain -1 mailako aipuak ere zuzenean zegozkien ikasleei eta hori erakusten du, hain zuzen ere, azaleratu dugun hiruki didaktikoak. Irakasleek ikasleak berbaldiratzen dituztenean aipatzen dute saio bakoitzean, ahozko objektuaren eskuratzeprosesan, ikasleek egin, lortu edo jardundakoa. Irakasleen jarduera dakartenean, hasieratik betetzen dituzte, gainera, Sherin eta Hanek (2004) ikasleen jarduera interpretatzeko identifikatu dituzten hiru azterketa-mailak: deskribatzen dute ikasleek zer esan duten, azaltzen dute ikasleen pentsamendua nola ulertu duten eta ikasleen pentsamendua orokortu eta laburbiltzen dute. Irakasle guztiek begiratzen diete ikasleei modu sofistikatu eta konplexu horrekin, ez da begirada bat bideoprestakuntzak aurrera egin ahala garatu dena, Sherin eta Hanek haien ikerketan ikusi duten bezala, aztergai dugun kasuan hasieratik horrela izan da.

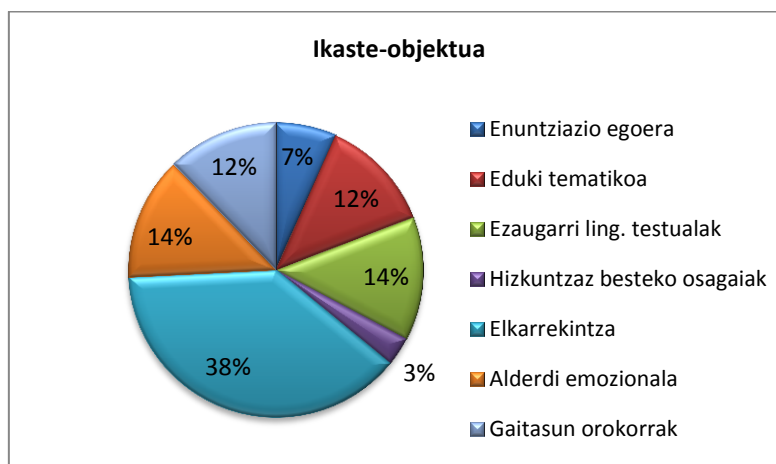
Esan ere esan behar dugu bereziki zentratu direla ikasleen lorpenetan, ez hainbeste hobetzekoetan. Izan ere, ikasleen hobetzekoak ez dituzte ikaslearekin lotuta formulatzen,

baizik eta irakaslearen ezaugarriak eta estrategiak hobetzearekin edo aldatzearekin lotuta. Irakasleek kontzientzia osoa erakutsi dute ikasleen lorpenetan haien lanak duen eraginaz eta funtzioaz, eta erakusten dute hiruki didaktikoaren elkarreragina irakasle, ikasle eta objektuaren artean.

Ahozko objektuari eta irakaslearen estrategiei dagokienez ere erregulartasun eta garapen-adierazleak azpimarratuko ditugu. Horretarako, lagungarri zaigu ondoko taula:

		Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane	
Kode-familiak	Kodeak							
Ikaste-objektua	Enuntziazio egoera	5	11	1	8			
	Hartzailea, toki soziala, rolak							
	Elementu soziolinguistikoak							
	Eduki tematikoa	7	4	4	15	15	2	
	Ezaugarri linguistikoak eta testualak	Fonikoa	21	8	13		4	6
		Sintaktikoa						
		Lexikoa						
		Inplikadura						
		Testu-generoa						
	Testu- eta diskurtso-ezaugarriak							
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Osagai paraberbalak		2	9	1		
		Portaera kinesikoa						
		Ezaugarri fisikoak						
		Igorlearen kokapena						
Ingurune baldintzak								
Elkarrekintza	Soziala	16	23	5	38	33	29	
	Kognitiboa							
	Linguistikoa							
	Entzutea							
Alderdi emozionala	10	12	3	6	9	11		
Gaitasun orokorrak	Autonomia	6	7	3	14	5	11	
	Ulermena							
	Naturaltasuna							
	Talde-lana							
Irakaslearen estrategiak	Irakaskuntza-ikaskuntzaren printzipioak	Aurrezagutzetik abiatzea	7	15	3	1	4	3
		Irakaslearen vs ikaslearen curriculum						
		Sdren osagaiak						
	Intenzionalitatea	Sistematizazioa	3	2	1		1	14
		Ahozko-idatzizko artikulazioa						
		Erabili vs landu						
	Ahozkoaren agertokia	Objektu eta diseinu bikoitza	2	5		1		
		Curriculumean						
		Elkarrekintzan						
		Egoera errealetan						
	Irakaslearen keinu didaktikoak	Tailerretan	76	89	61	87	66	76
		Dispositibo didaktikoa						
		Erregulazioa						
		Instituzionalizazioa						
	Memoria didaktikoa							

Ahozko hizkuntzaren didaktikaren objektuei dagokienez, hona osagaien arteko kontrastea:



35. Irudia. Ikaste-objektua irakasleen berbaldietan

Datuak ikusita, esan ahal dugu elkarrekintza izan dela, nabarmen, prestakuntza-prozesuaren ikur bihurtutako alderdia. Prestakuntzaren hasieran egindako diagnostikoan ez zen aipamenik agertu (ikus 7. Taula), ez bitarteko, ez objektu moduan. Prestakuntza-saioretan landutako alderdietako bat izan zen, eta irakasleek deskribatu zuten elkarrekintzaz ikusi zutena lehen faseko grabazioetan. Azaleratutako horretan ikusi zuten, baina, ez zeukatela argi zer zen elkarrekintza eta hori erronka zela beraiantzat. Hiru zikloetan agertzen zaigu elkarrekintza aurrera begirako konpromiso gisa, eta hori izan zen bigarren faseari begira prestatzaileek eta irakasleek prestakuntzarako erabaki zuten ardatzetako bat (bestea izan zen ahozkoa eta matematika uztartzea). Baina kontua ez da izan soilik elkarrekintzari erreparatzea eta hori sustatzea, baizik eta konturatzea elkarrekintzaren dimentsio-aniztasunaz (Nonnon, 1999). Ikus ditzagun kopuruak:

	Kodea	Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane
Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	11	13	4	14	14	25
	Hitz-hartzearen ikuspegi kognitiboa	1	4		9	16	4
	Hitz-hartzearen ikuspegi linguistikoa		2		7		
	Entzutearen dimentsioa	4	4	1	8	2	
	Guztira:	16	23	5	38	33	29

59. Taula. Elkarrekintzaren garapena eta dimentsio aniztasuna

Taulan ikusten den bezala, elkarrekintza nagusiki lotzen dute irakasleek ikuspegi sozialarekin, alegia, ikasleen parte-hartzea, hitz-txandean kudeaketa, ikasleen arteko solaskidetza...

garatzearekin. Ikuspegi hori izan da nagusi irakasle guztiengan, eta hori zen prestakuntzaren hasieran elkarrekintzarekin propio lotzen zuten alderdia. Askoz gutxiago aipatzen zituzten dimentsio kognitiboa eta linguistikoa. Ideia horrek bat egiten du Planek (2004) azaltzen duenarekin, alegia, irakasleek ahozko hizkuntzaz dituzten errepresentazioetan ez dutela aipatzen berez ahozko hizkuntza-jardueraren dimentsio kognitiboa, hori da ahozkoaz duten pentsamenduaren alderdi ilunetako bat. Gogoan izan behar dugu testuinguru elebidunean eta murgiltze eremuan nolako garrantzia eta inplikazioak dituen helburu bikoitzarekin —kognitiboa eta linguistikoa— lan egiteak (Cummins, 1983; Sagasta Errasti & Sainz Osinaga, 2006). Planek (2004) proposatzen du irakasleen prestakuntzan irakasleak eraman behar direla ahozko ekoizpena jarduera kognitibo konplexu moduan hartzera, alegia, erronka kognitiboa sustatzera, eta ahozko hizkuntzaren eta arauaren gaineko hausnarketa sustatzera. Prestakuntzan zehar irakasleek ikusi zuten elkarrekintzak badituela dimentsio gehiago, elkarrekintzak erronka kognitiboa ere sustatu ahal duela, gogoeta metalinguistikoa sustatu ahal duela eta entzute aktiboarekin ere oso lotuta dagoela, eta horiek ere ikaste-objektu gisa sustatu ahal dituztela (Nonnon, 1999; 2004a; 2004b). Ikuspegi horiek gehiago aipatu zituzten bigarren prestakuntza-faseko saioen diseinuetan eta gauzatutako saioen gaineko berbaldietan, eta bereziki ikusten da nola gehitu den bigarren fasean ikuspegi kognitiboari erreparatzeko joera. Hori lotuta ikusten dugu bigarren fasean hizkuntza eta matematikaren lanketa integratuta egitearekin, lanketa bikoitzarekin, alegia (Gajo, 2006; Plazaola & Leutenegger, 2003). Eta elkarrekintzaren dimentsioez ari garela, bi irakasleek soilik aipatzen dituzte dimentsio guztiak, fase ezberdinetan eta hezkuntza-etapa ezberdinetakoak. Horretan ez dago erregulartasunik. Azkenik, azpimarra dezagun elkarrekintzari gehien erreparatu dion irakaslearen ekarpena, adierazgarria baita irakasle horrek, besteek ez bezala, dimentsio linguistikoa eta entzuteari ere nabarmen erreparatu diela.

Faseen artean elkarrekintza areagotzeaz bat areagotu zen baita eduki tematikoari jarritako arreta ere. Esan bezala, bigarren fasean gelara eramandako saioek bi objektu nagusi zituzten: elkarrekintza eta matematika. Alegia, ahozkoa curriculumarekin batera lantzeko hautua egin zuten. Hori izan daiteke arrazoiak bigarren fasean eduki tematikoari egindako erreferentziak ere areagotzeko. Hona datuak:

	1.fasea			2.fasea		
	Miren	Leire + Izakun	Julene	Nekane	Maite	Ane
Eduki tematikoa	7	4	4	15	15	2

60. Taula. Eduki tematikoaren garapena

Zikloen artean garapena egon dela esan dezakegu. Atentzioa ematen du, baina, Aneren kasuak, oso gutxi erreparatu baitio eduki tematikoari. Uste dugu, baina, eduki tematikoan agertzen ez dena intenzionalitateari egindako erreferentziekin konpentsatzen dela:

	1.fasea			2.fasea		
	Miren	Leire + Izakun	Julene	Nekane	Maite	Ane
Intenzionalitatea	3	2	1		1	14

61. Taula. Intenzionalitatearen garapena

Aneren 14 aipu horietatik 11 objektu eta diseinu bikoitzari egindako erreferentziak dira, alegia, hizkuntza eta arloa aldi berean lantzeko hautuari, beharrari, hori sistematizatze borondateari, lan integratuari (Gajo, 2006). Ulertzen dugu eduki tematikoaz ari dela hor ere, beraz, bigarren fasean arloari edo diziplinari garrantzia eman diote irakasle guztiek.

Ezaugarri linguistiko eta testualen kasuan ere kontrastea nabarmena da. Lehen faseko irakasleen kasuan mintzagai nabarmena da, ez ordea bigarren faseko irakasleengan. Deigarria da apenas aipatu direla hizkuntza-ezaugarri espezifikoak (alderdi fonikoa, sintaktikoa, lexikoa eta modalizazioa). Gehiago aipatu da testu-generoa, batez ere SDen proposamenetan genero bat ekoitzi behar zelako eta beste genero batzuetako testuak erabili ahal izan direlako (batez ere Mirenen kasuan). Eta gehien aipatu dira testuaren eta diskurtsoaren ezaugarriak, baina aitortu ere aitortu behar da ezaugarri nahiko lausoak izan direla, oro har, esaldien luzera edo aberastasuna aipatu direlako gehienetan horren ezaugarritzat. Ez dago testuaren eta diskurtsoaren ezaugarri zehatzagorik, Bronckarten (1997) kategorietara hurbiltzen direnik. Bigarren fasean, baina, aipamen gutxi daude ezaugarri linguistiko eta testualez, baina erraz uler daiteke hori bigarren fase horretan gelako lan-ardatza ez delako horrenbeste testu generoa, baizik eta hizkuntza, matematika eta elkarrekintza.

Alderdi emozionala irakasle guztiek antzera aipatu dute. Juleneren berbaldian gutxiago agertzen da, ikuspegi emozionala gehiago lotu duelako berorren ahozkoarekiko kezkarekin — eta hori dispositibo didaktikoaren barruko irakasle-profilarekiko kezkatzat jo dugu— ikasleekin baino. Beste irakasle guztiek alderdi emozional hori ikasleen ikaskuntza-prozesuko alderditzat deskribatu dute, bai haien gogo-aldatea eta jarrera adierazteko, jarduerarekiko motibazioa adierazteko (jarduera motak eraginda bereziki, ludikoa izan delako edo oso inplikaturatuta sentitu direlako), sentitzen duten lotsa edo ezintasuna adierazteko (bereziki adinarekin eta jendaurrean aritzearekin lotuta), kameraren aurreko tentsioa adierazteko edo blokeo-egoerak adierazteko. Irakasleak arretatsu daude ikasleen emozioei begira, ohartzen dira nola sentitzen diren ikasleak, pozik, aspertuta, seguru, lotsati, baloratuta, gogotsu ala gogo gabe dauden.

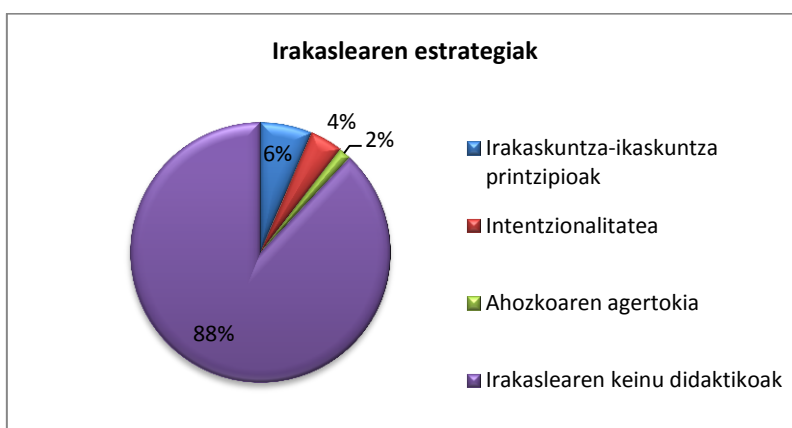
Uste dugu, gainera, ikuspegi hori konpromisoen proposamenekin indartu egiten dela; izan ere, konpromisoetan bi faseetan eta ziklo guztiek aipatu dituzte ikasleen emozionalitatearen zaintzarekin lotutako adierazleak (ikus 22. eranskina), ahozkoan faktore emozionalak duen garrantziaz duten kontzientziaren erakusgarri (Ruiz-Bikandi, 2000).

Enuntziatio-egoerarekin lotuta bi autokonfrontazio nabarmentzen dira, bata hartzaileari lotuta eta bestea alderdi soziolinguistikoari lotuta. Hartzaileari bereziki Leire+Izaskunek erreparatu diote; izan ere, ikasleek, lantzen ari diren SDan, jolasak azaldu behar dizkiete bost urteko haurrei. Alegia, komunikazio-egoera oso zehatza da, eta irakasleek insistitu egiten dute haien berbaldian hainbatean gogorarazi behar izan dietela ikasleei nor den hartzailea, zein ezaugarri dituen eta horrek zertan baldintzatzen duen haien azalpenaren nolakoa. Kasu honetan enuntziatio-egoera lanketa-gaia izan zen. Mirenen kasuan ere hartzailea definituta dago, hor ere bost urteko ikasleak, eta, behar bada lau urteko ikasleentzat bost urtekoak ez direlako hain ezberdinak, irakasleak ez du alderdi hori aipatu ere egin. Maite eta Aneren kasuetan ere enuntziatio-egoera agertu ere ez da egiten, seguru asko ataza horietan komunikazio-egoera ez delako hain zentrala, atazaren atal baten helburua da, baina ez lanketa-gai nagusia. Osagai soziolinguistikoari Nekane erreparatu dio bereziki; gogora dezagun ikasle iritsi berri bat zuela, eskolako hizkuntza ikasteko hastapenetan zegoena, hortaz, erreparatzen die, bai ikaslearen estrategiei, bai berorrek erabilitako estrategiei, eta bai ikaskideek iritsi berria laguntzeko eta animatzeko erakutsi zuten joerari. Eta gutxiago bada ere, Mirenen zein Leire+Izaskunen berbaldietan ere agertzen da alderdi hori, seguru asko murgiltze eruedetan lan egiten duten irakasleen printzipioetan eta ekintza-arauetan dagoelako H2 haurrari bereziki erreparatzea, eskolaldiaren hasiera —bereziki, hortaz, HH— funtsezkoa delako ez bakarrik hizkuntza ikasteko, baita gauza berriak ikasteko eta gelako girora egokitzeko ere (Arnau, 2000).

Ikasleen gaitasun orokorrekin lotuta, aipuak ez dira oso ugariak, baina irakasle guztien ahotan daude. Batez ere autonomiari eta ulermenari erreparatu diete, horiek dira irakasle guztiek aipatutakoak; batzuek aipatu dituzte naturaltasuna eta talde-lana. Gaitasun orokorrak oso lotuta daude ikuspegi didaktiko-diziplinarrarekin, eta irakasleek erakusten dute ikuspegi global hori, orokorra eta espezifikoa lotzen dituen. Izan ere, ahozkoaren prestakuntzak batu egiten du gogoeta pedagogiko orokorra ere (Chemla, 2001). Batze horretan, baina, ahozko gaitasunarekin harreman estuagoa ikusten diegu autonomiari eta ulermenari; izan ere, ahozko hizkuntza egoera formalean erabiltzeko helburuan naturaltasuna zeharkako gaitasuna litzateke, eta talde-lana ez zen lanketaren xedea, talde txikietan lan egitea ahozko komunikazioa sustatzeko bitartekoa izan zen irakasle guztien dispositiboetan.

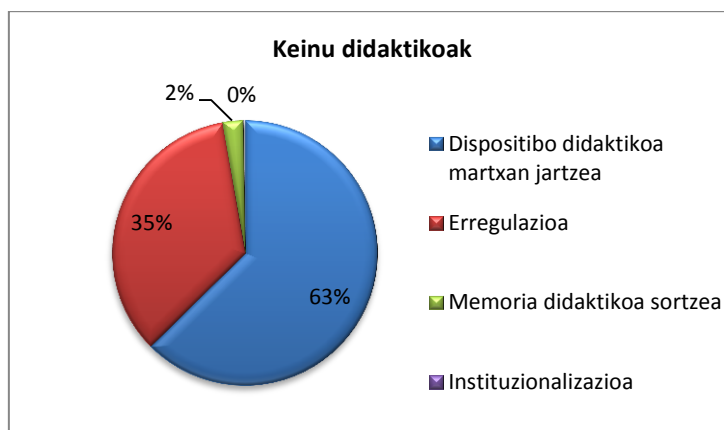
Baliabide ez berbalekin lotuta, nabarmena da urritasuna, alegia, apenas hartu dira kontuan. Zertxobait aipatu du Julenek (elementu paralinguistikoak), landu behar duten SDren gaiarekin (kontrapublizitatea) dituen loturengatik, baina lotura nabarmena izanda ere, bere aipamenak periferikoak dira. Inguruneko baldintza ere aipatu du bideoaren erabileraren harira, ikasleen zein berorren jarduera baldintzatu duen neurrian.

