



DOKTOREGO TESIA

2-6 ADIN TARTEKO HAURREN JOLAS LIBREARI
BURUZKO KASU AZTERKETA BAT

ITZIAR ARREGI LANDA // Eskoriatza, 2020

2-6 ADIN TARTEKO HAURREN JOLAS LIBREARI BURUZKO KASU AZTERKETA BAT

ITZIAR ARREGI LANDA

Zuzendariak:

ALEXANDER BARANDIARAN ARTEAGA

IÑAKI LARREA HERMIDA



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2020 APIRILA

ESKERRAK

Tesia burutzeko ibilbidea ez da bakarrik egindako bidea izan. Uneoro izan dut aldamenean behar nuen indarra eskaini didan norbait, eta hitz hauen bidez indar hori eskertu nahi dizuet.

Lehenengo Aitorri, nigan itsu itsuan sinestearren, bidean gora eta behera nire ondoan ibiltzearen, ilusioa eta nekea konpartitzearen zure musika jarriaz.

Eskerrik asko baita ere Enaitzi eta Ekaini, jolasaren garrantzia eta jolasak dakarren plazerra behin eta berriro gogoraraztearen, eta jolasaren adibide mundialak eskaintzearen.

Mila esker Iñaki eta Alexi, Alex eta Iñakiri, hasieratik nigan jarritako konfidantzagatik. Eman didazuen askatasuna eta babesa asko eskertu ditut, eta une oro izandako zuen presentzia. Ilunpeko balizak bihurtu zarete.

Eskerrik asko, eskerrik asko eta eskerrik asko Naiara, Eider eta Iratxeri: zuek eskaini didazue behar nituen airea, ura eta sua tesiak lur har zezan. Asko eskaini didazue profesional nahiz pertsonalki eta benetan eskertu dut zuek aldamenean izatea. Inkondizionalak.

Eskerrik asko Hazitegiri. Gustoko lagunekin gustoko lana egitea plazer bat delako. Ikertaldea espazio gozo eta aberats bat bihurtu duzuelako. Eta eskerrik asko baita ere Maitaneri, datu bilketan eta tesiaren hasieran eskainitako laguntzagatik.

Attitta, amama, osaba Joxe, amume eta atxixari eskerrik beroenak. Zuek izan zaretelako kontziliazioa bideragarri egitea lortu duzuenak. Familia, lana eta ikerketa uztartzea ez da erraza izan, eta denoi tokatu zaigu asko ematea. Nik iritsi ezin izan dudan lekuetara iristea lortu duzue, eta denbora eskaini didazue. Zuekin ikasi dut indarrak non inbertitzea komeni den.

Eskerrik asko lagunei, beharrezkoak izan ditudan arnagune bihurtu zaretalako eta pazientzia handiz entzun nauzuelako.

Eta azkenik, eskerrik asko Huheziri ere, prozesuan zehar baliabideak jartzearen eta bidea leuntzearen. Eta bereziki Huhezikideei, pertsonalki eskaini didazuen laguntza, animo eta indar guztiagatik.

LABURPENA

Jolasa gako da haurren garapenerako. Hala ere, modu askotara ulertzen da eta bultzatzen da jolasa eskolan. Egoera hori aintzat hartuta, lan honen helburua da Haur Hezkuntzako geletan jolasa nolakoa den deskribatzea alde batetik, eta jolaserako umeei dituzten aukerak eta testuingurua deskribatzea bestetik. Horretarako, paradigma interpretatibotik kasu azterketa bat planteatu da eta kontuan izan dira eskola bateko bi urtetik sei urtetara arteko haur guztiak eta tutore guztiak. Kasuan azaldu den jolasak dimentsio kognitibo, sozial eta motorearen arabera ezaugarri propioak izan ditu; baita denbora, espazio eta materialen erabilera jakina ere. Ezaugarri eta erabilera horiek guztiak lotuta azaldu dira eskaini den testuinguruarekin eta irakasleen esku hartzearekin. Zentzu horretan, etorkizunerako hobekuntza gako batzuk identifikatu dira jolaserako aukera aberatsagoa eskaini ahal izateko.

El juego es clave para el desarrollo de las niñas y los niños. Aun así, en el ámbito de la escuela se entiende y se fomenta el juego de diversas formas. Teniendo en cuenta esta diversidad, el objetivo de este estudio es, por un lado, describir las características del juego en las aulas de Educación Infantil, y, por otro lado, describir el contexto y las opciones para jugar. Para ello, desde el paradigma interpretativo, se ha desarrollado un estudio de caso. En concreto, se ha estudiado el juego libre de un centro de Educación Infantil, donde han participado todo el alumnado de entre dos y seis años, junto con todas sus tutoras. Se ha hallado que el juego muestra características propias respecto a las dimensiones cognitiva, social y motora, así como al uso del espacio, tiempo y materiales. Dichas características y usos se han asociado al contexto ofrecido y a las intervenciones de las educadoras; se han identificado claves para la mejora.

Play is a key aspect for the child's development. However, play is understood and encouraged in many different ways at Early Childhood Education centres. Given this situation, the aim of this work is to describe how children play in classrooms, on the one hand; and to describe the possibilities and context of play for children, on the other. To this end, an interpretative paradigm and a case study have been proposed: all children and teachers between the ages of two and six in one ECE have been considered. The play described in this case has its own characteristics according to the cognitive, social and motor dimensions; as well as to the use of time, space and materials. All of these features and uses have been explained in relation to a given context and teacher's interventions, and some key areas for future improvement have been identified.

AURKIBIDEA

AURKIBIDEA.....	9
0. Sarrera.....	25
1. Jolasaren kontzeptualizazioa	30
1.1. DEFINITZEKO ZAILTASUNAK	31
1.2. JOLASAREN INGURUKO TEORIAK.....	33
1.3. JOLASAREN FUNTZIOAK.....	36
1.4. JOLASAK UMEARI EGITEN DION EKARPENA	38
1.5. JOLASAREN EZAUGARRIAK	42
1.6. IKERLAN HONETAN JOLASTZAT HARTZEN DENA.....	45
2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak	48
2.1. DIMENTSION KOGNITIBOA	51
2.1.1. Piageten “ariketak” edo “esperimentazioa”	51
2.1.2. Jolas sinbolikoa	53
2.1.3. Joko arautua.....	70
2.2. DIMENTSION SOZIALA	72
2.2.1. Ezaugarriak	72

2.2.2. Bilakaera.....	73
2.2.3. Motak.....	75
2.2.4. Taldekatzeak.....	80
2.2.5. Testuingurua.....	82
2.3. DIMENTSIO MOTOREA.....	84
2.3.1. Arrisku jolasa.....	85
2.3.2. Jolas zakarra.....	86
2.3.4. Testuingurua.....	88
2.3.5. Aldaerak.....	92
2.4. DIMENTSIOAK ETA GENEROA.....	94
2.5. DIMENTSIOAK ETA ADINA.....	101
3. Jolasa eskolan.....	108
3.1. ESPAZIOA.....	114
3.3.1. Eskaintza orokorra.....	115
3.3.2. Barruko espazioa: Txokoak.....	116
3.3.3. Txokoen erabilera.....	118
3.2. MATERIALA.....	121
3.3. DENBORA.....	127
3.4. IRAKASLEA.....	129
3.4.1. Hautemateak.....	129
3.4.2. Esku hartzeak.....	140
3.4.3. Hobekuntzarako gakoak.....	149
4. Ikerketa diseinua.....	154
4.1. HELBURUA ETA IKERGALDERAK.....	158
4.2. HAUTU METODOLOGIKOA.....	159
4.3. PROZEDURA.....	165
4.3.1. Ikerketa abiatzea.....	166
4.3.2. Datu bilketa.....	166

4.3.3. Datuen murrizketa eta prestaketa	170
4.3.4. Analisia	173
4.3.5. Txostena eraikitzea	181
4.4. KALITATE IRIZPIDEAK	182
4.5. KONTSIDERAZIO ETIKOAK	184
5. Emaitzak.....	188
5.1. ZER IRITZI DUTE IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN?	190
5.1.1. Jolasa ulertzeko modua	190
5.1.2. Esku hartzeak.....	192
5.1.3. Jolasaren inguruko hainbat aspektu	197
5.2. ZEIN ESKU HARTZE EGITEN DUTE IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN? ..	208
5.2.1. Eten	209
5.2.2. Mugatu	212
5.2.3. Behatu	216
5.2.4. Gidatu	219
5.2.5. Kide izan	221
5.2.6. Bultza.....	222
5.2.7. Testuinguru edo baliabideen eskaintza.....	223
5.2.8. Umearekiko harremana bilatu jolas garaian.....	226
5.2.9. Ez esku hartu / Irakasleen ausentzia jolasean	228
5.2.10. Jolasa ez den eskaintzetan duten esku hartzea	229
5.3. ZEIN DA UMEEK DUTEN JOLASERAKO ESKAINTZA?	234
5.3.1. Bi urtekoen espazioak	234
5.3.2. Hiru urtekoen gelak	237
5.3.3. Lau urtekoen gelak	244
5.3.4. Bost urtekoen gelak.....	248
5.4. NOLAKOA DA JOLASAREN BILAKAERA?	257
5.4.1. Nola hasten da jolasa.	257
5.4.2. Jolasaren bilakaera	263
5.4.3. Etenak	280
5.4.4. Nola bukatzen da jolasa	287

5.5.	NOLAKOA DA JOLASA ESPAZIOAREN ERABILERARI DAGOKIONEAN?.....	294
5.5.1.	Kokapen orokorra.....	294
5.5.2.	Eraikuntza txokoa.....	296
5.5.3.	Etxe txokoa.....	304
5.5.4.	Alfonbra.....	312
5.5.5.	Gainerako espazioak.....	319
5.5.6.	Espazioen alderaketa.....	325
5.5.7.	Zirkulazioa / espazio aldaketak.....	325
5.6.	ZERTARA JOLASTEN DUTE UMEEK?	333
5.6.1.	Jolasaz motak orokorrean.....	333
5.6.2.	Esperimentazioa.....	336
5.6.3.	Objektu sustituzioa.....	349
5.6.4.	Dramatizazioa.....	370
5.6.5.	Joko arautua.....	386
5.6.6.	Jolas mota ezberdinen arteko harremana.....	389
5.6.7.	Materialaren inguruan.....	391
5.7.	NOLAKO HARREMANAK DITUZTE UMEEK?.....	398
5.7.1.	Harremanetara hurbilpen orokorra.....	398
5.7.2.	Bakarkako jolasa.....	406
5.7.3.	Jolas paraleloa.....	412
5.7.4.	Jolas sozial sinplea.....	421
5.7.5.	Jolas sozial konplementarioa.....	429
5.7.6.	Jolas kooperatiboa / soziodramatikoa.....	434
5.7.7.	Denak batera.....	439
5.8.	NOLAKO MUGIMENDUA AZALTZEN DA JOLASEAN?.....	441
5.8.1.	Mugimendua jolasean.....	441
5.8.2.	Jolas zakarra.....	451
5.9.	NOLAKOA DA JOLASA GENEROAREN ARABERA?	455

5.9.1. Nesken jolasa	455
5.9.2. Mutilen jolasa.....	460
5.9.3. Zer dute komunean? Zer diferentea?.....	464
5.10. NOLAKOA DA JOLASA ADINAREN ARABERA?	467
5.10.1. Bi urtekoen jolasa	469
5.10.2. Hiru urtekoen jolasa.....	473
5.10.3. Lau urtekoen jolasa	477
5.10.4. Bost urtekoen jolasa	482
6. Eztabaida.....	491
6.1. ZER IRITZI DUTEN IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN?	492
6.1.1. Ez dago argi jolasa zer den	492
6.1.2. Jolasa vs. Ikasketa. Produkziarako joera	493
6.1.3. Irakasleen sinesmenen garrantzia	495
6.2. ZER ESKU HARTZE EGITEN DUTE IRAKASLEEK?	497
6.2.1. Mugatu eta eten.....	497
6.2.2. Gidatu edo zuzendu	498
6.2.3. Kide izan eta bultzatu	499
6.2.4. Testuingurua eskaini	500
6.2.5. Behatu	502
6.2.6. Umearekiko harremana bilatu	504
6.2.7. Ausentzia jolasean	505
6.2.8. Esku hartzeaz orokorrean	506
6.3. ZEIN DA UMEEK JOLASERAKO DUTEN ESKAINTZA?	508
6.3.1. Dimentsio fisikoa: Espazio eta materialak.....	508
6.3.2. Denbora.....	514
6.3.3. Dimentsio funtzionala	515
6.3.4. Eskaintzaz oro har	518
6.4. NOLAKOA DA JOLASAREN BILAKAERA?	519
6.4.1. Nola hasten da jolasa	519
6.4.2. Jolasaren bilakaera	520
6.4.3. Nola bukatzen da jolasa	522

6.4.4.	Jasotzeko ordua	524
6.4.5.	Orokorrean jolaserako denboraz	525
6.5.	NOLAKOA DA JOLASA ESPAZIOAREN ERABILERARI DAGOKIONEAN?	527
6.5.1.	Eraikuntza txokoa	527
6.5.2.	Etxe txokoa	531
6.5.3.	Alfonbra	535
6.5.4.	Gainerako espazioak	536
6.5.5.	Zirkulazioa	537
6.5.6.	Espazioen alderaketa	539
6.6.	ZERTARA JOLASTEN DUTE UMEEK?	541
6.6.1.	Jolas motak orokorrean	542
6.6.2.	Esperimentazioa	543
6.6.3.	Sinbolikoa	545
6.6.4.	Joko arautua	556
6.6.5.	Jolas mota ezberdinen arteko harremana	557
6.7.	NOLAKO HARREMANAK IZATEN DITUZTE UMEEK JOLASEAN?	558
6.7.1.	Alderdi orokorrak	558
6.7.2.	Harreman ezberdinak	560
6.7.3.	Gatazkak	564
6.7.4.	Harreman mota guztiak	566
6.8.	NOLAKO MUGIMENDUA AZALTZEN DA JOLASEAN?	568
6.8.1.	Mugimendua adinean	568
6.8.2.	Mugimendua denboran	570
6.8.3.	Mugimendua espazioan	570
6.8.4.	Jolas zakarra eta arrisku jolasa	571
6.8.5.	Generoa	573
6.8.6.	Irakaslea	573
6.8.7.	Orokorrean mugimenduaz	575

6.9.	NOLAKOA DA JOLASA GENEROAREN ARABERA?	576
6.9.1.	Nesken jolasa	576
6.9.2.	Mutilen jolasa.....	577
6.9.3.	Alderaketa	578
6.10.	NOLAKOA DA JOLASA ADINAREN ARABERA?	582
6.10.1.	Bi urtekoen jolasa	584
6.10.2.	Hiru urtekoen jolasa.....	585
6.10.3.	Lau urtekoen jolasa	586
6.10.4.	Bost urtekoen jolasa	586
7.	Ondorioak.....	589
7.1.	NOLAKOA DA JOLASA	590
7.2.	GAKOA: TESTUINGURUA	592
7.2.1.	Eskaintza fisikoa.....	592
7.2.2.	Eskaintza: Denbora	595
7.2.3.	Eskaintza funtzionala.....	596
7.2.4.	Helduaren esku-hartzeak	597
7.2.5.	Helduaren iritziak.....	599
7.3.	MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK.....	602
	ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....	607

IRUDIEN AURKIBIDEA

Irudia 1. Tesiaren bizkarrezurra	27
Irudia 2. "Jolasaren kontzeptualizazioa" kapituluaren bizkarrezurra	30
Irudia 3. "Jolas motak eta jolasaren dimentsioak" kapituluaren bizkarrezurra.....	48
Irudia 4. Jolas motak aditu ezberdinentzat.....	49
Irudia 5. Gaitasun sinbolikoa denboran.....	57
Irudia 6. Dimentsio soziala denboran.....	74
Irudia 7. "Jolasa eskolan" kapituluaren bizkarrezurra.....	108
Irudia 8. Hautemateen atzean dauden faktoreak	132
Irudia 9. Hautemateekin lotutako zailtasunak	133
Irudia 10. "Ikerketa diseinua" kapituluaren bizkarrezurra.....	154
Irudia 11. Ikerketa prozedura.....	165
Irudia 12. Emaizten kapituluaren bizkarrezurra.....	188
Irudia 13. Irakasleen esku hartzeak	208
Irudia 14. Esku hartzea: jolasa etetea.....	209
Irudia 15. Esku hartzea: Jolasa mugatzea.....	212
Irudia 16. Esku hartzea: Mugatzea. Mugatzeko arrazoiak.....	213
Irudia 17. Esku hartzea: mugatzea. Mugak adinka.....	214
Irudia 18. Esku hartzea: behatu.....	216
Irudia 19. Esku hartzea: jolasa gidatzea.....	219
Irudia 20. Esku hartzea: jolaskide izan.....	221
Irudia 21. Esku hartzea: jolasa bultzatzea.....	222
Irudia 22. Esku hartzea: baliabideak eskaintzea.....	223
Irudia 23. Esku hartzeak: umearekiko harremana bilatzea.....	226
Irudia 24. Bi urtekoen eraikuntza txokoa.....	235
Irudia 25. Bi urtekoen etxe txokoa.....	235
Irudia 26. Bi urtekoen lan mahaiak eta puzzleen txokoa	236
Irudia 27. Bi urtekoen plastika txokoa.....	236
Irudia 28. Arantzaren eraikuntza	238
Irudia 29. Arantzaren etxe txokoa.....	239
Irudia 30. Arantzaren gelako lan mahaiak.....	239
Irudia 31. Arantzaren plastika txokoa.....	239
Irudia 32. Mariaren eraikuntza txokoa.....	240
Irudia 33. Mariren etxe txokoa.....	240
Irudia 34. Mariaren alfonbra, lan mahaiak eta plastika txokoa.....	241
Irudia 35. Naroaren eraikuntza txokoa.....	241

Irudia 36. Naroaren etxe txokoa	242
Irudia 37. Naroaren gelako lan mahaiak.	242
Irudia 38. Naroaren gelako plastika txokoa.	243
Irudia 39. Xabierren eraikuntza txokoa eta alfonbra.	245
Irudia 40. Xabierren plastika txokoa.	246
Irudia 41. Xabierren lan mahaiak.	246
Irudia 42. Noemiren eraikuntza txokoa	246
Irudia 43. Noemiren etxe txokoa.	247
Irudia 44. Noemiren plastika txokoa.	247
Irudia 45. Lorearen eraikuntza txokoa.....	249
Irudia 46. Lorearen alfonbra.	250
Irudia 47. Lorearen lan mahaiak.....	250
Irudia 48. Lorearen plastika txokoa.	251
Irudia 49. Anabelen eraikuntza txokoa.....	251
Irudia 50. Anabelen etxe txokoa.....	252
Irudia 51. Anabelen alfonbra.	252
Irudia 52. Anabelen plastika / lan mahaiak.	253
Irudia 53. Anabelen beste lan mahaiak.	253
Irudia 54. Bi urtekoen jolasaren bilakera: jolas motak denboraren arabera.	264
Irudia 55. Bi urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.....	264
Irudia 56. BI urtekoen jolasaren bilakaera: alderdi soziala denboran.	265
Irudia 57. Bi urtekoen jolasaren bilakaera: espazioen erabilera denboran.....	266
Irudia 58. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: jolas motak denboran.....	268
Irudia 59. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.	268
Irudia 60. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.....	269
Irudia 61. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.	270
Irudia 62. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: jolas mota denboran.	272
Irudia 63. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.....	273
Irudia 64. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.	274
Irudia 65. Lau urteko umeen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.....	274
Irudia 66. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: jolas mota denboran.	276
Irudia 67. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.....	277
Irudia 68. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.	278
Irudia 69. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.....	279
Irudia 70. Bi urtekoen jolasean etenak.....	281
Irudia 71. Hiru urtekoen jolasean etenak.	283
Irudia 72. Lau urtekoen jolasean etenak.	284
Irudia 73. Bost urtekoen jolasean etenak.....	286
Irudia 74. Jolasean etenak.	287
Irudia 75. Neskak espazioan.	295

Irudia 76. Mutilak espazioa.....	295
Irudia 77. Eraikuntza txokoa: jolas mota adin eta generoaren arabera.	298
Irudia 78. Eraikuntza txokoko alderdi soziala.	299
Irudia 79. Eraikuntza txokoa: generoa denboraren arabera.	300
Irudia 80. Etxe txokoa: jolas motak genero eta adinaren arabera.	304
Irudia 81. Etxe txokoa: alderdi soziala generoaren arabera.	305
Irudia 82. Etxe txokoa: generoa denborarekiko.	306
Irudia 83. Etxe txokoa: neska mutilak adin bakoitzean.	307
Irudia 84. Alfonbra: jolas motak genero eta adinaren arabera.	312
Irudia 85. Alfonbra: alderdi soziala generoaren arabera.	313
Irudia 86. Alfonbra: generoa denboran zehar.	313
Irudia 87. Alfonbra: generoa eta adina.	314
Irudia 88. Jolas zakarra espazioan.....	315
Irudia 89. Plastika txokoa.	320
Irudia 90. Lan mahaiak.	321
Irudia 91. Txokoetatik kanpo.	323
Irudia 92. Jolas motak adinean zehar.	333
Irudia 93. Jolas motak espazioan.	334
Irudia 94. Jolas motak eta harremanak.	335
Irudia 95. Esperimentazioa. Adinaren araberako bilakaera denboran.	337
Irudia 96. Esperimentazioa. Adinaren araberako espazioen erabilera.	338
Irudia 97. Esperimentazioa eta harremanak adinaren arabera.....	339
Irudia 98. Esperimentazioa. Generoa eta adina kontutan hartuta.	340
Irudia 99. Bi urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.	343
Irudia 100. Hiru urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.	345
Irudia 101. Lau urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.	347
Irudia 102. Bost urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.....	348
Irudia 103. Objektu sustituzioa: adinaren araberako bilakaera denboran.	350
Irudia 104. Objektu sustituzioa: espazioaren erabilera adinaren arabera.	351
Irudia 105. Objektu sustituzioa eta harremanak.....	352
Irudia 106. Objektu sustituzioa generoa eta adinaren arabera.	353
Irudia 107. Objektu sustituzioa: bi urtekoen proiektzio gaiak generoaren arabera.	356
Irudia 108. Bi urtekoen objektu sustituziorako materialaren aukeraketa generoaren arabera.	357
Irudia 109 hiru urtekoen objektu sustituzioan azaldutako gaiak generoaren arabera.	359
Irudia 110. Hiru urtekoen objektu sustituziorako material aukeraketa generoaren arabera.	359
Irudia 111. Lau urtekoen objektu sustituzioan azaldutako gaiak generoaren arabera.	364

Irudia 112. Lau urtekoen objektu sustituzioan egindako material aukeraketa generoaren arabera.	364
Irudia 113. Bost urtekoen objektu sustituzioan egindako material aukeraketa generoaren arabera.	370
Irudia 114. Jolas dramatikoak: adinaren arabera denboran izan duen bilakaera.	371
Irudia 115. Jolas dramatikoak. Espazioaren erabilera adinaren arabera.	372
Irudia 116. Jolas dramatikoak eta harremanak.	373
Irudia 117. Jolas dramatikoak adin eta generoaren arabera.	374
Irudia 118. Bi urteko neska eta mutilen dramatizazioa.	375
Irudia 119. Bi urteko dramatizazioan azaldutako rola generoaren arabera.	375
Irudia 120. Bi urteko neska mutilek dramatizazioan erabili duten materiala.	376
Irudia 121. Hiru urteko neska mutilen dramatizazioa.	378
Irudia 122. Hiru urteko neska mutilen jolas dramatikoko gaiak.	378
Irudia 123. Hiru urteko neska mutilen jolas dramatikorako material aukeraketa.	379
Irudia 124. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikoak.	383
Irudia 125. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikoan atera diren gaiak.	383
Irudia 126. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikorako materialen aukeraketa.	384
Irudia 127. Harremanak espazioan.	399
Irudia 128. Harremanak adinean Aurrera.	400
Irudia 129. Harremanak. Bi urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.	401
Irudia 130. Harremanak. Hiru urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.	401
Irudia 131. Lau urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.	402
Irudia 132. Harremanak. Bost urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.	403
Irudia 133. Harremanak: gatazkak.	404
Irudia 134. Bakarkako jolasa espazioan.	406
Irudia 135. Bakarkako jolasa. Adinaren arabera bilakaera denboran.	407
Irudia 136. Bakarkako jolasa. Jolas motak adinaren arabera.	408
Irudia 137. Jolas paraleloa espazioan.	413
Irudia 138. Jolas paraleloa. Adinaren arabera bilakaera denboran.	414
Irudia 139. Jolas paraleloa. Jolas motak adinaren arabera.	415
Irudia 140. Jolas sozial sinplea espazioan.	421
Irudia 141. Jolas sozial sinplea: adinaren arabera bilakaera denboran.	422
Irudia 142. Jolas sozial sinplea. Jolas motak adinaren arabera.	423
Irudia 143. Jolas sozial konplementarioa espazioan.	430
Irudia 144. Jolas sozial konplementarioa: adinaren arabera bilakaera denboran.	430
Irudia 145. Jolas sozial konplementarioa: jolas motak adinaren arabera.	431
Irudia 146. Jolas kooperatibo edo soziodramatikoa espazioan.	435
Irudia 147. Jolas kooperatibo edo soziodramatikoa. Adinaren arabera bilakaera denboran.	435
Irudia 148. Jolas kooperatibo edo soziodramatikoa. Jolas motak adinaren arabera.	436

Irudia 149. Mugimendua adinean zehar.....	441
Irudia 150. Mugimenduaren bilakaera denboran adinaren arabera.....	442
Irudia 151. Mugimendua genero eta adinaren arabera.....	443
Irudia 152. Mugimendua espazioan.....	444
Irudia 153. Mugimendua eta jolas motak.....	445
Irudia 154. Mugimendua eta materiala.....	446
Irudia 155. Jolas zakarra adinaren arabera.....	452
Irudia 156. Jolas zakarra espazioan.....	453
Irudia 157. Nesken jolasa espazio bakoitzean adinaren arabera.....	455
Irudia 158. Nesken forma sozialak adinaren arabera.....	456
Irudia 159. Neskak: jolas motak.....	457
Irudia 160. Nesken jolasesrako gaiak.....	458
Irudia 161. Neskek erabilitako materiala.....	459
Irudia 162. Mutilen espazioen erabilera adinaren arabera.....	460
Irudia 163. Mutilen forma sozialak adinaren arabera.....	461
Irudia 164. Mutilen jolas motak adinean zehar.....	461
Irudia 165. Mutilen jolaserako gaiak.....	462
Irudia 166. Mutilek erabilitako materiala.....	463
Irudia 167. Jolasaren ezaugarriak.....	467
Irudia 168. Bi urteko jolasaren ezaugarriak.....	469
Irudia 169. Hiru urteko jolasaren ezaugarriak.....	473
Irudia 170. Lau urteko jolasaren ezaugarriak.....	477
Irudia 171. Bost urteko jolasaren ezaugarriak.....	483
Irudia 172. Eztabaida. Kapituluaren bizkarrezurra.....	491
Irudia 173. Adin guztietako jolasaren ezaugarriak.....	582
Irudia 174. Jolasaren testuingurua.....	583
Irudia 175. Ondorioak. Kapituluaren bizkarrezurra.....	589
Irudia 176. Nolakoa da jolasa.....	591

TAULEN AURKIBIDEA

Taula 1. Garaigordobilen ekarpen ezberdinen taula	35
Taula 2. Jolasa den edo ez bereizteko irizpideak	92
Taula 3. Nesken jolasaren ezaugarriak	96
Taula 4. Mutilen jolasaren ezaugarriak	97
Taula 5. Bi urtekoen jolasaren ezaugarriak	102
Taula 6. Hiru urtekoen jolasaren ezaugarriak	103
Taula 7. Lau urtekoen jolasaren ezaugarriak	104
Taula 8. Bost urtekoen jolasaren ezaugarriak	105
Taula 9. Eskolako oztopoak	134
Taula 10. Lagina: irakasle eta umeak. * Izenak ez dira errelak, parte hartzaileen babeserako aldatuak izan dira.	163
Taula 11. Talde bakoitzaren espazio eta txokoak	164
Taula 12. Elkarrizketak	167
Taula 13. Elkarrizketarne gidoia	168
Taula 14. Behaketatik eratorritako narrazioak	172
Taula 15. Elkarrizketen transkribapenak	173
Taula 16. Behaketako datuak aztertzeke kategoriak	178
Taula 17. Elkarrizketako datuak aztertzeke kategoriak	180
Taula 18. Bi urtekoen espazioak	234
Taula 19. Bi urtekoen espazioak	237
Taula 20. Hiru urtekoen espazioak	238
Taula 21. Hiru urtekoen gelak	244
Taula 22. Lau urtekoen espazioak	245
Taula 23. Lau urtekoen gelak	248
Taula 24. Bost urtekoen eskaintza	249
Taula 25. Bost urtekoen espazioak	254
Taula 26. Eskaintzaren laburpena	256
Taula 27. Generoaren laburpena	466
Taula 28. Jolasaren marko inplizitua	518
Taula 29. Jolas sinbolikoarne ezaugarri orokorrak	546
Taula 30. Bi urtekoen jolas sinbolikoa	548
Taula 31. Hiru urtekoen jolas sinbolikoa	550
Taula 32. Lau urtekoen jolas sinbolikoa	552
Taula 33. Bost urteko haurren jolas sinbolikoa	554

0. Kapitulu

Sarrera

0. Sarrera

Ikerketa hau Mondragon Unibertsitateko Hazitegi ikertaldea garatzen ari den ikerketa zabalago baten baitan kokatzen da, non umeen harremanak, irakasleen sentikortasuna eta jolasa aztertzen diren. Hazitegin haurren garapen osasuntsua eta hau bermatzeko baldintzak ditugu ipartzat. Ikusita jolasa eta umearen garapena estuki lotuta daudela (Pellegrini, 2009), ikerketa honetan horrixe helduko zaio, jolasari hain zuzen ere.

Jolasa bizitzaren parte da, eta parte garrantzitsua gainera. Ikusi da jolasa ukatzeak umearen osasuna arriskuan jarri dezakeela (Brown, 2009). Haserrea, frustrazioa, erresumina... sortzen ditu jolasa gutxitzeak (Wragg, 2013). Umeen jolasari behar dituen espazio eta baldintzak ez eskaintzea krudela eta arriskutsua da gizarte osoarentzat (Gray, 2015). Gainera Haurren Eskubideen Konbentzioan (Nazio Batuak, 1989), 31. artikuluan jolasa umearen eskubide izendatua izan da. Eta jolasa umearen eskubide izateak helduari ardura batzuk egozten dizkio (Lester & Russel, 2010), hain zuzen ere jolaserako aukerak eskaintzea, Haurren Eskubideen Konbentzioko 31. artikulua dioen bezala. Hazitegin haurren ongizateari lotuta testuinguruak aztertzen ditugu eta hobekuntzak planteatu. Kasu honetan interes berezia dute umeei jolaserako eskolan dituzten aukerak, azken batean helduon ardura baitira, eta umearen garapenerako oinarria.

Gainera, testuinguruari dagokionez, esan beharra dago Euskal Herrian azken urteotan momentu oso bizia eta aberatsa izaten ari dela Haur Hezkuntzan. Berrikuntzaren aldeko hautua egiten ari dira eskolak, eta horri begira testuinguruak aldatzen dihardute. Mugimendua sortu da, eta horrekin batera, irakasleentzat kezka iturri berriak sortu dira. Haur Hezkuntzako irakasleen lanbidea aldatzen ari da, eta behar berriei erantzuteko jolasaren inguruko ezagutza gako dela aitortu behar da.

Hezkuntza alorretik zuzenean etorri da gaiaren inguruko kezka Hazitegi ikertaldera. Eta ez Hazitegira bakarrik, baita Mondragon Unibertsitateko Huhezi fakultatera ere. Irakasleen formakuntzari dagokionez, lanbidea aldatuz doan heinean formakuntza ere horra egokitu behar

da. Etorkizuneko irakasleak behar berrietara begira formatu nahi ditugu, eta bertan jolasaren inguruko ezagutza areagotzeak garrantzi berezia izan behar du.

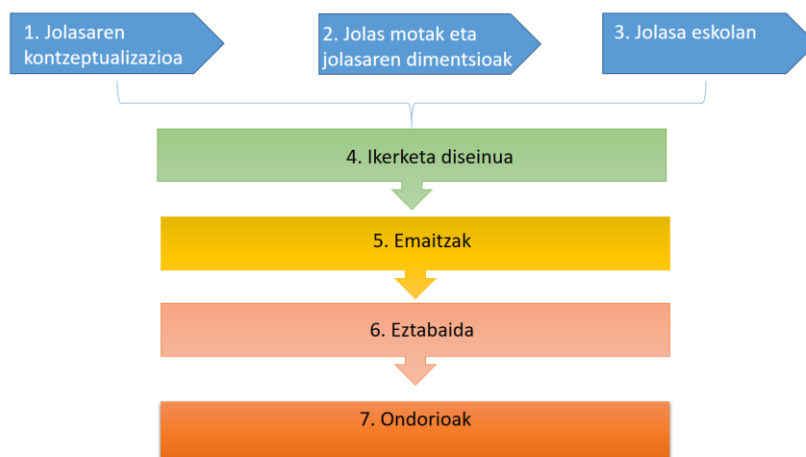
Jolasaren inguruko ezagutzak esperientziala izateaz gain, zientifikoa ere izan behar du. Nazioartean egindako ikerketek eta sortutako ezagutzak gure hezkuntza hobetu dezakeen bezala, alderantziz ere gerta daiteke. Hau da, gure Euskal Herri txiki eta berezi honetako ahotsa txikia baina interesgarria den ahotsa da, eta jolasaren inguruko ezagutzari ekarpena egin diezaioke.

Ikusita testuinguruaren arabera jolasa aldatu egiten dela (Lillard & Kavanaugh, 2014), gure testuinguruan zer daukagun jakitea beharrezkoa da hezkuntza hobetu nahian gabiltzanontzat, nolako jolasa daukagun ikustea, eta baita jolasaren onurak umeengana iritsi ahal izateko zer eskaini diezaiekegun ikustea ere.

Behar horiei erantzun nahian, ikerketa honen xedea horixe izan da: umearen bizitzan jolasa, hain garrantzitsua den esparrua, eskola errealean batean deskribatzea eta bere testuinguruaz aztertzea, ahal den heinean garrantzitsuak izan daitezkeen gako batzuk identifikatzeko. Gero honekin ahal den neurrian Euskal Herriko praktikara begira argi pixka bat luzatu ahal izateko; baina baita irakaslegaien formakuntza hobetzeko ere, eta hauekin batera, ezagutza akademikoari ekarpena egiteko.

Horretarako kasu bat aztertzen da, eskola bat hain zuzen ere, eta bertan dagoen jolasa nolakoa den deskribatzen da, esku artean duguna ezagutaraziz. Eta ez jolasa bakarrik, jolaserako umeei eskaintzen zaizkien aukerak ere deskribatu nahi izan dira. Arreta jolasean jarri da, pasarteetan hain zuzen ere; planteamentu horrek ez du aukerarik utzi ume bakoitzaren jolasa aztertu ahal izateko, eta zentzu horretan ume bakoitzaren berezitasunak ikerketatik kanpo geratu dira: generoaren gaian dauden matiz eta aniztasun guztiak albo batera geratu dira, baita behar bereziak ere: urritasun fisikoak, familia desgaturatuak edota kultura berri batean murgildu diren umeak. Oso interesgarria eta beharrezkoa kontsideratzen da umeen berezitasun guztiak jolasarekin duten lotura ikustea, baina ikerketa honetan ezin izango zaie heldu, arreta jolas pasarteetan jarri delako, eta ez ume bakoitzarengan.

Asmo horri erantzun nahian burutu den ikerketa honek zazpi kapitulu nagusi izango ditu, ondorengo irudian ikusten den bezala:



Irudia 1. Tesiaren bizkarrezurra

Lehenengo hiru kapituluak ikerketaren marko teorikoa osatzen dute, eta bertan jasotzen da artearen egoera, edo gaiaren inguruan adituek esan dutena. Lehenengo kapituluak jolasaren kontzeptualizazioan sakonduko da eta umeari egiten dion ekarpena aztertuko da. Bigarren kapituluak jolas motak eta jolasaren dimentsioak aztertuko dira. Bertan dimentsio kognitibo, sozial eta motorea sakonduko dira, eta dimentsio horiek genero eta adinaren arabera nola aldatzen diren azalduko da. Hirugarren kapituluak jolasa eskolan aztertuko da, bertan espazioa, materiala eta denbora aztertuko dira, eta baita irakasleen figura ere (bai hautemate eta bai esku hartze mailan).

Hiru kapituluak marko teorikoa ikusita, lehenengoan, garatu den ikerketaren diseinua azaltzen da. Bertan zehazten dira ikerketaren hautu metodologikoa eta horretarako arrazoiak, baita helburu, ikergaldera eta parte hartzaileak zein izan diren ere. Horretaz gain, jarraitutako prozedura zein izan den, kalitate irizpideak eta kontsiderazio etikoak ere azaltzen dira.

Horren ostean, bosgarren kapituluak, ikerketaren emaitzak azaltzen dira, ikergalderen argitara antolatuta.

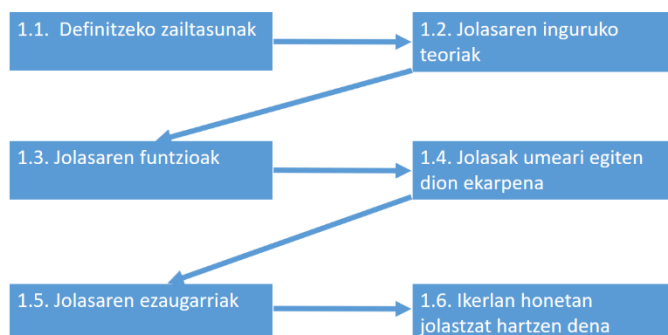
Seigarren eta zazpigarren kapituluak eztabaida eta ondorioak azaltzen dira. Bertan kasu azterketaren emaitzak marko teorikoarekin edo adituen ahotsarekin kontrastatzen dira, eta horrela, planteatutako helburu eta ikergalderi erantzuna ematen zaie, jolasaren zein testuinguruaren deskribapena luzatuz, eta hainbat gako azpimarratuz.

1. Kapitulu

Jolasaren kontzeptualizazioa

1. Jolasaren kontzeptualizazioa

Kapitulu hau jolasaren gaira egiten den lehenengo hurbilpena da eta gaia kokatzea da bere helburua. Bertan jolasaren inguruko kontzeptualizazioan agertzen diren zailtasunen berri emango da, teoria ezberdinek jolasaren inguruan diotena ere ekarriko da, jolasak zer funtzio dituen eta umeari nolako ekarpena egiten dion ere aztertuko da, eta baita zer ezaugarri dituen ere. Kapituluak itxiko da ikerketa honetan jolasa nola ulertua den zehaztuz. Kapituluaren egitura ondorengo irudian ikusten da:



Irudia 2. "Jolasaren kontzeptualizazioa" kapituluaren bizkarrezurra

1.1. DEFINITZEKO ZAILTASUNAK

Jolasaren definizioari dagokionez, definizio lan horretarako zailtasunak argudiatu dituzte hainbat ikertzailek, eta jolasaren inguruan kontzeptualizazio bateraturik eza azpimarratu dute (Aras, 2015; Brown, 2009; Howard & McInnes, 2010; Kilvington & Wood, 2016 ; Murray, 2018 Oers, 2013; Pellegrini, 2009; Sherwood, 2009; Sutton-Smith, 2009; Thompson & Goldstein, 2019). Jolasa definitu aurretik, “definizioa” hitza bera aztertu behar da:

“Definimos una palabra o un concepto cuando aclaramos su sentido y lo diferenciamos de otra cosa. Definir es decir en palabras lo que la cosa es y, al mismo tiempo, distinguirla de otras; poner límites al conjunto de notas o características atribuidas, delimitarla, confinarla (definir: del latín fines, frontera).” (Secadas, 2005, 24 or).

Eta horixe da hain zuzen jolasaren zailtasuna: ezaugarri eta ñabardura asko dituela, eta oso desagerterraza eta iragankorra dela. Horrek egiten du definizioak deskriptiboak izatea, eta ez sustantzialak, egungo gaiaren ezagutzarekin pentsaezina baita definizio sendo bat sortzea (Secadas, 2005). Jolasa kontzeptu lausoa da, definizio argirik gabea eta esanahi zabalekoa (Lillard, 2015). Jolasaren inguruko anbiguetate horri dagokionez esan izan da denok jolas egin dugula tarteka, eta denok dakigula nola sentiarazten duen jolasak. Baina hala ere, adostasun gutxi dago adituen artean (Sutton-Smith, 2009). Biologoek, psikologoek, komunikatzaileek, soziologoek, matematikariek, antropologoek, artista eta idazleek, psikiatreek... denek begiratu diote jolasari. Jolasaren inguruko sinesmenak ere ezberdinak dira gizartean: aurrerapena dakarrela, garatzeko balio duela, gizakiak dagokion patua jolasten duela, botere harremanak islatzeko balio duela konfliktu egoeretan (kirolean adibidez), identitatea ere badela, irudimen eta sormena dutenez berrikuntzako jarrerekin lotuta azaltzen dela, arrisku egoerak jolasten direla, baina baita alferrikakoa edo “denbora galtzea” dela ere esan da (Sutton-Smith, 2009). Aldi berean “erabakigarria” eta “garrantzirik gabekoa” kontsideratua izan da. Umeak egiten duen orori jolasa deitu izan zaio eta horrek konfusio handia sortu du (Pellegrini, 2009).

Zailtasun honi gehitzen zaio hizkuntzaren alderdia. Oxford English Dictionary bezalako hiztegiak bost esanahi egozten dizkio "play" hitzari, aditz trantsitiboa izan daiteke, intrantsitiboa ere bai, eta baita izena edota adjektiboa ere. Aldi berean, zehaztugabea da eta karga emotiboa ere badu, horrek zaildu egiten duelarik definizio batetara iristea (Eberle, 2014). Gainera, herrialde guztietan jolasten da, eta modu oso antzekoan, nahiz eta horretarako ez daukaten denek “jolasa” esanahia duen hitz bat (Ruiz de Velasco & Abad, 2019).

Jolas kontzeptua bera kultura batzuetan lehenago azaldu da, eta modu konplexuago batean (Huizinga, 1972). Jolasaren esanahia ezin da unibertsala izan, kultura bakoitzak du bere

jolasaren bidez sozializatzeko modua, ezaugarri eta funtzio propioekin. Kultura anglosaxoian "play" eta "game" terminoak erabiltzen dira. Play-ek ekintzari egiten dio erreferentzia, Game-k aldiz joko arautuei. Baina euskarara ekartzean, "play" esan nahi dugunean jolastu edo jokatu biak erabil ditzakegu, eta game esan nahi dugunean jolasa ere bai, nahiz eta badiren "game" hitza jokoarekin lotzen dutenak ere. Ezin dira zuzenean itzuli, hizkuntza bakoitzak ematen diolako bere karga. Play, juego eta jolasa hitzak erabiltzen dira ingelesez, gaztelaniaz eta euskaraz, baina ez daukate esanahi bera (Etxebeste, 2004).

Jolasa definitzerakoan ezaugarri ezberdinetatik abiatzeak dakartza definizio ezberdinak, horrela kontzeptu fluido eta multidimentsional bat bihurtuz (Aras, 2015). Hezkuntzara ekarrita, ikusi da irakasle eta umeek ez dutela berdin ulertzen jolasa (McInnes, 2011; Wood, 2013). Umeen usteetan jolasa izan dadin helduak ez du presente egon behar, jolasa lurrean egiten da (ez mahaian) eta umeak berak aukeratzen du (Howard & Mcinnes, 2013). Aldiz, irakasleen definizioak jolas ekintza behagarrien inguruko helduaren pertzepzioetan oinarritzen dira (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011).

Jolasa denaren inguruan idazteaz gain, jolasa ez denaren inguruan ere idatzi izan da, kontrapuntu edo konparaketan: esplorazioa (gela berri batera iristean, umeak egiten duen errebisioa) ez da jolasa, ez eta lana ere (irakasleak jostailuak jasotzeko eskatzen duenean esate baterako) edota joko arautuak ere ez dira jolasa, futbola adibidez (Smith, 2009).

Ez da definizio zuzen bat ematen, jolasa bere kabuz definitzen delakoan gehienez ezaugarritu egiten da, baina arazo linguistiko eta filosofiko hau egon arren "jolasa" hitza erabiltzen jarraitzeko nolabaiteko adostasun bat badago (Valsiner, 2012). Definizio sendorik ez dagoela aitortu arren, ezaugarritzean oinarritutako definizio bat ekarri da hona, aurrerago erreferentzia egingo zaiolarik (Burghardt, 2010, 346 or): «Play is repeated behaviour that is incompletely functional in the context or at the age in which it is performed and is initiated voluntarily when the animal (or person) is in relaxed or low-stress setting».

1.2. JOLASAREN INGURUKO TEORIAK

Definizio adostu bat ez egoteak ez du esan nahi jolasa ikertu edo teorizatu ez denik. Jolasa ikuspegi ezberdinetatik aztertua eta teorizatua izan da:

Teoria klasikoan arabera, jolasa ikusia izan da aktibitate estetiko eta errekreazio bezala (Shiller, 1954), energia soberakinen deskarga bezala (Spencer, 1855), edota atsedean edo energia berreskuratzeko aktibitate bezala (Garaigordobil, 2003; López de Sosoaga, 2004; Takhvar, 1988).

Ikuspegi biologiko/ekologikotik, gaur egunean jolasaren garapenera orientatutako teoriak honakoak dira (Pellegrini, 2009):

- Soziobiologia: jokabideak espezieek testuinguruarekiko duten funtzio adaptatibo bezala ulertuak dira.
- Jokabidearen ekologia: indibiduoaren erabakiaren atzean jokabidearen kostu eta onurak daude, eta horren arabera jolastuko du umeak, energia kostu eta bertatik ateratzen duenak konpentsatzen duenaren arabera.
- Teoria epigenetikoak: geneek eta testuinguruak elkar eragiten dute horrela garapen ontogeniko bati bide irekiaz. Indibiduoak testuinguruarekin duen harremanean gauzatzen da garapena. Jolasa bakar bakarrik ikusten da organismoak ondo elikatuta daudenean.
- Surplus edo errekurtsio soberakinen teoria: baliabide asko daudenean azaltzen da jolasa (gurasoen zaintza dagoenean edo heldu gabe aroa luzea denean adibidez). Aro sentsible honetan, umeek duten segurtasun eta hornikuntzek probesten dute beren nitxoan eraginkorrak izango diren estrategiak esperimendatzea. Aldi berean, testuinguru eta jokabide horiek eragingo dute gene adierazpen zein garapenean. Kide gazteekin jolastea bereziki garrantzitsua da gizakiaren kasuan estrategia berriak garatzeko, testuinguru honek aukera ematen dielako testuinguru berrietarako erantzunak sortzen. Umeak jolasa erabiltzen du jokabide estrategiak esploratzeko, bere ekologiara egokitzeko balio duten eta bere garapenean eragina izango duten estrategiak. Aldi berean honek umearen morfologiari eragingo dio: aktibitate fisiko intentsuak isla zuzena izango du muskulu zein hezurduran. Jolasak eragina du garapen ontogenikoan zein filogenikoan
- Bateson-en teoria: jolasak etorkizuneko garapenari forma ematen dio. Testuinguruaren aldaketei erantzuten die jolasak, bertara egokitzeko. Testuinguru modu nabarmenean aldatzen bada, jolasak sormenari heldu beharko dio erantzun berriak asmatzeko. Barne motibazioa izatea eta instrumentala ez izateak aukerak ematen dizkio jolasari egoera berrietan erantzun sortzaileak asmatzeko. Horrela, jolasak onurak izan ditzake haurtzaroan, baina baita etorkizuneko helduaroan ere.

1. Jolasaren kontzeptualizazioa

- Garapenaren psikologia: jolasak ematen du aukera testuinguruaren perturbazioen aurrean erantzun sortzaileak generatzeko. Erantzun horiek adaptiboak badira, beste kideek imitatuko dituzte eta aukeratuak izango dira aurrera jarraitzeko.

Ikuspegi historiko kulturaletik, dimentsio kulturalari eman zaio garrantzia. Ukatu egiten da jolasa fenomeno psikologiko hutsa denik, prozesu kultural bezala ulertzen baita, gizakiaren erabaki eta balio kulturalen emaitza bezala, funtzio biologikoa izan dezakeen arren (Oers, 2013). Zuzenbide, lehia, gerra, ezagutza, poesia, filosofia eta artearekin lotuta azaltzen da (Huizinga, 1972). Begirada honetatik, garapena testuinguru kulturalak, aldaera indibiduala, eta denboran gauzatzen diren aldaketen konbinazioa edo joko konplexua azaltzen da. Nahasketa horretan aktibitate eta interakzioak gako dira, non testuinguru eta indibiduoaren aldaerek talka edo kontaktua egiten baitute (Tudge, Brown, & Freitas, 2011). Umeak taldeko kide edo "hiritarrak" dira, eta jolasa ulertzen da parte hartzeko markoa eskaintzen duen aktibitate bezala, non umeak sakon inplikatzeko diren. Testuinguruak baldintzatutako askatasunak ezaugarritzen du jolasa (Grindheim, 2017).

Ikuspegi psikologikotik ere ekarpenak ezberdinak izan dira, Garaigordobilek (2003) ondorengoak azpimarratzen ditu:

Nondik	Ekarpena	Autoreak
Perspektiba psikoanalitikoa	Esperientzia traumatikoak elaboratzeko, sinboloen hizkuntza bezala, "ni"-aren ekintza sintetizatzaile bezala, gizakiaren esperentzia kulturalaren oinarri bezala ikusi da jolasa.	Freud, Klein, Erikson, Winnicott
Eredu psikogenetistak	"Nia"-rentzako errealitatearen asimilazio bezala, funtzio berrien ariketa eta esplorazio bezala, umearen pertsonalitatearen	Piaget, Wallon, Chateau

	autoafirmazio bezala tratatu da jolasa.	
Psikologia errusiarraren ekarpenak	Goi mailako gaitasun psikikoen garapena eta jolasa aztertu da, rol jokoen natura eta sorburu historikoa ere bai.	Vygotski, Elkonin

Taula 1. Garaigordobilen ekarpen ezberdinen taula

Ikuspegi psikologiko ezberdinak nabariak dira, esaterako, Vygotsky-k jolasa umearen desioak asetzeko tresna bezala ulertzen du. Umeak berehala asetu beharreko desioak izaten ditu. Lorgarriak ez diren joera horien aurrean azaltzen da jolasa, desio horiei erantzuteko irudimen edo ilusioa bezala. Umeak bere desioak jolasten ditu ohartu gabe horretan ari dela (Vygotsky, 1966). Aldiz, Henricks-ek (2015) jolasa autoerrealizaziorako proiektu bezala ulertzen du, gizakiak jolastean beste edonorrekin konpartitzen duen proiektu bezala. Norbere errealizazioa norbere ikuspegi eta ekintzen bidez martxan jartzen duen prozesua, nor garen eta zer egin dezakegunaren inguruan. Norbere eraikuntzarako bide berezia da, norbere buruaren kontzientzia eta aldaketa ekartzen dituen (Henricks, 2015). Wallon-ek ere errealizazioarekin lotzen du: errealizazioa bilatzen duen errealizazio bezala aurkezten du. Umearen aktibitate osoarekin bat egiten du, nahastu egiten da (Wallon, 2000). Edonola ere, psikologiatik eraiki diren definizioek ez dute jolasaren esentzia osorik barne hartzen, jolasa jokabideetan zatikatua ulertzen dutelako, analisi unitatetan banatua (Wood, 2013). Denek dituzte puntu ahulak, eta ikuspegi partziala (López de Sosoaga, 2004).

Ikusi bezala, korrante ezberdinak azaltzen dira jolasaren azterketaren atzean eta jolasaren alderdi ezberdinetan jarri dute indarra. Arreta berezia merezi du alderdi ekologiko eta ideologikoen arteko interakzioak. Jolasak dimentsio ezberdinak ditu: unibertsala, garapenezkoa eta kulturala, eta honek fenomeno konplexu eta multifazetiko bihurtzen du (Lillard & Kavanaugh, 2014).

1.3. JOLASAREN FUNTZIOAK

Definizioak eta teoriak bezala, jolasari egotzi izan zaizkion funtzioak ere bat baino gehiago dira. Ez dago guztiz argi zergatik jolasten den (Brown, 2009), baina ezinbestekoa da norbanakoari aukera ematen diolako ingurune hurbileko ekologiarara egokitzeo, baita eboluzioaren ibilbidera egokitzeo ere (Pellegrini, 2011a).

Jolasa garapenerako ezinbestekoa da kognitiboki, fisikoki, sozialki eta ongizate emozionalean laguntzen duelako (Ginsburg, 2007). Jolasa behar dute ugaztun txikiek praktika ditzaten bizirauteko eta erreproduzitzeko beharrezkoak diren trebeziak: fisikoak (harrapakariengandik ihes egiteko), sozialak (norbere eta besteen beharrak errespetatzeko beharra, kooperatzeko beharra), eta emozionalak (haserre eta beldurra kontrolatu behar dira) (Gray, 2013). Adibidez, harrapaketa jolasean, umeek beldurra sentitzen dute, korrika ihes egiten dute eta ezkutatu egiten dira. Jolasak babestutako espazioa eskaintzen du beldurra ezagutzeko, beste aukerarik ez dute umeek horretarako. Emozio primarioak ezagutzeko aukera ematen du. Beldurrak eta haserreak pertsonifikatzea baimentzen du jolasak, eta horiei aurre egiteko botere eredu bat ere bai (Burghardt, 2011).

Animalietan erreparatuz, gehien jolasten duten hartzak dira bizirauteko aukerarik gehiena dutenak. Hartzek jolas zakarraren bitartez hautematen dute kidearengan konfiatu dezaketen edo ez; gainera, bizitzako anbiguetaterako ere trebatzen du jolasak (Brown, 2009). Borroka jolasak animaliei laguntzen dien bezala, jolas sinbolikoak gizakiari laguntzen dio seinaleak irakurtzen, eta baita mundu errealeko objektu eta jokabideak ulertzen ere. Bi funtzio ditu jolas sinbolikoak: seinale sozialekiko sentsibilitatea, interpretazio sinbolikoa baimentzen duena, eta emozioen erregulazioa (Lillard et al., 2013). Selektzio naturalak umeak mundura dagokien kultura egokitzeo prestatzen du, horretarako kultura horretan hobesten diren trebetasun, ideia eta balioak jolasaren bidez praktikatzeko prest etortzen dira. Beldurra kudeatzeko eta espero gabekoari aurre egiteko trebatzeaz gain, aldaketarako motorra ere bada jolasa (Gray, 2019).

Bestalde, ume aroko jolas librerako aukerak baldintza garrantzitsua dira heldu aroko arrakasta sozial eta egokitzen gaitasunerako; jolasaren bidez geureganatzen dugu behar izango duguna gure testuinguru sozialean: arau soziala esateko baterako (kooperazioa, konpetizioa edota elkarren onarpena) (Greve & Thomsen, 2016).

Edonola ere, bi posizio identifikatu dira jolasa eta garapenaren inguruan: lehenengoa, jolasa dela garapenerako bide garrantzitsuena dioena (ekifinalitatea), eta bigarrena, jolasak eta beste hainbat faktorek daramatela garapenera (epifenomenotasuna) (Lillard et al., 2013). Horretarako, aztertu dira hizkuntza, narratiba, emozioen erregulazioa, sormena, inteligentzia, arazo

ebazpena, arrazoinamendua, kontserbazioa, gaitasun kognitiboa, gogamenaren teoria, gaitasun sozialak, autoerregulazioa, funtzio exekutiboa eta emozioen erregulazioa. Ondorio bezala, urteetan zehar jolasa ikertu ondoren, jolasak garapenari laguntzen dionaren ebidentzia gutxi dago (Lillard et al., 2013). Aldi berean, garapena eta jolasa literaturan nolabait lotuta agertzen dira, on egiten dio gerora helduak beharko dituen ezaugarriei (Pellegrini, 2009).

1.4. JOLASAK UMEARI EGITEN DION EKARPENA

Funtzioekin batera, jolasak umeari egiten dizkion ekarpenak luze eta zabal aztertuak izan dira. Ekarpenak batez ere alderdi kognitiboan, sozialean, emozionalean eta fisiko edo korporalean egiten dizkio:

- Alderdi kognitiboa

Jolasa konektatuta dago gaitasun kognitibo eta sozialekin, baita arrazoiketa gaitasunarekin ere. Fenomeno kognitibo garrantzitsua da (Weisberg, 2015). Jolasaren bidez umeak ekintza kognitibo eta sozialetan sartzen dira, eta hainbat konpetentzia garatzen dituzte, esateko baterako trebezia narratiboak garatzen dira (Smith, 2009). Jolasean erabilitako sinboloak umearen etorkizuneko gaitasun narratiboarekin lotuta daude. Lau edo bost urteko umeengan jolas sinbolikoaren kalitatea garrantzitsua da antolaketa semantikorako eta narrazio gaitasunerako (Stagnitti & Lewis, 2015); hizkuntza eta jolas sinbolikoa estuki lotuta azaltzen dira garapenean (Quinn, Donnelly, & Kidd, 2018). Jolasa ikaskuntza iturri da; komunikazioa eta hizkuntzaren garapena errazteaz gain (Garaigordobil, 2003), garapen kognitiboa ere badakar (Kilvington & Wood, 2016).

Gainera, umeak ezagutza orokorrak lortzen dituzte jolas sinbolikoa partekatuz (Sutherland & Friedman, 2012). Jolasak aukera ematen du forma ezberdinak esperimentatu eta ikasteko, inguratzen duen mundua eta arautzen duten legeak esploratzeko (Delaney, 2016; Lozano, 1997). Objektu berrien eta horien funtzioen inguruan informazioa eskuratzen dute eta horrekin beren munduarekiko sinesmenak eguneratzen dituzte (Hopkins, Smith, Weisberg & Lillard, 2016). Gauza ezberdinak barneratzen dituzte jolasetik: hitz berriak, arazoaren ebazpen estrategiak, gertakarien zergatiak, objektuen izateak eta kontzeptu zientifiko abstraktuak ere bai. Umeek jolas sinbolikoko pasarteetan ikusitako zenbait gertakari inferitzen dituzte bizitza errealera edo ezagutza orokorrera (Baer & Friedman, 2016). Jolas sinbolikoak eta pentsamendu dibergenteak lotura izatez gain, gaitasun matematikoa aurrean dezakete (Wallace & Russ, 2015).

Jolasak sormenarekin ere lotura zuzena du, indartu egiten baitu (Bateson, 2011; Garaigordobil, 2003; Kilvington & Wood, 2016). Ikusi da jolasa eta sormena teorikoki eta enpirikoki lotuta daudela (Russ, Robins, & Christiano, 1999), eta lotura dute aldi berean prozesu afektiboekin ere (Russ, 2003). Txikienen jolasetako prozesu afektibo eta kognitiboek erlazio esanguratsua dute geroagoko fantasiarako prozesuekin. Gainera, prozesu afektibo eta kognitiboak jolas sinbolikoan egonkor mantentzen dira denboran zehar, eta aurrean dute umearen pentsamendu dibergentea (Russ et al., 1999). Aldi berean, helduaroko sormena ere aurrean dezake umeetako jolasak (Russ, 2016).

Hezkuntzari dagokionez, jolasak garrantzi berezia du umearen garapena eta ikaskuntza sustatzeko: irakaslearen instrukzioen bidez irakats ezin diren gaitasun kognitiboak lortzen laguntzen du (Aras, 2015). Jolas esperientziak ikaskuntza errazten du, arazoak ebazteko trebetasunak lortzen, adibidez, soluzio edo ebazpen ezberdinak bilatzen, arazoa edo zeregina egokitzen, testuingurua egokitzen eta aldatzen (Cohen, 2018).

- Alderdi soziala

Jolasak bizitzarako trebetasunak lortzen eta arrakastaz sozializatzen laguntzen du. Ikusi da jolasa ukatu zaien animaliek sozializatzerako orduan arazoak dituztela (Brown, 2009). Jolasak seinale sozialekiko sentsibilitatea eta interpretazio sinbolikoa baimentzen ditu (Lillard et al., 2013), horrela gaitasun soziala eta enpatia garatzen direlarik (Kilvington & Wood, 2016). Elkarrekiko jolasean besteen feedbacka jasotzen dute umeeak, eta arazoak ebazten trebatzen dira, baita komunikazio, koordinazio sozial eta perspektiba hartzen ere (Eggum-wilkens et al., 2014; Garaigordobil, 2003). Jolasa mantentzeko kideak pozik mantendu behar dituztela ohartzen dira umeeak, bestela alde egiten dutelako. Arauak negoziatzen eta konpromisoak hartzen ikasten dute (Gray, 2013). Besteen intencioak ulertzeak eta arazoen aurrean pentsamendu dibergentea izateak iradokitzen du jolas sinbolikoak erresilientzia sustengatu dezakeela (Casey, Stagnitti, Taket & Nolan, 2012). Elkarrekin komunikatuz eraikitzen dira lurralde interpretsonalak, eta baita boteretze eta askatasun sentsazioak ere. Elkarrekin intersubjektibitatea eta intrasubjektibitatea batera eraikitzen dira, bata bestea elikatzen duelarik (Alcock, 2016). Modu honetara, umeari bere boterea esperimentatzen utziaz, jolasaren bidez harremanez ohartzen joaten da, baita harreman sozial zein emozionalak garatzen ere (Canning, 2007). Ikusi da haur eskolako egoera ezberdinak konparatu ostean afekturik gehien agertzen den egoera jolasa dela. Horregatik azpimarratzen da jolasaren garrantzia gaitasun sozial eta emozionalak garatzeko (Zych, Ortega-Ruiz, & Sibaja, 2016).

- Alderdi emozionala

Jolasak emozioen erregulazioan laguntzen du (Lillard et al., 2013; Slot, Mulder, Verhagen, & Leseman, 2017) eta ongizate mentala indartzen du (Bateson, 2011; Kilvington & Wood, 2016).

Jolasean gai sakonak azaltzen dira: jaiotza, heriotza, birjaiotza eta magia bezalakoak, horiek esperientzia emozionalak berriro bizitzeko aukera ematen dute (Alcock, 2016). Horrela, egoera gogorrei aurre egiteko bitartekoak eskaintzen ditu jolasak: bai arrisku egoeretan egokitzeko, bai estresari aurre egiteko, eta bai ingurune aldakor batera egokitzeko gaitasunak haurrak jolasean garatzen ditu. Estres edo gabetze egoerarik gogorrenetan ere, jolasean antsietate maila jaisten da. Jolasean duten aukera, eta kontrol sentsazioak autonomia ematen die umeei, eta inguruarekin harremantzeko beste modu bat (Fearn & Howard, 2011; Gray, 2019).

Emozio primario (haserre, beldur, tristura edo poza) nahiz sekundarioek (enpatia, harrotasuna, enbidia, lotsa, kulpa) sortutako jokabide desorekatuei jolasaren bidez egiten zaie aurre (Sutton-Smith, 2011). Irudikatutako beldurrek bat egiten dute erantzun seguruen errepresentazio ludikoekin. Jolasa zentzu honetan ariketa emozionala da, emozio horiei guztiei aurre egiten diena. Gainera, aldi berean, emozio horiekin guztiekin erosoago sentiarazten du umea (Sutton-Smith, 2011). Harago, jolasaren balio terapeutikoa azaltzen da esperientzia traumatikoetatik pasa diren umeen jolas espontaneoan. Adibidez, lurrikara baten ostean jolasean apurtzea eta berriro konpontzea azaldu da. Jolas sinbolikoak esperientziari "forma ematen" lagundu du, horrela esperientzia traumatikoak eztabaidatuz eta ongizate psikologikoa lortzen lagunduz (Bateman, Danby, & Howard, 2013).

Umeek jolasean emozioen erregulazioa kolektibitatean eta egunerokotasunean lortzen den zerbait da, eta ez umeak bere kasa berak bakarrik egiten duen zerbait (Chen & Fleeer, 2016). Ikusi da jolaskide esperimintatuarekin erregulariki jolastea erlazionatuta dagoela afektu erakusketa adaptatiboekin, enpatiarekin eta autoestimarekin. Zerbait negatiboa gertatzen denean, jolasean jarraitzea erlazionatuta dago emozioen erregulazioarekin (Galyer & Evans, 2001).

- Alderdi fisikoa edo korporala

Jolasak gorputz mugimendu eta zentzumenak sustatzen ditu, sentsazio berriak deskubritzen dira, eta mugimenduak koordinatzen dira. Gaitasun pertzeptiboa garatzen da, eta norbere burua ezagutzeko aukera ematen du (Garaigordobil, 2003). Horretaz gain, gorputzaren osasuna eta egoera fisikoan hobekuntzak ekartzen ditu eta sistema kardiobaskularra garatzen laguntzen du (Bateson, 2011; Pellegrini, 2011b).

Baina badu beste ekarpen bat ere: garunaren garapenerako jolasa gakoa da, neuronon arteko konexio berriak eraikitzea dakar. Ikusi da garunaren neurria gorputzarenarekin konparatuz handia duten animaliek gehiago jolasten dutela garunaren neurria txikiagoa dutenek baino. Arratoiekin egindako esperimentuetan ikusi da testuinguru aberatsean gehiago jolasteko aukera izan duten arratoiek garuna handiagoa dutela, gehiago garatzen dutela (Brown, 2009; Kilvington & Wood, 2016).

Orain arte jolasak alderdi desberdinen inguruan egindako ekarpenak aztertu badira ere, esan beharra dago ekarpena ez dela alderdi batean modu isolatuan egiten. Aldiz, ikusi da umeen prozesu kognitibo eta afektiboak lotuta azaltzen direla beraien sormen prozesuekiko (Russ, 2016). Bestalde, baieztatu da jolas sinbolikoa sormenarekin, pentsamendu dibergentearekin eta

narrazio gaitasunarekin oso lotuta dagoela (Hoffmann & Russ, 2012), eta baita erresilientzia, arazoaren ebazpena, perspektiba hartzea eta, emozioen ulermenarekin ere (Delvecchio, Li, Pazzagli, Lis & Mazzeschi, 2016). Horretaz gain, ikusi da kideekiko elkarrekintzak trebetasun desberdinak garatzeko aukera ematen duela, eta garapen akademiko zein soziala sustengatzen duela (Eggum-wilkens et al., 2014). Gainera, jolas sozialak lotura positiboa du gaitasun kognitiboarekiko, hizkuntza garapenarekiko, perspektiba hartzearekiko, autonomiarekiko eta garapen akademikoarekiko (Fisher, 1992). Beraz, ikusten da alderdi ezberdinak elkarreaginean daudela, eta jolasak gaitasun kognitibo-linguistiko eta afektibo-sozialean inpaktua duela (Fisher, 1992).

1.5. JOLASAREN EZAUGARRIAK

Esan bezala, jolasa definitzea ez da lan erraza, eta teoria bakoitzak egiten du bere ekarpena. Baina jolasa ezaugarritzearekin ez da gauza bera gertatzen, adostasun gehiago ikusten da. Jarraian jolasaren ezaugarriak ekartzen dira:

Burghardt-en (2010) definiziotik abiatuta (aurrez erreferentzia bezala aipatu dena), bost ezaugarri erartortzen dira:

- Ez da guztiz funtzionala; hau da, ez dio une horretan bizirauteko beharrari erantzuten.
- Espontanea da, borondatezkoa, intentzionala, atsegina, eta ez du helburu jakinik behar, motiboa jolasa bera da. Ezaugarri hori autore gehiagok ere azpimarratzen dute (Aras, 2015; Brown, 2009; Kilvington & Wood, 2016; Oers, 2013). Hala ere, ez dira autore guztiak ezaugarri guzti hauekin bat etortzen, esate baterako, atsegina izate edo plazerra sortzea zalantzan jarria izan da, jolasak displazera ere baduela aldarrikatuz (Vygotsky, 1978).
- Osagabea da. Exageratua. Baldarra eta goiztiarra da. Burghardt-en (2010) ezaugarri honekin zerikusia duen beste bat da “zehatza” ez izatea, hau da, errealitatea zehazki ekarri ordez, “balitz bezala” ekartzen duela jolasak (Kilvington & Wood, 2016).
- Askotan errepikatzen da, antzekotasunekin, baina diferentziak ikusten dira (Burghardt, 2010).
- Izakia aseta dagoenean, osasuntsu, libre eta estresik gabe, orduan gertatzen da. Ezaugarri honekin bat egiten dute ikerlari gehiagok ere (Burghardt, 2011; Gray, 2012,, 2019).

Ezaugarri horiez gain, beste batzuk ere egozten zaizkio jolasari: norberak aukeratua izatea, motibazio intrintsekoduna eta irudimenezkoa, eta arau mentalak jarraitzen dituen (Burghardt, 2011; Gray, 2019; Kilvington & Wood, 2016).

Hala ere, bada ezaugarri bat zehaztapena eskatzen duena: askatasuna. Onartua dago norbere borondatezkoa izatearekin batera, askea ere badela jolasa (Brown, 2009; Eberle, 2014; Huizinga, 1972; Oers, 2013). Baina askatasunak badu bere paradoxa: ez du esan nahi umek nahi dutena egin dezaketenik edozein unetan, ondorioetan pentsatu gabe. Umeak garatzen doazen heinean, beren mugak jartzen dituzte beren jolasean, espazio etikoak sortzen dituztelarik. Wood-en ustez (2013), jolas une horietan, gai sozial konplexuak ulertuak izan daitezke (boterea, autoritatea, opresioa, kontrola, ardura eta altruismoa bezalakoak). Testuingurua eta bertan dauden umeen arabera, umek aukera gehiago edo gutxiago dituztela hautematen dute. Horregatik,

askatasunaz hitz egiterako orduan continuum bat proposatzen da. Continuumaren mutur batean umearen aukera askea dago, eta hemen jolasaren kontrola umeak dauka; eta beste muturrean umeak ez dauka ez kontrolik eta ez motibaziorik, jolasa lana bihurtzen da. "Aukera askeko jolasa" adierazpena ez da zehatza, umeak bere aukeraketa egokitu beharra duelako jolasaren espazioan dagoen aldakortasunera. Zuzenagoa da aukeraketa egokituaz hitz egitea, eta egokitze hori sustatzea (King, 2013).

Jolasa ezaugarritzen duen beste gako bat konplexutasuna da. Edozein jolas indibidual ere marko sozial, psikologiko eta historiko baten barruan kokatzen da (Eberle, 2014). Bertan gizaki, material, beste gizakien izate, leku, sentsazio, diskurtso eta denboraren arteko ensanblaje berezia sortzen da. Elementu horien une jakineko konbinazioek ematen diote forma jolasari. Elementu guztiek elkarrekin lortzen dute bakarka elementu bakoitzak lortu ezin duena. Elementuak mugimenduan daudenez, konbinatu eta errekonbinatu egiten dira, aldaketak gauzatuz etenik gabeko prozesuetan (Cumming, Sumsion, & Wong, 2015). Horrela, jolasak alderdi kognitibo, afektibo, kultural, tenporal, historiko, sozial eta fisikoen arteko interkonexioak errepresentatzen ditu, elkarrizketan jarriaz ondorengo aspektuak: errealitatea eta irudimena, eguneroko hitzak, iragana, oraina eta etorkizuna, logika eta absurdoa, egungoa eta posible dena, segurtasun eta arriskua, egitura eta malgutasuna, kaosa eta ordena (Wood, 2013). Begirada honetatik, teoria kultural-ekologikotik garapena testuinguru kultural, aldaera indibidual, eta denboran gauzatzen diren aldaketen nahasketa edo joko konplexua da, eta bertan aktibitate eta interakzioak gako dira, non testuingurua eta indibiduoaren aldaerek talka edo kontaktua egiten duten (Tudge et al., 2011).

Jolasak alderdi konplexua eta alderdi kaotikoa ditu, eta konplexutasunaren teoria eta kaosaren teoriaren prisma erabiliz, jolasak ondorengo ezaugarriak erakusten ditu (Vanderver, 2006):

- Determinismoa. Fenomenoa aurretiazko baldintzen arabera da, aldi berean emaitzak espero gabeak dira.
- Kaosaren mugan mugitzen da: fenomenoak bifurkatu daitezke, edo berrantolatu, fenomenoak dinamiko bihurtuz.
- Hasierako baldintzekiko sentsiblea da. Itxurak, aldaketa txiki batek, jolasa guztiz alda dezake.
- Errekurtsiboa da. Pauta errekurriteak ditu, baina aldaketa txikiek hasierako baldintzak aldatzen dituzte, aurreikusitako emaitzak azalduz.
- Arrastatu egiten du. Bi jolas ezberdin, batu edo konbinatu daitezke.
- Desoreka azaltzen da: sistemaren baldintzak aldatu daitezke edozein unetan.
- Norberak antolatua da. Patroiak gainetik, norbere espontaneotasuna azaltzen da, egokitze sistema konplexua ezaugarrituz.
- Fraktala da. Behin eta berriro patroia bera maila edo eskala ezberdinetan azaltzen da.

1. Jolasaren kontzeptualizazioa

- Erakargarria da. Itxuraz desantolatua den arren, jokabide jakinetara zuzentzen da, eta biltzen jarraitzen du. Helburu eta gaiak aldatu daitezke erakarpenaren arabera.
- Aukera ematen du mapeatzeko, topologikoki errepresentatzeko.
- Logika borrosoa du. Kaosa ulertzeko prozesu mentalei egiten die erreferentzia.
- Patroiak ditu. Mundu naturalean azaltzen diren forma koherenteak azaltzen dira behin eta berriro.
- Konekzionista. Pieza txikiekin handi bat sortzen da jolasean. Esanahien konexioak egiten dira.

Aipatutako guztia kontutan izanik, jolasa eskolan zerbait delikatua bihurtzen da, oso erraz apurtzen dena, bai bakarka eta bai taldean ari direnean. Edozein gertakarik aldatu dezake, adibidez gelako maskota hiltzeak, umeren batek beste herri batetara bizitzera joan beharrak, familiako emergentziak. Jolasak umeari energia, negoziazio trebezia, jolaskideak bilatzea, argudioak garatzea, erropak janztea, batzuetan irakaslea inplikatzeko eta testuingurua sortzea eskatzen dio. Eta artean, norbaitek komunera joan beharra izan dezake, hamaiketakoaren garaia iritsi daiteke, norbaitek eten dezake, suaren alarmak jo edota kideren batek interesa galdu; orduan umeak matxinatu egiten dira. Hala ere, umeak elkarrekin egoteko ingurune nagusia jolasa da, eta umeek insistitu eta persistitu egiten dute (Adeney, 2011).

1.6. IKERLAN HONETAN JOLASTZAT HARTZEN DENA

Jolasa konstruktorearen definizioa garrantzitsua da, definizioan dagoen inkonsistentziak zaildu egiten du integrazioa. Umearen jokabide asko "jolas" bezala izendatu izan dira eta horrek nahasmena areagotzen du (Pellegrini, 2009). Hori ikusita, ondorengo lerroetan ikerketa honetan jolasa nola ulertzen den zehazten da.

Hasteko, esan behar da bat egiten dela ondorengo jolasaren definizioarekin: estresik gabeko testuinguru erlaxatu batean, animalia edo gizakiek beren borondatez hasten eta gauzatzen duten jokabide errepikatua, zeina osagabea izanik funtzionala ez den. Berekin dakartza: plazera, dibertsioa eta emozioa (Burghardt, 2010).

Baina definizioek ez dute osorik harrapatzen jolasaren esentzia (Wood, 2013), eta jolasa nola ulertzen den lan honetan zehazteko, definizioaz gain gako batzuk eskaintzen dira:

- Ez da guztiz librea, elkarrekintzan muga naturalak sortzen direlako. Beraz, askatasunaren continuum batean ulertzen da (King, 2013).
- Konplexua da: testuinguruan, denbora jakin batean, indibiduoak beste izaki, materialekin interkazioan sortzen da, sentsazio eta diskurtsoekin (Cumming et al., 2015). Multifazetikoa da (Lillard & Kavanaugh, 2014).
- Egokitze sistema konplexua da, eta ezaugarri kaotikoak ditu (Fromberg & Bergen, 2006). Jokabide malgutasuna eskaintzen du, irekia da, eta horrek baimentzen du adaptazioa (Pellegrini, 2009).
- Norbere eraikuntzarako modu berezia da eta ekarpena egiten dio umeari alderdi kognitibo, sozial, emozional zein fisikoan (Henricks, 2015).

Laburbilduz,

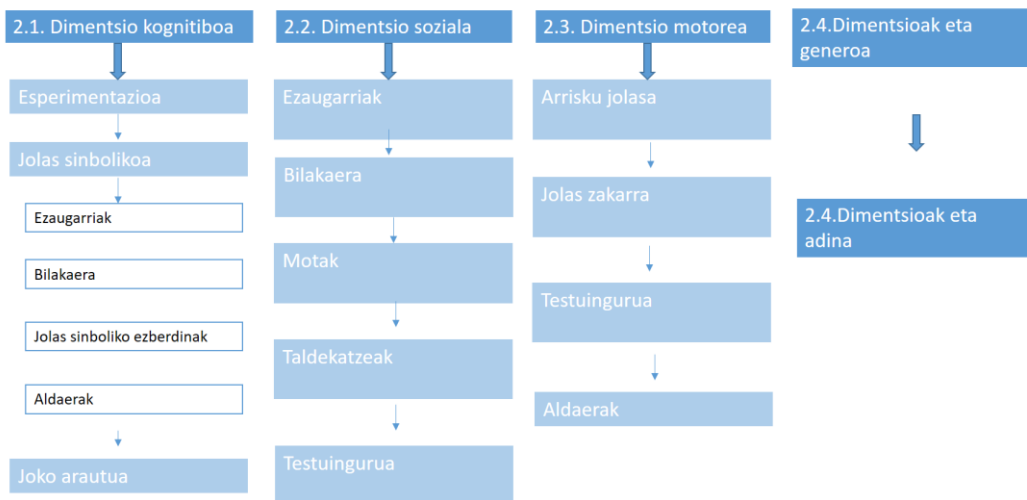
Kapitulu honetan jolasaren kontzeptualizazioan sakondu da. Ikusi da jolasa definitzea ez dela lan erraza. Diziplina desberdinetatik aztertua izan da jolasa, sozio-biologiatik, garapenaren psikologiatik, psikoanalisitik, psikogenesitik edota ikuspegi historiko-kulturaletik; baina ez dago adostasunik jolasa denari dagokionean. Hala ere, ikusi da jolasak ingurune hurbileko ekologiara egokitzeko balio duela, eta umeari ekarpena egiten diola alderdi kongitiboan, sozialean, emozionalean eta alderdi fisiko edo motorean. Jolasaren ezaugarriei dagokienez, azpimarratzekoa da espontaneo, borondatezkoa eta atsegina dela. Horrez gain, printzipioz askea den arren, ez da guztiz librea, muga natural batzuk azaltzen baitira jolasean. Beste ezaugarri bat konplexutasuna da: marko sozial, psikologiko eta historiko batean kokatzen da, eta bertako material, pertsona, leku eta denboraren arteko konbinazioak ematen dio forma, delikatua eta erraz eteteko moduko fenomeno bihurtuz.

2. Kapituluia

Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Jolasaren kontzeptualizazioaren egungo egoera ikusita, bigarren kapitulu honetan jolas mota eta dimentsioak azalduko dira, horretarako bost atal nagusi aztertuko direlarik: dimentsio kognitiboa, dimentsio soziala, mugimenduaren dimentsioa, generoa eta adina. Ondorengo irudian laburbiltzen da kapitulu honetako edukia:



Irudia 3. "Jolas motak eta jolasaren dimentsioak" kapituluaren bizkarrezurra.

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Motei dagokienez, autore batzuentzat estadioen araberakoak dira, eta orden jakinean azaltzen dira, adibidez lehenengo funtzionala, gero eraikuntza, ondoren dramatikoa eta azkenik arautua (Smilansky & Shefatya, 1990). Baina ikusi da jolas motak ez direla baztertzailak, eta batera azaldu daitezkeela, hau da, fantasiako jolas bat soziala edo bakartia izan daiteke, eta sinbolikoak mugimendu gutxiago edo gehiago izan dezake (Lillard, 2015; Pellegrini, 2009). Sailkapen orokorraz harago, mota bakoitzaren atzean ulertzen dena ere ezberdina da, eta horretan ere ez datoz autore guztiak bat; esaterako, Rubin-en (2001) planteamenduan jolas sozialtzat hartzen duena Pellegrinik argi adierazten du ez duela zertan jolasa izan, dena ez delako jolasa (Pellegrini, 2009).

Joera ezberdinak kontutan izan da, ikerketa honetan nola jorratuko den gaia jarraian zehazten da. Kasu honetan jolas motak dimentsio ezberdinen arabera aztertuko dira. Dimentsio kognitiboari dagokionez, Piageten proposamenari helduko zaio (1961), eta zentzu honetan jolas funtzionala edo esperimendua, jolas sinbolikoa eta jolas arautua izango dira kontuan, hurrengo puntuetan azalduko da hauetako bakoitza sakonago. Horrez gain, dimentsio soziala ere izango da kontutan, eta hor beste jolas mota batzuk aztertuko dira (Howes, Unger & Matheson, 1992). Mugimendua ere kontutan izango da, eta horren barruan jolas zakarra aztertuko da (Brown, 2009; Burghardt, 2010; Pellegrini, 2009).

Bestalde, argitu behar da eraikuntza jolasa lan honetan ez dela jolas motatzat hartuko. Autore batzuek hala egin duten arren (Smilansky & Shefatya, 1990), beste batzuek ez dute horrela kontsideratzen (Piaget, 1961), beste kategorien barruan baizik; gainera, eraikuntzak helburu bat du, bukaeraduna da, eta horrantz bideratzen da; kontzeptualki ere ez dator bat aurrez aipaturiko jolasaren ezaugarriekin (Pellegrini, 2009, 2019).

Ondorengo puntuan jolasaren dimentsioak eta hauetako bakoitzean azaltzen diren jolasaren ezaugarriak zehaztuko dira.

2.1. DIMENTSIO KOGNITIBOA

Aurrez esan bezala, jolasaren dimentsio kognitiboari dagokionez, Piageten hiru jolas motak hartuko dira erreferentziatzat (Piaget, 1961). Berak jolasa pentsamendu estadioen arabera sailkatzen du, jolasaren garapenak eta pentsamenduaren garapenak bat egiten dutelarik: sensoriomotoretik sinbolikora eta hortik arautuetara joanez (Lillard, 2015). Jarraian hauetako bakoitza azalduko da.

2.1.1. Piageten “ariketak” edo “esperimentazioa”

Piagetek (1961) mota hau azaltzerakoan jokabide ezberdinak jartzen direla martxan dio, baina ez dago ez sinboliko, ez fikzio eta ez araurik tarteko. Animalien jolasaren antzekoa da, eta lehenengo berau azaltzen da (Piaget, 1961). Manipulazioak, imitazioak saiakera errepikatuak, esplorazioa eta ingurune hurbilarekiko esperientziak barne hartzen ditu (Smilansky & Shefatya, 1990).

Esplorazioa haurtzaroan azaltzen da, eta informazioa eskuratzeko balio du: objektuen ezaugarriak, testurak, sendotasuna, pisua, forma, neurria eta soinua (Pellegrini, 2019; Pellegrini, 2009; Power, 1999). Horrez gain, ondorengo gertakariak esplorazioa dira: pertsonen mugimenduak eta objektuak bisualki aztertzea, aurpegiak ukitzea, azalera, material desberdinak, objektuak edota jostailuak astintzea eta pirrilaka jartzea, botoiak sakatuz edota palankei eragitea, musikaren erritmora gorputzak mugitzea, jostailuak edukiontzitan sartzeari, ezkutatu-bilatu bezalako jolasak egitea (Bergen, 2019).

Gizakiaren lehen urtean garunaren alderdi bisual, sensorial eta motorea garatzen dira, konexioak eginez zentro emozionalekin, eta umearen jolasean hori islatzen da (Bergen, 2019). Bizitzaren lehenengo urte horretan ikusten den objektu erabilerak beste primate espezie batzuekiko antza du, baina bigarren urtean aldatu egiten da jolas sinbolikoaren agertzearekin batera. Lehenengo bi urteetan esplorazioa eta objektuen manipulazioa dira nagusi. Horren ostean, gutxitu egiten da, eta aldiz, jolas sinbolikoa gehitzen hasten da. Hala ere, ez da guztiz desagertzen gerora ere. 3-5 urte arteko umeengan ikusten da gela batetara sartzeko lehenengo objektu berriak ikusten dituztela, hurbildu, eta hauetaz galdetzen dutela. Ondoren eskuz eta bistaz aztertzen dituztela, eta ostean manipulazioan sartzeko direla (Power, 1999). Esplorazioak goia jotzen du umeak objektu berrien aurrean daudenean, esate baterako haur eskolara joaten direnean oporren ostean. Bakarka zein harremanetan egin daiteke, baina ikusi da joera gehiago dagoela bakarka egiteko eskoletan (Pellegrini, 2019).

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Adinean aurrera egin ahala, gero eta sistematizatuagoa eta planifikatuagoa da esplorazioa. Umeen artean diferentzia dago esploratzeko orduan. Esplorazioaren garapenari dagokionez, estimulu konplexuak badira, hazi egiten da esplorazioa adinean aurrera; sinpleak badira, gutxitu (umeek informazioa segituan prozesatzen dute eta beste aktibitateen bati heltzen diote). Lehenengo bi urteetan esplorazioa eta objektuen manipulazioa dira nagusi (Power, 1999).

Esperimentazioa eta jolas sinbolikoa ez dira gauza bera, diferentzia markatzeko ondorengo galderak erabiltzen dira: "objektu honek zertarako balio du?" galderari erantzuten badio esploratzen ari da, aldiz, "zertarako erabil dezaket objektu hau?" galderari erantzuten badio, jolasean (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist, 2013; Power, 1999). Horrez gain, jokabide bakoitzak bere berezitasunak ditu (Pellegrini, 2009):

- Jokabideari dagokionez: jolasean bihotz taupada geldoak eta afektu positiboa azaltzen dira. Esplorazioan aldiz bihotz taupaden frekuentzia handiagoa da, eta afektu lau edo negatiboa azaltzen dira.
- Funtzioari dagokionez: jolasak praktikatzeko balio du, esplorazioak aldiz informazioa ateratzeko, ezaugarritzeko.
- Kausari dagokionez: jolasaren kasuan erraz distraitzen da, testuinguru ezaguna edo familiarra eskatzen du; esplorazioaren kasuan aldiz berriazkoa da, testuinguru arrotz eta berrietan gehiago azaltzen da.

Esperimentazioa eta jolasa ezberdintzen diren bezala, objektuen erabileraren inguruan beste bi erabilera ere ikusten dira: eraikuntza eta objektuak tresna bezala erabiltzea, orotara lau erabilera posible ikusten direlarik (Pellegrini, 2009). Bakoitzari dagokion lekua ematea aldarrikatzen da. Orain arte ez dira bereiztu ikerketan, eta interesgarria litzateke bereiztea, garapenari ekarpen ezberdina egiten diotelako (Pellegrini, 2019).

Edonola ere, argi dago esperimentazioa jolasaren aurretik azaltzen dela. Objektuekin jolastu aurretik umeek lehenengo horiek esploratu egiten dituzte. Lehenengo pertzepzioekin objektuak arakaten dituzte, eta honek ematen die aukera jolasteko eta eraikitzeke (Bjorklund & Gardiner, 2011).

Jostailu duten egituraren arabera, horien erabileran diferentziak ikusi dira. Sinbolizazioaren aurretik esplorazioa gertatzen da jostailu berriekin, eta egituratu gabeko jostailuekin esplorazioak eta manipulazioak denbora gehiago behar ditu; hori ez da gertatzen egitura oso definitua duten jostailuekin. Ikusi da denbora gehiago behar dutela egituratu gabeko jostailuekin familiarizatzen jolas konplexura iritsi ahal izateko. (McGhee, Ethridge & Benz, 1984). Bestalde, umeen objektu-jolasa egiten zaien eskaintzak eta kulturak eragindakoa da. Esaterako, Lego moduko piezak eskaintzen bazaizkie, eraikuntza sustatzen da (Bjorklund & Gardiner, 2011).

Generoari dagokionez, esperimentazioa mutilengan gehiago ikusten da nesengan baino, mutilek gehiago erabiltzen dituzte objektuak tresna bezala neskek baino. Neskek jolas sedentarioagoak dituzte, puzzle edo artea bezalakoak (Bjorklund & Gardiner, 2011; Bornstein, Haynes, Reilly & Painter, 1996).

2.1.2. Jolas sinbolikoa

Jolas sinbolikoa da Piageten proposatzen duen bigarren jolas mota, esperimentazio edo ariketen atzetik. Bertan ez dagoen objektu baten errepresentazioa egotea inplikatzeko du, elementu jakin eta irudikatuaren arteko konparazioa eskatzen du, eta errepresentazio fiktizio bat. Ez du esan nahi sentsorimotorea desagertu egiten denik, baizik eta honi sinboloa gehitzen zaiola (Piaget, 1961).

Jolas sinbolikoari hainbat modutan deitu zaio mundu anglosaxoian: “fantasia jolasa”, “make-believe”, “pretend play”, “symbolic play”, “imaginary play” edota “dramatic play” (Cohen, 2018; Pellegrini, 2009; Umek, Musek, Pecjak & Kranjc, 1999; Vasc & Lillard, 2020).

Sinbolo hitza polisemikoa da, “batzea”, “lotzea”, “elkarrekiko errekonozimendua bilatzea”, “elkartrukea egitea” adierak ditu. Pertsonen arteko bat egite horrek komunikazioari egiten dio erreferentzia, nolabaiteko “kontratu sozialari” (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Orduan sinboloak errealitate bat beste baten gainetik ezartzea esan nahi du (Lillard, 1993b). Horrela, bertan ez dauden objektu, animalia, ekintza edo egoerak gogoratzeko eta irudikatzeko gaitasuna da funtzio sinbolikoa (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Jolasa, aldiz, dibertitzeko asmoarekin hasten den edozein aktibitate deitu izan zaio, eta hortik jolas sinbolikoa egungo egoera bati beste suposatutako egoera bat dibertitzeko asmoarekin proiektatzea izango litzateke (Lillard, 1993b).

Jolas sinbolikoa azaltzeko, dituen ezaugarriak, adinean izaten duen bilakaera, jolas sinboliko ezberdinak, jolasean ateratzen diren gaiak eta testuinguru nahiz generoaren arabera aldaerak aztertuko dira jarraian.

2.1.2.1. Ezaugarriak

Gizakiaren berezitasuna da objektuek ezaugarriak izateaz gain (koloreak edo formak adibidez), esanahia ere badutela ohartzea, eta esanahia eta formaren arteko diferentzia ikustea; horrela, objektu bati beste esanahi bat egotzi diezaiokegularik. Jolasak, zentzu honetan, laguntzen du ume txikien objektuen ezaugarriekiko mugetatik, helduen esanahi edo pentsamenduekiko mundura trantsizioa egiteko. Trantsizio honetan, umeak lehenengo objektua beste esanahi batekin erabiltzen du (makila zalditzat esaterako) oharkabea, eta aurrerago, horretaz ohartu egingo da. Horrela, konturatzen hasiko da kontzeptuek definizio bat dutela, eta hitz bat egozten zaiela (Vygotsky, 1978). Prozesu honetan bost osagai identifikatu dira: lehenik sinbolizatzailea, edo haurra bera; bigarren errealitatea, beti presente dagoena; hirugarren errepresentazio mentala, errealitateetik desberdina dena; laugarrenik errepresentazioa errealitateari egoztekoa; eta bosgarren osagai bezala, umea ohartzea zer den errepresentazioa, konturatzea. Askotan seigarren osagai bat ere azaltzen da: aktibitatea edo ekintza (Lillard, 1993b).

Jolasa ulertzeko, umeak bereiztu egin behar ditu erreala eta fikzioa, baita objektu errealek zer sinbolizatzen duten jolasean ere (Bordoni, Martínez & Espa, 2015; Lillard, Pinkham & Smith, 2011). Umea erreala eta itxuraren arteko diferentziaz ohartzea mugari garrantzitsua da. Ohartzen denean itxura egin dezakeela, barrera handi bat gainditzen du, konturatzen da ez duela zertan sentitzen duena esan beharrik, are gehiago, pentsatu edo sentitzen duenaren kontrakoa adierazi dezakeela. Bi pauso ematen dira: hori egiteko gaitasuna, eta gaitasun horren kontzientzia izatea (Cohen, 2018).

Normalean ez dago zailtasunik errealitatea eta fantasia bereizteko; salbuespena konponente emozional indartsua dagoenean azaltzen da (Smith, 2009). Ondorengo egoeretan bereizketak kale egin dezake (Lillard et al., 2011):

1. Entitate edo gertakariak erreal edo sinboliko gisa deskribatzean zaizkienean, adibidez "Perez Sagutxo". Edota esperientzia erreala izan badute: adibidez, telebistan ikusi badute. Umeek mugak izaten dituzte, ez sinboliko eta erreal artean soilik, baita sinboliko desberdinen artean ere. Adibidez: Bost urteko ume batentzat errazagoa da Batman-ek izatea harremana Robin-ekin Bob Esponjarekin baino.
2. Beldurrezko pasarteak. Sinbolikoan bizi den beldurra hain da handia, egoera errealekoa dirudiela, eta horrek egoera sinbolikoa "errealitzen" du (monstruoak jolasetik irten eta erreala bihurtu daitekeela pentsatuz adibidez).
3. Beldurgarriak ez diren pasarteak. Helduak rola aldatzen badu jolasaren erdian umea ohartu gabe, edo sofistikatu egia den zerbait eskatzen badu (umeak ulertu ezin duena).

4. Itxura eta errealitatearen arteko bereizketa. Sinbolikoan askoz hobeto moldatzen dira "itxurazkoan" baino .

Jolas sinbolikoaren beste ezaugarri bat arauak izango lirateke. Piageten sailkapenean jolas sinbolikoaren atzetik etorriko litzateke joko arautua (Piaget, 1961). Aldiz, horrek ez du esanahi jolas sinbolikoan inolako araurik ez dagoenik. Umeak "amarena egitera" jolasten duenean, amatasun jokabideak dituen arauen arabera egiten du. Bere inpultsu edo une horretako nahiei aurre egin, eta egoera imaginarioa arautuko luketen arauen arabera funtzionatzen hasten da, bere burua mugatuz, eta horrek plazerra ematen dio (Vygotsky, 1978). Jolas sinbolikoak arau esplizituak eta inplizituak jarraitzen ditu. Hiru, lau eta bost urteko umeen arau esplizituak ondorengoak dira: Lehen iristen denak edo jolasa hasten duenak proposatzen du gaia, denek eskatu behar dute baimena jolasteko, denek izan behar dute rolen bat jolasean, denek jolastu behar dute iraupen jakin bat. Aldiz, arau inplizituak ondorengoak dira: fantasia eta errealitatearen arteko muga argi izan behar da uneoro, batak bestea sartu behar du jolasean, besteen proposamenak onartuz jolasaren sekuentzia mantendu egin behar da (Curran, 1999). Gainera, sekuentzia mantentzen ez duen umeak zigorra jaso dezake. Sekuentziari eutsi ahal izateko koordinazioa behar da, markotik kanpoko negoziazioa behar da adostasunak bilatzeko, irteerak egin daitezkeen arren gidoi orokorrari jarraitu behar zaio, eta aldatu behar bada, proposamenak adostu egin behar dira (Bretherton, 1984). Horretarako estrategia ezberdinak dituzte:

1. Diskurtoari eustea edukiak errepikatuz, besteek egin dutena eginez. Aukera bat kideetako batek ideia berriak proposatzea da, eta besteak errepikatu edo konfirmatu egiten dizkio.
2. Objektuetan oinarritzea, hauen inguruan hitz eginez eta ekintzak sartuz.
3. Gidoia mantentzea adostasunak elkarrizketarekin bilatuz. Gidoia konpartituta izan behar da, eta koherentea. Oinarritzko gidoien ezagutza konpartitzeak ematen die aukera umeei gidoiaren transformazioa sortzeko. (Nelson & Seidman, 1984).

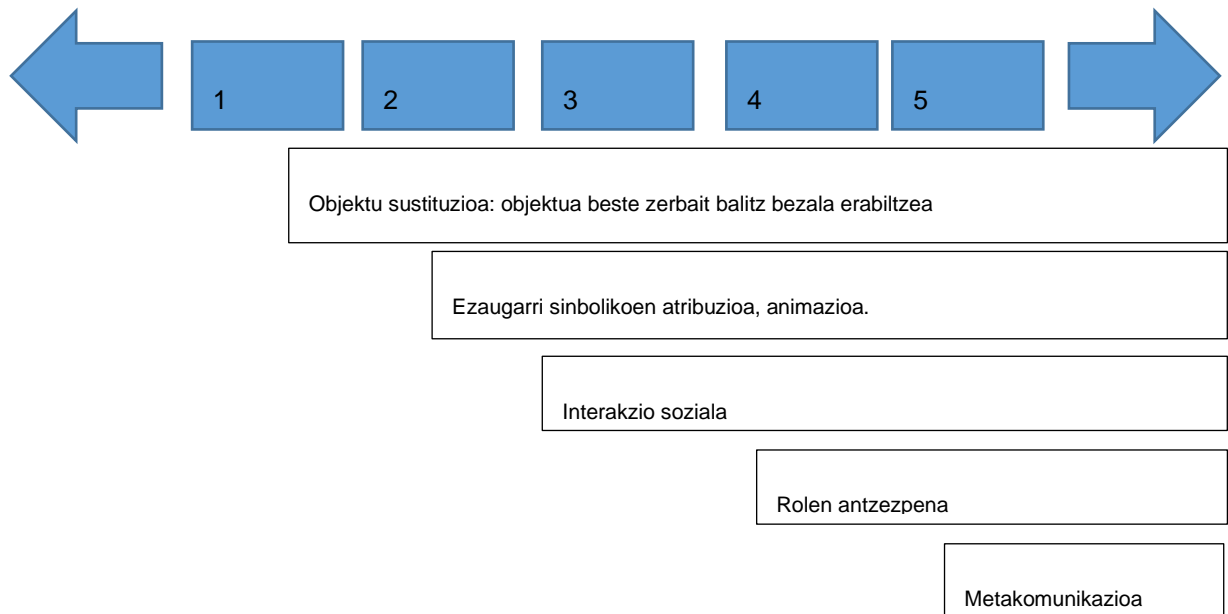
Markoa edo arau horiek gero eta argiago dituzte umeek. Hori kontuan izanda, umeak badaki rol eta ekintzen aukera asko dituela argumentu bakarraren barruan ere, badaki ez dagoela araurik nola jolastu esaten duenik, eta edozein ideia onartua izan daitekeela. Jolas sinbolikoak pentsamendu dibergentea eskatzen du batetik eta gaitasun hori erregulatzen duen arau estruktura ezagutzea bestetik (Curran, 1999). Modu honetara, sinbolo, irudi, esanahi egozte eta emozioen adierazpenaren bidez munduaren interpretazioa egiten du umeak, egoera ezberdinak bere modura ulertuz (Delvecchio et al., 2016). Ikusi da jolas sinbolikoa lotuta dagoela gaitasun sozialen garapenari, hizkuntzari, adimenaren teoriari eta sormenari (Nielsen, 2015).

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Jolas sinbolikoaren beste ezaugarri bat da baztertzaila ez izatea; hau da, jolas forma desberdinak konbinatuta azaltzen dira (Bordoni, Martínez & Espa, 2015). Jolas sinboliko gehienak aldi berean sensoriomotoreak eta sinbolikoak dira, baina "sinboliko" deitzen zaie sensoriomotorea barne hartzen dutelako (Piaget, 1961). Eraikuntza jolasak ere oinarri sinboliko bat du, eta jolas psikomotorearen kasuan ere dimentsio sinbolikoa izan dezake, adibidez korrika ihes egitea toreroak zezenari (Lozano, 1997). Azken finean eraikuntza jolas ezberdinak konbinatu daitezke sozio-dramatikoarekin, dramatikorako umeak baliabideak sortu behar izaten dituztelako eta aldi berean esplorazioa inplikatzeko du, baita deskubrimendua, arazoaren ebazpena, interakzio soziala, kontzentrazioa eta emaitzak ere (Wood, 2013).

2.1.2.2. Bilakaera

Jolas sinbolikoak sekuentzia bat jarraitzen du garapenean, objektuen sustituziotik egoerak antzezterako bidea egiten delarik. Bitartean, jolasa gero eta konplexuago bihurtzen joaten da, umearen garapenarekin batera. Umeen jolas sinbolikoa adinarekin aldatuz doa: geroz eta errepresentazio, transformazio eta rol gehiago izatea ekartzen du, non antzeztutako denborak ere luzatzen joaten diren (Jing & Li, 2015; Pellegrini, 2009; Umek & Musek, 1997). Jolas sinbolikoaren garapena psikologikoki sinpleenetik konplexuenera doazen formetan gertatzen da: Lehenengo objektu sustituzioa agertzen da (objektu bat beste zerbait balitz bezala erabiltzea), ondoren ezaugarri sinbolikoen atribuzioa (objektuak ez dauzkan ezaugarriak edota animazioa ematea), horren atzetik sinbolizazioan interakzio soziala azaltzen da (bi ume edo gehiagok bat egitea sustituzioetan edo ezaugarrien egoztean), eta azkenik rolen antzezpena (umea beste norbait balitz bezala ibiltzea beste umeekin) eta sinbolizazioaren gaineko metakomunikazioa (planifikatu, negoziatu, rolak esleitu, eta jolasa antolatu eskenatoki konplexuetan) (Thompson & Goldstein, 2019).



Irudia 5. Gaitasun sinbolikoa denboran.

Eskainitako jostailu edo materialak baldintzatzen du jolasa neurri handian (Artola, Larrea, & Barandiaran, 2017; Umek et al., 1999). Baina, objektu ludikoa ez da “jostailua” bakarrik izaten, baizik eta jolasera gonbidatzen duen edozein material, bere ezaugarriek umeari proiektatzeko aukera eskaintzen diotena eta jolasteko gogoia pizten duena (Ruiz de Velasco & Abad Molina, 2011). Lehenengo errepresentatzen duen objektuarekiko itxura duen objektuei esanahia egozten hasten da umea, eta gerora itxura gutxiago dutenekin gauza bera egiteko gai izango da. Azkenik objekturik gabe esanahiekin jolasteko gai izango da. Besteen sinbolizazioaren jabe egingo da, baina objektuak benetakoaren itxurarik ez badu, beranduago lortuko du. Ordezko objektuak errealaren itxura izateak lagundu egiten dio umeari esanahien munduan ulermena lortzen. Itxurarekiko dependentsia hori adinean aurrera doan heinean galtzen joango da (Hopkins et al., 2016; Kowalski, Wyver, Masselos & Lacey, 2005; Umek & Musek, 2001).

Jarraian adinaren arabera nolakoa den bilakaera zehazten da:

URTE BETEKO HAURRAK

Jolas imaginatiboa 18 hilabeteren bueltan azaltzen da, umea sinboloak ulertzen hasten denean. Lehenengo fasean eguneroko errutinak ikusten dira (jan, lo egin...), eta umeek errazena

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

errealitatearen antzeko objektuak erabiltzen dituzte (adibidez jostailuzko goilarea eta platerrak). 18-24 hilabeterekin panpin edo heldu batekin jolas dezakete umeek (Jankowska & Omelanczuk, 2018), eta tarte honetan gai dira mailua falta arren, noiz ari den norbait mailukatzen edo ekintza hori simulatzen igartzeko. Baina ez dute ondo bereizten ekintza hori erreal edo sinbolikoa den. Adibidez: jaten ari dela imitatzen ari den norbaiti, ez dakite katilu hutsa edo janariz betea eman (Lillard et al., 2011). Jolas sinbolikoa unibertsala da eta adin honetan sortzen da erlojuak esanda bezala (Lillard, 2017; Vasc & Lillard, 2020). Hemezortzi hilabeterekin jolas sinbolikoaren aztarnarik ez egotea kezkatzeko iturria kontsideratzen da (Vasc & Lillard, 2020). Frekuentzia eta edukiak aldatu daitezkeen arren kultura desberdinetan, jolasaren agerpena eta egutegia ez dira aldatzen. Jolas sinbolikoa gertatu egiten da nahiz eta gurasoek hala nahi izan ez, asko jota agerpena atzeratu daiteke denbora zertxobait, baina agertuko da (Lillard, 2017).

BI URTEKO HAURRAK

Hasieran norbere eta bestearen arteko ekintza zuzena azaltzen da (norbere buruari edo beste bati goilareaz jaten ematea adibidez), geroago ekintza sinbolikoagoak ikusten dira, goilarea makiltxo batez ordezkatzeari esate baterako (David Cohen, 2018; Lillard & Kavanaugh, 2014). Horretarako objektu erreferentearen ordezkak itxuran antza izan behar du (Elder & Pederson, 1978). Bi urterekin umeak bereizten ditu benetako ekintzak eta sinbolizatutakoak jarreraren irakurketatik, nahiz eta seinale horiek pertsona ezezagunenak izan. Adin honetan umea gai da intentzioak edo helburuak ikusteko norbaitengan (Lillard et al., 2011; Ma & Lillard, 2017), baina hiru urteren aurretik ezin dute bestearen errepresentazio mentalik errepresentatu (Lillard, 1993a).

24-30 hilabete artean helduen errutinak jostailuekin imitatzen dituzte (panpinari jaten eman adibidez), kideak ere imitatzen dituzte. Panpinak, animaliatxoak, irudikatutako lagunak, eguneroko egoerak. Ondoren, 30-36 hilabete artean panpinak hartuta, objektuetan errepresentazio abstraktoagoak azaltzen dira: panpina elikatu, bizkarrean kolpetxoak eman eta oheratu. Sekuentziadun pasarteak hasten dira: irina nahastu, labera sartu eta bizkotxo zerbitzatu (Parham & Fazio, 2008). Hemen gradualki konplexuagoa izaten hasten da jolasa, bi ekintza edo gehiago eginez. Geroago hain familiarak ez diren gaiak azalduko dira (adibidez, medikuarengana joatea), eta hain errealak ez diren objektuak erabiltzeko gai izango dira. Baina artean bakarkako jolasa izaten jarraituko du nagusiki (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Kideekin kontaktu bisuala mantentzen dute. Aurrerago irribarreak eta bokalizazioak konpartitzen hasten dira, baita eskaintzak ere. Adin honetan jolas berean egon arren, ez dituzte ekintzak koordinatzen (Garner & Bergen, 2006).

HIRU URTEKO HAURRAK

Hiru urterekin rol sozialen inguruko ezagutza handiagoa da eta horrek ematen dio forma jolas sinbolikoari. Rolak hartzea jolas sinbolikoaren parte bihurtzen da. Poliki-poliki objektuen esanahiak zabaltzen joaten dira. Hiru urterekin sinbolizazioa elaboratuagoa bihurtzen da, objektu gehiago, eta istorio luzeagoekin. Erabilitako objektuek esanahiaren itxura badute, umeek errazago erabiltzen dute, adibidez, mugikor bat errazago erabiliko dute deia simulatzeko egur zati bat baino (Garner & Bergen, 2006). Itxurak definitzen du objektua (Cohen, 2018). Oraindik material egituratua behar dute sinbolizaziorako (Umek et al., 1999). Egituratu gabeko materialarekin jolas sinboliko oso motzak eta indibidualak azaltzen dira. Egituratuak sekuentziak luzeagoak dira, eta errepikatzen hasten dira (Umek & Musek, 2001). Azkenik, objekturik gabe esanahiekin jolasteko gai izango da, baina hau ez da oraindik lortuko (Hopkins, Smith, Weisberg & Lillard, 2016).

Adin honetan besteek sinbolizatzen dutena ulertzen hasten da, lehenengo itxura mantentzen duten objektuekin, eta geroago itxurarik ez dutenekin (Hopkins et al., 2016). Gainera, objektu bati bi identitate egozteko gai dira jolas sinbolikoan, baina ez errealitatean (Lillard, 1993b). Hiru urterekin objektuen identitate anitzaz hitz egin dezakete (Wyman, Rakoczy & Tomasello, 2009b).

Hiru urtetik aurrera jolas hau beste umeekin batera egiteko gai izango dira, soziodramatikoa izango litzateke (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Etxeko gaiak, animaliak eta pasatako esperientziak azaltzen dira. Istorio konplexuagoak egiten dituzte, jostailu erreplikak erabiltzen dituzte, emozioak ekartzen dituzte, esate baterako haserrea edo negarra (Parham & Fazio, 2008).

LAU URTEKO HAURRAK

Lau urterekin objektuekiko dependentzia txikituko da (Cohen, 2018; Garner & Bergen, 2006). Material egituratuaz gain, egituratu gabea ere behar dute, azken honek eskaintzen dielarik malgutasun kognitiboa (Umek et al., 1999). Egituratu gabeko materialekin minutu gutxiko sekuentziak azaltzen dira, eta umeak berbalizatzen ditu. Egituratuarekin jolas gaiak azaltzen dira (ume zaintza adibidez), eta hor sekuentzia ezberdinak azaltzen dira: jana eman, pardela aldatu, ohean jarri, paseatu... Rolak banatzen dituzte eta jolasa antolatzen hasten dira. Elkarrizketa aberatsa sortzen da. Jolas konplexua azaltzen hasten da (Umek & Musek, 2001). Gidoi berriak sortzen dituzte eta errealitatera hurbiltzen dira. Lehendik ezagutzen dutena erabiltzen dute zerbait berriarekin kontrastatzeko, besteekin batera egin dezakete, emozio gehiago ekartzen dituzte, eta istorioen sekuentziak. Gaiei dagokienez, etxeko gaietatik magiara iristen dira, janzen edo mozarrotzen gozatzen dute (Parham & Fazio, 2008).

Adin honetan ohartzen dira jolaserako zer garrantzitsua den errealitatetik zenbateraino urruntzen den zehaztea edota asmoak irakurtzea (Lillard et al., 2011). Besteen pentsamenduetara hurbiltzen dira, itxurarik ez duten objektuekin besteek egindako sinbolizazioak ulertzeko gai dira (Hopkins et al., 2016). Konturatzen dira pertsona ezberdinek sinesmen ezberdinak izan ditzaketela, baina artean azpitik dagoen metaerrepresentazioa ez dute apreziatzen. Batzuetan metaerrepresentazioa dela dirudien arren, ez da izaten. Lau urtetik aurrera hasten dira konturatzen beste munduak buruan bakarrik existitzen duela (Lillard, 1993a).

BOST URTEKO HAURRAK

Bost urterekin mundu erreala antzekoa erreproduzitu nahi dute, errealitateko gaiak. Istorioen sekuentziak, ohituren garrantzia, osagarriak, panpinak elkarrekin interakzioan jar ditzakete, beste umeak antolatu ditzakete, eta testuingurua prestatu (Parham & Fazio, 2008), horretaz gain mundu imaginarioak planifikatu, eraiki eta antzeztu ditzakete, detaileetan arreta jarriaz (Johnson, 2006).

Adin honetan “metaerrepresentazioa” lortzen du umeak, hau da, bestearen errepresentazioen errepresentazioa, perspektiba hartzeko azken nukleoa, adibidez: “jolastuko dugu zuk pentsatzen zenuela ni bizirik nengoela, baina hilda nengoen”. Gaitasun kooperatiboaren osagaia izango litzateke, mundua beste baten begietatik ikusteak aukera ematen du hobeto kooperatzeko. Jolas soziodramatikoan umeak batzuetan besteen errepresentazio mentalak errepresenta ditzakeen arren, posible da eguneroko errutinak bakarrik errerepresentatzea ere. Lau urteren aurretik jolas metaerrepresentazioa existitzen denaren ebidentziarik ez dago (Lillard, 1993). Umeak “jolas sinbolikoa” hitza ezagutu eta erabili arren, posible da esanahia ez ulertzea. Lau urte baino lehen erabili dezake hitza ekintzari erreferentzia eginez. Baina errepresentazio mentala dela beranduago ohartuko da, bost urteren inguruan (Lillard, 1993).

Jolasaren “heldutasunaz” hitz egitean, ikusten da zenbat eta helduagoa den umea orduan eta objektuen beharra txikiagoa dela, azkenik, jolasa “heldua” denean, objekturik gabe ere, hizkuntza eta keinuekin bakarrik jolastu daiteke (Leong, Germeroth & Bodrova, 2013). Adibidez, irakasle eta ikasle izatea antzeztu behar badute, materialik gabe, ibilera desberdina egingo dute, hizkuntza ezberdina. Hizkuntza erregistroak ezberdintzen hasten dira. Zenbat eta jolas helduagoa, orduan eta rol aberatsagoak ikusiko dira, beraien artean harreman konplexuagoarekin. Antzeztutako eskenatokiko arauak jarraitzeko gai direnean ikusten da jolas heldua, bertako pertsonen zereginak aurrera eramaten dituztenean. Jolas helduaren beste ezaugarri bat gai ezberdinak lotzea da, eta jolasaren barruan egun ezberdin edo aste ezberdinak

antzeztea. Adibidez, familia, garraioa, oporrak eta jatetxea batzea. Jolas helduak badu beste ezaugarri bat ere: planifikatu egiten dela. Bospasei urterekin aurreikusten da jolasaren maila gorena harrapatzea. Baina gaur egunean askotan jolasak ez du heldutasun hori harrapatzen. Aurreko generazioek heldutasun aldetik emaitza hobekiak lortu zituzten. Fenomeno hori jolasaren kantitate zein kalitatearen jaitsierari egotzi zaio (Leong et al., 2013).

Beraz, esan daiteke jolas sinbolikoak adinean zehar bilakaera duela, eta denborarekin konplexutzen joaten dela. Hori ikusita, jolas sinboliko ezberdinak aztertuko dira.

2.1.2.3. Jolas sinboliko ezberdinak

Jarraian, jolas sinbolikoaren aterkipean, bi azpi-mota azalduko dira, objektu sustituzioa eta dramatikoak. Guztiz disoziableak ez diren arren (Bretherton, 1984), objektuen sustituzioak eta rola hartzeak merezi dute begirada berezia (Nicolopoulou, 2019), eta bakoitzaren ezaugarriak aztertuko dira:

OBJEKTU SUSTITUZIOA

“Objektu sustituzioa” esaten denean objektu bati beste baten esanahia emateari egiten zaio erreferentzia, bigarrena lehenengoatik ordezkatzeari, hemen objektuak bihurtzen dira ekintza dramatikoaren protagonista, eta umea eskenaren zuzendari bihurtzen da aktore baino gehiago (Pellegrini, 2009; Ruiz de Velasco & Abad Molina, 2011). Goia Haur Hezkuntzako azken urtean jotzen du, objektuak hitzen bidez ordezkatuaz (Pellegrini, 2009). Umearen lehenengo saiakerak objektu prototipiko baten gainean gertatzen dira: goilareak, telefonoak edo panpinak. Geroago hain errealistak diren objektuak ez dira hain beharrezkoak (Bretherton, 1984). Objektu sustituzioaren aurrekaria esplorazioa izango litzateke, eta honek ematen dio bide objektu sustituzioari. Objektuak egituratu gabeak direnean sinbolizazio gehiago egon daiteke, baina material honekin beranduago iristen da jolas konplexua, esplorazio eta manipulazioan denbora eskaini behar delako; hau ez da gertatzen egitura definitutako jostailuekin (McGhee et al., 1984). Objektuen jolasak U inbertituen grafikoak jarraituko luke denboran. Hau da, urte beteren inguruan azaltzen da, haur hezkuntzan gehitzen joango da, eta lehen hezkuntzan gutxitu egingo da (Pellegrini, 2019). Objektu sustituzioa gerta dadin lehenengo “deszentrazioa” azaldu behar da, norberetik fokuak beste agente batzuetan jartzerako mugimendua; ondoren “deskontestualizazioa”, objektu errealistetatik hain errealista ez diren objektuetarantzako

mugimendua; eta azkenik "integrazioa", simulatutako ekintzak sekuentzia eta narratiba batean integratzea (Nicolopoulou, 2019).

JOLAS DRAMATIKOA

Jolas dramatikoan umeak pertsona edo izaki bat irudikatu eta antzezten du, askotan objektuen laguntzaz. Eduki sozialagoekin lotzen da, esate baterako panpina elikatzea edo zaintza rola. Bakarrik nahiz harremanetan egin daiteke, baina harremanetan gehiago ikusten da (Nicolopoulou, 2019; Ortega, 1992). Hori jolas pertsonalagoa da, gorputz osoak hartzen du parte (Ruiz de Valasco & Abad, 2011). Jolas soziodramatikoa espazio, denbora, objektu, giro eta gai aldetik antolaketa konplexua da (Ortega, 1992). Bigarren urtean azaltzen da, ama eta umea, gidaria eta bidaiaria, sukaldari eta jalea bezalako roletan. Guztiz garatzeko denbora behar du jolas mota honek; malgutasuna eta sentsibilitatea eskatzen ditu eta umeak besteekin kooperatzen ikastea. Rol sinpleak bigarren urtean ikus daitezkeen arren, batez ere hirugarren urtetik aurrera hasten da jolas hori indarra hartzen (Nicolopoulou, 2019). Umeak rola aldatzen ditu adinaren arabera, nahiz eta denak izan daitezkeen mediku edo ile apaintzaile, egiteko modua eta iraupena aldatzen da (Umek & Musek, 1997). Edonola ere ume desberdinek garai desberdinetan modu ezberdinean jorratzen dituzte gai berak. Elkarrekintza bakoitzak umeen ezagutzak (bizitako esperientziak) eta beste umeen eraginak konbinatzen ditu, eta hor sortzen dira esanahiak. Ezagutza ez da linealki eraikitzen, modu konplexu eta kaotikoan baizik (Fromberg, 2006).

Rola hartzeari dagokionez diferentziak daude, ez da gauza bera norbere errepresentazioa, beste norbaiten errepresentazioa edota umearen esanahia beste norbaiten jasotzea (adibidez panpinak). Bai norbere jokabide bat panpinean errepresentatzeak edota bai besteen rola norbere pertsonan errepresentatzeak, biek eskatzen dute deszentrazioa (Bretherton, 1984). Ondorengo sekuentzia jarraitzen da: lehenengo norbere buruarekin, gero beste pertsona edo objektuekin eta azkenean kideekin. Hiru urterekin rol sozialen inguruko ezagutza handiagoa da eta horrek ematen dio forma jolas sinbolikoari (Garner & Bergen, 2006).

Jolas dramatiko eta soziodramatikoak, biek inplikatzan dute imitazioa, saiakera, esanahi egotzia, sormena, aktibitate sinbolikoa, komunikazioa, rol kultural eta sozialen interpretazioa, rola hartzea, gaiari eustea sekuentzia edo pasarteak sortuz, eta motibazioa. Sei elementu azaltzen dira jolas mota hauetan: rola hartzea imitatu, objektuei beste zerbaiten esanahia egotzea, egoerak beste egoera batzuk balira bezala irudikatzea, rolen presentzia, interakzioa eta komunikazio berbala (Nicolopoulou, 2019). Baina dramatiko eta soziodramatikoaren artean diferentzia bat bada, azken honek kooperazioa ere eskatzen duela hain zuzen ere, gutxienez bi umeren artekoa; bestea berriz bakarkakoa izan daiteke (Smith, 2009; Wood, 2013). Bigarren urtean azaltzen da, goia

haur hezkuntzako azken urtean jotzen du, eta Lehen Hezkuntzan gutxitzen joaten da. Hasieran bakarka eta objektuekin nagusitzen da jolas sinbolikoa, baina hiru urtetik aurrera soziodramatikoa azaltzen da. Jolas mota biak ikus daitezke elkarren ondoan, baita batera ere (Nicolopoulou, 2019). Jolas sinbolikoa ez da desagertzen, helduaroan ere jarraitzen du, antzerki inprobisatu, poesia edo dantzaren bidez (Smith, 2009).

Jolas mota honek bi alderdi behar ditu, sozial-interaktiboa batetik eta sozial-errepresentatiboa bestetik. Umeek gaitasun sozial eta komunikatiboak ere behar dituzte jolas mota honetan aritzeko, eta ados jartze honek zailtasuna suposatzen die (Bretherton, 1984; Ruiz de Velasco & Abad, 2011).. Baina horretaz gain, ezagutza errepresentazionala ere behar dute: rol sozialak eta gertakari sozialak ere ezagutu behar dituzte: indioak, medikuak edota gurasoak antzezteko (Bretherton, 1984; Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Kaotikoa dirudien arren, jolas dramatiko eta soziodramatikoak baditu bere patrioiak. Gaiaren konsistentzia mantentzen da, gidoi bat dago, eta bertan umek duten argudioaren ezagutza islatuko da, ekintzen sekuentziazioan. Umeak jolasetik sartu irtenak egiten dituzte beren planak doitzeko, arauak birnegoziatzeko, argudioak berregituratzeko. Horrelako sofistikazioak eskatzen du pentsamendu maila bat egotea, eta komunikatzekoa ere bai (bai hizkuntzaz, bai keinu edo errepresentazio sinbolikoz (Wood, 2013). Modu honetara gaitasun kognitibo eta sozialak garatzen ditu umek, eta gainera trebezia narratiboak lortzen ditu. Hasieran istorio motzak azalduko dira (umeari jaten ematea adibidez), baina gero eta konplexuagoak bihurtzen dira historia lerroak azalduz (janaria eman, bainatu eta ohean sartu), jolas soziodramatikoan elementu berritzaileagoak ere azal daitezkeelarik: sua, monstruoekin borrokak edota bidaiak (Smith, 2009).

Horretaz gain, beste funtzio bat ere badu: aukera ematen dio umeari bere jokabideak erregulatzeko elkarrekintzari euste aldera. Gatazkek ere lagundu egiten dute negoziatzen ikasten, eta baita norbere eta bestearen arteko oreka bilatzen ere (Eggum-Wilkens et al., 2014). Deszentrazio ariketa bat da eta inteligentzia garatzen laguntzen du (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Helduaren rolean sartzen direnean ahaldundu egiten dira. Gainera, egoera sozial ezberdinak kontsideratu arazten dira, eta beraien arteko erlazioa ikusi. Rolean dagoen umeak autoritatea erakusten du, baina kideek onartzen ez badute, erresistitu egingo dira. Zerbait ondo ez doala ohartzean, desoreka bizi dute, eta orekatzen saiatzen dira. Horrela, jolasa inprobisatua, aurreikus ezina eta dibertigarria bihurtzen da, eta aukerak eskaintzen ditu hausnartzeko zein ikasteko (Corsaro, 2012). Jolasak eskaintzen dio umeari asertibitatea, negoziazio gaitasuna, eta konpromisoa. Jolas arautua ez den arren, nolabaiteko arauak sortzen dituzte eta bete ere bai. Beharrezkoa da adostasunetara iristea besteekin. Beraien inpultsuak kontrolatu beharra daukate istorioari koherentzia emateko (Gray, 2015). Horrela, jolas soziodramatikoan gehiago jolastu duten umek enpatia gehiago adierazi dute, elkar ulertzeko gaitasun gehiago, elkarren pentsamendu, ezagutza eta desioen inguruan ulermen gehiago adierazi dute gutxiago jolastu dutenek baino.

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Eskolan garrantzia ematen zaio eta horretarako denbora, espazio eta materiala eskaintzea da. Baina diferentzia handiak ikusten dira, ordu laurden eskaintzetik bi ordu eskaintzera (Vu, Han & Buell, 2011). Jolas dramatikoak eskolan gertatzen denean ondorengo jokabide patrioiak behatu daitezke (Cohen, Stern, Balaban & Gropper, 2008; Johnson, 2006):

- Jolasaren edukiak zenbateraino diren errealista edo fantastikoa.
- Gai konketuak: espazio bidaia, janaria prestatzea edo jatea, gaixo egotea, heriotza, eliza edo besteren bat.
- Umeak hartzen dituen rola: gidari, aita, ama, ume, animalia, superheroia edota tren.
- Bakarrik edo kideekin jolasteko joera duen.
- Besteekin dabilenean ea beti rol bera hartzen duen. Ze interakzio sortzen den.
- Bakarrik dabilenean ea gai edo rol jakin bat errepikatzen den.
- Hartzen duen rola besteekiko ze posiziotan kokatzen den, nagusi edo lotsatia, gazteagoa, zaharragoa edota agresiboa.
- Ea hartzen duen posizioa mantentzen duen: ideiak erabiliz, razionalizatuz, gehiegi hitz eginez, humorez edo agreditzen duen.
- Erabilitako objektuak zenbateraino diren egituratuak edota erabilpenari hizkuntzak laguntzen dion.
- Sortzen den ahozko komunikazioa.

Beraz, jolas sinbolikoaz hitz egiterakoan tesi honetan bereiztu egingo dira motak, alde batetik objektu sustituzioa eta bestetik jolas dramatikoak, bakoitzak bere ezaugarri propioak dituelako. Hau esanda, jarraian jolasean azaltzen diren gaiak aztertuko dira.

2.1.2.4. Jolasean azaltzen diren gaiak

Jolas sinbolikoak oso berea duen zerbait gaia da. Gaiarekin lotutako trama fiktizio bat izaten du jolasak, iraupen ezberdinetakoa izan daitekeena, eta egozten diren esanahiak tramaren

araberakoak dira. Horrela, jolaskideek tramarekiko duten kontzientzia bihurtzen da jolasaren markoa eta tramaren ildoak. Gidoia bihurtzen da jolasaren helburu, eta jolasa orientatzen du. Baina hau gerta dadin jolaskideen artean harreman ona izatea beharrezkoa da eta horrela, esperientziak konpartitzen dituztenean umek mundu hurbileko rolak errepresentatzen dituzte (Ortega, 1992).

Jolaserako gaiak errealitatearekiko koherenteak izaten dira, munduaren ulerkuntzarekin ere badu zerikusia. Umek beren gizartea eraikitzen dute jolasean (Gray, 2015). Ikusten da gai ezberdinak azaltzen direla jolaserako garaian: superhero jolasa, etxe/familia jolasa, borroka jolasa, pertsekuzio jolasa, babes/erreskate jolasa eta zaintza jolasa (Logue & Harvey, 2009). Gaiaren aukeraketa eskaintako material eta jolaskideen araberakoa da (Smith, 2009). Generoaren isla ere ikusten da, jostailu femeninoak etxeko gaien ingurukoak dira, zaintza eta erakargarritasunari begira daudenak, horretaz gain, arte, musika, jantze eta panpinekin gehiago ibiltzen dira neskek. Mutilen jolasak lehia, agresibitatea eta eraikuntza dira. Pilotekin gehiago jolasten dute, baita bloke, kotxe eta armekin ere (Martin, Fabes & Hanish, 2011). Edonola ere, alderdi kognitiboa gehiago ikertu da jolasean azaltzen diren gaien alderdia baino. Ikusi da kulturalki gaiak aldatzen direla, baina diferentzia indibidualak ez daude asko ikertuta (Dunn & Hughes, 2001). Hala ere, ohiko gaiak dira beldurra jolastea, eta horiei aurre egiteko etxeak azaltzen dira jolasean espazio murriztuak, ahozko komunikazioa ahalbideratzen dutenak (Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Gaiaren aukeraketan, materialaz gain, jolasaren eduki imaginarioa umearen agenda emozionalak gidatzen du, emozioak generatzeko beharrak, arriskua, mehatxua eta haustura; horregatik sortzen dituzte munstroak, animali bihurriak, superheroiak, pertsonaia on eta gaiztoak, lapurrak, piratak, sorginak eta magoak. Pertsonaia hauen bidez, umek arriskua eta segurtasuna, indarra eta ahultasuna, ausardia eta beldurra, irabaztea eta galtzea bezalako ideiak jorratzen dituzte. Aukera dute mehatxu ezberdinei aurre egiteko: leherketak, sumendiak, lurrikarak, bahiketak, hilketak, izozteak, berpizteak, ihes egitea. Bereziki ezagunak edo ohikoak dira izaki arriskutsuak, marrazo edo txakurrak, eta umeen jolasean leku berezia dute. Lehenengo kaosa edo mehatxua sortzen dute, eta gero horri aurre egiteko domatu edo kontrolatu egiten dute izakia. Gai ezberdinen bidez katarsi emozionala bilatzen du umeak, arauen inguruan, boterea, gatazkak, kontrola, jeloskortasuna, haserrea, zigorra, justizia, zaintza eta auto determinazioa (Pellegrini, 2011b; Ruiz de Velasco & Abad, 2011; Whitebread, 2013). Esate baterako, superhero jolasak umeei ahalduzko aukerak ematen dizkie, hizkuntza garatzeko, arazoak ebazteko eta kideekin kooperatzeko. Frustrazioari aurre egiten laguntzen du. Autonomia eta autoerregulazioa irabazten dituzte umek, eta konfiantza beren bizitzetan. Kontrolaren sentsazioak eta lorpenak satisfakzioa ematen die. Tentsioak eta estresa gutxitzen ditu. Egoera gogor edo traumatikoetan dauden umek estresa itxaropenagatik aldatu dezakete jolas honen bidez. Beren sentimenduak esploratzen laguntzen die, baita beren muga fisikoez ohartzeko ere. Superhero jolasak umeari bere buruarekiko konfiantza eraikitzeke aukera ematen dio, eta estresarekin lotutako tentsioa

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

txikitzekoa ere bai (Harris, 2016). Horrela gai garrantzitsuak jolasten dituzte: jaiotza, heriotza, birjaiotza eta magia bezalakoak. Elkarrekin eraikitzen dituzte irudimenezko istorio dramatikoak eguneroko bizitzako gertakarien inguruan, fantasiarekin, baina baita sentsazio guztiekin ere. Honek ekartzen du batzuetan sentsazio dibertigarriak izatea, baina baita aktibitate beldurgarriak azaltzea ere. Emozioa eta kognizioa banatzen saiatzean jolas dramatikoaren eta bere natura integratuaren alde holistikoa galdu egiten da. Jolas sinboliko imaginatiboak ematen die aukera umei ezkutuan dituzten sentsazio eta pentsamenduak adierazteko, eta hauen esanahiekin, gai inkontzienteekin, jolasteko (Alcock, 2016).

Baina helduengan sinesmen kontraerriak sortzen ditu jolasak, min hartzeko arriskua ikusten du zenbaitek, orduan, batzuek baimentzen duten bitartean besteek debekatu egiten dute (Parsons & Howe, 2013). Antzeko zerbait gertatzen da jolas biolento edo agresiboarekin ere. Umeak hasitako biolentzia jolasak, "ume gaizto" jolasa, edota brometako armekin egiten den jolasa ez dira onartuak izan, baina jolas subertsibo honek beraien boterearen reafirmazioaren esanahia izan dezake. Umeek boteregabetasun sentsazioari aurre egiten diote kontrola duten lekuetan, kasu honetan ezkutututako jolas imaginarioan (Delaney, 2016).

Ikusi da gelan agresioa ulertzeko bi modu daudela, batetik agresioa ikusteak eta jolasteak jokabide agresiboagoak eta antisozialak sortzen dituela; eta bestetik, agresioa jolastuz jokabide agresiboak gutxiagotu egiten direla, behar natural bat delako eta umeak gai direlako fantasia eta errealitatea bereizteko (Fehr & Russ, 2013; Levin, 2006). Ikerketak adierazten du jolas sinbolikoan agertzen den agresioa ez dela bestelako agresioaren adierazlea, alderantziz baizik, jokabide positiboekin erlazionatuta dagoela gelan: jolasean ahozko agresio gehien duten umeak dira baita ere afektibitate positibo gehien adierazten dutenak, irudimen eta jolas sinboliko kopuru altuagoa dutenak, agresio gutxien azaltzen dutenak eta jarrera prosozialagoa dutenak (Fehr & Russ, 2013). Hala ere, kontutan izan behar da biolentziazko fantasia azaltzen den umeen jolasa lotuta dagoela umearen kideen buruan dagoena ulertzeko gaitasun baxuekin, funtzio exekutibo baxuarekin eta gaitasun linguistiko baxuekin. Aldiz, mundu magikoa eta ipuinetakoa ageri den jolasak (maitagarriak edo Peter Pan esate baterako), ume horien jolasean narratiba askoz ere elaboratuagoak dira. Hiztegi maila positiboki korrelazionatuta dago maitagarri edo magia jolasarekin, eta negatiboki jolas sinboliko biolentoarekin. Jolas sinboliko biolentzian gehien sartzen diren umeak gehiagotan daude haserre, eta beste kideekiko erantzunak negatiboagoak dira, jokabide antisozialen frekuentzia handiagoa da, adibidez jazarpen, burla, biolentzia eta arau hausteak (Dunn & Hughes, 2001).

2.1.2.5. Jolas sinbolikoaren aldaerak

Jolas sinbolikoa ez da leku guztietan berdin gauzatzen eta jarraian azalduko dira testuinguru eta generoaren arabera ze diferentzia ikusten diren.

TESTUINGURUAREN ARABERA

Orotara, ume guztiek ez dute beren sinbolizazio gaitasunarekin jolasteko gogo bera. Diferentzia individualak nabariak dira. Ume batzuek errealiteratara orientatutako gauzak nahiago dituzte, beste batzuek berriz fantasiara. Batzuk objektuetan gehiago zentratzen dira, beste batzuk pertsonengan (Johnson, 2006). Hala ere, jolas sinbolikoa nonahikoa da, gutxiago edo gehiago, baina nonahi ageri da. Frekuentzian, eta uzten zaizkion aukeren arabera, eta helduaren jarreraren arabera alda daiteke, baina beti azaltzen da, eta baldintza erraztatzaileetan asko gertatzen da (Kavanaugh, 2011; Nielsen, 2015; Smith, 2009). Jolasaren izatea ez da adinarekin aldatzen, baizik eta jolas egoerekin edota zein umek parte hartzen duenaren arabera. Egoeren aniztasunak definitzen du jolasa, eta bertara bakoitzak ekartzen dituen ezaugarri indibidualek (Umek et al., 1999).

Jolasarekiko sinesmen, balio eta patroi kulturelek mediatu egiten dute umeen ekintzen antolaketan, eta faktore garrantzitsuak dira jolasari dagozkion aldaera kulturalak azaltzerako orduan. Jolas sinbolikoa gizarte guztietan ikusi da, baina aldakortasuna ikusi da kultura batetik bestera (Nicolopoulou, 2019). Alderdi ekologiko eta ideologiko konplexuen arabera kultura arteko aldakortasuna ikusten da. Jolas aldatu egiten da umeak eskura dituen objektu zein pertsonen arabera, helduak jolasa gidatzen duenaren arabera eta kultura horretan garrantzitsuak diren gaien arabera (Lillard & Kavanaugh, 2014). Horrela, mutikoen borroka jolasa zakarragoa da gizonen arteko agresioa ohikoagoa den lekuetan, eta nesken arteko kooperazioa eta obediencia txikiagoak dira emakumeak botere politiko eta ekonomiko gehiago duten lekuetan (Martin et al., 2011). Bestalde, Estatu Batuetan jolas esploratorioak presentzia gehiago du Argentinan baino, eta sinbolikoarekin alderantziz gertatzen da (Bornstein et al., 1996). Taiwan-en errutina sozialak eta jokabideen egokitasuna jolasten dira, Europar eta Amerikarrak arrisku eta fantasia gaiak dira nagusi, adibidez sorginak, lamiak edota Pokemon (Lillard et al., 2011). Europan eta Ameriketean miniaturretan asko erabili dira, beste leku batzuetan material gutxiago eta eskuz eginak eskaini dira, edota objekturik ez. Adibidez, Txinan objektu oso gutxi eskaini dira, eta jolasak eguneroko errutinetan pibotatu du gehiago materialean baino (Lillard & Kavanaugh, 2014).

Herri edo kultura bera izanik ere, testuinguruko hainbat aldagaik, espazio kopurua edo umeen dentsitateak materialaren erabilera aldatzen du. Material errealista edo prototipatua eskaini den lekuetan jolas desberdina ikusi da (Hartle, 1996). Hezkuntza esparrura ekarriz, eskola berean ere, txoko ezberdinetan eskainitako materialaren arabera, jolas ezberdina ikusi da. Bakarkakorako diseinatutako txokoetan bakarkako jolas gehiago dago, eta talderako diseinatutako txokoetan taldeko jolas gehiago. Jolas dramatiko gehiago ikusi da etxe txokoan. Rol anitzagoak ikusten dira etxe txoko hedatuagoetan beste txokoetan baino (garajea, taxi gidaria, ama eta aita). Txoko tematikoetan antzeztutako rolak mugatuagoak dira. Espazio fisikoaren egiturak eta antolaketak inpaktua du bertan azalduko den umeen jolasean. Bertako eskaintzak eta materialek eragina dute umeen interakzio sozialetan. Material egituratuak rol jakinak ekartzen ditu: familia kideak, mekanikoak, gidariak, tiket saltzaileak adibidez. Honek jolas imaginatibo eta sortzailea mugatu dezake (Howe, 1996). Espazioari dagokionez, kanpoan eta barruan ere jolas desberdina ikusi da. Kanpo espazioan barruan baino jolas dramatiko eta sozial gehiago gauzatu da, eta jolas mota konplexuagoak. Diferentzia hori testuinguru ezberdintasunari egotzi zaio: gela barruko material eta ekipamenduak zerikusia izan du jolas dramatiko edo soziala sortzean (Shim, 1997; Shim, Herwig & Shelley, 2001).

GENEROAREN ARABERA

Jolas denborari dagokionez ez dute diferentzia handirik aurkitu, baina bai konplexutasunari dagokionez (Cherney & Dempsey, 2010). Jolasean genero segregazioa ikusten da, bai jostailu aukeraketan, bai kideen aukeraketan eta baita jolas estiloan ere (Doty, Shah, Marshall & Janette, 2008). Material jakinak neskak eta mutilak gonbidatzen ditu jolasaren norabide batetara. Zenbat eta material oinarrizkoagoa, errazago jolasten dute elkarrekin. Neskek mutila gonbidatzen badute jolasera, askotan gizonei dagokien rol bat betetzeko izaten da, aita adibidez. Alderantziz, neskak transformerrak bihurtu badira, mutilek jolasa inbaditu dutenean izan da (Hartle, 1996). Bestela, mutilek eta neskek batera jolasten dutenean konpromisoak hartzeko negoziazio konplikatuak izaten dituzte (Gray, 2011).

Jolasak aukera ematen du gizarteko ordena birsortzeko, arau sozialekin bat datozen jokabideak adierazten baitituzte umeek. Adinean aurrera doazenean jolasa aldatu egiten da, rol ezberdinak betetzen dituzte. Baina mutilek jarraitzen dute suhiltzaile, kamioi gidari edo polizia izaten, eta neskek irakasle, modelo, ama, erregina, maitagarri edo printzesa (Rodríguez, Hernández García & Peña, 2004). Horrela, gai amankomun batzuk azaltzen badira ere, denda edo polizia bezalakoak, gai gehienetan genero diferentzia argia da (Ortega, 1992). Jarraian azaltzen da nesken jolas sinbolikoa nolakoa den eta mutilena nolakoa den.

Neskengan jolas sinboliko gehiago ikusi da (Bornstein et al., 1996; Gmitrova, Podhajecká & Gmitrov, 2009). Nesken gaitasun soziala sinbolikoarekin lotzen da. Jolas sinbolikoan parte hartu duten neskek jarrera disruptibo gutxiagorako joera dute (Cheng, 2017). Bertan elkarriketa gehiago dute mutilek baino, eta ahozko ekoizpenak rola antzetzeari lotuagoak daude (Gray, 2011). Horretaz gain, adinarekin jolas multi-eskematua gehitzen da neskengan, baina ez mutilengan. Neskek sekuentzia gehiago jolastu dituzte mutilek baino, eta genero gidoiak eskatzen duen eran erabili dituzte jostailuak (Cherney & Dempsey, 2010).

Etxe txokoan neskak dira nagusi (Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005). Bertan boterea dute, eta boteredun rola antzetzten dituzte: ama, izeba, ahizpa, seme-alabak, etxeko lanak, janaria prestatu, janaria zerbitzatu, plantxatu eta garbitu, jantzi, irteteko prestatu (erosketak egitera, medikuarengana), umeak zaindu (Garner & Bergen, 2006; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009). Beste neskak ere antzetzten dituzte, printzesak zein maitagarriak (Kilvington & Wood, 2016). Adinean aurrera doazenean jolasa aldatu egiten da, paper ezberdinak betetzen dituzte. Baina jarraitzen dute neskek irakasle, modelo, ama, erregina, maitagarri edo printzesa izaten (Rodríguez et al., 2004). Gai horietaz gain, esan beharra dago mutilen interes batzuk ere konpartitzen dituztela, eta baita artea, eskulanak, arropak, erromantzeak eta familia istorioak ere (Kilvington & Wood, 2016).

Mutilak jolas esploratorioan gehiago sartzen dira (Bornstein et al., 1996). Mutilen gaitasun soziala jolas fisiko edo mugimenduarekin lotzen da (Cheng, 2017; Pellegrini, 2009). Jolas aktiboa eta zakarra ohikoagoa da mutilengan (Garner & Bergen, 2006; Power, 1999).

Mutilen gogoko gaien artean daude eraikuntza, gerra eta fantasiako gaiak, garraioa, suhiltzaileak eta salbamenduak (Garner & Bergen, 2006; Gmitrova et al., 2009; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009). Aktibitate eta interesei dagokienez, mutilei eskabadora eta kamioiak gustatzen zaizkie, mugitzen diren gauzak; jolasa antolatzeke ohiko modua kirola da, eta eraikuntza; abenturazko istorioak ere gustatzen zaizkie (Kilvington & Wood, 2016). Etxe txokoan bi generoak ibiltzen dira, baina erabilera desberdina egiten dute, mutilen kasuan fantasia gehiago ikusi da: cazafantasma, munstroak, HeMan, transformerrak eta superheroiak ikusi dira etxe txokoan. Materiala ez dute proposatutako esanahiarekin erabili horrenbeste, adibidez, erratza eskopeta bezala (Hartle, 1996). Aukeratzen dituzten jostailuak ondorengoak dira: "action man", espaziontziak, baloiak, ibilgailuak. Adinean aurrera doazenean jolasa aldatu egiten da, paper ezberdinak betetzen dituzte. Baina mutilek jarraitzen dute suhiltzaile, kamioi gidari edo polizia izaten (Rodríguez et al., 2004).

2.1.3. Joko arautua

Joko arautua da Piagetek aurkeztzen duen hirugarren jolas mota. Sinbolikoak ez bezala, arauak erlazio sozialak inplikatzeko ditu. Errepikatzen den erregularitate bat inposatzen da taldean eta hori urratzeak akatsa esan nahi du. Joko arautuak aurrez azaldutako biak ere barne har ditzake: bai ariketa sentorio-motorea eta baita sinbolikoa ere (polizia eta lapurrak jolasa adibidez), baina horretaz gain beste gauza bat gehitzen zaio, araua, eta honek talde antolaketa bat ekartzen du (Piaget, 1961). Aldi berean, Smilansky-ren estadio altuena ere bada, umeak kanpoko arauak onartu behar ditu, eta beraietara egokitu behar da. Bere burua kontrolatzen hasiko da emandako mugetara moldatuz. Helduaroraino eramaten duen jolasa da (Smilansky & Shefatya, 1990). Beste modu batera esanda, joko arautua mugak jarriaz lehia harremanak arautzen eta posibilitatzen dituen jolas mota da (Devries, 2006). Gizarte edo komunitate guztietan dagoen jolas mota da, ume arotik heldu arora ere iristen dena. Helburu bat izaten dute eta lehiakorrak izaten dira joko horiek, irabazle eta galtzaileak argi identifikatzekoak. Jolaskideen patu soziala erabakitzen da, debekua dute alde batetik (beharrezkoa baita jokoak forma hartu ahal izateko), baina transformaziorako aukera bestetik (Winter-Lindqvist, 2019).

Jokoetan parte hartzeak erraztasun sozial batzuk eskatzen ditu: kooperazioa, txandak hartzea, arauak errespetatzea (Pellegrini, 2009). Bestalde, umearen gaitasun indibidualak publikoki erakusteko aukera izan daiteke, eta erraztasuna erakustekak estatus soziala eman dezake. Araudun jokoek errepresentatzen dute erregulazio sozialerako interesa. Umeak beste umeekin koordinatzen hasten dira, kooperatzen eta kolaboratzen. Horregatik dira garrantzitsuak jokoak, asoziatzeko trebezia ezberdinak garatzeko (Baines & Blatchford, 2011). Joko mota hori Lehen Hezkuntzako haurrengan ikusi da, batez ere sei urtetik aurrera (Johnson, 2006; Pellegrini, 2009). Haur Hezkuntzako umeak ez dira gai eta ez daude interesatuta arau formalak modu sistematikoan jarraitzeko beren kasara jolasean ari direnean. Haur Hezkuntzako umeek futboleko jolastu egiten dute jokatu ordez, hau da, futboleko arauak jarraitu ordez, futbolariak sinbolizatu eta imitatzen dituzte, joko arauak bete gabe (Winter-Lindqvist, 2019).

Haur Hezkuntzan joko formala ez badago ere, arauetarako lehen hurbilpenak ikusten dira. Umeak "amaka" jolasten duenean, amatasun jokabideak dituen arauen arabera egiten du. Are gehiago, araututako jokoen atzean, egoera imaginario bat dago: xakean esaterako. Zentzu honetan umearen jolasaren garapena izango litzateke egoera imaginario ageri batetik (non arauak ez dauden agerian), egoera arautu batetara (non egoera imaginarioa agerian ez dagoen). Arauak aurrerago azaltzen dira, gero eta zurrungoak izan arren, umeak gero eta gehiago eskatuko ditu, horrek umeari bere ekintza erregulatuaziko dio, eta jolasa geroz eta zehatzagoa bihurtuko da

(Vygotsky, 1978). Jolas sinbolikoan dauden arau inplizitu eta esplizituak geroko joko arautuaren aurrekaria izango dira (Curran, 1999). Eta arau horiek ikasteko duten aukera jolas sinbolikoa da. Bertan arauak sortzen parte hartzen dute eta arauen sorreraren testigu ere badira. Jolas sinbolikoan arauen oinarritzko egituraz ohartzen dira umeak. Hiru urteko umeek beraien jolas jakinera testuingurutako arauak erabil ditzakete. Eta horiek ez erabiltzea kritikatzten dute. Badute gaitasuna arau horrekiko bat datozen ekintzak testuinguruaren arabera egokiak diren edo ez epaitzeko. Umeen jolaseko arauak, baita sinbolikokoek ere, eskaintzen dute garapenerako oinarria, non umeak arau serioago edo instituzionalizatuagoak onartuko dituen. Esperientzia honek arauen egitura oinarritzkoan familiarizatzen laguntzen die, geroago beren helduaroan aurkituko dituztenetarako abiapuntu gisa (Wyman, Rakoczy & Tomasello, 2009a).

Edonola ere, umeek irakaslearen arauak betetzeaz gain, zalantzan jarri ere egiten dituzte, eta erresistitu egiten dira beren bizitzaren kontrola berreskuratze aldera. Beraien arauak sortzen dituzte, eta bertan ikusten da gizarteko arauak ezagutzen dituztela. Adibidez, jolasean umeak ez dio sekula amari agindurik ematen. Umeek norekin jolastu eta norekin ez erabakitzen dute, eta horri araua jartzen diote: "katua dutenek bakarrik jolastu dezakete" bezalakoak. Arauak sortzea eta betetzea eguneroko zerbait da Haur Hezkuntzan, heldu zein umeek egiten dute elkarrekin. Umeentzat beren negoziatzeko tresna dira arauak beren kultura kudeatu ahal izatekoa (Ólafsdóttir, Danby, Einarsdóttir & Margrét, 2017). Jolasaren arauak ez dira finkoak, baizik eta denen arteko elkarrekintzan eraikiak. Jolasak ezin du araurik gabea edo guztiz arautua izan, arau horiekin eraikiz eta aldatuz aldatzen dira instituzioak (Berglund & Tillmar, 2015). Horrelakoak dira arauak Haur Hezkuntzan, eta hortik abiatuta, jolas psikomotoreak (bai korrika egiteak, bai elkarren atzetik ibiltzea eta bai borroka jolasak, dimentsio sinbolikoa izan edo ez izan) atea irekitzen dio etorkizuneko joko arautuari (Lozano, 1997).

2.2. DIMENTSIO SOZIALA

Atal honetan jolasaren dimentsio sozialaz hitz egingo da. Horretarako, lehendabizi dimentsio sozialaren ezaugarriak azalduko dira. Ondoren, dimentsio sozialak duen bilakaera aztertuko da, eta horren atzetik dimentsio soziala nola behatu zehaztuko da. Gero, norekin jolasten duten umeek eta ze taldekatze egiten dituzten azalduko da, eta azkenik testuinguruaren arabera dagoen aldakortasuna ekarriko da.

2.2.1. Ezaugarriak

Jolas soziala ez da jolas mota bat, dimentsio bat baizik. Aldiz, jolas mota guztiak erlazionatu dira umeen kompetentzia sozialarekin (Veiga et al., 2017). Bi urtetik seira bitartean, kideen arteko harremanak gero eta garrantzitsuagoak bihurtzen dira umeen jolasean (Kavanaugh, 2011). Beste pertsonetikiko sintonian sentitzeak ondo sentiarazten du, umeak seguru sentitzen dira beren buruekin aldamenekoek ulertuak direnean (Singer & Haan, 2007). Ume gehienentzat interakzio sozial gehienak jolasean gertatzen dira. Horregatik, jolaseko interakzioak sortzea eta mantentzea umeentzat garapenerako oinarria da (Martin et al., 2011), eta honek eskatzen du umeek jolaserako aukerak izatea, bai bakarka bai taldean (Power, 1999).

Kideekin harremanetan umeek mundu sozialera hurbiltzen dira, identitateak garatzen dituzte, eta laguntasun estu eta intimo bat sortzen dute (McDonald & Rubin, 2017). Jolasak lagundu dezake ikuspuntu bakarretik abiatuta besteen ikuspuntuak kontutan hartzera iristen. Jolas sozialak gizartearen ulermenera eramateko posibilitatea dago (Lillard et al., 2011). Horrela, elkarrekin eraikitzen dira lurralde interpersonalak. Elkarrekin jolasteak eta komunikatzeak ematen diete umei subjektibitateak garatzeko aukera, norbere identitatea besteekiko erlazioan ikusten dute. Emozio eta sentsazioak soinu, mugimendu, begirada eta keinuekin batera nahasten dira. Umeak elkarrekin jolastuz norbere eta bestearen subjektibotasunaz ohartzen dira, aldi berean, elkarrengana egokitzen dira gorputzaren mugimenduaren bidez (Alcock, 2016).

Jolasaren alderdi sozialak hainbat onura ekartzen dizkio umeari. Kideekin esperientzia arrakastatsuak bizitako umeek psikologikoki eta adaptatiboki erraztasunak dituzte (McDonald & Rubin, 2017). Jolas soziala enpatia eta autoerregulazioarekin lotzen da (Alcock, 2016). Ume erresilientetzat kontsideratuen artean, zenbat eta jolas elaboratuagoa, orduan eta kideen arteko jolas gehiago dutela ikusten da. Faktore hau erresilientzia prozesuetan sustengutzat hartzen da

(Casey et al., 2012). Umearen sinbolizazio gaitasuna umearen gaitasun sozialarekin erlazionatuta dago (Casey et al., 2012; Lillard et al., 2011).

Jolas sozialaz hitz egiteko jolas soziodramatikoa aipatu beharra dago. Konponente sinbolikoaz gain konponente sozial esanguratsua baitu, aurreko atalean azaldu bezala. Jolas soziodramatikoaren ezaugarri nagusia da gaia elkarrekin hitz eginez adostea (Moyles, 2010). Jolas soziodramatikoan imitazioko rolak jolasten dira, objektuak esanahi egotziarekin erabiltzen dira, ekintzek eta egoerek ere beste esanahi bat dute, jolas pasarteek jarraikortasuna dute, elkarrekintza dago, eta ahozko komunikazioa ere bai (Smilansky & Shefatya, 1990). Baina horretaz gain, beste jolas guztiak ere sozialak izan daitezke (Veiga et al., 2017). Bereziki aipatzekoa da jolas zakarraren dimentsio soziala. Superheroi jolasak, borroka jolasak, pertsekuzioak, babes eta erreskate jolasak aukera ematen dio umeari bere mugak propioak ezagutzeko eta sozialki talde batean posizionatzeko. Agresiotik bereiztu egiten da, ez dago mehatxu errealik, irribarreak eta jolas aurpegiak baizik (Logue & Harvey, 2009). Jolas zakarraren alderdi zentrala elkarrekikotasuna da, erreziprozitatea. Horrek esan nahi du irabaztearen garrantzia txikitu egin behar dela, eta kooperazioaren garrantzia gailendu behar dela jolasa mantendu dadin. Konpetitiboa eta kooperatiboa da aldi berean, irabazi bi aldeek egin behar dute, bestela jolasak ez luke existituko. Elkarrekikotasunaren arauak modu ezberdinetara garatzen dira, justizia modu ezberdinetara lortzen da. Jolas zakarraren gutxitzea arriskutsua izango litzateke, trebezia sozialen garapenerako ekarpena egiten duelako (Pellis & Pellis, 2011).