Honaino ahozko didaktikaren objektuaz nabarmendu diren alderdiak. Ikus dezagun zer nabarmendu den irakaslearen estrategiekin lotuta, honezkero esan dugunez, irakaslearekin lotutako erreferentziak izan baitira nagusi irakasleen berbaldietan. Hona datuak:



36. Irudia. Irakaslearen estrategiak irakasleen berbaldietan

Ikus daitekeenez, nagusiki erreparatu diete irakasleek keinu didaktikoei, eta zehatzago, dispositibo didaktikoari eta erregulazioari. Hona zehaztasunak:



37. Irudia. Keinua didaktikoak irakasleen berbaldietan

Elementu horien maiztasuna hegemonikoa da, bai ahozkoaren didaktikaren osagaiei eta bai jarduera-mailei begira⁷⁷. Alderdi pedagogiko hori ahozkoaren mesedetan nola erabili duten identifikatu eta ebaluatu dute haien berbaldian.

	1.fasea			2.fasea			Guztira
	Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane	
Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	38	68	40	55	44	40	285
Erregulazioa	37	20	20	29	21	31	158
Memoria didaktikoa sortzea	1	1	1	3	-	5	11
Instituzionalizazioa	-	-	-	-	1	-	1

62. Taula. Keinu didaktikoak irakasleen berbaldietan

Deigarria da gutxi erreparatu diotela memoria didaktikoa sortzeari eta ez dagoela instituzionalizaziorik irakasleen gogoetetan, nahiz eta gelara eramandako SDetan kontrol zerrendak egin ziren eta matematikako saioretan buruketak ebazteko prozedurez hitz egin (Maiterekin 2. mailan) edo egitura linguistikoaren gaineko zerrenda idatzia bistan izan (Anerekin 6. mailan). Ez diete erreparatzen alderdi horiei haien gogoetetan. Bai, ordea, dispositibo didaktikoaz eta erregulazioaz ikusitako ezaugarriak. Gainera, irakasle bakoitzaren berbaldiaren azterketan ikusi dugun moduan, dispositibo didaktikoa martxan jartzea eta erregulazioa osagai konplexu eta dimentsio aniztunak gertatu zaizkigu, irakasleek hainbat xehetasunekin ezaugarritu dituzte.

Dispositibo didaktikoa martxan jartzeari erreparatu diote gehien irakasle guztiek. Hori bereziki da garrantzitsua objektu irakatsia erakusten duelako, eta bi arrazoi daude hori ikusteko (Schneuwly, 2009). Lehen arrazoa da dispositiboa martxan jartzeak parte hartu duela eraikitzen ari diren ahozko objektuen zehaztapenetan eta lagundu duela ikusten nola bereiztu diren objektuan osagaiak, nola heldu zaien eta nola txertatu diren sekuentzia jarraituetan. Gelako praktika aztertzen dugunean ez bezala, kasu honetan aztarnak ditugu jakiteko nolakoak izan diren dispositiboak hautatzeko erabaki-prozesuak ere, irakasle guztiek uneren batean egin baitute lotura prestakuntza-prozesuarekin, prestakuntza-objektuarekin eta diseinuan zikloko irakasleen parte-hartzearekin. Bigarren arrazoa da dispositibo didaktikoak martxan jartzeko moduek definitu dutela irakasleek zer esangura eman dieten erabili dituzten bitartekoei, bai proposatutako bitartekoen ezaugarriengatik, bai erabilitako diskurtsoen ezaugarriengatik, bai dispositiboaren funtzioak zehazteagatik, bai beste dispositibo eta objektu batzuekin izan ahal

⁷⁷ Gutxien daude -1 mailarekin lotuta, baina horrek ez gaitu harritu; izan ere, irakaslearen estrategiez ari garelarik, irakaslearen esku-hartzearekin lotuta daude, ez ikasleak egiten duenarekin. Ikasleen behaketarekin lotuta agertzen diren kasu gutxietan, ikasleak irakaslearen esku-hartzea eskatzen du: irakasleak hitza ematea edo irakasleak beste modu batean antolatzea.

dituzten loturengatik (jarduera-mailen arabeko sailkapenak eta hobetzekoen proposamenek eman digute neurri hori). Irakasleen berbaldietan dispositiboaren alderdi horiek bereiztean, zehaztapen hauek azaleratu dira:

		1.fasea			2.fasea			Guztira
		Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane	
Dispositibo didaktikoa martxan jartzea	Antolaketa	17	16	5	26	13	9	83
	Baliabideak	17	2	2	10	7	6	44
	Kontsignak	4	13	3	20	11	8	59
	Irakaslearen profila	7	35	24	6	12	16	100
	Irakaslearen espektatibak	6	1	10	9	17	-	43
	Ikuspegi ludikoa edo praktikoa	4	7	-	4	-	4	19

63. Taula. Dispositibo didaktikoaren ezaugarriak irakasleen berbaldietan

Bideoa aztertzeak balio izan du irakasleek bere jardueraren azterketa egiteko, bai eta haien gelako berbaldiaz kontziente izateko. Garcia Debancek (1999) baliagarri jotzen du norbere burua aztertzea eta erreparatzea norbere keinuei, intonazioari, errendimenduari... eta horiek modu kontzientean kontrolatzea. Irakaslearen profilarekin lotu ditugu ezaugarriok, eta hori izan da ezaugarrien artean adierazgarriena, bereziki Leire+Izaskun eta Julenerengan, eta, apalago bada ere, Anerengan ere bai. Fase ezberdinetako irakasleak dira, baina guztiak LHkoak. Adierazle honen berezitasunetako bat da irakasleen ekarpena izan dela, haien berbalditik sortutako ezaugarria izan dela, ez zegoen teoriatik abiatuta eraikitako lehen taulan. Irakasleek garrantzi berezia eman diote haien izaerari, jarrerari, prestakuntzari, egoteko, egiteko eta esateko moduari. Badirudi irakasle hauentzat irakaslearen profilak eta ezaugarriek berebiziko garrantzia dutela dispositibo didaktikoaren bitarteko gisa. Ezaugarri horiei erreparatuta, irakaslearen profila ere dimentsio aniztuna gertatu zaigu, irakasleak izan dezakeen prestakuntzatik haratago, gelan egoteko eta egiteko moduari atxikia, bai eta bere burua garatzeko borondateari atxikia ere (hobetzeko proposamenei begiratzea baino ez dugu, hurrengo atalean ikusiko dugun moduan).

Gutxien erreparatu diote profilari HHko irakasleek, behar bada, HHko irakasleek barneratuago dutelako haien ikasleenganako gertutasun eta profil hurbila, argi daukatelako ikasleen komunikazio-gaitasunaren garapenean duten egitekoa eta erantzukizuna, haien jokabide eta jarrera hasierako prestakuntzatik ere lantzen delako, eta garatuago badute ez die hainbeste atentzia ematen eta ez dute hainbeste aipatzen, ohiko bihurtu duten jarduera da. Garrantzi handiagoa eman diote antolaketari eta baliabideen erabilerari.

Antolaketari garrantzi handia eman diote bi faseetan, bereziki HHn eta LHko lehen zikloan, gutxiago hirugarren zikloan. Antolaketaz hitz egin dutenean aipatu dute dispositibo didaktikoa gauzatzeko espazioa nola erabili duten, denbora nola antolatu duten eta ikasleak nola antolatu dituzten (bereziki ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko talde txikietan antolatzea aldarrikatu dute). Eta baliabideez hitz egin dutenean, laguntza kontestualaren garrantzia eta ariketak egiteko materialak aipatu dituzte. Hirugarren zikloko jardueretan irakasleen kezka beste alderdi batzuetan egon da: antolaketak edo baliabideek ez dute eragin ikasleengan ikusi dituzten emaitzak, ez dute baliabide berezirik erabili behar izan egin beharreko ariketak egiteko, beraz, alderdi horiek aipatu ere gutxiago egin dituzte.

Irakaslearen espektatibek ez dute ildo bera jarraitzen; guztiek ez dituzte aipatu, batzuek asko (bereziki Maitek, zeinarentzat bigarren saioan ikasleen jarduna ilusioz betetako aurkikuntza izan den) eta beste batzuek espektatiba gutxi azaldu dituzte. Eta ikuspegi ludiko eta praktikoa adinarekin eta dispositiboaren helburuarekin lotuta agertzen zaigu; izan ere, agertzen da HHko bi irakasleengan (adin horretan jolasak eta aktibitateak duten garrantziarengatik), agertzen da Leire+Izaskunen SDan (helburua jolasak azaltzea eta egitea zen, lehenengo LHko lehen zikloko ikasleekin eta ondoren HH5 urtekoekin) eta agertzen da Aneren berbaldian (ataza enigma bat ebaztea zen eta ikasleek joko moduan hartu zuten).

Irakaslearen erregulazioari dagokionez, irakasleak oso kontziente dira haien esku-hartzeak eragina duela objektu irakatsia eraikitzeke prozesuan (Schneuwly, 2009b). Haien berbaldietan erregulazio-adierazleak beti agertzen dira ikasleen oztopo bati erantzuteko edo ikasleen berbaldian laguntzeko, batzuetan zuzenean saioan bertan sortutako oztopoen eraginez, eta beste batzuetan irakaslearen beraren ohiko jokaerarekin kontrastean. Edonola ere, ondo kokatutako estrategia zehatza aipatzen dute. Ikus dezagun Maiteren berbaldiko adibide pare bat:

(558) (...) *eta gero argudiatzeko gaitasuna ba nik uste dot egon zala bat eta bueno e::: igual e::: ez zuten e:: ez? nik galdetzen diodanean eta nola egin duzu taldeka edo ez ez dute egiten ba sailkatu edo taldean (ikasleen oztopoa) baina bueno // nik uste dut apur bat nik tiratuta edo (irakaslearen erregulazioa) ba bueno adierazteko gai izan zirela talde bakoitza zein izan zen bere prozedura zein euren bidea eta gero eztabaidatzeko ere edo / e:: esateko jo ba nik egin dut beste modu baten eta agian beste modu hori (ikasleen erantzuna) (14:14)*

(559) *nik ohitura daukat nik apuntatzeko ze (...) ta nik uste dut erakutsi behar zaiela laburtzen / eta hori nik egiten dut nik eredu eredu moduan jarriz / ebazten duten bitartean*

talderen bat oso trabatuta badago pistak eman taldeak ordaindutako kopurua atera eta joan gehitzen / azalpena ordenatzeko galderak egingo dizkiet / zer egin duzue lenengo? (irakaslearen ohiko erregulazioa) bueno / hemen ez dakit hain modu linealean jarraitu nuen / egoerak eskatzen zuen nik uste dut galdera zabalak bueno / behintzat ez dakit zabalak galdera zabalik izan ziren baina bai eman zuten aukera euren arrazoiak emateko edo euren argudioak emateko / taularen zergatia eta erabilera azaldu (irakaslearen erregulazioa aztertutako saioan) (100:100)

Erregulazioa ere zaku handia iritzita, bere baitan ikusitako dimentsioak bereizi ditugu. Ikusitako bi adibideak, esaterako, erregulazio kognitiboarekin harremanetan daude. Hona datuek diotena:

		1.fasea			2.fasea			Guztira
		Miren	Leire + Izaskun	Julene	Nekane	Maite	Ane	
Erregulazioa	Erregulazio soziala	10	3	4	6	1	7	31
	Erregulazio kognitiboa	20	14	6	17	13	14	84
	Erregulazio linguistikoa	5	3	9	2	2	8	29
	Erregulazio emozionala	2	3	-	3	-	3	11
	Denbora ematea	7	2	4	5	3	2	23

64. Taula. Erregulazioaren ezaugarriak irakasleen berbaldietan

Nabarmena da erregulazio kognitiboari emandako garrantzia. Elkarrekintza objektu gisa aztertu dugunean esan dugu oro har irakasleek ez dutela aipatzen berez ahozko hizkuntza-jardueraren dimentsio kognitiboa eta irakasleen prestakuntzan irakasleak eraman behar direla ahozko ekoizpenaren ikuspegi kognitiboari garrantzia ematera (Plane, 2004). Bada, erregulazio-estrategia moduan ekarrita, irakasleek haien berbaldian bi faseetan eman diote garrantzia, alegia, ikasleengan ikuspuntu kognitiboa sustatzeko modua haien esku ikusten dute, haiek lagundu behar diete ikasleei ideiak *ateratzen*: ikusi dute ikasleen erantzunak (bai luzeran, bai konplexutasunean, bai kalitatean) haien galderen araberakoak direla (galdera ireki gehiago egin eta eskatu azaltzeko eta arrazoitzeko), pistak emanaz eta hipotesiak egiteko eskatuz ikasleen pentsamendua eta erantzun aberatsagoak sustatu ahal dituztela, ikasleen berbaldia behin eta berriz gaira ekartzea eta zentratzea garrantzitsua dela (bereziki ikasle gazteagoekin), arbelean ikasleen hitzak jasotzeak lagundu egiten diela ikasleei ezagutza eta diskurtsoa garatzen eta finkatzen... Horraino irakasle guztiengan dauden ideia orokorrak. Maite eta Aneren berbaldira joz gero, bertan ikusi dugu nola lotzen duten berbaldi hori matematika-arloaren garapenarekin: ikasleen diskurtso matematikoa jantzi eta sakontzeko,

birformulazioen bidez hobeto ulertzeko, ideiak ordenatzeko, ikasleen artean erantzunak eztabaidatu eta arrazoitzeko... Nekane HHko irakaslearen kasuan erronka matematikoa ez zenez handia izan, arloarekiko lotura hori ez da apenas agertu. Edonola ere, uste dugu ahozkoa eta arloa elkartzen direnean, nabarmenagoa dela erregulazio kognitiboaren garrantzia eta baliagarria dela *komunitate zientifikoa* eraikitzearen ideia sustatzeko (Jaubert & Rebière, 2000). Guztiarekin ere, irakasleek erakutsi dute kontziente direla elkarrekintza bidez ikasleei ezagutza garatzen laguntzeko duten egitekoaz (Mercer, 2003), ezagutzen eraikuntzan ikasleei parte hartzen laguntzeko duten egitekoaz (Candela, 2001) eta ikasleek diskurtso “hezia” eskura dezaten duten erantzukizunaz (Mercer, 1997).

Gainontzeko erregulazio-alderdiak ez dira hain nabarmenak, baina badute zer esana. Ikuspegi soziala asko nabarmendu da ikasleen arteko elkarrekintzan, oro har, nahiko ondo ikusi dituzte ikasleak eta erregulazioa gutxiago aipatu dute. Baina aipatu duten gehienetan badute kezka nabarmen bat: ikasle guztien parte-hartzea sustatzea eta ziurtatzea eta ikasleen arteko solaskidetzaz lortzea. Euren hitzetan, hori ez dute lortu eta hori dute erronka. Erregulazio linguistikoarekin lotuta arreta LHko hirugarren zikloan jarriko genuke; ez dago besteekiko alde handia, baina aldea dago. Badaude erregulazio-estrategia batzuk orokorrak direnak maila guztietan, hala nola, pista moduan hitzaren edo esaldiaren hasiera ematea, esaldi osoa edo erantzunak osatzeko eskatzea, esaten dutena zuzentzea edo azalpena antolatzen laguntzea; baina bada alderdi pare bat azken zikloan baino agertzen ez dena: objektu diren testuratzeko-estrategia espezifikoak erabiltzea, edozein erantzunekin ez konformatzea eta hizkuntza-formen exigentzia maila areagotzea. Erregulatzeko modu horretan hurrenkera-zantzuak ikusten ditugu, ikasleen adinaren arabera eskaera maila areagotzea proposatzen duen neurrian. Esanguratsua egin zaigu ikasleei erantzuteko denbora ematearen aldarrikapena, batez ere irakasleentzat aurkikuntza bat izan den neurrian: harridura geratu dira ikusi dutenean ez dutela pazientziarik, haiek galdetu eta haiek erantzun dutela. Ez zuten horren kontzientziarik eta irakasle guztiek hartu dute gogoeta-gai moduan, bai saioen gaineko gogoetetan eta bai konpromisoetan. Egia da, baina, aukeran HHko irakasleek azpimarratu dutela gehixeago, bai autokonfrontazioetan eta bai konpromisoetan. Behar bada, hemen ere, berez direlako kontzienteago ikasleen komunikazio-gaitasunen garapenean duten egitekoaz (Arnau, 2000). Eta, amaitzeko, erregulazio emozionalari dagokionez, ez dute irakasle guztiek aipatu eta ez dago ildo berezirik ekarpen horietan; baina horrek ez du esan nahi gaia interesatzen ez zaienik, konpromisoetan jasotako erronketan agertzen baitira (ikus 22. eranskina).

Irakaslearen estrategiekin lotutako beste alderdiei askoz gutxiago erreparatu diete.

Irakaskuntza-ikaskuntza printzipioak irakasle guztiek aipatu dituzte, baina gehienek gutxi eta ez adierazle guztien arabera. Aurrezagutzetatik abiatzearen garrantziaz hitz egin dute LHko irakasleek, baina ez HHkoek. SDaren osagaiak lehen fasean aipatzen dira soilik (espero zitekeen moduan, SDak lehen fasean diseinatu baitziren). Eta irakaslearen eta ikaslearen curriculumaren arteko kontrastea ia irakasle guztiek ekarri dute, eta bertan gatazka eta zalantza ageri da: ikasleen interesak aprobetxatzeko hautua egiten dute, baina nola uztartu hori irakasleak landu nahi duenarekin, edo nola lortu gaien gehiegi ez desbideratzea? Ez da erantzun argirik ageri. Edonola ere, printzipio horiei gehiago erreparatu diete lehen fasean bigarrenean baino, printzipioak oinarrian daudelako, hasieran finkatzen direlako eta bigarren fasean irakasleek bereganatuta dituztela pentsatu ahal dugu, arreta beste toki batzuetan jartzen dute.

Intentzionalitateari dagokionez, aipamen gutxi daude ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko artikulazioaz, sistematizazioaz, erabiltzearen eta lantzearen ezberdintasunaz. Baina bada irakasle bat, Ane, nabarmen ekarri duena batez ere objektu eta diseinu bikoitza garatzearen garrantzia eta horrela lan egitea sistematizatzeko hautua. Puntu oso garrantzitsua da, ondorio horretara heltzea baita, neurri handi batean, ahozkoaren didaktikaz formatzearen xedeetako bat. Eta irakasleen autokonfrontazioetan espresuki asko agertzen ez bada ere, haien berbaldian islatzen da intentzionalitate hori eta praktiken diseinuetan eta konpromisoetan ere argi jasota geratu da.

Bukatzeko, azken alderdia genuke zein ikusten duten irakasleek ahozkoaren agertokia. Irakasle erdiek egin dute aipamenen bat. Gai honi dagokionez, mugimendua ez da hainbeste diskurtsoan egon, mugimendua ekintzan egon da, ebaluazio gabeko eta curriculumaz kanpoko tailerretatik curriculumeko beste arlo batekin lotuta lantzeko hautua egin dutenean.

Gogoeta horietan ikusi dugu hainbat erregularitasun daudela, eta horiek bat etor daitezke irakasle esperientziadun eta gaitu izatearekin (Berliner, 1994)⁷⁸, irakaslearen biografiarekin eta zentroaren kulturarekin (Barbier, 2010). Eta erregularitasun horiek lotuta ikusten ditugu, halaber, ikuspegi profesionalaren ideiarekin (Goodwin, 1994); izan ere, prestakuntza-prozesuak ezagutza-objektuak sortu ditu haien begiradan eragin dutenak eta haien irakasle-lanaren ikur bihurtu direnak (ahozkoaren teoriak, lanabesak eta esperientzia-multzoak), eta horien bidez jarduera sozialki kokatuan gertaera adierazgarriak ikusteko gai izan dira.

⁷⁸ Berlinerrentzat (1994) ez da gauza bera esperientziaduna eta gaitua izatea. Hori bereizteko, bost mailako sailkapen bat (Dreyfus & Dreyfus, 1986) laburbiltzen du, abiatu hasiberritik eta lanbide-maisutza lortu artekoa.

6.3. Hobekuntza-proposamenak: hirugarren hegaldiaren emaitzak

Banaka egindako analisietan, irakasle bakoitzak bere jarduerari egindako proposamenak nabarmendu ditugu, gehienetan hobetzeko proposamen moduan formulatu dituztenak. Horiek ikusten ditugu gure analisisian jarduera errearen osagai (Clot, 1999; Clot et al., 2000). Alegia, Clotek proposatzen dituen jarduera posibleen artean, etorkizunera begirako proposamenak sailkatu ditugu, horiek modu argi eta adierazgarrian ekarri dituztelako.

Atal hau bitan banatu dugu. Batetik, jakin nahi dugu zeintzuk diren egindako hobekuntza-proposamenen objektuak. Jakin nahi dugu, halaber, ba al den erregularitasunik edo alderik bi prestakuntza-etapen artean zein hezkuntza-zikloen artean. Eta bestetik, jakin nahi dugu nola eta norentzat egiten dituzten irakasleek proposamen horiek. Hobetzeko proposamenek etorkizunerako hedapena dakartenez, begiratu nahi dugu irakasleek oihartzun hori maila indibidualean ala kolektiboan irudikatzen duten. Izan ere, prestakuntza eta proiektu kolektibo batean murgilduta daudelarik, norbere buruari ala taldeari egiten diote proposamena? Banakotik ala taldetik egiten dute proposamena? Ezin ahaztu dugu prestakuntzan zehar banako zein zikloko eta klaustroko kide moduan aritu direla, eta prestakuntzak eragin kolektiboa bilatzen zuela hasieratik. Hori ikusteko, diskurtso-analisisa txertatu dugu puntu honetan. Toki berezia eman diogu gai honi..., gehiago ikusita ezin izan ditugula autokonfrontazio gurutzatuak aztertu bakarkakoetan aztarna hauek begiratzea are adierazgarriago gertatu zaigu. Haatik, ez dugu analisi hau autokonfrontazio bakoitzaren barruan egin baizik eta hobekuntzen corpus osoarekin, iruditzen baitzaigu abagune egokia ematen digutela azaleratzeko prestakuntza-prozesuaren bakarkako zein taldeko izaeraren hainbat aztarna.

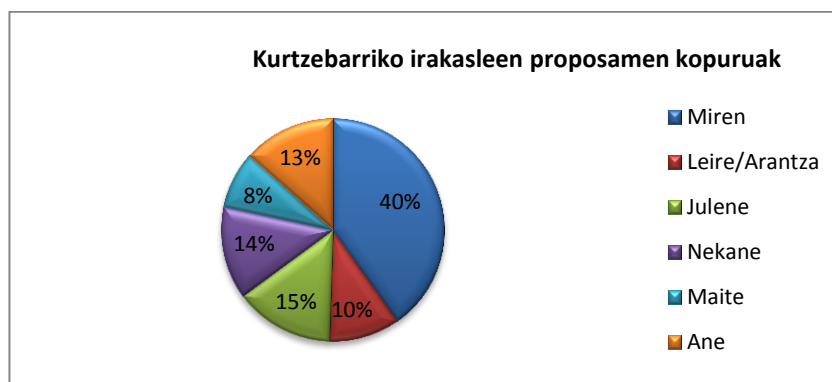
6.3.1. Hobekuntza-proposamenen objektua

Lehenik eta behin irakasle guztiek egindako proposamen kopuruari erreparatu diogu eta ikus dezakegu irakasleen arteko aldeak nabarmenak direla.

Irakasleak	Proposamenak
Miren HH4	39
Leire+Izaskun LH1-2	10
Julene LH5	14
Nekane HH4	13
Maite LH2	8
Ane LH6	13
Kurtzebarri	97

65. Taula. Irakasleen proposamen kopuruak

Hona ehunekotan emanda:



38. Irudia. Kurtzebarriko irakasleen proposamen kopuruak

Hobetzeko kopuruak adierazten du irakasle bakoitzak jarduera zehatz horretan nola ikusi dituen gauzak eta zer hobetzeko ikusten duen. Alegia, proposamenak guztiz kokatuak dira. Deigarria da lehen irakaslearen zorrotasuna proposamen kopuruari dagokionez. Baliteke behatu duen grabazioaren ezaugarriek zerikusia izatea. Izan ere, analisisian esan dugun moduan, Mirenek ordu bete inguruko bideo-muntaia bat aztertu zuen, SDren lanketa osoa islatzen zuena. Horrek esan nahi du bertan bilduta zegoela prozesu osoa, abiapuntua eta SDren emaitza, bai eta tarteko lanketaren berri, erabilitako estrategia eta baliabideen berri, eta prozesu horretan agertzen dira ongi ateratakoen eta oztopoen adibideak berariaz horrela hautatuta. Begirada global horrek lagundu ahal izan dio proposamen jarduera posible gehiago ikusten, horiek zehaztasun handiagoz deskribatzen gehiago egiten, zehatzagoa izaten, egoerari bere osotasunean hobeto doitzen,.

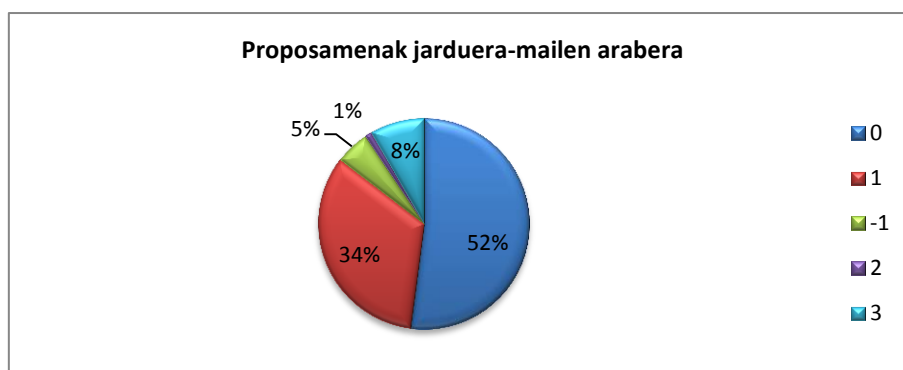
Bestalde, nabarmentzekoa iruditzen zaigu bi kasutan proposamenen kopurua bereziki dela txikia. Horren azalpena zera izan daiteke: Maiteren kasuan, bereziki zentratu duenez bere gogoeta saio esperimentalean, eta asko gustatu zaionez nola ibili diren bera eta ikasleak elkarrekin gauzak egiten, ondo baloratu ditu egindako dinamika eta eskuratutako eduki matematikoak, eta behar bada ikuspegi baikor horrek eraginda ez du hainbeste erreparatu hobetzekoetan, jarduera bera izan baita hobetzeko adierazgarri; Leire+Izaskunen kasuan, autokonfrontazioaren analisisian ikusi ahal izan dugu bigarren irakaslea nabarmen mintzatu dela lehen irakaslearen indarguneez, eta litekeena da horrek aldaketa-proposamenetarako tarte mugatzea. Gainontzeko hiru kasuetan ez dago ildo berezirik, ez zikloari, ez prestakuntza-faseari begira.

Proposamen horiek jarduera-mailen arabera begiratzuz gero, hona hemen irakaslearen jarduera-maila bakoitzean zenbat proposamen egin dituzten:

	Zer aldatu, zer gehitu
behaketa mailan (-1)	5
proiektu mailan (+1)	32
maila didaktikoan (0)	50
eraikuntza mailan (+2)	1
maila ideologikoan (+3)	9

66. Taula. Proposamenak jarduera-mailen arabera

Grafiko batean hobeto ikusiko dugu:



39. Irudia. Proposamenak jarduera-mailen arabera

Irakasleek beraien diskurtsoan bereziki erreparatu diete beraien jardunari eta dispositiboaren ezaugarriari (0 eta +1 mailen bidez adieraziak), eta proposamenak batez ere egin dizkiote beraien lanari, beste alderdiei baino nabarmen kopuru altuagoan. Eta hori oso lotuta dago orokorrean irakasleek izan duten begiradarekin; izan ere, berbaldi guztietan nabarmen gailendu diren alderdiak izan dira dispositibo didaktikoari zein erregulazioari dagozkionak. Baina aipagarria da ez dagoela ia hobetzekorik ikasleari zuzenduta, nahiz eta haien berbaldian ikasleak asko aipatu; hobetzeko proposamenak metodologiari eta haien esku-hartzeari proposatzen dizkiete, alegia, irakasle hauen aburuz, irakasleak egin beharko dituzten gauzak beste modu batera ikasleak hobeto egin ditzan.

Ahozko hizkuntzaren didaktikaren irizpideei dagokienez, interesgarria izango da ikustea irakasle bakoitzak zein alderdiri erreparatzen dion berariaz bere jardunari beste aukeraren bat proposatzen dionean, eta hobetzekoen artean erregulartasunik ba ote dagoen irakasleen artean⁷⁹.

Hona taula batera ekarrita proposamenak:

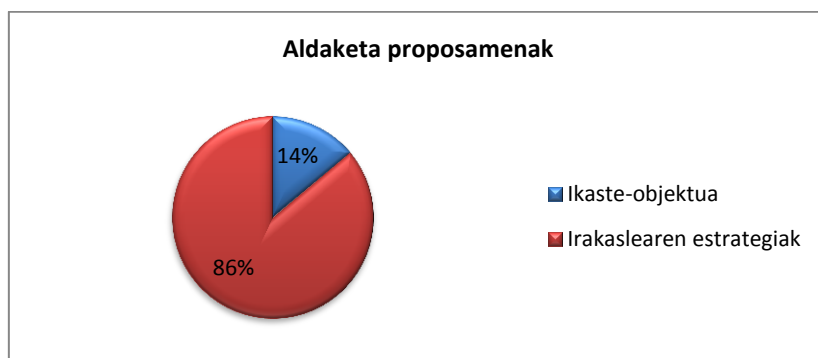
⁷⁹ Gogoan izan behar dugu proposamen baten barruan alderdi bati baino gehiagori egin ahal zaiola erreferentzia, hortaz, ez dute zertan bat etorri hasierako proposamen kopuruek eta ahozko hizkuntzaren didaktikari erreferentzia egiten dioten aipu kopuruek.

	Kode-familia	Kodea	1. fasea			2. fasea			denak
			Miren HH4	Leire+ Izaskun LH1-2	Julene LH5	Nekane HH4	Maite LH2	Ane LH6	
Ikaste-objektua	Ezaugarri linguistiko eta testualak	Testu eta diskurtso antolaketa	5						5
		Generoari erreferentzia	1		1				2
	Hizkuntzaz besteko osagaiak	Osagai paraberbalak			1				1
		Inguruneko baldintzak				1			1
	Eduki tematikoa						1		1
	Elkarrekintza	Hitz-hartzearen ikuspegi soziala	2	1		1	1	1	6
	Gaitasun orokorrak	Autonomia	1						1
Irakaslearen estrategiak	Printzipioak	Irakaslearen vs ikaslearen curriculum	3						3
	Intentzionalitatea	Erabili vs landu	1						1
		Objektu eta diseinu bikoitza					1	1	2
		Sistematizazioa	1					1	2
	Ahozkoaren agertokia	Ahozkoa curriculumean	1						1
	Keinu didaktikoak	Dispositibo didaktikoa	18	9	9	12	2	4	54
Erregulazioa		22		7	3	4	6	42	
Ikaslea	Ikaslea	Ikasleen ezaugarriak	2						2
Guztira:			57	10	18	17	9	13	124

67. Taula. Proposamenak ahozko hizkuntzaren didaktikaren alderdien arabera

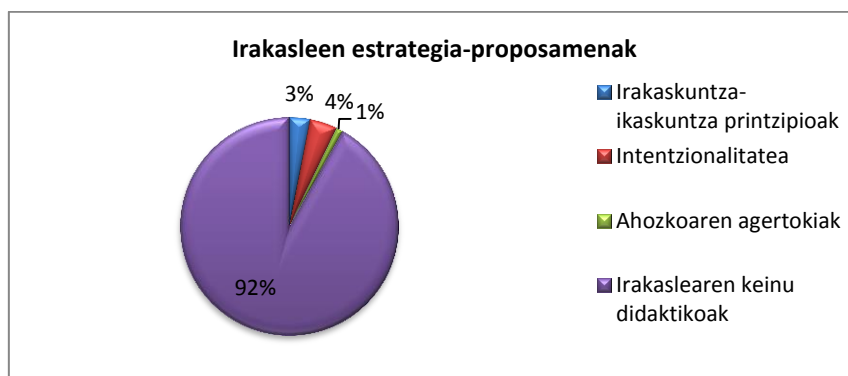
Ikaste-objektuarekin lotuta, bi alderdik ematen dute atentzioa. Batetik, ikasleei begira proposatutako hobetzeko apurren artean, Mirenek 4 urteko haurren berbaldiaren testu eta diskurtso antolaketari proposatzen dizkion hobetzekoak (batez ere, ikasleek hitzak aberastu behar dituztela eta esaldi osoak egin behar dituztela). Hori bat dator Mirenek bere berbaldian gaiari eman dion garrantziarekin eta lotuta dago aurrerago ikusiko ditugun erregulazio-estrategiei proposatutako hobekuntzekin. Bestetik, elkarrekintzarekin lotuta ia irakasle guztiek egin dituzte proposamenak dimentsio sozialarekin lotuta, alegia, orokorra da irakasleen kezka ikasle guztien parte-hartzearekin, hitza hartzearekin, ikaskideen arteko elkarrekintzarekin... horiek dira ikasleentzat bereziki proposatzen dituzten hobetzekoak.

Eta irakasleen estrategien artean, beste bi alderdi nabarmendu dira: dispositibo didaktikoa eta erregulazioa, eta hori ere bat dator irakasleek bestela ere gehien aipatzen dituzten alderdiekin. Kopuruetan ikusten den moduan, nabarmen gailendu da alderdi metodologikoa proposamen-objektu gisa. Hona iruditara ekarrita:



40. Irudia. Aldaketa proposamenak Kurtzebarriko irakasleengan

Ikus daitekeen moduan, nabarmena da bereziki egiten dizkietela proposamenak irakasleen estrategiei. Honenbestez, uste dugu objektuaren planteamendua eta ikasleen eskuratze-prozesua hobetzea ikusten dutela bereziki lotuta irakaslearen esku-hartzea hobetzearekin, horren kontzientzia argia erakusten dute. Bat datoz alderdi horiek 0 mailarekin (irakaslearen jarduna aztertzen duena) eta +1 mailarekin (gelaratutako jarduera edo dispositiboa aztertzen duena). Esku-hartze horren barruan, badira alderdiak jardueraren diseinuarekin lotuta, alderdiak irakasleak bere buruarengan kokatzen duen diseinuari lotuta eta alderdiak ikaslearen jardueran eragiteko.



41. Irudia. Kurtzebarriko irakasleen estrategia-proposamenak

Irudian ikus daitekeenez, irakaslearen keinu didaktikoei erreparatu diete bereziki irakasle guztiek. Hori da irakasle hauen erregulartasun nabarmenena, alegia, nolako garrantzia ematen dioten beren jardueraren barruan dispositibo didaktikoari eta erregulazioari.

Gelan proposatutako jardueren izaerak badu harremana proposamen motarekin: espazioaren eta taldearen antolaketan aldaketa beharra ikusten dute Mirenek, Leire+Izaskunek eta Nekane, ikasleen aurreko talde-azalpenak eta jolasak baitira hiru kasuetan lan-objektuak eta lan-objektu horiek taldekatzea eta espazioa oinarritzko elementu bihurtzen dituzte; eta

ikuspegi ludiko eta praktikoak bereziki hartzen du garrantzia bigarren irakaslearen kasuan (Leire+Izaskun) haur-jolasen gaineko azalpenaz ari delako.

Ikasleen ikaste-mailak ere izan dezake eragina: HHko irakasleek (1 eta 4) erreparatzen diete gehien erabilitako baliabide materialei, bai haurrei haien azalpenetan lagungarri egingo zaizkien ikusizko baliabideei (argazkiak kontrol zerrenda eta pista gisa HHko Mirenen kasuan), bai jarduera gauzatzeko erabiltzen dituzten baliabideak (serieak egiteko erabiliko dituzten piezak HHko Nekaneren kasuan).

Hiru irakaslek (Miren, Julene eta Ane) bereziki proposatzen dizkiote aldaketak haien profilaren ezaugarriei, bai uste dutelako gehiegi hitz egiten dutela eta isildu egin behar direla ikasleek hitz egin dezaten, bai eta uste dutelako ahozkoaren didaktikaren edukien gaineko prestakuntza hobetu behar dutela (batez ere Juleneren kasuan).

Deigarriak dira ikasleen ikaskuntzak erregulatzeari egiten dizkioten proposamenak, batez ere bereiz daitezkeen ñabardurengatik. Bat datoz ñabardura horiek ikaste-objektuarekin lotuta interakzioaren eremuan egindako bereizketarekin (Nonnon, 2004a):

1. Sei irakasleetatik bostek egiten diote erreferentzia erregulazioaren ikuspegi kognitiboari proposatzen dutenean arbela erabiltzea ikaste-edukiak ardazteko, proposatzen dutenean nolabait ikasleen erantzunak aldamiatzea, galderak aldatzea egokiagoak izan daitezen, pistak ematea ikasleei erantzunak bilatzen laguntzeko...
2. Lau irakaslek aipatu dute haien erregulazioaren ikuspegi soziala proposatuz saiatu behar direla ikasle *guztiei* hitza ematen.
3. Badira hiru irakasle erregulazio linguistikoa azpimarratu dutenak, alegia, azpimarratu dute ikasleei eskatu behar zaiela haien enuntziatuen hizkuntza-kalitatea hobetzeko, eta adierazgarria iruditzen zaigu horietako bi 5. eta 6. mailetakoa irakasleak izatea, alegia, LHko azken ziklokoak. Badirudi zorrotasun linguistikoaren beharra nabarmenago ikusten dutela.
4. HHko Miren asko tematu da haurrei erantzuteko denbora ematearen ideiarekin, ikusi baitu berak galdera egin eta berak erantzuten duela, eta horrek talka egin du bere errepresentazioekin eta bere jardunaz zuen ustearekin. Hori dela eta, behin eta berriz errepikatu du pazientzia izan behar duela eta haurrei erantzuteko behar duten denbora eman behar diela.