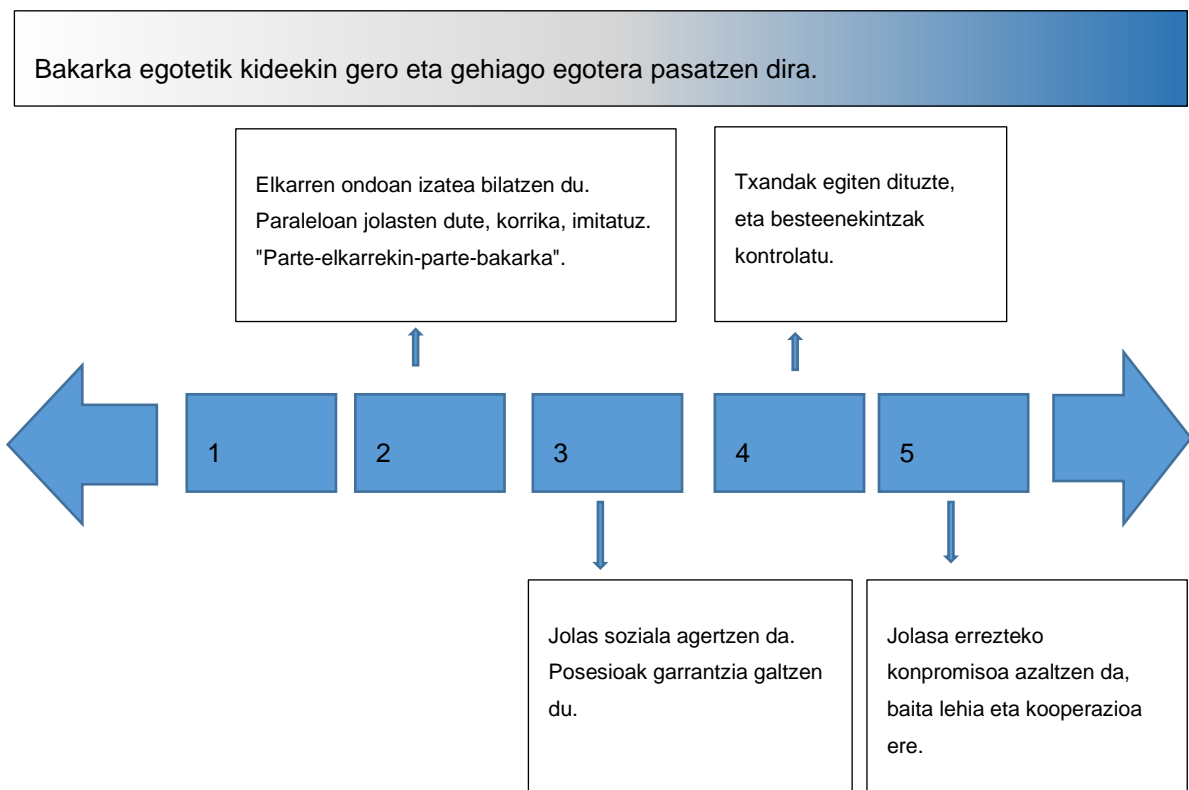
2.2.2. Bilakaera

Umea adinean aurrera doazen heinean bakarka jolastetik kideekin gero eta gehiago jolastera pasako da. Jolasaren ezaugarri nagusia gaia elkarrekin hitz eginez adostea da (Eggum-Wikens et al., 2014; Moyles, 2010). Jolas sinbolikoa bakarkakoa izatetik soziala izatera pasatzen da umea adinean aurrera doan heinean. Hori garapen kognitibo eta linguistikoarekin bat datorrelarik (Pellegrini, 2009). Baina jolasaren garapena konplexua da, ez sekuentziala, eta bakarkako jolasa ez da desagertzen edo jolas sozialagatik ordezkaturia izaten. Ikusten da umetik umerik diferentziak daudela jolas sozialari dagokionean (Eggum-Wikens et al., 2014). Edonola ere, bada bilakaera bat, esaterako eraikuntzan ikusten dena, elkarrekin konpartitzen dute egindakoa, eta hori imitazioaren bidez izaten da, gero elkar-osagarri bihurtzen da. Lehenengo fasea ez berbala da, ez dago hizkuntzaren beharrik. Bigarren fasean, hizkuntzak mediatzen du, eta zerbait konplexuagoa eraiki dezakete (Lozano, 1997).

Adinari erreparatuz gero, bi eta hiru urterekin beste umeekin batera egotea eta jolastea dira eguneko unerik erakargarrienak. Elkarren ondoan izatea bilatzen du umeak jolas librean. Paraleloan jolasten dute, elkarren atzetik korrika egiten dute, elkar imitatzen dute, ondoren alde

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

egin eta norbere kasara zerbait egiten dute. Beraien jolasak "parte-elkarrekin-parte-bakarka" izaten dira (Singer & Haan, 2007). Bi urteko umeei gai edo gidoi luzeago eta integratuagoak jolas ditzakete. Baina jolas soziala hiru urtetik bost urtera gehitzen da batez ere (Pellegrini, 2009). Hiru urte egin aurretik posesioak garrantzia du, materiala bereganatu nahi izaten dute, besteei kendu behar bada kenduz, ez dute konpartitzen, norbere jolasean daude. Baina hasten dira besteen beharrak ulertzen. Hirurekin txanda batzuk egin ditzakete, eta gauzak kentzeko ordezkatu ere bai, erraz banatzen dira jolasetik baina batu ere bai. Lau urterekin txandak egiten dituzte eta besteen ekintzak kontrolatu ere bai, agintariak dira. Bost urtetik aurrera jolasa errazteko konpromisoa ikusten da, baita lehia ere, eta kolaborazioa ere bai rola koordinatu behar direnean (Parham & Fazio, 2008).



Irudia 6. Dimentsio soziala denboran.

Umeen jolas sinboliko soziala lotuta dago beren gaitasun sozialaren garapenarekin, eta umearen garapen fasearen arabera, jolas sinboliko sozialak funtzio eta forma desberdina dauka. Horrela hiru fase eta dagozkion hiru funtzio bereizten dira (Howes et al., 1992):

- Lehenengo periodoan jolas sinboliko sozialaren funtzioa esanahien komunikazioa dominatzea izango litzateke bi urte inguru arte. Sinboloa adierazi behar du umeak, eta beste umeak ulertu eta erantzun egin behar du jolasa mantenduko baldin bada. Beste umearen beharrak ikusten eta bertara egokitzen hasten dira.
- Horren ostean, umeak gaitasun linguistikoa eta kognitiboa nahikoa garatu duenean, aldatu egiten da jolas sinboliko sozialaren funtzioa. Garrantzi berezia hartzen du negoziazioak, autonomia, kontrola eta konpromisoaren negoziazioa azaltzen dira.
- Behin hori lortu duenean, berriro aldatzen da jolasa sozialaren funtzioa, eta intimitate eta konfiantzarantz mugitzen da, baina hori ez da Lehen Hezkuntza baino lehen gertatuko.

2.2.3. Motak

Jarraian azalduko da bakarkako jolasa, harremanak nola gauzatzen diren, eta baita bertan zer gatazka edo zailtasun izaten diren ere.

BAKARKAKO JOLASA

Lagunekin, taldean edo kideekin gehien jolasten dutenak dira sozialenak naturan. Aldiz, bakarka gehien jolasten duten umeak dira lotsati bezala etiketatuenak. Hala ere, umeen bakarkako jolasari hurbilagotik erreparatuz gero bakarkako jolas desberdinak ikusi daitezke. Soziala ez den jolasa fenomeno konplexu eta multidimentsionala da. Mota ezberdinak azaltzen dira, eta lorpen ezberdinekin lotzen dira (Coplan, 2011).

Orohar bakarka jolastea nahiago izatea sozialki emandako atzera pausuarekin lotu izan da, eta ikusi da konpromiso sozialaren kontrako doala (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor & Nocita, 2014). Bakarkako jolasean askotan sartzen diren umeak ez dira besteak bezain atentoak, lasai egotea gehiago kostatzen zaie, lotsatiagoak dira, kanporatzeko arazo gehiago dituzte, lorpen akademiko gutxiago eta eskolarekiko jarrera negatiboagoa dute (Coplan, 2001). Inadaptazioarekin lotuta egon daiteke, edo emozioen disregulazioarekin, baita externalizazio arazoekin ere. Bai mutil eta bai nesketan ikusi da bakarkako jolasa (Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-seguin & Wichmann,

2001). Edonola ere, bakarkako jolas guztiak ez dira berdinak, bakarkako jolasa pasiboa edo aktiboa izan daiteke. Pasiboa eraikuntza eta esplorazioarekin lotuta ikusten da, objektuak manipulatu eta zertarako balio dezaketen aztertuz. Aktiboa aldiz, mugimendu fisikoarekin gehiago lotzen da, rola hartzearekin eta disfrutatzearekin. Genero diferentziarik ez da aurkitu bakarkako jolasari dagokionean, soilik mutilek jolas zakarra eta agresioa gehiago adierazten dutela (Coplan & Rubin, 1998).

HARREMANETAN

Jolas indibidualak jolas ekitaldi gehiago ditu. Kideak sartzen direnean, ekintzak gutxitu egiten dira, baina hauen integrazio kalitatea hazi egiten da. Umearen jolasa testuinguruarekiko sentsiblea da. Kideak baldin badaude jolas espresioa sofistikatuagoa da. Honen arrazoia izan daiteke kideak sartzen direnean jolasean umeei denbora bat behar dutela kidea behatzen, bata besteari jolasa behatzen, iritziak elkar-banatzen eta gaiak adosten. Tarte horretan ez dute jolas "ekintzarik" gauzatzen, indibidualki ari direnean bezala (Lyytinen, 1995).

Jolas bakoitzak parte hartze ezberdina du. Ezkutitze edo harrapatze jolasak du parte hartzerik errazena. Puzzleek espazio eta proposamen jakina dutenean ere parte hartzea erraz sortzen da. Role play-a edo jolas soziodramatikoa da parte hartzea zaila duena. Beharrezkoa da jolasteko modu anitzak eskaintzea, denek aukera izan dezaten neurriko partehartzea aukeratzeko (Grindheim, 2017).

Jolas sozial mota desberdinak daude parte hartzearen arabera (Howes et al., 1992; Shim, 1997):

- Jolas paraleloa: elkarrengandik hurbil eta antzeko objektuekin dabiltzanean umek, baina ohartu gabe beste umea zertan ari den.
- Jolas paralelo kontzientea: aurrekoa bezala, baina begi kontaktua ere badago oraingoan, umek badakite beste umea zertan ari den, arreta jartzen diote batak besteari.
- Jolas sozial sinplea: interakzio sozial bat dagoenean, txandak adibidez. Ez dauka zertan berbala izanik. Umek antzeko aktibitateetan sartzen dira, edo hizketan, irribarre eginez, zerbait eskainiz, edo jolastailuak hartuz.
- Jolas elkar-osagarria edo konplementarioa eta elkarrekikoa: rolak aldatzen dituztenean edota txanda egituratuak daudenean adibidez elkar harrapaketa (bat ihesi eta bestea harrapatzen).

- Kooperatiboa edo soziodramatikoa: esanahi egotzia konpartitzen denean, fantasia azaltzen denean edota objektuak bigarren esanahi batekin erabiltzen direnean, jolas sinbolikoko gidoi bat azaltzen da, eta role elkarrosagarriak ere bai (ama eta umea adibidez).

- Jolas sozial konplexua: aurrekoa baino elaboratuagoa. Biak azaltzen dira, soziodramatikoa eta baita metakomunikazioa ere, rolak banatzean edo gidioa adostean esate baterako.

Horrela, harreman desberdinak eraiki ditzakete, bakarka, aldamenekoa behatuz, imitazioa, objektuen elkartrukea, edota gatazkak, "pixka bat-elkarrekin-pixka bat-bakarka", eta aurrerago elkarrekin jolastea helburu amankomun, plan edo arauekin (Singer & Haan, 2007).

Ikerketek erakutsi dute umeak gai direla sozialak izateko. Elkarrekiko duten jakinmina eta komunikatzeko desioak eskaintzen diela indarra gaitasun sozialak oinarritzeko. Mimika, keinuak eta gorputz hizkuntza darabilte elkarrekin komunikatzeko. Jolasaren bidez elkar imitatzen dute. Hor ikusten dena ez da ume baten bestearekiko interesa bakarrik, baita beste umea ohartzea ere berak interesa sortu diola kideari, eta imitatua izaten ari dela. Imitazioa modu naturala da umeak elkarrekin komunikatzeko. Hor hasten da lehenengo elkarrekikotasuna (Singer & Haan, 2007). Adin berekoak zein ume zaharragoak imitatzen dituzte, eta besteak behatuz ekintza berriak ikasten dituzte. Kideekiko elkarrekintzak trebetasun desberdinak garatzeko aukera ematen du, eta garapen akademiko zein soziala sustengatzen du. Elkarrekiko jolasean besteen feedbacka jasotzen dute umeek, eta arazoak ebazten trebatzen dira, baita komunikazio, koordinazio sozial eta perspektiba hartzen ere (Eggum-Wikens et al., 2014).

Jolas imaginarioarekin besteen emozioak ulertzen dira, kideen egoera mentalak irakurtzen dituzte. Horrela, beraien ideiak komunikatzea errazago eta eraginkorragoa bihurtzen da, baita gatazkak ekiditea ere, kooperatzeko aukerak zabaltzen direlarik. Arauak ezarri ditzakete, bete edo ez erabaki beharko dute, rolak negoziatu, eta adostasunetara iritsi. Ez dira ideia guztiak gauzaten, eta ez dira ume guztiak aukeratu duten rolean aritzen (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Umeen errepresentazioen partekatzeko saiakera horretan kideengan erantzun ezberdinak sortzen dituzte: onarpen itsutik gaitzespenerainokoak. Beraien pentsamendu, emozioak eta kideen onarpena irabazteko modu desberdinak dituzte, erregulazio forma ezberdinak (Verba, 1993): batetik transmisio-aprobazioa: ume batek botatako ideia eramaten zaio kideari informazio moduan, justifikazio moduan. Bestetik kontsentsuz edo ko-elaborazioz: sormen esfortzu bat dago, eta kideen artean erabakitzen da. Eta azkenik gatazkazko ko-elaborazioa: ez adostasunak agertzen dira.

Jolasaren inguruko interakzioa ikusiz, ez dira jolas sinbolikoan bakarrik komunikatzen, jolasa gauzatu dadin aurrez jolasaren alderdiak eztabaidatu behar dituzte: transformazioak, azalpenak, ideien argitzeak, negoziazioak eta adostasunak. Azken horiek jolasean gertatzen den denboraren bikoitza suposatzen dute (Verba, 1993). Beren ideiak bateratu behar dituzte, eta honekin batera,

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

emozio negatiboak kudeatu baztertuak direnean (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Bitartean, elkarrengan eragiten dute, eta elkarren jarrerak aldatu zigorraren bidez (kritikatu edo ignoratuz) edota indartuz, hau da, irribar eginez edo arreta eskainiz (McDonald & Rubin, 2017). Hiru eta bost urteren artean umeak gai dira posizio sozialak sortu eta negoziatzeko.

Beren burua botere jolasetan ikustean atseginak ez diren tratua ere jasan behar izaten dituzte, eta esperientzia horrek eskaintzen du ezagutza besteak dominatzeko edota posizio subordinatuetan ekiteko. Besteengana egokitze honek laguntzen du solidaritatea garatzen talde dinamiketan (Cederborg, 2019). Beraiek nahi dutena egiten dute, eta hori besteekin jolastea da, baina horretarako ikasten dute beraiek nahi duten hori nahi duten eran ezin dutela egin (Gray, 2015). Horretarako baliabide desberdinak dituzte: errieta egin, aliantzak sortu, ezadostasunak adierazi, baimenak eman, kideak ignoratu, balioespena erakutsi, kide batekin konpartitu eta bestea baztertu, boterea eta eraldaketa edota boterearen kontrola (Cederborg, 2019).

Soziodramatikoan gehiago jolastu duten umeek empatia gehiago adierazi dute, elkar ulertzeko gaitasun gehiago, elkarren pentsamendu, ezagutza eta desioen inguruan ulermen gehiago islatu dute gutxiago jolastu dutenek baino (Gray, 2015), aldi berean, jolas sinbolikoan gehien dabilzan umeak dira estimatuenak eta sozialenak (Jankowska & Omelanczuk, 2018).

HARREMANETAN DOIKETAK

Harremanetan beharrezkoa dute umeek doiketak egitea arauak betetzen ez dituzten umeak aurkitzen dituztenean, eta horri aurre egiteko estrategia desberdinak dituzte, horietako bat esklusioa da. Umeen arteko esklusioak frekuentzia handia dute, ez horrela agresioek. Normalean zerbait babesteko eskluitzen dute, bai harremana, bai espazioa, edo bai jolasaren arrakasta. Lau motatako esklusioa izan daiteke: mitigatua, mitigatu gabea, ignoratzea, eta planifikatutako esklusioa. Mitigatze hori sinbolikotik egin ohi da. Generoarekin zerikusia du: neskek mutilen bikoitza baztertzen dute. Aldi berean, neskek beraien gatazkak gehiago leuntzen dituzte. Mutilek aldiz konfrontazio zuzeneko estrategia gehiago erabiltzen dituzte, indar fisikoa adibidez. Neskak erlazio estuagoak dituzte, eta horiek babesteko motibazio eta metodo gehiago ere badituzte. Horregatik, mitigazioa bezalako estrategiak garatzen dituzte beren behar sozialak asetzeko (Fanger & Frankel, 2015).

Biktimizazioari dagokionez, testuinguru sozialak (jolaserako taldearen neurriak, genero konposizioak eta baliabideen eskaintzak) aurreratu du umeen biktimizazioa. Bai neskek eta bai

mutilek aukera handia dute beren testuinguru soziala modu malguan sortzeko eta partekatzeko, beraiek aukeratzen dute norekin eta zerekin jolastu. Aukera bakoitzak konplexutasun maila bat eskaintzen du, kontestu sozial zailago edo errazagoak sortuz, biktimizazioa bera ere erraztuz edo zailduz (Andrews, Hanish, Fabes & Martin, 2014).

Harremanen doiketa garrantzitsuenetakoa gatazkak dira. Gatazken inguruan bereiztu egin behar da mundu sinbolikokoa den edo errealekoa. Ikusi da jarrera antisozialak ez direla onartuak ez errealitatean eta ezta jolasean ere. Hala ere, ikusi da fantasiako egoeretan onartuagoak daudela, errealitatea bere horretan sinbolizatzen denean ez dira onartzen, baina fantasia tartean dagoenean errazago onartzen dira. Ikusten da erreala eta sinbolizatuaren arteko muga argi dutela umeek, baina aldi berean, muga hori porotsua edo permeablea izan daitekeela (Fast & Reet, 2018). Helduek mundu sinbolikoaren barruko agresioaren aurren bi jarrera dituzte, batetik agresioa jolastuz jokabide agresiboak gutxitu egiten direla uste da, umeak gai direlako errealitatea eta fantasia bereizteko; baina bestetik agresioa jolasteak umeak agresiboago bihurtzen dituela. Egiaztatu da jolas sinbolikoan azaltzen den agresioa ez dela beste agresioaren adierazlea, alderantziz baizik, jokabide positiboekin erlazionatuta dagoela gelan: jolasean ahozko agresio gehien duten umeak dira baita ere afektibitate positibo gehien adierazten dutenak, irudimen eta jolas sinboliko kopuru altuagoa dutenak, agresio gutxien azaltzen dutenak eta jarrera prosozialagoa dutenak (Fehr & Russ, 2013).

Orohar, aitortzen da umeen gatazkak beharrezkoak eta onuragarriak direla (Eggum-Wilkens et al., 2014; McDonald & Rubin, 2017; Pellegrini, 2009; Singer & Haan, 2007). Eztabaidak onuragarriak dira, umeen artean iritzi ezberdinek akomodaziora eta soluzio berrietarako atea irekitzen dute (Pellegrini, 2009). Egunerokotasuneko gatazketan jabegoa zer den ikasten dute, baita inklusio edo esklusioa zer diren ere, territorio fisiko zein mentalak identifikatzen dituzte, eta baita besteen munduarekiko ideazioa ere (Singer & Haan, 2007). Bestalde, gatazkek lagundu egiten dute negoziatzen ikasten, eta baita norbere eta bestearen arteko oreka bilatzen ere (Eggum-Wilkens et al., 2014). Gainera, elkarrekiko errespetua eta berdinkidetasuna irabazten dituzte umeek, lagunak izatea zer den ikasten dute, besteen ezaugarriak balioan jartzearekin batera. Kideek laguntzen dute norbere ezagutzan ere, besteekiko konparazioan (McDonald & Rubin, 2017).

Gatazkek iturburu desberdinak izan ditzakete. Sorburu bat jolas sinbolikoaren barruan sortzen diren talkak dira, nolako etxeak eraiki edo mozorroa nola jantzi bezalakoak. Sinbolikoan mundu imaginarioak sortzen dituzte, konponente emozional handiarekin, eta bertan konflikto txikiak sortzen dira, rola banatzerako orduan adibidez (nor izan ama eta nor ume), gatazka hauek protonegoziazioa izaten dira sarri, non erabaki behar duten zer posizio hartu: bestearekin ados egon, edota norbereari eutsi (Power, 1999; Singer & Haan, 2007). Bestalde, sinbolikotik at ere sortzen dira gatazkak, motiboetako bat babesa da, beren espazioa kanpotarretatik babestea,

beren aktibitatearen kontrola mantendu nahi izatea, objektuena, espazioarena. Kanpotik norbait datorrenean jolasa eten egin dezake eta intseguritate sentazioa sortu. Umeek elkarrekin jolastu nahi izaten dute, baina elkartzeko hau delikatu da. Erresistitu egiten dira norbait beren errealitatea aldatzera baldin badator. Besteak duen objektuekiko desio hori ez da berarentzat nahi duelako bakarrik izaten, baita beste horrekin jolastu nahi duelako ere. Baina askotan territorio gatazkan bukatzen du egoerak (Cederborg, 2018; Singer & Hännikäinen, 2002).

Edonola ere testuinguruaren antolaketak eragina dauka umeen artean sortzen diren gatazketan. Gatazkei aurre egiteko proposatzen da umeen aktibitatea ondo antolatzea, baina ez zehaztasun gehiegirik. Umeari utzi behar zaio bere jolas espazioa, materialak eta lagunak aukeratzeko. Ondo antolatu gabeko testuingurutan gatazka gehiago gertatzen dela ikusi da. Irakasleek denbora antolaketaren bitartez zeharka sortzen diren gatazketan eragiten dute (Singer & Hännikäinen, 2002). Gatazketan generoak badu bere isla, irakasleek mutilen gatazketan gehiago esku hartzen dute neskenetan baino (Logue & Harvey, 2009). Irakasleen esku hartzeari dagokionez, bi esku hartze mota nagusi ikusi dira gatazketan; lehenengoa da gatazketan mediatzea, arau prohibitiboak ekidinez, ahozko azalpenetara joz; eta bigarrena "botere estrategiak" dira, ordena berrezartzea agindu zuzenak emanez, arauak birgogoratuz. Modu honek umeen perspektibak ez ditu aintzat hartzen, eta arazoak larriagotu ditzake (Singer & Hännikäinen, 2002). Bestalde, garrantzitsua da mehatxuek garaiz ohartzea, ume batzuek agian laguntza behar izango dutelako horrelako egoerarako alternatibak aurkitzeko, eta askotan errepikatuz gero, mina jasan dezaketelako (Cederborg, 2018).

2.2.4. Taldekatzeak

Umeei laguntasunaz galdetuz gero, jolasa deskribatzen dute. Jolas konpartituak ematen baitu aukera autoerregulazio gaitasunak garatzeko eta lagunak sortzeko. Lagunek ematen diote umeari segurtasuna, eta autorregulazio gaitasuna garatzeko aukera, eta horrela arau sozialak ikasten dituzte. Umeen %75ak dauka mutua den lagun bat gutxienez, eta %50ak "lagunik onena" den bat (McDonald & Rubin, 2017). Umeentzat jolaskidearen aukeraketa jolasaren dibertsio mailarentzat gakoa da, baina horretarako beraiek aukeratu behar dute norekin, eta beraiek izan behar dute kontrola nola eta zer jolastu (Rogers & Evans, 2006).

Kideak aukeratzeko orduan irizpidea antzekotasunekiko erakarpina da, ez da generoarekin bakarrik gertatzen, baita adinarekin ere. Antzekotasuna erabiltzen da identitatea balidatzeko, jarrera eta jokabideak, eta baita gustatzen zaizkien aktibitateak disfrutatzeke ere. Hor garatzen dira generoaren inguruko teoriak, konpartitzen diren antzekotasunen inguruko sinesmenak (Martin et al., 2011). Antzekotasun irizpide desberdinak dauden arren, nagusia generoa da

(Colwell & Lindsey, 2005; Martin et al., 2011; Martin et al., 2013; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tomasini, 2009). Nahiz eta beste une batzuetan irizpide hori gainditu izan den, lagunak edo zaletasun antzekoak egon direnean (Tomasini, 2009). Genero bereko umeein bi aldiz gehiago jolasten dute umeei beste generoarekin baino, edo genero nahastuan baino (Lindsey, 2016).

Sexu berekoekiko antzekotasuna, eta genero bereiztutako aktibitateetan pasatako denborak eragina du kideen aukeraketan eta aktibitateen inplikazioan. Sexuaren arabera segregazioan indarra egiten dute bai sexu berekoekiko zaletasunak eta baita aktibitate bera egiteko zaletasunak ere (Martin et al., 2013). Zaila da zehaztea neskek beste neskekin jolasten duten panpinak atsegin dituztelako, edota panpinak atsegin dituzten beste neskekin jolasten dutelako, eta beste neskak etxe txokoan daudelako. Edonola ere, bien ondorioa da segregazioa (Martin et al., 2011; Martin et al., 2013). Genero berekoen interakzioa garrantzitsua da garapenari begira, aukera sozial jakina eskaintzen duelako, interakzio patroia jakinak, ohitura, ekintza jakinak mutilentzat zein neskentzat (Martin et al., 2011). Gainera onarpen sozialaren adierazle bat ere bada, generokideen onarpena horrela lortzen da, eta horrek umeari poza ekartzen dio (Lindsey, 2016). Are gehiago, umeei onartuak izan nahi badute beste umeengandik, erakutsi behar dute badakitela mutilak eta neskak bi esfera ezberdinetan daudela (Colwell & Lindsey, 2005).

Generoak efektu garrantzitsua dauka segregazioan, eta hori modu desberdinetan egiten du: sexu bereko kideak hautatuz jolaskide bezala, elkarri ematen dioten feedbackarekin, edota generoaren arabera tipifikatutako aktibitateetan inplikatur. (Martin et al., 2013). Neska bati errazago onartuko zaio beste neskekin jolastea, mutilekin jolastea baino; feedback desberdina jasoko du. Beste generoan arrisku gehiago izango du onartua ez izateko (Martin et al., 2011). Eskolak eskaintzen duen testuinguruak aukerak ematen ditu modu askotako feedbackak jasotzeko generoaren arabera sozializazioari begira. Sozializazio esperientzia horiek desberdinak dira mutil zein neskentzat. (Martin et al., 2013). Egoeratik egoerara ere aldatu daiteke, eskaintza edo testuinguruaren arabera. Umearen ezaugarri indibidualen arabera ere badago, temperamentua, adina edo erakarpen fisikoaren arabera (Martin et al., 2011).

Modu honetara sortzen dira taldeak, eta talde berean egoteak taldekideekiko erakarpena dakar alde batetik, baina baita ere beste taldekoekiko gutxiestea. Taldekatzea nabarmena da eta umerik gehienei gertatzen zaie haurtzaroan (Lindsey, 2016). Taldeetan umeen arteko harreman onak sortzea garrantzitsua da. Bertan umeei aurkituko dituzte arau sozialak, beren kasara, interes desberdinak dituzten umeei harremanetan (Singer & Haan, 2007).

Bi taldeak aztertuko dira jarraian, mutilena eta neskena:

Mutilen taldeari dagokionez, talde handiagotan jolasten dute, espazio publikoagotan, helduengandik urrunago; eta jolas zakarragoa da neskena baino, gorputz kontaktu gehiagokoa, batzuetan agresiboa ere bai. Borroka ohikoagoa da mutilengan, gehiago orientatzen dira dominantziara, lidergoak aginduak ematen ditu (Maccoby & Jacklin, 1987). Urruntzeko duten

joera horrek aukera ematen die arauak beraien artean sortu eta adosteko, beren artean erregulatzeko, helduek joera bait dute jolas indartsu eta aktibo hori inhibitzeko (Fabes, Martin, & Hanish, 2003). Horretaz gain, ohikoa da beren gauzekin ondo konpontzea, "nesken gauzak" egiten dituzten mutilak zirikatzea, eta neskekin batzea ekiditea. Neskek baino lagun gehiago dituzte, eta talde handian gehiagotan inplikatzen dira (Kilvington & Wood, 2016). Bost sei urteko mutiletan ikusi da gehiago hartzen dutela parte mutil taldeetan. Eta mutil taldeekiko preferentzia handidagoa da neskek nesken taldeekiko dutena baino (Choi & Ohm, 2018).

Neskek joera gehiago dute sexu bereko bikotetan ibiltzeko. Bikoteko jolas horrek kidearekiko sentikorrak diren jarrerak lortzeko aukera ematen du. Taldean daudenean, helduaren presentzia behar dute jolasa segurizatzeko, bestela disregulatzeko arriskua duelako. Mutilaren presentzia neskek onartzeko probabilitatea handiagoa da heldua hurbil badago. Horrela, jolas gogorra gutxitzen delako, eta lasaiagoa den jolasa azal daitekeelako (Fabes et al., 2003). Neskek gehiago jotzen dute txandak egitera, eta lidergoa proposatzaileagoa da. Beraien arteko laguntasuna intentsiboagoa da (Maccoby & Jacklin, 1987). Paraleloan mutilek baino gehiago jolasten dute (Holmes & Romeo, 2013). Neska taldeak kolaboratiboagoak dira, errazago iristen dira adostasunera, mutilen aktibitateak ere egiten dituzte, eta beren taldean sartzeko prest azaldu daitezke. Lagun arteko harremana intimoagoa, "lagunik onena" izatea errazagoa da, eta talde txikiagotan ibiltzen dira (Kilvington & Wood, 2016).

Neskak errazago onartzen dituzte talde mixtoak mutilek baino (Choi & Ohm, 2018). Beste sexuko kideekin ere jolastu dezakete, beti ere sexu bereko beste norbait baldin badago, errazago gauzatuko da jolasa. Neska bat mutil tartean sartzen denean, beren jolasa aktibo eta indartsuagoa denez, neskaren jolasak ere ezaugarri horiek hartuko ditu. Hau ez da gertatzen bikote mixtotan, edota talde mixtotan (Fabes et al., 2003).

Genero segregazioa fenomeno hedatua da, baita gizakiaz gain, beste espezie batzuetan ere. Gainera, fenomeno indartsua da, aldatzen zaila. Zenbait eskola esperimentaletan egin dira saiakerak sexuen arteko interakzioa handitzeko, baina horrek ez du ekarri genero preferentzia neutralizatzea. Sexu segregazioa gertatzen da nahiz eta helduek presiorik ez egin edota kontrako saiakerak egin. Talde horietan bizitzen duten esperientziak berak izan dezake inpaktua umeen harremantzeko moduetan, taldeak funtzio sozializatzailea baitu. Horregatik, mutilek eta neskek eragin desberdinak jasotzen dituzte beren taldeetatik (Maccoby & Jacklin, 1987).

2.2.5. Testuingurua

Jolas soziala komunitate guztietan gertatzen den arren, frekuentzia eta kideek bariazio kulturalak adierazten dituzte. Baita jolasten duten umeen kopuruan ere (Göncü, Mistry & Mosier, 2000; Haight, Wang, Fung, Williams & Mintz, 1999). Helduaren sinesmenak islatzen dira jolasean, eta horrela, helduek kide egokia zein kontsideratzen dutenaren arabera, umearen jolaskideak aldatuko dira; taldearen neurriarekin ere gauza bera gertatuko da, eta baita aktibitateen eskaintzarekin ere (Göncü et al., 2000).

Jolas forma eta frekuentzia, eta horiek azaltzen diren adina aldakorrak dira eskolako testuinguruaren arabera. Testuingurua sinpleegia bada, kideen arteko jolasa ez da bestela bezain konplexua izango, edota beranduago azalduko dira jolas forma konplexuak kalitate handiagoko testuinguruetan baino (Howes et al., 1992). Gainera, ikusi da espazio eta materialen kalitatea hobetuz, umeen taldeko esperientziak hobetzen direla. Materiala egituratu gabea denean umeei jolas sozial gehiago azaltzen dute (Shim et al., 2001).

Testuingurua eta jolas jokabide eta harremanaren artean lotura dago, umeen arteko harremanak areagotu edo gutxitu arazi egin ditzateke (Shim, 1997). Kanpo espazioan ikusi da eskaintza txikia denean talde harremanetan eragin negatiboa duela (Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019), aldiz, taldeko jolasa da umeen parte hartze eta inplikaziorik gehiena azaltzen den jolas mota (Miranda, Larrea, Muela & Barandiaran 2017). Aldi berean, kanpoko espazioko eskaintza aldatu ondoren, ikusi da jolasa ere aldatu egin dela, jolas anitzagoa azaltzen da, mugimenduaz gain, sinbolikoa eta esperimenduzkoa ere azaltzen direlarik (Artola, Larrea, & Barandiaran, 2017). Barruko espazioan berriz, parte hartzeari dagokionez, talde jolasa psikomotrizitate txokoan gailentzen den bitartean, beste txokoetan bakarkako jolasa nagusitzen dela ikusi da (Gaztelurrutia & Larrea, 2019). Ikusi da jolas bakartia eta paraleloa jolas funtzional edo eraikuntzarekin lotzen direla. Sozial sinplea funtzional interaktiboarekin, eraikuntzarekin eta baita helduarekiko harremanarekin ere. Soziala eta sinbolikoa berriz bakarkako dramatikoarekin eta soziodramatikoarekin. Jolaserako eskaintzen den materialaren izaerak inpaktua du umeen harremanetan. Material mota batzuk (plastilina, area, eta ura) bakarkako ekintzekin lotzen dira, aldiz etxea eta ibilgailuak jolas sozialagoari ematen diote bide. Horregatik da garrantzitsua harremanak kontutan hartzea eskaintza fisikoa erabakitzerako orduan (Shim, 1997).

2.3. DIMENTSIO MOTOREA

Jolasaren beste dimentsioa motorea da. Pellegrini (2009) "jolas lokomotorea" deitzen dio, eta funtzionalak ez diren jokabide exageratuei egiten die erreferentzia, mugimendu fisiko kementsu eta aktibitate fisikoari alegia (Pellegrini, 2009). Esperimentazioarekin batera azaltzen da. Funtzionala da, aktibitate muskularra eta organismoaren mugimenduak ekartzen ditu (Smilansky & Shefatya, 1990). Umea heltzen doan heinean, jolasaren beste alderdiekin bat egiten du, aktibitate sinbolikoa, pertsekuzioa edo borroka jolasarekin adibidez (Lozano, 1997; Pellegrini, 2009).

Esan bezala, jolas lokomotoreak aktibitate fisikoa dakar. Osasunaren munduko erakundeak honela definitzen du aktibitate fisikoa: gorputzarekin produzitutako edozein gorputz mugimendu, hezur nahiz muskuluak inplikatzeko dituen, eta energia gastua suposatzen duena (World Health Organization, n.d.). Barne hartzen ditu lan, jolas, etxe inguruan, bidaiatuz, edota dibertitzeko asmoz egiten diren ekintzak (World Health Organization, n.d.; Wyver & Little, 2018). Irizpide hauetaz gain, borondatezkoa izan behar du, baita espontaneo eta armonikoa ere. Hau da, umearengandik atera behar da mugitzeko motibazioa. Espontaneo ez bada inhibizioa edo zurruntasuna azal daitezke, eta koordinazioa zailten da; ez zaio umeari erakutsi behar nola mugitu behar duen, baizik eta bitartekoak, posibilitateak eta mugak eskaini berak lortu dezan konfidantza bere buruarengan (Sugrañes & Àngel, 2007). Gure gorputzak sistema anitzak ditu (kardiobaskularra, hezurdura edota metabolikoa esate baterako), eta garapen motoreaz hitz egiten denean, kontsideratu behar da sistema guztien arteko interakzioa gertatzen dela mugimenduaren bidez uneoro (Gagen & Getchell, 2018).

Aktibitate fisikoa garrantzitsua da umearen osasunarentzat, ongizatearentzat eta garapenarentzat. Horrela haurtzaroko jolas fisikoki aktiboak laguntzen du patroia indibidualak eraikitzen eta bizitzan zehar aktibitate fisikoarekin lotzen, eta honekin batera, osasunarentzat onurak lortzen ditu (Pellegrini, 2009; Wyver & Little, 2018). Umeak aktibo izatea berezkoa du. Osasunaz gain, mugimenduak laguntzen die bere testuingurua deskubritzeko behar dituzten trebeziak garatzen. Korrika, saltoka edota galopean umeei beren gaitasun eta mugak deskubritzen dituzte (Sevimli-celik, 2018). Bestalde, garapen kognitiborako ere beharrezkoa da (Pellegrini, 2009). Komunikatu ere gorputzaren bidez egiten dute, gorputzaren bidezkoa da elkarrekin ados jartzeko eta bat etortzeko modua. Emozio eta sentsazioak soinu, mugimendu begirada eta keinuekin batera nahasten dira. Umea jolasean ari denean etengabeko mugimenduan ari da; ez da geldirik egoten (Alcock, 2016). Hortaz aparte, jolasak laguntzen die umeei emergentziei aurre egiten. Espezie ezberdinetako kumeek jartzen dute beren burua

egoera deseroso eta erdi arriskutsuetan jolasean. Abiadura, salto edo pertsekuzioen bidez, beren buruen kontrola alde batetik galdu eta bestetik irabazi egiten dute. Espezie askotan ikusten dira pertsekuzio jolasak, zeinetan batzuetan harrapatua eta besteetan harrapatzaileak diren jolaseko kideak. Mundu guztiko umeek jolasten dute honetan. Are gehiago, helduek dituzten kirol askoren oinarrian dagoena ere fenomeno hauxe bera da, harrapaketa bertsio konplexuago bat: korrika joan, zerbait ostikoz jo edo eraman leku jakin batetara, bitartean etsaiak kentzen edo harrapatzen saiatzen direlarik (Gray, 2015). Jolasak aukera ematen du beldurra eta gaitasun fisikoak frogan jartzeko, beldur eta dibertsioaren arteko konbinazioan (Gray, 2015).

Gainera, motrizitatea umeek berraseguratzeko erabiltzen dute (Aucouturier, 2004), eta horrela umeak bere egoera animikoa eta izaera adierazten ditu (Sugrañes & Àngel, 2007). Umearen motrizitatea bere psikismoa (sentsazioak, emozioak, pertzepzioak, errepresentazioak, mundua ezagutzea eta besteekin harremanak) adierazteko bide pribilegiatua da. Helduarentzat hizkuntza dena, umearentzat mugimendua eta gorputza da (Aucouturier & Mendel, 2004). Identitatea gorputzean oinarritzen da, eta gorputzaren bidez adierazten da. Eta gorputza, bere inguruarekin ezartzen dituen erlazioen bidez adierazten da (Rota, 2015). Honek eskatzen du gorputz-buru dualismoa gainditzea, eta pertsona globala ikustea, gorputza bitartekoa da umearen historian gertatzen dena sentitzeko eta integratzeko: alde batetik gorputza gai da adierazteko, baina baita esperientzia berriak jasotzeko ere, bibentziekin bizitza berreraikitze aukera eskaintzen du (Sánchez & Llorca, 2008).

Esan bezala, mugimenduak jolas mota guztietan izan dezake presentzia (Lozano, 1997; Pellegrini, 2009), baina jarraian mugimenduak presentzia handiagoa duen bi jolas mota azalduko dira: arrisku jolasa eta jolas zakarra.

2.3.1. Arrisku jolasa

Borroka gaitasuna eta indar fisikoa testatzen dituen jolas mota da (Sandseter, 2007). Hiru urtetik aurrera, kategoria ezberdinak identifikatu dira: altura edo erortzeko arriskua, abiadura, tresna arriskutsuak, elementu arriskutsuak, jolas zakarra eta galtzeko arriskua (Sandseter, 2007). Umeak txikiagoak direnean egoera aldatu egiten da, urtebeteko umeek jolas arriskutsu gutxiago erakutsi dute zaharragoek baino, eta jolasean ari direnean emozio gutxiago adierazi dute, batez ere bakarrik daudenean (Kleppe, Melhuish & Sandseter, 2017). Hiru urte baino txikiagoko umeen arriskuzko jolasaren kategorizazioa egokitu egin da umearen ezaugarriak kontutan hartuz: Txikiek gauzen gainera igotzeko aukerak behar dituzte, tresna arriskutsuak (gomazko mailua edo plastikozko pala adibidez); baita jolas zakarra ere (pertsekuzio edo bultzadak); eta azkenik, ume helduagoak arrisku jolasean ikusteko aukera izatea ere behar dute (Kleppe, 2018b). Hori dela eta, honako kategoria berriak proposatu dira: inpaktuarekin jolastea, hau da, objektu batek

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

beste baten kontra talka eginaraztea; eta ordezkoen jolasa, edota beste umeak arriskuzko jolasean behatzea (Kleppe, 2018a).

Jolas honen bidez umeek arriskua neurtzen trebatzen dira poliki-poliki aurre eginez, gradualki gero eta arrisku errealagoi. Bestalde, ikusi da diferentzia indibidualak badiren arren, hurrek badutela arriskuak bilatzeko joera, eta gainera, honek badituela onurak: aktibitate fisikoarekin lotuta dago eta beraz osasuntsu mantentzeko aukera eskaintzen du; gainera, bizitza errealeko arriskuak imitatuz beraien gaitasun eta mugak ezagutzen dituzte, eta arrisku gehiegizkoak saihesten ikasten dute (Kleppe, 2018a). Hortaz gain, arriskua baloratzeko trebezia lortzen da, autonomia esploratzeko esperientziak eskaintzen dituelako, eta honek emozio ezberdinak esperimatzeko aukera ematen die: beldurra, asaldura, plazera eta lorpena (Kleppe, 2018b; Rooijen & Jacobs, 2019).

Azkenaldian umei arriskuzko jolasa eta esploraziorako aukerak gutxitzen ari zaizkie, min hartzeko beldurragatik, eta baita horrek sor litzakeen ondorio legalengatik ere (Kleppe, 2018b; Rooijen & Jacobs, 2019). Gainera, jolas eremuaren izaerak ere baldintzatzen du jolas mota hau. Umeak arriskua bilatzen du jolasean, orduan, jolas leku duin batek aukera eman beharko luke esperientzia intentsoagoetarako, emozionanteetarako (Sandseter, 2007).

2.3.2. Jolas zakarra

Jolasa zakarra esaten denean fisikoki zein ahoz kooperatiboa den jolas jokabideaz hitz egiten da, gutxienez bi ume inplikatzeko dituen, non bere borondatez umeak rol erreziprokoak hartzen dituzten, baita gai edota ekintza agresiboak ere, nahiz eta min fisiko edo emozionala sortzeko asmorik ez dagoen (Hart & Tannock, 2019). Bere barne hartzen ditu borroka, arrisku jolasa, superhero, "ume gaizto", jolas sinboliko aktiboa, mugimendu handiko jolasa, gerra jolasa eta irudimen jolasa (Hart & Tannock, 2019). Eta ondorengo jokabideak ikusten dira: kolpeak, saltoak, txokeak, hozkadak, bultzadak, gorputz kontaktuak, ostikadak, heltzea, tiratzea, borroka, ziztadak, pertsekuzioak, gainean jartzea, arrastaka eramatea eta sarrerak (Power, 1999).

Jolas zakarrak animalien U inbertitu bat egiten du, infanzian sortzen da, gaztaroan jotzen du goia, eta gero gutxitu egiten da (Power, 1999). Animalietan asko ikusten den jolasa da borroka jolasa, jolas zakarraren parte bezala hartzen da. Ikuspegi ebolutibotik ugaztunek biziraupenerako

beharrezko dituzten trebetasunen garapenerari ekarpena egiten diola onartzen da (onarpen soziala edo ehizerako esate batetarako) (Hart & Tannock, 2019). Umeengan lehenengo aldiz bi urteren inguruan ikusten da, ume aroan (Lehen Hezkuntzara ere luzatzen delarik) jotzen du goia eta gero jaisten da (nerabezaroan). Genero diferentziak ikusten dira animaliangan, eta estrategia erreproduktiboekin lotzen dira (Power, 1999). Umeen kasuan, ez da mutilena bakarrik baina batez ere mutilek jolastu eta disfrutatzen duten jolas mota da (Hart & Tannock, 2019). Haur eskoletan "superheroi" jolasaren forma hartzen du askotan, fantasiarekin jantzita. Afektu positiboa du, energia asko eta mugimendu handiak eskatzen ditu. Jolaserako seinaleak azaltzen ditu, eta ez agresiboak. Rolak aldatzen dira dominatu eta dominatzailearen artean. Jolaskideen artean diferentzia handia badago, handienak baimentzen dio txikienari gain hartzea. Noizbehinka agresiora hurbiltzen da, eta elkarri mina ematera iritsi daitezke oharkabean (Pellegrini, 2009). Benetako agresioa jolas zakarraren %3 baino ez da (Hart & Tannock, 2019). Funtzionatu ahal izateko eta kideak motibatuta egoteko biak behar ditu: kooperazioa eta konpetizioa (Pellegrini, 2009). Garrantzitsua da jolas mota honen inguruko berkontzeptualizazioa egitea, jokabideari bere garrantzia aitortzea garapenerako (Hart & Tannock, 2019).

Jolas honek umeari egiten dion ekarpenari dagokionez, alderdi desberdinekin lotu izan da:

- Agresiorako trebakuntza edo borroka gaitasunak hobetzea (Pellegrini, 2009; Power, 1999). Baina hau ez litzateke indargune nagusia izango, Pellis eta Pellis-ek (1998) adierazten dutenez, ez dirudi borrokarako erabilgarritasuna dagoenik, hau da, ez dira borrokarako gaitasunak hobetzen modu honetara. Izatekotan ere babeserako gaitasuna hobetuko litzateke (Pellis & Pellis, 1998).
- Entrenamendu fisikoa, sistema kardiobaskularrarentzat osasungarria da (Hart & Tannock, 2019; Pellegrini, 2009).
- Agresioarekiko prebentzio eta kontrola dakar (Power, 1999).
- Sozializazioa, hau da, harreman afiliatiboak ezartzea, dominantzia harremanak ezarri eta mantentzea, komunikazio eta arazoaren ebazpena bezalako gaitasun sozialak garatzea ekartzen du (Power, 1999), edota bat-bateko helburuei erantzutea, edota harremanak berrestea edo testeatzea (Pellis & Pellis, 1998). Seinale sozialak eta emozioen adierazpenak irakurtzen laguntzen du eta aukera ematen du estrategia sozialak eta kohesioa trebatzeko. Elkarrekikotasunaren arauak modu ezberdinetara garatzen dira, justizia modu ezberdinetara lortzen da (Hart & Tannock, 2019; Pellegrini, 2009; Pellis & Pellis, 2011).
- Erasoak saihesteko beldurra kudeatzen laguntzearekin lotu da, eta elkarrekintzan mina ezagutzearekin (Pellis & Pellis, 1998). Jolas honek umeari aukera ematen dio botere imaginarioa izateko eta horrela egunerokotasunean kontrolatzen ez duenari jolasean aurre egiteko (Parsons & Howe, 2013).

- Autoerregulazioan laguntzen du, behin beharra aseta organismoa lasaitasunera itzultzen da. Jolas fisikoa mozten zaienean, ahal dutenean edo aukera sortzen denean, orduan eta energikoagoa ateratzen da (David Cohen, 2018).

2.3.4. Testuingurua

Mugimendua ez da berdin ulertzen kultura guztietan. Alderdi soziokulturalak eragina du irakasleen pertzepzioetan (Peterson, Madsen, Miguel & Young, 2018). Horrela, irakasle indigenek, komunitateetan hazitakoek, positiboki baloratzen dute borroka jolasa adibidez, ehiz tradizioan hazi direnez, armak tresna praktikotzat hartzen dituzte. Alderantziz, hirigunetako irakasleek armak asoziatzen dituzte aktibitate kriminalekin (Peterson et al., 2018). Bi gizarte ezberdinetako umeen jolasak konparatu ondoren, gizarte berdinkideenean konpetizio jolasak eta jolas zakarrak askoz gutxiago ikusi dira (Boyette, 2016).

Eskolari dagokionez, aktibitate fisikoa curriculumean kontenplatuta dago, baina herrialdetik herrialdera diferentziak sumatzen dira. Adibidez, herrialde batzuetan errekerimendu minimoak dituzte, kontsideratzen baita umeak oinarrizko trebezia motoreak modu naturalean lortzen dituela bere nerbio sistema heltzen doan heinean, eta hau jolasaren bidez lortzen dela, praktika egituratuen beharrik gabe. Asumitzen da genetikoki emanda datozela gaitasunak, eta ez dutela instrukzio edo praktika jakinik behar (Gagen & Getchell, 2018). Bestalde, bada beste kontzepzio bat, non ikusten den madurazioa garapen motorretik datorrela, esperientziak eta praktikak eskainiko diola trebezia motoreak lortzeko aukera. Gaur egunean ikusten da perspektiba madurazionaletik perspektiba ekologikorantz mugitzeko joera dagoela. Perspektiba ekologikoak bi entitateen arteko interakzioari begiratzen dio: mugitzen ari den indibiduo batetik, eta mugitzen ari den testuingurua bestetik (testuingurua modu zabalean ulertuta, baita alderdi sozial zein kulturala ere). Umearen garapen motorea aztertzeke, beraz, interakzioan dagoen beste sistemak ere azertu beharko liriateke (Gagen & Getchell, 2018).

Garrantzitsua da umeari aukera ematea dimentsio motorea praktikan jartzeko, testuinguruak eskaintzea eta irakasleek balioa ematea (Pellegrini, 2009). Garrantzitsua da baita ere aukera anitzak eskaintzea egunean zehar umeek gorputzak erabil ditzaten, mugimendu, esplorazio, esperimentazio eta deskubrimendurako, korrika egiteko, bultzatzeko, tiratzeko, botatzeko, harrapatzeko, ostikoka jotzeko, saltatzeko aukerak behar dituzte (Sevimli-celik, 2018). Testuinguruaren diseinuak aukera hauek eskaini behar ditu umeek beharrezkoak dituzten

trebezia fisikoak garatu ahal izateko (Sevimli-celik, 2018). Ekintza fisikorik gehiena kanpo espazioan gertatzen da. Irlanda eta Sueziak ondorioztatu dute umeek egunero behar duten mugimendu intentsoko 60 minutuetara ez direla iristen. Egunero 60 minutu beharko lituzkete egituratutako aktibitate fisikoan, eta beste 60 minutu egituratu gabeko aktibitate fisikoan, eta inola ere ez 60 minutu baino gehiago segidan izatea aktibitate sedentarioetarako. Herrialde askok (AEB, Canada eta Australiak esate baterako) arazoak dituzte gutxiengora iristen (Wyver & Little, 2018). Umeek aukera gutxi dute jolas mota honetarako jolas espazioak txikiak direlako, auzoak arriskutsuak, eta eskolaratzeko demanda gero eta handiagoa. Eta behar duten aktibitate fisikoa ukatzen zaien kasuan, ondorioak osasunean igartzen dira (Pellegrini, 2009).

Testuinguruak aukerak eman behar ditu gorputza bizitzeko. Espazioa jolasteko gune bihurtzen da, non umeek segurtasuna sentitu behar duten beren gorputzei joaten uzteko beldurrik gabe. Umeak aukera izan behar du mugimendurako, erritmo, begirada, aurpegiko espresio, ahots tonu, eta mota guztietako gorputz adierazpenen bidez elkarrekin komunikazeko, beren buruarekin eta testuinguru fisikoarekin konektatzeko (Alcock, 2016). Bestalde, espazioak erronkak eskaini behar ditu, erronka fisikoek ematen baitiote umeari gai izate sententzioa esperimendatzeko aukera. Gai izate sententzio hori esperimendatzea beharrezkoa dute gerora beste erronka batzuei erantzun ahal izateko (Sevimli-Celik, 2018). Hori guztia eskola esparrura eramanez, esan behar da espazio eta pedagogiaren arteko harreman disfuntzionala gainditzea komeni dela, bestela umeak berak bilatuko du modua hori egiteko (zerbaiten gainera igoko da nahiz eta baimenik izan ez, aulki gainera, edo mahai gainera adibidez). Testuinguruaren diseinuak umearen eguneroko mugimendu beharrari erantzun behar dio, bizimodu osasuntsurako beharrezkoak diren mugitzeko aukerak eskainiz (Sevimli-Celik, 2018).

Mugimendudun jolasaren kalitatea neurtzeko tresnaren erabilerari esker (Movement Play Scale) testuinguruan hobekuntzak egin diren kasuetan umeen mugimendu esperientzia hobekak ikusi dira. Baina horretarako irakasleen formakuntza da gakoa (Archer & Siraj, 2015).

Eskola leku pribilegiatua da horrelako testuinguruak eskaintzeko. Egitura dinamikoak izan ditzake (kurbak, loop-ak, aldapak, ibilbideak...) esplorazio aktibora gonbidatzen dutenak. Konplexutasun maila ezberdinetakoak, fisikoki aktibo egoteko aukera eskaintzen dutenak. Interesgarria litzateke umeen begietatik diseinatuta egotea. Horrelako espazio baten ezaugarri garrantzitsua malgutasuna da, eskatzen du espazio konplexua izatea. Kanpo espazioarekiko konexio erraza, barrura zein kanpora mugitu ahal izateko. Honek animatzen ditu umeak aktibo egoteko, erronkak bilatzeko, bere borondatez hasteko eta esploratzeko. Mugimendu txoko bat izateak laguntzen du horretan (Sevimli-Celik, 2018). Haurtzarora une gakoa da hainbat trebezia garatu ahal izateko: korrika, salto, balantza, objektuak botatzea, edo airean hartzea esate baterako. Eta horretarako, espazioa diseinatzerakoan kontutan izan beharreko beste ezaugarri bat askatasun sententzioa da (Sevimli-Celik, 2018).

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Barruko espazioa asoziatu izan da mugikortasun mugatuarekin kanpokoarekin konparatu ezker, gainera helduaren kontrola askoz handiagoa da bertan (Sevimli-Celik, 2018). Baina bietan behar dira mugimendurako aukerak eta garrantzitsua da ikustea ea testuinguruak zenbaterainoko aukera ematen duen arriskuak bizitzeko (Kleppe, 2018a). Umeen traiektoa ezberdinak ikusita, eskaintzak ume bakoitzari aukera eman behar dio testeatu, erregulatu eta bere maila aukeratu dezan, horretarako, testuinguruak ondorengo ezaugarriak bete behar ditu (Kleppe, 2018a):

- Bertsatila edo moldakorra: Aukera asko emango dituen esperientzia desberdinak izateko, jolastuz alturekin, abiadurarekin, inpaktuekin, borroka jolasa, elementuak, tresnak eta arrisku handiagoak.
- Malgua: ekipamendua umeek beraiek manipulatu eta eraldatu dezaketena.
- Konplexua: arrisku maila ezberdinak hartzeko aukera, bakoitzaren tolerantziaren arabera egokitzeko aukera.

Edonola ere, testuinguruak, espazioaz gain, beste ezaugarri batzuk ere behar ditu (Hart & Tannock, 2019): superbisioa (txikienekin hurbil, zaharragoekin distantzia gehiagorekin, baina inplikatu gabe), materiala (burkoak, espumazko armak edota mozorroak), taldekatzeko edo ratio zainduak (txikienekin ume gutxiago), segurtasun arauak (buruan eta lepoan ezin da ukitu, ostikadak eta kolpeak leunak, bultza eta tira ere suabe, lagunak ez badu jolastu nahi geratu egin behar da, norbaitek mina hartzen badu geratu egin behar da, norbaitek beldurra badauka edo haserre badago gelditu egin behar da).

Aipatutako guztiak eskatzen du irakasleak testuinguru aldaketa umearen gaitasun motoreak hobetu daitezkeen. Irakasleak lagundu diezaiotke umeari testuinguruarekin harremantzen. Eskaini ditzake mugimendu aktiborako esperientziak. Irakasleak jolas aktiboa eskaintzeko formatu behar dira, umeen mugimenduaren inguruko ezagutza eta hizkuntza eskainiz (Gagen & Getchell, 2018). Hortarako ume bakoitzaren ezagutza sakonagoa eta komunikazio gaitasun garatuagoak behar dituzte. Baita eskaintza egokiagoa ere: moldagarria, konplexu eta malgua (Kleppe, 2018b). Baina irakasleek ez dute berdindu ulertzen mugimendua, eta hutsunea dago gai horretan (Kleppe, 2018b; Logue & Harvey, 2009; Pan & George, 2010; Parsons & Howe, 2013; Pellegrini, 2009; Sandseter, 2013; Storli & Sandseter, 2015).

Mugimendua helduengan sinesmen kontrajarriak sortzen dituen ezaugarria da, min hartzeko arriskua ikusten dute batzuek, orduan, batzuek baimentzen duten bitartean besteek debekatu egiten dute (Parsons & Howe, 2013). Honekiko helduen jarrera anibalentea da, kasu batzuetan arreta mantentzeko zailtasunarekin lotu izan da, batez ere mutilengan. Fisikoki oso aktiboak diren

umeek zailtasuna ekartzen diote zaintzaileari, eta kasu batzuetan medikatzen bukatzen dute (Pellegrini, 2009). Hezitzaileek zailtasunak dituzte borroka eta jolasaren artean diferentzia ikusten, eta mutilak gehiago mugitzen direnez agresibotzat etiketatzen dira (Hart & Tannock, 2019). Ikusi da eskolan ez dela modu egokian sustengatzen arriskuzko jolasa, helduek gehiegi mugatzen dutelako (Kleppe, 2018b; Sandseter, 2013). Horixe da hain zuzen ere irakasleek gehien eteten duten jolas mota (Logue & Harvey, 2009). Jolas zakarra eta superheroi jolasak eskolan askotan debekatuak izaten den arren gertatu egiten dira, helduaren begiradari ihes egiten dieten espazioetan. Eta bertan generoak garrantzi berezia hartzen du (Wood, 2013). Helduak jolas zakarraren aurrean azaltzen duen intolerantziaren atzean faktore ezberdinak daude (Hart & Tannock, 2019): jokabidea kudeatzeko zailtasuna, benetako haserre edo biolentzia etorriko den errezeloa, segurua ez denaren pertzepzioa, mina sortuko duenaren pertzepzioa, jolas zakarra eta agresioaren arteko diferentzia ikusteko zailtasuna, jolas zakarra serioa dena eta min emango duenaren pertzepzioa, irakasleen formakuntza maila, umea inplikatzeko den jolas mota, jostailuzko armak erabiltzea, umearen adin eta generoa, jolasa behatuta dagoen edo ez. Argi izan behar da jolasa eta egoera erreal edo serioaren arteko diferentzia zein den, bien arteko bereizketa egiteko irizpideak ondorengoak dira (Hart & Tannock, 2019):

Irizpidea	Serioa denean	Jolasa denean
Motibazioa	Min emateko saiakera dago.	Kooperatzeko intentzioa dago, eta mina balego istripua izango litzateke.
Iraupena	Motza da.	Luzea izan daiteke.
Pertsekusioa	Ez da atzera begiratzen.	Ez doa hain azkar, eta beste umeari begiratzen zaio.
Ekintzak	Ez dago frenorik.	Neurtu egiten da.
Gorputz hizkuntza	Beldurra adierazten du.	Muskuluak erlaxatuta, irribarrea, dibertsioa islatzen duen aurpegia, eta autoerregulazioa dago.
Emozioak	Empatia galtzen du umeak, haserre ikusten da.	Lagunekiko konpromisoa dago, prosoziala da.
Espresioa	Ahozko agresioa dago.	Pozaren adierazpena dago.

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Rolen elkarrekikotasuna	Rolak ez dira aldatzen.	Rolak aldatu egiten dira.
Kontrola	Dominantzia dago, boterea.	Ez dago dominantziarik.
Taldearen neurria	Arraroa da bi ume baino gehiago izatea.	Ume gehiago izan daitezke.
Giroa	Beste umeak begira geratzen dira.	Ez du giroa eteten.

Taula 2. Jolasa den edo ez bereizteko irizpideak

2.3.5. Aldaerak

Jolasaren dimentsio honek ere, kognitibo zein sozialak bezala, adinean bilakaera bat azaltzen du. Ezin da argi esan noiz iristen den maila gorenera jolas mota hau. Aktibitate ezberdinek garai ezberdinetan jotzen dutelako goia, eta garapena ez delako berdina mutil eta neskegan (Pellegrini, 2011b). Jolas zakarraren kasuan, umetan lehenengo aldiz bi urteren inguruan ikusten da; ume garaian gehitu egiten da eta nerabezaroan jaisten da (Pellegrini, 2009; Power, 1999). Bi urteko umeak dira fisikoki aktiboak. Mugimendu handiko aktibitateak egiten dituzte, eta beren gaitasunak hobetu. Igo, bultza, tira, objektuen gainean ibili, imitatu, salto. Hiru urterekin mugimendu fina da areagotzen dena: moztu eta itsatsi bezalakoa (Garner & Bergen, 2006); baina horretaz gain, mugimendu luzeagoetan ere lorpen garrantzitsuak egiten dituzte, saltoan esate baterako (Herran, 2004, 2006, 2007). Lautik aurrera mugimendu handi zein finen domeinua lortzen da. Sarri hasten dira igotzen, korrika egiten, ihes egiten eta pertsegitzen. Diferentzia indibidualak nabariak dira. Mutilek jolas zakarra, superheroiak, eta blokeak atsegin dituzte, neskek aldiz mahaiko aktibitateak eta eskulanak (Johnson, 2006).

Generoaren gaiarekin jarraituz, ikusi da mutilen arteko jolasa aktiboagoa eta indartsuagoa dela, eta neskena baino estereotipatuagoa eta fisikoagoa. Espazio gehiago behar du, zakarragoa da, batzuetan agresioa ere azaltzen da, dominantzia saiakera eta lehia azaltzen direlarik (Chapman, 2016; Cohen, 2018; Fabes et al., 2003; Gray, 2011; Hart & Tannock, 2019; Kilvington & Wood, 2016; Moller, Hymel & Pubin, 1992; Pellegrini, 2011b; Power, 1999; Wood, 2013). Diferentzia horiek kulturari ez ezik, neurologiari (Cohen, 2018) eta hormonei ere egotzi zaizkie,

haurdunaldian bertan mutilek izandako androgeno esposizioak aktibitate fisiko handiagora daramatzatelakoan (Pellegrini, 2011b). Diferentzia honen ondorioa da jolas mota honen onura fisikoak ere mutilengan eragiten dutela gehiago neskegan baino. Mutilen jolaserako gastu kalorikoa handiagoa da neskena baino (Pellegrini, 2009). Gainera, ikusi da sexu berekoen artean gauzatzen bada, sexu berekoek ondo ikusten dutela, baina sexu ezberdinen artean gauzatzen bada, desberdin ikusten dela (Colwell & Lindsey, 2005).

2.4. DIMENTSIOAK ETA GENEROA

Orain arte jolasaren dimentsioetan aldaerak ikusi dira, eta atal honetan bildu egingo da dimentsio ezberdinetan ikusi den informazioa. Edonola ere, aldaeretaz hitz egin ahal izateko argitu beharra dago ezaugarri indibidualak anitzak izan daitezkeela. Jakinda jolasa interakzio sozialean sortzen dela, interakzio sozial atipikoak edo etendakoak dituzten umeak (autismo, ikusmen gutxiagotu, edota entzumen gutxiagotua duten umeak) gutxiago sartzen dira jolasean, eta beranduago azaltzen da beraiengan jolasa (Lillard, 2015). Horretaz gain, kulturaren arabera ere jolasa aldatu egiten da, edota beranduago azaldu (Lillard, 2015). Hau argituta, atal honetan generoaren arabera jolasa nola aldatzen den aztertuko da, ikusi baita jolasean diferentziak azaltzen direla, bai generoari, bai adinari eta baita testuinguruari ere lotutakoak (Jing & Li, 2015; Umek & Musek, 2001). Atal honetan generoaren aldaera aztertuko da, eta hurrengo atal eta kapituluetan adin nahiz testuingurua sakonago azalduko da.

Aurreko ataletan, jolasaren dimentsioetan, generoaren gaia atera da, eta genero diferentzia azpimarratu da. Diferentzia horien nondik norakoa ulertzeko generoa zer den ikusi behar da:

«We use the word gender to describe our awareness and reaction to our assigned biological sex, which is influenced by biological, psychological and social factors. Are you girl or a boy baby? Will you grow into a man or a woman? By the age of about two years most children have a notion of whether they are a boy or a girl and they gradually grow more aware of the biological differences between males and females» (Kilvington & Wood, 2016, 17 or).

Orain arte modu binarioan azaldu da lan honetan, hau da, bi genero kontsideratu dira, "neska" eta "mutil" generoak. Kontrastatu diren ikerketetan ere hala egin da (Gmitrova, Podhajecká, & Gmitrov, 2009; Gray, 2011; Hagsér & Årlemalm-hagsér, 2010; Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005; Martin et al., 2013; Tomasini, 2009). Lan honetan ere generoa eraikuntza binario bezala tratatuko da, nahiz eta aldaera indibidualak badiren eta kontutan hartzekoa beharrezkoa den (Martin et al., 2011; Warin & Price, 2019).

Generoari dagokionez, dimentsio kognitibo, sozial eta motorean diferentzia ikusi da neska eta mutilen artean. Jarraian bi taulan biltzen da dimentsioen ataletan ikusitakoaren laburpena:

Nesken jolasaren ezaugarriak		
Dimentsio kognitiboa	<p>Neskengan jolas sinboliko gehiago ikusi da. Horretaz gain, adinarekin jolas multi-eskematua gehitzen da neskengan. Sekuentzia gehiago jolasen dituzte mutilek baino, eta genero gidoiak eskatzen duen eran erabiltzen dituzte jostailuak.</p> <p>Etxe txokoan nagusitu egiten dira. Bertan boterea dute, eta boteredun rolak antzezten dituzte: ama, izeba, ahizpa, seme-alabak, etxeko lanak, janaria prestatu, janaria zerbitzatu, plantxatu eta garbitu, jantzi, irteteko prestatu (erosketak egitera, medikuarengana), umeak zaindu.</p> <p>Beste neskak ere antzezten dituzte, printzesak zein maitagarriak.</p>	(Bornstein et al., 1996; Cherney & Dempsey, 2010; Garner & Bergen, 2006; Gray, 2011; Hartle, 1996; Kilvington & Wood, 2016; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009)
Dimentsio soziala	<p>Neskek joera gehiago dute sexu bereko bikotetan ibiltzeko. Taldean daudenean, helduaren presentzia behar dute jolasa segurizatzeko, bestela disregulatzeko arriskua duelako. Mutilaren presentzia neskek onartzeko probabilitatea handiagoa da heldua hurbil badago.</p> <p>Gehiago jotzen dute txandak egitera, eta lidergoa proposatzaileagoa da. Beraien arteko laguntasuna intentsiboagoa da. Neska taldeak kolaboratiboagoak dira, errazago iristen dira adostasunera. Lagun arteko harremana intimoagoa, "lagunik onena" izatea errazagoa da, eta talde txikiagotan ibiltzen dira</p>	(Fabes et al., 2003; Kilvington & Wood, 2016; Maccoby & Jacklin, 1987)

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Dimentsio motorea	Jolas lasaiago eta sedentarioagoa da, espazio bilduagotan gertatzen da.	(Cohen, 2018; Fabes et al., 2003; Hart & Tannock, 2019; Gray, 2011; Kilvington & Wood, 2016; Moller et al., 1992; Pellegrini, 2011b; Power, 1999; Wood, 2013).
-------------------	---	--

Taula 3. Nesken jolasaren ezaugarriak.

Hurrengo taulan mutilen jolasaren ezaugarriak laburbiltzen dira:

Mutilen jolasaren ezaugarriak		
Dimentsio kognitiboa	Mutilak jolas esploratorioan gehiago sartzen dira. Beren gogoko gaien artean daude eraikuntza, gerra eta fantasiako gaiak, garraioa, suhiltzaileak eta salbamenduak.	(Bornstein et al., 1996; Garner & Bergen, 2006; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tomasini, 2009)
Dimentsio soziala	Mutilen taldeari dagokionez, talde handiagotan jolasten dute, espazio publikoagotan, helduengandik urrunago. Urruntzeko duten joera horrek aukera ematen die arauak beraien artean sortu eta adosteko, beren artean erregulatzeko (helduek joera bait dute jolas indartsu eta aktibo hori inhibitzeko). Neskek baino lagun gehiago dituzte, eta talde handian gehiagotan inplikatzeko dira.	(Fabes et al., 2003; Kilvington & Wood, 2016; Maccoby & Jacklin, 1987)

Dimentsio motorea	Mutilen arteko jolasa aktiboagoa eta indartsuagoa da, eta neskena baino estereotipatuagoa, fisikoagoa da, espazio gehiago behar du, zakarragoa da, batzuetan agresioa ere azaltzen da, dominantzia saiakera eta lehia azaltzen direlarik.	(Cohen, 2018; Fabes et al., 2003; Gray, 2011; Hart & Tannock, 2019; Kilvington & Wood, 2016; Moller et al., 1992; Pellegrini, 2011b; Power, 1999; Wood, 2013).
-------------------	---	--

Taula 4. Mutilen jolasaren ezaugarriak.

Generoaren eraikuntzari dagokionez, teoria feminista postestrukturalistatik, generoaren ulermena prozesu bat da, egoera sozialetan sortzen dena (MacNaughton, 1997). Ikusi da umeen aukeraketa beren familien sinesmen eta jokabideek baldintzatzen dutela, baita testuinguruak ere. Eskolara sartu aurretik gai dira sozialki onargarriak diren jokabideak identifikatzeko eta mutil zein neskengandik zer espero den jakiteko, egunerokotasuneko esperientziek zein komunikabideek eman diete aukera hori (Brooker, 2006). Indibiduo eta instituzio sozialak banaezinak dira, elkarmenpenkoak, eta boterea da harremanetarako dinamika zentrala. Umeak beren mundu sozialeko partaide gaituak dira, eta identitatea eraikitzen dute erabilgarri dituzten esanahiekin. Aniztasunarekin kontaktuan daudenean beren identitatea birformatzen eta garatzen dute indibiduoek, eta askotan kontraesanak hautematen dituzte ikusitako, entzundako eta testuinguru ezberdinetan. Inguruko pertsonen erreakzioetatik ikasten dute zer den onargarria eta zer ez. Horrela, maskulinitatea eta feminitateaz ikasten dute dagokien botere eta ezagutza harremanekin (Gray, 2011).

Prozesu honetan fase ezberdinetatik pasatzen dira umeak. Generoarekiko tipifikazioa oso txikitzen hasten da eta sendotzen joaten da Haur Hezkuntzan, ondoren berriro txikitzeko. U inbertitu baten kurba egiten du. Tarte horretan autoirudia horren arabera eraikitzen du, arau horretatik ateratzen dena baztertzen du, eta estereotipoekin bat egiten du, kolore preferentziak finkatzen ditu eta itxura fisikoa ere bai. Momentu gorena 3-4 urterekin izaten da eta "genero zurruntasuna" bezala izendatzen da fenomeno hau, umeak genero tradizionalaren arauetara bat etortzeari egiten dio erreferentzia (Halim, 2016). Adibidez, neskei kolore arrosa bakarrik gustatzea. Genero zurruntasunak bustitzen ditu umeen pentsamendu, identitate, kideen aukeraketa eta jarrerak. Generoa beren autoirudirako ezaugarri positiboa da, eta horren arabera segregazioak egiten hasten dira. Lau urteko umeek hiru aldiz denbora gehiago pasatzen dute genero bereko umeekin bestekoekin baino. Gainera norbere generoa hobea dela sinesten dute. Behin hori lortu denean, Lehen Hezkuntzan, askatasun gehiago izango du umeak bere genero espresioetan, mugak esperimentatu ahal izango ditu, eta zurruntasun hori leunduko da, beste generoa ere positiboki

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

baloratzen hasiko delarik. Ulertzen hasiko da talde batekoak baino gehiago izan daitekeela, aurrerago aniztasuna onartzen hasiko da (Halim, 2016).

Indar ezberdinen konbinazioak sortzen dute generoa diferentziatzeko fenomeno hau (Maccoby & Jacklin, 1987):

- Umeak genero batetiko taldekatzea egiten duenetik, genero horrekiko baloreak bereganatzen ditu, eta dagokion rol soziala ere bai (Cherney & Dempsey, 2010; Tas, 2018). Taldekatzea nabarmena da eta umerik gehienei gertatzen zaie haurtzaroan. Talde berean egoteak taldekideekiko erakarpena dakar, eta beste taldekoekiko gutxiestea, horrela genero patrioak eraikiz (Lindsey, 2016). Taldeak funtzio sozializatzailea du, eta mutilek eta neskek eragin desberdinak jasotzen dituzte beren taldeetatik (Maccoby & Jacklin, 1987; Martin et al., 2013; Pellegrini, 2011b).
- Genero-identitate koordenatuak eraikitzen dira objektuen eta espazioen sexu markazioaren arabera (Tomasini, 2009). Umeek erabiltzen dituzten jostailuek generoaren bitartekaritza lana egiten dute, mezu indartsuak igorri genero identitatearen sorkuntzarako. Jostailu askok perpetuatu arazten dute dikotomia gainartzailea (Cherney & Dempsey, 2010; Francis, 2010).
- Desberdintasun biologikoa egotea da beste arrazoi bat (; Maccoby & Jacklin, 1987; Tas, 2018). Sexu diferentzia honetan hormonek badute zeresana.
- Alderdi psikologiko eta kognizioa ere segregaziorako faktore dira (Maccoby & Jacklin, 1987; Tas, 2018): neskek badakite neskak direla eta zein gehiago den neska, eta berdin mutilen kasuan; eta horrekin batera, badakite zer dagokion genero etiketa bakoitzari.
- Irakasleak ere faktore garrantzitsua dira. Irakasleen generoaren inguruko suposizioek genero dualismoa indartzen dute (Gray, 2011). Dituzten pertzepzioek umearen aukeraketan eragiten dute, horrela mutilek eta neskek aukeraketa diferentea egiten dute, talde diferenteetan (Chapman, 2016). Irakasleek naturalizat dute mutilek eraikuntza txokoa dominatzea, beraz ez dute esfortzurik egiten neskek ere sarbidea irabazi dezaten (Gray, 2011). Horretaz gain, irakasleek batzuetan errefortzatu egin dute genero marka espazio eta materialetan, beste batzuetan berriz kontrakoa ere egin dute, genero bereizgarria borraratzen saiatuz (Tomasini, 2009). Irakasleen hautemateek umearen jolasa baldintzatzeko modu ezberdinak daude: beraien programen planen bidez, eskaintako baliabideekin, eskaintako feedbackarekin, esku hartze orokorrekin, eta baita jolasean inplikatur ere (Chapman, 2016).
- Helduen presioa ere aintzat hartzeko faktorea da, eskolan zein kanpoan emandako eguneroko adibideekin (Maccoby & Jacklin, 1987). Neskek eta mutilek desberdin jokatzen ikasten dute komunitateko balio eta praktiketan hala islatzen delako (Gray, 2011).

- Faktore temperamentalek genero segregazio interakzioetan badute bere isla. Genero tipifikazioa umearen ezaugarri indibidualen arabera ere badago, temperamentua, adina edo erakarpen fisikoaren arabera (Maccoby & Jacklin, 1987; Martin et al., 2011).
- Hurbilpen ebolutibotik, selekzio sexualaren izenean, sinesten da erreprodukzioan ar eta emeek duten rol desberdintasunak dakarrela desberdintasuna jokabide sozialetan mutil eta neskenentzat, eta horrek elikatzen duela genero bereizketa. Segregazio honek umeei aukera ematen die helduarorako rol eta gaitasun ezberdinak trebatzeko (Martin et al., 2011).

Arrazoiak arrazoi, genero arteko diferentzia gaur egun badago, eta arau horiekiko bat etortzea edo erresistitzeak eragina du egoera emozional eta autoestimuan, eta baita etorkizuneko emaitzetan ere (Halim, 2016). Neskek beraientzat deserosoak diren aktibitateak ekiditen dituzte. Horrela, eraikuntza blokeak oso lotuta daudenez matematikarekin, hau neskenentzat galdutako potentzialitatea suertatzen da, eta matematikaren gaitasunaren garapenean du eragina. Aurrerago, "Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)" alorrean emakumeen errepresentazio eza gertatuko da (Shenouda & Danovitch, 2014). Horri gehitzen bazaio irakasleen arteko diskurtso dominantea, hau da, ez dela interferitu behar jolasean, ondorioa da umeen arteko botere harremanetara ezin dela iritsi, eta diferentziak mantendu egiten direla (Gray, 2011). Genero parekidetasuna sortzea neska eta mutilengan jokabide ez sexita edo ez estereotipatuak modelizatzea baino konplexuagoa da. Beregan hartzen ditu botere harremanak kuestionatzea, helduen boterea erabiltzea, umeen arteko sexismoa etetea, umeengan alertak piztuaraztea, umeen errepertorio diskurtsiboak areagotzea, generoen arteko marra etetea, umeen istorioetan esku hartzea edota botere pedagogikoa erabiltzea intentzio feministarekin (MacNaughton, 2000).