Kopuruak ere garrantzitsuak dira, erakusten baitigute zeri erreparatu dion irakasle bakoitzak, zeintzuk alderdi errepikatzen diren haien gogoetan. Ikusi dugu badaudela joera batzuk, baina ez dago joera argirik ez hezkuntza-zikloen artean, ezta prestakuntza-programako bi gogoeta-zikloen artean ere.

Kode-familia	Kodea	1. fasea			2. fasea			denak
		Miren HH4	Leire + Izaskun LH1-2	Julene LH5	Nekane HH4	Maite LH2	Ane LH6	
Dispositibo didaktikoa	Antolaketa	5	8		9		1	23
	Baliabideak	9			3	2		14
	Kontsignak	2		1	6	2		11
	Ikuspegi ludikoa edo praktikoa	1	5					6
	Irakaslearen espektatibak	3		1				4
	Irakaslearen profila	2		7			3	12
Erregulazioa	Barne erregulazioa	2						2
	Erregulazio kognitiboa	13		2	1	2	2	20
	Erregulazio soziala	5		1		1	1	8
	Erregulazio linguistikoa	4		4	1		4	13
	Erregulazio emozionala						1	1
	Denbora ematea	6				1		7

68. Taula. Kurtzebarriko estrategia-proposamenak

Azkenik, emandako azalpenetan ikus daiteke hobetzeko proposamenak bat datozela kopuru eta ezaugarrietan bigarren hegaldean azpimarratu ditugun alderdiekin. Oro har, gehien aipatu dituzten alderdietan daude hobetzeko proposamen gehien. Proposamenak bizitako praktikan ainguratu dituzte, kokatuak dira eta irakasleek ahozko hizkuntzaren didaktikaren gaineko ikuspegiaren garapena erakusten dute. Lerrotuta daude haien azterketan erakutsitako ikuspegia eta hobetzeko ikusten dituzten alderdien ikuspegia. Mugimendu koherente eta ongi oinarritua islatzen dute, eta erakusten dute, batetik, nolako garrantzia ematen dioten dispositiboaren eta erregulazioaren keinuei eta nolako kontzientzia duten haien esku-hartzearen izaeraz eta eraginaz ikaste-irakaste prozesuan.

6.3.2. Hobekuntza-proposamenak nolakoak eta norentzat

Behin ikusita zein alderdi jotzen dituzten irakasleek aldaketa-objektutzat, jakin nahi izan dugu nola proposatzen dituzten aldaketok eta ikuspegi kolektiboa agertzen ote den. Esan bezala, batetik, ikusi nahi izan dugu zenbaterainoko derrigortasuna atxikitzen dioten euren proposamenei, zenbateraino iruditzen zaien beharrezkoa; eta bestetik, ikusi nahi izan dugu ea

proposamen horiek baduten kolektibo bati zuzenduak egoteko aztarnarik, hau da, ea proposamenak eurentzat maila indibidualean egin diren edota talde bati zuzentzen zaizkion. Eta hori ikusi ahal izateko, sakondu dugu irakasleen diskurtsoan eta aztertu dugu, alde batetik, zein instantzia enuntziatibotik proposatzen dituzten aldaketa horiek eta zein den horien subjektua. Horretarako, Bulea & Fristalonen (2004) lanari jarraituz aztertu dugu, batetik, aditzaren modalizazioa eta aditz horiek lau modalitatetan banatu ditugu: *epistemikoak* (aukera adierazten dutenak), *deontikoak* (betebeharra adierazten dutenak), *baloratiboak* (balorazio subjektiboa adierazten dutenak) eta *pragmatikoak* (gaitasun, asmo edo borondatea adierazten dutenak).

Beste aldetik, identifikatu dugu aditz horien agentibitate-marka zein den. Corpusaren arabera, zazpi jardule identifikatu ditugu: ni irakaslea, gu irakasleok, gu ikasleak eta irakaslea, inperzonal kolektibo funtzioan (irakasleok), haiek ikasleak, zu espezifikoa (irakaslea) eta zu orokortzailea (irakasleak).

Eta azkenik, identifikatu dugu aditz horiek modalizazio-elementuren bat ote daukaten, alegia, irakasleek haien diskurtsoan aditz horiek meta-aditzen batekin edo modalizazio-markaren batekin ekarri ote dituzten. Hiru adierazle horiek ikusita proposamenen izaeran sakontzeko aukera izan dugu.

Ezaugarri horiek irakasleek haien diskurtsoan nola gauzatu dituzten ikusteko, hona hainbat adibide:

Ondoko adibidea Mirenen autokonfrontaziokoa da eta testu eta diskurtso antolaketari egiten dio erreferentzia:

(560) *baina hori / diskurtso hori antolatzen nik uste dot / e / hor ezin dala gelditxu / eskatu behar diogula gehixau / bestela / nahiz eta / behin eskatu / ba ez dala ikasten / orduan ikasi zuten / gaztelua egin dogu / lehenengo materiala topatu / gero andereñoak marrazkia egin du / baina prozesu / gehiago egin behar ditugu eurak azaltzeko / ez? / nire ustez (13:13)*

Prozesua azaltzen du, baloraziotik behar kolektibora jauzia adierazten duena. Meta-aditz batetik abiatzen da —*nik uste dot*—, aditz **baloratiboa** dakar —*hor ezin dala gelditxu*— eta aditz **deontiko** batekin amaitzen du ideia —*eskatu behar diogula gehixau*—, hori guztia kolektiboaren egiteko moduan, inperzonaletik *gu* esplizitura jauzi egiten duena.

Hurrengo adibidea ere Mirenena da eta kontsignari eta ahozkoaren sistematizazioari

erreparatu dio:

(561) *hor hasten direnian / zulatzen edo / ba bueno / eurak prozesu hori azaltzea ez? / be bai komeni da / ari ginena egiten azaldu zergatik / edo zergatik uste dute beraiek ari garela egiten / eta hori gehiagotan eskatu beharko genieke / nire ustez / eurak hitz egiteko edo / eurak ziur egoteko / ba egiten ari direna ondo dagoela / edo horrela egin behar zela (170:170)*

Irakaslea abiatu da ekintza zehatz batetik —*hor hasten direnian zulatzen*— eta bi aldaketa proposamen egin ditu: batetik, komeni da “eurak” (ikasleak) azaldu eta justifikatzea “gu” (ikasleak eta irakaslea) egiten ari diren prozesua. Ez da argia proposamen horren aditzaren modalitatea. Bestetik, “gu” irakasleek hori erregulariki eskatu behar lukete — *hori gehiagotan eskatu beharko genieke*—. Modalitate **deontikoa** agertzen da, “nire ustez” modalizazio-markarekin.

Adibide horretan ikusi ahal dugu garapena irakaslearen diskurtsoan: ekintza zehatz batetik abiatu da, horrek eraman du proposatzera ikasleek ekintza horren azalpena egin dezaten eta horrek eraman du ekintza kolektiboa proposatzera, irakasleek gehiagotan eskatu beharko bailituzkete horrelako azalpenak.

Ondoko adibidean Mirenek erregulazioari erreparatu dio:

(562) *beraiek erantzunak ez? / hitz batekoak dira / ba esaldi osoa egitea (...) eta bueno / galderaren / galdera be aldatu beharko zan (172:172)*

Hobekuntza-proposamena egin du ikasleen jardueratik eta haien diskurtsoaren ezaugarrien ebaluaziotik abiatuta —*beraiek erantzunak ez? hitz batekoak dira*—. Hortaz irakasleak proposatu du hobekuntza —*ba esaldi osoa egitea*—agentibitatean elipsia eginda, nahiz eta argi ikusten den ikasleez ari dela. Baina hemen ere garapena ikusten dugu, ikasleek egin beharreko hobekuntza gerta dadin irakasleek egin beharreko aldaketa ere proposatzen baitu —*galdera be aldatu beharko zan*—, eta, modu inpersonalean agertzen bada ere, irakasleak ikusten ditugu hor aldaketa horren egile edo agente. Ikusten duenetik proposatzen du hobetzekoa, autokonfrontazioak laguntzen dio ikusten ikasleen ekoizpena eta proposatu ahal du garapen-urratsa (Grandaty, 2001; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty & Sanz-Lecina, 2004). Galderaren izaerak ekartzen du erantzunaren izaera. Hemen ere, aurreko adibidean bezala, ekintza konkretutik egiteko kolektibora egiten du jauzi.

Aditzaren modalitateari dagokionez, ikasleei dagokiena infinitiboan dago eta ez du modalitate argirik; eta irakasleei dagokiena **deontikoa** da eta modalizatua agertzen da (*aldatu beharko zan*), alegia, uste dugu beharra modu hipotetikoan adieraztea eginbeharra modalizatzeke eta leuntzeko modu bat dela.

Beste adibide honetan Maitek diseinu bikoitzari erreparatu dio:

(563) *onbre ba:: / nik gureko nauke e? gure matematikako klaseak hain betik e:: // bueno seguraski betik hain aktibo ez ginateke egongo baina igual hori / bai e:: // ez dakit nola esan / beti errutina berdinarekin e: eukiko bagenuke bueno ba nik uste esan dizuetena / eskema batekin irudikatzea eta horrek ba: prozedura eta:: / e? egiteko egin behar den gauza bat dela baina igual / beste e? / aberastasun gehiago ze guk liburua hartzen dou eta pla pla pla/ betik eta klaro eta e: liburu bakoitza eta testu egite bakoitzak du bere prozedura eta beti markatuko du bide hori eta // gureko nauke apur bat (43:43)*

Irakasleak proposatu du modalitate **pragmatikotik** —*nik gureko nauke*— eta jardule kolektiboa dakar, “*gu*” ikasleak eta irakaslea, proposamenaren inguruan bere hipotesiak egiteko —*gure matematikako klaseak (...) hain aktibo ez ginateke egongo (...) eukiko bagenuke*—. Aditza lagunduta dator meta-aditzekin eta modalizazio-markekin: “*igual*”, “*ez dakit nola esan*”.

Hurrengo adibidea Anerena da eta diseinu bikoitzari eta sistematizazioari erreparatu dio:

(564) *ez txipa aldatzeko nik uste dut baietz zelan landu daitekeen hizkuntza matematikarekin lotuta eta batzuetan ez garela oso kontzienteak izaten eta pentsatzen dugu dala e:: planteatutakoa matematikako edukia ba: / lortzea ez / hori soluziobidea edo baina ez gara kontzienteak hori landu daitekeela aldi berean hizkuntza lantzen eta txip hori aldatzeko ba baliogarria izan dala dudarik gabe ez? /bai bai / bueno gero ariketa bera zen oso aproposa hizkuntza lantzeko / baina bueno holakuak badaudela ez? / eta igual astean behin ez besterik ez bada holako ekintza bat egitea edo diseinatu ba lotura gehiago euki dezan hizkuntzarekin / eta gero txipa aldatu eguneroko lanean be hori egin leikela / eskatzea ahoz berbalizatzea edo // baina horrez gain ekintza puntualak be sartu /ez? / nik uste dot baietz posible dala (134:134)*

Irakaslea abiatu da edukien eta hizkuntzaren diseinuaren gaineko gogoeta batetik —*zelan landu daitekeen hizkuntza matematikarekin lotuta eta batzuetan ez garela oso kontzienteak izaten (...) baina ez gara kontzienteak hori landu daitekeela aldi berean hizkuntza lantzen eta txip hori aldatzeko ba baliogarria izan dala dudarik gabe ez?*—,

eta gogoeta hori kolektiboan ainguratu du —*ez garelako oso kontzienteak izaten eta pentsatzen dugu...*—. Diagnostikoaren ondoren, proposamena gelara eramandako ekintza zehatzetik abiatuta egin du proposamena —*eta igual astean behin ez besterik ez bada holako ekintza bat egitea edo diseinatu ba lotura gehiago euki dezan hizkuntzarekin / eta gero txipa aldatu eguneroko lanean be hori egin leikela / eskatzea ahoz berbalizatzea edo*— forma inbertsonala eta aditz modalitatea **epistemikoa** erabilia —*egin leikela*—.

Bere proposamena meta-aditz eta modalizazio-marken bidez modalizatu du —*/ez? / nik uste dot baietz posible dala*—.

Hurrengo adibidea, Nekaneren autokonfrontazioko adibidea da eta baliabide materialen erabilerari egiten dio erreferentzia:

(565) *eta: materiala be igual hori egon ginen komentatzen ez dakit hori egokixa da be igual best erabilitako materialakin in behar genun eta in genun material berrixa izan zan danak // ekarri genuen animaliak beste leku batetik / hiru urteko gelatik /// (33:33)*

Adibide horretan, orain arteko adibideetan ez bezala, gauzatutako ekintza proposamenaren ondoren dator, proposamenaren kontraste gisa. Modalitate **deontikoa** erabili du —*in behar genun*— aditz modalizatzaile eta modalizazio-markarekin lagunduta —*ez dakit hori egokixa da be igual*—, eta ikuspegi kolektiboa dakar lehen planora —*egon ginen komentatzen (...) erabilitako materialakin in behar genun eta (...) ekarri genuen animaliak beste leku batetik*—, alegia, erakusten du jardueraren diseinua taldean egin zela, hortaz, proposamena ere kolektiboari dagokio.

Ondoko adibidea Nekanerena da eta espazioaren antolaketari egiten dio erreferentzia:

(566) *baina ez daue parte hartu hor bakoitzak eidau itxoitxen dau aber berari / joatea ni beraiengana jakitxia ondo in dauien edo ez orduen / galtzen da gero ia grabaziñua pasauta be konturatu nintzen hor e / da gero umeak bildu karo beste estrategia bat bakoitza bere txokoan egon beharrean ba ia txoko horren aurrera eraman eta bideratzeko pixkatxo bat e (13:13)*

Hemen ere gertatutako ekintza zehatzetik abiatzen da —*talde bakoitza txoko batean dago baina ez daue parte hartu hor bakoitzak eidau itxoitxen dau aber berari / joatea ni beraiengana jakitxia ondo in dauien edo ez*—, hortaz, ez da gertatu berak espero zuena, beraz, proposamena egin du —*bakoitza bere txokoan egon beharrean ba ia txoko horren aurrera eraman eta bideratzeko pixkatxo bat*—.

dugu, bai agentibiteari, bai aditzaren modalizazioari dagokionez. Agentibitateaz esan ahal dugu 1. pertsona singularrari dagokiola, baina aditz modalizazioa ez da argia. Esan ere esan dezakegu irakasle honen estiloaren ezaugarria ere badela elipsi asko egitea; izan ere, bere proposamen guztiek ez, baina askok dute ezaugarri hori.

Eta estiloaz ari garela, bada beste ezaugarri bat irakasle baten proposamenetan deigarri gertatu zaiguna. Orain arteko adibideetan esan dugu garapena ikusten dela proposamenetan, jauzia ekintza zehatzetik proposamenera edo proposamen indibidualetik kolektibora, eta guztietan proposamen zehatza argi identifikatu dugu. Baina bada irakasle bat proposamen zehatzik egiten ez duena. Ikus ditzagun adibide batzuk:

(567) *bai / saioa bera / nik uste dut / asmoa ona zala / gainera laguntza izan nuen / ez nauen nik bakarrik prestatu e? / beste irakaslien aldetik / laguntza izan nuen hori prestatzeko ere / baina gero / gelara eruan nauenien / eta hasi ginenian eitten / konturatu nintzen / ez zauela / ez / falta zala aurretik / beste lanketa bat (40:40)*

Aditz **baloratiboa** eta inbertsonala erabili ditu —*falta zala aurretik beste lanketa bat*—, baita meta-aditza ere —*koturatu nintzen*—, baina proposamen zehatzik ez dago: zer da *beste lanketa bat*?

(568) *bai / bueno eta gero zer aldatuko nuke / bueno esan dizuet dana ez? zer aldatuko nuke / begira uste dut / jardueraren helburua / ondo dagoela / eta mantenduko nuke ariketa bera / ekintza bera (114:114)*

(569) *hor e / ahozkotasunean / bueno / lan pila bat egin behar dugula / nik argi daukat / ez? / nik eta talde osoak / baina ni ez naz hori / ni naz hori / bainan falta jako // sobretan jako atentzinua / eta falta jako beste adierazle batzuk / ni saio horretan / kamera bertan zegoelako / ez nauenak erabiltzen (161:161)*

Zer da *dena aldatuko nuke?*, zer dira falta zaizkion *beste adierazle batzuk*? Ez dago alternatiba zehatzik, ez dago proposamen argirik, ez bere buruari ezta kolektiboari ere, ez du aurrerabiderik proposatzen, eta hori prestakuntza-beharrarekin lotu du, bai bere buruaren eta bai kolektiboaren behar gisa. Hor ikusten dugu gure bidelagun-lanaren erronketako bat, alegia, nola eraman ekarpen-ezintasun horretatik alternatibak proposatzera? Prestatzaile-ikertzaileon lana litzateke egoera horretarako estrategiak eskaintzea.