Edonola ere, jolasean mutil eta nesken arteko diferentziak adin, egoera eta testuinguruaren arabera ere badira. Baina eraiki egiten dira, eta ez dira estatikoak, baldintzen arabera aldatzen dira (Kilvington & Wood, 2016; Maccoby & Jacklin, 1987). Genero eta sexualitateak ez dute umea definitzen, parte malgu bat dira. Umeak ez dira mugatu behar gai honekin, askatasuna eta aukerak behar dituzte beren identitatea deskubritu eta adierazteko. Arazoa bikoitza da, batetik aukera berdintasuna eskaini behar zaie mutil zein neskei beren burua modu askean jolasaren bidez espresatzeko; bestetik, umeak babestu behar dira beren esplorazio eta esperimentazioak sortu diezaieken minetik (Kilvington & Wood, 2016). Hori lortzeko proposamen ezberdinak luzatu dira:

- Alde batetik umeari egiten zaion eskaintza fisikoan jarri da arreta. Testuinguruak eskaini behar dira beren behar indibidual zein taldekoak asebetetzeko helduaren intromisorik

gabe (Chapman, 2016; Kilvington & Wood, 2016; Larrea, Muela, Miranda, & Barandiaran, 2017; Larrea et al., 2019). Bermatu egin behar da umerik lasaienek eta energikoenek badutela behar duten materiala eta espazioa (Singer & Haan, 2007a).

- Bestalde, irakaslearen ardura azpimarratu da. Aldarrikatuaz irakaslearen presentzia gako dela estereotipo sexistak kuestionatu arazteko (Tomasini, 2009), hurrei lagundu behar diela genero binariorotasuna deseraikitzen (Chapman, 2016; Gray, 2011; Singer & Haan, 2007). Ez da aski aktibitate guztiak edonorentzat direla esatearekin. Feminitate eta maskulinitate diskurtso alternatiboak behar dituzte umeei, helduaren sustengua oso garrantzitsua da ume hauen genero estereotipoen erresistentzian (Gray, 2011). Horretarako garrantzitsua da irakasleek beren historia pertsonalez hausnartzea, konbikzio moralen inguruan, hauek umeen beharrak ulertzeko entzungor bihurtu dezaketelako (Kilvington & Wood, 2016). Generoa kritikoki esploratu ahal izateko aukerak behar dituzte irakasleek, eta generoaren inguruko sentsibilizazio edo formakuntza gako dira praktika malguagoa garatu dezaten (Josephidou, 2019).

Ikusten den bezala, diferentziak egon badaude generoen artean, testuinguruari lotzen zaizkiok desberdintasunak. Gakoa horren aurrean izan beharreko jarrera eta egin daitezkeen proposamenak aztertu behar dira.

2.5. DIMENTSIOAK ETA ADINA

Jolasean ikusi diren aldaeretan, generoaz gain, adinaren arabera ere diferentziak ikusi dira. Jolasak adinaren arabera erakusten duen aldakortasuna ikusteko aurretik azaldutako hiru dimentsioetan aipatutakoa adin tarte bakoitzean laburbilduko da jarraian.

Bi urteko umeen jolasa honelakoa da:

Bi urteko umeak		
Dimentsio kognitiboa	<p>Hasieran norbere eta bestearen arteko ekintza zuzena azaltzen da (norbere buruari edo beste bati goilareaz jaten ematea adibidez), geroago ekintza sinbolikoagoak ikusten dira. Bi urterekin umeak bereizten ditu benetako ekintzak eta sinbolizatutakoak jarreraren irakurketatik, baina hiru urteren aurretik ezin dute bestearen errepresentazio mentalik errepresentatu.</p> <p>Helduen errutinak jostailuekin imitatzen dituzte (panpinari jaten eman adibidez), Panpinak, animaliatxoak, irudikatutako lagunak, eguneroko egoerak azaltzen dira. Ondoren, sekuentziadun pasarteak hasten dira: irina nahastu, labera sartu eta bizkotxo zerbitzatu.</p>	(Lillard, 1993b; Lillard et al., 2011; Lillard & Kavanaugh, 2014; Ma & Lillard, 2017)
Dimentsio soziala	<p>Bakarkako jolasa da nagusiki. Elkarren ondoan izatea bilatzen du umeak jolas librean. Paraleloan jolasten dute, elkarren atzetik korrika egiten dute, elkar imitatzen dute, ondoren alde egin eta beren kasara zerbait egiten dute. Beraien jolasak "parte-elkarrekin-</p>	(Jankowska & Omelanczuk, 2018; Parham & Fazio, 2008; Singer & Haan, 2007b)

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

	parte-bakarka" modukoak dira. Hiru urte egin aurretik posesioak garrantzia du, materiala bereganatu nahi izaten dute, besteei kendu behar bada kenduz, ez dute konpartitzen, norbere jolasean daude. Baina hemen hasten dira besteen beharrak ulertzen.	
Dimentsio motorea	Bi urteko umeak dira fisikoki aktiboak. Mugimendu motor luzeko aktibitateak egiten dituzte, eta beren gaitasunak hobetu. Igo, bultza, tira, objektuen gainean ibili, imitatu, salto. Jolas zakarraren lehenengo zantzuak azaltzen dira.	(Garner & Bergen, 2006; Pellegrini, 2009; Power, 1999)

Taula 5. Bi urtekoen jolasaren ezaugarriak.

Hiru urteko umeen jolasak ondorengo ezaugarriak ditu:

Hiru urteko umeak		
Dimentsio kognitiboa	Rolak hartzea jolas sinbolikoaren parte bihurtzen da. Hiru urterekin sinbolizazioa elaboratuagoa bihurtzen da, objektu gehiago, eta istorio luzeagoekin. Oraindik material egituratua behar dute sinbolizaziorako. Adin honetan besteek sinbolizatzen dutena ulertzen hasten da, lehenengo itxura mantentzen duten objektuekin, eta geroago itxurarik ez dutenekin. Gainera, objektu bati bi identitate egozteko gai dira jolas sinbolikoan. Jolas hau beste umeekin batera egiteko gai izango dira, soziodramatikoa izango litzateke. Etxeko gaiak, animaliak eta pasatako	(Garner & Bergen, 2006; Hopkins et al., 2016; Jankowska & Omelanczuk, 2018; Lillard, 1993b; Parham & Fazio, 2008; Umek et al., 1999).

	esperientziak azaltzen dira. Istorio konplexuagoak egiten dituzte, jostailu erreplikak erabiltzen dituzte, emozioak ekartzen dituzte (haserrea, negarra).	
Dimentsio soziala	Hirurekin txanda batzuk egin ditzakete, eta gauzak kentzeko ordezkari eskatu ere bai, erraz banatzen dira jolasetik baina batu ere bai.	(Parham & Fazio, 2008).
Dimentsio motorea	Hiru urterekin mugimendua fina da areagotzen dena: moztu eta itsatsi bezalakoa. Jolas zakarra gehitzen doa. Saltoaren lorpena azaltzen da.	(Garner & Bergen, 2006; Herran, 2004; Pellegrini, 2009; Power, 1999)

Taula 6. Hiru urtekoen jolasaren ezaugarriak.

Lau urteko umeen jolasa honelakoa da:

Lau urteko umeak		
Dimentsio kognitiboa	<p>Lau urterekin objektuekiko dependentzia txikituko da. Material egituratuaz gain, egituratu gabea ere behar dute. Rolak banatzen dituzte eta jolasa antolatzen hasten dira. Dialogo aberatsa sortzen da. Jolas konplexua azaltzen hasten da.</p> <p>Asmoak irakurtzen hasten dira. Besteen pentsamenduetara hurbiltzen dira.</p> <p>Konturatzen dira pertsona ezberdinek sinesmen ezberdinak izan ditzaketela, baina artean azpitik dagoen metaerrepresentazioa ez dute apreziatzen. Lau urtetik aurrera hasten dira konturatzen beste munduak buruan bakarrik existitzen direla.</p>	(Garner & Bergen, 2006; Hopkins et al., 2016; Lillard, 1993b; Lillard et al., 2011; Umek, Musek, Pecjak, & Kranjc, 1999; Umek & Musek, 2001)

2. Jolas motak eta jolasaren dimentsioak

Dimentsio soziala	Lau urterekin txandak egiten dituzte eta besteen ekintzak kontrolatu ere bai, agintariak dira.	(Parham & Fazio, 2008).
Dimentsio motorea	Lautik aurrera mugimendu handi zein finen domeinua lortzen da. Sarri hasten dira igotzen, saltatzen, korrika egiten, ihes egiten eta pertsegitzen. Diferentzia indibidualak nabariak dira. Mutilek jolas zakarra, superheroiak, eta blokeak atsegin dituzte, neskek aldiz mahaiko aktibitateak eta eskulanak.	(Johnson, 2006).

Taula 7. Lau urtekoen jolasaren ezaugarriak.

Azkenik, bost urteko umeen jolasa honela deskribatu daiteke:

Bost urteko umeak		
Dimentsio kognitiboa	<p>Bost urterekin mundu errealaren antzekoa erreproduzitu nahi dute, errealitateko gaiak, horretaz gain mundu imaginarioak planifikatu, eraiki eta antzeztu ditzakete, detaileetan arreta jarriaz.</p> <p>Adin honetan “metarrepresentazioa” lortzen du umeak; hau da, bestearen errepresentazioen errepresentazioa, perspektiba hartzeko azken nukleoa.</p> <p>“Jolas heldua” azal daiteke, umeak ekintzekin bakarrik aski izatera iritsiko dira rola antzezteko, materialik gabe.</p>	(Johnson, 2006; Leong et al., 2013; Lillard, 1993b; Parham & Fazio, 2008)

	Hizkuntza erregistroak ezberdintzen hasten dira. Bospasei urterekin aurreikusten da jolasaren maila gorena harrapatzea.	
Dimentsio soziala	Bost urtetik aurrera jolasa errazteko konpromisoa ikusten da, baita lehia ere, eta kolaborazioa ere bai rolak koordinatu behar direnean.	(Parham & Fazio, 2008).
Dimentsio motorea	Jolas zakarraren kasuan animaliengan U inbertitu bat egiten du, infanzian sortzen da, gaztaroan jotzen du goia, eta gero gutxitu egiten da. Oraindik ez du goia jo, gehitzen jarraitzen du.	(Pellegrini, 2009; Power, 1999).

Taula 8. Bost urtekoen jolasaren ezaugarriak.

Ikusten da kognitiboki jolasa gero eta konplexuago bihurtzen joaten dela umearen garapenarekin batera (Umek & Musek, 1997). Lehenengo deszentrazioa dator, norberetik arreta-gunea beste agente batzuetan jartzerako mugimendua; gero deskontestualizazioa, objektu errealistetatik ez hain errealistetarako mugimendua; eta azkenik integrazioa, simulatutako ekintzak sekuentzia eta narratiba batean integratzea (Nicolopoulou, 2019). Aldi berean, sozialki ere, bakarka jolastetik gero eta harreman gehiago izatera pasatzen dira umeak, horrela, zaharrenek interes sozial gehiago azaltzen dute kideengan txikienek baino (Shim et al., 2001). Mugimendu aldetik ere bi urterekin izan arren mugimendu zabal handienak, ikusten da ez dela beharra gutxitzen, aldatu baizik, eta jolas zakarraren kasuan gehitu egiten dela umeak adinean aurrea doazen heinean (Pellegrini, 2009; Power, 1999). Aurrerago, jolasaren gutxitzea etorriko da, eta mugimenduarena ere bai, baina ez Haur Hezkuntzan, umea zaharragoa denean baizik (Pellegrini, 2009; Power, 1999; Thompson & Goldstein, 2019).

Edonola ere, gogoratu beharra dago adin bakoitzari ezaugarri batzuk egotzi zaizkion arren, beste aldagai batzuk ere sartzen direla tartean, ezaugarri horietan eragin dezaketenak, adibidez generoa eta testuingurua (Jing & Li, 2015). Eta horrekin lotuta, testuinguruan adin ezberdinetako umeak daudenean, adin aniztasunak aukerak ematen dizkio umeari bere adinkideekin ikasi ezin dituen gauzak ikasteko. Zaharrenek txikienei ereduak eskaintzen dizkiete, eta emozionalki eusten diete, lagundu egiten diete, gainera zaintzaz eta lidergoaz ere ikasten dute, aldi berean, txikienen irudimen eta sormenez ere baliatzen dira (Gray, 2011b).

Laburbilduz,

Kapitulu honetan, jolas motak eta dimentsioak aztertu dira. Ikusi da jolas mota asko izendatu daitezkeela, baina sailkapen unibertsalik ez dagoela. Horrela, autore batzuek motatzat hartzen dutena beste batzuek ez dute hartzen. Gainera, aldi berean jolas mota bat baino gehiago batera gerta daitezkeela ikusi da. Kasu honetan, jolas motak dimentsio ezberdinen arabera aztertu dira. Lehenengo, dimentsio kognitiboa azaldu da, bertan esperimendazioa, jolas sinbolikoa (eta honen barruan objektu sustituzioa eta dramatizazioa) eta joko arautua ikusi dira, baita horien ezaugarri eta bilakaera ere. Bigarrenik, dimentsio soziala aztertu da, eta baita beronen ezaugarriak eta bilakaera ere. Hirugarrenik, dimentsio motorea jorratu da, eta baita honen barruan kokatu diren arrisku jolasa eta jolas zakarra ere. Bestalde, ikusi da bai dimentsio kognitiboak, bai sozialak eta bai motoreak generoaren arabera forma ezberdina hartzen dutela; eta antzeko zerbait gertatzen da adinarekin ere, umea heltzen doan heinean bilakaera ikusten baita.

3.Kapitulua

Jolasa eskolan

3. Jolasa eskolan

Aurreko kapituluak aditzera eman bezala, jolasa aldatu egiten da testuinguruaren arabera. Atal honetan eskolan jarriko da arreta. Jarraian, kapitulu honetan landuko diren ideiak irudi bidez laburbiltzen dira:



Irudia 7. "Jolasa eskolan" kapituluaren bizkarrezurra.

Haur Hezkuntzako geletako eguneroko bizitza kokatuta dago testuinguru zabalago batean, instituzionala, kulturala eta historikoa den testuinguruan (Vuorisalo, Rutanen & Raittila, 2016). Umearen garapenean eta ikaskuntzan, testuinguru soziokulturalaren pisua azpimarratzen da. Instituzioek badute balio sistema bat, helburu argiekin, ebatzi beharreko arazo definituekin, eta horretarako metodo jakinekin (Rogoff, 1993). Hezkuntza, orokorrean definituta, transmisio kulturala da; gizaki belaunaldi bakoitzak beharrezkoak dituen trebeziak, ezagutzak eta balioak eraiki edota lortzeko ezartzen den prozesua. Gizakiaren garapen ibilbideak hezkuntzarekiko menpekotasuna eraman du. Edozein taldetan, bertako ezaugarri kulturalak lortu ez dituen umeak bizirauteko arazo larriak izango ditu, eta ugaltzerako orduan desabantaila, selekzio naturalak ez baitio aukerarik emango. Selekzio naturalak umeak mundura diseinatuta ekarri ditu dagozkien

kulturan beharrezkoak izango dituen trebetasun, ideia eta balioak bereganatzeko, eta horiek jolasaren bidez praktikatzeko (Gray, 2019). Umeak hori guztia definituta dagoen mundu batean sartzen dira, eta partehartze gidatu baten bitartez kultura horretako ekintzak ulertzera eta bertan parte hartzera iristen dira. Partehartze gidatuak ezaugarritzen du gizarteak nola antolatzen duen umearen aktibitatea (Rogoff, 1993).

Testuinguru honetan, gizaki, material, beste gizakien izate, leku, sentsazio, diskurtso eta denboraren arteko gurutzaketa bat gertatzen da. Elementu horien une jakineko konbinazioek ematen dute forma. Elementu guztiek elkarrekin lortzen dute bakarka elementu bakoitzak lortu ezin duena. Elementuak mugimenduan daudenez, konbinatu eta berkonbinatu egiten dira, aldaketak gauzatuz etenik gabeko prozesuetan. Bertan, subjektuak ensanblaje horren parte dira. Horrela, pertsonak testuinguru sozial, kultural eta hezitzaile horren parte, espazio eta denbora jakin bat okupatzen dute. Testuinguruarekiko harremanean ekiten dute (Deleuze & Guattari, 1987). Eskola ere horrela ulertzen da, elementu guztien arteko elkarrekintza dinamiko bezala, elementuen arabera une jakin batzuk modu jakin batera kristalizatzen edo gorpuzten direlarik (Cumming et al., 2015).

Testuinguru honetan jolasarekiko sinesmen, balio eta patroi kulturek mediatu egiten dute umeen ekintzen antolaketan, eta faktore garrantzitsuak dira jolasari dagozkion aldaera kulturalak azaltzerako orduan (Nicolopoulou, 2019). Testuinguruak, pertsonalizazioak, eta sinesmen kulturek ematen diete forma garapen esperientziei, eta informazioa ematen diete umeari kulturaren arauak eraikitzeko (Bornstein et al., 1996). Eta ikusi da jolasak dimentsio unibertsalak badituela, baina baita aldakorrak direnak ere. Dimentsio unibertsalari dagokionez, ume guztiek erabiltzen dituzte objektuak beren jolas sinbolikoan, eta bestalde, ekintza soziala izatea ere unibertsala da. Garapenari dagokionez, umeak adinarekin gero eta aktiboagoak dira zaintzailearekin jolasa hasteko orduan; aldiz, zaintzailea gero eta gutxiago; zaintzailearen partehartzea aldatuz doa umea garapenean aurrera doan heinean (Haight et al., 1999). Baina dimentsio aldakorra badela ere argi geratu da (Bornstein et al., 1996; Fler, Chen, & Oers, 2018; Haight et al., 1999; Lillard et al., 2011; Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006; Wu & Rao, 2011). Ondorengo diferentziak ikusi dira:

- Argentina eta Estatu Batuetako ama-umeek jolas ezberdinetan hasteko joera daukate, eta joera hori bat dator kulturalki duten ume hazte ideiarekin (Bornstein et al., 1996).
- Testuinguruan agertzen den diferentzia bat ondorengo da: noizekin jolastu dezaketen. Bestalde, helduen partehartzearen ideia ere diferentea da. Diferentziak ikusi dira ume txinatarren eta irlandar-amerikarren artean. Jolaskideak eta jolaserako taldeak ere modu desberdinean eratzen dira (adin aniztasuna edota kide kopurua esate baterako). Beste

diferentzia nabarmena zaintzaileak kulturartean jolasa bideratzeko moduari dagokio; adibidez, txinatar zaintzaileek gehiagotan hasten dute jolasa (Haight et al., 1999).

- Herrialde ezberdinetako Haur Hezkuntzako curriculumaren konparaketa egin ostean ondorengo diferentziak ikusi dira (Fleer et al., 2018): Mendebaldeko Europa eta Erresuma Batuan ikaskuntza jostagarriaren aldeko hautua ikusten da, eta pedagogia jostagarrian oinarritzen da, ebaluaketa behaketaren bidez egiten da. Ekialde Ertainean diziplina edo gaika antolatzen da, ebaluaketa formala egiten da. Asian berriz, gai ezberdinen integrazioan oinarritzen da curriculuma. Australian jolasean oinarritutako curriculum dago, baina horretaz gain, irakaskuntza intentzionatua ere badago, ikaskuntza helburuekin, eta ikaskuntzaren ebaluaketarekin. Hego Ameriketara zeharkako gaiak dituzte eduki interdiziplinarrak ikasteko eta Ipar Amerikan jolas gidatua. Argazki orokorra konplexua da, bai pedagogia eta bai umea ulertzeko moduan aniztasuna ikusten da (Fleer et al., 2018). Diferentziak umea ikusteko moduan, programaren intentzioetan eta orientazio filosofian antzeman dira. Espezifikazio kulturalak, gizarteko intentzioak, ikuspuntu filosofikoak eta gizartean programak jarraitzen dituen joerak ezberdinak dira (Samuelsson et al., 2006).
- Jolas sinbolikoari dagokionez, kulturaren arabera aldaketak daude jolasaren garaian, iraupena eta forma aldatzen da, helduaren esku-hartzearen eta eskaintzen zaizkien materialen arabera (Lillard et al., 2011). Alemaniako irakasleek jolas librearen kontzeptuan jartzen dute indarra, irakasleen instrukzio edo gidaritzarik gabe. Txinan aldiz, umearen jolasa beste joko edo ekintzekin oso lotuta azaltzen da, beti ere irakasleen gidaritzapean, horrela hobeto ikasten delakoan. Sinesmen horiek haur eskoletan bere isla dute. Esateko baterako, Alemanian ageri diren animalia jolasek ez dute lekurik Txinako haur eskoletan, ez baitago ez espazio, ez leku, ezta baldintza kurrikularrik eta helduaren onarpenik ere (Wu & Rao, 2011).

Azken adibideetan ikusten den bezala, diferentziak ez dira gizarte eta kultur balioetan bakarrik islatzen, baita eskola mailan ere. Ikusi da jolas forma eta frekuentzia, eta horiek azaltzen diren adina aldakorrak direla eskolako testuinguruaren arabera (Howes et al., 1992). Haur Hezkuntzako helburuak curriculumean ez ezik, irakasleen buruetan ere definitzen dira. Hau da, irakasleak testuingurua nola eraikitzen duenaren arabera, eta ze esperientzia mota eskaintzen dituenaren arabera izango dira umearen ikaskuntza eta munduari zentzua emateko aukerak (Samuelsson & Carlsson, 2008). Testuingurua gutxienez bada, kideen arteko jolasa ez da testuinguru aberatsean bezain konplexua izango, edota beranduago azalduko dira jolas forma konplexuak kalitate handiagoko testuinguruetan baino (Howes et al., 1992).

Horren lekuko da Turkiako errealitatea, eskolan denentzako curriculum bera dagoen arren, jolasaren iraupenean, materialen aurrekontuan eta jolasaren testuinguruan aldaketak nabariak dira. Curriculum bakarra izan arren, eskola bakoitzak eta irakasleek beren programa propioak jarraitzen eta jolasaren inguruan beren erabakiak hartzen dituzte (Sener, 2013).

Eskolan jolasak duen presentziari dagokionez, ikusi da jolaserako eskubidea eskaintzen zaien arren, helduek dutela autoritatea, eta erabakitzen dutela umeak nolako jolasak egin ditzakeen, eta hori gero eta egituratuagoa izaten ari dela (Peters & Swadener, 2019). Jolasa eta ikasketaren, edo jolasa eta pedagogiaren artean loturak egitea beti izan da konplikatu (Wood, 2010). Jolasa eskolara ekartzeak "hezkuntza jolas" mota ezberdinei eman die bide. Baina ikerlarien arreta efektibitatez zuzendu da, hau da, jolasean emaitza akademikoak bilatu nahi izan dira: matematika, zientziak, hizkuntza eta irakurketa-idazketa esate baterako. Jolas librea higituz joan da, planifikatutako jolas baterantz, helburuduna, curriculumeko emaitzak bilatzera zuzendua (Wood, 2013). Eskola bukatutako produktuari begira dago, emaitzei begira. Emaitzarik gabeko jolasak duen lekua zaila da bertan. Saiakerak egin dira jolasa Haur Hezkuntzako curriculumera eramateko, baina askotan garapen kognitiboari lotuta egin da, eta ez umea osorik ikusiz (Pellegrini, 2009).

Zenbait irakaslek jolasa gelan sartzeko orduan zailtasunak dituzte, batez ere intrapertsonalak, organizazionalak, eta politikoak (Lynch, 2014; McLeroy, Bibeau, Steckler, & Glanz, 1988). Presioa sumatzen dute emaitza akademikoak lortzeko eta horrek jolasa galtzea dakar. Umeak lehenengo mailarako prestatzeko beharra aitortzen dute Haur Hezkuntzako irakasleek, baita kanpo presioa ere, instituzio zein politiken partetik emaitza akademikoetan zentratzeko (Lynch, 2014). Jolasa Haur Hezkuntzan integratzeko orduan teoria eta praktikaren artean deskonexioa dago. Jolasa eta hezkuntza bateraezinak bezala ulertuak izan dira azken hamarkadetan, eta bigarren horren aldeko hautua egitean, jolasa haurren bizitzan gutxitzen hasi da. Adibidez, Estatu Batuetan emaitza kaxkarrenak zituzten umei atsedena ukatzera iritsi dira, jolaserako aukerak kenduz, honek ikaskuntza akademikoa erraztuko duelakoan (Lynch, 2014; Ohanian, 2002; Vu et al., 2011). Gelako antolaketak eta errutinek, askotan umeen aukeraketa askearekin talka egiten dute, eta horrek zaildu egiten du lagunak izatea edota narratiba konplexuak eraikitzea (Rogers & Evans, 2006). Jolasa eskolan inplementatzeko orduan ondorengo zailtasunak identifikatu dira (Dockett, 2011):

Lehenengo zailtasuna administrazioetik dator, bere eskakizunen bidez umeen askatasuna mozten du, adibidez teknologia sartzeko presioaren bidez. Bigarren zailtasuna curriculumaren

3. Jolasa eskolan

espektatiba eta eskakizunak dira. Hirugarrena gurasoen espektatibak gelaren kudeaketari dagokionez. Eta azkenik, lankideak, eta horien artean sortzen diren desadostasunak.

Azkenean, eskolako esperientzian, umeak sozialki kontrolatuta daude, eta helburuak helduen espektatiben arabera ezartzen dira (Peters & Swadener, 2019). Eta ikusten da umearen jolasak islatzen dituela helduen sinesmenak umearen garapenari dagokionez (Göncü et al., 2000): umeek jolaserako kideen aukeraketa helduek kide egokia zein kontsideratzen dutenaren arabera da; taldearen neurriarekin gauza bera gertatzen da eta nolako aktibitateak eskaintzen diren ere ezberdina da. Zentzu honetan taldekatzei dagokienez, ikuspegi ebolutiboa aintzat hartuta, jolas sozialak adin ezberdinetako umeak bildu beharko lituzke (Gray, 2011b).

Jolasa haurraren eskubide izateak helduari ardura batzuk egozten dizkio (Lester & Russel, 2010; Storli & Sandseter, 2015): jolasa garatu ahal izateko baldintzak ezartzea hain zuzen ere. Ikusi da erlazio positiboa dagoela jolasa, ongizate eta inplikazioaren artean, eta lotura negatiboa jolasean ari ez direnean, ongizate eta inplikazioarekiko. Horregatik da garrantzitsua Haur Hezkuntzan jolaserako aukerak eskaintzea, jolas librerako aukera eskaintza eta jolas ezberdinak baimentzen dituen testuinguru fisiko bat eskaintzea (Storli & Sandseter, 2019). Haurra bera da jolasaren jabe. Beraz, helduak ez luke bere agendarengatik edo planifikazioarengatik umeen jolaserako eremua edo espazioa gutxiago behar; jolasari merezi duen garrantzia eman behar zaio, ez murriztu beldurrerengatik, edo helburu instrumentalagoengatik (Lester & Russel, 2010; Storli & Sandseter, 2015). Jolas libre eta espontaneorako baldintzak eskaini behar zaizkie umei eskoletan, baldintzak identifikatu eta kontzienteki bilatu behar direla aldarrikatzen da jolas libre eta espontaneo gara dadin. Jolas librea ez baita kasualitatez gertatzen, honetarako baldintza batzuk behar dira, adibidez, harreman ona izatea beste umeekin (Hewes, 2014). Umearen jolas sinboliko eta imaginarioa babesteko beharra ikusi da, pribatua izan behar da, eta helduen esku hartzetik babestu behar da, jolasa ondo doanean ez baitu helduaren esku hartze beharrik. Leku seguru eta denbora jakin baten beharra aldarrikatzen da jolasa gara dadin, eguneroko errutinetan lekua egin (Reunamo et al., 2013). Jolas librerako aukerak beharrezkoak dira umeen osasun mental zein fisikorako. Hala ere, hezkuntza politika idazten dutenek eta irakasle guztiek ez dute ondo ezagutzen haurra nola eta zergatik jolasten den. Ikerketa eta formakuntza beharrezkoak dira hutsune honi aurre egiteko joera aldatu nahi bada, eta jolasa umeari itzuli nahi bazaio (Murray, 2018). Hezkuntzako profesionalek ardura dute ikasteko eta pedagogia aldatzeko, beren buruari erronka jarritz esperientzia elkarrekin eraikitzeko eta umeekin batera ikasteko (Guss, 2011).

Norbegiako kasuan, curriculum ofizialak argi uzten du kanpo espazioa eta barne espazioko testuinguru fisikoa diseinatu behar dela umeei jolasean aktiboki parte hartzeko aukera eskaintzeko, bai espazio, bai denbora eta bai ekipamenduak inspiratu ditzan jolas mota desberdinak. Eta kultura, eguneroko errutinak, eskolaren antolakuntza, irakasleen ezagutza, pertzepzio eta jarrerak garrantzitsuak direla umeei izan ditzaketen jolaserako aukerak izan ditzaten testuinguruan (Storli & Sandseter, 2019). Ondorengo ataletan gai hauen inguruan sakonduko da hain zuzen ere, espazio, denbora, material eta helduaren inguruan.

3.1. ESPAZIOA

Jolasera gonbidatuz eta jolasari leku egiten dion testuinguru fisiko egokia eskainiz, umeari aukera ematen zaio eta baimendu egiten zaio esperientzia korporalak, sozialak eta kulturalak izan ditzan (Storli & Sandseter, 2019). Ikusi da diseinu aproposak susta dezakeela haurraren gaitasun soziala, mugimendurako trebetasuna, osasun fisikoa, eta kideen jokabideen areagotzea, oldarkortasun eta gatazkak gutxiagotuz (Larrea et al., 2017). Espazioa ez da leku fisiko soilak, erlazio multzo bat ere bada, beregain hartzen dituen harreman sozialak. Bertan sortzen diren prozesuen produkzioa ere bada (Rutanen, 2017). Ume eta irakasleek elkarrekintzan produzitzen dute harremanen espazioa batera, egunerokotasunean. Bertan eskolako espazioa eraikitzen dute ume eta irakasleek, erakunde jakin horretan partekatzen duten ezagutza kulturalari lotuta. Kulturalki ideia batzuk onartuak dira, inplizituak, baina aldi berean, partekatuak ere badira, eta eskolako espazioa formatzen edo eraiki egiten dute (Vourisalo, Rutanen & Raittila, 2016). Espazioak komunikazio eta parte hartzea bermatu behar ditu, elkar topatzeko aukera eman behar du, baina aldi berean zatikatzekoa ere bai, talde txikietan zein banaka lasai egon ahal izateko (Hoyuelos, 2001).

Espazioa ulertu behar da bat egiteko leku bezala, bertan biziko diren pertsonen elkartruke bezala. Espazioari dagokionez, galdetu behar da ea nolako harremanei ematen dien bide, umeen artean nolako harremanak sortzen diren, eta irakaslearekiko ere bai, ze aktibitate motari ematen dion bide eta zein oztopatzen duen (Cabello Salguero, 2011). Giroaren konfigurazioak alderdi fisikoa (material, espazio, denbora) izateaz gain, kulturala edo soziala ere badu, ohiturak, arauak, balioak, harremanak kontutan hartzen dituen (Abad, 2006; Bondioli & Nigito, 2008; Cabello Salguero, 2011; Shim, 1997). Elementu horien gurutzaketan sortzen dira harremanak. Horrela, espazio eta materialak ekintzarako, elkarrekintzarako eta komunikaziorako euskarri dira, eta bertan mugituko diren pertsonen beharrak asetzera orientatuak egon behar dute: mugimendu, afektu, jolas, esplorazio, komunikazio, erlaxazio edota atsedena. Ez dira arkitektonikoki bakarrik definitzen, baita altzari, material, objektu eta horien distribuzioarekin ere. Giroak guzti honi erantzun behar dio, segurtasun fisiko eta emozionala eskainiaz (Cabello Salguero, 2011). Horrela, testuinguruak umeen arteko harremanak areagotu edo gutxitu ditzake, adibidez, bakarka diseinatutako altzari edo ekipamentuek jolas bakartia indartzen dute (mahai bakarria eta aulki bakarria jartzen bada, edo aulki bakarreko autoa baldin bada); aldiz, taldearentzako diseinatutako txokoek talde harremanak indartzen dituzte (mahai batean aulki bat baino gehiago badaude, edo ibilgailuak aulki askokoak badira). Ikusi da eskaintzak, diseinu fisikoak, eragina duela umeen inplikazio edo jokabide sozialetan (Larrea et al., 2019; Shim, 1997; Storli & Sandseter, 2019).

3.3.1. Eskaintza orokorra

Testuinguruak umeei ongizate fisikoa eman diezaien espazioa bera curriculumeko parte bezala ulertu behar da. Espazioaren diseinuak eragina du bertan azalduko den jolasaren intentsitatean eta jolaserako sortuko diren aukeretan. Harremanez gain, testuinguruaren diseinuak aukera eskaini behar du umeei beharrezkoak dituzten trebezia fisikoak garatu ahal izateko. Horregatik da garrantzitsua aukera anitzak eskaintzea egunean zehar umeei gorputzak erabil ditzaten, mugimendu, esplorazio, esperimendazio eta deskubrimendurako. Eskola leku pribilegiatua da horrelako testuinguruak eskaintzeko (Sevimli-Celik, 2018). Ondorengo elementuak izan ditzake (Kleppe, 2018a): gainera igotzeko edo eskalatzeko moduko zerbait, beheara salto egiteko moduko aukera eskaintzen duen zerbait, balantza egiteko moduko zerbait (balantzina adibidez), gainazal laua (bizikletan, korrika, patinatu, persekuzioan ibili, eta borroka jolasean ibiltzeko moduko azalera), aldapak eta txirristak, irristatzeko moduko lekuak, biratzeko moduko zerbait, mina eman dezaketen objektuak (mailu, pala, makila), tresna arriskutsuak (aizkora bezalakoak), gauza bigunak (sofa, burkoa edo kuxinak, lur biguna, eta pareta bigunak).

Edonola ere, ez dira espazio fisiko hutsak, baita imaginarioak ere. Errealak eta imaginarioaren arteko elkarpuntua izango lirateke, jolasaren dinamikan eraikitzen doazenak. Espazio fisikoak lagundu behar du beste espazio imaginarioa sortzen. Aukera espazial ezberdinak egon daitezke (Abad, 2006): Zirkulua, edo osotasuna; lerroa edo ibilbideak; labirintoa, galdu eta berriro bilatzea eskaintzen duena; espirala edo etengabekotasuna; kabia, segurtasun eta ongizate espazioa, refujioa; etxea, edozein espazio izan daiteke, tela eta aukiekin atondutako egitura bat, edota kanpo espazioan jarritako gurrpil batzuk, "barruan" edo "kanpoan" egoteko aukera ematen duen edozer; mendia, altura hartzeko, gai izateko eta erronkak gainditzeko aukera ematen duena; oihana, urruna eta ezezaguna, misteriozkoa, desorientazio eta bilaketa eskaintzen duena, sorpresa, agertze-desagertzea. Espazioa hutsa egon daiteke, baina aldi berean argi, kolore, mugimendu, soinu, tenperatura edo irudiak izan (Abad, 2006). Sentsorialki aberatsa izan behar du, soinu, usain, dastamen, eta ukimenerako aukerekin. Elementu ezberdinak dituen, lurra, airea, sua eta ura izan daitezke (Abad, 2006). Eta ez da ahaztu behar espazioa beti dela eremu estetiko bat, jolas sinbolikoari lotzen zaiona bere edertasunaren sedukzioaren bitartez (Hoyuelos, 2001; Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Jolasaren testuinguru eta eskaintza inoiz ez da perfektua, eta berregokitzea behar izaten du; txokoa erakargarriagoa egitea, jolaserako aukerak berritzea (Kilvington & Wood, 2016; Laguía & Vidal, 1987; Sevimli-Celik, 2018; Tajik & Singer, 2018). Testuinguru bertsatil, malgu eta

konplexua proposatzen da, ondorengo ezaugarriak betetzen dituen (Kleppe, 2018a): aukera asko emango dituen esperientzia desberdinak izateko, altuerekin jolastuz, abiadurarekin, inpaktuekin, borroka jolasa, elementuak, tresnak eta arrisku handiagoak; bestalde, ekipamendua umeek beraiek manipulatu eta eraldatu dezaketena proposatzen da.

Ekaintza barruko espazioan zein kanpokoan izan behar da. Kanpo espazioarekiko konexio erraza, barrura zein kanpora mugitu ahal izateko (Kilvington & Wood, 2016; Sevimli-Celik, 2018). Barruko espazioa asoziatu izan da mugikortasun mugatuarekin kanpokoarekin konparatu ezker, gainera helduaren kontrola askoz handiagoa da bertan (Sevimli-Celik, 2018). Aldiz, ikusi da kanpo espazioan barruan baino jolas dramatiko eta sozial gehiago gauzatzen dela barruan baino, eta jolas mota konplexuagoak. Diferentzia hori testuinguru ezberdintasunari egotzi zaio: gela barruko material eta ekipamenduak ez du errazten jolas dramatiko edo soziala sortzea. Gela barruko ekipamenduak jolas jakin batzuk sugeritzen dituen bitartean, kanpoko eskaintza irekiagoa da. Kanpo eta barru espazioek osagarriak izan behar dute eskaintza egokituagoa izan dadin (Shim, 1997).

3.3.2. Barruko espazioa: Txokoak

Barruko espazioari dagokionez, ez dago txokoka antolatu beharrik (Abad, 2006), baina ohikoena espazioa txokoetan banatzea da (Sutterby, 2019). Txokoak espazio imaginarioa dira, non umeak helduaren antzekoak diren esperientziak bizi ditzakeen, eta umeak elkarrekin harremanu daitezken (Michalopoulou, 2001). Txokoen definizioa:

“Podríamos definir los rincones de trabajo como espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (aprovechamiento de pasillos, corredores,...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación” (Rodríguez, 2011, 108 or).

Estrategia pedagogiko bat da gela txokotan antolatzea, umearen ikaskuntza aktibitateak integratzeari erantzun nahi diona; edo beste modu batetara esanda, saiakera bat da umeak bere ezagutza eraikitzeke parte hartze baldintzak hobetzeko (Laguía & Vidal, 1987). Denbora, espazio eta baliabideen edukia dira, egunean zeharreko beste edozein aktibitate bezain garrantzitsuak eta umearen interesen arabera antolatuak izan daitezke (Cabello Salguero, 2011). Txokokako antolaketak esan nahi du gela talde txikitan antolatzen dela, aldi berean jarduera ezberdinak egiten ari diren taldeetan. Umeek nahi dituzten aktibitateak aukeratzea ahalbideratzen du.

Irakaslearen esku hartzeari dagokionez, jolasten utzi behar du, eta ez jolastuarazi. Umeen aktibitateak behatu behar ditu, eta bertan agertzen diren harremanak dokumentatu (Laguía & Vidal, 1987).

Interes ezberdinen arabera antolatu daitezke txokoak, adibidez (Cabello Salguero, 2011): plastika, jolas sinbolikoa, liburutegia, grafomotrizitatea, logika matematikoa edota joko arautuak, higie zona eta asanblada zona. Baina horiez gain, izan daitezke hizkuntza eta komunikazio txokoa, esperimendazio eta ikerketa txokoa, musika txokoa, eta ordenagailu txokoa (Rodríguez, 2011). Edota mugimendu txokoa (Laguía & Vidal, 1987; Sevimli-Celik, 2018). Baina ez da ahaztu behar espazioa egitura txikietan fragmentatzeak jolasa akotatu egiten duela, eta helduak antolatutako instalazioetan umeen jolasa murriztu egiten dela, irakaslearen espektatibari erantzutearren jolastera iristen direlarik ume batzuk (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Txoko hauetatik jolasarekin lotutako eskaintza dutenak hauek dira:

- Txoko sinbolikoa. Helburuen artean norbere zein besteen emozio eta sentimenduak identifikatzea, gatazka pertsonalak ebaztea eta objektuak manipulatz harremanak eraikitzea daude (Cabello Salguero, 2011). Eskaintza orokorra sukaldea, panpinak, denda, enfermeria, ile apaindegia, ume txikien etxea, mozorroak, kotxeak edota gaztelua dira (Laguía & Vidal, 1987). Edonola ere, ikusi da etxe txokoaren ohiko eskaintza fisikoak etxearen utopia errepresentatzen duela, hau da, bertan familia “normal” bat antzetztea espero dela: ateporala, unibertuala eta heterosexuala. Horretarako eskaintzen den iruditeria edo semiologia heldu nostalgikoaren proiektzioekin lotzen da, eta ez egungo umeen aniztasunarekin. Honen aurrean “heterotopia” proposaten da: leku ezberdinak, errealak, gure kulturako edozein alderdi errepresenta ditzakeena, egungo errealtateak ekartzeaz gain, beraz aldatzeko aukera ematen duena; bertan egungo rola antzetzteaz gain, transgreditzeko aukera izan dadin (Taylor & Richardson, 2005).
- Eraikuntza txokoa edota joko didaktiko eta logiko-matematika txokoa: umeei kantitateak konparatzen dituzte eta forma geometriko ezberdinak ezagutzen hasten dira modu espontaneoan eraikuntza piezen bidez, non piezak taldekatu, klasifikatu eta konparatu egin behar dituzten. Ume bakoitzaren bizipenen arabera, matematika gehiago edo gutxiago ikasiko dutelarik. Eskaintzen den materiala: egurrezko blokeak, kartoizko kaxak, neurri ezberdinetako kutxatxoak, esne poteak, errodiloak, enkajableak, puzzleak, mahai jokoak, bloke logikoak, eta bestelako materiala (Laguía & Vidal, 1987). Egurrezko piezekin egindako ikerketa batean ikusi da nola umeei zenbakikuntza, formen errekonozimenduan, eta hizkuntza matematikoan emaitza hobekak lortu dituzten piezak erabilita, baina horretarako saio gidatuak prestatu dira, helburu matematikodunak (Park, Chae & Boyd, 2008; Schmitt, Korucu, Napoli, Bryant & Purpura, 2018). Bestalde, esan

beharra dago eraikuntza txoko hori mutilentzat egokitzen dela bereziki: egiteko modu, izateko modu eta sentitzeko moduek mutilei ematen diete boterea eta sarbidea eraikuntzara. Bertan, botere harreman bat sortzen da, mutilek boterea erabiltzen dute modu fisiko zein istorioetan, eta horrela mantentzen dute dominantzia (MacNaughton, 1997).

- Mugimendu txokoa: gorputza ezagutzeko, jolaserako eta gora igotzeko, ezkutatzeko zein balantza egiteko materiala eskaini daiteke (Laguía & Vidal, 1987). Garrantzitsua da txoko honen mugak argi mugatzea zirkulazioa antolatu ahal izateko eta beste kideak ez molestatzeko. Gelako eskaintza eta altzariak aldatuta esperientziak hobetu daitezke, adibidez mugitu edo baztertu daitezkeen mahai eta aukiekin. Soberan dauden altzariak kentzeak laguntzen du gelak esploratzeko aukerak zabaltzen, eta umeez beren gorputzak espazioan nola ulertzen dituzten azaltzen (Sevimli-Celik, 2018). Kanpo espazioaren kasuan ikusi da gainazal lauak aukera gehiago ematen duela jolasa sortzeko (Larrea, et al., 2019).

Edonola ere, testuinguruak ez dira inoiz neutroak edo inozenteak, forma ematen diote sentimenduari, pentsamendu zein jokabideei. Gainera testuinguruak sozialki eraikitzen dira, eta helduaren sinesmen eta balioen eragina dute, baita helduaren eredu teorikoetan ere. Umeen esperientzia mugatua dago, ez dute aukerarik espazioa eraldatzeko beren interakzioekin, ezin dute beren marka utzi, eta espazioa eraldatuta ikusi. Horrek esperientzia pobrea eskaintzen dio umeari, espazioa "leku" bihurtzeko zailtasuna azaltzen da (Paptheodorou, 2010). Haur Hezkuntzan ohiko praktika da gela txokoetan antolatzearena. Hala ere, modu desberdinetan kontzeptualizatzen da, ulertzen da eta aurrera eramaten da (Gaztelurrutia & Larrea, 2019).

3.3.3. Txokoen erabilera

Txokoen erabilerari dagokionez, ikusi da txoko batzuk (eraikuntza txokoa eta txoko sinbolikoa) a priori jolasarentzako egokiagoak kontsideratzen direla, baina jolasa txoko guztietan azaltzen dela. Parte hartzeari dagokionez, talde jolasa psikomotrizitate txokoan gailentzen den bitartean, beste txokoetan bakarkako jolasa nagusitzen dela ikusi da (Gaztelurrutia & Larrea, 2019). Jolasaren gaia askotan ez dator bat txokoaren gaiarekin. Umeak espazioa aldatzeko aukera badute, jolas konplexuagoak sortzen dira. Txokoetako materiala beste txoko batzuetara

eramatean ere jolasa aberastu egiten da. Irakasleak marko zurruna jartzen duenean umeek aukera gutxi dute adierazteko, eta identitate ezberdinak hartzeko aukerak ere asko gutxitzen dira (Michalopoulou, 2001): Zenbat eta gidatuagoa izan txokoa, orduan eta rol atribuzio gutxiago, funtzio ezberdinetarako espazioaren erabilera murriztagoa, objektuaren sinbolizazio apalagoa eta espazioaren aldaketa gutxiago ematen dira. Jolasa aberatsagoa da gela polibalentean, antolaketa informala onartzen den gelan, materialak espazio jakin batetatik haratago erabili daitezkeen gelan, identitate gehiago hartzeko aukera ematen duen gelan. Umeak espazioa egokitzen animatzen dira, beraien beharretara egituratzen dute, altzari eta dekorazioa moldatuz (Michalopoulou, 2001).

Espazio fisikoaren egiturak eta antolaketak inpaktua du bertan azalduko den umeen jolasean eta bertako eskaintzak eta materialek eragina dute umeen interakzio sozialetan. Jolas dramatiko gehiago azaltzen da etxe txokoan. Rol anitzagoak ikusten dira etxe txoko hedatuagoetan beste txokoetan baino: garajea, taxi gidaria, ama eta aita (Howe, 1996). Bestalde, txoko tematikoetan antzeztutako rola mugatuagoak dira. Umeek jolas dramatiko gehiago dute txoko familiarretan (etxea edo jatetxea esate baterako), eta gutxiago ez hain familiarrek direnetan (farmazia edo piraten untzia esate baterako). Nahiz eta etxe txokoa diseinatuta dagoen jolas dramatikoa sustatzeko, eskaintako espazio, material eta gai aldetik mugatua da. Ikusi da gai berriak sartuz ekipamendu aldetik, talde eta jolas sofistikatuagoak sortzen direla (Howe, 1996).

Erabilerarekin jarraituz, umeek genero-identitate irizpideak eraikitzen dituzte objektuen eta espazioen sexu markazioaren arabera, eta bereiztutako taldeak sortzen dituzte. Jolas leku eta bertako objektuak esparru sexualak dira, hau da genero ikurra dute, eta gatazkak sortzen dituzte (Tomasini, 2009). Bi txoko egoten dira geletan, bata nesken presentzia errepresentatzen duena eta bestea mutilena: etxe txokoan neskak dira nagusi eta eraikuntzan aldiz mutilak (Gray, 2011; Lobato, 2005; Tomasini, 2009).

Modu honetara sortzen dira lurraldetasunak eta elkarrekintzak, eta horiek laguntzen dute pertenezkiak eta genero erreferentziak eraikitzen. Hala ere, badira leku eta materialak genero pertenezkiarekin asoziatu gabeak: hondar gunea, plaza eta mahaiak (Tomasini, 2009).

Erabilerari begira, espazioa diseinatzerakoan kontutan izan beharreko beste ezaugarri bat askatasun sententzia da (Laguía & Vidal, 1987; Ortega, 1990; Sevimli-Celik, 2018; Wyver et al., 2010). Jolasaren definizioan "umeak libreki aukeratua" ezaugarria azpimarratzen da (King, 2013). Altzarien kokapenak (mahai, aulki, armairu) aukera eman behar du umeak libreki mugitzeko batetik bestera. Umeek mugitzeko behar handia dute, baita lurrera jotzeko ere. Askotan mahai

3. Jolasa eskolan

eta aulkiek ez dute zentzurik gure geletan, eta espazioa jaten dute. Aulkiak paretan gordetzeak edo mugigarriak izateak jolasari espazio zabalagoa eskaintzen diote (Laguía & Vidal, 1987).

Askatasunari garrantzia ematen zaion arren, askatasun horrek baditu bere mugak. Umearen testuinguruarekin elkarrekintzan aritzeko aukerak baldintzatuta daude dituzten baimenen arabera, helduak zenbaterainoko askatasuna ematen dietenaren arabera (Kleppe, 2018a). Bestalde, segurtasun gehiegikeriagatik edota arriskuari zaion beldurragatik umeen jolaserako esperientziak mugatu egiten dira (Wyver et al., 2010). Umeen aukeraketa askea oso txikitatik hasten da mugatua izaten (Gray, 2011).

Edonola ere, "aukera askeko jolasa" bere horretan ez da errealia, umea bere kasa ari denean kenduta, oso zaila da aukeraketa askea izatea. Horren ordez, "aukeren continuuma" proposatzen da. Continuumaren mutur batean umearen aukera askea dago, jolasaren kontrola duenean. Beste muturrean umeak ez du ez kontrolik eta ez motibaziorik: lana bihurtzen da. Umea bien arteko punturen batean kokatzen da. Continuumak baimena ematen dio umeari testuinguru, ekintza eta harremanen inguruko erabakiak aukeratu ahal izateko. Umeak bere aukeraketa egokitu beharra dauka jolasaren espazioan dagoen aldakortasun estrukturalera, funtzionalera eta sozialera. Horrela, umeek aukera maila ezberdinak hautematen dituzte duten jolaserako testuinguruaren arabera. Umeak negoziatu behar ditu bere aukerak jolasean, eta hori kontutan hartu behar da eskaintza diseinatzerakoan, edo jolas librea eskaintzerakoan (King, 2013). Horretarako kontutan izan behar dira ondorengo baldintzak (Ortega, 1990):

- Umeek aurrez elkar ezagutzea, eta kideen artean harreman minimo bat egotea, lagunak izatea.
- Umeek dituzten eskema kontzeptualak elkarren artean oso aldenduak ez egotea, antzeko ezagutza izatea.
- Testuinguruak aukera ematea ideia ezberdinak eta elkarrizketak sustengatzeko.

Ikerketa hau barne espazioan kokatzen denez espazio horri egin zaio erreferentzia lerro hauetan, baina gogoan izan behar da kanpo espazioari dagokionean ere irizpide berak mantenduko liratekeela.

3.2. MATERIALA

Jolasa eta materialaren arteko harremana estua da. Jolas sinbolikoak material eta jolaskideen eragina du, hau da, jolaserako gaiak eskura dauden materialei jarraitzen diete (Shim, 1997; Smith, 2009). Beste era batera esanda, espazio eta materialen kalitatea hobetuz, umeen taldeko esperientziak hobetzen dira (Shim et al., 2001); gainera, jolas sinbolikoaren konplexutasuna eskaintzen zaien testuinguruaren arabera da (Umek & Musek, 2001). Ikusi da eskolak eskaintzen dituen materialek, adin aniztasunarekin batera, eragina dutela jolas sinbolikoaren hiru ezaugarrietan: gaiaren edukia, gaiaren antolaketa eta umeen arteko harremanetan, aldiz, material desegokiak eragotzi egin dezake umearen jolasa (Kowalski et al., 2005).

Objektuak ez dira neutroak umearentzat, beren jokabideetan berehalako eragina dute (Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009). Eskolan, duela mende bat sortutako jostailuak ditugu (Salinas Vallejo, 2009), eta horrek ez du esan nahi garai hartako hezkuntza ikuspegia dugunik. Materialen atzean hezitzaileen edo zaintzaileen sozializazio helburu eta praktikak daude, eta horrek isla izango du beren diskurtsoan, eta baita eskaintzaren aukeraketan ere: eskaintzen diren jolastailuetan, nola hasten den jolasaeta ateratzen diren gaietan (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009).

Eskolara material berria sartzen denean zerbaitengatik da, norbaitek egin du hautua lehengoak kentzeko, eta berria eskaintzeko. Askotan aldaketa horren atzean kalitate irudi bat eman nahi da, jendea erakarri, eskolako matrikulak gehitu, familiei inpresio ona eman (Salinas Vallejo, 2009). Bestalde, badago materialak paper garrantzitsua duenearen sinesmena lehenengo ezagutza matematiko intuitibo eta informalak lortzerako orduan. Horregatik esaten da profesionalek material bakoitzaren aukerak ezagutu behar dituela, eta horren arabera planifikazio eta proposamenak eskaini lehenengo ezagutza matematikoak lortu ahal izateko (Alsina & Martinez, 2016). Eskoletan mantentzen dira pilotak, esferak, zilindroak, kuboak, hiru dimentsiotako kortedun kuboak, prismak, adreilu erdiak, laukiak, laukiluzeak, zirkuluak, zirkulu erdiak eta zirkulu laurdenak. Kolore ezberdinetako makiltxoak, lodiera berdinekoak baina luzera ezberdinetakoak. Kolore primariodun listoiak. Eraztunak, eraztun erdiak eta eraztun laurdenak (figura kurbilineoak egiteko). Hauekin espero da manipulazio libre eta esperimentazioaren bidez koloreak identifikatzea, neurriak, formak, pisuak, beraien arteko antzekotasun eta desberdintasunak ikustea, horrela ikaskuntza aritmetikorako prestatzeko. Objektuak klasifikatu ahal izatea, eta motzitate fina garatzea (Salinas Vallejo, 2009). Merkatuetan salmentetako lehenengo postuetan dago Montessori materiala, oso inbuktibo eta egituratua da. Edota Diens-en bloke logikoak, koloretako txintxeta lodiak edota objektuen bildumak (Salinas Vallejo, 2009). Ikusi da egurrezko piezekin egindako jolasaren bidez matematika ekintzak bultzatzen direla, eta hori etorkizunerako

3. Jolasa eskolan

matematikarako ikaskuntzarako oinarria izan daitekeela (Park, Chae & Boyd, 2008). Baina didaktismoan eroriz gero jolasa faltsutu eta anulatu egiten da, helburu didaktikoa gailentzen denean jolas librea gutxitzen baita (Ruiz de Velasco & Abad, 2019). Umearen aukeraketa askea oso txikitan hasten da mugatua izaten (Gray, 2011), eta materialen aukeraketa adi ibili beharreko gaia da.

Argi dago umeei jolaserako aukerak behar dituztela, bai bakarka bai taldean jolasteko; elkar topatzeko; harremanetarako, ekintzarako zein soinua ateratzeko espazioak; barrukoa eta kanpokoa konektatzeko aukerak (Power, 1999; Ruiz de Velasco & Abad, 2019). Aukerak behar dituzte hautatzeko nola eta zertan jolastu. Material aldetik, jolaserako eta esploraziorako materiala behar dute, baina baita eraikuntzetarako ere, eta jolas sinbolikoa sustatuko duen materiala ere bai (Power, 1999).

Materialaren eskaintza aztertzeko, egiten zaion erabilerari erreparatu behar zaio, egiten zaion eskaintza orok baitauka bere erabilera. Baita telebistak ere: helduek jarrita duten telebistak – egun edozein pantailak - umeen jolasean eragin zuzena baitu. Nahiz eta umea telebistari begira ez egon, hau da, jolasean egon, telebistak umearen jolasa eten egiten du. Jolasaren iraupena mozteaz gain, umearen arreta ere gutxiago da telebista jarrita badago (Schmidt, Pempek, Kirkorian, Lund & Anderson, 2008). Musikarekin antzeko zerbait gertatzen da, ekintzari lagundu behar dion musika umeen adierazpenak eta algarak dira, objektuen arteko talkak eta ahotsak. Hau da, jolas espazioaren paisaia sonoroa nahikoa armoniatsua bada beste inolako musika motibatzailearik sartu gabe ere (Ruiz de Velasco & Abad, 2019).

Umeei materialekin ikasten dute, baina ez horrenbeste materialen ezaugarriekin, baizik eta bakoitzak material horrekin eraikitzen duen harremanarekin. Objektuek ezaugarriak dituzte, eta ezaugarri horiek umei objektu hori zertarako erabil dezaken iradokitzen diote, fenomeno hori "Affordance-aren teoria" bezala izendatua izan da (Gibson, 1966), eta ez dio erreferentzia egiten objektuari bakarrik, baita inguru, sustantzi, azalera, leku eta pertsoneri ere. Guzti horiek zerbait eskaintzen diote umei: onura edo arriskua. Horregatik umeei objektuek eskaintzen dituzten aukerak nolabait pertzibitzeko beharra daukate, eta hori erabilpenerako eskaintzen dituen aukeren bidez egiten dute. Zentzu honetan informazio baliagarria eskaintzen du umei materialari egiten dion erabilpena behatzeak (Larrea et al., 2019; Obee, Sandseter & Harper, 2020). Bestalde, arreta behar dute etxetik ekartzen dituzten objektuek, trantsizionalak izanik segurtasuna eskaintzen baitute gelaren aurrean. Gainera, umearen afektuen deskargaren funtzioa ere egiten dute: objektu hori eraso, torturatu eta aldi berean asko maitatua izaten da (Aucouturier, 2004). Bestalde, materialak esperimenezko estimulazio iturri dira, baita

manipulazio eta komunikaziorako ere. Beraz, laguntza dira umearen garapen globalerako, bai maila afektiboan, bai fisikoan, bai kognitiboan eta bai sozial ere. Baina irakaslearen partetik hausnarketa bat eskatzen dute gelara eraman aurretik (Franco & Llinares, 2019), eta arreta jarri behar da materialari egiten zaion erabilpenean. Objektu erabilera anitza izan daiteke: esplorazioa, jolasa, tresna erabiltzea edo zerbait eraikitzea. Lau kategoriak ezberdinak dira eta hala tratatuak izan beharko lirateke (Pellegrini, 2009). Bakoitzari dagokion lekua ematea aldarrikatzen da. Objektuzko jolasa eta eraikuntzaren arteko diferentziaren inguruan gutxi ikertu da. Orain arte ez dira bereizi ikerketan, eta interesgarria litzateke bereiztea, garapenari ekarpen ezberdina egiten diotelako (Pellegrini, 2019).

Erabilerari dagokionez, ikerketek material egituratu eta ez egituratuaren arteko diferentzia azpimarratzen dute, eta umearen garapen edota adinarekin lotzen dute (Cohen, 2018). Ume txikienek material egituratua behar dute jolas sinbolikoan errazago sartzeko, material egituratugabeak aukera mugatuagoak eskaintzen ditu beraien ideiak jolasean errepresentatzeko. Hala ere, material egituratugabeak trebezia garatuago dituzten umei testuinguru malguagoa eskaintzen die (Cohen, 2018; Umek & Musek, 2001). Sinbolizatzeko gaitasuna sortzen denean, materiala errealaren itxura handikoa izateak laguntzen du, baina jolas sinbolikoko gaitasunak hazten doazen heinean, hain errealistak ez diren materialak erabiltzen hasten dira umeak (Kowalski et al., 2005). Hiruzpalau urtekoek material egituratua behar dute sinbolizaziorako, zaharragoek aldiz, egituratuaz gain, egituratu gabea ere behar dute, azken honek eskaintzen dielarik malgutasun kognitiboa (Umek et al., 1999; Umek & Musek, 2001).

Material egituratu gabeak irudimenari atea zabaltzen dio, eta jolas sozial gehiago azaltzen da (Shim et al., 2001). Materiala egituratua ez denean ez da prebisiblea, multifuntzionala bihurtzen da eta sormenari atea zabaltzen dio (Celebi & Unluer, 2010; Salinas Vallejo, 2009). Hala ere, ikusi da umeek jolaserako materialik gogokoena jostailuak dituztela, nahiz eta zenbait jolaserako materialekin ezin duten beren sormena adierazi. Ume gehienek zailtasunak dituzte objektu errealak jolaserako material bezala modu sortzailean erabiltzeko (Celebi & Unluer, 2010). Errealismo altuko jostailuak egituratuak kontsideratzen dira, eta funtzio jakina dituzte. Adinean aurrera joan ahala, jostailu egituratu eta errealistekiko interesa gutxitzen doa (panpinak, kamioiak), eta errealismo gutxiagokoena hazten (Shim, 1997).

Egituratutako material nagusia jostailuak dira. Jostailuen erabilera aspaldikoa da, Mesopotamia eta Egipton ikusi dira aztarnak, Grezia eta Erroman ere baziren. Garaiekin batera, materiala eta jostailuen izaera aldatzen joan da. Jostailuetan ikusten da umeak zertarako prestatu nahi diren, zer rol erreproduzitu behar dituzten. Gaur egungoak teknologiarri oso irekiak daude, etorkizuna eraldatzeko eta balio ekonomizistekin lotutako jostailuak dauzkagu: dendak, balantzak, kutxa

3. Jolasa eskolan

erregistradoreak, supermekatuak eta produktu komertzialak edota robotak (Salinas Vallejo, 2009). Gainera badago jostailu hezitzaileen inguruko ideia bat, baina hori gehiago da marketing teknika bat objektuak saltzera bideratua. Jostailu horiek estatus hobea dute gainerako jostailuek baino, eta iradokitzen dute bestelako jostailuak ez direla hezitzaileak. Batzuk dibertitzeko bakarrik direla, eta besteak berriz helburu hobek dituztela (Sutterby, 2019). Edonola ere, jostailuek umearen eta generoaren arteko bitartekaritza egiten dute, mezu indartsuak igorri genero identitatearen sorkuntzarako. Jostailu askok perpetuarazten dute dikotomia predominantea (Francis, 2010), eta hori leku guztietan gertatzen da, alderdi batzuk testuinguru guztietan mantentzen dira (adibidez panpinak, panpinetxeak, blokeak, puzzleak, janzteko arropak eta kotxetxoak) eta beste batzuk denboraren arabera aldatzen dira (Adeney, 2011).

Adibidez, Lego City eta Lego Friends produktuen erabilera aztertu ondoren, ikusi da genero estereotipatuaren rola eskaintzen direla. Mutilak aktibo eta gaitasundun ikusten diren bezala, neskek hasiberri, pasiboago eta zaintzaile bezala ikusten dira. Mutilak ikertzera, esploratzera, eraikitzaera, konpontzera animatzen dira, laboratoriorako edota espaziorako lantzaderak eskaintzen zaizkalarik. Neskek eskaintzen zaizkie dendak, labeak, eta edertasun saloiak (Emakunde, 2014; Reich, Black, & Foliaki, 2018). Eta bat egiten du umek egiten duten jostailu aukeraketekin. Mutil eta neskek diferentziak erakutsi dituzte bere jostailu preferentzietan, baina ez genero-neutroko jostailuekiko. Mutilek hobesten dituzten jostailuak erramintak, ibilgailuak, blokeak eta armak diren bitartean, neskek panpinak, apaingarriak eta etxeko gauzak hobesten dituzte (Hartle, 1996; Li & Wong, 2016; Lobato, 2005; Martin et al., 2011; Power, 1999). Bestalde, mutilek genero neutro edo anbigua duten jostailuak ere mutilen jostailutzat dituzte. Eta "mutilen jostailutzat" dituzten horiekin denbora gehiago pasatzen dute. Jostailuak genero anbiguo edo neutro bezala ulertzearen atzean dagoen arrazoi nagusia kolorea da (Cherney & Dempsey, 2010). Eta bestela, etxe txokoan adibidez, materialak ez dute proposatutako esanahiarekin erabiltzen horrenbeste, beste esanahi batekin baizik, esate baterako erratza eskopeta bezala (Hartle, 1996). Bi generoen jolasa ez du materialak bermatzen, are gehiago, zenbat eta material oinarritzakoagoa, errazago jolasten dute elkarrekin. Materialak neskek eta mutilak gonbidatzen ditu jolasaren norabide batetara (Hartle, 1996).

Material egituratu eta ez-egituratuen konbinazioari dagokionez, irakasleek ezagutu behar lukete adin edo garai bakoitzean zein den egokiena, eta horren arabera eskaintza egokitzeke gai izango liriteke (Umek & Musek, 2001). Umeen jolas sinbolikorako gaitasuna hazten doan heinean, errealismo handiko jostailuak ordezkatu behar dira, transformazioa onartzen duten objektuak sartuz (Kowalski et al., 2005). Gogoratu behar da adierazpen plastiko zein grafikorako materialak (margoa, buztin edota plastilina) ez direla jolasean integratzeko moduko materialak kontsideratzen, hobesten da beste une batzuetarako gordetzea (Ruiz de Velasco & Abad, 2019).

Materialak gutxi egituratutakoa izan behar du, erakargarria eta bertsatila. Ez dira errealitatearen erreplikak behar (jostailuekin gertatu ohi den bezala), horiek jolasa baldintzatzen baitute, "amaituta" datoz (gaztelu edo kotxeak bezala) eta jolasa oztopatu dezakete. Propietate ezberdinetako materialak eskaini daitezke: koloredunak edo gabeak, lauak edo borobilak, leun edo testura ezberdinetakoak, gardenak edo ilunak, soinudunak edo isilak, bolatilak edo geratzen direnak, egonkorak edo desagertzen direnak (Abad, 2006). Hiru urtera arteko gomendioak: toalla, esponjak, kuxinak, edalontziak, paperezko tirak, neurri ezberdinetako kutxak, zapiak eta moduluak, pelotak, ispiluak (Abad, 2006); edota naturako osagaiak: loreak, landareak, barraskiloak, inurriak, tximeletak (Franco & Llinares, 2019). Hirutik seirako gomendioak: zirkulu eta esponjak, konfetia eta koloretako papera, zapiak, koloretako zintak eta globoak, tela retalak, kuxinak, hariak, koltxonetak, pilotak (Abad, 2006). Objektu errealistak, panpinak adibidez, abstraktuagoekin konbinatu daiteke, kutxak adibidez. Jolas materiala helburu jakinik gabekoa izan beharko litzateke, modu desberdinetan erabili ahal izateko (Sutterby, 2019). Horrez gain, eskaini daitezke mozturroak, ontziak, mahaiak, aulkiak, blokeak, konektoreak (Tarman & Tarman, 2011), kotxeak, animaliak, enkajableak, ispilua, hondarra, buztina, zapiak, makilak, uztaiak, sokak, hodiak, kutxak, tunelak, gurpilak edo zabuak (Laguía & Vidal, 1987). Adi ibili behar da eskenatokiak gehiegi lotzearekin (denda zehatza, edo eskola miniatura adibidez), umearen askatasuna moztuta geratzen baita zerbait berria sortzeko (Ortega, 1990). Material aukeraketari dagokionez, beste irizpide bat jasangarritasuna da, gutxitu, berrerrabili eta birziklatu daiteke, desikasi eta txikiagotu (Ortega, 1990; Vallejo, 2019). Kopurua ere irizpide garrantzitsua da, komeni da gutxienez ume bakoitzarentzako ale bat egotea, horrela beharrezkoak ez diren gatazkak ekiditen direlako (Ruiz de Velasco & Abad, 2019).

Zer eskaini garrantzitsua izateaz gain, nola eskaintzen diren ere garrantzitsua da umeak erraz sar daitezen jolasean (Sutterby, 2019). Espazioak estetikoki atsegina izan behar du (García & Mosquera, 2019; Ortega, 1990; Sutterby, 2019). Jolaserako txokoa umeekin batera atondu behar da, ondo delimitatuta, objektuek balore errepresentatiboa dutelarik. Modu antolatuak eskaini behar dira, umeak guztietarako aukera izan dezan (Ortega, 1990).

Material aukeraketan eta eskaintzan ordena elementu garrantzitsua da. Lehenengo umearen beharrak ezagutu behar dira, eta hori behaketarekin egiten da. Ondoren hausnartu bai espazioaz, bai materialetaz, bai altzarietaz, bai jantzietaz eta baita irakasleak bere buruaz ere; eta horren arabera erabakiak hartu. Etenik gabeko prozesua da, praktika gogoetatsua oinarri: proposatu,

3. Jolasa eskolan

behatu, ebaluatu, eta berriro proposatu (García & Mosquera, 2019; Paige-Smith & Craft, 2011; Schön, 1983).

3.3. DENBORA

Dagoeneko esan da umeek jolasteko aukerak behar dituztela, bai espazio eta bai material aldetik, baina baita denbora aldetik ere (Gray, 2013; Power, 1999). Jolasean kideak sartzen direnean umeek denbora bat behar dute kidea behatzen, bata bestearen jolasa aztertzen, iritziak elkarbanatzen eta gaiak adosten. Tarte horretan ez dute jolas “ekintzarik” gauzaten, indibidualki ari direnean bezala (Lyytinen, 1995). Istorio bat garatzeak denbora eskatzen du, hasi aurretik umeak bildu behar dira, beraien artean rolak negoziatu behar dituzte, istorioa pentsatu behar dute, eta testuingurua eta objektuak prestatu. Luze joan daiteke prozesu hori, eta jolaserako denbora gutxi eskainiz gero, justu hastea lortzen duen jolasa eten behar izateko arriskua dago. Hau sarritan gertatzen bada, umeek etsi egiten dute, eta denbora gutxiagotan garatu daitezkeen jolas ez hain konplexutara jotzen dute. Zenbat eta denbora gutxiago izan jolaserako, umeak orduan eta denbora gehiago behar du jolasean sartzeko. Zenbat eta denbora gehiago izan umeak jolaserako, orduan eta forma kognitibo eta sozialki konplexuagoak hartzen ditu jolasak. Umeek 30 minutu behar izaten dituzte jolasa prestatzen taldeko jolas dramatikorira iristeko. Ez da une batetik bestera gertatzen den zerbait (Christie & Wardle, 1992).

Denbora eskaintzen zaionean, umearen jolasak ziklo bat jarraitzen du: jolasaren zikloa. King-ek eta Sturrock-ek (2019) elementu hauek bereizten dituzte: sorrera (metalude), jolasaren seinalea, jolasaren itzulera edo erantzuna, jolasaren markoa, jolasaren ibilera (edo flow-a), eta deusezteia. Sorrera da umearen barne mundutik datorren ideia, jolasaren abiapuntua. Hortik seinale bat igortzen du umeak, jolaserako gonbidapena; eta seinale horri erantzun egiten dio beste ume batek. Seinale eta erantzunak errepikatzen direnean sortzen da ibilera edo flow-a, eta hori guztia marko batean (muga fisiko zein imaginatuak dauden marko batean) gertatzen da. Azkenik, zikloko elementuren bat edo markoa bera umearen interesekoak ez direnean, jolasa bukatu egingo da, deuseztu, umeak nahi duen iraupena izango duelarik (King & Sturrock, 2019). Haisera hori umeek gradualki edo zuzenean egin dezakete. Gradualki denean, beste ume baten ondoan hasi daiteke umea, poliki edo itxaronez. Baina zuzenean ere has daitezke aldameneko umearen arreta deituz. Bukaerarari dagokionez, umeren bat distraitzea da aukera bat, edo ez lortzea buruan zuen helburua, edota gatazka sortzea eta umeren batek alde egitea edo hezitzailearen beharra izatea (Power, 1999). Hezitzaileari dagokionez, esku hartzeak jolasa kutsatu edota faltsutu dezake. Kutsatzea jolaserako estimuluak eskaintzen hastea da, edo segurtasunaren izenean umeak ez duela arriskurik hartzen ziurtatzeko markoa ezartzen duenean gerta daiteke. Faltsutzea berriz helduaren irakasteko desioak edo helduaren agendak umearen jolas agenda bahitzen duenean gertatzen da, eta jolasa beste zerbaitekin ordezkaturik denean (King & Sturrock, 2019). Beste amaiera mota bat irakasleak umearen parte hartzea ignoratu edo zigortzen duenean gertatzen da (Grindheim, 2017). Gakoa da jolasaren edukia eta muga umeak berak jartzea. Muga

3. Jolasa eskolan

edo edukia helduak kontrolatuko balu bere agendarekin, orduan jolasa kutsatua edo faltsutua geratuko litzateke (King & Sturrock, 2019).

Umeak denbora behar duen arren, orokorrean helduak dira umeen esperientzien erritmo tenporala ezartzen dutenak, eta baita aktibitatea eteten duten pautak ezartzen dituztenak ere, ume guztien denborak berdinduz. Eskolaren ustezko barne funtzionamenduaren alde, umeen erritmo eta beharrak eteten dira. Hori hezitzaileak ebatzi beharreko arazoa da, bi denborak lotzekoarena alegia (Cabanellas, 2007). Denbora antolatzeke modua instituzioaren apostu pedagogikoaren isla da, eta umea eta bere elkarrekintzak ulertzeko modua islatzen dute. Haur Hezkuntzako eguneroko bizitza gauzatzen da interes eta printzipio jakin batzuk markatutako sekuentzia eta iraupena duten momentuetan, eta bertan instituzioaren lehentasunak ikusten dira. Planteatzen diren ordutegiak askotan zorrotzegiak dira, eta ez diote erantzuten umeen behar errealei. Denboraren gaia zuzen-zuzenean lotzen da umea ulertzeko moduarekin, eta ze neurritan kontsideratzen den umeak bere denboraren eskubidea duela. Jolasaz loturiko esperientziak "denbora galtze" bezala ulertuak izaten dira: "jolastu bakarrik egiten dute" bezalako ideiekin (Pulido, 2013). Egunerokotasunean, jolasean denboraren %6 baino gehiago ez dute pasatzen umeek, eta ekintza nagusia helduak gidatutakoa da (Fisher, 1992). Irakasleek jolasaren garrantzia aitortzen duten arren, denbora kezka eta helburu akademikoek absorbitzen dute (Baker, 2014). Diferentzia handiak daude gai honi dagokionez. Turkiako kasuan, 15 minutu dituzte umeek goiz osoan zehar jolaserako. Curriculumak jolas saioak kontenplatu dituen arren, ez du idea zehatz bat ematen zenbat denbora eta ze jolas mota izango den. Orduan, irakasle eta eskola bakoitzak hartzen ditu bere erabakiak (Sener, 2013). Norbegen, aldiz, ikusi da umeen inizatibatik hasitako ekintzekin pasatzen dutela denboraren %80 (Kallestad & Eriksen, 2013). Diferentzia handiak ikusten dira, ordu laurden eskaintzetik jolasari bi ordu jarraian eskaintzerainokoak (Vu et al., 2011).

Gauza bera gertatzen da trantsizioekin ere. Gelako aktibitate batetik besterako trantsizioak gelaren transformazio sinbolikoa dakar, espazio sinboliko berri batetara, ume eta irakasleak eraikitakoa. Umeentzat unetik unerako trantsizioak ikaskuntzarako momentu aberatsak dira. Egoera sozial berri batean orientatu beharra daukate, aldaketa fisiko zein sinbolikoa tarteko delarik. Irakasleen lana da kritikoki behatzea eta eguneroko errutinak aztertzea, eta umeen perspektibatik ere jasotzea (Rutanen, 2017). Baina gelako trantsizio guneak erronka dira irakasle gehienentzat. Une horietan erresistentziak azaltzen dira umeen aldetik: geratzeari uko egiten diote, hurrengo aktibitate mugitzeari uko egiten diote, kideak eragozten dituzte, jarrera ezkorrak azaltzen zaizkie, inpazientzia, aktibitate berrietan sartzeko arazoak. Umeek eskolako denboraren %20tik %35era pasatzen dute trantsizioan, egunean ordu bete edo gehiago. Horregatik, Banerjee eta Horn-ek (2013) aldarrikatzen dute trantsizio une horien planifikazioa, eraginkorragoak izateko eta jarrera ezkorrak ekiditeko. Indibidualizazioa eta malgutasuna dira gakoak.

3.4. IRAKASLEA

Testuinguruaren azken faktore bezala, helduaren presentzia aztertuko da, orain arte zeharka ageri den gaia izan da, orain berriaz sakonduko da. Jolasa eskolan helduaren gainbegiradapean gauzatzen da, eta zentzu horretan, helduak biak egin ditzake: jolasa erraztu, edo mugatu (Storli & Sandseter, 2015). Irakasleak jolasaren gainean duen ikuspegiaren arabera leku bat edo beste bat izango du jolasak gelan, ikuspegiak inpaktua baitu irakaslearen praktikan, esku hartzean eta jolasean (Aalsvoort, Prakke, Konig & Goorhuis, 2010; Baker, 2014). Irakasleen sinesmenak Haur Hezkuntzako curriculumaren implementazioan islatzen dira, bai jolasari eskaintzen zaion testuinguruan eta honekin batera, baita jolasaren patroia batzuetan ere (Chapman, 2016; Göncü et al., 2000; Lillard & Kavanaugh, 2014; Sandberg & Vuorinen, 2008; Sandseter, 2013; Spodek, 1988; Wu & Rao, 2011). Umeen parte hartzea irakasleak enmarkatutako agendaren arabera da. Bertan islatuta ikusten da espazio fisikoa nola antolatuta dagoen, eta espazio horien denborak nola kudeatzen diren, hori delarik umeei hautematen dutena. Adibidez, umeei “jolasaren barruan” esaten dutenean denbora tarteari egiten diote erreferentzia (Breathnach, Danby & O’Gorman, 2017). Haur Hezkuntzako helburuak curriculumean ez ezik, irakasleen hautemateetan ere definitzen dira. Samuelsson-en eta Carlsson-en (2008) arabera, irakaslearen testuinguru antolatzeke moduak eta horren bitartez egindako eskaintzak baldintzatzen dituzte haurren ikaskuntza eta munduari zentzua emateko aukerak.

Irakasleek jolasari garrantzia aitortzen diote, baina ez dute berdinean ulertzen eta praktikan berdinean gauzatzen (Vu et al., 2011). Irakasleen sinesmen eta pertzepzioak izango dira ekintzak inspiratuko dituztenak (Sandseter, Storli & Sivertsen, 2019; Vu et al., 2011), beraz, jolasaren garrantzia aitortzea eta ondo ulertzea ezinbestekoak dira umeei aukerak eskaintzeko (Sandseter et al., 2019).

Atal honetan irakasleen hautemateez, irakasleek aurkitzen dituzten zailtasunez eta jolasaren inguruan egiten dituzten esku hartzez hitz egingo da, baita hobekuntza gakoek ere.

3.4.1. Hautemateak

Hautemateetan sakontzeko, esan beharra dago jolasa eta lanaren artean diferentzia markatua egon dela. Jolasa lanaren aurrekari bezala ikusi izan da, ikasteko modua, edota lanaren ondorengo saria, aukeratutakoa. Lana aldiz irakasleak definitua da, irakaslearentzat egiten dena, ekidin ezina (Spodek, 1988). Hautemate hori egon den arren, ez da bakarra, eta lehenengo

3. Jolasa eskolan

kapituluan adierazi den bezala, jolasa desberdin ulertua izan da, eta zer ekintza den jolasa eta zer ez den adierazterako orduan nahasmendua ageri da. Batzuentzat haur eskolan egiten den guztia jolasa den bitartean (antzerkia, eraikuntza, irakurketa, manipulazioak...) beste batzuentzat dena ez da jolasa (Ahn, 2008).

Jolasa eta lana bereizketaz gain, beste bereizketa bati ere jarri behar zaio arreta: jolasa eta "ikaskuntza jostalaria" (edo "playful learning") deitzen zaionaren artean dagoena. Jolasa umearen esku dago, umeak hasten du eta garatu, bere behar eta helburuen arabera. Ikaskuntza jostalariak aldiz ikaskuntza prozesuari egiten dio erreferentzia, umeak edo helduak hasitakoa izan daiteke. Umea modu jostalariari murgildu nahi da, eta batzuetan gidatua izan daiteke; baina umeek ez dute hautematen jolas bezala (Moyles, 2010).

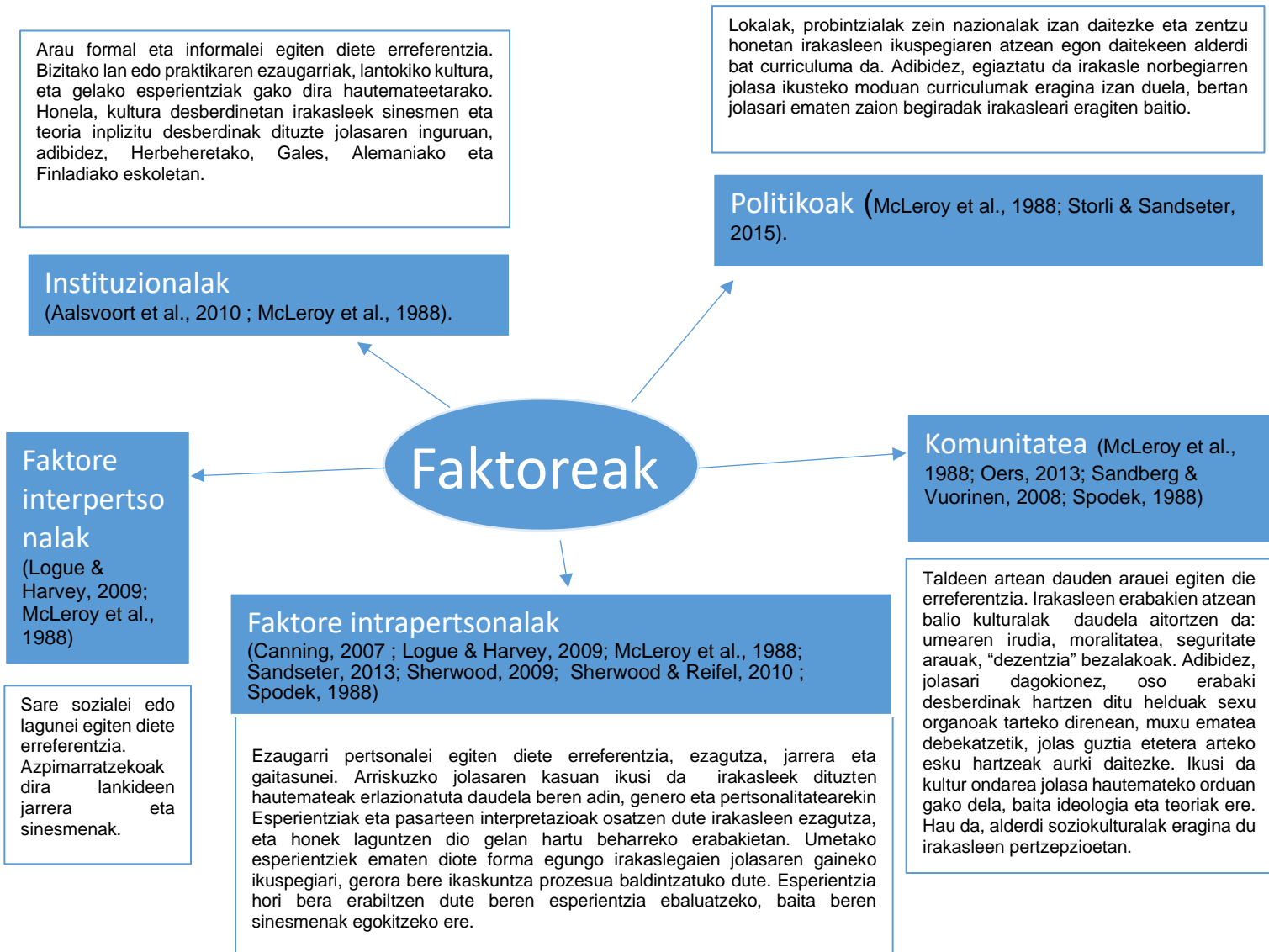
Irakasleen pertzepzioez gain, umeenak ere kontutan izan behar dira, bestela jolasaren kontrola helduaren esku geratzen baita. Honen aurrean, jolasaren kontzeptualizazio alternatiboa proposatzen da, umeen begiradatik eraikitakoa (McInnes, 2011). Umeek aktibitate bat jolastzat har dezaten hiru ezaugarri identifikatu dituzte: umeen ustez jolasa da heldua presente ez badago, lurtean egiten bada eta berak aukeratzen badu (Howard & McInnes, 2013). Ezberdina da jolasarekiko helduen diskurtsoa eta umeena (Kahyaoglu, 2014; McInnes, 2019; Nicholson, Kurnik, Jevgiovikj & Ufoegbune, 2015). Ikusi da ekintza mahai gainekoa izan edo ez izan, jolasa den edo ez hautematerakoan gako dela, lurtean egiten diren aktibitateak askoz gehiago pertzepzioz dira jolas bezala mahai gainekoak baino (Kahyaoglu, 2014). Bestalde, irakaslearen presentzia badago, umeen jolas hautematea txikitu egiten da (Kahyaoglu, 2014), alegia umeek helduaren presentzia erabiltzen dutela pista bezala aktibitate bat jolasa den edo ez erabakitzeko (McInnes, 2019).

Helduen hautemateei dagokienez, sinesmenek gelako praktikari forma ematen diote. Curriculumaren garapenerako irakasleen sinesmenek filtro, interpretazio dispositibo eta transformazional bezala funtzionatzen dute (Skott, 2015). Ondorengo lerroetan sakonduko da irakasleen pertzepzio edo hautemateen inguruan, zeri erantzuten dioten eta nola sortzen diren zehaztuz.

Hautemateen atzean sinesmenak daude. "Sinesmen" hitzaren ordean erabili izan dira jarrera, balio, epai, axioma, iritzi, irudi gidari, ideologia, pertzepzio, kontzepzio, sistema kontzeptual, disposizio, teoria inplizitu, teoria esplizitu, teoria pertsonal edota ezagutza praktikiko pertsonal terminoak. Baina aldi berean kohesioa eta definizio argi bat falta da. Edonola ere, irakasleen sinesmenek, beren barne hartuz pedagogia, epistemologia eta autoefikazia sinesmenak, laguntzen dute sinesmen sistema osatzen eta esperientzia filtratzeko funtzioa betetzen dute,

arazoak enmarkatzeko erabiltzen dira eta ekintzak gidatzen dituzte (Levin, 2015). Sinesmenak aldatzea lan konplexua eta astuna da, prozesu luzea (Ashton, 2015).

Hautemate edota sinesmenen atzean faktore asko daude (Sherwood, 2009), faktore politiko, komunitate, instituzional, interpertsonal eta intrapertsonalak (McLeroy et al., 1988), ondoren irudian biltzen dira:



Bost alderdi horiek daude hautemateen atzean, baina bada beste bat ere: formakuntza (Aalsvoort et al., 2010; Aalsvoort, Prakke & Howard, 2015; Archer & Siraj, 2015; Logue & Harvey, 2009). Jolasaren rolari buruzko formazioak eragin nabaria du irakasleek gelara eramango duten eskaintzan, eta ondorioz, sortuko dituzten jolas aukeretan (Aalsvoort et al., 2015). Ohikoa da oraindik umeak ez-gai ikustea, eta Haur Hezkuntza defizit, edo ez-gaitasun horri erantzuteko dela ulertzea (Salamon & Harrison, 2016). Ikusi da ezagutza falta dagoela umearen garapena jolasaren bidez sostengatu ahal izateko (Lemay, Bigras & Bouchard, 2016; McInnes, 2011). Helduak jolasa aurrez dituen ideien arabera ikusten du, eta ideia hauek umeek duten testuiguruak baldintzatzen ditu. Horrela, helduak duen joera jolasean emaitzak bilatzekoa da, ikaskuntzarekin lotutako emaitzak (Canning, 2007). Jolasaren inguruan dagoen ulermenak eta umearen gaitasunetan konfiatu ezinak eramaten du heldua jolasaren kontrola berak izatera (McInnes et al., 2011). Irakasle batzuk jolasaren garrantziaz ohartzen diren arren praktikara eramaterakoan zailtasunak dituzte, eta horrek ematen dio bide helduak aktibitateak gidatzeari, eta heldua jolas garaian intseguru sentitzeari. Eta horrela, sortzen den joera jolas aktibitateetan ez inplikatzekoa da (McInnes, 2011).

Irakasleek jolasaren onurak aprezia ditzaten eta bere konplexuasuna ulertu dezaten formakuntza beharrezkoa da. Gainera ikusi da formazioa eraginkorra dela irakasleek dituzten pertzepzio eta sinemesnak aldatzeko. Aldaketa honek, gainera, jolasaren inguruko esku hartze aldaketa dakar, modu honetan, gelan sozialki nahiz kognitiboki konplexuagoak diren jolasak agertzen direlarik (Vu et al., 2015). Irakasleen eduki eta balioetan aldakortasun handia dago, baita hauen eta teorien artean ere (Spodek, 1988).

Formakuntza falta horrek praktikan isla du, irakasleek esaten dutenaren eta egiten dutenaren artean konkordantzi falta azaltzen delarik (McInnes, 2011). Praktika eta sinesmenen arteko harremana ezberdina izan daiteke. Sinesmenek eragiten diote praktikari, baina praktikak ere eragiten die sinesmenei. Horrenbestez, kontraesanean egon daitezke, edota erreziprokoak izan. Inoiz ez dago bien arteko korrespondentzia perfekturik, ezta guztizko etenik ere. Aldaerak ikusten dira (Buehl & Beck, 2015): posible da irakaslearen sinesmenak aldatu izana baina praktika oraindik ez, edo alderantziz. Hori naturala da, irakaslearen garapenaren isla; horrela, une jakin

batzuetan sinesmen inkonpantibleek ko-existitu dezakete. Baina aldi berean sinesmen eta praktikaren artean dauden inkongruentziak ondorioak ditu: irakasleari bere sinesmenetik bat ez datorren zerbait praktikara eramateko eskatzen bazaio bere satisfakzioa eta ongizatea kaltetuta geratuko dira, eta denborarekin sinesmenak aldatuko dira. Irakasleen artean aniztasuna dago beren esperientzia mailari dagokionean, eta baita beren sinesmenak egonkorrak diren edo fluxuan daudenari dagokionean ere. Ondorioz, sinesmen edo praktika, bietakoren bat aldatzen ari bada, ez dira biak alineatuta egongo (Buehl & Beck, 2015).

Jolaserako testuinguruak eskaintzerako orduan, eta hautemateekin lotuta, zailtasun ezberdinei egin behar die aurre helduak, ondorengo irudian ikusten den bezala:



Irudia 9. Hautemateekin lotutako zailtasunak

Jarraian banaka aztertuko dira zailtasunak.

ESKOLAKO PRESIOA

3. Jolasa eskolan

Eskolan irakasleek presioa jasan dezakete, eta presio horren atzean identifikatu diren zailtasunak ondorengo taulak jasotzen dira:

Eskolako oztopoak (Dockett, 2011)	
Administrazioa	Askatasuna mozten du, modu jakin batean irakastera eramanez.
Sistema	Ardura eta eskakizunek ere jolasa oztopatzen dute (adibidez teknologia sartzeko presioa).
Curriculumaren espektatibak	Eskaintzen duen markoa eta helburuak.
Gurasoen espektatibak	Bat ez etortzea eskolakoekin.
Gelaren kudeaketa	Jolaserako beharrezkoak kontsideratzen diren jarrerak (disruptiboak ez direnak).
Gelaren antolaketa	Denbora eta materialak.
Kideak	Lankideak izan daitezke aldeko zein oztopo jolasari dagokion eskaintza pentsatzerakoan.

Taula 9. Eskolako oztopoak

Curriculumak, kanpotik ezarritako helburua eta denbora falta identifikatu dituzte irakasleek zailtasun nagusi gisa. Umeak lehenengo mailarako prestatzeko beharra aitortzen dute irakasleek, baita kanpo presioa ere, instituzio zein politiken partetik emaitza akademikoetan zentratzeko. Irakasleek jolas gehiago sartu nahi dute gelan, baina ezin dute arrazoi ezberdinengatik, batez ere intrapertsonalak, organizazionalak, eta politikoak (Lynch, 2014). Helduen munduan jolasa txirrin, agenda eta erlojuekin antolatzen da, eta emaitzei begirako prozesuetan sartzen da umea. Bestela ere, umearen jolasean emaitzak egon hor daude, baina umearen lana ez da hauek helduari erakustea (Avgitidou, 2016; Canning, 2007). Haur Hezkuntzako zentruetan araudia pedagogiaren gainetik lehenesteak dakar umeen jolaserako aukerak gutxitzea (Wyver et al., 2010). Eskolaren kultura dominanteari eta irakaslearen proposamenei negoziatuz edo erresistituz

erantzuten diote umeei (Avgitidou, 2016).

GATAZKA KONTZEPTUALA: JOLAS LIBREA VS. GIDATUA

Irakasleek eredu mental desberdinak dituzte Haur Hezkuntzako pedagogiaren inguruan eta umearen ikaskuntzaren inguruan, eta horrek tentsioak sortzen ditu beren pedagogian, bereziki jolasaren hezkuntza balioari dagokionez (Bautista, Habib, Eng & Bull, 2019; McInnes et al., 2011; Walsh, Sproule, Mcguinness & Trew, 2011). Gatazka kontzeptuala antzematen da. Batzuek ikaskuntza eta jolasa bateratzea ez dute ideia ontzat jotzen, ez dute bien arteko konbinazio posiblerik ikusten, beste batzuek berriz irakasleak egituratutako ariketak planteatzen dituzte jolastuz ikasteko (Ahn, 2008). Eta ikusi da leku batzuetan aktibitate gidatuen denbora jolasarena baino askoz handiagoa dela, Valencia-n adibidez (Morales-Murillo, Grau-Sevilla, McWilliam & García-Grau, 2019). Tentsioa dago helduan zentratutako agendan edo umearengan zentratutako agendaren artekoan, hau da, erabakia eta kontrola nork duenaren artean (Breathnach et al., 2017). Batzuek jolasa umeen esparrutzat hartzen dute, eta heldua hortik at ikusten dute, hauentzat helduak testuingurua eta babesa eskaini behar du umeak jolas dezan. Baina badira, hori ez dela aski sinesten dutenak, eta hezkuntzak harago joan behar duela. Horrela, helduen partehartzearen ideiarengatik inguruan barietate kulturalak daude (Oers, 2013). Adibidez, Alemaniako irakasleek jolas libreak kontzeptuan jartzen dute indarra, irakasleen instrukzio edo gidaritzarik gabe. Txinan aldiz, umearen jolasa beste joko edo ekintzekin oso lotuta azaltzen da, beti ere irakasleen gidaritzapean, horrela hobeto ikasten delakoan (Wu & Rao, 2011). Eskandinavian aldiz, jolas librea gailentzen da, irakasleak oso gutxi esku hartuz, eta Errusian berriz, “jolas didaktikoa”, non umeak instruituak diren modu egokian jolasteko (Hakkarainen, Munter, & Jakkula, 2013). Gatazka honen barruan, kontraesanak azaltzen dira, norabide ezberdinetan (Sherwood, 2009): “umeak erabakitzen du jolasa, baina irakasleak kontrolatzen du”; “jolasa dibertigarria da, baina desatsegina ere izaten da”, edota “jolasak balioa du, baina ez da ezinbestekoa”.

Jolasa gidatzearen aldekoek jolas gidatuari potentzial handia ikusten diote ikaskuntza akademikoari begira. Gidatutako jolasetan haurrek jokabide helduagoak erakusten dituztela ikusi da, eta hizkuntza forma konplexuagoak (Meacham, Vukelich, Han & Buell, 2014). Herri industrializatuek agenda neoliberalak bereganatu dituzte, eta merkatuak eskatutako inposizioen

3. Jolasa eskolan

arabera diseinatu dituzte curriculumak: ezagutza eta trebezietan oinarrituta. Umeak giza kapital gisa ikusten dira, eta etorkizuneko langile izateko prestatu behar dira, ekonomiak gidatutako gizarterako, merkatu globalean lan egiteko. Testuinguru honetan, herrialdeek eraiki duten curriculumean ikusten da Haur Hezkuntzaren helburua umeei etorkizuneko produktibitatea areagotzeko ezaugarriak helaraztea dela, konpetitibitatea. Horrela jolas denbora gutxitu egin da, eta irakasleak ere umeen lorpen akademikoak maximizatzen behartuta sentitzen dira (Bautista, Habib, Eng & Bull, 2019). Jolas helduagoa ikusi nahi bada gelan, jolas sinbolikoa andamiatu behar da (Bodrova, 2008; Loizou, 2017). Jolasa lorpen akademikoetarako erabiltzeko joera honetan, trebezia kongitiboak lortzeko jolasaren erabilpen eraginkorragoa egitea proposatzen da (Gmitrova et al., 2009). Jolasa eta bere garapena sustatzeaz gain, jolas eredu konplexuagoak eskaini behar ditu irakasleak. Jolasa aberatsagoa izan dadin, irakasleak jolasa hasi eta sustatu behar du (Hakkarainen et al., 2013). Jolasa ulertzeko beste modu honek irakaslearen esku hartze desberdin bat eskatzen du, baina irakasleek hori aurrera eramateko orduan ziurgabetasuna azaltzen dute. Irakasleek esperientzia behar dute horrelako jolasean oinarritutako ikaskuntza planifikatu ahal izateko (Martlew, Stephen & Ellis, 2011).

Baina jolasa gidatzeak zailtasun batzuk ere badakartza berarekin:

- Jolasa ikasketa, progresio eta lorpenarekin lotzen da, barne hartuz oinarrizko gaitasunen trebakuntza. Honen arazoa da jolasaren kalitatea ikaskuntza indibidual eta emaitzen garapenaren arabera definitzen saiatzea. Ez luke jasoko ikaskuntzaren izate soziala, ezta jolasaren ezaugarri bereizgarriak ere (Broadhead, Howard, & Wood, 2010).
- Jolasa helburu akademikoetarantz gidatzeak, matematika, zientziak, hizkuntza eta irakurketa idazketa esate baterako, jolas librea higatuz joatea dakar, planifikatutako jolas batetarantz, helburuduna, curriculumeko emaitzak bilatzera zuzendua; eta honek jolasaren botere eta potentzialaren ikuspegi mugatua du (Wood, 2013). Didaktismotik jolasa babestu egin behar da, bestela faltsutu eta anulatu egiten delako. Helburu didaktikoa duten instalazioak ez dira jolas librerako instalazioak. Eduki jakin bat hobesten duten instalazioek jolasaren esanahi sakona diluitzen dute. Ez da uste eskaintzak forma edo koloreen inguruan ikasteko balio beharko lukeenik (Ruiz de Velasco & Abad, 2019).
- Jolasaren inguruko ulermen falta konbinatzen denean umearen esku utzitako ekintzetan dagoen deskonfiantzarekin, zaila gertatzen da umeari aukerak eta kontrola ematea. Horrek dakar konfiantza gehiago izatea helduaren proposamenetan, bere aukera eta kontrolean (McInnes et al., 2011).
- Hezkuntza onurak bilatzearen jolasa dominatu egiten denean, jolasaren ezaugarri nagusia galdu egiten da: plazerra. Umeak jolasteko eskubidea dauka. Eta irakasle edo hezitzaileei dagokie mugak jartzea umeak seguru jolastu dezan. Baina horrek ez du esan

- nahi muga horiek umearen jolasa edo plazera gutxitu behar dutenik, ezta sormen edo askatasuna ere. Irakasleak ez du umea dominatu behar (Singer, 2013).
- Jolasaren izate naturala eta onurak gutxizen dira helduen gidaritzapean. Helduak esku hartzen duenean sinesten du ekarpena egin dezakeela umearen trebeziak areagotzeko, edo hizkuntza eskaintzeko. Baina abiapuntu honek umeen aukerak gutxitzen ditu, umeen mundua inbaditzen duelako. Helduen agendak biltzen du umearen sorkuntza (Canning, 2007).
 - Umearen jolasa helduaren botereak mozten duenean umearen boteretzea gutxitzen da. Honek ez du esan nahi sekula parte hartu behar ez dutenik, umeak nahi duenean badaki eta eskatuko dio parte hartzea helduari (Canning, 2007). Botere harremanaren oreka ume-ume harremanean eta ume-irakasle harremanean ulertu egin behar da. Irakaslea hurbil dagoenean umeen artean sortzen dute. Baina irakaslea sartzen denean, espazioa hartzen du eta jolasa aldatu dezake. Irakaslea jolasean kidea baino erakargarriagoa izan daiteke. Hau da arrazoi bat behatzaile bezala geratzeko, kontrola umei itzultzeko (Tajik & Singer, 2018)

Jolas libre eta espontaneoak, umeak zuzendu eta kontrolatzen duenak, umeari ongizaterako esperientzia subjektiboak eskaintzen dizkio, eta horien bidez eraikitzen du osasun emozionala bizitzarako, esperientzia sozial, kultural eta korporalak izateko aukera ematen baitio (Hewes, 2014; Storli & Sandseter, 2019). Haurra bera da jolasaren jabe, beraz, helduak ez luke bere agendarengatik edo planifikazioarengatik umeen jolaserako eremua edo espazioa gutxitu behar. Honek ez du esan nahi zerbitzu bereziak eskaini behar direnik, baizik eta jolasari merezi duen garrantzia eman behar zaiola, ez murriztu beldurragatik, edo helburu instrumentalagoengatik (Lester & Russel, 2010). Jolas egoeretan umeak aukera izan behar luke norekin, non eta nola jolastu erabakitzeko. Horrek ematen dio boterea beren ideiak garatzeko, esanahiak lotzeko eta bere ondorioetara iristeko. Hor egongo dira emaitzak, baina helduari dagokio hori behatzea eta horiek ulertu ahal izateko ezagutza izatea. Egoera horietan ez dago helduaren esku hartzearen beharrik (Canning, 2007).

Umeak behar du espontaneitatea baimentzen duen testuinguru bat (Storli & Sandseter, 2015). Jolasa sustengatzeak giro erraztatzaile bat sortzea eskatzen du. Umeek beraien jolasaren inguruko kontrola hartzean beraien zailtasun eta beharrak ebatzen baitituzte. Esku hartzeko eta elkarrekintzarako pedagogiak jolasaren esanahi eta asmoen ulerkuntza sakona behar du (Broadhead, 2009).

GENEROA

Beste zailtasun bat generoaren ingurukoa da. Genero estereotipoei aurre egitea konplexua da. Genero ekitatearen aldeko diskurtsoa badagoen arren, eta irakasleak beraien eguneroko praktika birpentsatu nahian dabilzan arren, genero patrioiak ez dira argiak eta erraz azaltzekoak, eta ezkutuan dauden seinaleek adierazten dute eguneroko aukeran eta erabiltzen den hizkuntzan, badirela ezberdintasunak (Hagsér & Årlemalm-Hagsér, 2010). Irakasleek genero diferentziak badirela umeen preferentzietan hautematen dituzte (Tas, 2018). Ikusi da sexu bereko jolaskideak aukeratzen dituzten umeak hobeto ikusita daudela beste kideengandik, eta irakasleak sozialki kompetenteagozat dituela ere. Mutikoak neskekin jolas zakarrean ibiltzea okerrago ikusita dago, aldiz neskek mutilekin jolasten badu, irakasleak sozialki kompetentea ikusten jarraitzen du. Baina mutila bada neskekin jolasten duena, ez da ondo ikusia kideengandik, eta irakasleak ere gaitasun sozial gutxiago duela uste dute (Colwell & Lindsey, 2005). Aldi berean, ikusi da irakasleek eragina dutela umeen jolas preferentzia edo aukeraketan. Irakasle bakoitzak dauka bere generoaren inguruko kontzepzio edo sinesmena, eta horren arabera, umeei feedback desberdinak ematen dizkiete. Aldi berean, laguntza beharrean sentitzen dira umeen genero kontzeptua aldatzeko orduan (Chapman, 2016).

Irakasleen generoaren inguruko suposizioek genero dualismoa indartzen dute (Chapman, 2016; Gray, 2011). Gray-en arabera (2011) irakasleek naturalizat dute mutilek eraikuntza txokoa dominatzea, beraz ez dute esfortzurik egiten neskek ere sarbidea irabaz dezaten. Mutil eta neskek bananduta jolasean ikustea espero dute, jaiotzetik desberdinak direlako. Oharkabea, mutilek atentzio handiagoa jasotzen dute, eta genero estereotipok indartzen dira (Hagsér & Årlemalm-Hagsér, 2010). Horrela, umeen diferentzia biologikoa dela sinesten duen irakasleak mutiko askoko talde batean kanpo espaziorako denbora luzatu egin du, eta alderantzizkoa gertatu da neska askoko taldean. Irakasleek umeen interesari jarraiki planifikatu dute, eta duten jolasarekiko ikuspegiak baldintzatu du eskaintza, eta horrek aldi berean, bertan azaldu den jolasa (Chapman, 2016).

Generoaren gaiaren inguruan helduek eman ditzaketen erantzun posibleak ondorengoak dira (Kilvington & Wood, 2016):

- Generoa aintzat ez hartzea: ez da uste gai honen inguruan ezer egin behar denik.
- Generoarekiko neutrala izatea: irakasleek ez dute uste genero diferentziarik dagoenik mutil eta nesken artean, diferentzia sozialki eraikia dela sinesten da. Irakasle horiek genero ikurrik gabeko testuinguru eta eskaintza baterantz jotzen dute. Generoarekiko itsu jokatzeko saiakera egiten dute, ez dituzte diferentziak onartzen.

- Genero kontrolatua: uste dute umeek ekidin egiten dutela beste generokoekin jolastea, eta honi aurre egiteko, jolas estereotipatuak debekatzeko dituzte. Neskak futbolera gonbidatzen dituzte, jolas zakarrera ere bai. Mutilak aldiz eskulan eta jantzieta. Ez zaie jolas estereotipatuak gustatzen, eta sinesten dute esku hartzen badute egoera aldatu dezaketela.
- Genero estereotipatua: neskek neska izan behar dutela uste dute, mutilek mutil izan behar duten bezala. Orduan gizonezko hezitzailea kanpoan jartzen da, ekintza fisikoak eta kirola eginez, eta hezitzaile emakumea neska barruan, sormen gauzak egiten eta sukaldean. Diferentzia naturalak daudela uste da, eta horrela tratatzen dira umeak.
- Genero antzekotasunak: Mutil eta neskek dituzten antzekotasunetan oinarritutako testuinguru eta baliabide eskaintza egiten saiatzen dira irakasleak. Futbolaren ordean, bestelako jokoak proposatuko dituzte, bi generoek parte hartzea gustuko dutenak. Ez dute eskainiko baliabide edo jokorik jolas estereotipatua bultzatuko duenik.
- Genero eskertua: irakasleek onartzen dute mutil eta nesken artean diferentziak daudela, testuinguru neutroa eskaintzen dute, eta gero, bertan egiten den edozein erabilera onartzen dute, eta tarteka genero baten edo bestearen alde egiten duten aktibitateak proposatzen ditute. Umeen eskubideetan sinesten dutelako egiten dute hori. Ekitatearen izenean, noizbehinka estereotipatuak diren aktibitateak proposatzen dizkiete.
- Genero espezifikoak: genero diferentziak aitortzen dituzte, eta erregularri saio partikularrak eskaintzen dituzte, indibiduen genero beharrak asetzeko. Estereotipoak indartu gabe egiten dute, umeak moldeak apurtzera gonbidatuz, eta nahi dutena izan daitezen.

Hauetatik ekidin beharreko erantzunak hauek dira: generoa aintzat ez hartzea, genero kontrolatuak, genero estereotipatuak eta genero antzekotasunak (Kilvington & Wood, 2016).

MUGIMENDUA

Irakasleek duten beste zailtasun bat mugimenduaren ingurukoa da. Arrazoi ezberdinengatik, baina mugimendua edo zaratak dituen jolasa moztu egiten da (Hart & Tannock, 2019; Hewes, 2014; Kennair, Sandseter & Ball, 2018; Kleppe, 2018b; Parsons & Howe, 2013; Wragg, 2013; Wyver et al., 2010). Arrazoiak izan daitezke zaratsua delako, desantolatua, zoroa, kaotikoa, arriskutsua, eta molestatu egiten duelako (Hewes, 2014), edota irakasleak jolasa ofensibotzat har dezakeelako (Hart & Tannock, 2019; Kennair et al., 2018; Kleppe, 2018; Parsons & Howe,

2013; Wragg, 2013; Wyver et al., 2010). Baina horiez gain, beste faktore batzuk ere badaude jolas mota hori moztearen atzean (Hart & Tannock, 2019): ulermen falta, jokabidea kudeatzeko zailtasuna, benetako haserre edo biolentzia etorriko den errezeloa, segurua ez den pertzepzioa, mina sortuko duen pertzepzioa, jolas zakarra eta agresioaren arteko diferentzia ikusteko zailtasuna, irakasleen formakuntza maila, jostailuzko armak erabiltzea, umearen adin eta generoa edota jolasa behatuta dagoen edo ez. Baina ikusi da “protektionismoa” ezaugarri kultural bezala dagoenean umeak indartu ordez babesik gabe uzten direla, eta epe luzera ondorio negatiboak dituela (Brown & Kaye, 2017; Rooijen & Jacobs, 2019). Ez da ahaztu behar umeak beraiek direla arriskuaren epailerik onenak, eta beraiek daudela arriskua kudeatzeko posiziorik onenean, arriskuak hartzeko berezko jokaera badute, eta baita kudeatzekoa ere (Brown & Kaye, 2017; Rooijen & Jacobs, 2019).

Horrez gain, ikusi da helduaren ezaugarri pertsonalen arabera ere badagoela erantzuna. Arrisku jolasari dagokionez, arriskua hartzea eta esplorazioa naturalak diren arren, desberdintasun indibidualak badaude, bai umeen artean eta baita helduen artean ere (Sandseter, 2013). Gizonezkoek emakumeek baino arrisku gehiago onartzen dute, umeekiko jarrera liberalagoa dute, eta arrisku gehiago baimentzen dituzte emakumeek baino. Adinean aurrera joan ahala, geroz eta gutxiago arrisku onartzen da. Kulturalki ere diferentziak daude: Norbegan gehiago onartzen da Amerika edo Australian baino. Horrela, irakasle batzuk arriskua hartzera animatzen duten bitartean, beste batzuk arriskuaren beldur dira eta antsietatea adierazten dute (Sandseter, 2013). Aldiz, Norbegan jolas zakarra baimentzearen inguruan ez da irakasleen artean genero diferentziarik aurkitu. Ikusi da badagoela diferentzia hautemateko orduan, baina ez umei baimentzeko orduan. Hori emakumeek egin duten lanketari egozten zaio, beren jarrerak aldatu dituzte lortu duten ezagutzen eta esperientziarekin. Gaiaren inguruan lortutako kontzientziak eta ulermenak, arau eta praktikak egokitzen lagundu dute, baita jarrerak aldatzen ere (Storli & Sandseter, 2017). Ikusi da irakasleak jolas aktiboa eskaintzeko hezi behar direla, umeen mugimenduaren inguruko ezagutza eta hizkuntza emanez, gero mugimendu aktiborako esperientziak eskaini ditzaten (Gagen & Getchell, 2018).

3.4.2. Esku hartzeak

Helduaren jolasaren gaineko ikuspegiak inpaktua du praktikan, jolasean eta esku hartzean (Baker, 2014). Jolasak helduaren presentzia behar du, eta profesionalak betebeharra dute umeen jolasa sustengatzeko eta ziurtatzeko (Lester & Russel, 2010). Txokoetan irakasleak duten jarreraren arabera (animatu, behatu, presente egon edo mugatu), jolasa aldatu egiten da (Michalopoulou, 2001; Oers, 2013). Irakasleek beren programa propioak jarraitzen dituzte eta

jolasaren inguruan beren erabakiak hartzen dituzte (Sener, 2013). Helduaren superbisiopean gauzatzen da, eta zentzu horretan, helduak biak egin ditzake, jolasa erraztu edo mugatu (Storli & Sandseter, 2015). Gainera, diskrepantziak ikusi dira irakasleen jolasaren inguruko hautemate eta hauek praktikan nola inplementatzen direnaren artean (McInnes et al., 2011). Irakasleek aitortu dute ezagutza falta jolasari dagokionez, eta ikusi da irakasleek esaten dutenaren eta egiten dutenaren artean koherentzia falta dela, baita esku hartzen asmatu ezina ere (McInnes et al., 2011; Vu et al., 2015). Irakasleentzako jolas librea garrantzitsua den arren, bertan esku hartzeko unean modu desberdinak azaltzen dira, ez parte hartzetik jolasa guztiz zuzentzerainoko diferentziak ikusten dira (Aras, 2015). Horrela, helduaren esku hartzeak ez ditu beti ondorio positiboak izaten, batez ere umearen demandari erantzuten ez zaionean: plazera, askatasun sententzia, edota umearen fantasiarekiko konplizitatea zainduak direnean esate baterako (Hännikainen, Singer & Oers, 2013). Irakasleek duten inplikazioa eztabaidagai izan da, abantailak zein desabantailak izan baititzake. Alde batetik, irakaslearen parte hartzeak jolasa aberastu dezake, eta garapen intelektual eta gaitasun sozialak garatzen lagundu dezake, baina bestalde, zeregin egituratuak eskatzen badizkie jolasaren bidez umei, eta jolasa kontrolatzen badu, irakaslearen esku hartzeak jolasa eten dezake (Tarman & Tarman, 2011).

Esku hartzeak umearen beharrei erantzun behar die, eta umeek badute gaitasuna beren burua zaintzeko eta epai onak egiteko. Ez bada gaitasuna dutenik sinesten, profesia autokunplitzen da (Merton, 2003): ez zaizkie eskaintzen beharrezko askatasuna eta baldintzak gaitasun hori gara dezaten, beren buruaren kontrola, beren jokabide zein emozioen kontrola hartu ezinean geratzen dira umeak (Gray, 2015). Umeek beraiek hasitako aktibitatean oso arraroa da irakaslearen beharra izatea; ohikoa da umeak bera bakarrik gai den aktibitate bat hastea, horrela, aukera gehiago dituztelako beren helburuak jartzeko eta besteekin elkarrekintza izateko. Umearen beharrak irakaslearekiko jolas garaian ondorengoak dira: lagunduak eta indartuak izatea, zailtasunetan laguntza, gai direla adieraztea, gauzak ondo egiten ari direla jakitea, beste umeen arau haustea jakinaraztea, eta gauzak nola funtzionatzen duten jakitea (Samuelsson & Johansson, 2009). Bestela, gai dira jolas sinbolikoa hasteko eta mantentzeko, ez dute andamiajerik behar; are gehiago, helduak jolasa eragotzi egin dezake (Pellegrini, 2009). Testuinguruak berekin dauka helduaren presentzia, baina horretarako oso garrantzitsua da helduak beren rola ondo ulertzea, zenbait eskuhartze arriskutsuak baitira, eta jolasa inhibitzen iritsi baitaitezke (Jing & Li, 2015). Behar urgentea dago jolas libre eta espontaneorako baldintzak eskaintzeko umei eskoletan, baldintzak identifikatu eta kontzienteki bilatu behar dira jolas libre eta espontaneoak gara dadin; jolas librea ez baita kasualitatez gertatzen, honetarako baldintza batzuk behar dira, adibidez, harreman ona izatea beste umeekin (Hewes, 2014).

Ondorengo azpipuntuetan jolasa gauzatu dadin irakaslearen rola eta esku hartzeak nolakoak izan behar duen zehaztuko da:

TESTUINGURUAREN ESKAINTZA

Irakaslearen roletako bat testuinguruaren eskaintzarekin lotzen da (Ahn, 2008; Bautista et al., 2019; Broadhead et al., 2010; Gray, 2011; Hart & Tannock, 2019; Kontos, 1999; McInnes, 2011; Reunamo et al., 2013; Ruiz de Velasco & Abad, 2011; Tajik & Singer, 2018; Tarman & Tarman, 2011; Tomasini, 2009; Wood, 2013). Aurreko ataletan ikusi bezala, espazio, denbora eta materialaren eskaintzari egiten dio erreferentzia puntu honek. Hau da irakasleak izan dezakeen rolik garrantzitsua da (Ahn, 2008), honek ematen baitio umeari aukera jolasteko (Broadhead et al., 2010). Leku isolatuak eta denbora jakin bat behar da jolasa garatu dadin, eguneroko errutinetan lekua egin behar zaio horretarako (Reunamo et al., 2013). Jolasaren testuinguru eta eskaintza inoiz ez da perfektua, eta berregokitzea behar izaten du, txokoa erakargarriagoa eginez edo jolaserako aukerak berrituz esate baterako (Tajik & Singer, 2018). Espazioa diseinatzea, materiala prestatzea, eta umeen taldekatzeak egitea ere testuinguruaren eskaintzaren parte dira (Hart & Tannock, 2019). Arretaz hartu beharreko erabakiak dira, horiekin batzuetan irakasleek errefortzatu egin baitute genero marka. Espazioa antolatzeko erak, bertan eskainitako objektuek eta horiek duten esanahiak faktore gako dira umeen arteko elkarrekintzak eta jarrerak orientatzerako orduan. Generoari dagokionez, alderdi horiek ez dira planifikazioaren parte, ezta eduki ere, ez da inolako esku hartze jakinik ikusi gai honi dagozkionean. Horrela, oharkabeen hezitzaileen esku hartzeak bereizketa areagotu egiten du (Tomasini, 2009). Generotik haragoko materiala eskaini behar da mozorrotzeko (Gray, 2011). Ordutegiari dagokionez, egokitze beharra ikusi da umeek denbora gehiago izan dezaten jolaserako, leku batzuetan lehendik zutena gutxiegi kontsideratzen baita (McInnes, 2011; Tarman & Tarman, 2011).

HARREMAN ETA GIROAREN ESKAINTZA

Umeari aukerak eman behar zaizkio. Aukerak ez dira indibidualak bakarrik, harremanetarako aukerak ere badira, kide zein helduak barne hartzen dituztenak (Broadhead et al., 2010). Arreta komunikazio prozesuan eta interakzioan jarri behar da (Samuelsson & Carlsson, 2008), eta une batzuetan umeekin elkarriketak izan ere bai (Kontos, 1999). Jolasa eusterako orduan giroa sortzea eta malgua izatea garrantzitsuak dira umeek aukerak ber-aztertzeko (Lemay et al., 2016). Jolasa sustengatzeak eskatzen du giro erraztatzaile bat sortzea, eta umeek beraien jolasaren inguruko kontrola hartzeak duen potentzialitatea ulertzea, horrela beraien zailtasun eta beharrak

ebazten baitituzte. Esku hartzeko eta elkarrekintzarako pedagogiak jolasaren esanahi eta asmoen ulerkuntza sakona behar du (Broadhead, 2009). Kasu honetan, irakaslearen zeregin gakoa da testuingurua eskaintzea umeei elkarrekin arau sozial positiboak eraiki ditzaten eta giro ona jartzea (Singer & Haan, 2007). Taldeetan umeen arteko harreman onak sortzea garrantzitsua da. Bertan umeei aurkituko dituzte arau sozialak, beren kasara, interes desberdinak dituzten umeei harremanetan (Singer & Haan, 2007).

SEGURTASUN ETA ESKURAGARRITASUNAREN ESKAINTZA

Helduak izan beharreko beste rol bat segurtasunaren bermatzailea izatea da (Wood, 2013), disonibilitatearekin edo eskuragarritasunarekin batera (Abad, 2006). Umeei irakaslea behar dute segurtasun oinarri bezala, eskuragarri eta erraz aurkitzeko moduan. Batetik bestera oinez dabilzan irakasleak ez daude eskuragarri. Umeei ikusia izatea eta konfirmatuak izatea behar dute, begi kontatuak, eta esperientziak konpartitzea. Umeengandik hurbil esertzea eta behatzeak irakasleari ematen dio aukera erantzun sentikorrek emateko (Tajik & Singer, 2018). Sentikortasuna eta eskuragarritasunaren arteko diferentzia ondorengoa da: sentikortasunak ume bakoitzarekiko jarraipenari egiten dio erreferentzia, horretarako beste umeentzako eskuragarritasuna galduz, aldiz, eskuragarritasunak dakar irakaslea babesgune bezala hartzea taldeetan (Singer, 2017). Umearen jolaserako lotura edo konpromisoa eta irakaslearekin duen harremanean duen segurtasuna oso lotuta daude, eta honek zerikusia du irakaslearen jarrera pedagogiko eta elkarrekintza trebeziekin. Talde eskaintzatan bi alderdiak izan behar ditu kontuan irakasleak: ume banakakoak, eta beste ume guztiak (Singer, 2017). Taldearen segurtasuna lotuta dago taldea kudeatzeko gaitasunarekin, zenbat denbora igarotzen duten harreman positiboekin (Tajik & Singer, 2018). Adibidez, bi eta hiru urtekoentzat gela handia bihurtzen da, estresagarria izan daiteke, batez ere eskaintzaren kalitatea handia ez denean. Bertako segurtasun emozionala irakaslearen taldea kudeatzeko gaitasunaren menpe egongo da. Irakasleak eskuragarri egon behar du sortzen den konplexutasunari aurre egiteko. Eskuragarritasunak pisu gehiago dauka interakzioen kalitateak baino. Ume bakoitzari erantzun sentikorrek emateak gelan zehar oinez ibiltzea eskatzen dio irakasleari, eta hori talde osoarentzako kezka iturri suertatzen da. Hezitzaileak laguntzen ari zaion umearen ondoan daudenak molesta ditzake oharkabean, umeei ez baitakite irakaslea non dagoen eta bilatzeari ekiten diote, irakaslearen atzetik oinez bukatzen dutelarik (Singer, 2017). Irakaslearen joeretak bat presaka ibiltzea da gelan zehar dabilzanean, ume bat baino gehiagoren beharrei erantzun nahian aldi berean. Gogoan izan behar dira eskatzen ez duten umeak, eta ahots leun eta argiaz hitz egin behar da, beste umeak ez molestatzeko edo beren zereginak ez eteteko. Bi eta hiru urteko umeen gelan txoko batean lasai

3. Jolasa eskolan

eskuragarri izatea da behar dena eta umeein kontaktu bisuala izatea, irribarrez, arreta banatuz, konfirmazioak emanaz, eta proposamen txikiak eginez umeen jarrerak erregulatzeko (Singer, 2017).

Irakasleak okupatzen duen espazio fisikoari erreparatzea garrantzitsua da, etxe txokoan, eraikuntzan, manipulazio edo liburutegian, edota jolasik gabeko espazioan egon daiteke (Kontos, 1999). Eskola batzuetan, lekuari dagokionez, denborarik gehiena eraikuntzan pasatzen dute, ondoren manipuluazioetan, gero jolasa ez den aktibitateetan eta azkenik, oso denbora gutxi sinbolikoan. Bertan irakasleek beraien rola egokitzen dute aktibitatearen arabera, eta baita hizkuntza ere. Jolasa ez den aktibitateetan denbora pasatzen duten irakasleek probabilitate gutxiago dute jolasa sustengatzeko. Ikusi da batez ere eraikuntza eta aktibitate manipulatioetan egoten direla eskola batzuetan, objektuetan enfokatuta, materialarekiko laguntza eskaintzen (Kontos, 1999).

Beste aukera bat irakaslea mugimenduan ibiltzea da, baina kasu honetan ikusi da umeein jolasean inplikazio txikiagoa azaltzen dutela irakasleak oinez dabiltzanean batetik bestera; inplikazio gehiago azaldu dute irakaslea gertu eta geldirik dagoenean (Singer, Nederend, Penninx, & Tajik, 2014; Tajik & Singer, 2018). Adinari dagokionez, ikusi da bi urtekoek irakaslearen inguruan jolasteko joera dutela. Hiru urtekoak progresiboki aldentzen hasten dira irakaslearen ondotik. Garrantzitsua da tesutinguruak umeari distantzia fisikoa kontrolatzeko aukera ematea; hurbil egoteko aukera ematea behar izanez gero, kontaktu fisikoarekin, baina aldi berean, distantzia hartzekoa, kideekin jolastu nahi dutenean irakaslearen inplikaziorik gabe. Adibidez, irakasle holandarrek denborarik gehiena oinez pasatzen dute. Beren pedagogia zaintza indibidualean zentratzen da, eta taldearen kontrol intentsoan, eta ondorioa izan da holandar eskoletan umeen inplikazioa espero baino txikiagoa izan dela. Ikusi da irakaslea hurbil egon den kasuetan inplikazio maila ona lortu dela, baina hala ere irakasleak mugitu egin direla lekuz. Irakasleak lurrian exerita egotea da onuragarriena, ondo egituraturako testuinguru fisiko eta sozial batean. Ideia honek eredu pedagogikoa alda lezake: jarraipen indibiduala egitetik, talde dinamikak erraztera. Ume banakakoei erantzuteak gelan zehar mugimenduan ibiltzea ekarri die, urgentziarekin eta presarekin seinaleak erantzuten. Eta horrek berak sortu ditu behar edo seinale gehiago. Taldea kontutan hartzeak, erdian exertzeak, denen eskura egoteak, eredu aldatu dezake, umeein irakaslea eskuragarri dutelako, eta ez dutelako etengabe bila edo mugimenduan aritu beharrik (Singer et al., 2014).

PARAMETRO ONARGARRIAK ETA MUGAK EZARTZEA

Irakasleek jarri behar izaten dituzte onargarriak diren jolasaren parametroak (Delaney, 2016), arauak gogorarazi, eta umeak minik hartu gabe zaindu behar dituzte, hau da, seguritate eta jokabide kudeatzaileak ere badira (Kontos, 1999), legearen sinbolo (Abad, 2006). “Buruan eta lepoan ezin da ukitu”, “ostikadak eta kolpeak leunak izan behar dira”, “bultza eta tira ere suabe egin behar da”, “lagunak ez badu jolastu nahi geratu egin behar da”, “norbaitek mina hartzen badu geratu egin behar da”, “norbaitek beldurra badauka edo haserre badago gelditu egin behar da” bezalako arauak ezarri behar dira (Hart & Tannock, 2019). Irakaslearen ardura da ze arau eta zenbaterainoko askatasuna utzi erabakitzea, zer material utzi ere bai. Esate baterako, irakaslearen erabakia da eraikuntzako blokeak eskaini edo ez. Hala ere, eskaintzearekin batera, eraikitze arau jakin batzuk ematen baditu, umearen askatasuna moztuko luke, eta horrekin batera jolasaren kalitatea suntsituko luke (Oers, 2013). Botere harremanei dagokienez, helduak kontrolatzen du zer jolas baimendu, eta zenbaterainoko jabetza eta kontrola den umearena, denbora, material eta espazioa mugatuz. Jolas motak baimentzen edo debekatzen, kultur transmisioa egiteko beste modu bat ematen da (Wood, 2010).

Segurtasun gehiegikeriagatik edota arriskuari zaion beldur handiegiagatik umeen jolaserako esperientziak mugatu egiten dira. Umeari segurtasuna eskaintzen zaiolakoan, paradoxikoki, bizitzako oportunitateak kentzen zaizkio (Wyver et al., 2010), eta eten kopuru handiak, helduen inplikazio ezarekin batera jolasaren kalitateari eragin diezaioke (Aras, 2015). Egungo errealitateko arriskueta bat da jolas zaratatsu, desantolatu, zoro, kaotiko eta arriskutsua etetea (Hewes, 2014). Kasu horietan helduaren esku hartzeak jolasa faltsutu edo kutsatu egiten du (King & Sturrock, 2019).

Irakasleek gehien eteten duten jolas mota jolas zakarra da (Logue & Harvey, 2009). Gela barruan lehenengo eteten den jolasa pertsekuzio jolasa da, eta bigarrenik borroketan jolastea. Baina kanpo espazioan gauza aldatu egiten da (Storli & Sandseter, 2015). Honekin batera, asko mugatzen den aktibitatea altueretara igotzea da. Ekilibrio, bizikleta, irristatze eta borroka jolasak ere eragozten dira. Muga horiek umearen jolas eta ondorioz garapen aukeretan gutxitzea dakarte, bizi esperientzia garrantzitsuak galtzen baitituzte, eta batez ere, norbere arriskua neurtzeko gaitasuna eta egoera arriskutsuak kudeatzeko gaitasuna daudelako jokoan (Sandseter & Sando, 2016). Jolas mota horien inguruan irakasleek ikuspegi eta esku hartze desberdinak dituzte: batzuek onartzen duten bitartean, besteek agresiboegia delako moztu egiten dute (Storli & Sandseter, 2015). Irakaslearen onarpenaren arabera, jolas dramatikoak intzidentzia bat edo bestea du gelan, eta eskuhartze ezberdinak gauzatzen dituzte (Logue & Harvey, 2009): moztu segituan, espazio segurura berbideratu jolasa, jaso, besarkatu, goxatu, gurasoekin hitz egin,

umeeekin hitz egin segurtasunaren inguruan, testuingurua aldatu, jolasa aktibitate lasaiago batetara berbideratu, norbaitek mina hartu arte behatu, edota abisua eman.

JOLASA GAUZATZEN ARI DENEAN PRESENTE EGOTEA

Ikusi da irakasleek jolasa baloratzen duten arren, praktikan, aurrera eramateko orduan tentsio batzuk sortzen direla (Baker, 2014). Jolasean irakasleak duen rolak tentsioak sortzen ditu, batez ere irakaslea helburu akademikoak lortzeko formatua izan delako, eta umeak libreki aukeratutako helbururik gabeko jolasean izan beharreko rola argi ez dagoelako (Aalsvoort et al., 2015). Adostasunik ez dagoenez, irakasleek beren sinesmen edo errepresentazioei jarraitzen diete. Ez daukate jolasaren inguruan ulertzen dutena integratuta marko koherente batean. Horrela, modu desberdinean egin diete aurre esanahi anitz eta jolasaren inguruko kontraesanei (Sherwood, 2009). Jolasaren inguruko esku hartzea puntu kritikoa da, eta irakasleek aitortzen dute ez dutela ondo egiten (McInnes, 2011), oso kontuz egin beharrekoa dela argi dute irakasleek, eta une jakin batzuetan bakarrik, baina ez dute hain argi ikusten une jakin horietan beren esku hartzeak nolakoa izan behar duen (Ahn, 2008). Horrela, esku hartze ezberdin asko ikusten dira jolas garaian:

- Jolaskidea izan, ereduak eman eta nola jolastu behar den esaten duena eta proposamenak egin (Bautista et al., 2019; Gaviria-loaiza, Han, Vu & Hustedt, 2017; Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011) edota umearen jolas imaginarioan sartu (Fleer, 2015; Vu et al., 2015).
- Bultzatzailea, lagundu eta animatu egiten duena (Fleer, 2015; Kontos, 1999; Michalopoulou, 2001).
- Gidaria edo liderra izan (Bautista et al., 2019; Gaviria-loaiza et al., 2017; Tarman & Tarman, 2011).
- Zuzendaria izan, jolasaren kontrola hartu eta jolasa eduki akademikotara berbideratzen saiatu (Bautista et al., 2019; Gaviria-loaiza et al., 2017; Tarman & Tarman, 2011).
- Jolasetik at geratu. Ikusi da hau ematen dela gehien, ez direla inplikatzeko jolasean arreta ikasketa emaitzetan dutelako (Bautista et al., 2019; Fleer, 2015; Kontos, 1999; Michalopoulou, 2001; Tarman & Tarman, 2011; Vu et al., 2015).

Testuinguruak berea dauka helduaren presentzia, baina horretarako oso garrantzitsua da helduak bere rola ondo ulertzea, zenbait esku hartze arriskutsuak baitira, eta jolasa inhibitzen iritsi baitaitezke (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Jing & Li, 2015). Inplikazio gehiago izatea batzuetan ez dator bat jolasa behar bezala sustengatzearekin (Gaviria-Loaiza et al., 2017). Zenbat eta helduaren inplikazio zehatzagoa, orduan eta umeak autoerregulatzeko aukera gutxiago duela ikusi da (Whitebread, 2012). Jolaskide bezala aktiboago izateak arrakasta sor dezake. Baina gakoa ez da esku hartu edo ez, baizik eta esku hartze hori ea umearen beharrari egokitzen zaion. Irakasle askorentzat zaila gertatzen da, oharkabean asko desorekatzen dutelako botere-balantza jolasean sartzen direnean. Zaila da konbinatzea taldean lidergoia hartzea eta umearen inizatibei eustea (Singer, 2017). Hezitzaileak harreman asimetrikoa eraiki behar du umeekin, akonpainatu behar du, baina ez umearen lekuan jarriz. Jolasean sartu behar du beharrezkoa den kasuetan bakarrik edo arazoa dagoenean (Abad, 2006). Eta egiten duena egiten duela, generatzen diren umeen erantzunetan erreparatu behar da, hauek izan daitezke: kasurik ez egin edota gaitzestea, jarrera ebaluatiboa azaltzea (erresistitu edota galdezka hasi), ala onarpena, hau da, erantzun edota irakasleak esandakoa jolasean inkorporatzea (Gaviria-loaiza et al., 2017).

Ikusi da umearen jolasa errespetatzen dela, baina ez dela nahikoa sustengatzen. Praktika hobetzeko beharra ikusten da. Jolasa eusterakoan lortutako maila baxua izan da (Lemay et al., 2016). Helduak jolasten utzi behar du, eta ez jolastuarazi (Laguía & Vidal, 1987). Helduaren esku hartzeak umearen jolasa errespetatu behar du, berarekin bat egin. Jolasa oso konplexu eta bariatua da, eta umearentzat duen esanahiaren arabera baloratu behar da. Begirada pedagogikotik at, jolasteagatik jolasten da. Umeak gero eta hobeto jolastu nahi du, hori lortzeak ikaskuntza dakar, baina ikasitakoa umeak erabaki eta erabiliko du bere erara (Wood, 2013).

BEHAKETA ETA EBALUAKETA

Behaketa da irakasleak burutu behar duen beste esku hartze bat (Ahn, 2008; Hart & Tannock, 2019; Michalopoulou, 2001; Wood, 2013). Jolasa behatzeak garrantzi handiko ulermena eskaini dezake umearen mundu sozialaren inguruan (Tarman & Tarman, 2011). Jolasaren gaineko behaketa puntu kritikoa da, irakasleek aitortzen baitute zerbait ez dutela ondo egiten (McInnes, 2011).

Umeen aktibitateak behatu behar ditu, eta bertan agertzen diren harremanak dokumentatu (Laguía & Vidal, 1987). Jolasa paisaia konplexua da: umeen pentsamenduek, eta beraien ideien

3. Jolasa eskolan

konplexutasunak merezi du arreta gehiago jartzea benetan baloratu nahi bada esanahien eraikuntza. Behaketa zehatzagoa behar da (Mañós, Balagué, Virgili & Dalmau, 2019; Worthington, 2010). Txikienekin hurbiletik eta zaharragoekin distantzia gehiagorekin, baina inplikatu gabe egin behar da (Hart & Tannock, 2019). Alderdi desberdinei erreparatu dakieke: nola jolasten duen umeak, zer interesatzen zaion, zer txoko gustatzen zaion gehien, nolako harremana izaten den txoko bakoitzean, bakarrik edo noekin jolasten duen, inizatiba hartzen duen edo besteen jolasari jarraitzen dion, helduarekin nolako harremana izaten den (Laguía & Vidal, 1987), jolasaren edukiak zenbateraino diren gai errealistak edo fantastikoak, zer gai ateratzen diren (espazio bidaia, janaria prestatzea edo jatea, gaixo egotea, heriotza, eliza edo besteren bat), zer rol hartzen duen umeak, ea gai edo rolik errepikatzen duen umeak, hartzen duen rola besteeikiko zer posiziotan kokatzen den (nagusi, lotsati, gazteago edo zaharrago), ea hartzen duen posizioa mantentzen duen eta horretarako zer erabiltzen duen, ideiak, razionalizatuz, hitz eginez, humorez, edota agresioz (Cohen et al., 2008), zer objektu erabiltzen dituen, zenbateraino diren egituratuak, ea hizkuntzak laguntzen dion eta zer ekintza sinbolizatzen diren (Monighan, 2006).

Behaketak ematen du aukera begi aurrean dagoena ikusten ikasteko, errekonozitzeko, ondorioak ateratzeko eta umeak egiten duenari zentzua emateko. Behaketa eta hausnarketak autokontzientziari atea irekitzen dio (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Behatzen denean hezitzailearen jarrera aldatu egiten da, umilagoa da, sorpresara irekiagoa, ez hain zuzentzailea eta umearekiko errespetutsuagoa (Abad, 2006). Hezitzaileak autokontzientzia izan behar du, heldua bere egoera emozionalarekin jabetu behar da. Honek aukera ematen dio gertatzen ari denaz ohartzeko pertsonalki inplikatu gabe (Abad, 2006).

Umearen jolasarekin lan egin behar duen helduak egin beharrekoa ondorengo prozesua da (Hughes, 2012): hausnartu, prestatu, aldatu, behatu, esku hartu, erantzun. Sistematizazio eredu bat behar da, ikerketa-ekintza eredian oinarritutakoa (Ortega, 1992). Behaketan oinarritutako eztabaida kolaboratiboek emango diete aukera helduei umeen jolas imaginatiboa ulertzeko, eta horrela beraien perspektiba eta pentsamenduak ulertzeko, nola eraikitzen duten, eta komunikatzen diren ulertzeko. Curriculumaren helburuen itzaletik haratago ikusteko aukera ematen du behaketak (Worthington, 2010). Horretarako, hausnarketaren hausnarketa da bidea, irakasleak adituak eta beren profesionaren ebaluatzaileak izatea hobesten da (Paige-Smith & Craft, 2011; Schön, 1983). Hausnarketa garrantzitsua da jolasaren inguruko ulerkuntza eta ezagutza ekar ditzakeelako, baita jolasa hornitzeko teoriak ere. Praktika eraldatu dezake, umeen behar eta interesei gehiago erantzunez. "Zer" eta "nola" erreparasatzeaz gain, "zergatik" ere erreparatu beharko litzateke, irakasleriaren ideologia reafirmatuz eta berregokituz beren balio sinesmen eta ezagutzetan (Brock, 2010).

Ebaluazioak helburu ezberdinei erantzun behar die: diagnostikoa, tratamendu egokia aukeratzea, tratamenduaren prozesua neurtzea, testuinguru edo eskaintzaren selekzioa, edota etorkizuneko jokabideak aurreikustea (Gitlin-Weiner, Sandground & Schaefer, 2000). Faltan sumatzen da ebaluazioaren inguruko teoria, jolasaren inguruko eta umearen ezaugarrien ingurukoa ere bai (Spodek, 1988). Jolasa osorik ulertzeko faktore ezberdinak daude ebaluatzeko. Umearen alderdi asko dira ebaluagarriak: temperamentua, maila kognitiboa, ezaugarri motibazionalak, niaren garapena, humore espresioa, ezaugarri pertsonalak, jokabideen erantzunak eta faktore psikologikoak. Baina horrez gain, umeak erreinu sozialean funtzionatzen du, beraz, faktore kulturalak, dinamika familiarak (gurasoekiko diadak), kideen taldeak, eskolako testuinguruak eta beste inguruneko alderdi batzuk ere ebaluagarria dira.

3.4.3. Hobekuntzarako gakoak

Helduaren presentzia egokia eta esku hartzea doituia izan daitezen, garrantzitsua da heldua kontziente izatea bere interakzioaz umea jolasean ari denean, bere garapen emozionala sustengatu ahal izateko (Chen & Fleeer, 2016). Horretarako, autogogoeta proposatzen da. Irakasleria kuestionatzen ez duen praktika batean sartuta dago (Paige-Smith & Craft, 2011; Rodríguez et al., 2004; Schön, 1983). Haur Hezkuntzako galdera, ikerketa, hausnarketa eta ekintzen birpentsatze bat behar da, sistematikoa (Avgitidou, 2016). Irakasleen jolasarekiko hautemate ezberdinak ikusita, jolasaren inguruko kontzeptualizazio oso bat behar da, eta definizio berri bat (Leggett & Newman, 2017; Mañós et al. , 2019). Jolasaren inguruko birkontzeptualizazio bat, irakaskuntza eta ikaskuntzarenarekin batera. Irakasleek jolasa ikerketan oinarrituta ulertu behar dute, eta baita esperientzia eta hausnarketan ere (Dockett, 2011). Pedagogia honek influentzia politikoa eta praktikoa dituela aitortu behar da, eta aldi berean bi alderdi horien gaineko boterea ere baduela. Jolasa konplexua eta anitza dela aitortu behar da, mota eta forma asko izan ditzakeela onartu. Kontutan alderdi desberdinak izan behar dira: batetik dimentsio teorikoa ulertu eta kritikoki hartu behar da; bigarren, testuinguru kultural eta sozialean zentratu behar da, botere harremanak ikusiaz; hirugarren, helduaren rola kontutan hartu behar da; eta azkenik jolasaren inguruko hausnarketarako aukerak generatu behar dira. Jolasa problematizatu behar da, eta eztabaida sortu; eta perspektiba ezberdinak kontutan hartu behar

3. Jolasa eskolan

dira: umeenak, irakasleenak, gurasoenak, eta ikertzaileenak. Jolas zakarrari dagokionez ere, birkontzeptualizazioa egitea komeni da, jokabideari bere garrantzia aitortzea garapenerako (Hart & Tannock, 2019). Irakasleriak ardura du ikasteko eta "jokoan oinarritutakoa" aldatzeko "jolasean oinarritutako pedagogiaz", norbere buruari erronka jarriz esperientzia elkarrekin eraikitzeko eta umeekin batera ikasteko (Guss, 2011).

Aldaketa hori lortzeko bidea formakuntza da, honek emaitza positiboak izaten baititu sinesmen eta praktikak aldatzerako orduan (Mañós et al., 2019; McInnes, 2011; Vu et al., 2015). Hasierako formakuntzatik hasita jolasa definitzen eta birkontzeptualizatzen, eta gai honen inguruan zer sinesmen edota hautemate dauden identifikatzen eta hurbilpen pedagogikoa eskainiz (Sherwood, 2009). Edonola ere, irakasleen prestakuntzan ez da jolasaren garrantziaz bakarrik hitz egin behar, baita esku hartzeko moduz ere, jolasa gelaratzeaz alegia. Irakasle guztiek jaso behar dute formakuntza ondorengo gaietan: zergatik, noiz eta nola jolastu umeekin. Garrantzitsua dela badakiten arren, praktikara eramatea beste gauza bat da. Ezagutza areagotu behar da, jolasaren ebaluazioa ere barne hartuz (Mañós et al., 2019; Vu et al., 2011). Hori lortzeko modu posible bat Garapen Profesional Jarraia (Continuous Professional Development CPD) da: esku hartzeak praktikarekin batera, eta taldeko hausnarketa gidaritza pedagogiko batekin batera arrakastatsua dira irakasleen kontzientzia areagotzeko (Peleman et al., 2017). Sustengua ere behar dute irakasleek, kalitatezko garapen profesional bat, ezagutza, ereduak eta praktikan oinarritutako sinesmenak jorratzen dituen, mentoring edo coaching ereduarekin (Buehl & Beck, 2015).

Baina sinesmenak aldatzea bakarrik ez da aski praktika aldatzeko, kanpo faktoreetan ere eragin behar da, testuinguruan alegia (Buehl & Beck, 2015). Nahiz eta garrantzitsua den irakasleak jolasaren balioan eta honen inplementazioan formatzea, neurri honekin bakarrik ez da lortuko aurrez aipaturiko aldaketa, Haur Hezkuntzan presente dauden beste faktoreak ere kontutan izan behar direlako: antolaketa alderdia, administrazioaren baldintzak eta kideen elkar-ulertzea beharrezkoak dira jolasa gelara iritsi dadin (Lynch, 2014). Helduak gidatutako ekintzen presioa kendu behar da, eta jolasa prestatzeko denbora berreskuratu (McInnes, 2011).

Laburbilduz,

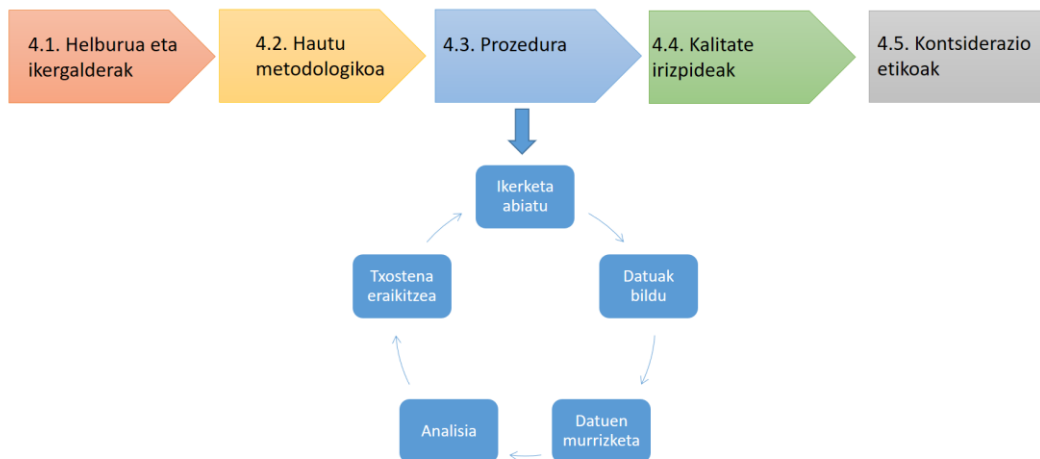
Jolasak alderdi unibertsalak ez ezik, aldakorrak ere baditu. Zentzu horretan, tesuinguruaren arabera aldatu egiten da. Eskolako tesuinguruaz aztertzeko lau atal nagusi landu dira: espazioa, materialak, denbora eta irakaslea. Espazioari dagokionez, esan beharra dago ez dela leku fisiko soilak, baita bertan gertatzen diren erlazioen multzoa ere. Espazioaren diseinu aproposak jolasa sustatu egiten du. Baina bestalde, gogoratu behar da tesuinguruak ez direla neutroak edo inozenteak, eta forma ematen diotela penstamenduari. Horrela, eskaintzen diren espazio eta materialaren arabera genero identitate irizpideak sortzen dira. Materialak duen beste arrisku bat eduki didaktikoaren gehiegizko garrantzian erortzearena da, jolas librea eta oro har umearen jolasa gutxituz. Denborari dagokionez, ikusi da jolasak ziklo bati jarraitzen diola, hasiera, bilakaera eta bukaera bat dituela; eta hor irakasleak jolasa kutsatzen edo faltsutzeko arriskua kontutan izan behar da. Azkenik, irakasleari dagokionez, ikusi da berari dagokiola jolaserako aukerak eskaintzea. Horretarako, ikusi da irakaslearen hautemateek badutela inpaktua beren esku hartzeetan. Hauteemateei erreparaturik, ikusten da aniztasuna dagoela jolasaren inguruko iritzietan, eta irakasleek zailtasun batzuei aurre egin behar dietela (eskolako presioa, gatazkak kontzeptualak, edota generoaren nahiz mugimenduaren gaiak sortzen dituzten arazoak). Esku hartzei erreparaturik, jolasari dagokionez ondorengo esku hartzeak egiten dira: tesuinguruaren eskaini, harreman eta giroa eskaini, segurtasun eta eskuragarritasuna eskaini, mugak eta onarpen parametroak ezarri, jolas garaian presente egon, behaketa eta ebaluaketa.

4. Kapituluu

Ikerketa diseinua

4. Ikerketa diseinua

Laugarren kapitulu honek ikerketaren diseinua jasotzen du. Kapituluaren egiturari dagokionez, bost atal izango ditu: sarreraren ostean, lehenengo atalak helburu orokorrak eta ikergalderak jasotzen ditu, bigarrenak egindako hautu metodologikoa, jarraitu den prozedura azaltzen da, laugarrenak kalitate irizpideak eta azken atalak kontsiderazio etikoak jorratzen ditu. Ondorengo irudiak adierazten du zein den kapituluaren bizkar hezurra.



Irudia 10. "Ikerketa diseinua" kapituluaren bizkarrezurra

Jolasak umeari ekarpen esanguratsuak egiten dizkiola aitortu den arren, eta eskolan presentzia duen arren, gaur egun jolas libreari eskaintzen zaion denbora gutxitu egin da orokorrean, eta hori kezagarria da, jolasaren onurak umeengana iristea arriskuan egon litekeelako (Bergen, 2018; Brown 2009; Burghardt, 2011; Daubert, Ramani, & Rubin, 2018; Ginsburg, 2007; Gray, 2011a; Hännikainen et al., 2013; Hugues 2012; Murray, 2018; Veiga, Neto & Rieffe, 2016; Wragg, 2013).

Azken hamarkadatan asko jaitsi da jolas librearen denbora (Veiga et al., 2016), batez ere kanpo espazioan (Gray, 2011a), baina baita eskola eta etxeetan ere (Daubert et al., 2018). Jolas librerako aukerak, gero eta konprometituagoak eta ukatuagoak daude, umeek aukera gutxiago dute jolas librerako beren aurreko belaunaldiek baino. Eta hau gertatzen den lurraldeetan, honekin batera beste arazo batzuk ere ikusi dira: gizentasuna, gaitasun motorea eta garun garapena gutxitzea eta desoreka psikologikoak (Murray, 2018).

Jolasa gutxitzearen atzean arrazoi ezberdinak identifikatu dira. Eskolaz kanpoko esparruari dagokionez, gutxitze horren atzean dagoen arrazoietakoa bat umeen denbora librea instituzionalizatzeko joera da, ekintza egituratuak sartuz, horrek emaitza akademikoak hobetuko dituelakoan (Burghardt, 2011; Veiga et al., 2016). 1950etik hona umeek helduetatik aparte jolasteko askatasuna galdu dute eta galtzen doaz. Gero eta denbora gehiago pasatzen da eskolaratze ezberdinetan, edota helduak gidatutako ekintzetan (Gray, 2011a). Orain umeak esparru ez-formalean daudenean ere helduek zuzendutako kirol edo jokotan aritzen dira. Etxean berriz, eskolako lanak egiteko denbora ere igo egin da, eta helduek umeen denboraren kontrol askoz gehiago dute (Gray, 2013). Gainera, ikusi da gurasoek beldurra dutela umeak bigilatu gabeko jolasean baimentzeko (Burghardt, 2011; Gray, 2013), eta aldaketa honek berak sortzen du umearen jolasa benetan segurtasun gutxiagokoa izatea. Kanpo espazioa ez da lehen bezain segurua, eta ez da lehen bezain erakargarria ere. (Ginsburg, 2007; Gray, 2011a; Gray, 2013).

Eskolan aldiz, gero eta lehenago hasten dira umeak bertako jardun akademikoan. (Burghardt, 2011; Gray, 2013). Presio akademikoa gero eta gehiago da, baita gailu digitalei eskaintako denbora ere (Daubert et al., 2018). Umeei test edo froga estandarizatuetan emaitza hobek ateratze aldera, jolas librerako denbora gutxitu egin zaie. Ezagutzaren gizartean irakaskuntzari, eta zenbait trebetasun lehenbailehen eskuratzeari garrantzi handia ematen zaio, baita Haur Hezkuntzan ere. Ondorioz, jolasa gutxitzea ekartzen du batzuetan (Hännikainen et al., 2013).

Oraindik ezin da esan jolasa murrizte honek etorkizunera zer ondorio psikologiko, sozial eta ekonomiko izan ditzakeen (Hännikainen et al., 2013). Baina jolas librerako denboraren jaitzieraren aurrean, urgentea da honek umeen gaitasun emozionalen garapena eragozten ote duen ikustea, eta horrekin batera beraien funtzio soziala (Veiga et al., 2016). Jolasa gutxitzean

komunikazio gaitasunak ez lirateke berdin garatuko, ez eta sormena, arazoen ebazpen gaitasuna eta sozializazioa ere, baina horretaz gain kasu larrietan arazo mental eta fisikoak ere sor litezke, garunaren hazkuntza eragozteraino, ikaskuntza arazoak izateraino, edota jokabide erratiko edo depresioa sortzeraino (Hughes, 2012). Haserrea, frustrazioa, resentimentua... sortzen ditu jolasa gutxitzeak (Wragg, 2013). Umeen jolasari behar duen espazio eta baldintzak ez eskaintzea krudela eta arriskutsua da gizarte osoarentzat (Gray, 2015). Umeen arteko jolas librea nabarmen gutxitu den garai berean, psikologia klinikoak psikopatologiaren hazkunde nabarmena dokumentatu du umeen artean (Gray, 2013). Antzietatea, depresioa, norbere buruaz beste egitea, inpotentzia sententzia hazi egin da ume, nerabe zein helduengan. Nerabeak bostetik zortzira aldiz aukera gehiago dute depresio edo antsietaterako. Narzisismoa hazi egin da, beste pertsonen perspektibak ikusteko zailtasuna dago, eta besteekin modu esanguratsuan konektatzeko ere bai (Gray, 2011a, 2013). Horregatik, jolasa gutxitzeak ondorio serioak izan ditzake (Gray, 2013; Pellegrini, 2011b; Veiga et al., 2016), eta joera hau aldatu beharko litzateke, eta ebidentzietan gehiago oinarritu (Burghardt, 2011).

Jolasa gutxitzearen kezkari gehitzen zaio gaiaren inguruan dugun ezagutza eta aldi beren ezezagutza, eta hau ere kezkagarria izatera iritsi daiteke. Aurrez esan bezala, jolasa ikertua izan da, biologoek, psikologoek, komunikatzaileek, soziologoek, matematikariek, antropologoek, artista eta idazleek, edota psikiatreek begiratu diote jolasari. Aniztasun handia dago (Sutton-Smith, 2009). Adibidez, Huizingak jolasa fenomeno kultural bezala ulertzen du, eta funtzio biologikoa izan dezakeen arren, ez da hori lehenesten duena. Jolasa zuzenbidearekin, lehiarekin, gerrarekin, ezagutzarekin, poesiarekin, filosofiarekin, eta artearekin lotzen du (Huizinga, 1972). Aldiz, ontogenia eta filogeniatik egin diren ikerketek forma ezberdina hartu dute (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007). Jolasaren inguruko ikerketetan zailtasun bat identifikatuta dago: jolasa konstruktorearen definizio adosturik ez egotea. Defnizioan dagoen inkonsistentziak ikertalde desberdinetan zehar zaildu egiten du integrazioa. Umearen jokabide asko "jolas" bezala izendatu izan dira eta horrek nahasmena areagotzen du. Ez dago adostasunik zer den jolasa eta zer ez erabakitzerako orduan (Howard & Mcinnes, 2010; Pellegrini, 2009). Horretaz gain, ikertzeko orduan, teoria eta metodoen arteko bariazioa handia da (Pellegrini, 2009).

Gainera, hezkuntzara etorriaz, hezkuntza eta psikologiatik eraiki diren definizioek ez dute jolasaren esentzia osorik harrapatzen, jolasa jokabidetan zatitua ulertzen dutelako, analisi unitatetan banatua (Wood, 2013). Zentzu honetan, hezkuntza alorrean egin diren jolasaren inguruko ikerketetan arreta alderdi jakinetara eramana izan da: sinbolizazioa (Lillard & Kavanaugh, 2014), harremanetara (Grindheim, 2017), arrisku jolasera (Wyver & Little, 2018),

edota kanpo espaziora (Sandseter, 2007) esate baterako. Jolasa neurtu ahal izateko tresnek ere hala egiten dute (Bulgarelli, Bianquin & Caprino, 2018). Baina jolasa bere osotasunean ikertzeari dagokionez oraindik hutsunea nabaria da.