Corpusa aztertu dugularik, ikusi dugu hainbat joera daudela modalizazio eta agentibitateari dagokienez. Hona taula batera ekarrita aditz-modalitatearen eta agentibitatearen arteko harremana:

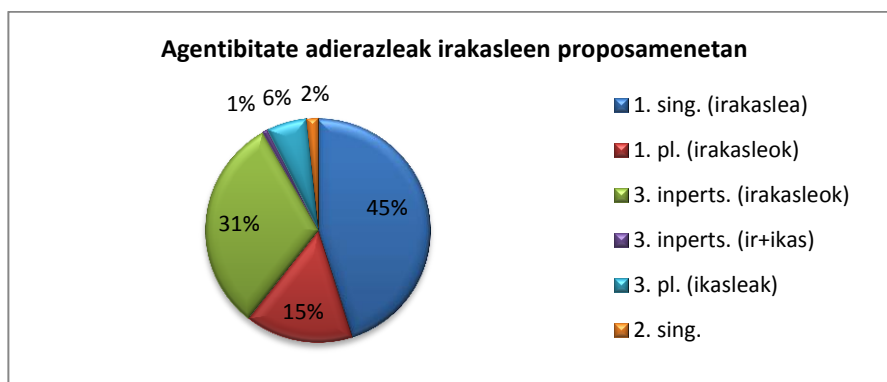
	1. perts. sing. (irakaslea)	1. perts. pl. (irakasleok)	3. perts. (inperts irakasleok)	3. perts. (irakaslea +ikasleak)	3. perts. (ikasleak)	2. perts sing. (irakaslea)	2. perts. sing. (irakasleak)
Baloratiboak (15)	5	0	9	0	1	0	0
Deontikoak (53)	22	15	12	0	3	1	0
Epistemikoak (31)	11	3	14	0	2	0	1
Pragmatikoak (10)	8	1	0	1	0	0	0
Modalizazio argirik ez (9)	5	0	3	0	1	0	0

69. Taula. Modalizazio eta agentibitate markak irakasleen proposamenetan

Batetik, ikus dezakegu hobetzeko proposamenak formulatu direla, nagusiki, modu indibidualean, lehenengo pertsona pluralean eta inpertsonalean. Bigarren eta hirugarren pertsonak nahiko urriak dira. Atariko lan batean ikusi genuen bezala (Garro & Perez Lizarralde, 2009), irakasleek ezberdintzen dute banakoa kolektibotik, alegia, bereizten dute noiz diren haiek protagonista edo hobekuntzaren subjektu, eta noiz ari diren hitz egiten prestakuntzarentzat eta haien lankideentzat baliagarri izan daitekeenaz. Sarritan, gelako jarduera zehatzaz ari direnean lehen pertsona singularretik hitz egiten dute eta hobetzekoa lehenengo pertsona pluralera orokortu:

(570) *hobetzeko ba hori / nere burua isilik egon eta eurei aukera eman / hitz egiteko gehixau / uste dot ez niela ematen / aukera pentsatzeko / e / nahi nauen ya / ya / ya / esan eta ez nien isten denbora pentsatzeko / eta uste dot denbora gehixau behar dutela pentsatzeko erantzuna / edo / eurak beste rekursu batzuk bilatzeko / erantzuna emateko / adibidez hortan / asko hitz egin / asko hitz egin / bai / hitz egin behar dugu ze bestela beraiek ez dute hitz egiten / eta lagundu egin behar diegu hitz egiten / eta erakutsi / baina pentsatu egin behar dugula gehixau / uste dot / ez ba / egin behar dogu / hauxe / ta hauxe / ta hauxe / ta hauxe / ta oin errutinak / baina jo / momentu batetan isildu eta / itxi denbora beraiei / eta gero ba / saioak / motzagoak / eta iguel / zelan da / hobeto antolatuta / hauxe / hauxe / ta hauxe (25:25) (Mirenen berbaldia)*

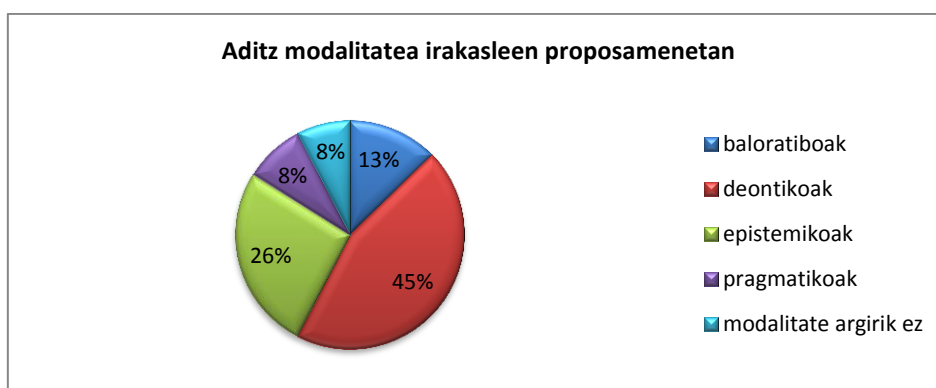
Esanenez, "gu" hori klase-erreferentzia bat dela (Hernández Sacristán, 1995), irakasleak islatzen baititu, eta enuntziatzailea haietako bat da. Proposamenen %15 ekarri dute lehenengo pertsona plural esplizituarekin; baina esango genuke inpertsonalean agertzen diren gehienek (%31) ere nolabait irakasle-taldeari egiten diotela erreferentzia. Ikus dezakegu, hortaz, neurri berean egiten dizkiotela proposamenak haien buruari (% 45) zein haien irakaskideei (% 46).



42. Irudia. Agentibitate adierazleak irakasleen proposamenetan

Kolektiboaren oihartzuna inbertsonalarekin ekartzeak dirudi modu bat hobetzeko proposamenak ez inposatzeko. Zuzenean ez, baina zeharka kolektiboari deitzen diote. Irakasleak esaten duenean *baina hori landu egin behar dela uste dut* (28. adibidea), pertsona gabeko enuntziatuaren bidez *“la profesora crea un efecto de objetividad y de «verdad» debido fundamentalmente a que se activa verbalmente el mundo de referencia”* (Calsamiglia y Tusón, 2002:137). Horrela irakasle gogoetatsuak enuntziatzen du eginbeharra erantzulea zehaztu gabe.

Eginbeharra aipatu dugularik, ikusi dugu ia proposamen erdiak modalitate deontikotik egin direla, beharretik, beraz, eta atzetik dituela epistemikoak. Nabarmen gutxiago dira baloratiboak eta pragmatikoak. Eta badira batzuk modalizazio argirik ez dutenak, ezin izan ditugu sailkatu.



43. Irudia. Aditz modalitatea irakasleen proposamenetan

Baina bada alderdi bat oso deigarria aditzen modalizazio horretan, alegia, aditzak gehienetan modalizazio-markaren batekin laguntzen direla, dela meta-aditza, dela modalizazio-markaren bat, dela bien batura. Hona horien zerrenda:

Meta-aditzak	Modalizazio-markak
<ul style="list-style-type: none"> • konturatu nintzen / konturatu naz • ikusi nuen / nik hori ikusten dot • ez dakit (zer esan / nola esan) ba • (nik) uste dot • Aditzen forma hipotetikoa (-ko nuke, -ko genuke, -ko litzateke...) • pentsau nauen /gauen • sentzaziñua da /daukat • argi daukat • ez dot pentsatu 	<ul style="list-style-type: none"> • nire inpresioa • nire ustez • igual, agian, behar bada • baina bueno • neurri baten • ez? • apur(txo) bat

70. Taula. Aditzen modalizatzaileak irakasleen proposamenetan

Ikusi dugu ugariak direla modalizatzaileak irakasleen proposamenetan. Hona irakasle baten ekarpen bat ikusteko nola sailkatu ditugun:

(571) *ta hori ba lantzen jarraitu behar dogula / eta ba hori / erantzunak zabalagoak izateko ba / jarraitu behar dogu lanean / esaldi osoak eskatuz / eta hor gehitu beharko genuke ba erantzunak / oi galderak e / zabalagoak / irekiak eginez / eta ba euren interakzioa landuz (182:182)*

Adibide bakar moduan sailkatu dugu, osoa proposamen bat baita, nahiz eta bertan hiru aditz deontiko ageri: lehen biak modalizatzaileak gabe datoz, baina hirugarrenak meta-aditza dakar: hipotetikoa. Horregatik gure sailkapenean hori deontiko bakar eta meta-aditza moduan sailkatu dugu. Hona sailkapena:

	Meta-aditzak	Modalizazio marka	Modalizatu gabeak
Baloratiboak (15)	7	5	5
Deontikoak (53)	31	15	13
Epistemikoak (31)	11	15	8
Pragmatikoak (10)	8	4	0
Modalizazio argirik ez (9)	2	1	6

71. Taula. Modalizazio-markak irakasleen proposamenetan

Modalizazio hain nabarmenak zalantza eragin digu sarri beharretik formulatutako proposamenetan. Hain modalizatuta egonik, zalantza eragin digute aukera moduan eginda ote dauden. Baina horietako hainbat proposamen irakasleek formulatutako konpromisoetan agertzen direnez (ikusi 22. eranskina), horrek eraman gaitu deontiko moduan sailkatzera eta ez epistemiko moduan, alegia, aldatu behar moduan proposatzen dutela interpretatzera. Eta hain nabarmen beharretik formulatzea prestakuntzarekin lotuko genuke. Badirudi prestakuntza landutako irizpideen arabera, teoriak esaten duenaren arabera aldatu beharra proposatzen

dutela, alegia, aldaketa proposamenean irizpide teorikoak praktikari egin ahal dion ekarpena aitortu eta irakasleek teoria hori bere eremura ekartzeko modu bat izan daiteke.

Uste dugu, halaber, modalizazio maila altu hori ere prestakuntza-egoerak eragin ahal izan duela, prestatzaileen aurrean hitz egin dute eta proposamenak haientzat ezezik, lankideentzat ere egiten dituzte. Behar bada horregatik dirudi erreparoz eta errespetuz egiten dituztela proposamenok, ez direlako haien buruan soilik geratzen, hartzaile, oihartzun eta eragin zabalagoa dute.

Honenbestez, esan dezakegu hobekuntza-proposamenen analisiak prestakuntzaren aztarnak erakusten dituela hainbat alderditan: irakasleen diskurtsoan argumentazioa ikusten da, ideien garapena ikusten da, eta beti prestakuntza-objektuan oso kokatuta; irakasleak prozesuaren protagonista sentitzen dira eta haien jardueratik proposatzen dituzte hobetzekoak, banakakoak zein kolektiboak, eta horregatik kulunka mugimendua ikusten da haien diskurtsoan lokaletik globalera, banakakotik kolektibora, baloraziotik egin beharrera... Ikusi dugu horien bidez irakasleek haien diskurtsoan markatzen dutela gogoeta- eta ikaskuntza-komunitatea izatearen kontzientzia (Garro & Perez Lizarralde, 2009).

7. KAPITULUA. ONDORIO OROKORRAK

Lan honekin fenomeno eta prozesu konplexu bat ulertu nahi izan dugu, alegia, gure prestakuntza-ereduaren eragina nolakoa izan den eta zertan ikusten den jakin nahi izan dugu, arrastoak identifikatu nahi izan ditugu eta ikusi erabilitako metodologiak izan al duen espero genuen eragina. Horretarako, helburu eta ikerketa-galderen atalean esandakoak gogora ekarriz, jakin nahi genuen: 1) ea ahozko hizkuntzaren didaktikaz emandako prestakuntza antzematen den eta nola agertzen den, eta 2) erabili dugun prestakuntza-metodologiak lagundu al digun sustatzen praktika gogoetatsua eta prestakuntza indibiduala zein kolektiboa. Galdera horien harira zein ondorio atera ditugun agertzea da kapitulu honen xede nagusia. Horrez gain, aurrera begirako erronkak edo sakontzeko bideak ere proposatuko ditugu.

Lehenik eta behin, baina, esan beharra dugu lan kualitatibo bat egin dugula, hortaz, hemen esango ditugunak ez direla ondorio orokorrik, testuinguru jakin batean, kultura jakin bat duen kolektiboarekin, baldintza jakin batzuen arabera eta baliabide jakin batzuen bidez jazo eta jasotakoa baino. Hala ere, uste dugu azaleratuko diren hainbat ondorio baliagarri gertatzen direla modu honetako prestakuntzen egiteko moduak hobeto ulertzeko eta, halaber, beste prestakuntza-prozesu batzuetan aintzat hartu ahal izateko zenbait irizpide ekartzeko moduan gaudela. Eta horretarako hartutako bidea izan da prestakuntza-prozesuaren azalpen ahalik eta zehatzena egitea eta prozesuak eragindako aztarnak bakarkako autokonfrontazioetan arakatzea.

Ahozko hizkuntzaren didaktikari dagokionez, ezagutzaren garapen eta mugimendurik gertatu den aztertu dugu. Garapenaz hitz egiten dugunean, interesatzen zaigu irizpidea zera esaten duena: prestakuntza-sistemak prestatuko direnen beharrak aztertu eta baliabidez hornituko dituen proiektua sortzen duela, baina ez du berez garapena eragiten; horren eraginkortasuna pertsonak soilik susta dezakete (Bota et al., 2006). Hartara, ezagutzak mugituko dira baldin eta formatzen ari direnek prestakuntzaren kanpo ezagutzak integratzen badituzte eta haien uneko garapen egoeran erabilgarriak badira (Gagnon, 2010). Eta esan dezakegu aztarnak ikusi ditugula prestakuntzaren inpaktuaz hitz egin ahal izateko, eta esan dezakegu, aztertutako datuen arabera, badela irakasleen berbaldian garapen tematikoa zein metodologikoa. Kontrastea nabarmena da diagnostikoaren emaitzetatik abiatu (ikusi 7. Taula) eta autokonfrontazioetan eta konpromisoetan azaleratutako alderdiak kontuan baditugu, eta

badirudi irakasleek argi bereganatu dutela gelako ahozkoaren konplexutasuna (Chemla, 2001-2002).

Aipatutako aztarnen harira, eta corpora aztertu ondoren, ezin dugu esan gero eta alderdi gehiagoz hitz egiten dutela, ezta ere haien hizkuntza gero eta zehatzagoa edo espezializatuagoa dela. Baina esan dezakegu hizkuntzaren didaktikaren irizpide nagusiak mugitu egin direla, irizpideak barneratu eta ahozkoa arloarekin eta elkarrekintzarekin uztartu dutela, curriculumaren eta eguneroko dinamikaren barruan txertatu dutela, curriculumaz kanpoko tailerren mugetatik atera dutela eta bere dimentsio-aniztasuna (osagai ugari eta osagai bakoitzaren barruan hainbat zehaztapen) eta eskaintzen dituen aukerak ikusi dituztela. Horien artean ikusi ditugu erregulartasunak batzuetan prestakuntza-faseak eragindakoak (ezaugarri linguistikoak gehiago lehen fasean eta elkarrekintza edo eduki tematikoa gehiago bigarren fasean), beste batzuetan hezkuntza-zikloak eragindakoak (HH eta LHko lehen ziklokoek gehiago erreparatu diote antolaketa- eta LHko irakasleek irakaslearen profilari) eta beste batzuetan jardueraren izaerak eragindakoak (enuntziatio-egoera gehiago agertzen da ekoizpenaren hartzailearen arabera). Ikusi dugu batzuetan ez dagoela erregulartasun irizpiderik ere eta irakasle guztiek nabarmendu dituztela alderdi bertsuak (dispositibo didaktikoaren edo erregulazioaren kasuetan bereziki, eta alderdi emozionalaren kasuan ere bai) edo irakasle bakoitzak bere izaera edo uneko egoeraren arabera egin dituela bere ekarpenak (Mirenek ezaugarri linguistikoei eta hobetzeko proposamenei edo Nekanek osagai soziolinguistikoari erreparatzeko moduan ikusi dugunez). Edonola ere, irakasleen berbalizazioan, hizkuntzaren bidez, azaleratu dira irakasleen usteak, errepresentazioak, jakintzak eta prestakuntzan zehar ikasitako batzuk, eta erakutsitako ikuspegi horrek ikaskuntzaren garapen hirukoitza islatu du: jakin, egiten jakin eta eskuratutako ezagutzaren gainean hitz egiten jakitea (Schneuwly, 2009). Halaber, haien berbaldietan ikusten da irakasleak ahozko hizkuntza irakasteko objektua eraikitzen ari direla, ez dute ahozkoa sustatzen sustatzeagatik; aitzitik, ahozko hizkuntza-jardueran eta askotariko elementuetan ardazteak ikuspegi diziplinarra erakusten du, baita HHko irakasleengan ere (Thévenaz-Christen, 2008), eta horrek berarekin ekarri du ohiko formekin haustea —sistematikoa eta mailakatu ez zena— eta ahozkoaren lanketa sistematizatu eta mailakatu nahi izatea (Schneuwly, 2007).

Gainera, aztergai izan ditugun irakasleek ikuspegi holistikoa ere erakutsi dute (Van Es & Sherin, 2008), lan-sistema (Clot, 1999) edo sistema didaktikoa osatzen duten hiru osagaiei (Chevallard, 1991) sakon eta sistematikoki begiratu dietelako, bai jarduera-maila guztietan (Goigoux et al., 2004) barreiatuta, bai ahozko hizkuntzaren ikuspegi diziplinarra zeharkatu dutelako,

objektuaren zein metodologiaren ikuspegi konplexua islatuta (Dolz & Schneuwly, 1998). Hortaz, esan dezakegu gelako praktika ikusteak ahalbidetzen duela konplexua den jarduera eta egoera bati konplexutasunetik begiratzen: irakaslea, ikaslea eta objektua bereizi egiten dira, baina elkarrekiko harremanak eta joan-etorriak galdu gabe. Halaber, konplexutasun horretan begiratzen diote orokorrari, baina era berean egoera jakin bati, ikasle jakin bati edo gertaera jakin bati erreparatuta, eta orokorretik zehatzerako eta zehatzetik orokorrerako mugimenduak erakusten dituzte, jarduera-mailen arteko joan-etorrian ikusi dugun bezala.

Erabili dugun prestakuntza-metodologiari dagokionez, esango genuke lagundu diela irakasleei prestakuntza-objektuan zentratuta egoten eta prestakuntza-prozesuaz eta egiten ari diren bidez kontziente izaten. Eta hainbat alderdi daude hori justifikatzen laguntzen digutenak.

Hasteko, ikusi dugun moduan, irakasleen gogoeta oso kokatua da, alegia, prestakuntzaren gaia eta gelaratutako saioren objektua ahozko hizkuntza izanik, gogoetaren ardatza ere ahozko hizkuntzaren didaktika izan da une oro irakasle guztiengan, eta nabarmendu dituzten alderdi guztiak ahozko hizkuntza sustatzeko begiradarekin ekarri dituzte. Egia da, haatik, begirada kritikoena beraien esku-hartzearen azterketan jarri dutela; izan ere, gehiago erreparatu diote objektua irakasgarri egiteko moduari edo metodologiari objektuari berari baino.

Begirada kritiko horri erreparatuta, badirudi haien burua grabatu duten pertsonengan izandako lehen efektua desoreka eragitea izan dela, Chemlak (2001-2002) adierazi zuen bezala; izan ere,

“Les premiers effets d'une formation sur l'oral se lisent logiquement dans une certaine déstabilisation des personnes quand elles mesurent l'importance du rôle de l'enseignant tant comme organisateur de situations pour travailler l'oral que comme régulateur des échanges, de l'écoute, avec toutes ces microdécisions qui gouvernent la possibilité des apprentissages... Certains enseignants avouent alors leur inquiétude, leur perplexité, leur impression de se trouver devant une responsabilité bien lourde. On voit ici l'intrication entre formation personnelle et formation de la personne” (Chemla, 2001-2002:268or).

Alegia, ahozkoa lantzeak alderdi pertsonalari ere eragiten dio, ez da alderdi didaktiko profesionalera mugatzen: pertsona bera erdigunean jartzen du, bere egitekoaren erantzukizuna aurrez aurre jartzen dio eta bere irudia bera ere agerian jartzen du —ez bakarrik besteen aurrean, baita berorren aurrean ere—, eta horrek eragiten dion deserosotasunari

aurre egin behar dio (Kurtzebarriko irakasleak, 2010). Bat gatoz Chemlarekin: irakaslea ez ezik pertsona ere hazi egiten da ahozkoa lantzerakoan.