Horretaz gain, ikusi da dimentsio kulturalaren garrantzia. Kultura aldetik jolasak aldakortasuna azaltzen du, arreta merezi dutelarik alderdi ekologiko eta ideologikoen arteko interakzioak (Lillard & Kavanaugh, 2014). Beraz, mundu mailan jolasa nolakoa den jakiteak ez du esan nahi gurean ere horrelakoa denik. Euskal Herrian ere ikertu da jolasa, baina esan daiteke mundu mailan gertatu den antzera, arreta gai jakinetara bideratua izan dela: begirada etnografikotik ekarpenak egin dira (Barandiaran, 1993), jolasaren inguruan idatzitakoaren bilketa lanak ere egin dira (Garaigordobil, 2003; Lopez de Sosoaga, 2004), eta hezkuntzatik ere ikertua izan da. Haur Hezkuntzako gela antolaketa aztertu da, eta bertan jolaserako lehenengo hurbilpena egin da (Jauregi, 2009). Jolasaren testuingurua eta garapen psikomotorearekiko loturak ere aztertuak izan dira (Herran, 2010; Miranda, Larrea eta Muela, 2014). Eta kanpo espazioko jolasa ere ikertua izan da (Artola et al., 2017; Larrea et al., 2017; Larrea et al., 2019; Miranda et al., 2017). Baita mugimenduaren eta jolasaren arteko alderdi bat ere: saltoa (Herran, 2004, 2006, 2007). Baina jolasa bere osotasunean, gure eskoletako testuinguru naturaletan nolakoa izaten ari den oraindik ez da ikertua izan.

Beraz, kontutan izanda jolasa gutxitzearen arriskua hor dagoela, gaiaren inguruan egindako ikerketek hutsuneak dituztela, eta gure ingurune hurbilean zer daukagun ondo ezagutzen ez dugula, egoera honetan interesgarria da zer gertatzen ari den ikustea. Gure errealitatean, inguruko eskoletan, jolasa nolakoa den, eta umeei zer aukera eskaintzen zaizkien ezagutzeak argi pixka bat eman dezake gaiaren inguruan.

4.1. HELBURUA ETA IKERGALDERAK

Gure inguruko jolasa sakon ezagutzeko nahiari erantzute aldera, ikerketa honetan planteatzen den helburu orokorra bikoitza da: alde batetik, jolasa nolakoa den deskribatzea Haur Hezkuntzako eskola batean, eta bestetik, umeen jolaserako aukerak eta testuingurua deskribatzea. Eta helburu horri erantzute aldera, ondorengo ikergalderak planteatu dira:

1. Zer iritzi dute irakasleek jolasaren inguruan?
2. Zer esku hartze egiten dute irakasleek jolasaren inguruan?
3. Zein da umeez duten jolaserako eskaintza?
4. Nolakoa da jolasaren bilakaera?
5. Nolakoa da jolasa espazioaren erabilerari dagokionean?
6. Zertara jolasten dute umeez?
7. Nolako harremanak izaten dituzte umeez jolasean?
8. Nolako mugimendua azaltzen da jolasean?
9. Nolakoa da jolasa generoaren arabera?
10. Nolakoa da jolasa adinaren arabera?

4.2. HAUTU METODOLOGIKOA

Markoan azaldu bezala, jolasa beste umekin batera gertatzen den aktibitate bezala ulertzen da, eta bakarrik gertatzen denean ere, ezin da ezkutuan egin, testuinguru soziokultural zabalagoa dagoelako beti presente. Horrek eskatzen du behaketa ahalik eta testuinguru naturalenean egitea. Ikusita kultur aldaera nabariak daudela jolasean, testuinguru aldakortasuna eta heterogeneotasuna kontuan hartu behar dira, eta hori da umea bere testuinguru naturalean ikertzeko arrazoia (Tudge et al., 2011). Kulturak rol garrantzitsua jokatzen du ekintzan eta interakzioan, parte hartzera animatzen edo kontrakoan. Taldearen balio eta sinesmenak, praktika egokitzat kontsideratuak direnak, eta eskainitako baliabideak umeen aktibitatean inplikatura daude. Teoria kultural-ekologikotik garapena testuinguru kultural, aldaera indibidual eta denboran jasotako aldaketen emaitza bezala ulertzen da, bertako aktibitate eta elkarrekintzak gaketzat hartuz, non testuingurua eta aldaera indibidualek bat egiten duten (Tudge et al., 2011). Zentzu honetan, jolasa gertatzen ari den bitartean ikertu behar da, ahalik eta gutxien interferituz. Bestela "X-en eragina Y-ren ikaskuntzan" bezalako ikerketak ateratzen dira, eta planteamendu honetan ez da jolasaren osotasuna kontutan hartzen (Gray, 2013).

Jolasa ulertzeko modu jakin honek, testuinguru eta aldaerak aintzat hartu beharrak, bat egiten du paradigma interpretatiboarekin, eta ikerketa hau paradigma honetan kokatzen da. Horrela, ikuspegi honetan fenomeno sozialak ulertu nahi dira ikertzailearen perspektibatik, mundua esperimatzeko modua aztertu nahi da (Taylor & Bogdan, 1987). Paradigma naturalista ere deitu izan zaio, eta baita femenologiko, antropologiko edo etnografikoa ere (Guba, 1987). Bertan esanahiak pertsonen interakzioaren bidez sortutako produktu sozialak dira. Ondorioz, giza interakzioa da datuen iturri zentrala. Horregatik, egoera eta bertan gertatzen diren ekintzen esanahia bertako pertsonen definitzeko moduaren arabekoak dira (Ruíz Olabuena, 2009). Paradigma honek ondorengo ezaugarriak biltzen ditu (Guba, 1987; Ruíz Olabuena, 2009; Taylor & Bogdan, 1987):

- Helburua ez da orokortzea, gehienez ere testuinguruari lotutako hipotesietara iritsi daiteke. Ulermenean eta interpretazioan oinarritutako ikerketa da. Ikerlariek ikertutakoa sortu egiten dute, esanahia eraiki egiten dute.
- Induktiboa da, datuetatik abiatuz eraikitzen da ezagutza (ez teoria bat edo hipotesi batzuk egiaztatuz). Hasieran ikergaldera orokor batzuetatik abiatzen da, eta prozesu malgua jarraitzen du. Nahiago da datuetatik eratortzen den teoria, eta ez horrenbeste teoriak egiaztatzea modu deduktibo batean.

- Ikuspegi holistikoa. Pertsonak eta taldeak osotasunean ikusten dira, eta ez aldagaiak bezala. Beren testuinguruan ikertzen dira.
- Ikertzailea sentsiblea da ikertutako pertsonengan sor dezakeen eraginaren inguruan. Paradigma honetan aitortzen da biek elkarri eragin egiten diotela.
- Pertsonak ulertu nahi dira beren erreferentzia marko propioaren barruan.
- Ikertzaileak bere sinesmen eta ikuspegia baztertzen du. Ikerlaria distantziatik aritzen da, baina baita konpromisoz ere, eta egoera bizi nahi izaten du. Ikerlaria bera ikerketa tresna bihurtzen da.
- Errealitate anitzak daudela aitortzen da, eta ikerketak aniztasun hori ekarriko du. Ikuspegi guztiak onartzen dira. Ez da “egia” edo “moralitatea” bilatzen, baizik eta pertsonak duten ikuspegia ezagutzea. Gertakari eta epaien arteko muga ez da hain argia, subjektibotasuna bilatzen da. Ikertzaileek onartzen dute bai zientziaren ekarpena, baina baita esperientzia pertsonalak ere.
- Testuinguru eta pertsona guztiak dira estudiorako duinak, eta aldi berean, bakarrak eta bereziak dira. Ikerketa eskenatokia erreala eta naturala hobesten da, ez aldagai neurtuekin sortutako zerbait.
- Erabilitako metodoak humanistak dira, eta pertsonak ikusteko moduan eragiten dute. Metodo kualitatiboekiko joera ikusten da, nahiz eta paradigma desberdinek erabili ditzaketen bai metodo kualitatiboak eta bai kuantitatiboak. Diseinua irekia eta emergentea izango da, beharren arabera egokituz eta doitu. Ikerlariaren arreta ez dago hain fokalizatua, eta fluktuatu egiten du.
- Balidezari garrantzia ematen zaio. Datuen zehaztasunak kezkatzen ditu, eta ez da analisi inpresionista informal bat egiten, prozedura zorrotzak burutzen dira. Baina hala ere, zorrotasunari baino gehiago begiratzen zaio errelebantziari.
- Ikerketa kualitatiboa arte bat da. Ikerlariak malguak dira beren ikerketa gidatzerako orduan, metodo propioa eraiki behar izaten dutelarik. Ikerlariak, beren ekintzan gidatzeko orduan sentimenduak eta arrazoia, biak erabiltzen dituzte.

Metodologia hitzak erreferentzia egiten dio arazoak enfokatzeko moduari. Giza zientzien kasuan ikerketa egiteko moduari deitzen zaio (Creswell, 2014; Taylor & Bogdan, 1987). Dauden suposizio, interes eta helburuek metodologia baterantz edo beste baterantz eramaten dute. Ikerketa honetan metodo kualitatiboak erabiliz ulermena bilatzen da, eta metodologia kualitatiboak datu deskriptiboak eskaintzen ditu. Indibiduen interakzioen sorburua kaptatu nahi izan da, prozesu eta esanahien izatea ulertzeko (Ruíz Olabuena, 2009). Eta horrela egin da jolasaren inguruko ikerketa gehiagotan ere (Aras, 2015; Delaney, 2016; Lobato, 2005; Mari, Bo & Climent, 2010; Sherwood, 2009; Sherwood & Reifel, 2010). Ikerketa kualitatiboak aukera ematen du barnekoagoak diren esperientzietara iristeko, kulturaren arabera nola eraiki diren

esanahiak ulertzeko, deskubritzeko, eta ez horrenbeste aldagaiak testatzeko. Irakasleen sinesmen nahastuetara hobeto egokitzen da paradigma hau. Ezagutza sakonagoa eskaintzen du irakasleen garapen, aldaketa eta sinesmenen aktuazioaren inguruan (Fives & Gill, 2015).

Paradigma interpretatiboan, eta metodologia kualitatiboekin lerrokatuta, ikerketa honetan erabili den metodoa kasu azterketa izan da. Kasua honela definitzen da: "*A cotemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between a phenomenon and context are not clear and the researcher has little control over the phenomenon and context*" (Yin, 2018, 13 or).

Kasu azterketak aukera ematen du idiosinkrasiaren ezagutzarako, partikular eta bakarraren ezagutza ahalbideratzen du testuingurua baztertu gabe, orokorra eta komunaren aurrean (Álvarez & San Fabián, 2012; Stake, 1995). Kasu mota ezberdinak daude, ikerketa honetan "instrumentala" izan da: gai edo arazo bat ezagutzeko nahiari erantzuten dio (Sandín, 2003; Stake, 1995), teoria baten eraikuntzarako. Kasua gai jakin batean sakontzeko aztertzen da, edo teoria bat fintzeko, horrela, kasuak berak bigarren mailako papera dauka, ikerketa gaiaren inguruko baieztapenak sustengatzekoa (Stake, 2005).

Kasu azterketak ondorengo ezaugarriak ditu (Álvarez & San Fabián, 2012; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2018):

- Holistikoa da, fenomenoaren bere testuinguruarekin lotuta ulertzen du, osotasunaren ikuspegia du.
- Partikularistikoa: arreta egoera partikularretan, gertakari, programa edo fenomenoetan jartzen du.
- Deskriptiboa: ikertutako fenomenoaren deskribapen lodi, sakon, aberats eta malgua eskaintzen du.
- Heuristikoa: irakurlearen ulermena argitzen du.
- Enpirikoa da, landako behaketan oinarritzen da.
- Ikerketa objektuaren deskribapen kontestualizatua egiten du.
- Ez du ikuspegi hipotetikoa.
- Lotura eta elkarrekintzetan zentratzen da.
- Gaur eguneko fenomenoak aztertzen ditu, beren intereseko aspektu batzuk arakatur.
- Ikertzaile eta parte hartzaileen artean negoziazio prozesuak sortzen dira.
- Datu iturri ezberdinak izaten ditu, eta hauen analisia modu globalean egiten da.
- Arrazonamendu induktiboa erabiltzen da.

Kasu azterketak ikertu nahi duena argi ez dagoenean, konplexua eta iheskorra denean baliagarria da. Aldagai asko dituzten egoerak direnean, eta testuinguruari estuki lotuta azaltzen direnean. Horrelako egoeretan da erabilgarria (Álvarez & San Fabián, 2012).

Ikerketa honetako gai nagusiari dagokionez, jolasari alegia, metodo hori ezagutza sortzeko sarri erabili izan da (Avgitidou, 2016; Delaney, 2016; Johnson & Pool, 2019; Lobato, 2005; Olafson, Salinas & Owens, 2015; Tarman & Tarman, 2011).

Aipatutako ikerketetan kasu azterketa erabili da jolasaren inguruko ezagutza sortzeko, edonola ere, talde jakin batzuetara mugatu da, eta ikerketa hau hori gainditzera dator, testuinguru zabalagoa hartuaz, Haur Hezkuntzako jolasa bihurtuaz kasu, aniztasun eta konplexutasun zabalagoa ekarri nahian. Orain arte jolasean egin diren ikerketetan talde bati jarraipen handia egin zaio, edo ume jakinei (Avgitidou, 2016; Delaney, 2016; Johnson & Pool, 2019; Lobato, 2005; Olafson et al., 2015; Tarman & Tarman, 2011). Baina ez da eskola bateko haur hezkuntza osoko jolasa inoiz kontenplatu. Testuingurua osorik ez da jaso, eta hori da tesi honen ekarpena, taldetik taldera dauden aldaerak ekartzea hain zuzen ere. Bestalde, Euskal Herrian gai hau ez da sakon joratu, eta ikerketa hemen egitea ere beste ekarpen bat da.

Kasua aukeratzeko irizpideari dagokionez, aukeratutako kasu motari egin behar zaio erreferentzia, hau da, kasu instrumentalari hain zuzen ere. Jolasaren inguruko ezagutza findu nahi da, horrela, kasuak berak bigarren mailako papera izango du (Stake, 2005). Eta horrekin koherente izanda, “ikas daitekeena maximitzatzea” izango da irizpide nagusia (Stake, 1995). Beraz, ez da horrenbeste bilatzen kasuak ezaugarri bereziak izatea, eta zentzu honetan, “arrunta” izan daitekeen eskola bat aukeratu da (hurbila, ezaugarri berezi nabarmenik ez duena, ez da handia, ez da txikia, ez da pribatua, ez du metodologia ezberdinik erabili), eta bertan jolasa nolakoa den aztertu nahi izan da.

Parte hartzaileei dagokienez, kasua eskola baten deskribapenean oinarritzen da. Eskola zazpi mila biztanle inguruko barnealdeko herri batean kokatzen da. Herrian aktibitate nagusia industria den arren auzo rural ezberdinak ere baditu. Bertan bi eskola daude, bata kontzertatu eta bestea publikoa. Kasu honetan eskola publikoa aztertuko da. Ikaslegoaren gehiengoa herrikoa bertakoa da, bai hirigunekoa eta baita auzoetakoa ere. Baina aldameneko herrietatik ere ume batzuk etortzen dira, eta azken urteetan ume etorkinak ere matrikulatu dira eskolan. Ikasleen familien

maila sozioekonomikoa ertaina da, nahiz eta behe eta goi mailako familiak ere badauden. Eskola definitzen duten printzipioak ondorengoak dira:

- Euskalduna.
- Laikoa eta inklusiboa.
- Demokratikoa.
- Berritzailea.
- Autonomia.
- Sormen gaitasunak eta iritzi kritikoaren bultzatzailea.
- Herriari eta bertako erakundeei lotua.
- Gizarte eta gurasoen eskakizunei erantzuten diena.
- Ingurumen eta jasangarritasunarekin konprometitua.

Eskolak orokorrean bi lerro ditu, baina umeen kopurua handia den adin tarteetan hirugarren gela bat zabaldu da. Bi urteko ume guztiak espazio zabal batean bildu dira, bi irakaslerekin; hiru urteko umeak hiru geletan banatuta daude, eta lau eta bost urteko umeak bina gela dituzte. Jarraian datorren taulan zehazten dira gela bakoitzean zer adinetako umeak dauden, zein irakaslerekin, hautetatik zenbat diren neskak eta zenbat mutilak.

Gela	Irakaslea	Neskak	Mutilak	Umeak guztira
2	Maidier eta Joane	11	10	21
3a	Arantza	7	10	17
3b	Maria	6	10	16
3c	Naroa	5	12	17
4a	Noemi	12	9	21
4b	Xabier	12	11	23
5a	Anabel	8	14	22
5b	Lorea	8	14	22
GUZTIRA	9	69	90	159

Taula 10. Lagina: irakasle eta umeak. * Izenak ez dira errelak, parte hartzaileen babeserako aldatuak izan dira.

4. Ikerketa diseinua

Denera, 8 talde, 8 espazio, 9 irakasle eta 159 umek hartu dute parte ikerketa honetan.

Orokorrean barruko espazioa txokoetan banatuta izan dute umek, eta kanpo espazioa ere baduen arren eskolak, ikerketa hau barne espazioan kokatzen da. Jarraian talde bakoitzak izan dituen espazioak eta txokoak azaltzen dira, eta hauetatik zeinek duen jolaserako aukera zehazten da.

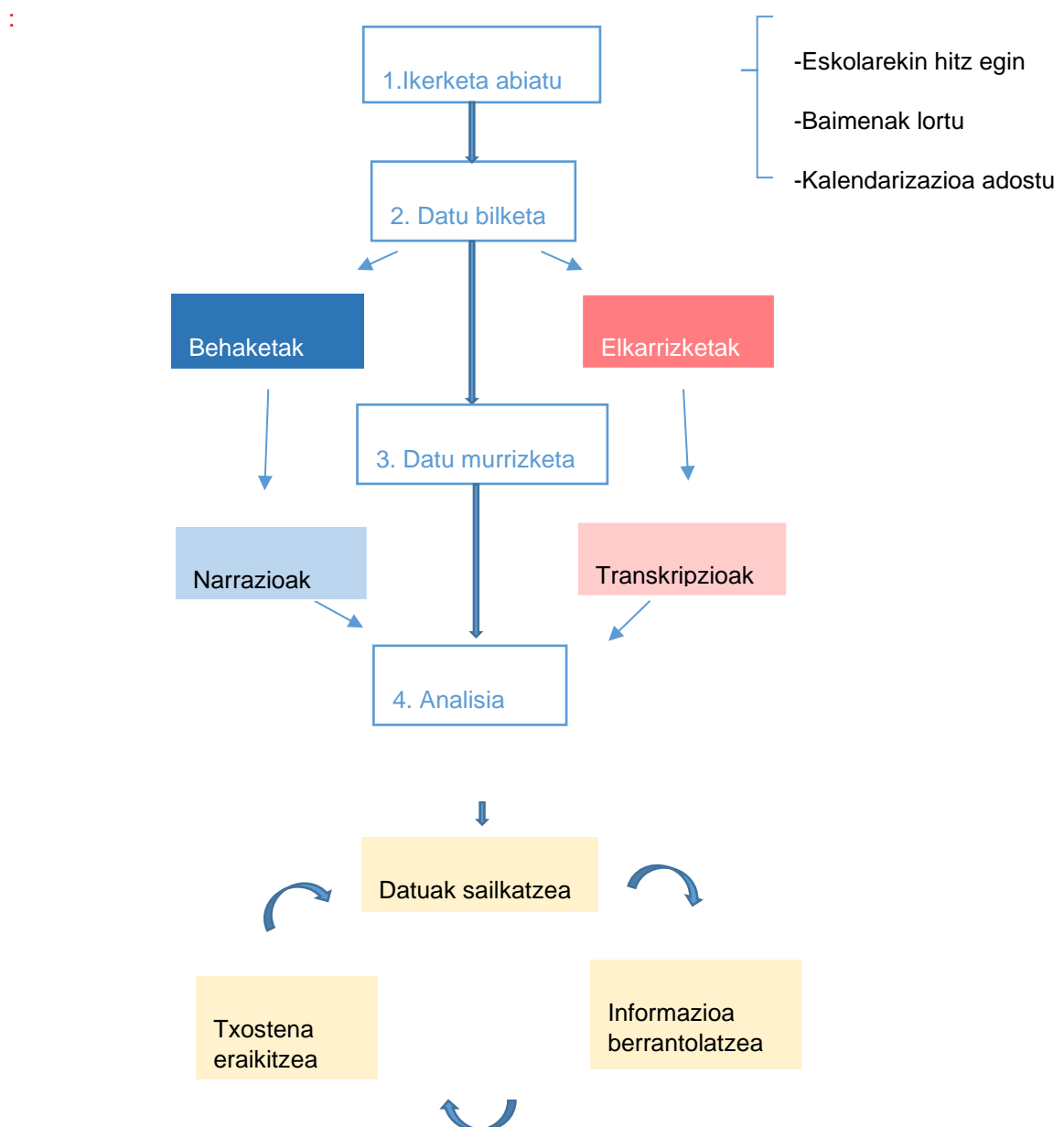
	Eraikuntza txokoa	Etxe txokoa	Alfonbra edo korro espazioa	Lan mahaia	Plastika
2 urteko gela	Bai	Bai	Bai	---	---
3. Arantzaren gela	Bai	Bai	Bai	---	---
3. Mariaren gela	Bai	Bai	Bai	---	---
3. Naroaren gela	Bai	Bai	Bai	---	-----
4. Xabierren gela	Bai	---	Bai	---	---
4. Noemiren gela	Bai	Bai	Bai	---	---
5. Lorearen gela	Bai	---	Bai	---	---
5. Anabelen gela	Bai	Bai	Bai	---	---

Taula 11. Talde bakoitzaren espazio eta txokoak

Espazioen erabilerari dagokionez, bi urtekoek espazio bakarra izan dute eta bertan libre izan dute zirkulazioa. Hiru, lau eta bost urtekoek bakoitzak bere gela eta irakaslea izan ditu, baina gelaz aldatzeko aukera izan du, beti ere bere irakasleari abisatuaz.

4.3. PROZEDURA

Jarraian irudi bidez azaltzen da ikerketa honetan jarraitutako prozedura eta horren ostean fase bakoitza garatzen da.



4.3.1. Ikerketa abiatzea.

Fase proaktiboa ere deitu izan zaio. Bertan oinarri epistemologikoak kontuan izanda kasua enmarkatu da eta helburuak markatu, baita kasua aukeratu eta mugatu ere: testuingurua, bitartekoak, teknikak eta denboralizazioa (Álvarez & San Fabián, 2012). Fase honetan eskolarekin kontaktua egin da, baimenak jaso eta baldintzak adostu.

4.3.2. Datu bilketa

Fase interaktiboa ere deitu izan zaio (Álvarez & San Fabián, 2012), bertan landa lana burutu da: elkarrizketak eta behaketak egitea alegia, kasu azterketetan ohi den bezala (Stake, 1995).

Horrela egin da jolasa ikertu nahi izan den beste saiakera batzuetan ere (Chapman, 2016; Johnson & Pool, 2019; Olafson et al., 2015; Sandseter, 2007; Sherwood, 2009; Sherwood & Reifel, 2010; Tarman & Tarman, 2011; Tas, 2018; Walsh et al., 2011).

Jarraian bakoitza zehazten da:

ELKARRIZKETAK

Elkarrizketa erdi egituratua erabili da, fenomenoaren esanahiak sakonean aztertzen dituen teknika, alegia, adierazgarritasuna ziurtatu ezin duena baina ezkutuan dagoen informazio konplexu eta aberatsa sakonean ezagutzen laguntzen duen teknika (Juaristi, 2003). Elkarrizketa bereziki pertzepzio, sinesmen, iritzi, esanahi eta jarrerak arakatzeko teknika baliotsua da, eta hori da jaso nahi dena (Vargas, 2012). Elkarrizketa kualitatiboak gako dira subjektuek

esperimentatzen eta ulertzen duten mundua esploratzeko. Subjektuak bizi duen mundurako sarbidea da, eta beren hitzekin deskribatzen dira beren aktibitate, esperientzia eta iritziak (Kvale, 2011). Elkarrizketatuarentzat garrantzitsua eta adierazgarria dena ezagutu daiteke honela. Elkarrizketa oinarritzat hartuz, elkarrizketatuak bere mundua, bizitza zein ondo ezagutzen duen arlo edo gai bat nola ikusten, sailkatzen eta bizitzen duen ezagutu daiteke eta biren artean egiten da. Elkarrizketa mota ezberdinak daude. Kasu honetan egin diren elkarrizketak fokatuak izan dira, hau da, gai bakarraren inguruan aritu dira elkarrizketatuak sakon, jolasa izan da soilik hizpide. Bestalde, elkarrizketa erdi zuzendua izan da, elkarrizketatzaileak gidioa erreferentziazat izan duen arren, elkarrizketatuak hartutako norabide edo ordenari ere jarraitu zaiolarik (Juaristi, 2003). Horrela egin da beste ikerketa batzuetan ere (Aras, 2015; Avgitidou, 2016; Chapman, 2016; Grindheim, 2017; Johnson & Pool, 2019; Michalopoulou, 2001; Olafson et al., 2015; Sandberg & Vuorinen, 2008; Sandseter, 2007; Scrafton & Whittington, 2015; Sherwood & Reifel, 2010; Tarman & Tarman, 2011; Tas, 2018).

Elkarrizketak 2017ko otsailean egin dira, eskolako bilera gelan. Jarraian ikus daiteke elkarrizketa bakoitza noiz izan den:

Eguna	Ordua	Irakaslea	Generatutako dokumentuak
Otsailak 6	15:00	Lorea	Lorea_5.MP3
Otsailak 6	15:30	Xabier	Xabier_4.MP3
Otsailak 7	12:30	Noemi	Noemi_4.MP3
Otsailak 7	13:00	Naroa	Naroa_3.MP3
Otsailak 7	13:30	Maria	Maria_3.MP3
Otsailak 7	14:30	Arantza	Arantza_3.MP3
Otsailak 7	15:00	Joane	Joane_2.MP3
Otsailak 7	15:30	Anabel	Anabel_5.MP3
Otsailak 9	16:30	Maidier	Maidier_2.MP3

Taula 12. Elkarrizketak

4. Ikerketa diseinua

Aurrez esan bezala, elkarrizketatuak ekarritako ideien ordenari heldu bazaio ere, elkarrizketatzaileak gidoia izan du, hauxe hain zuzen ere:

Elkarrizketaren gidoia
<i>JOLAS MOTAK: Zertan jolasten dute zure gelako umeek? zer da gehien gustatzen zaiena?</i>
<i>GENEROA: Genero diferentziarik antzeman duzu?</i>
<i>ESPAZIOA / MATERIALAK: Zer espaziotan mugitzen dira umeak? zer material erabiltzen dute gehien?</i>
<i>DENBORA : Denboraz zer moduz moldatzen dira? aspertu eta askotan aldatu behar izaten dute? motz geratzen zaie?</i>
<i>ESKUHARTZEA: Noiz esku hartu behar izaten duzu?</i>
<i>FORMAZIOA Formaziorik baduzu gai honetan?</i>
<i>HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK / ZAILTASUNAK: Zer aldatuko zenuke jolasaren inguruan? Orain arte ez aldatu izanaren frenoa zein da?</i>

Taula 13. Elkarrizketarne gidoia.

BEHAKETA.

Jolasa errealitate sozial eta kultural bezala ikusiz, ikerketak azterketa kualitatiboa "in situ" egitea eskatzen du, hezitzaileen ikuspegiak eta umeen esperientziak jasoz, eta umeen ekintzak behatuz (Scrafton & Whittington, 2015). Behaketa teknikak honi erantzuten dio, bai behaketa parte hartzaileak eta baita behaketa ez-partehartzaileak ere, bereziki testuinguru mugatuetan (Smith, 2011). Horrela, umeak jolas librea dauzten bitartean irakasleek duten inplikazioa, pertzepzio, esperientzia eta inplementazioak ikertuak dira elkarrizketa sakon eta behaketaren bidez (Aras, 2015).

Kasu honetan behaketa zuzena egin da. Portaerak inolako manipulaziorik gabe era sistematiko eta kontrolatuan begiratu dira, eta hortik ikerketarako garrantzitsua den informazioa eskuratu da.

Horrela, ikertzailearen eragina minimizatu da, errealitatea den bezala ikertu ahal izateko (Juaristi, 2003). Behaketa motari dagokionez, irizpide ezberdinen arabera, honelakoa izan da (Juaristi, 2003):

- Helburuaren arabera: deskribatzailea. Portaera edo fenomeno sozialak deskribatu dira. Fenomeno baten arlo desberdinen ezagupen zehatza egin nahi izan da, baina ez da harreman kausalik aztertzen.
- Behatzailearen paperaren arabera: behaketa ez parte hartzailea. Behatzaileak ez du parte hartu aztergai den fenomenoan edo portaeran.

Aurrez eginda zeuden ikerketetan gelak hartu izan dira erreferentzia bezala (Delaney, 2016), gehienez ere hiru edo lau gela gurutzatuz (Curran, 1999). Ikerketa honetan etapa hartuko da, eta Haur Hezkuntzako gela guztiak behatuko dira.

Behatutako tarteari dagokionez, goizeko jolas libreko tartea behatu da (Avgitidou, 2016; Michalopoulou, 2001), kasu honetan tarte osoa hartu da, talde bakoitzean iraupen ezberdina izan duelarik. Bertan, jolasa behatzeko 15 minutuko tarteak bereiztu dira Moller eta kideek egin bezala (1992), aukera ematen duelako tarteak konparatu ahal izateko. Datuak bideo grabaketetan jaso dira (Johnson & Pool, 2019; Samuelsson & Johansson, 2009).

Orotara talde bakoitzarekin hiru saio grabatu dira. Saioen artean hilabeteko tartea egon delarik, eta ikasturtearen lehenengo hilabeteak saihestu direlarik (umeak egokitzearen egon daitezkelako eta horrek jolasean izan dezaken isla ekidin nahi izan delako). Horrela, martxotik maiatzera bitarteako hiru saio izan dira.

Jarraian datorren taulan saio bakoitzaren data, zer adin tartetan izan den, zer iraupen izan duen, eta zenbat kamararekin jaso den zehazten da:

Saioa	Adina	Eguna	Iraupena	Erabilitako kamara kopurua
1. Saioa	2 urte	2016-3-8	2h15m	5
	3 urte	2016-3-11	1h30m	8
	4 urte	2016-3-14	1h15m	4
	5 urte	2016-3-9	1h15m	6

4. Ikerketa diseinua

2. Saioa	2 urte	2016-4-12	1'30''	5
	3 urte	2016-4-14	1'15''	8
	4 urte	2016-4-18	1'15''	5
	5 urte	2016-4-13	45'	6
3. Saioa	2 urte	2016-5-17	1'30''	5
	3 urte	2016-5-19	1'15''	7
	4 urte	2016-5-2	1'15''	5
	5 urte	2016-5-18	1'00''	6

Denera 92,5 bideo ordu aztertu dira, aurrez jolasa bost herrialdetan ikertzeko hartutako 80 orduko erreferentzia kontutan izanda (Pramling-Samuelsson & Fleeer, 2008).

Baldintza naturaletan egindako behaketa izan da. Kasu honetan ez dago talde esperimentalik, eta errealitatea den bezala, inolako manipulaziorik gabe aztertu da; hau da, egoera errealak aztertzen dira. Baldintza naturaletan egiten den behaketa izanik, behaketa luzeagoa egin ahal izan da. Lehenengo saioan umeak eta irakasleak kameraren presentziagatik baldintzapena izan zezaketelako saio hori ez da analisirako hautatu, distortsiorik egin ez dezan.

4.3.3. Datuen murrizketa eta prestaketa

Bideo grabaketa eta elkarrizketen audioetatik datuak murriztu eta prestatu dira. Behaketetatik ateratako deskribapen lodiak egin dira, gero analizatu ahal izateko (Grindheim, 2017). Bederatzi kamara erabili dira espazioko leku ezberdinak grabatu ahal izateko eta bakoitzak hartzen zuen txokoan gertatutako jolasaren deskribapen sakona jaso da, horrela txoko guztietako jolasaren pasarte guztiak erregistratuta geratu direlarik. Hori burutu da behaketa sistematiko baten bidez, aurretiaz ezarritako kategoria jakin batzuren gainean egin da (Lobato, 2005), kategoria hauek aurrerago azalduko diren kodeekin bat egiten dute. Erabili den irizpidea espaziala izan da, txokoak alegia (Gaztelurrutia & Larrea, 2019; Gray, 2011; Holmes & Romeo, 2013;

Michalopoulou, 2001; Tomasini, 2009). Aldiz, elkarrizketak transkribatuak izan dira (McInnes et al., 2011; Sandberg & Vuorinen, 2008; Tas, 2018).

Horrela, analisirako sortu den datuen korpua behaketetatik eratorritako narrazioek eta elkarrizketetatik eratorritako transkribapenek osatzen dute. Ondorengo taulan narrazioak azaltzen dira:

Behaketatik eratorritako narrazioak		
1 saioa	2 saioa	3 saioa
A-1s-2-eraikuntza	A-2s-2-eraikuntza	A-3s-2-eraikuntza
A-1s-2-plastika	A-2s-2-plastika	A-3s-2-plastika
A-1s-2-puzzle	A-2s-2-sinboliko eta espazio irekia	A-3s-2-puzzle
A-1s-2-sinboliko	A-2s-2-txoko sinbolikoa	A-3s-2-txoko sinbolikoa
A-1s-2-txokoetatik kanpo	A-2s-3-arantza-alfonbra	A-3s-3-arantza-eraikuntza
A-1s-3-narrea-eraikuntza	A-2s-3-arantza-eraikuntza+alfonbra	A-3s-3-arantza-etxe txokoa
A-1s-3-narrea-etxe txokoa	A-2s-3-arantza-etxe txokoa	A-3s-3-arantza-lan txokoa
A-1s-3-narrea-txokoetatik kanpo	A-2s-3-arantza-plastika	A-3s-arantza-plastika
A-1s-3-arantza-eraikuntza	A-2s-3-maria-alfonbra	A-3s-3-maria-alfonbra
A-1s-3-arantza-etxe txokoa	A-2s-3-maria-eraikuntza	A-3s-3-maria-eraikuntza
A-1s-3-arantza-txokoetatik kanpo	A-2s-3-maria-etxe txokoa	A-3s-3-maria-etxe txokoa
A-1s-3-maria-eraikuntza	A-2s-3-narrea-Alfonbra	A-3s-3-maria-lantxokoa
A-1s-3-maria-etxe txokoa	A-2s-3-narrea-eraikuntza	A-3s-3-narrea-eraikuntza
A-1s-3-maria-txokoetatik kanpo	A-2s-3-narrea-etxe txokoa	A-3s-3-narrea-etxe txokoa
A-1s-4-noemi-alfonbra	A-2s-3-narrea-lan mahaiak	A-3s-3-narrea-plastika
A-1s-4-noemi-etxe txokoa	A-2s-4-noemi-alfonbra	A-3s-4-noemi-alfonbra
A-1s-4-noemi-txokoetatik kanpo	A-2s-4-noemi-eraikuntza	A-3s-4-noemi-eraikuntza
A-1s-4-xabier-eraikuntza	A-2s-4-noemi-etxe txokoa	A-3s-4-noemi-etxe txokoa

4. Ikerketa diseinua

A-1s-4-xabier-txokoetatik kanpo	A-2s-4-xabier-alfonbra	A-3s-4-noemi- lan mahaia
A-1s-5-anabel-etxe txokoa	A-2s-4-xabier-eraikuntza	A-3s-4-noemi-plastika
A-1s-5-anabel-eraikuntza	A-2s-4-xabier-lan mahaia	A-3s-4-xabier-alfonbra
A-1s-5-lorea-alfonbra	A-2s-5-anabel-etxe txokoa	A-3s-4-xabier-eraikuntza
A-1s-5-lorea-eraikuntza	A-2s-5-anabel-eraikuntza	A-3s-4-xabier-lan mahaia
	A-2s-5-anabel-txokoetatik kanpo	A-3s-4-xabier-plastika
	A-2s-5-lorea-eraikuntza	A-3s-5-anabel-alfonbra
	A-2s-5-lorea-lan mahaia	A-3s-5-anabel-eraikuntza
		A-3s-5-anabel-etxe txokoa
		A-3s-5-anabel-lan mahaia
		A-3s-5-lorea-alfonbra
		A-3s-5-lorea-eraikuntza
		A-3s-5-lorea-lan mahaia
		A-3s-5-lorea-plastika

Taula 14. Behaketatik eratorritako narrazioak.

OHARRA: kode bakoitza ulertu ahal izateko kontutan hartu behar da A hizkiak eskolari egiten dio erreferentzia, ondoren datorren zenbakiak zenbagarren saioan egindako grabaketa den adierazten du, horren atzetik datorren zenbakiak umeen adinari egiten dio erreferentzia, gero zein irakasleren gela den eta zer txoko diren zehazten dira. Adibidez, “A-3s-5-lorea-eraikuntza” irakurtzean, esan nahi da hirugarren saioko grabaketa dela, bost urteko umeena, lorearen gelako eraikuntza txokokoa.

Esan beharra dago behaketa hauetan arreta jolas pasarteetan jarri dela, eta ez ume bakoitzarengan. Horrek ekarri du umeen ezaugarri bereziak ez jasotzea, eta termino orokorretan hitz egitea. Adibidez, generoaren kasuan mutil eta nesketaz hitz egitea, begirada jarri gabe sailkapen binario horretatik kanpo egon daitezkeen umeengan; edota behar bereziren bat dutenengan (urritasun fisikoren bat, familiarik ekarritako zama afektiboak edota kultura berri batean murgildu direnak).

Bestalde, jarraian datorren taulan elkarrizketen transkribapenak zerrendatzen dira:

Elkarrizketen transkribapenak	
	2-maider
	2-joane
	3-narora
	3-arantza
	3-maria
	4-noemi
	4-xabier
	5-anabel
	5-lorea

Taula 15. Elkarrizketen transkribapenak.

4.3.4. Analisia

Bildutako datuekin burutu dena eduki azterketa izan da, hau da, testu batetik baliozko inferentziak ateratzeko prozedura desberdinak erabiltzen dituen ikerketa teknika (Juaristi, 2003). Eduki analisiak hiru osagai nagusi ditu (Miles & Huberman, 1994; Miles, Huberman & Saldaña, 2014), kasu honetan, bakoitzari fase bat eman zaio:

- Datuen murrizketa, “datuen sailkapena” bezala izendatu dena tesi honetan: hasierako estadioetan gertatzen da. Datuak editatu segmentatu eta laburtu egiten dira. Kodeak eta memoak edo oharrak sortzen dira.
- Datuak erakustea, tesi honetan “informazioa berrantolatzea” bezala izendatu dena: datuak antolatu, konprimitu eta informazioa egokitzen da (datu kualitatiboen bolumena handia izaten delako).
- Ondorioak ateratzen dira, tesi honetan “txostena eraikitzea” bezala izendatua izan da. Hau da azkeneko fasea. Ondorioek proposizio forma hartzen dute, behin idatzitakoan egiaztatu behar dira.

Beste ikerketa batean ere prozesu hau jarraitu da (Pálmadóttir & Johansson, 2016), eta kasu honetan atal bakoitza nola garatu den jarraian zehazten da.

Datuak aztertzeko MAXQDA softwarea erabili da. Honek aukera ematen du datu kualitatiboak aztertzeko, bai testu, bai elkarrizketa, bai transkribapen, bai audio eta bai bideoak aztertzeko (Bautista et al., 2019; Kuckartz, 2010; Kuckartz & Rädiker, 2019).

DATUAK SAILKATZEA

Fase honetan datuen murrizketa burutu da. Unitateetan separatu da informazioa eta memoak edo oharrak sortu dira (Miles & Huberman, 1994). Fase honetan azaltzen diren oinarritzko operazioak kodetzea eta memo edo oharrak jasotzea dira. Kodeak datuen zatiei ezartzen zaizkien etiketa edo izenak dira, eta aukera ematen dute analisia egin ahal izateko eta erregulartasunak detektatzeko (Punch, 2009). Kodetzeko irizpide bezala, analisi inductiboa egin da, kontzeptuak datuetatik eratorri dira, modu inductiboan, eta abstrakzio maila bat lortzen dute. Baina aldi berean, dedukzioa ere beharrezkoa da. Datu kualitatiboen analisi mota honetan alternatu egiten dira urrats inductiboak eta deduktiboak (Punch, 2009).

Horrela, hasiera batean literaturatik eratorritako kategoria sistema orokor eta probisional batetik abiatu da kodetzea, beste ikerketa batzuetan egin den bezala (Avgitidou, 2016; Mcinnes et al., 2011; Sandberg & Vuorinen, 2008; Sandseter, 2007; Tarman & Tarman, 2011), eta horren gainean, datuetatik eratorritako kategoria berriak sortu dira (Aras, 2015; Punch, 2009; Tarman & Tarman, 2011).

Narrazioak garatzeko orduan ikustaldi eta aurre-narrazio edo jasoketa piloak egin dira. Bertan hamar protonarrazio edo saiakera ezberdin egin dira, arreta gune desberdinak eta jasotzeko modu desberdinak frogatuz. Hasierako narrazio horiek Hazitegi ikertaldearekin kontrastatu dira, eta narrazio estiloa eta kategoria sistema osatzeko erabili dira. Horrela eraikitzen joan da kategoria sistema. Jarraian kategorien eta kodeen sistema definitiboa ondorengoa izan da:

Behaketatik eratorritako datuak aztertzeko kategorizazioa:

Gaia	Kategoria	Azpikategoria
Denbora	Nola hasi	
	Nola bukatu	
	Etenak	
	Denbora	
	Jasotzeko ordu ostean	
	Saioak	1
		2
		3
	Denbora tarteak	1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8
Espazioa	Lan mahaia	
	Plastika	

4. Ikerketa diseinua

	Etxe txokoa	
	Eraikuntza	
	Puzzleuzzle-mahai joko	
	Alfonbra	
	Txokoetatik kanpo	
	Liburutegia	
	Espazio aldaketak	
	Zirkulazioa	
Materiala	Materiala	
	Material aldaketak	
Irakasleen esku hartzeak	Irakasleak	Bestelako eskaintzetan
		Eten
		Jolasarekiko kontzepzioak
		Kide izan
		Behatu
		Gidatu
		Mugatu
		Bultzatu

		Testuinguru/baliabide eskaintza
		Ez-esku-hartu
		Umeeiko harremana bilatu jolasaz at
Alderdi kognitiboa	Esperimentazioa	
	Sinbolizazioa	Objektu sustituzioa
		Rola egoztea
	Objektuen erabilera	Definitu gabeko objektuak
		Definitutako objektuak
		Objektu errealak
	Joko arautua	
	Gaia	
	Pasarteak	
Alderdi soziala	Gatazkak	
	Bakarka	
	Paraleloa	
	Paralelo kontzientea	
	Sozial sinplea	
	Sozial konplementarioa	
	Kooperatiboa / soziodramatikoa	

4. Ikerketa diseinua

	Konplexua	
Alderdi motorea	Mugimendua	
	Jolas zakarra	
Generoa	Neska	
	Mutila	

Taula 16. Behaketako datuak aztertzeke kategoriak.

Elkarrizketen kasuan, aurrez beste froga pilotu bat egin da, beste eskola bateko elkarrizketak aztertu dira, horretarako kategoria sistema bat eraikiz. Eta analisirako grabazioak Hazitegi ikertaldeko bi kideren artean aztertu eta kontrastatu dira.

Elkarrizketatik eratorritako datuak aztertzeke kategoriak hauek izan dira:

Gaia	Kategoria	Azpikategoria
Eskaintza	Espazioa	Alfonbra
		Sinbolikoa
		Eraikuntza
		Irakaslearen ondoan
		Plastika
		Lan mahaiak
		Korridoreak

	Materialak	
	Zirkulazioa	
	Taldekatzeak	
Gaiak		
Gatazkak		
Kontzepzioak		
Motak	Eraikuntza	
	Sinbolikoa	
	Jolas zakarra	
	Mugimendua	
	Ez-jolasa	
	Arautua	
Jolasaren bilakaera		
Formakuntza		
Hobekuntza proposamenak	Proposamenik ez, dena ondo	
	Material aldaketak	
	Espazio aldaketak	
Generoa	Genero diferentziak	
	Mutilak	

4. Ikerketa diseinua

	Neskak	
Esku hartzeak	Jolasaz aparte, umeekin bakarkako harremana landu	
	Esku hartzerik ez	
	Gidatu	
	Behatu	
	Bultzatu	
	Jolaskide	
	Mugatu	
	Testuingurua eta baliabideak eskaini	

Taula 17. Elkarrizketako datuak aztertzeko kategoriak.

INFORMAZIOA BERRANTOLATZEA

Fase honetan datuak erakutsi dira, horretarako, datuak antolatu, konprimitu eta informazioa egokitzen da, datu kualitatiboen bolumena handia izaten delako (Miles & Huberman, 1994). Horretarako, konjuntua antolatu da eta interrelazioak azalatu dira (LACE, 1999). Prozesu hori burutzeko hamahiru taktika ezberdin erabili daitezke: gaiak edo patroiak identifikatu, onargarritasuna bilatu, taldekatu edo multzokatu, metaforak sortu, frekuentziak kontatu, konparaketak eta kontrasteak egin, aldagaiak zatitu, zehaztapenetatik orokorra bilatu, informazioa zatikatu, aldagaien arteko harremanak bilatu, elkarreraginean dauden aldagaiak bilatu, ebidentzien kate logikoak eraiki, teoriarekiko koherentzia eraiki (Miles & Huberman, 1994). Jolasaren inguruan egin izan diren ikerketetan konparaketa jarriak garrantzia hartzen du (Avgitidou, 2016; Curran, 1999; Johnson & Pool, 2019; Samuelsson & Johansson, 2009; Sandberg & Vuorinen, 2008; Tarman & Tarman, 2011), baita patroiak identifikatzeak (Samuelsson & Johansson, 2009; Sandberg & Vuorinen, 2008; Sherwood & Reifel, 2010) edota

adibideekin loturak egiteak ere (Delaney, 2016; Samuelsson & Johansson, 2009), nahiz frekuentzietan erreparatzeak (Lobato, 2005), eta horretarako, datu gehiengoak kualitatiboa izan arren, datu kuantitatibo deskriptiboak ere erabili izan dira (Chapman, 2016).

Kasu honetan ere taktika ezberdinen arteko konbinazio bat gauzatu da, frekuentziak kontatu dira, eta konparatu ere bai; baina horretaz gain, patrioiak identifikatu dira, konparaketa konstantearen bidez, eta adibideekin loturak egin dira. Datuak MAXQDA softwarearekin aztertu diren arren, erakusterako orduan grafikoak Excel-ekin egin dira eta hitzen hodeiak wordart.com webgunean sortu dira.

4.3.5. Txostena eraikitzea

Azkeneko fase honetan ondorioak atera dira. Proposizio forma hartu dute, behin idatzitakoan egiaztatu egin dira (Miles & Huberman, 1994). Behaketetan ikusitakoa, irakasleen ahotsekin eta literaturarekin gurutzatu da (Sandseter, 2007). Emaitzak idatzi dira, adibideekin lotu dira, eta hauek literatura eta ikergalderekin (Pálmadóttir & Johansson, 2016). Horrela esanahiak eraiki dira (LACE, 1999).

Eduki analisisa egiteko erabili diren hamahiru taktikak ondoren egiaztatu egin dira, horretarako, beste hamahiru teknikak erabili daitezkeelarik (Miles & Huberman, 1994; Miles et al., 2014): errepresentatibitatea egiaztatu, ikertzeaillearen efektuak egiaztatu, triangulazioa, ebidentzien pisua ikusi, diferenteak diren ideien esanahia egiaztatu, kasu extremoak erabili, sorpresei jarraipena egin, ebidentzia negatiboak bilatu, lehenengo egin eta gero egiaztatu, ideien arteko lotura faltsuak deskartatu, emaitzak erreplikatu, kontrako azalpenak ere egiaztatu eta informatzaileen feedbacka jaso.

4.4. KALITATE IRIZPIDEAK

Kalitate irizpideei dagokienez, sinesgarritasunaren inguruan abordatu beharreko lau kuestio planteatzen dira paradigma honetatik (Guba, 1987):

- Egiaren balioa. Ikerlariaren sinesmenak datuak eskaini dituztenekin kontrastatzen dira, parte hartzaileekin.
- Aplikagarritasuna: Arrazionalistek egiten dituzten bezalako generalizazioak egitea ez da posible, datuak une jakinei eta testuinguru jakinei oso lotuta azaltzen direlako. Baina ez da ukatzen antzekotasun batzuk dituen testuinguru batera nolabaiteko transferentzia egiteko aukera. Orokortasunaren ordeztasunaz hitz egiten da, beti ere gutxieneko antzekotasun batzuk daudenean.
- Konsistentzia: ez du zoriak emandako egonkortasuna esan nahi, baizik eta faktore batzuk ematen duten aldakortasuna (erroreek edo errealtate aldaketak esate baterako).
- Neutralitatea: ikerlari naturalistak gai honekiko oso kontziente dira, errealtate ezberdinak aitortzen dituzte, balio sistema ezberdinak, eta baita beren jarrerak sortu ditzakeen eraginak ere.

Kuestio horiei erantzute aldera, sinesgarritasunari dagokionez, interrelazionatuta dauden faktoreak kontutan hartu nahi izan dira, nahiz eta interpretazioa asko zailtzen den. Hautua laginak integritatearekin tratatzekoa izan da, eta konplexutasuna ekartzekoa. Ez dira aldagaiak banatuta aztertu nahi izan, ulertu nahi diren fenomenoak behartzen direlakoan, horren ordeztasun beste prozedura batzuk hartu dira, teorikoki objektibagarriak ez diren arren, egoera global bat bere integritatearekin babesten dutenak (Guba, 1987). Errealtatearen erreproduktzioa bilatu ordeztasun, erreprezentazio selektiboa bilatu da, horretarako sustengatuko duten ebidentzien egokitasunean dago gakoak, eta koherenteagoa da errealtatearen erreproduktzioa bilatu ordeztasun, ikuspegi anitzen erreprezentazio selektiboa burutzea (Sandín, 2003). Horrela, ondorengo erabakiak hartu dira:

- Testuinguraketa burutu da, fenomenoak bere ingurune sozial eta kulturalaren barruan aztertu ahal izateko, egoera erreal eta natural batean (Álvarez & San Fabián, 2012; Little & Eager, 2010; Sandseter, 2007).
- Triangulazioa. Datu iturrietan, ikerlarietan, subjektuetan, teorietan, metodoetan, eta baita espazio zein denboretan ere izan daitezke (Álvarez & San Fabián, 2012; Delaney, 2016; Guba, 1987; Stake, 1995). Ikerketa honetan triangulatu dira:

- Datu iturriak: elkarrizketak, jolasaren behaketa, irakasleen esku hartzearen behaketa, eta testuinguruaren deskribapena gurutzatu dira, beste ikerketa batzuetan egin den bezala (Little & Eager, 2010; Sandseter, 2007).
 - Subjektuak: kasuan esanguratsuak izan daitezkeen batzuk aukeratu ordez, eskolako subjektu guztiak izan dira behatu eta elkarrizketatuak. Zentzu honetan, hiru erpinetako triangelua baino hobeto doitzen den metafora kristalarena izango litzateke (Moral, 2006): gertakari bera ikuspuntu desberdinetatik ikusteko aukera ematen duelako, eta ez dagoelako zuzena den bakar bat, horrela irakurketa bakoitzak ematen dio bere argia, eta perspektiba desberdin bat eskaintzen du.
 - Analisi metodoak: datuak sailkatzeko momentuan analisi deduktibo zein induktiboa gurutzatu dira (Punch, 2009), eta informazioa berrantolatzeke unean berriz taktika ezberdinak erabili dira: konparaketak, frekuentziak, adibideak eta patroiak bilatzea (Miles & Huberman, 1994).
 - Espazio eta denborak: espazioen kasuan eskolako espazio edo gela natural guztiak izan dira behatuak, eta denboraren kasuan hiru saio ezberdinetako behaketak gurutzatu dira (Álvarez & San Fabián, 2012).
- Ikertzailearen presentziari dagokionez, kasu honetan behaketetan ikertzailearen distortsioa ekidin ahal izan den arren “behaketa ez partehartzailea” burutuz, elkarrizketetan ikertzailearen begirada hor egon da, eta ondorengo prozesu guztian ere bai, eta horren kontzientzia aitortu da (Aras, 2015).

4.5. KONTSIDERAZIO ETIKOAK

Kontsiderazio etikoei dagokienez, kasu honetan “EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Ethical Code for Early Childhood Researchers” hartu da irizpide bezala (Bertram, Formosinho, Gray, Pascal & Pascal, 2015), eta bertan azaltzen diren zortzi printzipioei erantzun zaie, aintzat hartuz:

1. Haur, familia, komunitate eta gizartea
2. Balio demokratikoak
3. Justizia eta ekitatea
4. Perspektiba anitzen ezagutza
5. Integritatea, gardentasuna eta esku hartze errespetutsuak
6. Kalitatea eta zorroztasuna
7. Izaera akademikoa
8. Ekarpen soziala

EECERAKo ikerketa praktikarako jarraibideak aintzat hartuz, atal honetan parte hartzaileekiko ardurak eta ikerketa prozesuarekiko ardurak nola zaindu diren azaltzen da.

Parte hartzaileekiko ardurei dagokienez, eskoletara ikerketaren inguruko informazioa helarazi da (ikus eranskinetan “guraso oharra.docx”), eta horien onarpena lortu da, gurasoen autorizazioa edo kontsentimendua jaso da, konfidentzialtasun eta anonimotasuna bermatu dira, datuen bilketa eta publikazioan berifikatzen da anonimotasuna bermatzen dela, izen guztiak fikziozko izenez ordezkatuak izan dira (Sandseter, 2007). Ez da inolako bazterketarik egin parte hartzaileak aukeratzeko orduan, horrela, eskolako ume zein tutore guztiak izan dira ikerketaren parte, parte hartze inklusiboa bermatuz. Bestalde, ez da inolako intzentiborik erabili, eta horrela ikerketak bestelako interesei erantzuteko aukerak ekidin dira. Horrez gain, parte hartzaileak kameraren presentziaz ohartarazi dira, eta inbadituak sentitu ez daitezen, ikertzailearen gelako presentzia minimizatu da: parte hartzaileak iritsi aurretik instalatuz grabaketa kamerak, eta atsedean aldiak aprobetxatuz jasotzeko; horrela, parte hartzaileak babestu dira ikerketak sor zezakeen inpaktutik. Horretaz gain, parte hartzaileekin adostu dira mugak, eta baita kolaboratzeko aukera ere, ikerketa ez da inoiz mehatxu bezala erabili, ez banako eta ez talderentzat, eta erreplikarako aukera egon da (LACE, 1999). Bestalde, lan honen egileak konpromisoa hartu zuen ikerketaren emaitzak eta ondorioak eskolarekin partekatzeko.

Ikerketa prozesuarekiko ardurei dagokienez, esan behar da ikerketa integritate profesionalarekin burutu dela, zorrotasunez. Helburu eta iker-galderei erantzuten dien diseinu zorrotza planteatu da, eta emaitzak irizpide akademikoei zehaztasunez erantzuten diete. Gainera, jasotako datuak babestuta daude, eta kanpoko sarbide guztiak itxita daude, segurtasuna bermatuz.

Laburbilduz,

Haur eskolako umeen jolasa aztertzeko paradigma interpretatiboa aukeratu da, eta bertan kasu azterketa bat planteatu da. Kasua garatzeko elkarrizketa eta behaketak gauzatu dira. Elkarrizketak HHko tutore guztiei egin zaizkie, eta behaketei dagokienez, ume guztiak bideoz grabatuak izan dira jolas libreko hiru saiotan. Jasotako datuak murrizteko, elkarrizketen kasuan transkribapenak egin dira, eta bideoaren kasuan narrazioak jaso dira. Gero datu horiek analizatu dira, kodetze sistema inductibo eta deductiboa erabiliz horretarako; ondoren esanahia eraiki ahal izateko teknika ezberdinak erabili dira. Azkenik txostena eraiki da. Prozesu osoan zehar presente egon dira kalitate irizpideak eta EECERA-k zehaztutako kontsiderazio etikoak.

5. Kapitulu

Emaizak

5. Emaitzak

Kapitulu honetan emaitzak aurkezten dira, ikergalderaka antolatuta. Ondorengo irudian azaltzen dira kapituluaren ideia nagusiak.

5. Emaitzak				
5.1. Irakasleen iritziak <ul style="list-style-type: none"> - Jolasa ulertzeko modua - Esku hartzeen inguruko iritziak - Beste aspektu batzuk 	5.2. Irakasleen esku hartzeak <ul style="list-style-type: none"> - Eten, mugatu, behatu, gidatu, kide izan, bultza, testuingurua eskaini, harremanak bilatu, ausentzia. 	5.3. Jolaserako eskaintza <ul style="list-style-type: none"> - Bi urtekoa - Hiru urtekoa - Lau urtekoa - Bost urtekoa 	5.4. Jolasa eta denbora <ul style="list-style-type: none"> - Hasiera - Bilakaera - Etenak - Bukaera 	5.5. Jolasa eta espazioa <ul style="list-style-type: none"> - Kokapena - Eraikuntza txokoa, etxe txokoa, alfonbra - Gainontzeko espazioak - Zirkulazioa - Espazioen alderaketa
5.6. Zertara jolasten dute <ul style="list-style-type: none"> - Orokorrean - Esperimentazioa, objektu susituzioa, dramatizazioa eta joko arautua - Moten arteko harremana - Materialak 	5.7. Harremanak <ul style="list-style-type: none"> - Hurbilpena - Bakarkako jolasa, paraleloa, sozial sinplea, sozial konplementarioa, kooperatibo edo soziodramatikoa, konplexua - Denak batear 	5.8. Mugimendua <ul style="list-style-type: none"> - Mugimendua jolasean - Jolas zakarra 	5.9. Jolasa eta generoa <ul style="list-style-type: none"> - Nesken jolasa - Mutilen jolasa - Alderaketa 	5.10. Jolasa eta adina <ul style="list-style-type: none"> - Bi urtekoena - Hiru urtekoena - Lau urtekoena - Bost urtekoena

Irudia 12. Emaitzen kapituluaren bizkarrezurra.

Jarraian ikergaldera bakoitzaren inguruko emaitzak azaltzen dira. Bertan azaltzen diren irudiak hobeto ulertzeko jarraian hainbat ohar luzatzen dira:

- ❖ Irudietan azaltzen diren frekuentzietan jolas pasarteak neurtzen dira, eta ez umeak. Horrek esan nahi du ez dela adierazten jolas bakoitzean murgildutako ume kopurua.
- ❖ Bi urteko umeen datuak aztertzeke gogoratu behar da zaharragoen erdia inguru direla.
- ❖ Hiru urteko umeen eta bost urteko umeen artean, askoz mutil gehiago dago neskek baino.

- ❖ Irakasleen izenen aurrean azaltzen den zenbakiak bere tutoretzako haurren adinari egiten dio erreferentzia.
- ❖ Aipatutako guztia gogoratu behar da irudiak egoki interpretatzeko.

5.1. ZER IRITZI DUTE IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN?

Atal honetan irakasleen jolasaren inguruko iritziak ekarriko dira. Lehenik, jolasa ulertzeko moduan dauden diferentziak eta gakoak azalduko dira; horren ostean, bigarren puntuan, azalduko da irakasleek diotena egiten dituzten esku-hartzeen inguruan; eta azkenik, jolasaren inguruko alderdi ezberdinei buruz irakasleek diotena ekarriko da (denbora, espazioa, jolas mota, mugimendua, gatazkak eta generoaren ingurukoa).

5.1.1. Jolasa ulertzeko modua

“Jolasa” hitza modu zabalean darabilte irakasleek. Jolasa denaren eta ez denaren artean zehaztasun gutxi ikusten da eta, gainera, irakaslearen arabera aldatzen da. Irakasleei egindako elkarrizketetan, ikusten da jolasa haurrak egiten duen guztia izendatzeko erabiltzen dela askotan. Adibidez, jolasaz galdetzean irakasle batzuek zailtasunak dituzte umeek zertara jolasten duten erantzuteko. Beste batzuetan berriz, jolasaz galdetu eta jolasa ez den hori ere ekartzen dute erantzunean. “Zirkulazio librea” eta “jolas librea” ideiak momentu batzuetan batu egiten dira. Orduan, jolasaz galdetuta, denbora tarte horretan gertatzen den guztia aipatzen dute, bereizi gabe egiten dutenaren barruan, dena bihurtzen baitute jolas. Hainbat adibide emango dira jarraian:

- Noemik antzerkia ekartzen du: “antzerkiak nahiko arrakasta zuen. Gertatzen zena zen antolatzen pasatzen genuela debora gehiago edo istilu gehiago egoten ziren antolatzen pertsonaiak eta gero egiten baino, ados jartzen... denak ehiztariak nahi zuten izan edo txanogorritxo edo badakizu” (4-noemi).
- Beste adibide bat: jolasa nola behatzen zen galdetuta Naroak hau esan zuen “Nola kontrolatzen genuen zeintzuk joaten ziren eta? Ba nahiko libre ibiltzen ziren egia esan. Klaro iaz hasi ginen, igual guretzako izan zen esperimento bat esan dezagun, probatzea pixka bat. Hasi ginen batez ere, marrazketari dagokionez eskulanetan, tenpera, margoak, plastilina... horretan kontrol orri batzuk jartzen” jolasa umeak egin dezakeen edozer izan daitekeela erakutsiz. Baina pixka bat aurrerago, “Nik uste dut beste prioritate batzuk eduki ditugula igual, gehiago zentratu gara txoko partekatu horiek nola egituratu eta nola antolatu jolasari garrantzia ematen baino” esaten du, eta horrekin ikusten da eskaintza ez dagoela horrenbeste jolasera begira eraikita, beste helburu batzuekin baizik (3-Naroa).

- Beste irakasle batek (Joanek) ere horrelako zerbait egiten du, umeek zertan jolasten duten galdetu, eta erantzunean, jolasaz gain, ipuinak, liburuak, ordenagailua ikusi, dantzak... ekartzen ditu (2-Joane).

Bestalde, zirkulazio libreko tarte horren helburua bera ere zalantzan jartzera irits daitezke irakasleak. Arantzak jolasa plazer hutsagatik egitea zalantzan jartzen du, horrela esaten du: "Nik zer behatu behar dut hor? Dena iguala da? Jolastu plazeragatik ondo pasatzeagatik? Baina beraien ikasketak hor daude. Beraiek andamiaje hori edo hor doa orduan nik zer behatu behar dut?" nolabaiteko irakaskuntza helburu bat ere aitortzen dio jolasari. Marrazketa ere jolasaren adiera zabal horretan sartzen da Arantzarentzat: "laz nire gelan tenperak ziren boom-a". Antzeko zerbait gertatzen zaio Mariari ere: "Gero esaten banien joateko pintzelekin eta jolastera joaten ziren baina igual pixka bat nik bultzatuta, beraien kabuz ez. Nik bultzatu behar nituen joatera". Helburuaren arabera, "zirkulazio librea" bera ere, guztiz libre izatetik aldendu daitekeelarik (3-Arantza).

Nolabait, jolasa eta umeak eskolan egin behar duena lotuta daude irakasleentzat, eta puntu batzuetan bat egiten dute. Ez da argi ikusten non ez duten bat egiten edo dena gauza bera ote den irakasleen diskurtsoan. Baina beraien arreta "andamiaje" (Arantzak dioen bezala) horretan, eta ekoizpenen jarraipenean jartzen dute. Naroak honela azaltzen du: "Baina tenperetan margoketan eta horrelakoetan bai geneukan bukaeran jarri genuen jarraipen orritxo bat. Jakiteko zeintzuk etortzen ziren eta zeintzuk ez. Eta etortzen ziren horiek edo gutxi produzitzen zuten horiek gehienbat erakartzeko". Eta horrela ez den kasuan, hau da, jarraipen orri edo ekoizpenik ez dagoen kasuan, zalantzak sortzen zaizkie, Arantzak honela berbalizatzen du:

"Baina nik lankideen artean sumatzen dut beraien eskatzen dute, ba jo zirkulazioa, zer behatu behar da? Zer ez dakit zer... eta horretan gabiltza momentu honetan. Bai, jolasera doaz baina zer behatu behar dugu? Ez? Zer behatu behar dugu guk jolas horretan? Zer da jolastea plazer hutserako? Edo hor beste zerbait dago?". (3-Arantza).

Jolasa edo ez jolasa, ekoizpena da pisua edo garrantzia hartzen duena, baita irakasleen arreta bereganatzen duena ere. Noemiren kasuan, materialik arrakastatsuentzat plastilina ekartzen du, nahiz eta aitortzen duen hasieran kosta egiten zaiela. Loreak eta Anabelek ere jolasaz galdetu arren, produkzioa erakustez hitz egiten dute: "Hori apur bat eta eraiketa txikietan ateratzen zituzten kanpora eta horrela, txoko bat geneukan eta hori eta...gurasoei erakusteko zer egin

duzen eta gero ia produkzioak eta hori plastikakoak eta ba ia jarri genuen egun bat, ostegunetan eramaten zutela etxera” (5-Lorea). Ikusten da ekoizpenak baduela garrantzia.

Jolasa zehazki zer den ez da ikusten elkarrizketetan, adiera zabala izan dezakeela ikusten da. Bestalde, jolasa zer denaren inguruan ideia definitu argi bat ikusten ez den arren, “zer ez den” argiago ikusten da, eta umeeek egiten duten guztia ez dela jolasa sinetsita daukate, batez ere mugimendu, zarata edo borroka inplikatzeko baditu. Eta honela adierazten dute: “mutilak, beste batzuk ez dakite zer den jolasa, benga hartu, puskatu, bota” (2-Maider), edota “Batez ere mutilak bai, ez dute kontrolatzen, zein punturaino den jolasa eta zein punturaino den errealitatea ez? Hasten dira jolasten, ba zera ez? Zu zara ez dakit zer eta muga ez dakite non dagoen. (...) Bai, ez dakite non dagoen muga eta joan aurretik esan egiten diet e? Aber kontutan eduki jende asko dago eta zaindu lagunak eta aber e, aber nola jolastu behar garen ez dakit zer, ez dute kontrolatzen, hori mutilen artean e?” (3-Maria).

Jolasa eta jolasa ez denaren arteko muga ez dago guztiz definituta. Baina jolasaren barruan ere, antzeko gauza bat gertatzen da. “Sinboliko” hitza guztiek erabiltzen duten arren, adierak dantzan egiten du. Adibidez, Loreari jolas sinbolikoaz galdetuta hau esaten du: "Nik hor horrela ez dakit jolas sinbolikoa eta nik ez neukan", bere gelan etxe txokorik ez zegoelako. Baina elkarrizketako beste momentu batean, eraikuntza txokoaz hitz egitean, hau adierazten du: “Joko sinbolikoa, txakurrak... askotan eraiketetan muntatzen zituzten horrelakoak eta gero egiten zituzten garajeak edo animaliak eta horrela... ”.

5.1.2. Esku hartzeak

Jolasean egin behar izaten dituzten esku hartzeen inguruan galdetu zaie irakasleei, eta elkarrizketan ondorengo esku hartzeak azaldu dira:

MUGATU

Irakasle guztiek ez dute esaten jolasa mugatu behar izaten dutenik, baina badira batzuk ekartzen dutenak. Mugatu beharreko alderdi ezberdinak ekartzen dituzte: gatazkak, mugimendua, borroka jolasa edota txoko bakoitzeko ume kopurua. Honela adierazten dute:

“Bitartean bideratzen zenituen borrokek bazeuden eta” (5-Lorea).

“Beraiek oso gustura ibiltzen dira motorrekin eta hori moztu egin behar duzu, etortzen direnean gelara badira bi urteko umetxo batzuk baina gero pixka bat zakartxoak bihurtzen dira eta gero uzten dituzu motorrak, trizikloak eta gauza horiek kanpora ateratzeko. Gero mozten duzu eta gela barruan ez zarete gehiago ibili behar horiekin eta gero jolastokira joaten garenean orduan bai ateratzen dugu dena” (2-Joane).

“Bai, klaro gela barruan ez diet uzten jolas horietara jolasten, bestela zer da? Bestela hasten badira horrela ezinezkoa da, hori moztu egin behar da. Kanpoan bueno, beraiek ikusiko dute, esaten diegu ezetz baina...” (3-Maria).

“Egia esanda, nahiko ondo moldatu ginen ze kopurua jarrita geneukan gauza bakoitzean bagenekien kopuru konkretu bat egon behar zela eta masifikatzen zenean botatzen genituen. Sei ume hemen beste zazpi hemen egoteko ere ez larregi, eta heuren ere modu horretan ere gonbidatzeko, begira, hemen hiru daude, ezin da gehiago, gura. Baina bai kontrol horretan, nola kontrolatu hobeto ikasle horiek” (3-Narrea).

Bestalde, aipatu beharra dago inork ez duela aipatu jolasa “eten” egiten duenik.

BEHATU

Behaketaren gaiak ardura berezia sortzen du elkarrizketatutako irakasleengan. Zirkulazio librea darabilte gela ezberdinen artean, eta horrek kezka berria sortu du: umeak ezin dira kontrolatu. Ez dira ikusten.

Horri aurre egiteko, erregistro orri batzuk sortu dituzte 3, 4 eta 5 urteko geletako irakasleek. Baina erregistro horrek jasotzen duena “asistentzia” da. Ea umea txoko batean egon den edo ez, eta ez horrenbeste bertan egin duena zer den. Bestalde, erregistro orriak ez dira txoko guztietarako sortu, hiru urtekoen kasuan plastika txokorako batez ere: “Hasi ginen batez ere, marrazketari dagokionez eskulanean, tenpera, margoak, plastilina... horretan kontrol orri batzuk jartzen” (3-Narrea).

Erregistro orri horietaz gain, umea ikusi eta kontrolatu nahiak arau batzuk jartzera eramanez dituzte irakasleak. Loreak honela azaltzen du:

“Ume bakoitzak hiru arau zituen, lehena, beste gelara joaten zarenean andereñoari esan behar dio, ezin zuten joan ezer esan gabe, klaro bestela ez dakizu zein ibili den han edo hemen, orduan esaten zuten beste gelara noa, zertara zoaz ba etxera jolastera edo non

edo esan behar dizu zer baina klaro gero han ez zegoen tokia eta egin zuen beste zerbait orduan gero bertako andereñoari erakutsi behar zion zer egin duen. Klaro bestela ez libre libre libre... orduan egiten bazuen puzzle bat, bukatu dut eta erakutsi egin behar zizun zuri, ez gorde eta gu enteratu gabe. Plastilinaren produkzioaren emaitza guri edo igual noa nire gelara baina non ibili zara jolasten? Edo zer egin duzun baina beti erakusten zizuten eta gero jasotzeko bazen ba jaso egin behar zuten eta gero beste gelara joan, igual ekarri eta niri erakutsi zer egin duen beste gelan, eta ia hori bost urterekin oso ondo” (5-Lorea).

Planteamendu honekin ekoizpenak kontrolatzen dira, baina ez horrenbeste ekoizpenik ez duen jolasa. Adibidez, bost urteko etxe txokoa Anabelen gelan dago, ez Lorearenean, eta Loreak hau esaten du: “bestela Anabelek esango dizu baina seguru asko etxe txokoa ere bai”, adieraziz etxe txokoan gertatu denaren informazioa falta duela.

Beraz, behaketa nolabaiteko kezka iturri bilakatu da. Behaketarako irizpideei dagokienez, gehiengoak ez du aipatu ere egin gaia, asistentzia eta ekoizpena behatzen da, baina irakasle batek kezka berezia azaldu du: jolasari dagokionez zer behatu erronka bat da:

“Baina nik lankideen artean sumatzen dut beraiek eskatzen dute, ba jo zirkulazioa, zer behatu behar da? Zer ez dakit zer... eta horretan gabiltza momentu honetan. Bai, jolasera doaz baina zer behatu behar dugu? Ez? Zer behatu behar dugu guk jolas horretan? Zer da jolastea plazer hutserako? Edo hor beste zerbait dago? Eta eraikuntzetan dabiltzanean, nik zer behatu beharko dut? Plastika txokoan daudenean, zer behatu behar dut? Etxe txokoan, sinbolikoan zer? Zer behatu behar dut ez? Niretzako zer izan behar du jo honek alarma hau pizten dit, beste honek ostras, egin dit klik hemen igual...Nik hori igartzen dut. Klaro, eraikuntzetan jolasten ari dira, ya klaro, nik zer behatu behar dut hor? Dena iguala da?” (3-Arantza).

Umeez ekoizpenak erakutsi dituzte, baina aldi berean, irakasleen begiradatik ihes egiteko saiakerak ere egin dituzte: “Bi urtekoak etxetxo barrura sartzen ziren, eta kanpoan egin ezin zutena egiten zuten” (2-Maider). Hirukoetan denak agerian izaten saiatzen diren arren, ez da beti erraza izaten, Arantzak honela adierazten du: “Aber non? Hemen ez gaituzte ikusten eta hementxe hueco horretan. Klaro niretzako traba bat da, beraientzako ere izan daiteke hortxe ezkutatzeko lekutxo hori. Bestela gela daukazu... Batzuetan muebleak pixka bat altuak baldin badira gero ibili behar zara, klaro, ni hemengo txokoan banago agian ez ditut ikusten. Bistara edukitzen saiatzen naiz ” (3-Arantza).

GIDATU

“Zirkulazio librea” deitzen dioten arren, nolabaiteko proposamenak adin tarte guztietan egiten dituztela aitortu dute. Jarraian adin tarte bakoitzean nola gauzatu den zehazten da:

Bi urtekoen kasuan Joanek sinbolikoan gidatu beharra aipatu du: “Lehenengo beraiekin egon behar zen, lehenengo hilabeteetan pixka bat sinbolikoan umeek eskertzen dute zu hor egotea, ematen dizute jaten, zuri... ez dakizu? Prestatu niri... beraiek ez daukate, jolasteko behar dute eredu bat ez?”

Hiru urtekoen kasuan ere proposamenak badaude, baina jolaserako baino gehiago, nolabaiteko ekoizpenetara berbideratzen dituztela diote:

“Zerbaitetan ez zeuden ume horiekin egon eta gauzak egitera gonbidatu. Eseri plastilina egiten, eseri nerekin... ze askotan ere irakaslea behar dute. Orduan ba etorri nerekin, guazen rula rula egitera edo goazen hemen eseritzera legotan eta goazen zerbait egitera. Kolorea gorria, berdea, urdina... urrengoa zein da? Ta gero berdea, ta gero urdina heuren pixka bat parte hartzea ere gauzak erakartzeko eta gero heuren kabuz jolastu ahal izateko ” (3-Narora).

“Ez dakizu zer nolako eraikuntzak! Dices ostras, hau da garajea, eta hau da ez dakit zer, hemendik hau eta... kristonak! Baina ez dira ateratzen. Orduan batzuetan fortzaten ditut, ei, gero karpetak eramango ditugu eta tenperak ez daukazue e!” (3-Arantza).

Noemik ere antzeko aitortza egiten du, umeak plastikara erakarri beharra sumatzen du:

“Plastilinarekin nahiko, hasieran, zaila izan zen, neuk egon behar izaten han eta pixka bat gauzak egiten eta nire erritmorra etortzen ziren besteak ere bai baina plastilina kostatzen zen, berez txoko bezala” (4-Noemi).

Bost urtekoen kasuan, gidaritza ekoizpenera baino gehiago da joko arautura: jokoak azaldu eta arauak betearaztera gidatzen dituzte:

“Geratzen dena da batzuetan geratzen nintzen beraien laguntzen nire gelan ba joku arautuetan, jolasten umei erakusten” (5-Lorea).

“Ez, batzuetan jolas arautuentzako adibidez hasieran behar dugu arauak sartzeko, txandak errespetatzea, egotea pixka bat hasieran, gero beraien kabuz egiten dute, partida askeetan amaitzen jakin behar dutela, batzuek ikusten badute aurretik partida galtzekotan daudela, partida bera...” (5-Anabel).

KIDE IZAN

Jolaskide izatea jolasa gidatzearekin oso lotuta ikusten da. Hau da, kide dira gidatzeko helburuarekin, jolasak irakasleak duen helburua bete dezan: plastilina, jokoak...

BULTZATU

Bultzatzea ez da esku hartze esplizitu bezala azaldu, baina zerbait egitera gonbidatzen dituzten momentuan hori gertatzen da. Orain, bultzada hori gehienetan gidaritza bezala ekoizpenekin lotuta azaldu da, bere kasa iritsi ezin diren lekuetara eramanez nahian umeak: "Klaro guk jarraitzeko eta laguntzeko, esan nahi dut, lagundu... ze suposatzen da beraiek baina beti badakizu askotan plastikan ere, igual nahi duzu materiala jartzen genien berriz ere eta posibilitateak edo pixka bat bultzatzea edo jolas arautuetan asko" (5-Lorea).