Eta desoreka horren gainera, haien burua grabatu duten irakasleek bereziki, baina, konpromisoen bidez ikusi dugunez, haien hainbat zikloak ere bai, sakondu dute diziplinaren ezagutzan, ikasleek ahozko hizkuntza ikasteko moduan eta gelan erabiltzeko atazak, errepresentazioak eta azalpenak hautatzeko moduan (Sherin & Van Es, 2009), eta ikuspegi zabal eta sakona eskaini digute haien lanaz. Autokonfrontazioek bultzatutako sakontze horren adierazpen garrantzitsuak izan dira bi alderdi hauek:

- Alderdietako bat autokonfrontazio-elkarrizketetan proposatu dituzten hobetzekoak dira: egoera kokatuan gertatu dira, ahozko didaktikaren jardura eta objektu zehatz bati dagozkio, eta printzipio edo ekintza zehatz bat proposatzen dute. Kontuan izanda hainbat erregulartasun ikusi ditugula, taldeko prestakuntza dela, haien artean gogoetak konpartitu egin dituztela eta gogoeta horietan oinarrituta zikloko konpromisoak hartu dituztela, pentsatzen dugu barneratutako alderdiez ari garela eta errepikatuko diren ekintza eta erabakiez ari garela. Lankidetzatestu horretan, diskurtso-komunitate bat osatu dutela ere esango genuke, partaideek besteen ezagutzak erabili dituztelako ideia berriak sortzeko (Putnam & Borko, 2000). Hala ikusi dugu bigarren prestakuntza-zikloko irakasleek haien berbaldietan aurrekoen erreferentziak integratzen dituztenean. Erakundearen gaurko eta etorkizuneko garapenaren gakoa, gure ustez, prozesu dialogiko horri eustean egongo da hein handi batean.
- Eta beste alderdia oraintxe aipatu ditugun zikloko konpromisoak ditugu, eta horiek dira taldean etorkizunari begira haien esku-hartzerako hartutako erabakiak. Proposamen horiek jardura forman idatzita daude, izaera propositiboa dute, batzuk oso zehatzak dira (noiz, norekin...), praktikarekin erabat lotuta egin dituzte —interpretazioetarako toki askorik utzi gabe—, baina atzean prestakuntzan jasotako alderdi epistemologiko eta didaktiko ugari jasotzen dute, eta gehienetan alderdi epistemologiko horiek aurrez autokonfrontazioetako berbaldietan agertu dira. Balio pragmatikoa dute, praxitik praxirako epistemologia kontuan hartuta. Behetik gorako konpromisoak dira eta zipriztinduta daude eduki teorikoekin. Hor ere ikusten dugu teoria kontzeptuala praxiaren bidez teoria pertzeptual bihurtua. Prestakuntzaren bigarren faserako praktika diseinatze eta gelaratzeko unean konpromiso horiek kontuan izan zituzten, eta horren erakusle dira, bai gelako praktikez egin diren lanak (Sainz Osinaga, 2010a;

Perez Lizarralde, 2012) eta bai tesi-lan honetan egindako azterketak. Esango genuke prestakuntza-dispositiboaren atal oso garrantzitsuak izan direla, osatu egin dutela autokonfrontazio-elkarrizketek egindako ekarpena eta lagundu dutela irakasleen gogoeta taldera eramaten. Horiek utzi dizkiguten aztarnek erakutsi digute inplementatutako metodologiak lagundu digula egituratzen irakasleen ikaste-komunitate bat eta praktika gogoetatsua (Esteve & Carandell, 2009): esperientziekin lan egin delako, gogoeta sistematizatua egin delako, sortu delako interakzio bat benetakoa eta eraikitzailea, eta teoriarekin egindako lana esanguratsua izan delako.

Prestakuntza-prozesuak sortu ditu irakasle-lanbidearen ezagutza-objektuak (ahozkoaren didaktikari dagozkionak): teoriak, lanabesak eta esperientzia-corporak Kurtzebarriko irakasleen gaitasunaren adierazgarri bihurtu direnak. Izan ere, irakasleek haien bizi-mundua egituratzeko eta hari aurre egiteko erabiltzen dituzten metodoak aztertzeak lagundu baitie ezagutza- eta ekintza-praktikan oinarritutako teoria bat garatzen (Goodwin, 1994). Horrek ez du esan nahi bat-batean eraginkorrak direnik haien lan errealean, aitzitik, uste dugu garapenerako baliabideak eskuratu dituztela, gelan ahozkoaren garapena sustatzeko fenomeno hobeto ulertzen dutela eta epe ertain eta luzera horietan esku hartzeko gaitasuna garatu dutela. Gainera, irakasleek gauzatutako ekintzek haien ohiko errepresentazioak eta egiteko moduak zalantzan jartzera eraman dituzten neurrian, horrek eraman ditu ordura arte haien jarduera orientatzen zuen programaren preskripzioei ere aurre egitera (Roger et al., 2007), alegia, zikloko erabakien bidez erakundeak dituen erabakiak aldatzera. Hona hiru adibide: ahozkoa ebaluatzen ez diren tailerretatik ebaluatzen diren arloetara mugitzea; matematika lantzeko liburua eta liburuko ariketen estrategiak erabiltzetik haratago, estrategia berritzaileago eta ikasleentzat esanguratsuagoak sortzea; eta ahozkoa matematikarekin (beraz, beste arlo batzuekin) uztartuta eta helburu bikoitzarekin lantzea. Neurri batean, erabaki instituzionaltzat jo ditzakegu.

Irakasleen diskurtsoa antolatu da, hain zuzen ere, fenomeno horien inguruan arreta jarrita, eta horrek lagundu die irakasleei autoritatez hitz egiten, grabazioetan ikusi denaren ikuspegi kokatua sortzen. Horien bidez garatu da irakasleen ikuspegi profesionala (Goodwin, 1994) eta horrek lagundu die irakasleei ahozko didaktikaren gaineko fenomenoak ikusteko modu zehatzak garatzen. Bideoen bidez, hain zuzen ere, ikuspegi hori garatu eta zentratu nahi izan da, kontuan izanda esperientziak gelan gertatzen dena «ikusteko» gaitasuna berarekin dakarrela (Berlinés, 1994). Izan ere, prestakuntza-prozesu hau irakasle esperientziadunentzat antolatu da, eta hasieratik aitortu zaie autoritate hori, baita estrategia pedagogikoetan

norabidez aldatzeko, baliabide berriak sortzeko eta programaren emaitzetan eragiteko ere, kontua ez baita izan irakaslea bide itxiko prozesu batean murgiltzea, bere prozesua egiteko aktibatzea baino. Horrek irakasleen kontzientzia eta ikasteko ahalmena areagotu dituela esango genuke (Sherin & Han, 2004). Horregatik uste dugu bideoprestakuntza badela irakasleen ikuspegi profesionala garatzeko estrategia eraginkorra: irakasleek ikasi dute gelako gertaera partikularren aurrean jarri eta gertaera horien gainean erabakiak hartzen, azterketan parte hartzen, egindakoaren erantzukizuna haien gain hartzen, kezkak eta arrakastak konpartitzen, proposamenak egiten... irakasleen prestakuntza errealean eragiteko moduan. Irakasleek haien praktika aztertu eta argudiatu duten neurrian, egindako berrikuntza eraginkorra delakoan gaude.

Bideoa ez dugu berdin erabili kasu guztietan. Lehen faseko Mirenek alderdi gehiago, berrikuntza-proposamen gehiago eta ekarpen gehiago egiteak pentsarazten digu bideoan ordu betean irakasleak egindakoaren prozesuaren ikuspegi osoa ematen zaionean emaitza sakonagoa dela. Izan ere, SDen kasuan, non hainbat egunetan gauzatutako lanketaren hainbat ordutako grabazioak dauden, dena ikustea gehiegi da, baina saio batek ez du ematen gertatutakoaren ikuspegi osoa. Edonola ere, argi dugu gure bideo-prestakuntzarako ez dela egokia atal laburrak hautatzea, horrek ez baitio irakasleari bere praktikaren ikuspegia hartzen lagunduko, guk garrantzitsu jotzen dugu gertakizunen katea aztertzea (Star & Strickland, 2008). Besterik izan daiteke, behar bada, hasiberriekin edo prestakuntza-saioretan bideo-klub modukoak eginez gero une edo fenomeno jakin bat aztertzeko, norbere edo beste irakasleren baten praktika izango dena. Bideoen hautaketa ere ez da berdin egin: lehen fasean Mirenek aztertutako bideo-muntaia prestatzaileek egin dute, haiek hautatu dituzte atal adierazgarriak izan daitezkeenak. Leire+Izaskun eta Juleneren kasuetan eta bigarren faseko irakasleen kasuetan, haiek hautatu dute aztertu nahi duten saioa. Gaudinek (2014) dioenaren arabera, irakasleak hautatzeak inpaktu positiboa dauka, gehiago inplikatzeko delako prestakuntzan, praktika gogoetatsua sakontzen duelako, errazago eta askeago aritzen delako prestatzailearekin, autonomoago bihurtzen delako eta ebaluazio formatiboa jasotzen duelako. Ez da horrela ikusi gure prozesuan, behar bada muntaiak emandako ikuspegi osoak eragina izan duelako, irakasleen izaerak eragina izan duelako ala prestakuntzaren urratsek eta baldintzek irakasleei bideoak interpretatzeko tresnak eman dizkietelako. Dena delakoagatik, Mirenek ekarpen gehiago egin ditu, baina irakasle guztiek sakondu dute praktika gogoetatsuan eta esango genuke irakasle guztientzat izan dela hezigarria bideoaren azterketa. Gogoetaren ondorioa ez da, noski, portaera guztiak identitate bakarrera, rol bateratura edo behin betiko

estatusera ekartzea (Tardif, 2012). Izan ere, ikusten da irakasleak maila ezberdinetan daudela; baina funtsezkoa da tentsioan ageri direla haien hautu eta portaera posible ezberdinen artean, eta horrek behartzen ditu etengabe beraien errepresentazioak eraikitzea, beraien identitatea birpentsatzera. Eta pentsamenduaren galbahetik pasatutako ekintza beste ekintza bat bihurtu da, eta ekintza hori gogoetatsua da.

Ikerketa egiteko erabili dugun autokonfrontazioak erakutsi du eraginkorra dela prestakuntza-jarduera gisa, inplikaturako irakasleek kontzientzia hartzea sustatu baitu (Margallo, 2013). Batetik, aukera eman digu modu eraginkorrean artikulatzeko diziplinaren ikuspegi epistemologikoa eta praxeologikoa (Bulea & Bronckart, 2010). Eta bestetik, bi fasetan erabili da eta prozesua irakasle ezberdinekin egin bada ere, aipatu bezala, bigarren fasean irakasleek berrartu eta gogoratu dituzte lehen fasearen ondorioz hartutako konpromisoak, beraz, ikusi da prozesu indibiduala eta kolektiboa uztartu direla bidean. Halere, badira alderdi batzuk hain argi geratu ez zaizkigunak, Kataluniako hainbat ikerketa-talderi gertatzen zaion gisa (Margallo, 2013): ezin dugu jakin nola jarraitzen duen bakoitzaren hausnarketa-prozesuak, ezta zenbateraino eragin duen ahozko hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntzaren gaineko ezagutzak bakoitzak ahozkoaz duen ikusmoldearen problematizazioan; eta badakigu, gainera, horrelako prestakuntza-eredu bat, pauso horiekin guztiekin, ez dela errentagarria, bakoitzaren neurrira egina delako, bakarkako elkarrizketa asko eskatzen dituelako eta prozesu nekoso eta garestia delako. Bide horretan, hainbat saiakuntza egin dira prestakuntza-ereduaren egokitzapenak egiteko (Lasa et al., 2010; Ozaeta et al., 2010; Sainz Osinaga et al., 2011).

Erabilitako gogoeta-gidari dagokionez, uste dugu une hartan lagungarri gertatu zitzaigula pautak metakognitibo gisa (Arumí, 2006), kontsigna izan baitzen bideoa ikusteko lagungarri gertatu ahal zitzaizela. Uste dugu balio izan zuela prestakuntzan bultzatutako ezagutzak eta prozedurak zentratzeko eta praktikarekin loturak sustatzeko, eta hori ikusi dugu prestakuntzako alderdi ugari agertu direlako aurokonfrontazioan eta irakasleak haien berbaldian ez direlako gaitik desbideratu, prozesu osoan prestakuntza-objektuari eutsi diote. Halere, esan behar dugu gogoeta ere eragin digula, behar bada irakasleen berbaldia gehiegi bideratu eta baldintzatu ahal izan delako; izan ere, nahiz eta autokonfrontazio-elkarrizketetan ez den bultzatu gida erabiltzea, irakasle askok gidaren arabera ordenatu du bere solaskidetza. Edonola ere, hori ere haien hautua izan da, eta guztiek ez dute modu berdinean egin.

Esandako guztiak erakusten digu prestakuntza-eredu honek irakasle bakoitzari egokitzen laguntzen digula, hau da, irakasle bakoitza eta ziklo bakoitza dagoen lekutik eta dituen

interesguneen arabera joan daitekeela garatzen. Malgua da, ez da preskriptiboa eta ez dute guztiek gauza bera modu berean aplikatu behar. Hori abantaila handia da klaustro osoari prestakuntza ematerako orduan, aniztasunari erantzuteko aukera eskaintzen baitu.

Eta horrekin lotuta, agerian geratu zaigu baita prestatzaile-ikertzaileen egitekoa ere; izan ere, nola lagundu ahal dio irakasleari ekarpenak egiteko ezintasuna adierazten duenean ala gai batean kateatuta geratzen denean? Prozesuan bidelagun eta erraztaile lana egiteko irizpide eta estrategietan sakontzea erronka bihurtu zaigu guri ere.

Ikerketa egiteko metodologiari dagokionez, gure tesian zer eta nola aztertu dugun ulertzeko, ohar orokor bat egin nahi genuke. Agian tesi hau ezberdina izango zen autokonfrontazio gurutzatu guztiak aztertzeko moduan izan bagenu; izan ere, gure lanean zehar autokonfrontazio gurutzatuaren balioaz jardun garelarik, tesi honetan corpus horren azterketa faltan jotzen dugu. Baina saiatu gara hori nolabait konpentsatzen bi modutara: batetik, konpromisoak txertatu ditugu, prozesu osoan zehar zikloka eztabaidatu eta hartutako konpromisoek taldearen begirada ekartzen digutelako; bestetik, hobekuntza-proposamenetan begiratu dugu zein instantzia enuntziatibotik proposatzen dituzten aldaketa horiek eta zein den horien subjektua, horiek pistak ematen baitizkigute aurrera begira duten ikuspegi indibidualaz ala kolektiboaz. Hori izan da gure erabaki metodologikoa oztopo horri aurre egiteko eta talde-begirada osagarria ekartzeko.

Azterketa hori egiteko, bi bide hautatu ditugu. Eduki-azterketak lagundu digu ikusten nola mugitu diren prestakuntzako eta ekintzako ezagutzak irakasleen begiradan eta ulertzen nolakoa eta noranzkoa izan den irakasle bakoitzaren garapena prestakuntza-prozesuaren argitan. Diskurtso analisiak, berriz, lagundu digu ikusten eduki analisiarekin bakarrik ikusi ezin ditugun alderdiak, zehazteko, sakontzeko, matizatzeko eta konturatzeko, adibidez, hobetzeko proposamen batzuetan ez dela proposamenik zehazten, proposamena lausoa dela, edo etorkizunera begira egindako hobetzeko proposamen horien agentetzat nor ikusten duten, alegia, prestakuntzaren proiektio indibiduala eta kolektiboa identifikatzen.

Gure tesi-lanak baditu, gainera, hainbat alderdi eta erronka etorkizunean osatzeko eta ikasten jarraitzeko aukera emango digutenak.

Lehenik, bada kontraste bat lan honetatik abiatuta egin daitekeena: gurutzatzea irakasleek haien berbaldian esandakoak gelako praktikaren azterketarekin. Hainbat lan egin dira gelako praktiketan ikasle eta irakasleen jarduerak aztertu dituztenak: Leire+Izaskunen gelan erakutsitako keinu didaktikoez (Sainz Osinaga & Perez Lizarralde, 2008); Leire+Izaskunen esku-

hartzeaz eta haien ikasleen jolas-arauen azalpenaz (Sainz Osinaga et al., 2009; Sainz Osinaga, Ozaeta, Garro, Perez Lizarralde & Egizabal, 2011); Nekane, Maite eta Anek gelan erabilitako keinu didaktikoez —matematika eta hizkuntza aldi berean lantzeko funtzioarekin— eta ikasleen ekoizpenen ezaugarriez (Sainz Osinaga, 2010a; Sainz Osinaga, 2013); Nekane, Maite eta Anek gelan ikasleekin elkarrekintzan gauzatutako estrategia enpatikoez (Perez Lizarralde, 2012); Aneren gelan irakaslearen erregulazio estrategiez (Sainz Osinaga, 2010c) eta matematika eta hizkuntzaren artikulazioaz eta irakasleen oztopoez (Sainz Osinaga, 2012); Mirenen inputaz (Garro & Sainz Osinaga, aceptado). Orain, irakasleek gelan ikusitakoez esandakoak aztertu ditugularik, aukera daukagu bi azterketa-ikuspegiak sakontasunez kontrastatzeko eta emandako datuak triangulatzeko. Aurreikuspen batzuk eginda, badirudi beti ez datozela bat gelako praktikan nabarmendutako alderdiak eta irakasleek haien autokonfrontazioetan nabarmendutakoak. Esate baterako, hartzen badugu bigarren faseko irakasleengan aztertutako estrategia emozionalen gaia, ikusi dugu askoz estrategia enpatiko gehiago erabiltzen dituela HHko irakasleak eta jaisten doazela mailetan gora egin ahala. Baina irakasleen berbaldian antzeratsu erreparatu diote gaiari, ez dago zikloen arteko kontraste adierazgarririk. Haatik, kontraste horiek sakonago aztertzeko parada izan dezakegu hemendik aurrera, irakasleen berbaldiaz dakiguna jakinda.

Bigarrenik, bada azterketarekin hasi ginen unean jakin-mina eragin zigun alderdi bat: prestatzaile-ikertzaileen jardura eta lana. Autokonfrontazio-elkarrizketak aztertu ditugularik, jakin nahi genuke zein rol jokatu duten prestatzaileek elkarrizketa horietan eta nolako eragina eta funtzioa izan duten prestatzaileen galderek, iradokizunek, birformulazioek, zehaztapenek... irakasleen berbaldietan.

Hirugarrenik, kontziente gara elkarrizketa batean irakasleek esaten dutenaren edukia baino gehiago dagoela. Hortaz, elkarrizketa aztertu ahal dugu bizitako elkarrekintza linguistiko gisa, eta hartara aztertuko dugu lan-jardueraren azterketak berarekin dakarren hizkuntza-jardueraren izaera soziala, dialogala, gorputzezkoa eta kokatua (Plazaola & Ozaeta, 2013). Analisi hori sistematikoa izateko, hainbat alderdi aztertuko genituzke, baina ez soilik irakasleen berbaldiari dagozkionak, baita prestatzaile-ikertzaileei dagozkienak ere.

Laugarrenik, aztertu dugun corpusa irakasle esperientziadunen autokonfrontazioek osatu dutelarik, interesgarri jotzen dugu irakasle-gai eta irakasle hasiberriekin egindako autokonfrontazioen azterketa egitea ere eta ikustea jardura-mailei modu berean

erreparatzen ote dieten, ikuspegi diziplinarra nola agertzen den, hobekuntzak proposatzen dituzten eta nola, eta talde izaeraren zantzurik agertzen ote den.

Eta bosgarrenik, eta bukatzeko, interesgarri deritzogu aztertzea nolako eragina duen autokonfrontazioa egiterakoan aurrez gaia finkatuta egoteak. Guk aztertutako lan honetan, kokapen hori neurri batean prestakuntza-markoak eta gidak eman dizkigu. Baina ez dakigu horrek zenbateraino eta nola baldintzatzen duen irakasleak bideoan ikusten duen objektu zehatz bati erreparatzea ala ez.

BIBLIOGRAFIA

Abasolo, R., Arexolaleiba, J., Bilbatua, M., Garmendia, J. & Sainz Osinaga, M. (1998). Zenbait testu-mota eta beren ezaugarriak. In *Euskal Hizkuntza eta Literatura gida didaktikoa, DBH 1-2* (pp. 61-115). Donostia: Erein.

Aeby Daghé, S. A. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck Université.

Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (1) / 469(janvier-février), 41-44.

Anakabe, M. J., Mielgo, R. & Ocio, B. (2013). La construcción de secuencias didácticas. Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19, 221-237.