TESTUINGURU EDO BALIABIDE ESKAINTZA

Irakasleek beren burua baliabide eskaintzaile bezala ikusten dute, "prebeedora" hitza erabiltzen du Noemik. Orain, ez dute denek gauza bera eskaintzen: plastilina dagoen geletan plastilina eskaintzen da (Naroa, Noemi eta Anabel), puzzleak dauden geletan puzzleak eskaintzen dira (Xabier eta Anabel). Bost urteko geletan mahai joko edo joko arautuak ere eskaini egiten dira. Bestalde, ez dute esan etxe txokoko ezer eta eraikuntza txokoko ezer eskaini behar izaten dutenik. Eskaintza produktora zuzendua da, edota joko arautuetara, eta ez horrenbeste umeari berez ateratzen zaion jolas libre horretara.

Baliabideak eskaintzeaz gain, jasotzea eta eskaintza mantentzearen ardura aitortzen dute.

UMEEKIKO HARREMANA BILATU

Ez dago jolas garaian harremana bilatzen denaren ebidentzia askorik. Noemik hau esaten du:

"Prebeedora ba ez dakit, bat batean, da behatu, ikusi bakoitza nondik nora dabilen, zerbait behar bada beraien esku utzi, beraien demandetara adi egon, plastikako txokoa jarri eta beraiekin interaktuatu, hor aprobetxatzen duzu beraiekin pixka bat hitz egiteko eta, batzuetan igual eskua altxatu eta taldean esango ez dutena, hori ere da momentu

bat, plastilina danez lasai jarrita egoteko, egiten zabiltzan bitartean oso momentu erreza da besteekin hitz egiteko, ez daukazu horretaz hitz egin beharrik orduan hor aprobetxatzen duzu harremana lantzeko eta isilik daudenak edo geldotxo hoiekin hitz egiteko” (4-Noemi), baina salbuespen bezala har daiteke, besteek egingo badute ere, ez dutelako berariaz ekarri.

EZ ESKU-HARTU

Arantzak aitortzen du tenperetatik irten ezinda egoten zela, eta gainontzeko esku hartzeetarako muga izaten zela. Baina beste inork ez du zalantzan jartzen jolasean esku hartu duenik.

5.1.3. Jolasaren inguruko hainbat aspektu

Jolasaz hitz egiterako orduan gai ezberdinak identifikatu dira, eta bakoitzaren inguruan esaten dutena zazpi puntu nagusitan bildu eta jarraian azaltzen da (jolasa denboran, jolasa espazioan, jolasa eta sozializazioa, jolas motak, jolasa eta mugimendua, jolasa adinean eta jolasa eta generoa).

5.1.3.1. Jolasa denboran

Irakasleei egokia iruditzen zaie jolaserako haurrei eskaini ohi zaien denbora tartea. Hala ere, lau irakaslek sarrera malguaren ideia ekarri dute: umeek nahi dutenean etor daitezke, baina beranduago datozen umeak jolasa ase gabe geratzen dira, segituan moztu behar izaten baitzaie.

Horrez gain, Loreak aipatzen du bere gelan jolaserako denborarekin batera bestelako zereginak egoten direla: lantzen ari diren gaia, ingelesa, liburutegira bisita edo psikomotrizitatea, batzuetan jolasa eteten dutelarik (5_Lorea).

Beste inork ekarri ez duen arren, Noemik ideia bat azpimarraten du: umeak ez direla gelara sartu bezain laster jolasean hasten, denbora behar dutela. Honela dio:

“Bai baina batzuei kosta egiten zaie, ez dira etorri eskolara eta *rau* gauza baten sartzen, batzuetan egoten dira lehenengo behatu, ikusi, ez dakit, bakoitza nora joaten den, beste gelara joan ikusi, berriro etorri, behar dute denbora bat... Arrankatzen, ba hori, behatu egiten dute, erabakia hartzea kosta egiten zaie eta gero batzuetan sartzen direnean oso gustura egoten dira baina gero abisatu

egiten dugu, ordua izango da laster, joan bukatzen, joaten gara abisatzen baina” (4-Noemi).

Baina esan bezala, izan duten denborak orokorrean umeen beharrak asebetetzen dituela diote irakasleek.

5.1.3.2. Jolasa espazioan

Goizeko lehenengo tartean, adin berekoen arteko zirkulazio librea dute. Printzipioz, horrela da adin guztietan, baina adin tarte bakoitzak baditu bere berezitasunak.

- 2 urtekoak:

Espazio bakarra dute, bi gelak batuta. Bertan bi irakasle eta hezitzaile bat daude. Zirkulazio moduaren gainean Joaneren inpresioa hau da: “nik uste dut ondo moldatzen garela, horrela umeak gustura etortzen direla eta gainera nik uste dut bi urtekoen gelan gehiena da, bueno gela guztietan, libre libre egotea umea ez? Ez behartu benga, orain margotu... ez. Pixka bat beraien erritmora, bakoitzak nahi duena egin, ez behartu hemen egoten edo, libre egoten uzten diegu umei” (2-Joane). Ez dute zirkulazioan zailtasun edo arazo berezirik ikusten.

- 3 urtekoak:

Hiru urtekoen kasuan hiru gela daude. Eta erabilitako irizpidea hau da: hiru geletan txoko berak daude, baina material ezberdinekin. Ateak zabalik dauzkate, eta umeek nahi duten lekura joateko aukera dute. Irakasleek espero zuten espazio osoan zehar ibiliko zirela haurrak, baina ohartu dira ez dutela espero bezala zirkulatzen, eta hori azaltzeko kausa ezberdinak apuntatzen dituzte:

- “Nik uste dut batzuk ez dira joaten, beste batzuk bai, ia badaukate pertenenencia de grupo esaten dena, nik uste dut orduan kanpoko bat etortzen denean ba ia da sartzeko eta horrela batzuei entzuten diezu, zu zure gelara, edo egia da arrotzagoa egiten zaiela talde bat baldin badago bakarrik joatea ba bai, kosta egiten zaie” (3-Maria).
- Bi gela kanpo bisualaren barruan egotea eta hirugarrena ez: “Naroa eta Arantzaren geletan, biak zeuden parez pare horrela eta ikusi egiten ziren eta orduan bai. Baina nirea geratzen zen pixka bat ezkutatua, umeak ez ziren ikusten eta ez ziren ateratzen hainbeste” (3-Maria).

- Erreferentzia figura: “erreferentzia figura gu geu izanda, batzuk hasieran behintzat ez ziren mugitzen edo joera zuten beti leku berera joateko” (3-Narora).
- Geletako eskaintza: “Eta gero adibidez aparte zegoen gela horretan, marrazketa, moztea... igual ez zela hain erakargarria ume batzuentzat. Beti berdina egoten ziren eta haiek ere gonbidatzen saiatzen ginen beste gune batzuetara joatera” (3-Narora).
- 4 urtekoak:

Lau urtekoak bi gela izan dira. Eta kasu honetan ez dira txoko berak material ezberdinekin eskaini. Kasu honetan geletan espezializazio puntu bat egon da. Etxe txokoa gela batean bakarrik egon da, eta eraikuntzarako eskaintza handia beste txokoa egon da. Umeek aukera izan dute bi geletatik ibiltzeko, baina irakasle batek esaten du “ba igual batzuetan konturatzen ginen ez zutela zirkulatzen” (4-Xabier) eta bestea berriz “ni konbentziturata nago librea ez dela hain librea” (4-Noemi).

Kasu honetan ere zirkulazioa azalduko luketen kausa ezberdinak intuitzen dituzte:

- “Batzei bai, igual ni pasatzen banintzen beste gelara, nire erritmorra, pasatzen ziren baina hor segurtasun, ez dakit nik, batzei kosta egiten zaie. (...) Igual ba gu ere bagoaz baina ibili behar zara horrela ze zu egoten bazara gela batean badaude batzuk “arrimoan” egoten direla, pasatzen bazara beste gelara eta atzetik datoz, orduan hor badago zerbait. (...) nik uste dut segurtasun kontua dela” (4-Noemi).
- “Nik ez daukat konbentzimentua, ume batek, berak nahi duen txokoa dagoela, beste lagun hori dagoelako dago. Beste batzuk oso ondo funtzionatzen dute eta ondo funtzionatzen dutenekin oso ondo baina hor badaude batzuk hori ez dutenak betetzen” (4-Noemi).
- “Batzei gehiago kostatzen zaie kurtso bukaera arte, adina da... baina bazeuden buelta eman ziotenak segituan eta sartzen zirela eta zeuden batzuk finko sartzen zirela, jartzen ziren butakatxoetan eta nik uste dut oraino umeak daudela ordenagailuekin ohituta, ez da, ordenagailua niretzat” (4-Noemi).
- “Nire gelakoak iaz sinbolikoan ez ziren ibiltzen ia ez zirelako joaten ere”. (4-Xabier).
- 5 urtekoak:

Bost urtekoak ere bi gela izan dira. Kasu honetan ere badago espezializazioa: gela batean etxe txokoa, eta bestean egurrezko eraikuntzak. Baina bost urtekoek badute berezitasun bat beste adin tartetan gertatu ez dena: irakasleak zirkulazio txikiaz ohartu dira, eta horren aurrea erabaki batzuk hartu dituzte: gela bat libre dagoenean (psikomotrizitatera joan direlako, edo ingelesa dutelako, edo liburutegira joan direlako), beste gelako irakaslea talde osoarekin gela horretara mugitzen da. Gela osoa hartu eta beste gelara eramaten dute une jakin batzuetan. Hona hemen irakasleek ematen dituzten azalpenak:

- "Ostegunero Lorea joaten zen psikomotrizitate gelara eta orduan nik aprobetxatzen nuen arratsaldeko saio hortara nire ikasleekin joateko. Eta bertan zegoen materiala, jolasa neurtuak eta horretan horrela ea beraiek animatzen ziren " (5-Anabel).
- "Eta behintzat erabiltzeko eta hori... neu berak psiko zeukanean joaten nintzen bere gelara, okupatzen genuen bere espazioa baina neu nire umeekin " (5-Lorea).
- "Batzuk bai, ez ziren mugitzen, nik uste dut ez zaie gustatzen eta gero joaten zirenak joaten ziren taldean.(...) Batzuei ez zaie eremutik ateratzea" (5-Lorea).
- "Pasatzen zitzaien gure gelara etortzen zirela eta hasten ziren eraiketekin eta gure gelakoak edo ez zieten uzten eta egin genuena izan zen ezin zela txoko bakoitzean edo 8 baino gehiago egon, mugatu behar genuen eta gero apurtxo bat okupatuta bazegoen nire gelakoak mugitu behar ziren beste aldera, etortzeko hona gelara edo, igual zuek egon zarete...eta klaro, bidezkoa da beraien kabuz uztea baina errealitatea... askotan esaten genien zu ere atzo ibili zinen eta ez duzu egin plastilina, nolabait errespetatu behar da baina klaro, batzuei ez badiezu bultzatzen edo " (5-Lorea).

Ikusten da zirkulazioa erabatekoa ez dela, denek egiten baitute bat ideia horrekin. Hala ere, horren zergatiak hitz egiterakoan, pertzepzioak anitzak dira; kausa ezberdinak hautematen dira.

Edonola ere, zirkulazio libreak hobeto funtziona dezan, gako batzuk identifikatzen hasiak dira:

- "Positiboa baina oraintxe dudak ditugu, zalantzak, klaro, aber umeak nola kontrolatu edo aber benetan nola egin jarraipena. Igual batzuk ihes egiten digute, joaten direnak" (4-Noemi).
- "Guk nahiago dugu, bakoitza libre izan eta aske izan aukeratzeko eta esaten den erretolika guzti hori bakoitzak bere, hor gauza asko sartzen dira tartean eta gauza guzti horietan erreparatu egin behar dela uste dut " (4-Noemi).

5.1.3.3. *Jolasa eta sozializazioa*

Jolasa eta umeen harremanen artean ez da lotura espliziturik azaldu elkarrizketetan. Jolasa ez da horrela ulertzen orokorrean. Hala ere, irakasleek gatazkez hitz egiten dute jolasaz ari direnean. Gatazken inguruan ondorengoa ekarri dute:

Irakasleek gatazka iturri bezala hainbat alderdi identifikatzen dituzte, etxe txokoan edo jolas dramatikoari dagokionez, gatazka pertsonaiak edo rolak adosterakoan sortzen zela adierazi da: “batek ama nahi du gero eta gero hasten ziren txanogorritxuren antzerkiarekin hasten ziren eta zazpi txanogorritxo...” (4-Noemi).

Eraikuntza txokoan sortzen ziren gatazkek beste iturri bat zutela diote, materialarekin lotuagoa, bi umek pieza bera nahi izatea, bata bestearen eraikuntza botatzea: “eraikuntzetan pieza kontuak, nik neukan tren hori eta kendu egin” (3-Arantza), edo orekan zegoena erortzea. Hori noiz edo noiz etxe txokoan ere gertatu da, material bereziarekin, mailu bakarra edo zulagailu bakarra egotean, denek horixe nahi.

Bi urtekoen kasuan, gatazka iturri bezala bertan zeukaten etxetxoa identifikatu da, barruan gatazka asko sortu direlako. Honela dio irakasleak “askotan joan barrura eta traste guztiak hor botata edo harreman arazoak zeudenean, aprobeztatzen zuten hor barruan bata besteari jotzeko izkutuan” (2-Maider).

Bost urteko geletan istripuak ere gatazka iturri bihurtu dira, umeek ulertu ez, eta erasotzat hartutakoan: “Batzuk pentsatzen dute bultza eraso izan dala” (5-Anabel).

5.1.3.4. *Jolas motak*

Orokorrean, jolas motei dagokienez, irakasleen diskurtsoan bereziki bi mota nagusi ikusten dira: “eraikuntza” eta “sinbolilkoa”. Eta mota horiek bat egiten dute gero gelan eskaintzen zaizkien txokoekin: “eraikuntza txokoa” eta “etxe txokoa”.

Jarraian txoko bakoitza nola ikusia den azalduko da:

Eraikuntza

3-4-5 urteko haurren irakasleek bereiztu egiten dute "eraikuntza handia" eta "eraikuntza txikia". Handian egur handiak sartzen dira, eta lurrean egiten da. Txikian aldiz pieza txikiak: lego txikiak, muntatzeko bestelako piezak... eta mahaian egiten da. Horrela, txokoak espezializatzen direnez,

gela batean material bat eta bestean beste bat eskaintzen da. Anabelek dio: “nik daukat, eraikuntza txikiak egiteko eta berak zeukan egurra, eraikuntza handiak, animaliak eta kotxeak. Nireak ziren eraikuntza txikiak egiteko. Konektore batzuk zeuden makilekin, (...) bost urteko gelan dago material hori, haiek ibiltzen ziren, sortzeko forma desberdinak eta gero zeuden, lego txikitxoak, horrekin ere ibiltzen ziren espazio horretan, eraikuntza txikiko espazio horretan ibiltzen ziren.” (5-Anabel).

Jolas honen helburua irakasleentzat ez da sinbolizatzea, eraikitzea baizik: “Eta animalia batzuk, kotxe batzuk... araua da beraiek eraikitzen dute eta gero helburua ez da sinbolizatzea animalia horiekin eraikuntzetan baizik, guk nahi dugu eraikitzea eta gero animaliak kokatzea ez?” (4-Xabier). Baina behin eraikita, onartzen zaie sinbolizatzea ere, gainera, horretarako materiala eskaintzen zaie (animalia eta kotxeak).

Helburua irakasleek nahiko argi dute eta gainera bilatu egiten dute, guztiz libre utzi gabe: “Eraiketan hasten ziren ba normalean esaten genien zerbait eraikitzeko bestela batzuk ibiltzen ziren kotxeekin edo animaliak eta egiten zuten igual zirkua edo garajeak baina ia ziren dorreak”. Helburua izan edo ez izan, sinboloa ikusi dute eraikuntzetan: “Joko sinbolikoa, txakurrak... askotan eraiketetan muntatzen zituzten horrelakoak eta gero egiten zituzten garajeak edo animaliak eta horrela...” (5-Lorea).

Sinbolikoa

“Sinboliko” hitza “etxe txokoarekin” lotzen dute, eta bertan gertatzen den jolasarekin. Horregatik, bai Xabierrek eta bai Loreak esaten dute beren gelan ez dela egon jolas sinbolikorik, etxe txokorik ez delako egon. Xabierrek “Nire gelan ez dago sinbolizatzeke ezer, hori Noemiren gelan”, eta Loreak “Nik hor horrela ez dakit jolas sinbolikoa eta nik ez neukan”. Printzipioz eraikuntza txokoan gertatzen denarekin ez dute identifikatzen, nahiz eta gero eraikuntza txokoan sinbolizatzen dutela esan: “Joko sinbolikoa, txakurrak... askotan eraiketetan muntatzen zituzten horrelakoak eta gero egiten zituzten garajeak edo animaliak eta horrela...” (5-Lorea).

Gauza bera gertatzen da gaiaz galdetuta, ekartzen dituzten gaiak jolas dramatikokoak dira. Bi eta hiru urteko irakasleek ez dute jakin gaiak ikusten edo adierazten. Orokorrean hitz egin dute. Lau urtekoetan atera diren gaiak etxe txokotik haragokoak izan dira: animalia, piknik, txango,

denda... “antzerki” terminoa atera da. Irakasle batzuren artean ez dago argi muga zein den jolas eta antzerkiaren artean. Edonola ere, gaiez galdetzen zaienean jolas dramatikoak gaiak ekarri dituzte, eta ez eraikuntza txokoko jolas sinbolikoko gaiak.

Bost urtekoengan etorri diren gaiak ere etxe txokotik ihes egiten dute: ehiza, basurdea, baserria, zakurra... Denda eskaini zitzaizen arren, irakasleak esaten du “ez zeukan denda funtzionamendua”.

Sinboliko deitzen dioten jolas hori desberdin ikusi dute adin tarte bakoitzean:

- Bi urteko umeak ez dira gutiz gai ikusiak izan eta lagundu egin zaie: “Lehenengo beraiekin egon behar zen, lehenengo hilabeteetan pixka bat sinbolikoan umeek eskertzen dute zu hor egotea, ematen dizute jaten, zuri... ez dakizu? Prestatu niri... beraiek ez daukate, jolasteko behar dute eredu bat ez?” (2-Joane).
- Hiru urtekoetan genero diferentzia ikusten hasi dira: “sinbolikoan agian gehiago neskak gainera zen etxeko txokoa, adibidez beste gelan lanbideak zeuden orduan hor harramintak bazeuden baina nirean etxe txokoa gehienbat neskak.” (3-Arantza). Baina aldi berean, gela horretan beste txoko batean mutilen artean hau gertatzen ari da: “Super eroso daude nire, ez dakizu zer nolako eraikuntzak! Dices ostras, hau da garajea, eta hau da ez dakit zer, hemendik hau eta... kristonak! ”, hau ez da sinbolikotzat hartzen.
- Lau urtekoetan ikusten da “etxe txokotik” harago ateratzen dela: “nahiz eta itxura batean gelako espazioa mugatutzat eman eurak erabiltzen zituzten beste espazio batzuk segun eta zertan ari ziren” (4-Noemi).
- Bost urtekoetan batez ere Anabelek hitz egiten du, Loreak ez baitu gelan izan etxe txokorik. Baina Anabelen diskurtsoan “sinbolikoa” ez dago “etxe txokora” lotuta, aldiz, beste espazio eta material batzuk ekartzen ditu: “Talde horrekin pasa zitzaidan, jolas sinbolikorako espazio oso gutxi, errepresentaziorako bueno, ez dago gaizki ere topagunera eramatea baina askotan jolas horretan ibiltzea da gora, behera, saltoka, batak besteari... labana txorixoa, ez dakizu zer nolako errepresentazioa, niretzako bitxia zen...”. Gaia ere etxe txokotik haratagoa zen: “askotan rola errerepresentatzen zuten basurdea, ehiza kontua, nireak ziren ehiztariak, orduan oso kurioa zen, beraiek bizi dutena errerepresentatzen dute eta basurdea, ehiza sasoi etorri zen eta nire gelan basurdea akabatzen ibiltzen ziren eta batez ere mutilak egoten ziren jolas sinboliko horretan. Normalean pentsatzen dugu jolas sinbolikoan edo ikusi izan duguna ez? Dago sukalde txokoa edo dendatxoa edo baina han errerepresentatzen zen asko basurdeekin eta”. Kurioa da aipatzen dituen gai guztiak etxearekin zerikusirik gabeak direla.

Anabelek gaia ekarri duen bezala Loreak ez. Loreak esaten du Anabeli galdetzeko, berak ez dakiela zer egon den. Txoko batzuetan egon dena badakite, jarraipen orriak dituzte, baina txoko honetan ez.

5.1.3.5. Jolasa eta mugimendua

Mugimendua ez da jolasaren parte irakasleentzat, eta ardura berezia da eurentzat ume txikien kasuan. Irakasleek diote mugimendua gutxitzeko esku hartzeak egiten dituztela:

“Beraiek oso gustura ibiltzen dira motorrekin eta hori moztu egin behar duzu, etortzen direnean gelara badira bi urteko umetxo batzuk baina gero pixka bat zakartxoak bihurtzen dira eta gero uzten dituzu motorrak, trizikloak eta gauza horiek kanpora ateratzeko. Gero moztu duzu eta gela barruan ez zarete gehiago ibili behar horiekin eta gero jolastokira joaten garenean orduan bai ateratzen dugu dena” (2-Maider).

“Gero siloitxo batzuk, sinbolikoa gero bai, sukaldetxo, tresna guztiekin, platerak eta hori dena baina etxe bat itxia sartzen zirela han liburu batekin eta, gero “siloitxo” batzuk eta han egoten ziren ipuinak eta ikusten eta batez ere ipuinak ikusten zituzten bitartean ere ordenagailua ikusten zuten eta hasten ziren dantzan ere. Bakoitza liburutxo batekin lasai-lasai, gero dantza egiten eta gero zer gehiago? Beste gelan... hasi ginen trizikloekin eta gero joaten gera pixkanaka hori kentzen” (2-Joane). Jolasa deskribatzerakoan mugimenduari dagokionez “dantza” da onartzen dena, eta bestela “lasai lasai egotea”.

Hori mugimendu orokorrari dagokionez, baina mugimenduarekin lotuta azaltzen da jolas zakarra, eta jolas mota hori kezka da bi urteko umeen irakasleentzat ez ezik, gainerako irakasleentzat ere. Ez dute jolas bezala onartzen eta honela adierazi dute irakasleek:

- “Mutilak, beste batzuk ez dakite zer den jolasa, benga hartu, puskatu, bota” (2-Maider).
- “Batez ere mutilak bai, ez dute kontrolatzen, zein punturaino den jolasa eta zein punturaino den errealitatea ez? Hasten dira jolasten, ba zera ez? Zu zara ez dakit zer eta muga ez dakite non dagoen. ” Esaten du Mariak, eta aurrerago hau gehitzen du: “Bai, klaro gela barruan ez diet uzten jolas horietara jolasten, bestela zer da? Bestela hasten badira horrela ezinezkoa da, hori moztu egin behar da. Kanpoan bueno, beraiek ikusiko dute, esaten diegu ezetz baina... ez dakit adina izango da (...) Bai, askoz ere, mutilen

artean e, askoz ere jolasaren gainean bota, zakarragoak dira, pasa den urtetik hona talde berdinarekin jarraitzen dut eta igual pasa den urtean ziren, klaro, eske 3 urtetik 4ra, umeagoak, askoz ere beste jolas bat eta aurten da zakarrak dira, aurten beraien jolasteko modua da gainean bota eta egingo dugu horrela eta ez dakit zein... ez dakit. Dena da...” (3-Maria).

- “Bai baina batez ere biek daukate, como el perro del hortelano? Ezin dira batera egon eta ezin dira banatuta egon. Eta bata bestea bilatzen dira, batera daudenean ez daukate jolaserako, zelan da, jarrera hori ez? Borroka eta ez dakit zer, hori da beraien jolasa momentu honetan. Hor ez dakit nondik begiratu, batzuetan banatzen ditud edo bata hemen eta bestea nire ondoan eta hor ibiltzen naiz...” (4-Xabier). Kasu honetan ez du hain argi ikusten moztu beharra, esku hartzea zalantzan jartzen du.
- Anabel: “Batez ere mina ez hartzea, hor bai, beraien ez zuten kontrolatzen eta jolas horretan gehienak mutilak ziren. Jolasean hasten dira eta beraien indarra zela eta, azkenerako jolas hori bukatzen zen... batzuek negar batean, mina hartu dutelako, hori zaila zen pixka bat, “jolasten gabiltza”, bai baina askotan bukatzen zuten... basurdea dela eta, batzuetan ”. (...) Bai, ez dakite non dagoen muga eta joan aurretik esan egiten diet e? Aber kontutan eduki jende asko dago eta zaindu lagunak eta aber e, aber nola jolastu behar garen ez dakit zer, ez dute kontrolatzen, hori mutilen artean e?” (5-Anabel).

Adin guztietan azaldu da, eta adostasuna dago irakasleen artean: ezin da bere horretan onartu, esku hartu behar da gerta ez dadin.

5.1.3.6. Jolasa eta generoa

Irakasle guztiek, aho batez, adierazi dute genero arteko diferentzia badagoela.

Orokorrean neskak gehiago ikusten dituzte etxe txokoan, sukaldeko gauzekin “oso amatxoak” (3-Narrea), eta ez horrenbeste egurrekin eraikuntzan. Neska batzuk animatzen dira, baina ez da beraien indargunea izan.

Mutilak aldiz egurrekin eta eraikuntzan asko ikusten dituzte. Baina horrez gain, erdiak inguru aipatu du mutilen jolasa askoz zakarragoa dela, bi urtetatik hasita gainera: “hartu, puskatu, bota” egiten hasten dira, eta aurrera ere, zakarragoak dira, eta “borroka da beraien jolasa” (4-Xabier). Eraikuntzan ibiltzeak ez du esan nahi sinbolikoan ez dabilzanik, baina ekartzen dituzten gaiak desberdinak dira: piknik, txango, denda edo ehiza adibidez.

5. Emaizak

Xabier da "nahiko parekatsu" ikusi dituela esaten duen bakarra, baina hori esan arren, argi uzten du mutilen jolasa zakarragoa dela, apurtu egiten dutela, eta gai ezberdinak ekartzen dituztela, baita neskek ekarpena eraikuntza txokoan txikiagoa dela ere.

Laburbilduz,

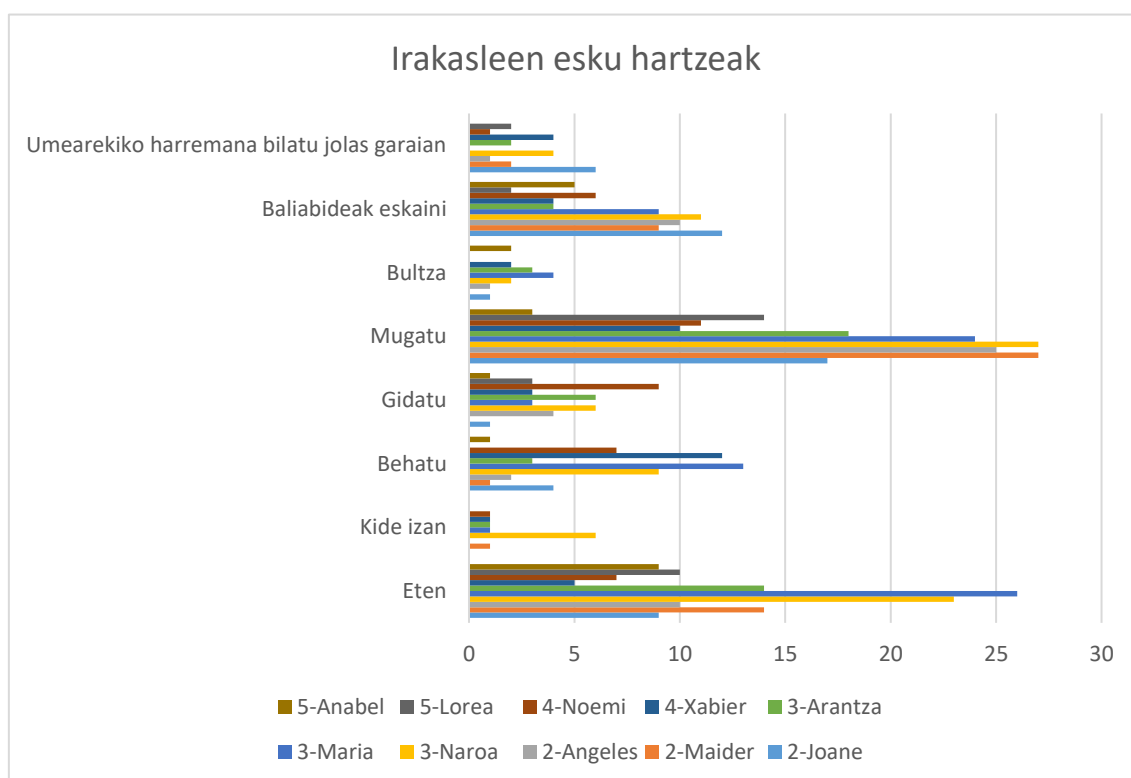
Irakasleen iritzien inguruko atal honetan ikusten da jolasa modu zabalean ulertzen dela, eta **diferentziak** daudela irakasleen artean. Edonola ere, nabaria da ekoizpenak hartzen duen pisua. **Esku hartzeen inguruan** dituzten iritziei dagokionez, irakasleek aitortu dute jolas zakarra mozten dutela, jolasa behatzeko zailtasunak dituztela, eta bai jolasa gidatzerako orduan, bai kide izaterako orduan eta bai bultzatzeko orduan, zirkulazio librean egon arren nolabaiteko eredu, eta proposamenak luzatzen dituztela. Proposamen horiek bat datoz egiten duten testuinguru eskaintzarekin, eta beti ere ekoizpenen bat izan ohi dute helburu gisara.

Gainerako gaiei dagokionez, denboraren inguruan nahikoa izan ohi dela diote, nahiz eta bestelako zereginak sartzen diren jolas garaian (adibidez ingelesa edota psikomotrizitatea). Espazioari dagokionez, eskaintzarekin ados dauden arren, ikusi dute umeez ez dutela erabiltzen eta ez dutela zirkulatzen espero zen bezala. Harremanen inguruan gatazkak ekarri dituzte elkarriketetara, eta bertan adinaren eta espazioaren arabera kausa ezberdinak identifikatu dituzte. Jolas moten inguruan, irakasleen jolas moten sailkapenak bat egiten du eskaintako baliabideekin, horrela, bi jolas mota daudela uste dute: sinbolikoa (etxe txokoan gertatzen dena), eta eraikuntza (eraikuntza txokoan gertatzen dena, eraikuntza “handia” edo “txikia” izan daitekeelarik eskaintzen zaien materialaren arabera); jarraipena eraikuntzari bakarrik egiten diotela ikusi da, etxe txokoaren behaketa ez dute bestea bezain sistematizatua. Mugimenduari dagokionez lehenbailehen moztu beharra aitortzen dute, bi urtetik hasita. Eta azkenik, generoaren inguruan diferentzia aitortu dute, neskek etxe txokorako joera dutelarik, eta mutilek eraikuntzarako eta jolas zakarrerako.

5.2. ZEIN ESKU HARTZE EGITEN DUTE IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN?

Atal honetan irakasleek jolasaren inguruan izandako esku hartzeak azaltzen dira. Atal honetako datuak (eta hemendik aurrera datozen ataletakoak) behaketatik eratorritakoak dira. Esan beharra dago ez direla esku hartze eta irakasle guztiak berdinak izan. Lehenengo esku hartze bakoitza irakasle bakoitzak zenbat aldiz egin duen ikusiko da, eta horren ostean, esku hartze bakoitzaren berri azalduko da.

Esku hartzeen frekuentziak ondorengo irudian jasotzen dira:



Irudia 13. Irakasleen esku hartzeak

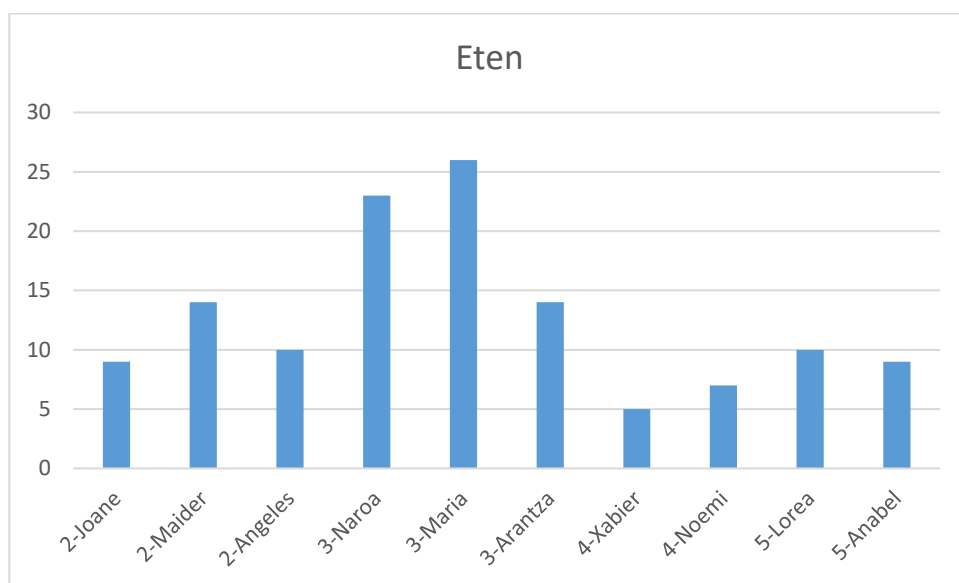
OHARRA: Irakasle bakoitzaren izenaren aurrean agertzen den zenbakiak bere tutoretzapeko umeen adinari egiten dio erreferentzia.

Ikusten da esku hartze guztiek ez dutela frekuentzia bera. Gehien errepikatzen direnak “eten” eta “mugatu” direla ikusten da, eta horien barruan, bi eta hiru urteko irakasleak dira esku hartze hori gehien egiten dutenak.

Jarraian esku hartze bakoitza aztertuko da.

5.2.1. Eten

Jarraian dagoen irudian esku hartze honen frekuentzia ikusten da.



Irudia 14. Esku hartzea: jolasa etetea.

Ikusten da batez ere hiru urteko irakasleak direla jolasa gehien eteten dutenak. Hala ere, jolasa askotan eten dute irakasleek hiru saioetan zehar.

Bi urtekoen kasuan jolasa eteteko motibo nagusia gatazkak dira, edo umeez izandako zenbait jarrera. Horren aurrean irakasleek errieta egiten dute, edo umea hartu eta beste txokoren batetara eraman: "objektu baten harira izandako gatazka ebazteko Maiderekin mutikoa eskutik heldu eta beste espazio batetara eraman du" (A-3s-2-eraikuntza).

Beste arrazoi nagusi bat materiala bera da. Zenbait material ez da egokia, bai apurtu egin delako, txoko zuriko materiala delako eta ezin delako erabili, edota dagokion txokotik atera egin dutelako umeez. Kasu horretan irakasleek materialak erretiratu egiten dituzte, eta horrek jolasa eten egiten

du. Honela esaten du Mainerrek: "Objektu urdinen mahaira bi ume hurbiltzen dira. Panpina, pilota urdina eta biberoiarekin. Segituan dator Mainer hori ez dela jolasteko esatera. Eten egiten du jolasa" (A-1s-2-txokoetatik kanpo).

Musika edo bideoak eskainiz ere aurrez zegoen jolasa behin baino gehiagotan eten dute. Horrelako zerbait entzutean umeak, egiten ari zirena utzita, dantzan edo pantailari begira jartzen direlako. Bi urteko eraikuntza txokoan, bigarren saioan marrazkiak jarri direnetik ez da jolasik ikusi (A-2s-2-eraikuntza).

Mugimendua ere asko eteten dute irakasleek. Saio bakoitzean denborak aurrera egin ahala umeek gero eta mugimendu gehiago dute, eta hori eten egiten dute. Horrelako mezuak ematen dira: "jeitsi bera, ez gaude salto salto gelan eta" (A-1s-3-narrea-etxe txokoa).

Horretaz aparte, askoz gutxiagotan, baina ikusi dira bestelako motibo batzuk ere: umeak ekoizpenetara gonbidatzea (marrazkiak adibidez), edo ume bat altuan zoriontzea (horrek beste umeak geldiarazi eta erakartzen ditu), edota materiala jasoaraztea.

Hiru urtekoen kasuan ere jolasa asko eteten da, baina motiboak aldatu egiten dira, eta aldi berean, hiru urteko hiru geletan elkarren antzekoak dira:

Hiru urteko etenen motibo nagusienetako bat umearen betebeharrak dira, adibidez, tenperarekin marrazkiak egitea. Ume guztiek izan behar dute hori lehenago edo geroago, beraz, hori lortu arte, umeak txandaka-txandaka hiru geletan bildu eta marrazten jartzen dituzte. Hiru geletan gertatzen den arren, batez ere Naroak eta Arantzak egiten dute gehien.

Marrazkiez gain, errutinak (izenaren txarteltxoak dagokion lekuan jarri), plastilina egiteak edo aurretik bukatu gabeko lantxoak bukatuarazteak ere moztu izan du jolasa noiz behinka. Mugimendu handia dagoenean ere hiru geletan eteten dute jolasa irakasleek, mugimendua eta zarata ez dira onargarriak. Eta jolasa moztu den beste momentu bat da bukaerako ordua iristea, irakasleek jasotzeko mezua bidaltzen dutenean jolasa eteten hasten da.

Horrez gain, irakasle bakoitzak baditu bere estiloak edo egoteko moduak, eta horren arabera, jolasa desberdin eteten da: Naroaren kasuan, ez du onartzen euskara ez den beste hizkuntza bat gelan, eta gatazkaren bat ikusten badu, umeak hartu eta beste espazio batetara eramaten ditu. Eta jolasa denaren ideia bat baduela argi uzten du:

Beste egun batean, hiru urteko gelan korrika datoz bi ume eta Naroak esaten die: "Ane eta Oier, ezta zetan zabizten, baina hori ezta jolastia" (A-3s-3-narrea-etxe txokoa).

Arantzaren kasuan, hitz egiteko tonu altua erabiltzen du, eta honek umeen arreta deitzen du, kasu batzuetan jolasa etenaz; gainera, jolasaren irudi propioa du, eta alfonbran eserita hizketan egotea berarentzat ez da jolasa, beraz, "JO-LAS-TE-RA!" bidaltzen ditu handik (A-2s-3-arantza-etxe txokoa). Mariaren kasuan materiala txokoz aldatzea, edo txoko zuriko materiala erabiltzea ez da onargarria, eta horrelakoetan eten egiten du jolasa. Eta jolasa zerbait lasaia dela azpimarratzen du, ondorengo pasartean ikusten den bezala:

"Lau-bost umek kanpoko kobazulora joatea eskatzen dute. Arantzak onartzen du: *baina nola egotera? Lasai egotera, eh? Ez dagoena lasai, berriro etorriko da gelara* (A-1s-3-arantza-txokoetatik kanpo). Argi dago jolasak ekintza lasaia izan behar duela, bestela, ez da onartzen.

Lau urteko geletara joanez, aurreko bi urtekoetan baino askoz gutxiago eteten da jolasa. Hau da, jolasa gutxien eteten den adina da, eta bi geletan gertatzen da gainera. Kasu honetan bestelako zereginak (marrazki, lantxo edo errutinek) ez dute jolasik eteten. Une hori ez da bestelako zereginak priorizatzea bi irakasle hauentzat, beraz, umeari ez diote berari ateratzen ez zaion eskaerarik egiten.

Hala ere, badira motibo batzuk jolasa etetera iristen direnak, eta gainera, bi geletan antzekoak dira: esate baterako, mina hartzeko arriskua ikusten dutenean. Gero, irakasle bakoitzak baditu bere motibo bereziak ere: Xabierren kasuan, aurreko jolasean erabili den materiala jasoarazten du, edota umeekin harremana bilatzeko edo elkarrizketak sortzeko erabiltzen du momentua, eta orduan jolasa eten egiten da batzuetan, edota altuan hitz egin du, eta horrek umeen jolasa eten du espero gabeko lekuetan. Noemiren kasuan berriz, mugimendua edo borroka jolasa eten du une batzuetan, besteren batean musika eskaini du eta horrek jolasa eten du, adibidez:

"Jone eta Maialen datoz elkarri tiraka, bat lurrean, lehenengo eskutik arrastaka ekarri du bata bestea, gero arrastaka etorri denak joan egin nahi du eta besteak amantaletik tira egiten dio. Noemik hau ikustean esaten du: *Paula! zertan zabiz?!*, eta erantzuna: *jolasten!*. Baina ez da onartua, eta askatu egiten du amantala, eta lurrean zegoenak lau hanketan ihes egiten du" (A-3s-4-noemi-alfonbra).

Bost urtekoen kasuan marrazki edo bestelako eskaerarik ez da ikusten, eta mugimendua ere ia desagertuta dago. Beraz, hortik ez dator etenik, bai ordea borroka jolasetik. Hori ikusten bada, segituan eteten da bi geletan. Horrez gain, Loreak garrantzi berezia ematen dio erabilitako materiala jasotzeari, eta jasoarazi egiten du, nahiz eta jolasaren ordua oraindik bukatu gabe egon; gainera, arreta berezia jartzen du materiala txokoetatik ez ateratzean. Lorearen gelan hori ez da ikusi, bai aldiz musika eta dantza eskaintzea, musika jarriz edo bera dantzan hasiz. Honek

5. Emaizak

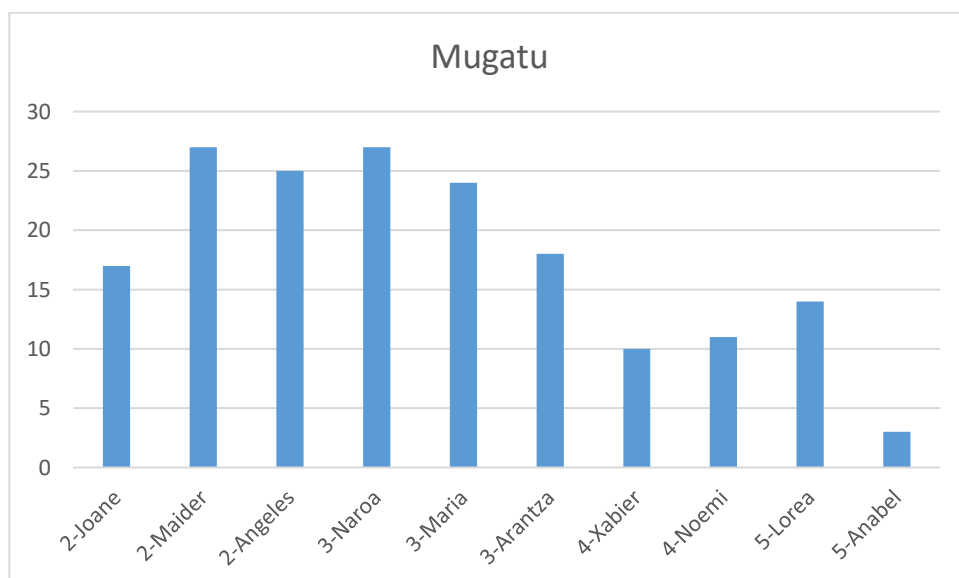
umeak erakartzen ditu, egiten ari zirena utzi eta beregana hurbilduaraziz. Halaber, Loreak noiz edo noiz lantxoak edo marrazkiak egiteko gonbidapenak luzatu ditu, jolasa etenez.

Orohar, ikusten da motibo desberdinengatik mozten dutela irakasleek jolasa. Mugimendu eta zarata onartezinak dira kasurik gehienetan.

Baina adin bakoitzak baditu bere berezitasunak: bi urteko umeek gatazka asko dituzte, eta hor sartu behar izaten dute irakasleek; hirukoek bestelako proposamenak dituzte (marrazkiak adibidez); lau eta bost urtekoengan asko jaisten da jolasa etetea, laukoetan mina hartzeko arriskua edo borroka jolasa izan daiteke zerbait komuna, eta gero hortik aurrera, irakasle bakoitzaren berezitasunak (materiala jasotzea, altuan hitz egitea, lanak eginaraztea ...).

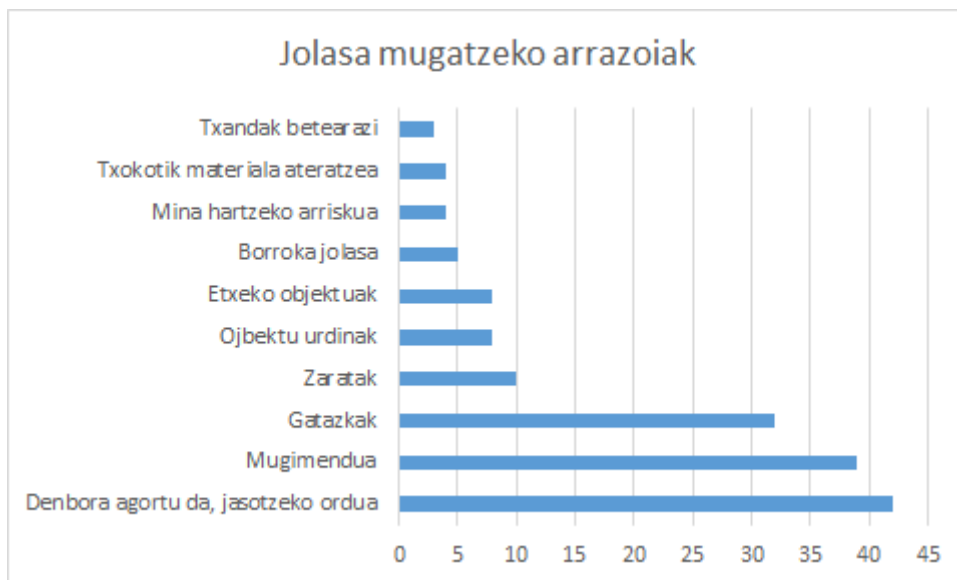
5.2.2. Mugatu

Jolasa zenbat aldiz eta nork mugatu duen ondorengo irudian azaltzen da:



Irudia 15. Esku hartzea: Jolasa mugatzea.

Ikusten da adinean aurrera joan ahala jolasa mugatzea pixkana jaisten doala. Gehien txikienei mugatzen zaie, eta mugatzea gutxitu egiten da adinarekin.

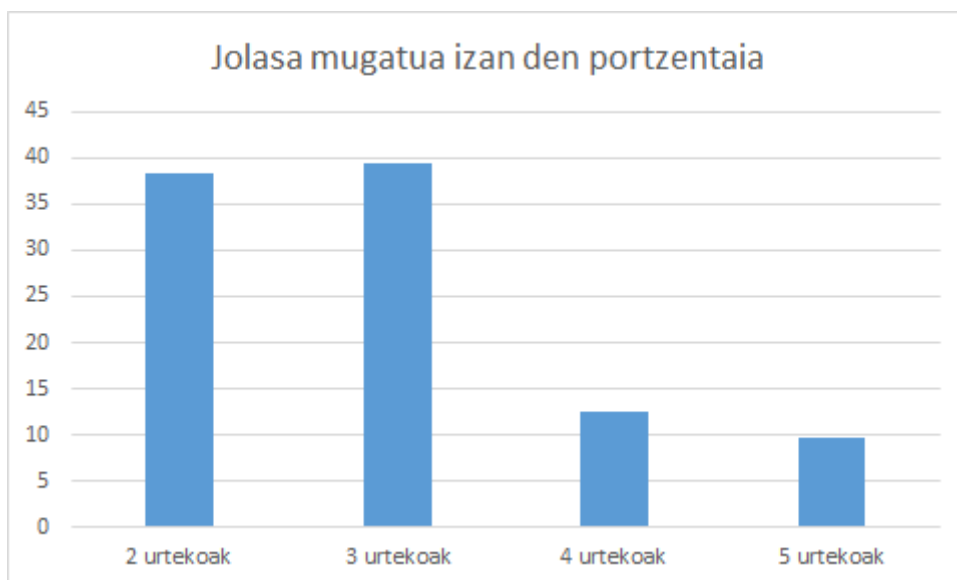


Irudia 16. Esku hartzea: Mugatzea. Mugatzeko arrazoiak.

Jolasaren muga nabarienteko bat denborarena da, denbora agortzea alegia.

Hurrengo mugatzeko faktore nagusia mugimendua eta gatazkak dira. Arreta berezia behar dute bi faktore horiek, eta aurrerago aztertuko dira.

Jarraian dagoen irudian ikusten da, jolasa mugatzea adinarekin lotuz, nola urtetik urtera diferentzia dagoen.



Irudia 17. Esku hartzea: mugatzea. Mugak adinka.

Bi urteko eta hiru urtekoen arten diferentzia txikia dago, baina kontuan hartzen badugu bi urteko umeen kopurua hirukoen erdia baino txikiagoa dela, nabarmena da mugarik gehien txikienek jaso dutela, eta handienek gutxien.

Orokorrean esan daiteke mugarik nabarmenenak jasotzeko ordua eta mugimendua direla.

Oso txikitan azpimarratzen da mugimendu, gatazka eta zarataren gaia. Horrela hasten dira umeak mugak bereganatzen, horrela, hiru urtekoetan mugimenduaren muga barneratzen hasita daudela adierazten dute umeek:

“Beste mutil bat etorri da txokora, baina ez bertako materialarekin jolastera: lau hanketan dabil, baina belaunak apoiatu gabe, elefanteak bezala. Bertan zeuden bi mutil korrika hasten dira, txokotik korrora eta korrotik txokora; baina beste ume batek irakasleari esaten dio: *dauz korrika!*, eta gelditu egiten dira. Irakasleak esaten die: *korrika ezin da, benga segi (txokoa seinalatuz) eta jolastu lasai lasai*” (A-2s-3-maria-eraikuntza).

Horrez gain, jolasa noiz mugatua izan den ikusiz, jolasaren marko inplizitua ere agerian geratu da:

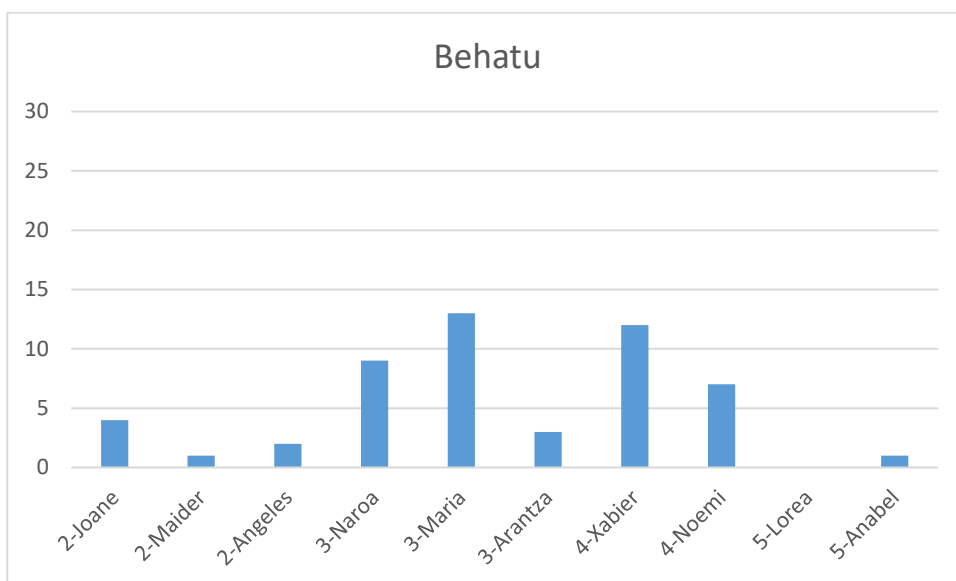
- Denbora iristean jolasa bukatu behar da. Honelako mezuak entzuten dira: *“hasi jasotzeeeeenn”* (A-2s-3-arantza-etxe txokoa).
- Ezin da mugimendu handirik egin, bestela hau entzuten dute umeek: *“ez da korrika egiten”* (A-1s-3-narrea-etxe txokoa).
- Gatazkak moztu egin behar dira. Adibidez Arantzaren gelan karro baten harira sortzen da gatazka, eta esku hartzearekin moztu egiten da (A-1s-3-arantza-etxe txokoa).
- Ezin da zaratarik egin. Irakasleek horrelako mezuak helarazten dituzte: *“A ber! Suabe mesedez! Oihukatzen ari zarete pilo bat!”* (A-3s-5-lorea-erakuntza).
- Jolas zakarra edo borroka jolasa ez da egin behar.
- Mina hartu litekeen edo arriskuzkoak izan daitezkeen jolasak ez dira egin behar. Anabelek horrela ohartarazten ditu umeak: *“Kontuz, aldamenean baldin badago beste persona bat, min hartu dezake”* (A-1s-5-anabel-etxe txokoa).
- Etxeko objektuekin ezin da jolastu. Gordetzeko kutxan egon behar dute. Adibidez lehenengo saioan Naroak piraten garfio eta sablea kutxan gorde arazten dizkie (A-1s-3-narrea-etxe txokoa). Bi urtekoen kasuan gauza “urdinak” eta hirukoien kasuan “animaliak” ezin da jolastu. Irakasleak honela esaten die: *“utzi animalixak mesedez”* (A-1s-3-maria-etxe txokoa).
-
- Materiala ezin da txokotik atera. Bestela oharra jasotzen dute umeek: *“etxe txokoko gauzekin hemen ez, eh? panpinekin etxe txokoan ibili behar da”* (A-3s-3-arantza-etxet txokoa).
- Txandak errespetatu behar dira. Eta umeak gai ez badira egiteko, irakasleak egiten ditu: *“gero zu, bale?”* (A-3s-2-etxe txokoa).
- Jokoetan arauak bete egin behar dira. Eta irakaslearena jotzen badute, honek berresten du arauen garrantzia honelako esaldiekin: *“horrek ez du balixo, konpondu zaitetzte”* (A-2s-5-lorea-lan mahaiak).
- Mahai gainean ez in da igo, aulki gainean ere ez, mahaien azpian ezin da jolastu (etxe txokokoa ez bada). Honela esaten zaie umei: *“jeitsi bera, ez gaude salto salto gelan eta”* (A-1s-3-narrea-etxe txokoa).
- Txokoetako altzariak ezin dira lekuz mugitu. Umea sukaldeko altzariak mugitzen ikustean Mariak honela esaten dio: *“hori ez mugitu, bale?”* (A-2s-3-maria-etxe txokoa).
- Ezin dira besteek egindako eraikinak bota. Honelako mezuak helarazten zaizkie umei: *“ez apurtu trena, bestela joango da beste gelara, bat gela batera eta bestea beste gelara; ez apurtu gauzak, bestela bi urteko gelara”* (A-3s-3-arantza-erakuntza).

Hori nahiko marko orokorra da, baina horrez gain, irakasle bakoitzak baditu bere arau propioak ere:

- Astoetan tizarekin esperimentatzea ez da onargarria, eta umeak beste zerbaitetara bideratzen dira bi urteko gelan (A-2s-2-puzzleuzle).
- Naroaren gelan ezin da erderaz jolastu, umeak entzutean irakasleak honela esasten du: “*euskeraaazz*” (A-3s-3-naroa-eraikuntza).
- Mariaren umeak kobazulora joan daitezke, baina lasai egotera, eta ez jolastera (A-1s-3-arantza-txokoetatik kanpo).
- Naroarentzat “*Liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira*” (A-1s-3-naroa-txokoetatik kanpo).

5.2.3. Behatu

Irakasleek burutu duten beste esku hartze bat behaketa izan da, baina irakasle bakoitzaren frekuentzia ezberdina izan da, irudian ikusten den bezala.



Irudia 18. Esku hartzea: behatu.

Irakasleek egiten duten beste esku hartze bat “behaketa” da, eta esku hartze honi dagokionez, ikusten da txoko guztietan ez dela behaketa frekuentzia bera ikusi. Irakaslearen presentzia fisikoa ez dagoenean, begiradarik ere ez dago txoko horretan. Eta ikusten da irakasleen presentzia fisikoa jolasa ez den beste txoko batzuk eskatzen dutela gehiago: plastikakoak adibidez. Irakasleak ez dira etxe txokoan sartzen. Aldiz, plastikan, derrigorra ez izan arren, umeeek marrazkiak egitea erabaki dute. Eta horiei bai begiratzen diete irakasleek. Eskatu ez arren, hor eskaintzen dute presentzia eta begirada. Etxe txokoan ez.

Jolasari eskainitako txokoei dagokienez, etxe txokoak askoz presentzia eta begirada gutxiago jasotzen ditu eraikuntza txokoak baino. Etxe txokoan oso mezu gutxi jaso dituzte umeeek irakaslearen partetik: Bi urteko gelan Joaneke behin “*oiiii... o so ondo mibida... biberoitxua emoteeen*” esan zion ume bati, eta hori izan da bi urteko jolas dramatikoari itzuli zaion mezu bakarrenetarikoa (A-1s-2-eraikuntza). Hiru urtekoen kasuan, Mariak txokoaren ondoan pasatzean, tailerrean ari ziren umeei “konpontzen zabizte? Horrela horrela...” esan zien (A-2s-3-maria-etxe txokoa), eta hori ere mezu bakarrenetarikoa da hiru urteko gelan etxe txokoari dagokionez. Umeeek behar dutenean, batzuetan begirada eskatu egiten dute: “Naroa, begira” eta etxe txokoan egindako kanpina erakutsi diote Naroari, honek ikusi du eta joan egin da, baina ez da hitzeko mezurik egon. Lau urteko kasuan ere, etxe txokoan ez du mezurik jasotzen, momentu batean ikusten da Noemi txokoari begira, kanpotik, presentzia fisiko edo mezurik gabe, behatuz bakarrik.

Eraikuntza txokoan alde batetik, irakasleek “oso ondo”, “ze polita” edo “txalo bero bat” bezalako mezuak maizago erabiltzen dituzte, bai hiru urteko geletan eta baita lau urteko geletan ere. Eta bestetik, umeeek ere begirada hori eskatu egiten dute, kasu askotan ez dute txokotik irten nahi irakasleari erakutsi gabe eraiki duten hori.

Adibidez:

“Mutikoak berriro ere Xabierren presentzia erreklamatu du: *Xabier, ikusi!*. Xabierrek burua jiratu du, eta begiratu du, baina beste zerbait dauka ebazteko plastikan. Mutikoa bere ondora joan zaio: *Xabier, ikusi!*, eta itxoin egiten du libratu arte”

Azkenean libratu da Xabier, eta mutikoak esaten du: *Xabier, ikusi!*. Xabier zutitu da, eta bazirudien ikustera zihoala, baina ez, oraindik plastikako astoetan

geratzen da. Mutikoa txokora itzultzen da, eta neska ere bai oraingoan. Baina mutikoa ez dago lasai, begi zeharka Xabierri begiratzen dio sarri. Mutikoak: *Xabier, ikusi zelako dorrea!*. Baina Xabier oraindik astoetan dago, tenperazko marrazkiak eskegitzen. Azkenean joan egiten da ikusi gabe dorrea. " (...) Xabier berriro dator astoetara, oraingoan bakarrik, eta mutikoak aprobetxatzen du eta azkar azkar esaten dio: *Xabier, ikusi zelako dorrea!*. Xabierrek *zoragarria* esaten dio, baina begiratu ere egin gabe, eta jarraitzen du marrazkiak prestatzen (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

Baina begirada hori lortzea ez da erraza izan kasu guztietan. Irakasleek beste ardura batzuk izan dituztelako, kasu honetan plastika txokoak eskatzen zuen presentzia, beste batzuetan gelako beste leku batzuetan sortutako gatazkatxoak ere izan dira. Umeek begirada eskatu arren, irakasleek beste lehentasun batzuk izan dituzte, eta insistitu egin behar izan da begirada lortzeko.

Eraikuntza txokoko produkzioak behatzeaz gain, saritu ere egiten dira. Mezu positiboak jasotzen dituzte. Gero, irakasleez gain, beste norbaiti ere erakusteko moduko produkzioak bihurtzen dira, eta erakuste horrek garrantzia hartzen du.

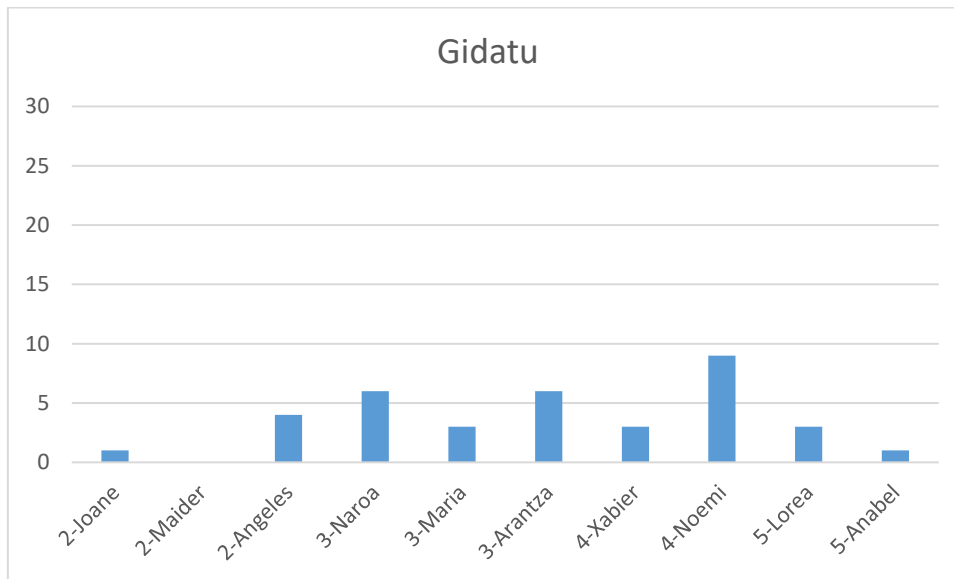
Adibidez, Anabelek eraikuntzak kanpoko apaletan jartzen ditu ikusgai, han pasatzen den jendeak ikusteko. Beste adibide bat: Noemik egun batean argazkia atera zion umeek egindako eraiketari, eta gero beraiei erakutsi zien. Jasota geratu zen. Salbuespena dela esan daiteke, ez delako beste argazkirik ikusi.

Testuinguru honetan, umeek eraikuntza txokotik alde egin baino lehen, hiru urtetatik hasita, irakasleari deitzen hasten dira, erakutsi eta gero joan ahal izateko. Begirada edo oniritzi hori garrantzitsua bihurtzen da umeentzat, eta bilatu egiten dute umeek. Adibidez, saio batean ikusten da Xabier plastika txokoan dagoela, eta ume bati "*marrazki zoragarria egin duzu*" mezua helarazten diola, hori entzutean, aldamenean eraikuntza txokoan ari zen neskak dena utzi eta marrazkia egiteari ekiten dio (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

Sistematizatua ez den arren, eta egiteko modu jakin batzuk ez dituen arren, behaketaren zantzuak badaude, nahiko maila apalean. Adibidez, egun batean Arantzak "Jesusss... overbooking?" esaten du, beste momentu batean Noemi isilean txokoko umeak behatzarekin kontaktzen hasten da; edukiera edo aforoa edo txoko bakoitzeko ume kopuruari ematen zaio garrantzia, kopuruak garrantzitsuak dira irakasleentzat.

5.2.4. Gidatu

Esku hartzeekin jarraituz, jolas gidatzea ere ikusi da, ondorengo irudian azaltzen den bezala.



Irudia 19. Esku hartzea: jolasa gidatzea.

Gidatu eta kide izan nahiko hurbil daude elkarrengandik, batzuetan batera gertatzen direlarik.

Edonola ere, beste esku hartzeak baino gutxiagotan ikusi da gidatzea. Ez dago gidatzeko saiakera edo komuna den helbururik. Gutxi gidatzen da, eta gidatzen denetan, irakasle bakoitzak ezberdin egiten du, helburu edo funtzio ezberdinekin alegia.

Naroaren kasuan plastilinarekin ari direnean gidatzen du, gaiak proposatzen ditu, bera ere kide izaten hasten da, plastilina bigunduz, eta aldi berean, eduki edo datuak eskaintzen dizkie umeei. Honelako esaldiak erabiltzen ditu: "*triceraptos ekarri duzu? ba lehenengo REX egingo dugu, eta gero triceraptos*". Hiru urterekin umeei txurroak egiten dituzte, eta Naroak egiten duenari begiratzen diote. Dinosaurioak egiten dituen Naroa da. Umeak geldirik daude begira. Naroak aprobetxatzen du galderak egiteko eta umeei dinosaurioen gauzak kontatzeko: "*hau da Rex, eta zer jaten dau? dinosaurio txikixak jaten dauz*" eta dinosaurioak nola egin azaltzen die "*Lehenengo gorputza, horretarako txorixo luzea egingo dugu*" (A-3s-3-narora-plastika).

Ikusten da ez dela irakasleen lehentasun bat jolasa gidatzea, eta egiten den kasuetan moduak desberdinak dira, baina bada alderdi bat errepikatzen dena: jolasean gidatu ondoren jolasarekin zer gertatu den ikusi aurretik irakasleak alde egiten duela, hau da, inkurtsio txiki batzuk dira,

ondorioaz jabetzeko astirik ematen ez dutenak. Adibidez, Xabier proposamenak egitera iristen da, baina gero, bere proposamenak zer isla izan duen ikusi aurretik txokotik alde egiten du.

“Bi mutiko eta neska daude txokoan. Perimetroa utzi eta altxa egiten dira. Kaxa bat ateratzen dute kotxez betetakoa. Mutikoetako bat joan egiten da, eta neska mutilak hasten dira kotxeak ateratzen. Pare bat minutu geroago beste mutiko bat gehitzen zaie. Ibilgailuak eta animaliak batu dituzte. Ondoren Xabierri deitzen diote, eta Xabierrek esaten du: *zelako garajja ein duzuen, zergatik ez diozue ipintzen horri teilatua?* umeak pentsakor geratzen dira. Batek pieza txiki bat hartzen du eskuan, eta erakusten dio Xabierri. Xabierren xafla zabal bat hartzen du eta umeei ematen die, eta esaten die: *eurixa eitxen badu bestela, animalixak eta kotxiak busti eingo die.* Umeei xafla hartu eta jarri egiten diote perimetroari. Xabier ordenagailukoengana doa. (...)Teilatua egin dute” (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

Etxe txokoan ikusi den gidaritza bakarrenetakoa hiru urteko Arantzaren gelakoa izan da, une jakin batean. Hiru neskak ama izan nahi zuten eta eztabaida sortu da. Arantzak proposatu dio gatazkari irtenbidea: hiru amako familia, horrela argumentua eten ez dadin, eta jolasak aurrera egin dezan. Itxuraz onartu duten arren, jolasa bertan behera geratu da, ez du aurrera egin (A-3s-3-arantza-etxe txokoa). Bi urteko gelan ere noiz edo noiz ikusi da Angeles etxe txokoan rolak banatzen, jolasa sortu zedin, baina ezin da esan zerbait orokorra denik.

Noemiren kasuan, ikusi den gidaritza joko arautuetan izan da. Umeei eskaintzen zaizkie jokoak, baina umeei zailtasunak dituzte beren kasara jokoak garatzeko, orduan Noemik beraiekin eseri eta arauak azaltzen dizkie, eta txandak errespetatuarazi.

Beste batzuetan, nahiz eta jolasa ez gidatu, umeak bai gidatzen dira txokoetara, hau da, ume batzuei eskutik heldu eta eraikuntza txokora lagundu izan zaie. Eraikuntzara, puzzlea egitera edo plastikara gonbidatzea ikusi izan den bezala, ez da ikusi inoiz umeak etxe txokora gonbidatzea.

Lorearen kasuan jolasa gidatzea baino gehiago ikusi dena izan da jolaserako erabilitako materiala jaso araztea, hor zentratu da Lorearen esku hartzea gehiago. Adibidez, eraikuntzako jolasak dagokion espaziotik irten ez dadin, alfonbrara iritsi ez dadin, hor egin du gidaritza edo akotazio lana, piezak mugiaraziz (A-2s-5-lorea-eraikuntza).

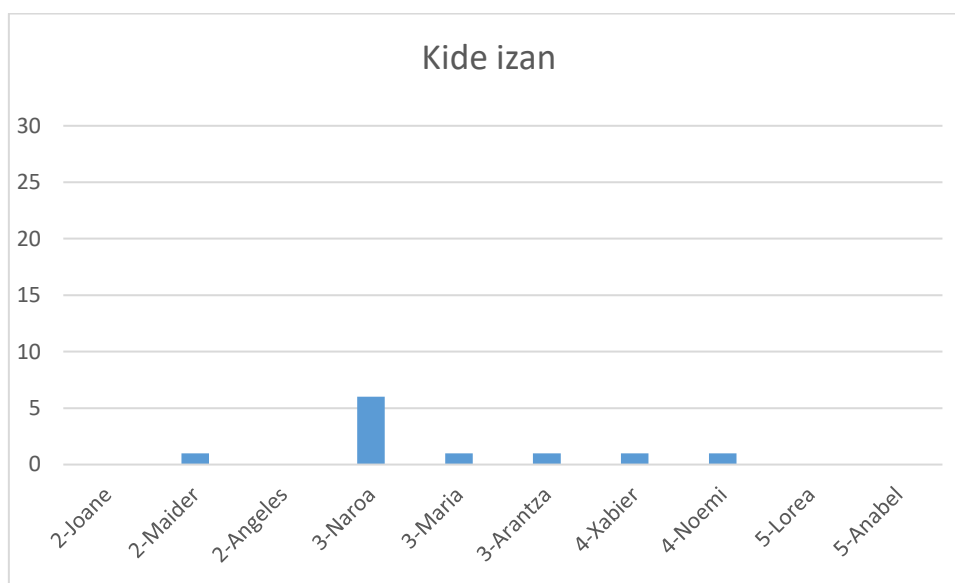
Anabelen kasuan berriz gidaritza eraikuntzetako ekoizpenari lotuago egon da, ekoizpena hobetze aldera, osatzeko gidaritza eskaini duelarik: “*eizue zerbait gehixau, ia zerbait osatzen duzuen*”

esan, eta materialaren kaxa erakusten die umeei dorre, errotatxo edo horrelako ereduak dituen (A-1s-5-anabel-eraikuntza).

Ikusten da ez dela asko gidatzen, eta gidatzen denean, irakasle bakoitzak bere irizpidea duela eta ez adostutako helburu komun bat.

5.2.5. Kide izan

Beste esku hartze bat irakaslea jolaskide bihurtzea da, ondorengo irudian ikusten da:



Irudia 20. Esku hartzea: jolaskide izan.

Irakasleak jolasean parte hartzea ez da askotan gertatu; irakasle batzuen kasuan behin ere ez, beste batzuen kasuan behin bakarrik. Narora da diferentzia markatzen duena. Bere jolaseko parte hartzea eraikuntzako piezetan gertatzen da. Berak gaia proposatzen du, *benga, gaztelua!*, eta piezak jartzen hasten da (A-3s-3-narora-eraikuntza). Ondoren umeak ere bai. *Ze politxa* bezalako mezuak erabiltzen ditu. Baina gero umeak *begira, Narora, begira, Narora* esaten duenean, gatazka bat sortu delako ezin dio umeari begirada itzuli. Beste eraikuntza txokoetan ez da ikusi irakaslerik parte hartzen.

5. Emaitzak

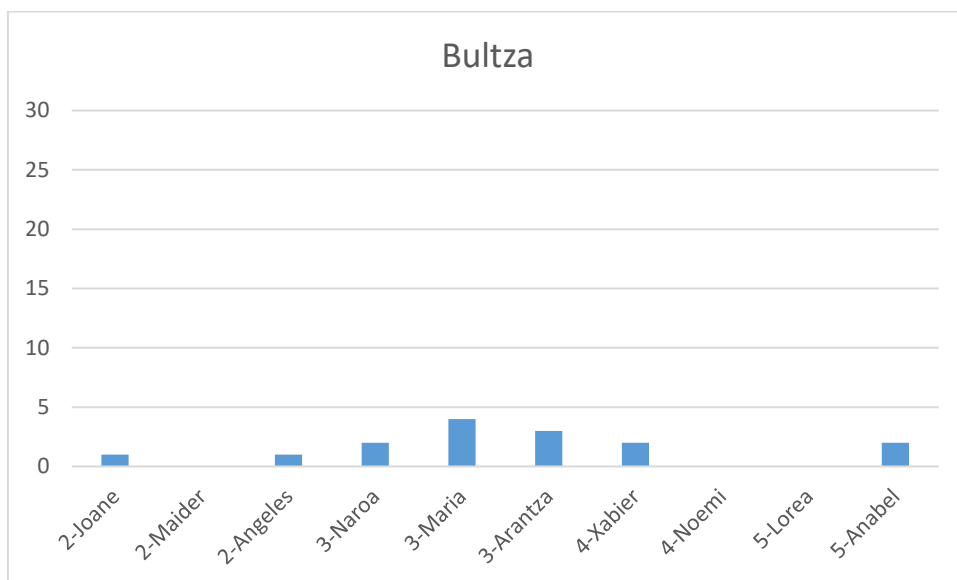
Noemik jolasean parte hartu duen une bakarra joko arautua martxan jartzekoa izan da. Saiatu da umeei arauak azaltzen, eta txandak errespetatu arazten.

Arantzak jolas sinbolikora jo du une batean, ama joan eta negarrez gelditu den ume batekin izan da. Altzoan hartu du, mugikorra hartu du, eta deia simulatu diote amari. Umea lasaitu egin da (A-2s-3-arantza-etxe txokoa).

Ikusten da gutxitan sartzen direla irakasleak jolasean, eta sartzen direnean ere, arrazoi edo helburu ezberdinei erantzuteko dela.

5.2.6. Bultza

Jolasa bultzatzea ere bada ikusi den esku hartzea, baina ez da kasu guztietan kusi, irudiak azaltzen duen bezala:



Irudia 21. Esku hartzea: jolasa bultzatzea.

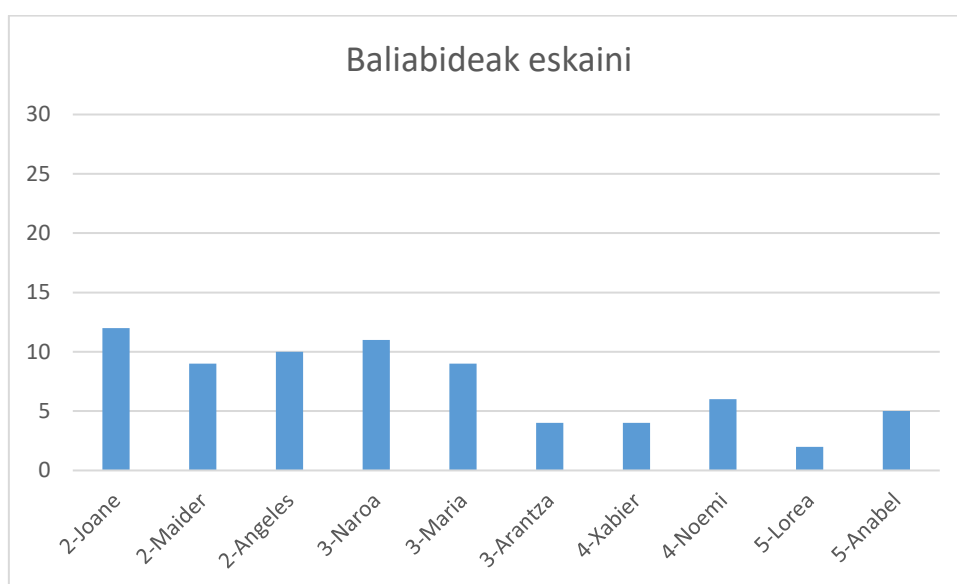
Esku hartze hau, bultzatzea, gidarizatik oso hurbil dago. Oso gutxi ikusi dira irakasleak jolasa bultzatzen eta ikusi direnetan esan daiteke bultzatu baino gehiago mezu positiboak bidaltzen dizkietela, gehienetan eraikuntza txokoa, adibidez, Mariaren mezua: *alaaaa!! Zeinek ein dau*

hori dana?! Txalo bero bat! Noiz edo noiz dramatikoa ere mezuren bat egon da, adibidez, Naroak etxe txokoa behin: “mutikoak berriro telefonoa hartzen du. Naroak galdetzen dio: *zeinek zabiz hitz egiten?* Baina umeak ez du erantzuten eta Naroak alde egiten du. Denak berdin jarraitzen du” (A-2s-3-naroka-etxe txokoa).

Esan daiteke ez dagoela jolasa bultzatzeko saiakera berezirik, baina uste gabeko komentarioekin lortzen dutela batzuetan jolasa bultzatzea. Adibidez, tallerrean bi mutiko ikusi eta Mariak hau esaten die: “konpontzen zabizte? Horrela horrela...” (A-2s-3-maria-etxe txokoa).

5.2.7. Testuinguru edo baliabideen eskaintza

Testuinguru edo baliabideen eskaintza gehiago ikusi da azkena aipatutako esku hartzeak baino, irudiak adierazten duen bezala:



Irudia 22. Esku hartzea: baliabideak eskaintzea.

Baliabideak eskaintzea irakasle guztiek egin dute uneren batean edo bestean. Batez ere ume txikienekin ikusten da, esku-hartze hau ere adinean aurrera joan ahala txikitu egiten da.

Materialaren edo baliabideen ardura eta zaintza bada esku hartze komun bat. Gutxiago edo gehiago, modu batetara edo bestera, baina irakasle guztiek egin dute neurri batean.