Arano, R. M. & Berazadi, E. (2006). Landu behar ote dira eskolan euskararen erabilera informalak? *Ereinkaria*.

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 (Eds.), *Las lenguas en la Europa comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras* (pp. 65-87). Amsterdam: Rodopi.

Aretxabaletako Udala (2004). EBPN: Aretxabaletako egungo egoeraren diagnostikoa. [linean] Eskura: <http://www.aretxabaleta.com/eu/sailak/euskara> [azken kontsulta: 2014-09-25]

Arnau, J. (1997). Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión en catalán. *Ikastaria*, 9, 87-110.

Arnau, J. (2000). Pensamiento de los profesores relacionado con la práctica. *Ikastaria*, 11, 77-95.

Arumí, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Universitat Pompeu Fabra.

Azpeitia, A., Alonso, I. & Garro, E. (2013). Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria*, 19, 171-196.

Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(3), 91-115.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Français aujourd'hui*, 79, 13-23.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & P.

- Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-80). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1(1), 163-194.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones AKAL.
- Batista, M. & Rabelo, L. (2013). Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(1), 1-8.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. En M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 21-45). Bruxelles: De Boeck.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri, C. C. Block & H. Barnes (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Besson, M.-J. & Bronckart, J.-P. (1995). L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues. *Psychologie & Éducation*, 21, 39-50.
- Biaín, I. (1996). Murgilketarako irakaslearen eginkizuna komunikazio-elkarrekintzetan. *Jakingarriak*, 46-53.
- Bilbao, X. (1998). *Hezkuntza elebiduna: zenbait oinarri*. Gasteiz: Diputación Foral de Alava.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Educations*, 24, 417-436.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 175-187.
- Bota, C. (2008). Apports méthodologiques de V. Vološinov. *Cahiers de l'ILSL*, 24, 29-42.
- Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2007). Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de textes et de leur statut. *Linx*, 56, 73-89.
- Bota, C., Bronckart, J.-P., Bulea, E., Deschoux, C.-A., Durand, M. & Plazaola Giger, I. (2006). Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand (Eds.), *Recherche, intervention, formation, travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes* (pp. 83-110). Genève.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.

- Bronckart, J.-P. (1985a). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza ?* Lausanne: Unesco.
- Bronckart, J.-P. (1985b). *Le fonctionnement du discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P. (1991). Quelques éléments de réflexion et de conceptualisation à propos de l'oral. Présentado en Pédagogie de l'oral, Rolle: OFIAMT.
- Bronckart, J.-P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, (54), 3-48.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). La transposition didactique dans les interventions formatives. In A. Faundez & E. Mugrabi (Eds.), *Ruptures et continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. Genève: Presses Universitaires de Ouagadougou.
- Bronckart, J.-P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123-134.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237-250). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. (2010). La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. In *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 11-40). Porto: APL.
- Bronckart, J.-P. & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif* (Édition: 1e.). Genève: Droz.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. In J.-P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie. *Education et recherche*, 4, 8-26.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brousseau, G. (1986a). La relation didactique: le milieu. In *Actes de la IVème Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 54-68). IREM de Paris 7.
- Brousseau, G. (1986b). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. L'Université de Bordeaux I, Bordeaux.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q. Montréal.*, (23), 14-24.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique, Vol. 3*(3), 29-48.
- Bulea-Bronckart, E., Fraga Leurquin, V. L. & Delano Vidal, F. (2013). O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In L. Bueno, M. A. Paulino Teixeira & V. L. Lopes Cristovão (Eds.), *Gêneros textuais e formação inicial. Uma homenagem à Malu Matencio* (pp. 109-132). Campinas: Mercado de Letras.
- Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action. *Estudios Linguísticos / Linguistic Studies, 3*, 135-152.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena, 1*(1), 43-60.
- Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (Eds.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 213-262). Genève: Université de Genève.
- Caamaño, A. (2010). Argumentar en ciencias. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales, 63*, 5-10.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camps, A. (1999). Introducció: objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. In A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 9-22). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2009). Reflexions i propostes sobre la formació inicial i permanent del professorat. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, (49)*, 7-19.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós.
- Candela, A. (2001). Modos de representación y géneros en clases de ciencias. *Investigación en la escuela, 45*, 45-56.
- Carrasquillo, A. L. & Rodríguez, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney: Multilingual Matters.

- Cefai, D. (1994). Type, typicalité, typification. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Eds.), *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks* (pp. 105-128). Paris: EHESS.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Chair Unesco. (2013, 2014). Chaire UNESCO. «Former les enseignants au XXIème siècle». Recuperado a partir de <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/chaire>
- Chartrand, S.-G. & Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. [en ligne] Québec: Didactica, c.é.f. Accessible: www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca [dernière consultation: 25-09-2014].
- Chemla, M.-T. (2001). Formation d'enseignants: quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ? *Repères*, 24/25, 257-274.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La transposition didactique et l'avemir de l'École. *Bulletin Fenêtre sur cour*.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques: l'approche anthropologique. In *Actes de l'université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques* (pp. 91-120). La Rochelle.
- Cline, T. & Frederickson, N. (1996). *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Multilingual Matters.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi. *Raisons éducatives*, (1), 255–277.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, (2), 31–54.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57, 5-12.
- Clot, Y. (2005a). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain: Peeters.
- Clot, Y. (2005b). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation* (pp. 187-199). Paris: La Découverte «Recherches».
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Education Permanente*, 177, 67-77.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Coail, E. (2008). L'articulation théorie-pratique: une entrée par la notion d'enseignant efficace. *Diptyque*, 14.
- Coelho, E. (2005). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. In J. M. Sierra & D. Lasagabaster (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 91-110). Barcelona: Horsori.
- Coirier, P. & Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 169-181.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Colletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi? In M. Rispaïl & F. Faye (Eds.), *Les cahiers pédagogiques (Oser l'oral)* (Vol. 400, p. 38).
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Editions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa. HABEren itzulpena*.
- Cros, A. & Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 22, 49-63.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (21), 37-61.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2005a). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- Cummins, J. (2005b). La utilización de la tecnología en las aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. In J. M. Sierra & D. Lasagabaster (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 111-128). Barcelona: Horsori.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire? *Recherches*, 54(1).
- De Pietro, J.-F. & Dolz, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable? *Education et recherche*, 19(3), 335-359.
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., ... Roos, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement S'exprimer en français: rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique de genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, 3, 27-52.
- Dolz, J. (1994a). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lengua y Educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J. (1994b). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2(octubre), 21-34.
- Dolz, J. (1998). Generoak eta sekuentziazioa hizkuntza arloko curriculumean Joaquim Dolzen eskutik. *Hik Hasi*, 27(apirila), 20-27.
- Dolz, J. (2004). L'oral en didactique du français. Un objet irréductible aux disciplines contributives. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sonsages au coeur de la recherche* (pp. 89-111). Berne: Peter Lang.
- Dolz, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. In J. Vallés, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. (pp. 97-113). Girona: Documenta Universitaria.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual. una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de la lengua: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 23-37.

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión oral en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11(enero), 77-98.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Dolz, J. & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique. *Recherches en Education*, 12, 82-97.
- Dolz, J. & Vila, M. (1997). L'oral formel. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 12, 5-8.
- Domènech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Grao.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine*. Simon and Schuster.
- Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 2(2), 255-286.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen/Granica.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elmore, R. F. (2002). Hard Questions About Practice. *Beyond Instructional Leadership*, 59, 22-24.
- Elordieta, G. (2008). Euskal azentu eta intonazioari buruzko ikerketa: status quaestionis. [linean] Eskura: http://www.elebilab.com/documentos/archivos/publicaciones/1_Elordieta-Koldo%20Mitxelena%20Katedrarako.pdf [azken kontsulta: 2014-09-25].
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Esnal, P. (2009). Testu-arkitektura eta gramatika, ekintza komunikatiboaren baitan. *Hizpide: euskalduntze-alfabetatzearen aldizkaria*, 71, 3-160.
- Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras*. Málaga: Escuela oficial de idiomas de Vélez-Málaga.

Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. In M. S. Salaberry (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 61-81). Ministerio de Educación.

Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (Vol. 44, pp. 79-118). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.

Esteve, O. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». [en línea] Recuperado a partir de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf [última consulta: 25-09-2014].

Esteve, O. (2007a). El discurso indagador: ¿cómo co-construir conocimiento? In *La educación superior hacia la convergencia europea: modelos basados en el aprendizaje*. Eskoriatza: Servicio de Publicaciones de Mondragon Unibertsitatea.

Esteve, O. (2007b). *Praktika gogoetatsuaren ezaugarriak eta tresnak*. Barne prestakuntza, Eskoriatza.

Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, (391), 56-59.

Esteve, O. (2011a). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. In U. Ruiz-Bikandi & M. D. Abascal (Eds.), *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.

Esteve, O. (2011b). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. In J. Vallés, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. (pp. 321-334). Girona: Documenta Universitaria.

Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13-36.

Esteve, O. & Alsina, À. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In O. Esteve, K. Melief & À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Octaedro.

Esteve, O., Arumí, M., Cañada, M. D., Fernandez, F., Martín, E., Trenchs, M., ... Pujolá, J.-T. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. In L. Barrio (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 135-168).

Esteve, O. & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62.

Esteve, O., Carandell, Z. & Farró, L. (2012). La construcción guiada del conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. In U. Ruiz-Bikandi & I. Plazaola (Eds.), *V Seminario internacional de*

«Investigación en la escuela», *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. (Servicio Editorial de la UPV., pp. 292-317). Donostia.

Esteve, O., Keim, L. & Carandell, Z. (2006). El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, (39).

Etxebarria, A., Gaminde, I., Garay, U. & Romero, A. (2004). Prosodiaren garrantzia kortesia erlazioetan. *Euskalingua*, 18, 13-21.

Etxebarria, M. (2013). Lenguas en contacto y enseñanza bilingüe en el País Vasco. In J. Dolz & I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 89-112). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. [online] From: <http://www.barnesandnoble.com/w/the-semi-professions-and-their-organization-amitai-etzioni/1114860704> [retrieved: 09-25-2014].

Euskaltzaindia. (1998). Euskara batuaren ahoskera zaindua. [linean] Eskura: http://www.euskaltzaindia.net/dok/arauak/Araua_0087.pdf [azken kontsulta: 25-09-2014].

Euskararen Gizarte erakundeen Kontseilua. (2008). *Ikasle euskaldun eleanitzak sortzen*. Euskararen Gizarte erakundeen Kontseilua.

Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série 1*, 17-23.

Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités revue électronique*, 4(2), 3.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 121-142.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E. & Steinbach Kholer, F. (2009). L'oral? L'oral! Mais comment? *Babylonia*, 2, 41-45.

Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.

Fernandez, I. (1994). *Oroimenaren hitza: ikastolen historia, 1960-1975*. Udako Euskal Unibertsitatea.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa /Uwe Flick; director de la colección: Jurjo Torres Santomé [traducción de Tomás del Amo]*. Ediciones Morata.

Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 453-465.

François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs eta malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003a). *Las fuerzas del cambio. Con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003b). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Université de Genève.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- Gaminde, I. & Goikoetxea, U. (2005). *Irakurketa ozena ebaluatzeko irizpideak Bizkaian*. Amorebieta: Mendebaldea Kultura Elkarte.
- Gaminde, I., Salaberria, J. & Olalde, A. (2009). Aldaketak Prosodiaren Esparruan : ikergaiak eta arazo metodologikoak. *Lapurdum - Basque studies review*, 183-199.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D. & Choureau, A. (2004). Organiser l'enseignement de l'oral: des exemples de programmation. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 237-262). Paris: Hatier.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M. & Sanz-Lecina, É. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Paris: Hatier.
- Garcia, I. & Diaz de Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak = Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca = Travaux et actes de l'Academie de la Langue basque*, 54(2), 723-770.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française, Vol. 33(1)*, 141-148.
- Gardner, N. & Zalbide, M. (2005). Basque Acquisition Planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 174, 55-72.
- Garro, E. (2008). *Jendurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa* (Hizkuntzalaritza eta euskal ikasketak). Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- Garro, E. & Perez Lizarralde, K. (2009). La reflexión sobre la práctica de la maestra como instrumento de formación profesional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil. In Bretones Calleja et al. (Ed.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. (pp. 407-417). Almería: Universidad de Almería.
- Garro, E. & Sainz Osinaga, M. (en prensa). Aproximación a la actividad de una maestra en un aula de Educación Infantil bilingüe euskera-castellano a partir de su input y entrevista de

autoconfrontación. In I. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *La educación plurilingüe y el interaccionismo socio-discursivo*.

Garzia, J. (2008). *Jendaurrean hizlari. (Ahozko) komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua*. Alberdania.

Gaudin, C. (2014). Vidéoformation au plan international: quelles nouvelles voies? quelles recommandations?, quelles zones d'ombre et perspectives? Former les enseignants au XXIème siècle, Lyon: Chaire Unesco. [en ligne] Accessible: <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/conference-sur-la-videoformation/etat-de-l-art-s-flandin-et-c-gaudin> [dernière consultation: 25-09-2014].

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9, 141-167.

Goigoux, R., Margolinas, C. & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(janvier-février), 65-69.

Goikoetxea, N. (2007). *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAEko hezkuntza eleanitzean*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.

Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs: revue de questions. *Revue française de pédagogie*, 116(1), 119-134.

Gonzalez, N., Labrador, S. & Sancho, S. (2013). Irakasleen estrategiak ahozotasuna sustatzeko Haur Hezkuntzako topagunean. Irakasle hasi berrien esku-hartzeen ikerketa. *Jakingarriak*, 72-73, 18-23.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.

Gouvernement du Québec, M. de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et Enseignement primaire*. Québec.

Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères*, (24-25), 137-152.

Grandaty, M. & Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 173-214). Paris: Hatier.

Guérin, J., Riff, J. & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité «située» de collégiens en cours d'EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15-26.

Hainbat autore. (2013). Ikerketa eskolan. Irakasleen jarduna hobetzeko bidea. *Jakingarriak*, 72-73.

Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral: pour une didactique de l'activité langagière. In M. Rispaïl & J.-F. Halté (Eds.), *L'oral dans la classe: Compétences, enseignement, activités* (pp. 11-31). Paris: L'Harmattan.

Hernández Sacristán, C. (1995). Deíxis social y cortesía en textos científicos: un estudio contrastivo. *Verba*, 22, 477–500.

Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (d.g.). Etengabeko Ikaskuntzako Programa. [linean] Eskura: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-19206/eu/contenidos/informacion/pap/eu_pap/intro.html [azken kontsulta: 2014-09-25].

Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. AGINDUA, Irakasleen Etengabeko Prestakuntzarako Prest_Gara Plana garatzeko proiektuak aurkezteko, 60 EHAA 20 (2014). [linean] Eskura: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2014/03/1401461e.pdf> [azken kontsulta: 2014-09-25].

Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (2014b). *V. Mapa Soziolinguistikoa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzia.

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 175/2007 dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa, 218 EHAA 40 (2007). [linean] Eskura: <http://curriculum2007.blogspot.com.es/2007/11/eaeko-oinarrizko-hezkuntzaren.html> [azken kontsulta: 2014-09-25].

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 12/2009 DEKRETUA, urtarrilaren 20koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu, eta Euskal Autonomia Erkidegoan ikaskuntza horiek ezartzen dituen, 21 EHAA 41 (2009). [linean] Eskura: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf> [azken kontsulta: 2014-09-25].

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 97/2010 dekretua, martxoaren 30ekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzeko den Dekretua aldatzen duena. (2010). [linean] Eskura: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/1002109a.pdf> [azken kontsulta: 2014-09-25].

Hiprest. (2013). Irakasleen prestakuntza. Norbere burua lanean ikusi eta aztertzea da gakoa. *Hik Hasi*, 182.

Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Danemark, G. W. & Nash, R. J. (1976). *Educating a Profession*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL.

Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54(2-1.zatia), 463-504.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÖ.

Innobasque. (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida. [en línea] Recuperado a partir de <http://www.heziberri.net/ikaskuntza-aprendizaje/wp-content/uploads/2010/07/HACIA-UNA-LEY-DE-APRENDIZAJE-A-LO-LARGO-DE-LA-VIDA-EN-EUSKADI.pdf> [última consulta: 25-09-2014].

Iriskhanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O. & Zaharia, I. A. (2003). L'émpathie comme élément de la médiation culturelle. In Z. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz

- (Eds.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (pp. 109-142). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière de élèves en sciences. *ASTER*, 31, 173-195.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. In *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Reader*. Deakin University.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567-605). Sage.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M. & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), 129-145.
- Kurtzebarri eskolako irakasleak. (2010). Ahozkotasuna: irakasleen prestakuntza Kurtzebarri eskolan. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino* (Vol. 25, pp. 62-65). Donostia: Xangorin-hik hasi.
- Larringan, L. M. (1998a). Koherentzia, kohesioa eta konexioa nozioen egoera, bereziki euskal deskribapenei dagokienean. In I. Idiazabal & L. M. Larringan (Eds.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. (pp. 13-45). Gasteiz.
- Larringan, L. M. (1998b). Testuen analisirako zenbait nozioen kontzeptualizazio bidean. In I. Idiazabal & L. M. Larringan (Eds.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. (pp. 49-94). Gasteiz.
- Larringan, L. M. (2007). Testu-motak eta testu-antolatzaileak: zer lotura? In I. Plazaola & M. P. Alonso Fourcade (Eds.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrantea*. (pp. 119-134). Donostia: Erein.
- Larringan, L. M. (2009). Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza. *Euskera*, 54(2-1. zatia), 505-539.
- Larringan, L. M. & Idiazabal, I. (2005). Euskararen kalitatea aztertzeko marko teorikoa eta metodologia. *Ikastaria*, 14, 9-29.

- Larringan, L. M. & Idiazabal, I. (2008). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta. In Euskaltzaindia (Ed.), *Euskalgintza XXI. mendeari buruz XV. Biltzarra: Hizkuntza gaiak* (pp. 29-46). Bilbao: Euskaltzaindia.
- Larringan, L. M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Lasa, E., Berasategi, M., Antia, M. & Rodriguez, L. (2010). Ahozkoa elkarrekintzetan: Gainzuri eskolaren esperientzia. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitatetaino* (Vol. 25, pp. 66-71). Donostia: Xangorin-hik hasi.
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Revue électronique @ctivités*, 5(1), 20-40.
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien (Eds.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Lehendakaritza. 1/2103 Legea, Bizialdi osoko ikaskuntzari buruzkoa, Pub. L. No. 1/2103 (2013). [linean] Eskura: <https://www.euskadi.net/r48-bopv2/eu/bopv2/datos/2013/10/1304417e.pdf> [azken kontsulta: 2014-09-25].
- Lièvre, P. & Gautier, A. (2009). Les registres de la logistique des situations extrêmes : des expéditions polaires aux services d'incendies et secours. *Management & Avenir*, 24(4), 196-216.
- Lièvre, P. & Rix-Lièvre, G. (2009). Vers une nouvelle classe de méthodologie qualitative centrée sur le «faire» quelles perspectives pour la GRH? In *XX Colloque AGRH*. Toulouse.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (en préparation). Vivre des expériences professionnelles par procuration: en quoi et comment cela peut-il être formateur pour les enseignants? In A. Muller, F. Saujat & F. Saussez (Eds.), *Néopass@ction, un instrument pour questionner les enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation*. Recherche et Formation / Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education.
- Luzzati, D. (1998). Rhétorique et description de l'oral. *Verba*, 25, 7-30.
- Madinabeitia, M. (2009). Bizitza, hezkuntza sistemaren ardatz. *Argia astekaria*, 2174, 15-17.
- Manterola, I. (2010). *Euskarazko murgilketa Haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- Margallo, A. M. (2013). La compleja relación entre investigación en didáctica de la lengua y formación docente. *Cultura y Educación*, 25(4), 479-482.