Bi urteko geletan etxe txokoan dagoen materiala eskainita dago, eta umeei erabili egiten dute. Noiz edo noiz ikusi izan da bertan material aldaketaren bat, adibidez, mahai gaineko zapia irakasleak jartzea edo kentzea. Une batean irakasleak zapia jarri egin zuen, nahiz eta ume bat kotxearekin mahai gainean zebilen. Zapia jartzeak jolasa eten zuen, baina irakasleak ez zuen ikusi, zapia jartzean alde egin zuelako (A-1s-2-sinboliko).

Bestela, bi urteko gelako baliabide eskaintza gehien eraikuntzen txokoan izan dira. Bertan materiala egon arren, umeei ez diote heltzen, aldiz, irakasleak baserri edo garajea espazioaren erdira ekarri eta bertan uzten dituenean, orduan bai. Beraz, baserri eta garajearen eskaintza nahiko ohikoa izan da.

Horrez gain, bi urtekoek sarri egiten dutena da material hori txokotik atera, eta norabait garraiatu, orduan, irakasleek materiala berriro dagokion txokora ekartzen dute. Nolabaiteko antolaketa bati erantzun ahal izateko. Eta gauza bera gertatzen da etxeko materialarekin, umeei etxetik objektu urdinak ekartzeko eskatu zaie, eta mahaitxo batean daude, ez dira jolasteko, baina umeei behin eta berriz heltzen diete material horiei, eta irakasleei dagokie material hori bildu eta mahai gainean edukitzea.

Noiz edo noiz eraikuntza piezak ere eskaini zaizkie bi urteko umeei, espazioaren erdira ekarrita. Eta hor ikusitakoan heltzen diete materialei.

Horrez gain, bi urteko eskaintzan hiru objektu izan dira bereziki garrantzitsuak: bolak tronpatik sartzen zaizkion elefante handia, koloretako teklak dituen pianoa eta botoiak dauzkan perretxikoa. Objektu horiek ez daude umeen eskura, goiko apal batean daude gordeta, baina une jakin batzuetan irakasleak atera egiten dizkie umeei, eta arrakasta handia daukate umeen interesari dagokionez (A-3s-2-eraikuntza).

Horrez gain, bi urteko gelan eskura dagoen materiala ere batzuetan atera eta umeei eskaintzen zaie, adibidez ipuinak ikusteko edo puzzleak egiteko.

Hiru urtekoei dagokienez, hemen ere umeei materiala txokoetatik atera egiten dute maiz, eta irakasleek biltzen dute. Horretaz gain, mahai edo aulkiak lekuz mugitzen dizkiete noiz behinka, espazio gehiago izan dezaten, edota umeei eroritako gauzak jasotzen dituzte. Eraikuntzetako piezak atera eta eskaintzea behin bakarrik ikusi da, Naroak egiten du; beste egun guztietan

umeeek beraiek ateratzen dute, badakite non dagoen eta hartu egiten dute. Eskura ez dagoen materiala ere eskatu dute, eta irakasleak ematen die, adibidez, goiko apalean gordetzen diren kotxeak.

Lau urteko geletan irakasle bakoitzak eskaintza ezberdina egin du, eskaintzeko zeukaten materiala ere ezberdina izan da. Adibidez, Xabierrek behin baino gehiagotan eskaini ditu puzzleak, gainerakoan ezer asko ez, baina puzzleak bai. Noemiren gelan ez zegoen puzzlerik, Noemik beste gauza batzuk eskaini ditu: mahai jokoak adibidez. Hirugarren saioan Noemik egindako eskaintza bakarretakoa arbelean letrak eta zenbakiak erreparatzeko izan da. Beste guztia haurrek atera dute.

Bost urteko geletan, gela batean ez da eskaintza asko ikusi, umeeek beraiek hartu dute nahi izan dutena. Beste gelan ordea, Anabelek eraikitzekeo piezak eta letradun jokoak mahai gainera atera ditu egun batean, etxe txokoa moztaratu nahi zuen ume bati gerrikoa lotu dio. Hirugarren saioan Anabelek puzzlei arreta handia eskaini die. Piezak kajetan antolatu, apalak eta kajak garbitu, hautsa zutelako (A-3s-5-anabel-afonbra).

Ikusten da adinaren arabera, eskaintzak ere doitzen direla, eta horretaz gain, pertsonaren arabera ere badaude diferentziak. Baina hala ere, badira bi eskaintza erantzun berezia izan dutenak: musika eta plastilina.

Musikaren kasuan, bi urteko gelan garrantzi berezia izan du. Irakasleek musika eta bideoak izan dituztenean, umeeek erantzun handia eskaini diote, dena utzi eta bertara murgildu dira. Baina jolasa guztiz eten du eskaintza honek. Umeak dantzan jarri ditu, edo pantailari begira. Egiten ari zirena utzi dute eta bideo edo musikan kontzentratu dira. Irakasleek behin eta berriro jarri dute.

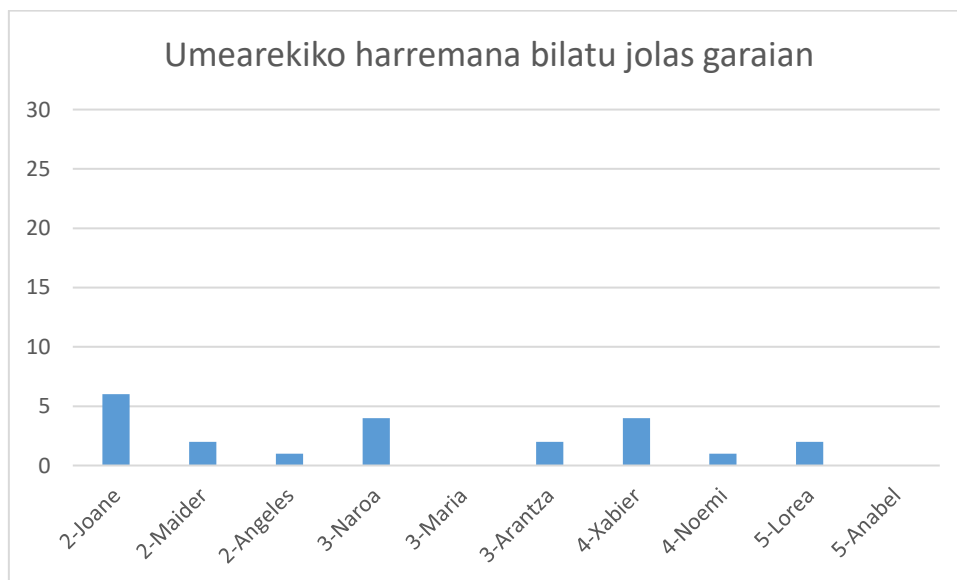
Bi urteko gelan oso deigarria izan da, beste adin tartetan ez horrenbeste, baina ez du esan nahi batere gertatu ez denik. Irakasle batzuk abesten edota dantzan hasi dira gelan, bai hiru urteko geletan eta baita bostekotan ere. Honek umeen arreta erakarri du, eta egiten ari zirena utzi dute irakaslea ikusteko, edo berak egiten duenera batzeko.

Bigarren eskaintza berezizat plastilina ekarri da. Plastilina hiru urteko txoko batean eskaini da, lauko beste batean, eta bosteko beste batean. Plastilinak irakasleentzat badu bere garrantzia,

dagokion gelako irakaslearen presentzia eskaintzen zaio. Hiru urteko gelan, irakasleak denbora eskaintzen dio ereduak emateari, elkarrizketak emateari, plastilina biguntzeari... are gehiago, eraikuntza txokotik umeak atera izan ditu plastilina egin dezaten (A-2s-3-narrea-lan mahaiak). Lau urteko gelan ere plastilinari dedikatzen zaio arreta. Eta bost urtekoetan ere bai, praktiketako irakaslea bertan esertzen da umeekin, berrikerian eta plastilina manipulatzeko. Hala ere, beste kontu bat da umeek plastilinarekin zer egiten duten: hiru urtekoen kasuan irakasleak ematen du gaia, ereduak... eta ez da ikusten umeak bere kasa irakasleak eskatzen duen hori egiteko gai direnik, edo horra iristen direnik. Lau urtekoetan ere gidatua da, eta ez da esanahi egotzirik ikusten. Hori bost urtekoetan bakarrik gertatzen da: umeek beraiek nahi dutena sortzen dute, esanahia egozten diote, hirugarren saioak alterofiliako pesak egitera iristen dira (A-3s-5-anabel-lan mahaiak) eta bukatzean irakasleari erakusten diote, honek bere onspena eman, eta produkzio bezala, kanpoko apaletan jartzeko esaten die, erakusgai. Hiru eta lau urtekoak esperimentazioan geratzen dira batez ere, baina irakasleek ahalegin berezia egiten dute hori egin dezaten.

5.2.8. Umearekiko harremana bilatu jolas garaian

Beste esku hartze bat jolas garaian umearekiko harremana bilatzea da. Asko ikusi ez den arren, irakasle gehienek egin dute noizbait, irudian agertzen den bezala:



Irudia 23. Esku hartzeak: umearekiko harremana bilatzea.

Esku hartze honi dagokionez, atal honetan ekarritako adibideak harremana helburu nagusiztat dutenak izango dira. Ez dira asko ikusten, baina ikusten direnek helburu nahiko argia dute.

Ez dute irakasle guztiek berdin egiten. Bereziki Xabierren kasua da aipatzekoa, behin baino gehiagotan egiten dituelako hurbilpenak. Ume bat ilea moztu berri datorrelako elkarrizketatxoa sortzen du, beste egun batean mutiko bat sendatu eta aspaldiko partez gelara datorrelako, beste batean eraikuntzan jolasean zebilen mutiko batengana hurbildu eta ea zer moduz dagoen galdetzen dio, eta elkarrizketa izaten du. Jolasean egon edo ez, harremanak bilatu egiten ditu garai honetan, baita bere gela ez bada ere. Adibidea:

“Xabier etortzen da pilota batekin, eta bi umeri eskaintzen die. Baina horretarako pixkat tentatzen ditu, eta umeei asko gustatzen zaie. Hainbeste, Xabier joaten denean biek nahi dutela pilota, gatazka sortzen da eta negarrez gelditzen dira azkenean. Baina Xabierrek ez du azkeneko parte ikusi, dagoeneko joanda zegoelako” (A3s-2-eraikuntza).

Arantzari ere gertatu zaio horrelako zerbait. Umeekin harremanak izateko sinbolikotik elkarrizketatxoa mantendu bai, baina gero esku hartzearen edo bere hitzen ondorio edo inpaktua ikusi gabe joan da:

“Arantza dator eta esaten du: *bueno, Unax! hori zer da erlauntza edo? erlien etxia? hemen sartzia zaila da, eh?? bssssssssssss* eta behatzarekin egituran barruan sartzen saiatzen da *igual eztixa eo eitxeko? hor dao korapilua!*” (A-3s-3-arantza-lan mahaiak). Arantzak ez daki bere proposamena onartua izan den edo ez, eta hori jakin aurretik, joan egiten da, beste txokoan erreklamatzeko dutelako. Arantza joatean umeei jarraitu egin dute berenean.

Maiderek ere egiten du horrelako zerbait bi urteko gelan, une jakin batean. Neska bat hurbiltzen zaio panpin eta poltsarekin. Altzoan hartzen du eta Maider bera panpinarekin hizketan hasten da, elkarrizketa irudikatutako bat izaten du.

Horrelako pasarte gutxi batzuk badauden arren, ezin da esan ohiko tendentzia denik. Oso pasarte gutxi daude horrelakoak, askoz ohikoagoa da jolasean dagoenari bakean uztea, eta irakasleak beste funtzio batzuei heltzea: umeei harrera egitea, behatzea edo plastikako materiala antolatzea adibidez.

5.2.9. Ez esku hartu / Irakasleen ausentzia jolasean

Puntu honetan ekarri nahi den ideia da irakasleak gelan disponible dauden arren printzipioz, une jakin batzuetan bestelako ardurekin lanpetuta daudela eta horrek jolasean ezin egon izana ekartzen duela maiz. Gertakari ezberdinek eragiten dute hori, hona hemen adibide batzuk:

- Bestelako jarduerak prestatu behar izateak, ez jolasaren tarte honetarako, baizik eta honen ostean, egunean zehar egiten diren jardueretarako materiala prestatzea. Hori batez ere lau eta bost urteko irakasleengan ikusten da. Une jakin batean, lau urteko gelan gertatzen da irakasle eta praktiketan dagoen ikasleak jarduerak prestatzeko Legoak ateratzen diren mahaia okupatzen duela:

“Noemik mahai hori aprobetxatzen du geroago egin behar dituzten lanen inguruko erabakiak hartzeko, materialak ateratzeko... mahaia inbaditzen du, jolaserako lekurik utzi gabe, eta hortaz ohartu gabe. Gero jasotzen ditu material batzuk” (A-2s-4-noemi-eraikuntza).

- Hiru urtekoen kasuan ez da horrenbeste geroago egin beharreko zereginak antolatzearren, baizik eta une horretan aktibo dituzten plastika txokoek eskatzen dutelako presentzia handia, plastilinak eta batez ere tenperak. Tenperetan hiru geletako umeek pasa behar dute txandaka-txandaka, eta hiru irakasleak ari dira umeak eraman eta ekarri egiten; aldi berean, bertan dagoen irakasleak lan handia dauka tenperak, pintzel garbiak eta ura eskaintzen, bukatutako marrazkiei izena jarri eta eskegitzen, eta umeei eskuak garbitzen.

Bestalde, hiru urteko irakasleak disponible daudenean ere, arreta ekoizpenetan errazago jartzen dutela ikusten da.

“Une jakin batean Naroa eraikuntzei begira dago, bitartean etxe txokoan umeek txorimalo bat egin dute erakutsi egin nahi diote: *Naroa, ikusi txorimalua* esaten dute, baina ezin dio arretarik eskaini ekoizpenetan zentratuta dagoelako, eta umeak ohartzen dira: *eta gu?* esaten diote” (A-3s-3-naroa-etxe txokoa).

Horrez gain, irakasleen gelaz gelako joan etorria ere nabarmena da. Eta horrelakoetan gertatzen da gelan gatazkaren bat sortzen bada, inor ez dagoela horri eutsi ahal izateko. Fenomeno hori hiru urteko geletan ikusi da; bi, lau eta bostekoetan ez, irakasleen zirkulazioa ez delako berdin gertatu.

Era berean, ikusi den beste fenomeno bat da umeak irakaslearen bila joatea, beren ekoizpena erakutsi ahal izateko, behin eta berriro irakasleari izenez deitzea (*Xabier, ikusi zelako dorrea*, edo *Mariaaaaa* esatea umeak ipurdian joz, adibidez), baina irakaslea lanpetuta egotea eta umeak erakutsi nahi diona ikusi gabe geratzea. Horren aurrean ume batzuk insistitzen jarraitzen dute begirada lortu arte, beste batzuek, berriz, etsi egiten dute. Adibidez, bost urteko mutiko batek plastilinarekin halterofiliako pesa moduko batzuk egin ditu eta Anabeli erakutsi nahi dizkio, baina Anabel okupatuta dago, eta itxarote horretan azkenean pesak apurtu egiten dira; mutilak plastilina hartuta txokora egiten du buelta irakasleak bere ekoizpena ikusi gabe (A-3s-5-anabel-lan mahaiak).

- Bi urteko gelan ez dago ekoizpen edo gerorako zereginak prestatu beharrik. Baina irakasleen presentzia eraikuntza eta etxe txokoa dauden espazioan da; beste aldean plastika eta puzzle txokoak daude, baina askotan irakaslerik ez da bertan egoten, hirurak beste aldean daudelako. Orduan, irakasleek onartzen ez dituzten mugimenduak ikusten dira espazio horretan: mahai gainera igotzea edo korrika egitea adibidez.

5.2.10. Jolasa ez den eskaintzetan duten esku hartzea

Irakasleen presentzia gelan ez da jolasaren inguruan bakarrik izan. Irakasle eta umeen adinaren arabera, jolasaz gaindiko zeregin eta helburu batzuk izan dituzte, eta horrek baldintzatu du jolasa neurri batean.

Bi urterekin hasten da “zerbait egiteko beharra” ikusten, ondorengo adibidean ikusten den bezala:

“Tenperen astoa lekuz mugitzen du Maialenek bultzaka. Ondoren Jon eta Ander datoz korrika txokora, buelta eman eta badoaz. Berriro ere etortzen dira. Oraingoan Angeles ere etorri da, eta moztu egin die: *a ver! Edo margotu! Edo puzzle egin! Edo etxetxotan jolastu! Edo eraiketan egin!*, aukera guztien atzean ekoizpen bat dagoelarik.

Aurrerago Miren dabil poltsa eta bi panpinekin. Gainean ditu, denbora askoan, baina ez du jolasten. Angelesi erakusten dizkio. Hark ikusten ditu. Baina ez du jolasik hasten. Irakasleak gometxak jartzera gonbidatzen du” (A-2s-2-puzzle).

Hiru urtekoen artean garrantzi berezia izan du tenperak. Gela batean egon da eskainita, baina hiru irakasleek argi zuten ume guztiek pasa behar zutela hortik. Hori bermatzeko erregistro orri bat ere bazegoen, eta txandaka umeak tenperarekin margotzera eramaten zituzten hiru geletatik. Lekua libratzen zenean tenperaren mahaian, bertako irakaslea beste geletara joaten zen ume bila, edo bestela, beste bi geletako irakasleek ekartzen zizkioten umeak. Txoko hori etengabe funtzionamenduan egon da, irakasleek umeak bertara ekarri dituztelarik. Une batzuetan bi edo hiru irakasle egon dira txoko berean. Ondorengo pasarteetan ikusten da tenperak hartzen duen garrantzia:

“Arantzak esaten du: *zerbait egin beharko dugu, ezta? zer nahi duzue?* baina umeek eskatzen dutena ez dute egiten (...). Azkenean tenpera eskaintzea erabakitzen du, eta 9 ume exertzen zaizkio prest mahaian”. (A-1s-3-arantza-eraikuntza)

“Maria sartzen da gelara, bere gelara margotzera eramateko umeen bila. Begirada botatzen du, eta *Jare, Izar, bazatozte margotzera?* justu sinbolikoan dauden bi neskak dira. Ez dago besterik jolasean une horretan. Arantzak berresten du Mariaren proposamena: *baai*. Bat zuzenean korrika joan egiten da. Besteak esaten du ez duela nahi: *nooooo*. Mariak erakarri egin nahi du: *ikus, daukat horrela itxekua*. Arantzak: *bestela eramango dugu karpeta etxera, eta zure kutxan ez da egongo ezer, eta ezingo dotzazu erakutsi aitaxori eta amatxori ezer. Eta esango dute... UUUuu Jaareeee...*

Mariak: *Jare, bazatoz?*. Neskak: *eezz*. Mariak: *bueno, ba bi minutu, eh?* (A-3s-3-arantza-etxe txokoa).

Hiru urteko beste bi plastika txokoetan ere, zereginak eskaini dira eta beste bi irakasleen presentzia handia eskaini da hor. Batean marrazki libreak egiteko, paperean eta margoa arruntekin. Eta bestean berriz plastilina. Plastilinara ere umeak gonbidatu dira, eta bertan eskaini zaie irakaslearen presentzia, abestiak, dinosauroen inguruko datuak, eta “oso ondo” mezuak.

Hiru urteko geletan sarrerako errutinak ere izan du garrantzia. Umeak bere izena zuen txartela etxetik kendu eta eskolan jarri behar izan dute, eta hori eginarazteko mezuak jaso dituzte.

Gainerako zereginen garrantzia esplizituagoa da hiru urteko geletan, baina besteetan ere azaltzen da. Bi urteko gelan “lantxoak” ere azaldu dira. Adibidez, bi urteko gelan karpeta gometsekin apaindu beharra egon da saio batean, eta bertara erakarri dituzte umeak. Bertan eskaini zaie laguntza, eta “oso ondo” bezalako mezuak. Jolasaren kasuan ez bezala, lantxo

horiek “ikusgarriak” dira, irakasleen arreta bereganatzen dute, eta irakasleek begirada itzultzen diete umeei lan horien inguruan.

“Bi urteko Joane irakaslea etortzen da, txokora hurbildu eta *ze gauza politak egin dituzuen* komentatzen die, baina Mariak Joaneri: *nahi duzu ikusi...* eta lanetara bideratzen du irakaslea” (A-1s-3-maria-eraikuntza).

Gero fitxa edo lantxoak hiru urteko gelan edo noiz behinka azaldu dira. Lau eta bost urteko gela batzuetan ere bai. Lau urteko gela batean ez da horrelako ezereen arrastorik sumatu, baina bestean bai, ume batek eskatuta egin gabe zeukan lantxoa egin nahi zuela. Bost urteko umeek ere egiten dituzte horrelako lantxoak.

Bestelako gonbidapenak ere ikusi dira: ipuinak ikustera edo irakurtzera egindako gonbidapenak, martxoaren 8ko muralerako esku markak egitea, amantala jantzi, marrazkien bideoa ikusteko gonbidapena edota hitz joko bat:

“Joanek joko bat proposatzen du, kontzeptuak erreparatzeko, eta bitartean guztiei hitza eman eta feedback positiboa emateko aprobetxatzen du. Hori behar dute umeek eta kieto, bertan geratzen dira. Taldea handitzen doa pixkanaka. Hori da agurra egiteko espazioa, gurasoak ere bertara hurbiltzen hasten dira. 9 umeko korroa” (A-2s-2-puzzle).

Horrez gain, irakasle bakoitzak aukeratzen du gelan zer espazio okupatu, eta inork ez du aukeratu etxe txokoan egotea; eraikuntza txokoan ere oso gutxi. Jolasa nagusi den bi txokoetan umeak bakarka ibili ohi dira. Irakasleek beste espazio batzuk okupatzen dituzte. Adibidez, Xabier behin baino gehiagotan eseri izan da puzzle txokoan. Eta bere ondoan biltzen dira umeak:

“Xabier puzzle txokoan dago eserita. Puzzleak laga, eta Xabierren inguruan lau neska eta lau mutil daude, beraren ondo-ondoan hizketan, berari gauzatxoak kontatzen, eta hizketan. Puzzleak agortzen joan dira, eta Xabierrengana hurbildu dira hizketan egitera” (A-3s-4-xabier-lan mahaiak).

Lau urteko kasuan “zerbait egiteko behar” horrek beste forma bat hartzen du.

“Korrika batean hiru neska eta mutil bat hurbiltzen dira txokora baina Xabierrek segituan deitzen ditu eta moztzen da mugimendua. Xabierrek: *ze ein duzue ba etorri zarenetik?*” (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

5. Emaizak

Argi dago zerbait “egin” behar dela, eta hori ez dela mugimendurekin lotzen. Xabierren kasuan puzzleak dira, askotan esertzen da mahai horretan, eta umeak puzzleak egitera gonbidatzen ditu.

“Markel etortzen da beste gelatik, eta begira geratzen da segundo batzuetan. Atzetik Xabier etorri da, eta esan dio puzzlea bukatu gabe utzi duela eta joateko bukatzera. Eta eraman egiten du” (A-2s-4-noemi-eraikuntza).

Bost urtekoetara pasatuz, Anabelen lehenengo saioan, umeek fitxaren bat egiteke daukate, eta jolasean ari diren bi hartu eta fitxa egiten jartzen ditu. Jolasa garrantzitsua da, baina irakasle horrentzat momentu honetan fitxa garrantzitsuago.

Laburbilduz,

Irakasleen esku hartzeen inguruko atal honetan, ikusi da esku hartze ezberdinak burutu dituztela irakasleek jolas librerako garaian. Gehien ikusi diren esku hartzeak jolasa **etetea eta mugatzea** izan dira eta horretarako arrazoi desberdinak ikusi dira: gatazkak, musika, mugimenduak edo zerbait ekoiztera egindako gonbidapenak. Muga horietan ikusi da jolasaren marko inplizitua zein den eskola honetan. Bi esku hartze horiez gain, jolasa behatu ere egiten da, baina txokoaren arabera ezberdin. **Behaketa** sistematizatuta dago plastika eta eraikuntza txokoan, baina ez etxe txokoan. Halaber, behaketa umearen ekoizpenari nolabait lotuta dagoela ikusten da. Honez gain, **jolasa gidatu, bultzatu eta jolaskide izatea** bezalako esku hartzeak ere ikusi dira; kasu horietan irakasleen artean diferentziak ikusi dira hala egiteko moduetan, nola helburuetan (edukiak eskaini, eraikuntzarako proposamenak luzatu, gatazkak ebazteko proposamenak egin edota marrazki edo puzzleetara joateko gonbidapenak luzatu dira). Beste esku hartze bat **testuinguru eta baliabideak eskaintzea** izan da. Denek egin dute gutxiago edo gehiago baina adinaren arabera modu diferentean. Kasu batzuetan eskaintzak berak moztu du jolasa, musikarekin edo bideoekin adibidez. Bestalde, jolas garaian umearekiko **harremana bilatzeko saiakerak** ere ikusi dira. Baina esku hartzeei dagokienez, esku hartzerik eza edo **ausentzia** ere egon da: bai etorkizuneko jarduerak prestatu behar izan direlako, bai plastika txokoan presentzia beharrezkoa zelako, edota bestelako eskaintza batzuetan aritu direlako: tenpera, plastilina, puzzle edo fitxak.

5.3. ZEIN DA UMEEK DUTEN JOLASERAKO ESKAINTZA?

Eskaintza adin tarte bakoitzean berezia izan da. Ateak zabaltzen dira, eta umeak adin tarteari dagokion edozein espaziotara joan daitezke. Hori dela eta, eskaintza adin tarteka aztertuko da.

5.3.1. Bi urtekoen espazioak

Bi urteko espazioa elkarren ondoan zeuden bi gela batuta sortu da. Bertan ordu eta hiru ordu laurden pasa dute gutxi gorabehera umeek zirkulazio librea jasotzeko ordua iritsi aurretik. Ondorengo taulan izandako txokoaren eskaintza adierazten da, baita txoko bakoitzean ia jolaserako aukerarik izan duten ere.

	Eraikuntza	Etxe txokoa	Txokoetatik kanpo (ez dago alfonbrarik)	Lan mahaiak	Plastika
1 gela	Bai	Bai	---	---	---
2 gela	---	---	Ez da jolaserako berariaz	Ez da jolaserako berariaz	Ez da jolaserako berariaz

Taula 18. Bi urtekoen espazioak

Jarraian txoko guztiak azalduko dira:

Bi urtekoen espazioak	
Eraikuntza txokoa	 <p><i>Irudia 24. Bi urtekoen eraikuntza txokoa</i></p> <p>Ondorengo materiala aurki dezake umeak txoko horretan: Sofa, animaliak, ibilgailuak (kotxe eta kamioitxo txikiak), garajea aldapekin, baserria animaliekin, pantaila marrazkiak ikusteko</p>
Etxe txokoa	 <p><i>Irudia 25. Bi urtekoen etxe txokoa</i></p> <p>Ondorengo materiala aurki dezake umeak txoko horretan: plastikozko etxea, barrura sartzeko; sukaldea (arraska, sua, labea); mahaia, mantel eta lau aulkirekin; sukaldeko ontziteria eta janaria.</p> <p>Jolaserako material ofiziala hori den arren, armairuen gainean ezkutatuta badituzte hiru objektu interes berezia sortzen dutenak, eta irakasleek umeei eskura jarri izan dizkietenak: perretxiko handi bat (koloreak, zuloak eta esperimendazio aukera dituenak), piano bat (mutu</p>

	<p>dagoen arren, koloretako teklak ditu) eta elefante bat (bolak tronpatik sartu eta atera egiten zaizkio eta esperimentatzeko aukera ematen du).</p> <p>Bestalde, mugimendurako objektuak ikusten da poliki poliki kentzen doazela. Armairuan, umeen eskumenetik at motor eta trizikloak dituzte. Lehenengo saioan arrain itxurako balantza egiten zuen objektu bat zegoen, ondorengo saioetarako kendu egin zena.</p>
Lan mahaiak / puzzle txokoa	<div data-bbox="507 577 1043 880" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="507 931 1043 958"><i>Irudia 26. Bi urtekoen lan mahaiak eta puzzleen txokoa</i></p> <p data-bbox="507 1104 1145 1131">Bertan neurri ezberdinetako puzzleak eskaintzen dira.</p>
Plastika txokoa	<div data-bbox="507 1216 1043 1518" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="507 1570 884 1597"><i>Irudia 27. Bi urtekoen plastika txokoa.</i></p> <p data-bbox="507 1742 1362 1861">Printzipioz ez da materialik eskaintzen zuzenean. Hasieran txoko hau jasota dago. Baina badago materiala gordeta, irakasleek eskaeraren arabera ateratzen dutena: margoak, orriak, gometsak eta tenpera.</p>

Zirkulazioa	<p>Bi irakasle eta laguntzaile bat egon dira espazio honetan. Leku ezberdinetan posizionatu dira . Printzipioz, asmoa, Joane dioen bezala “gela guztietan libre libre egotea umea, ez behartu” (2-Joane); puzzle, karpeta eta marrazkietarako gonbidapenak sarri egoten dira.</p> <p>Sarrera malgua dute, eta umeak bakana bakana iristen doaz lehenengo ordu betean.</p>
-------------	---

Taula 19. Bi urtkeoen espazioak.

5.3.2. Hiru urtekoen gelak

Adin tarte honetan hiru gela egon dira. Bi elkarren frentean, barrutik beste gela ikusteko moduan, eta hirugarrena pixka bat apartatuago. Irakasleak, gela bakoitzean irakasle bat dago, baina gelatik gelara mugitzen dira, umeak eraman eta ekarriaz plastika txokoetara. Bertan, ordu eta erdi inguru pasatzen dute umeek zirkulazio librean jaso aurretik.

Hiru geletan mantentzen dira txoko berak, baina, txoko bakoitzeko eskaintza espezializatua da: sinbolikoan gai ezberdinak jarri dituzte, eraikuntzan material ezberdina eta plastikan ere aukera ezberdina. Ipuinak txoko guztietan daude.

Umeak aukera dauka nahi duen lekura joateko printzipioz, baina irakasleak ikusten badu beste zerbait komeni zaiola, gonbidatu eta eraman egiten du umea beste eskaintza batetara.


Eskaintza honakoa da eta bertan jolaserako eskaintza duen edo ez zehazten da:




5. Emaizak

	Eraikuntza	Etxe txokoa	Alfonbra	Lan mahaiak	Plastika
Arantza	Bai	Bai			Ez
Maria	Bai	Bai			Ez
Narora	Bai	Bai			Ez

Taula 20. Hiru urtekoen espazioak.

Jarraian txoko bakoitzaren eskaintza zehaztuko da:

Hiru urtekoen gelak	
Arantzaren eraikuntza txokoa	 <p><i>Irudia 28. Arantzaren eraikuntza</i></p> <p>Txoko honetan dagoen materiala: ibilgailu txikiak (kotxeak), bi garaje aldapadunak, egurrezko trena (hau da eraiki daitekeen gauza bakarra).</p>

<p>Arantzaren etxe txokoa</p>	 <p><i>Irudia 29. Arantzaren etxe txokoa.</i></p>
	<p>Txoko honetan umeak aurki dezakeen materiala hau da: mahai borobila lau aulkirekin, pelutxe eta panpinak, kukoa eta bi karro, sukaldeko ontziteria eta janariak, mozorroak (poltsak eta zapiak) eta ispilua, sukaldea (armairu, su eta arraskarekin) eta ipuinak.</p>
<p>Arantzaren gelako lan mahaiak</p>	 <p><i>Irudia 30. Arantzaren gelako lan mahaiak.</i></p>
	<p>Bertan apalak nahiko hutsik daude, material hau eskaintzen da: mahai joko bakarra, puzzleak eta pieza imandunak eraikitzeko.</p>
<p>Arantzaren plastika txokoa</p>	 <p><i>Irudia 31. Arantzaren plastika txokoa.</i></p>

	<p>Goizeko tarte honetan, txoko honetan tenperarekin margotzeko aukera eskaintzen da.</p> <p>Arbelean hiru geletako zerrendak daude, eta hor jasotzen dute tenperazko marrazkia egin dutenen kontrola. Zirkulazio libreko tarte honetan poliki-poliki, txandaka, denek tenperazko marrazkia egin beharra daukate. Nork egin duen eta nork ez kontrolatzen da. Eta falta diren umeak ekarri egiten dituzte marraztera.</p> <p>Arantzak tenperarekin egindako marrazkiak antolatzen ditu. Lehortzeko jasota zeudenak atera eta antolatzen ditu.</p>
<p>Mariaren eraikuntza</p>	<div data-bbox="507 779 1038 1025" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 32. Mariaren eraikuntza txokoa.</i></p> <p>Bertan material hau eskaintzen da: neurri ezberdinetako egurrezko piezak dituzten 3-4 otarra handi, errepededun alfonbra, kotxe txikiak eta animaliak.</p>
<p>Mariaren etxe txokoa</p>	<div data-bbox="507 1424 1038 1688" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 33. Mariren etxe txokoa.</i></p>

	<p>Bertan hau aurkitu dezake umeak: mahai borobila bost aukirekin, sukaldea (armairuak, sua eta arraskarekin), sukaldeko ontziteria, bi karro eta panpinak, taller mekanikoa tresnekin (mailua eta taladroa barne) eta ipuinak.</p> <p>Mariaren etxe txokoan altzariak ez dira lekuz aldatzen, honela esaten du: "hori ez mugitu, bale?" (A-2s-3-maria-etxe txokoa). Beraz, espazioa birkonfiguratzeko edo aldatzeko aukerarik ez dagoela ikusten da.</p> <p>Txokoaren ezkerreko partean armairua dago, pertxeroarekin. Umeak barruan sartu eta esertzen dira.</p>
<p>Mariaren alfombra, lan mahaiak eta plastika txokoa</p>	<div data-bbox="507 779 1018 1052" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 34. Mariaren alfombra, lan mahaiak eta plastika txokoa.</i></p> <p>Mahaietako eskaintza ondorengoa da: margoak, gometsak, guraizeak eta kola. Baina jolas garaian jasota egon ohi dira, umeek ateratzeko aukera daukate.</p> <p>Alfonbran aldiz, puzzleak dituzte eskura.</p>
<p>Naroaren eraikuntza txokoa</p>	<div data-bbox="507 1525 1024 1771" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 35. Naroaren eraikuntza txokoa.</i></p>

5. Emaizak

	<p>Txoko honetan umek honako materiala dute eskura: egurrezko pieza txiki kolorezkoak, eraikuntza mota ezberdin bateko beste egurrezko pieza batzuk, Lego duplo hiru kaja handi eta oinarria egiteko plaka, imandun piezak eraikuntzak egiteko, garaje eta kotxeak.</p>
<p>Naroaren etxe txokoa</p>	<div data-bbox="507 483 983 712" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 36. Naroaren etxe txokoa.</i></p> <p>Etxe txokoko eskainitako materiala hau da: mahai borobila bost aulkirekin, sukaldeko armairuak eta arraska, etxeko tresneria (reposteriarako tresnak), sehaska, kuko eta karrtoa, panpinak, etxeko janariak eta kalkulagailua.</p>
<p>Naroaren gelako lan mahaiak eta alfonbra</p>	<div data-bbox="507 1151 992 1379" data-label="Image"> </div> <p><i>Irudia 37. Naroaren gelako lan mahaiak.</i></p> <p>Eskuineko mahaiak puzzleentzat dira eta ezkerrekoak plastikarako erabiltzeko aukera daukate umek.</p>

<p>Naroaren gelako plastika txokoa</p>	 <p><i>Irudia 38. Naroaren gelako plastika txokoa.</i></p> <p>Txoko honetan batez ere plastilina erabiltzen dute. Baina gauza gehiago ere badituzte: plastilina, eta berau lantzeko tresnak (rodiloak), rotulkiak, orriak, margoak, gometsak eta ipuinak.</p>
<p>Zirkulazioa</p>	<p>Irakasleek ikusi dute umeek ez dutela denek denean berdin zirkulatzen. Arrazoi horren atzean bi gelek elkar ikusi ahal izatea izan daitekeela ekarri dute eta hor zirkulatzea; hirugarrena pixka bat urrutiago egotean eta materiala agian ez hain erakargarria (papera, guraizeak...) ez dira horrenbeste joaten.</p> <p>Zirkulazio librea esperimntua izan da. Kezka umeen kontrolak sortu du, non dagoen umea jakin nahiak. Horri erantzuteko ondorengo kontrol zerrendak osatu dira: marrazkia, esku lanak, tenperak eta plastilina. Jakin nahi izan dute nor ez den hurbiltzen, gero erakartzeko. Gainera, araua jarri dute. Arantzak honela argitzen du:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Zer arauak beraiek esan behar dute nora doaz, behin hara doazela hasi eta bukatu behar dute eta suposatzen da etortzen direnean guri esan behar digutela egin dugu hau edo hau eta goazen ikustera” (3-Arantza).</p> <p>Bestalde txoko masifikatuek ez dutela funtzionatzen ikusi dute, orduan txoko bakoitzeko gutxigorabeherako topea dute buruan, eta, horra</p>

	<p>iristean, umeak beste eskaintzetara gonbidatzen dituzte. Honela esaten du Naroak:</p> <p style="text-align: center;">“Egia esanda, nahiko ondo moldatu ginen ze kopurua jarrita geneukan gauza bakoitzean bagenekien kopuru konkretu bat egon behar zela eta masifikatzen zenean botatzen genituen... sei ume hemen beste zazpi hemen egoteko ere ez larregi, eta eurek ere modu horretan ere gonbidatzeko, begira, hemen hiru daude, ezin da gehiago” (3-Naroa).</p>
--	--

Taula 21. Hiru urtekoen gelak.

5.3.3. Lau urtekoen gelak

Lau urteko geletan ere eskaintza bi taldeentzako bateratua pentsatu da, ateak zabaldu, eta nahi duena nahi duen lekura joan ahal izateko. Hiru urtekoekiko diferentzia bat dago: hiru urtekoek gela guztietan eskaini dituzte txoko guztiak, bakoitza bere berezitasunarekin; lau urtekoetan aldez, etxe txokoa Noemiren gelan bakarrik eskaini da, eta eraikuntzarako aukera fuerteena Xabierrenean, nahiz eta Noemirenean eraikitzeke zenbait aukera badauden.

Umeek ordu eta laurden inguru izan dute jolasareako gutxi gora behera.

Eskaintza honakoa da:

	Eraikuntza	Etxe txokoa	Alfonbra	Lan mahaiak	Plastika
Xabier	Bai	---	Bai	Bai baina ez jolaserako berariaz	Bai baina ez jolaserako berariaz

Noemi	Bai	Bai	Ba	Bai baina ez jolaserako berariaz	Bai baina ez jolaserako berariaz
-------	-----	-----	----	----------------------------------	----------------------------------

Taula 22. Lau urtekoen espazioak.

Jarraian txoko bakoitza zehazten da:

Lau urtekoen espazioak	
Xabierren eraikuntza txokoa eta alfonbra	 <p style="text-align: center;"><i>Irudia 39. Xabierren eraikuntza txokoa eta alfonbra.</i></p> <p>Eraikuntza txokoak bat egiten du alfonbrarekin edo korrarako espazioarekin, ez dago muga fisikorik eta erabilpenerakorik ere ez. Bertan, honako materiala dute eskura umeez: egurrezko pieza handiak eraikuntzarako, egurrezko pieza txikiak eraikuntzarako, egurrezko trenak, herria egiteko egurrezko zuhaitzak, etxe eta tunelak, Legoko piezak, animaliak eta dinosaurioak, kotxe eta kamioi txikiak.</p> <p>Eraikitze erabilteaz gain, alfonbra beste gauza batzuetarako ere erabili dute umeez. Honela adierazten du Xabierrek: “topagune zati hori hartzen dute eta gero zinea, edo andereñoa edo irakaslea, batek kontatzen du ipuina, besteak begira daude... egiten dute beste joku sinbolikotik” (4-Xabier).</p>

<p>Xabierren plastika txokoa</p>	 <p><i>Irudia 40. Xabierren plastika txokoa.</i></p>
	<p>Bertan tenperarekin marraztu ahal izateko astoak dituzte, eta, horrez gain, esku lanetarako materiala ere gordetzen da eta marrazkiak egiteko aukera ere badute.</p>
<p>Xabierren lan mahaiak</p>	 <p><i>Irudia 41. Xabierren lan mahaiak.</i></p> <p>Hemen puzzleak egiten dituzte. Xabierrek mahai hauek asko erabiltzen ditu bera eseri, gela behatu eta umeekin harremanak izateko.</p>
<p>Noemiren eraikuntza txokoa</p>	 <p><i>Irudia 42. Noemiren eraikuntza txokoa</i></p>

	<p>Bertan umeeek ondorengo materiala dute eskura: Lego duplo, Lego txikia, koloretako kortxozko eraikitzeo piezak, eraikitzeo makiltxoak eta animaliak.</p>
<p>Noemiren etxe txokoa</p>	<div data-bbox="582 439 1070 689" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="582 741 903 768"><i>Irudia 43. Noemiren etxe txokoa.</i></p> <p data-bbox="582 887 1299 1099">Bertan umeeek duten eskaintza ondorengo da: ispilua, mozorrotzeko telak, mahai borobila bi aulkirekin, erosketen karroa, kutxa erregistratzailea, sukaldeko armairua su eta arraskarekin, mantala, sukaldeko ontziteria eta janaria, sofa, panpin eta pelutxeak, sehaska eta kukoa eta ipuinak.</p> <p data-bbox="582 1149 1347 1361">Espazioen erabilerari dagokionez, Noemik esaten du umeeek mugak gainditu egiten zituztela: "Orduan ez zen oso mugatua, nahiz eta itxura batean gelako espazioa mugatutzat eman eurak erabiltzen zituzten beste espazio batzuk segun eta zertan ari ziren" (4-Noemi).</p>
<p>Noemiren plastika txokoa</p>	<div data-bbox="582 1440 1070 1691" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="582 1742 938 1769"><i>Irudia 44. Noemiren plastika txokoa.</i></p> <p data-bbox="582 1827 1278 1906">Ondorengo materiala dute eskura umeeek: plastilina, orriak, margoak, rotuladorak eta artaziak.</p>

Zirkulazioa	Aldaketak egin nahian dabilta, lehengoa ez zaie gustatzen, eta libreago utzi nahi dituzte. Txoko errotatiboak kendu dituzte. Prozesuan daude, eta dagoeneko erronka batzuk identifikatu dituzte, Xabierrek honela adierazten du: "Positiboa baina oraintxe dudak ditugu, zalantzak, klaro, aber umeak nola kontrolatu edo aber benetan nola egin jarraipena. Igual batzuk ihes egiten digute, joaten direnak" (4-Xabier).
-------------	---

Taula 23. Lau urtekoen gelak.

5.3.4. Bost urtekoen gelak

Bost urtekoen irakasleek ere txokoak espezializatu dituzte: etxe txokoa Anabelen gelan egon da, eta eraikuntzarako eskaintzarik indartsuena (egurrena) Lorearekin gelan, lau urtekoek bezala. Baina hemen beste diferentzia bat egon da: irakasleak ohartu dira umeek ez dutela zirkulatzeko espero bezala, eta erabaki bat hartu dute: beste gela libre dagoen tarteetan (umeak psikomotrizitatean edo liburutegian daudenean) irakasleak talde osoa hartu eta beste gelara eramaten du, hango eskaintzara hurbiltzeko.


Denborari dagokionez, ordu betera ez da iristen gehienetan zirkulazio libreko tarte honetan. Loreak puntualitatea eskatzen zien gurasoei, bestela umeak jolastu gabe geratzen zirelako.


Eskaintza honakoa da:



	Eraikuntza	Etxe txokoa	Alfonbra	Lan mahaiak	Plastika
Lorea	Bai	---	Bai	Bai baina ez jolaserako berariaz	Bai baina ez jolaserako berariaz
Anabel	Bai	Bai	Bai	Bai baina ez jolaserako berariaz	Bai baina ez jolaserako berariaz


Taula 24. Bost urtekoen eskaintza.



Jarraian bost urtekoen espazioak zehazten dira:

Bost urtekoen espazioak	
Lorearen eraikuntza txokoa	 <p><i>Irudia 45. Lorearen eraikuntza txokoa.</i></p>
	Bertan ondorengo materiala dute umeez eskura: neurri ezberdineko egurrezko piezak, animaliak eta kotxeak.

<p>Lorearen alfonbra</p>	 <p><i>Irudia 46. Lorearen alfonbra.</i></p>
	<p>Bertan ipuinak eta letren txarteltxo edo fitxak dituzte umeek erabilgarri.</p> <p>Eraikuntza txokoa txikia denez, batzuetan alfonbrara zabaltzeko joera dute umeek, baina, ez dago baimenduta. Loreak alfonbra garbi izaten du, gero korroa bildu ahal izateko; eta eraikuntzak ez direnez botatzen, umeek nahi ez badute behintzat, eraikuntzek txoko barruan egon behar dute.</p>
<p>Lorearen mahaiak</p>	 <p><i>Irudia 47. Lorearen lan mahaiak.</i></p>
	<p>Bertan umeek mahai joko arautu mordoxka bat dute (dominoa, kartak, fruten joko eta beste batzuk); horretaz gain, puzzleak ere badituzte.</p>

Lorearen plastika txokoa	 <p><i>Irudia 48. Lorearen plastika txokoa.</i></p>
	<p>Txoko honetan, umeek tenperarekin marrazkiak egiteko aukera dute astoetan. Horretaz gain, gometsak, margoak, guraizeak eta horrelako materiala ere badute.</p>
Anabelen eraikuntza txokoa	 <p><i>Irudia 49. Anabelen eraikuntza txokoa.</i></p>
	<p>Anabelen eraikuntza txokoan dagoen materiala mahai gainean ibiltzekoa da: egurrezko pieza txikiak eraikitzeko, Lego txikia, makiltxoak konektoreekin, egurrezko puzzle txiki bat, koloretako egurrezko pieza edo regletak.</p>

<p>Anabelen etxe txokoa</p>	 <p><i>Irudia 50. Anabelen etxe txokoa.</i></p>
	<p>Txoko honetan material hau daukate umeek eskura: sukaldeko armairua eta tresneria, sehaska eta panpinak, mahaia, egurrezko etxe txiki bat barruan panpin txikiekin, etxeko tresneria eta janariak, kutxa erregistratzailea, poltsa eta zapi batzuk, mozorrotzeko oihalak, sudurrak eta denda egiteko kutxa erregistratzailea.</p> <p>Edonola ere, Anabelen ahotan espazio hau motz geratzen da jolas sinbolikorako, honela esaten du: “Ateratzen ziren, jolas sinbolikoa txokoan hasten zen baina gero espazioa... orduan jolasa eramaten zuten espazioa handira, askotan ei barrura! Baina ez zegoen tokia eta basurdea ibiltzen zen toki batetik bestera baina bai” (5-Anabel).</p>
<p>Anabelen alfonbra</p>	 <p><i>Irudia 51. Anabelen alfonbra.</i></p>

	<p>Espazio honetan puzzleak dituzte eskura, baina, horrez gain, baita ipuinak eta letreten txarteltxo edo fitxak ere.</p>
<p>Anabelen plastika / lan mahaiak</p>	 <p><i>Irudia 52. Anabelen plastika / lan mahaiak.</i></p>
	<p>Txoko honetan duten materiala ondorengoa da: arkatzak, margoak, rotuladorak, orriak, artxibadoreak eta plastilina.</p>
<p>Anabelen beste lan mahaiak.</p>	 <p><i>Irudia 53. Anabelen beste lan mahaiak.</i></p>
	<p>Txoko honetan mahai jokoak dituzte eskura eta puzzleak ere ekar ditzakete.</p>

Zirkulazioa	<p>Txoko bakoitzeko ume kopurua mugatzeko beharra sumatu da, Loreak honela adierazten du: “egin genuena izan zen ezin zela txoko bakoitzean edo zortzi baino gehiago egon, mugatu behar genuen eta gero apurtxo bat okupatuta bazegoen nire gelakoak mugitu behar ziren beste aldera” (5-lorea).</p> <p>Horrez gain, zirkulazioa “librea” zen arren, umei arau batzuk jarri zitzaizkien, Loreak honek esaten du (5-lorea):</p> <p>“Ume bakoitzak hiru arau zituen, lehena, beste gelara joaten zarenean andereñoari esan behar dio, ezin zuten joan ezer esan gabe, klaro bestela ez dakizu zein ibili den han edo hemen, orduan esaten zuten beste gelara noa, zertara zoaz ba etxera jolastera edo non edo esan behar dizu zer baina klaro gero han ez zegoen tokia eta egin zuen beste zerbait orduan gero bertako andereñoari erakutsi behar zion zer egin duen. Klaro bestela ez libre libre libre... orduan egiten bazuen puzzle bat, bukatu dut eta erakutsi egin behar zizun zuri, ez gorde eta gu enteratu gabe. Plastilinaren produkzioaren emaitza guri edo igual noa nire gelara baina non ibili zara jolasten? Edo zer egin duzun baina beti erakusten zizuten eta gero jasotzeko bazen ba jaso egin behar zuten eta gero beste gelara joan, igual ekarri eta niri erakutsi zer egin duen beste gelan, eta ia hori bost urterekin oso ondo”.</p>
-------------	---

Taula 25. Bost urtekoen espazioak.

Laburbilduz,

Jolaserako eskaintza gela bakoitzean honelakoa izan da:

	Eraikuntza txokoa	Etxe txokoa	Alfonbra edo korro espazioa	Lan mahaiak	Plastika
2 urteko gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
3. Arantzaren gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
3. Mariaren gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
3. Naroaren gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
4. Xabierren gela	bai	---	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
4. Noemiren gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
5. Lorearen gela	bai	---	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua

5. Emaizak

5. Anabelen gela	bai	bai	bai	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua	Eskaintza ez dago jolasera zuzendua
------------------	-----	-----	-----	-------------------------------------	-------------------------------------

Taula 26. Eskaintzaren laburpena

Ikusten da zirkulazio libreko eskaintzan, bi txokotako materiala jolaserako eta beste bi txokotako materiala bestelako zereginetarako eskaintzen direla; eta gero, badago alfonbra edo korroa egiteko erabiltzen den espazio ba eta jolasak okupatzen du tarteka. Bertan, material berezirik ez da eskaintzen, baina, umeak erabili dezakete behar duenerako.

Jolaserako bi txokoak eraikuntza eta etxe txokoa dira bereziki, baina ez garrantzi berarekin. Etxe txokoak bi urte eta hiru urteko adin tartean presentzia badu gela guztietan, baina ez horrela lau eta bost urtekoetan. Azken bi horiek espezializatzeko egin duten hautuan, bi geletatik bakarrean geratu da etxe txokoa. Baina bestela, adin guztietan dagoen etxe txokoak oso ezaugarri eta material antzekoak ditu, salbuespena hiru urtekoetan: batean ohiko etxeaz gain tailertxo bat dagoela, eta bestean dendako kutxa erregistradorea.

Eraikuntzan aldiz, espezializatzeko hautu horrek forma ezberdina hartu du: bi geletan geratu da, baina material eskaintza ezberdinarekin. Horrela, ume guzti-guztiek dute beren gela naturalean zerbait eraikitze aukera. Eskaintzari dagokionez, bi urtekoen eraikitze eskaintza nahiko sinplea da: bloke handi batzuk. Hiru urtetik aurrera egurrezko piezak azaltzen dira, neurri ezberdinekin. Lau eta bost urteko geletan material berria ere azaltzen da: makilak konektoreekin, adibidez. Materiala adinaren arabera aldatzen doa.

Eskaintza eta eskaera lotuz, esan behar da etxe txokoan ez zaiela ekoizpen edo bukatutako zerbaiten ebidentziarik eskatzen umeei, baina, gainontzeko txokoetan bai ordea: plastilina, tenpera, marrazki edo eraikuntza bukatutakoan erakusteko eskatzen zaie umeei.

5.4. NOLAKOA DA JOLASAREN BILAKAERA?

Jolasa eta denbora lotuta daude, denbora bat betetzen baitu jolasak, eta atal honetan denbora horretan jolasa aztertuko da. Jolasa denboran zehar aldatu egiten dela ikusi da, eta hori deskribatzeko, jarraian ondorengo sekuentzia ikusiko da: lehenengo, jolasa nola hasten den azalduko da; gero, goizean zehar jolasak izaten duen bilakaera azalduko da; ondoren, jolasa noiz eta nola eteten den deskribatuko da; horren atzetik, nola bukatzen den jolasa azalduko da; azkenik, jolaserako eskolak eskainitako denbora nola ixten den deskribatuko da.

5.4.1. Nola hasten da jolasa.

Jolasaren hasiera adinaren arabera aldatuz doa, ez horrenbeste generoaren arabera. Beraz, kasu honetan, adina izango da erreferentzia jolasaren hasiera deskribatzeko.

BI URTEKO UMEAK

Bi hasiera mota bereizi ditzakegu, bai bi urteko umeetan eta bai aurrera begira ere. Hasiera bat izango litzateke eguneko lehenengo jolasari dagokiona, hau da, gelara sartu eta umeak heltzen dion lehenengo jolasa. Eta beste hasiera mota da jolas bat utzi eta beste bat hasten dueneko.

Denak dira hasierak, baina bakoitzak baditu bere ezaugarri bereziak. Eguneko lehenengo jolasaren kasuan etxetik ekarritako objektuek laguntzen dute jolaserako sarrera horretan. Beste hasieretan ez da gauza bera gertatzen, etxeko objektuak dagoeneko jasota daudelako.

Edonola ere, bi urteko haurren jolasaren hasierak baditu errepikatzen diren hainbat ezaugarri: sarrerak ez-berbalak dira, ez dago hitzaren bitartekotzarik jolasean hasteko, bestelako komunikazio bat azaltzen da. Orokorrean lau sarbide mota antzematen dira:

- Bakarka: espazioan zehar mugitu eta bertan aurkitzen dituen objektuak aztertzeetik hastea. Adibidez:

“Naiara etxe txokora etorri, eta bertako objektuekin hasi da: batidora mahaira eramane, nola funtzionatzen duen ikusi, esperimintatu, gero madalena bat batitzeko imintzioa egin... objektuak aldatuz doa kartera bat aurkitu eta konpartimentuak arakatzen ditu” (A-2s-3-narrea-etxe txokoa).

5. Emaizak

- Beste ume baten interesak edo jolasak erakarrita, bere ondora joatea eta imitatzea.
- Hurbildu, eta begira geratzea denboratxo batean, gero piezei heltzea. Adibidez:
“Jon beste biei begira geratzen da, nola jaten duten ikusten, eta segundu batzuren bueltan tetera hartu eta mahaira eramaten die” (A-2s-3-narrea-etxe txokoa).
- Irakaslearen ondoan egotea, eta irakasleak proposatutako zerbaiti heltzea.

Bi urteko gelan jolasak iraupen oso motza du, hori dela eta etengabe ari dira jolasak amaitzen eta hasten.

3 URTEKO UMEAK

Bi urteko umeekiko diferentziarik nabarmenena hizkuntza berbala azaltzea da. Ez du esan nahi hasiera guztietan hitzak presentzia duenik, baina batzuetan bai.

Eguneko lehenengo jolasaren hasiera eta ondorengo jolasen hasieraren artean diferentzia mantentzen da hiru urteko umeengan ere. Lehenengo jolasean etxetik ekarritako objektuak azaltzen dira, besteetan ez bezala, hitza ere azaldu daitekeelarik. Adibidez:

“Mariaren gelako etxe txokoan lau mutilek topo egiten dute, eta bakoitzak etxetik ekarritako jostailuak erakusten dizkie besteei, horrela hasten dutelarik harremana” (A-2s-3-maria-etxe txokoa).

Beste batzuetan ikusten da nola jolasa gurasoen eskutik hasten duen umeak. Amak edo aitak laguntzen dio txokora, piezak atera eta jolasa abiarazten du eta umeak jarraitu egiten dio. Horrela hasi arren, gurasoa ez da gero gelan geratzen eta gurasoa erretiratzen denean jolasa eten egiten da kasu batzuetan. Beste kasu batzuetan, gurasoak alde egin arren, umeak jarraitu egiten du.

Jolasaren hasieran garrantzi berezia hartzen du objektuaren bitartekotzak. Eguneko lehenengo jolasean objektuak gelakoak nahiz etxeakoak izan ohi dira. Baina etxeakoak jaso egiten dira eta ondorengo jolasetan ez dute presentziarik.

Bi urtekoekiko ikusten den beste diferentzia bat ondorengoa da: bi urterekin gehienetan jolasak banaka hasten direla, aldiz, hirutik aurrera, binaka ere hasi dira. Eguneko lehenengo jolasa bakarka gehiago hasten da, baina hortik aurrera, bikote edo hirukoteetan aldatu edo berriz hasi ditzakete jolasak. Adibidez:

“Naroaren etxe txokoan, gelan sartu eta handik hiru ordu lauredenetara bi mutiko datoz, mahaian esertzen dira eta hitz egiten dute. Batek plastikozko janaria jateko itxurak egiten ditu” (A-2s-3-naroa-etxe txokoa).

Adibide horretan jolas sinbolikoan sartzen diren arren, ohikoena ez da hori. Eguneko lehenengo jolasean oso gutxitan hasten dira zuzenean jolas sinbolikoan, ohikoagoa da lehenengo esperimentazioa azaltzea, edota espazioa errekonozitzea bistarekin; txokoz txoko pasa, zer dagoen ikusi eta horren arabera aukeratzea non nahi duen egon.

Mota honetako sarreretarako eraikuntza txokoak aukera ematen du. Bertara hurbildu, piezak eskuan hartu, manipulatu... eta poliki sartu. Bakarka sartzeko aukera erraza ematen du.

Umearen arabera, jolasean sartzeko modu desberdinak azaltzen dira. Badira lehenengo begira-begira geratzen direnak, zer dagoen ikusi behar dutenak ezertan hasi aurretik. Badira espazio eta materialak behatzen dituztenak eta aukeraketa horren arabera egiten dutenak. Baina badira beste umeak behatzen dituztenak ere. Horrela, jolas asko hasten dira beste ume batek egiten duenak erakarrita. Eraikuntza bat eginda ikustean, eta hori egiten ari den umea ikustean, bertara joaten dira. Beste batzuetan, bi urtekoek ez bezala, elkar gonbidatzen dute hitzez. Objektuak eskainiz edo sinbolikoko esanahiak partekatuz.

Badira umeak behatzen egoteko beharrik ez dutenak eta zuzenean ekintzan sartzen direnak. Adibidez, ume bat iritsi da eraikuntza txokora eta besteek egindako eraikinaren gainean piezak jartzen hasi da, beste umeek begiratzen dute, eta erabakiko dute onartzen duten edo ez.

Bestalde, batzuetan jolasa hasteko modu desberdinak batera gertatzen dira. Hau da, posible da lehenengo begira dagoen umeari beste batek gonbidapena luzatzea.

Umeak gai dira jolasak hasteko, baina bakoitzak du bere modua. Umearen eta momentuaren arabera, jolasa modu desberdinetara hasi daiteke. Adibidez:

“Mariaren gelako eraikuntza txokoan bi neska eta mutil berri bat iritsi dira, eta hirurek erreakzio ezberdinak izan dituzte: neska bat bere kasa maparen gainean zerbaitetan hasi da, beste neska besteei begira geratu da, mutila eraikita zegoenaren gainean oreka egiten saiatu da eta gero txokotik atera da” (A-2s-3-maria-eraikuntza).

Baina jolas guztiak ez dira umeak hasitakoak. Une jakin batzuetan, ohikoa ez den arren, irakasleek ere proposatu izan dute: umea espazio jakin batetara eramanez, materiala atera eta jolasa hasiz.

LAU URTEKO UMEAK

Lau urteko umeen jolas hasierak hiru urtekoekiko hainbat alderdi komunean dituzte, baina ezberdintasunak ere badaude.

Hirukoek bezala, jolasean hasi aurretik ondo behatzen dute. Espazioa, jolasa eta bertako umeen jarduna ulertzean, orduan hasten dira objektuak hartzen. Eta hau ez da eraikuntza txokoan bakarrik gertatzen, sinbolikoan ere bai.

Behatu ordez, zuzenean sartzen diren umeak ere badira. Adibidez:

“Zuzenean etxe txokora sartu eta mahaiaren inguruan dantzan eta saltoaka hasten den umea. Eta atzetik beste bik jarraitzen diote. Lehenengo dantza eta saltoekin sartzen dira. Eta poliki-poliki, sinbolikora heltzen dira, aulkiak jarritz “aulki dantza” bat irudikatzen dutelarik. Baina, eginaz iritsi dira, ez da izan aurrez adostutako zerbait” (A-3s-4-noemi-etxe txokoa).

Diferentziei dagokienez, objektuen erabilerari dagokionez, bi eta hiru urtekoen kasuan ikusten da eskainita dagoen materiala dela hartzen dutena. Lau urtekoen kasuan aldiz, ezkutuan dagoen materiala ere har dezakete. Begi-bistan ez dagoen arren, badakite gelan zein material dagoen, ez daukate ikusi beharrik aukeratu ahal izateko. Behar dutena hartu eta atera egiten dute.

Objektuekiko bitartekaritza bi urte eta hiru urteko umeengan ezinbestekoa den bezala, lau urteko umeengan garrantzia galtzen hasten da, objekturik gabe ere jolasean has daitezkeelarik. Adibidez:

Neska bat etortzen da alfonbra erdira, eta dantzan eta saltoka hasten da. Buelta batzuk egiten ditu. Korrika ere bai, gero bere ardatzaren gainean buelta batzuk, berriro saltotxo batzuk. Bitartean hitz egin edota abestu egiten du. Hegazkinak bezala hegan egiten du. Bueltaka jarraitzen du” (A-3s-4-xabier-alfonbra).

Beste diferentzia bat hiru urtekoekiko komunikazioa da, hitzezkoa eta hitzezkoa ez dena. Hitzari dagokionez, “*ahal dot jolastu?*” bezalako baimen eskaerak agertzen hasi dira. Ez berbalari dagokionez, aldiz, beste modu bateko gonbidapenak erabiltzen dituzte, jostailu eskaintzak esate baterako. Baina norbait jolasean inplikatzeko nahia badute, lortzeko errekurtsioak bilatzen dituzte. Adibidez:

“Neska bat sukaldean ari da, janaria prestatzen. Aldamenean beste bat marrazkia egiten ari da. Sukaldariak marrazkia egiten ari dena erakarri nahi du

jolasera, eta horretarako janaria eskaintzen dio behin eta berriro. Baina marrazkia egiten ari denak ez du proposamena onartzen eta berean jarraitzen du. Marrazkia bukatzean onartzen du proposamena eta bi neskek sartzen dira bazkaria prestatzera” (A-1s-4-noemi-etxe txokoa).

Bi eta hiru urtekoengan ikusi ez den beste fenomeno bat azaltzen da lau urteko gelan: jolasa eten edo aldatuta ere, denboratxo bat beranduago, gai dira berriro aurreko jolasari heltzeko. Bigarren hasieratxo bat emateko. Adibidez:

“Etxe txokoa neska bat umearen papera egiten aritu ondoren, utzi egiten du. Ipuinak ikustera joaten da, eta bertan bere denbora hartzen du. Ondoren hasierako lekura itzultzen da eta berriro jolasean txertatzen da” (A-2s-4-noemi-etxe txokoa).

Hasiera konplexuagoak ere ikusten hasten dira lau urteko geletan. Taldeak sortzen dira, eta beste umeen erreakzioetan erreparatu beharra izaten dute jolasa gauzatu dadin. Posible da hasita dagoen jolas batean ume berri bat etortzea, eta hor egitea “bere hasiera”. Edo jolas batetik bi sortzea, eta hor sortzea “beste hasiera” bat. Horrelako egoerak sortzen dira:

“Bi neska daude lurrean, animaliatxoak edo ume txikiak dira, lau hanketan mugitzen dira, eta zerbait jateko itxurak egiten dituzte. Bitartean beste bi neska sukaldean janaria prestatzen ari dira, eta lurrekoei ematen diete ondoren. Poliki poliki badirudi kideak eta jolas komunak ateratzen hasi direla, talde txikitan. Handik denbora gutxira beste neska berri bat etortzen zaie lurrekoei, baina hau ez da jolasera gehitzen. Berea proposatzen die, eta erakartzen saiatzen da. Bat erakarri eta berarekin eramaten du. Ume txikia izaten jarraitzen du erakarri duen umeak. Orduan berak altzoan hartzen du eta janaria ahora eramaten dio. Rolean sartu da. Bientzako moduko zerbait adostea lortu dute, hitzik gabe, keinuz” (A-2s-4-noemi-etxe txokoa).

Bi eta hiru urtekoekin azken diferentzia nabarmena “eguneko lehenengo jolasa” ez dela besteekiko horrenbeste bereizten da.

BOST URTEKO UMEAK

Bost urteko umeen jolaserako sarbideak baditu antzekotasunak txikiagoekiko, baina harago ere badao.

Bost urterekin ere jolasean sartu aurretik, behatzeko beharra duten umeak badira, eta ondo ikusten dutenean bertan dagoena, orduan murgiltzen dira. Badira behatzen denbora asko erabili gabe zuzenean objektuei heltzen dieten umeak ere; jolasean sartu egiten dira, eta bertan beste ume batzuk baldin badaude aurrez, erregulatzen lagunduko diote. Adibidez:

“Hiru mutil kartekin mahaian jolasean ari dira, eztabaidak izaten dituzte. Laugarren mutil bat etortzen zaie, zuzenean karta pare bat hartzen du eskuan, eta horrekin jolasean sartzen du bere burua. Nahiz eta araurik ez jarraitu, besteen onarpenik ez izan” (A-3s-5-lorea-lan mahaiak).

Eta badira jolasak zeinetan bi edo hiru hasiera mota hauek batera ere gauzatzen diren:

“Mutiko bat dator txokora, bera bakarrik, eta azkena egin den dorrearen ondoan jartzen da belauniko, jarraipena ematen diolarik. Geroxeago beste mutiko bat etortzen da, dorrearen beste aldean jartzen da, eta ezer esan gabe, dorre bera eraikitzen hasten da. Bien artean ari dira. Segundu batzuk beranduago beste mutiko bat dator, baina hau poliki sartzen da, lehenengo begira geratzen da” (A-3s-5-lorea-eraikuntza).

Umearen arabera hasiera aldatu egiten da. Edonola ere, hasteko orduan umeak aukeratu egiten du zertan hasi, eta horretarako bi irizpide dira nabarienak: eskainitako objektuak batetik eta kideak edo lagunak bestetik. Adibidez:

“Mutiko bat amarekin eraikuntza txokora joaten da. Erakusten dio eta bertan geratzen da. Baina ez da hasten eraikitzen. Beste mutiko baten bila joaten da. Gero bi mutiko hauek txokora joaten dira, eta egurrezko pieza berriak hartu eta eginda zegoenari gehitzen hasten dira. (...) Bi dorre egin dizkiote eraikuntzari. Hori ikustean berriro bi mutiko erakarri dituzte” (A-2s-5-lorea-eraikuntza).

Baina badira diferentziak ere; nabariena jolasaren iraupena da. Adinean aurrera doazen neurrian, jolasean denbora luzeagoz egoten dira.

Beste diferentzietako bat da jolasak ez daukala egunero zerotik hasi beharrik. Adibidez, eraikuntzen kasuan, ez da egunero puskatu eta jasotzen, horrela uzten da, eta hurrengo egunean berrartu dezakete, eta hala egiten dute.

5.4.2. Jolasaren bilakaera

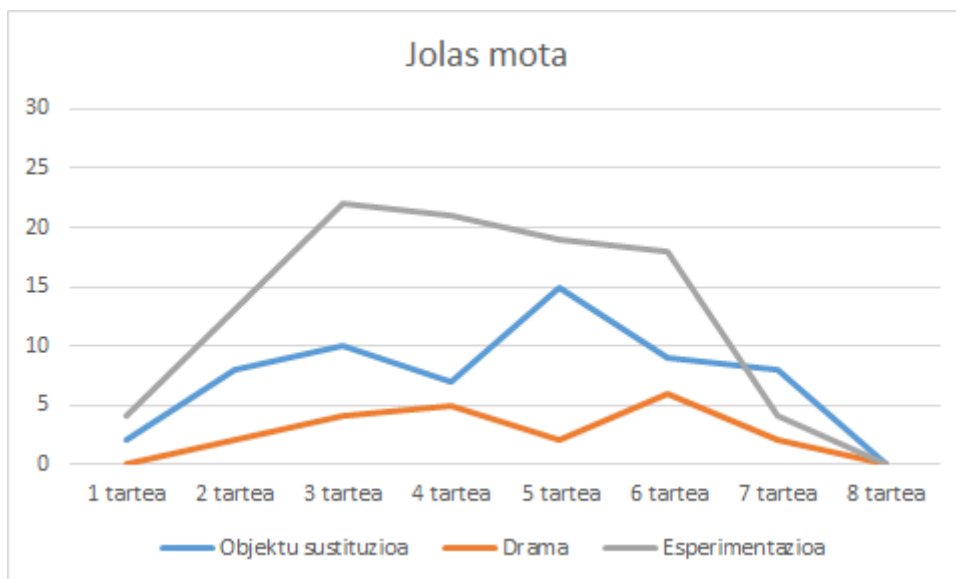
Saio bakoitzean jolasak bere bilakaera egin du. Nolabaiteko hasiera, garapena eta itxiera izan ditu. Atal honetan bilakera hori aztertuko da. Ordu laurdeneko tarteak aztertu dira saio bakoitzean, eta tartetik tartera dagoen aldeak emango du bilakaera horren berri.

Bilakaera desberdina izan da adin tarte bakoitzean. Horregatik, adinaren arabera azalduko dira emaitzak.

BI URTEKO GELAN JOLASAK IZAN DUEN BILAKAERA

Bi urtekoen jolasari dagokionez, jarraian azalduko da dimentsio kognitiboarekin, mugimenduarekin eta alderdi sozialarekin zer gertatu den eta zein espazio erabili diren goizeko jolasari dagokion denboran.

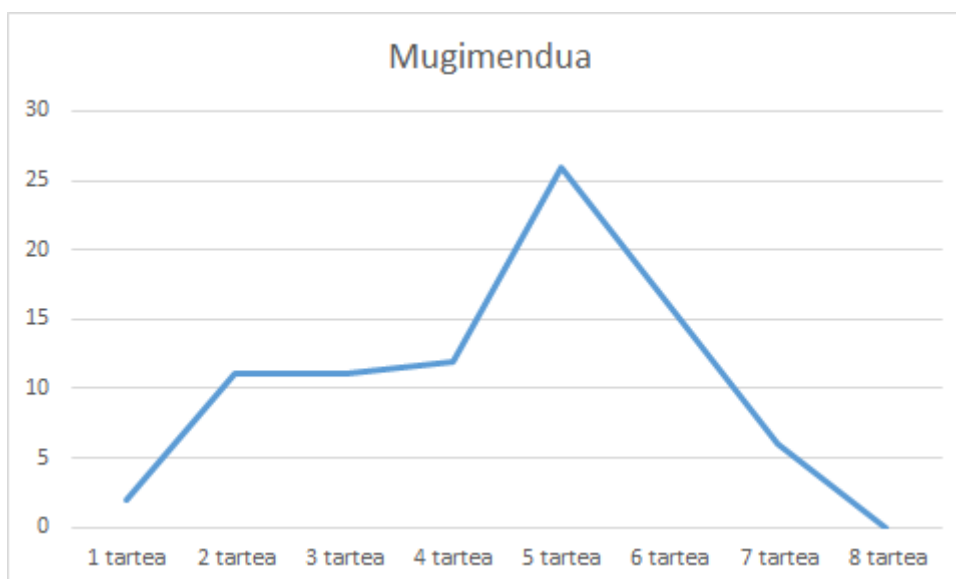
Jolas motari dagokionez, ondorengo irudian ikus daiteke bi urtekoen jolas motak denboraren arabera izan duen aldaketa:



Irudia 54. Bi urtekoen jolasaren bilakera: jolas motak denboraren arabera.

Ikusten da lehenengo ordu erdian gehitzen joaten dela, batez ere esperimentazioa. Eta jasotzeko orduan hasten dela jeisten, ordu eta erdiren ostean.

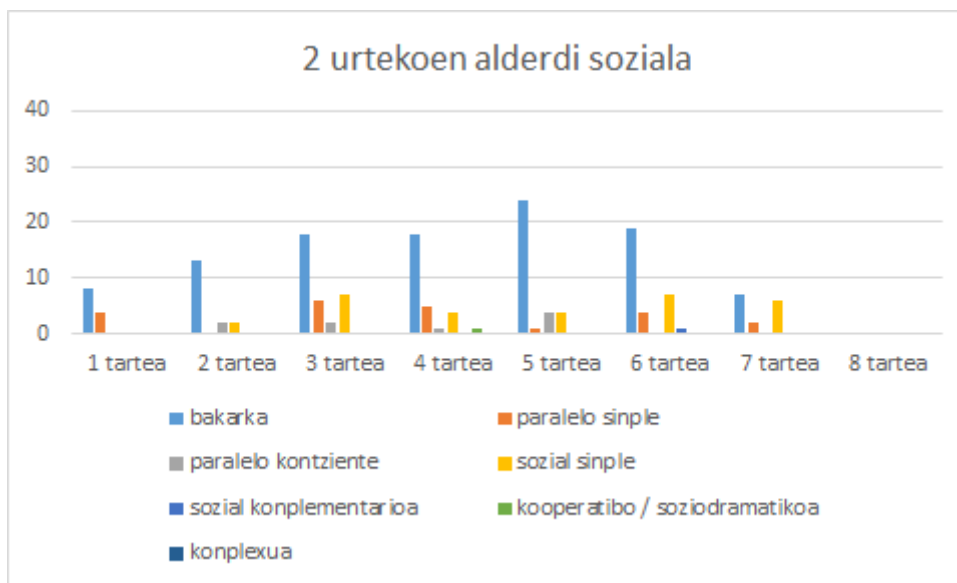
Mugimenduari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da denboran zehar izan duen aldaketa.



Irudia 55. Bi urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.

Lehenengo ordu laurdenean gutxi ikusten da. Hor hasten da igotzen, baina ikusten da ordu bete edo gehiago behar duela puntu gorena hartzen, bitartean igotzen joaten baita. Hortik aurrera, berriro jaisten hasten da.

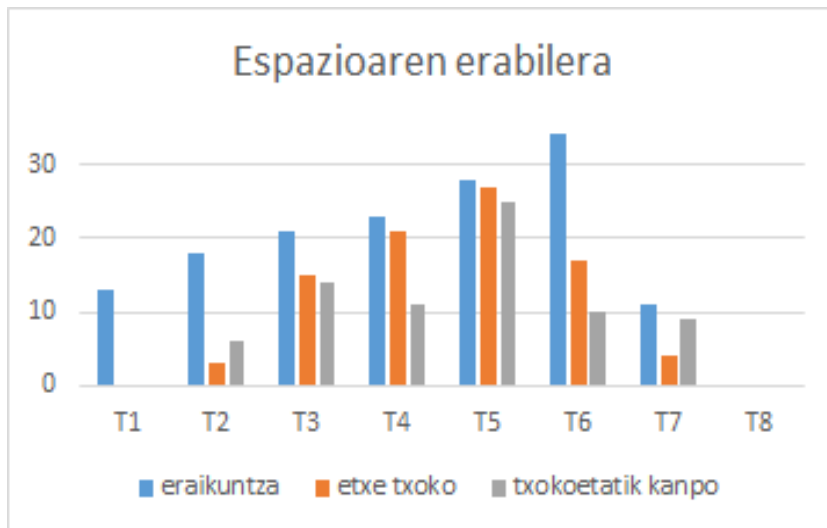
Alderdi sozialari dagokionez, denboran bilakaera hau izaten du:



Irudia 56. Bi urtekoen jolasaren bilakaera: alderdi soziala denboran.

Ikusten da harreman modu sinpleenetatik hasten dela jolas garaia, eta denbora aurrera doan heinean, eta jolasa gehitzen doan heinean, harremanak ere zerbait gehitzen direla, baina baita bakarkako jolasa ere. Bakarko jolasa da gehien ikusten dena bi urteko gelan.

Espazioaren erabilerari dagokionez, denboran zehar duen bilakaera islatzen du ondorengo irudiak.



Irudia 57. Bi urtekoen jolasaren bilakaera: espazioen erabilera denboran.

Ikusten da jolasa eraikuntza txokoa sortzen dela eta denborak aurrera egin ahala, txoko honetan gero eta jolas gehiago ikusten dela. Bestalde, aurreraxeago etxe txokoa eta txokoetatik kanpoko espazioetan ere jolasa azaltzen hasten da, eta denborak aurrera egin ahala, gehitzen joaten da. Bukaerari dagokionez, etxe txokoko jolasa da azkena desagertzen.

Azaldutako alderdi guztietan ikusten da denboran bilakaera bat badagoela. Bilakaera hori hobeto ikusteko, denbora tarte bakoitzean zer gertatzen den zehaztuko da ondorengo lerroetan:

- Lehenengo ordu laurdena (0'-15'): Lehenengo ordu laurdenean umeek ez dute apenas jolasten. Ikusten da eraikuntza txokotik abiatzen dela jolasa eta poliki-poliki horrantz hurbiltzen dira. Baina esan bezala, tarte honetan jolas gutxi dago.
- Bigarren ordu laurdena (15'-30'): Poliki-