- Margolinas, C. (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Ed.), *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble: Le pensée sauvage.
- Margolinas, C. (2002). Situations, milieux, connaissances: analyse de l'activité du professeur. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Eds.), *Actes du 11ème Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief & À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Cooperación educativa*, (68), 20-23.
- Miker. (2007). *Proyecto de investigación: El desarrollo del euskara oral en la educación obligatoria. Estudio del aprendizaje de los usos orales en un centro escolar y su contexto*. (No. HU2007-24).
- Muller, A. & Lussi Borer, V. (s.d.). Enquêter sur son activité ou celle de l'autre: une approche pragmatiste de la vidéoformation.
- Muñoz, J. (2005). Análisis de datos textuales con Atlas.ti 5. [en línea] Recuperado a partir de: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500/490> [última consulta: 25-09-2014].
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques: note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2004a). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 146, 75-84.
- Nonnon, E. (2004b). Les activités de réflexion et analyse de l'oral. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 311-335). Paris: Hatier.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65.
- Onrubia, J. (1993). Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In C. Coll (Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.

Ozaeta, A. & Garro, E. (2010). Nola bihurtu ahozkoa irakasgarri? Generoetan oinarritutako proposamen baterantz. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitatetara* (Vol. 25, pp. 23-31). Donostia: Xangorin-hik hasi.

Ozaeta, A., Perez Lizarralde, K., Rodriguez, L. & Lasa, E. (2010). *Nola irakatsi ahozko komunikazioa eskolan? Bi esperientzia praktika gogoetatsuan oinarrituta*. Eskola Hiztun Bila, Tolosa. [linean] Eskura: <http://www.irekia.euskadi.net/es/news/11932-eskola-hiztun-bila-xiv-jornadas-ulibarri> [azken kontsulta: 2014-09-25].

Ozaeta, A. & Sainz Osinaga, M. (2013). *La autoconfrontación cruzada como instrumento de formación y desarrollo profesional. Una experiencia en el País Vasco*. Genève.

Ozaeta Elorza, A. (2013). Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat. *Ikastaria*, 19, 69-95.

Palou, J. & Fons, M. (2010). *Metacognició i històries de vida lingüística en els processos de formació del professorat*. Comunicació presentado en VI Simposi. Multilingü isme i practica educativa. Organitzat per l' Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, Universitat de Girona.

Palou, J. & Guasch, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur.

Paquay, L. & Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153-179). Bruxelles: De Boeck Université.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12).

Pekarek Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. In F. Cicourel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-130). Paris: Publications de la Sorbonne nouvelle.

Perez Lizarralde, K. (2012). Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakaskuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa. *Tantak*, 24(1), 81-119.

Perez Lizarralde, K., Garro, E. & Sainz Osinaga, M. (2013). Propuestas de cambio que hacen los docentes a propósito de la didáctica de la lengua oral. Presentado en 4èmes Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif. Activités, langues et textes: leur dynamique interactive et ces effets, Université de Genève.

Perez Lizarralde, K., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2012). La entrevista formativa sobre la acción, una herramienta eficaz en la formación reflexiva del profesorado. In U. Ruiz-Bikandi &

- I. Plazaola (Eds.), *V Seminario internacional de «Investigación en la escuela», El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. (Servicio Editorial de la UPV., pp. 215-231). Donostia.
- Perrenoud, P. (1994). *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*. l'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona.
- Perrin-Malterre, C., Rix-Lièvre, G. & Récopé, M. (2008). Une méthodologie innovante pour appréhender l'expérience de vol en parapente biplace. Symposium international à "Innovation et loisirs sportifs de nature. Rétrospectives et perspectives".
- Plane, S. (2004). Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 39-80). Paris: Hatier.
- Plane, S. & Garcia-Debanc, C. (2004). L'enseignement de l'oral: enjeux et évolution. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 11-37). Paris: Hatier.
- Plazaola Giger, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant: analyse de l'agir textualisé. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 37-61). Bruxelles: De Boeck.
- Plazaola Giger, I. & Friedrich, J. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Fillietz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-261). Louvain: Peeters.
- Plazaola Giger, I. & Rouve-Llorca, M.-E. (2014). L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement: typification et projet d'action. In A. Muller & I. Plazaola Giger (Eds.), *Disposition à agir, travail et formation* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.
- Plazaola Giger, I. & Ruiz-Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In U. Ruiz-Bikandi & I. Plazaola (Eds.), *V Seminario internacional de «Investigación en la escuela», El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. (Servicio Editorial de la UPV., pp. 201-214). Donostia.
- Plazaola, I., Elozegi, K., Ruiz-Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2013). Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria*, 19, 139-169.
- Plazaola, I. & Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15(4), 357-371.
- Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2013). Formes de parole dans l'auto-confrontation: au delà du réflexif. Genève.
- Plazaola, I., Ruiz-Bikandi, U., Sainz Osinaga, M., Azpeitia, A., Garro, E. & Zulaika, T. (argitaratu gabe). Hizkuntza-irakasle hasiberrien profesionalizatzea.

- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J. & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada Editora S.L.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echevarria, M. del P. (2006). Las teoría implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola. (1997). Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri Eskola. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 13(Julio), 37-47.
- Prouilhac, M. & Delcambre, I. (2004). Dispositifs pour travailler l'oral. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 215-236). Paris: Hatier.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4 -15.
- Rémery, V. (2013). Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. L'exemple de la Validation des Acquis de l'Expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 209-236). Paris: L'Harmattan.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en «analyse de pratiques». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2009). De l'observation vidéo à l'observation in situ de travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sut des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de L'éducation*, 31(3), 105-120.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rix, G. (2003). *Les actes de jugement de l'arbitre. Une anthropologie cognitive de l'activité de l'arbitre de rugby expérimenté*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II. [en ligne] Accessible: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808721> [dernière consultation: 25-09-2014].
- Rix, G. (2004). L'investigation des pratiques en situation: deux études de cas contrastées. In *Acts of 3rd International Sports Science Days. Entretiens de l'INSEP: «The analsis of élite performance within its contextual environment?»* (pp. 71-72).
- Rix, G. & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ subjectif: une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Rix, G. & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Présentado en 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes. [en ligne] Accessible: <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf> [dernière consultation: 25-09-2014].
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358-379.
- Roger, J.-L., Ruelland, D. & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier: l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19(1), 133-146.

- Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question(s). In M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée*. (pp. 41-54). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Roulet, E. (2001). L'organisation énonciative et l'organisation poliphonique. In E. Roulet, L. Filliettaz, A. Grobet & M. Burger, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Allemagne: Peter Lang.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000). La adquisición de la segunda lengua. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 67-100). Madrid: Síntesis.
- Ruiz-Bikandi, U. (2009). Bigarren hizkuntzaz jabetzea. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbao: EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- Ruiz-Bikandi, U. & Arregi, A. (2012). Formación de profesores de lengua: características de la actividad del novel. Presentado en XIII Congreso de la SEDLL: La conquista de la libertad a través de la educación lingüística y literaria, Cádiz.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sagasta Errasti, M. P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Universidad del País Vasco, Gasteiz.
- Sagasta Errasti, M. P. & Etxeberria Azkarretazabal, L. (2007). ¿Qué transfieren los alumnos al castellano cuando el aprendizaje lo realizan en esukara? In *Actas del XXV Congreso de AESLA*. Murcia.
- Sagasta Errasti, M. P. & Sainz Osinaga, M. (2006). Gure ikastetxean hezkuntza-proiektu eleanitza eraiki nahi dugu: lagungarri izan daitezkeen hainbat alderdi. *Jakingarriak*, 57, 56-61.
- Sainz Osinaga, M. (2001). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*. Donostia: Erein.
- Sainz Osinaga, M. (2002). Hizkuntza-didaktikaren erronka berriak. In *Helduen euskalduntzearen IV. jardunaldiak* (pp. 15-48). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Sainz Osinaga, M. (2010a). Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua, -euskara-) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (17), 221-266.
- Sainz Osinaga, M. (2010b). Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio de contenidos del currículum en contextos escolares plurilingües. In *Actas del Congreso II. Congrès Internacional de Didactiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona.
- Sainz Osinaga, M. (2010c). Estudio de las regulaciones del enseñante en una clase de matemáticas en un contexto de inmersión: efecto de las interacciones en los usos orales de los alumnos. In J. L. Bueno Alonso, D. González Álvarez, U. Kirsten Torrada, I. Martínez Insua, J. Pérez Guerra, E. Rama Martínez & R. Rodríguez Vázquez (Eds.), *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA, Enseñanza de lenguas y Diseño Curricular* (CD.). Vigo: Universidad de Vigo.

Sainz Osinaga, M. (2010d). Irakasleen prestakuntza. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino* (Vol. 25, pp. 8-19). Donostia: Xangorin-hik hasi.

Sainz Osinaga, M. (2010e). Praktika gogoetatsuaren adibide bat. Nola eraiki ikasleen ahozko hizkuntzaren ikaskuntza programatzeko eta ebaluatzeko irizpideak? In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino* (Vol. 25, pp. 92-98). Donostia: Xangorin-hik hasi.

Sainz Osinaga, M. (2012). La actividad lingüística como objeto enseñado en una clase de matemáticas en la Escuela Primaria. *Educar*, 48(2), 229-246.

Sainz Osinaga, M. (2013). Abordar simultáneamente el aprendizaje matemático y de la lengua en educación infantil. In J. Dolz & I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 279-312). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Sainz Osinaga, M., Azpeitia, A., Garro, E., Ozaeta, A. & Sagasta, P. (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua.

Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1999). Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.

Sainz Osinaga, M., Etxabe, M. & Etxeberria, L. (1997). Hizkuntza eta Ingurunearen Ezagutza batera lantzeko programazioa murgiltze ereduan. *Ikastaria*, 9, 75-85.

Sainz Osinaga, M. & Etxeberria, L. (2012). Irakasleen formazio gogoetatsua ahozko hizkuntzaren didaktikan. Nola uztartu matematika eta ahozko hizkuntza? Presentado en Getxolinguae 2012: Komunikazio-proiektuak, Getxo. [linean] Eskura: http://www.youtube.com/watch?v=deYjToM51CM&feature=em-share_video_user [azken kontsulta: 2014-09-25].

Sainz Osinaga, M., Garro, E. & Ozaeta, A. (2011). Pistes pour une formation des enseignants à la didactique de l'oral du basque, langue minorée, en contexte d'immersion. *Cahiers de Linguistique Française*, 37(2), 137-149.

Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012). Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.

Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Perez Lizarralde, K. & Egizabal, D. (2009). Gelako interakzioa: ikasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik. *Euskera*, 54(2-1), 541-677.

Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2013). Didáctica de la lengua oral y formación continua del profesorado. Una experiencia desde la práctica reflexiva. In J. Dolz & I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 333-361). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A., Garro, E., Perez Lizarralde, K. & Egizabal, D. (2011). Interacción en el aula: lengua oral de los alumnos y mediación de la maestra. Explicar las reglas de juego en una escuela de Educación Primaria. In C. Escobar, N. Evnitskaya, E. Moore & A. Patiño (Eds.), *AICL-CLIL-EMILE: Educación plurilingüe. Experiencias, research & politiques* (pp. 139-149). Barcelona: UAB.
- Sainz Osinaga, M. & Ozaeta Elorza, A. (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria*, 19, 197-220.
- Sainz Osinaga, M. & Perez Lizarralde, K. (2008). *Análisis de los gestos didácticos de una maestra y actividad discursiva de los alumnos*. Comunicación presentado en I Congreso internacional de interacción comunicativa y enseñanza de lenguas, Universidad de Valencia.
- Sainz Osinaga, M., Perez Lizarralde, K. & Zabala, J. (2007). Testuinguru elebidunean ahozko hizkuntza ikas-irakasteko printzipio orokorrak. (barne dokumentua).
- Sanmartí, N. (2006). Aprender Ciències: connectar l'experiència, el pensament i la parla a través de models. In *Curs d'actualització de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències a l'educació infantil i primària*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Sanmartí, N. (2014, marzo 13). Ikasleak, galdera on bat eginez gero, ikaste prozesuaren erdia egin du. *Berria.info*. [linean] Eskura: http://paperekoa.berria.info/harian/2014-03-13/012/001/ikasleak_galdera_on_bat_eginez_gero_ikaste_prozesuaren_erdia_egin_du.htm [azken kontsulta: 2014-09-25].
- Sanmartí Puig, N. S. & Márquez Bargalló, C. M. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (70), 27-36.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51.
- Santos Guerra, M. Ä. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education Permanente*, 146(1), 87-98.
- Schneuwly, B. (1991). Diversificació i progressió a DFLM: L'aportació de tipologies. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2007). Le «Français»: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. (pp. 29-43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 73-91). Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16, 25-46.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., ... Zahnd, G. (1997). L'oral s'enseigne! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 12, 9-18.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81(1), 40-58.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: MEC y Paidós.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll (Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.
- Solé, I. & Coll, C. (1993). Los profesoren y la concepción constructivista. In C. Coll (Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.
- Soziolinguistika Klusterra (2008). 2008ko Aretxabaletako kale erabileraren neurketa. [linean] Eskura: <http://www.aretxabaleta.com/eu/sailak/euskara/Euskarerenkaleerabilera2008.pdf> [azken kontsulta: 2014-09-25].

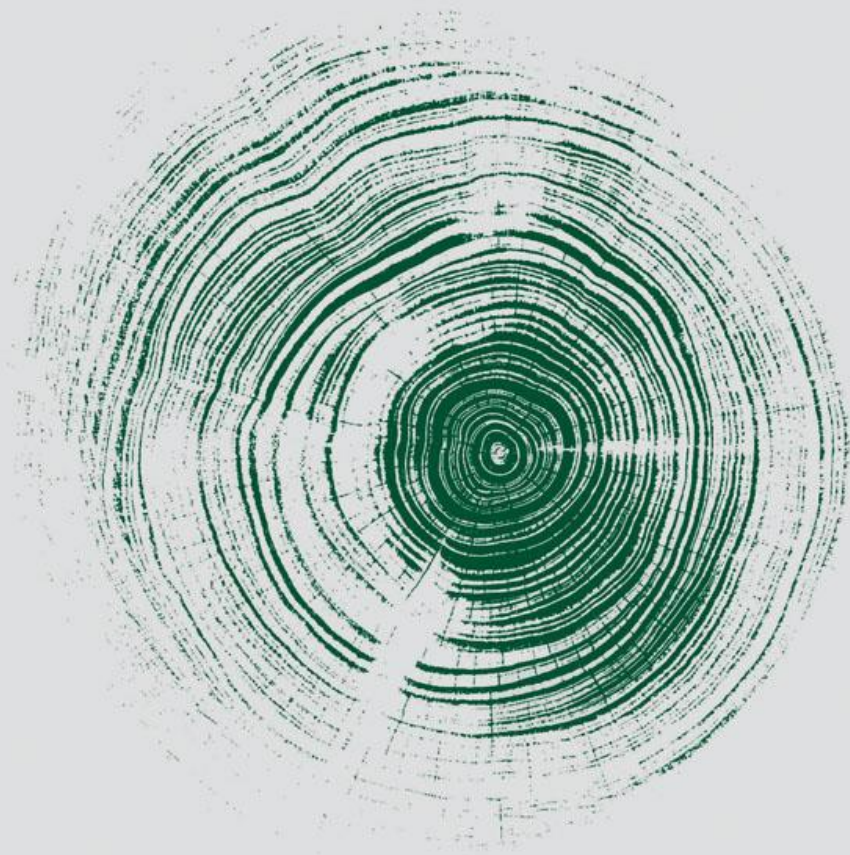
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 47-71). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). Introduction. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schon?* (pp. 7-17). Bruxelles: De Boeck.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll Dalton, E. & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 299-324.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M. & Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. In O. Esteve, K. Melief & À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 39-64). Barcelona: Octaedro.
- Turco, G. & Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques*, 103/104, 149-171.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' «learning to notice» in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Van Lier, L. (2005). *Elkarreragina hizkuntz curriculumean. Hizkuntzaz ohartzeko ahalmena, autonomia eta benekotasuna*. Donostia: HABE.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.

- Vigotsky, L. S. (1984). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vilà, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico no 330*, 46-50.
- Vilà, M. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. In *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. (Vol. 216, pp. 117-129). Barcelona: Graó.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Editorial Paidós.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant Frédéric Yvon. *Psic. da Ed., 19*(2o sem.), 11-38.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives, 26*(1), 51-80.
- Zabala Alberdi, J. (2012). Ahozko konpetentziak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan: Sekuentzia Didaktikoak Tolosako laborategian. *Ikastaria, 18*, 179-193.

ERANSKINAK

Eranskin guztiak CDan grabatuta aurki daitezke.

1. Eranskina. Egunkaria egiteko txantiloia
2. Eranskina. HHko ikasleen trebetasunak ezaugarritzeko txantiloia
3. Eranskina. 1. faseko grabazioak aztertzeko gogoeta-gida
4. Eranskina. 2. faseko grabazioak aztertzeko gogoeta-gida
5. Eranskina. SDa diseinatzeko txantiloia
6. Eranskina. HHko SD: Beltzuntzeko Oihana
7. Eranskina. LH1-2ko SD: Jolas-arauak
8. Eranskina. LH5: Kontrapublizitatea
9. Eranskina. Matematika eta hizkuntza saioa diseinatzeko txantiloia
10. Eranskina. HHko saioa matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko
11. Eranskina. LH2ko saioa matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko
12. Eranskina. LH6ko saioa matematika eta ahozko hizkuntza lantzeko
13. Eranskina. Mirenen autokonfrontazioaren transkribapena (HH 4), prestakuntzaren 1. gogoeta-zikloa
14. Eranskina. Leire+Izaskunen autokonfrontazioaren transkribapena (LH 1-2), prestakuntzaren 1. gogoeta-zikloa
15. Eranskina. Juleneren autokonfrontazioaren transkribapena (LH 5), prestakuntzaren 1. gogoeta-zikloa
16. Eranskina. Nekaneren autokonfrontazioaren transkribapena (HH 4), prestakuntzaren 2. gogoeta-zikloa
17. Eranskina. Maiteren autokonfrontazioaren transkribapena (LH 2), prestakuntzaren 2. gogoeta-zikloa
18. Eranskina. Aneren autokonfrontazioaren transkribapena (LH 6), prestakuntzaren 2. gogoeta-zikloa
19. Eranskina. HHko irakasleen konpromisoen aurkezpena (2008ko maiatza)
20. Eranskina. LH 1-4 irakasleen konpromisoen aurkezpena (2008ko maiatza)
21. Eranskina. LH 5-6 irakasleen konpromisoen aurkezpena (2008ko maiatza)
22. Eranskina. Konpromisoen garapena ziklo guztietan (alderdi emozionala azpimarratuta)



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN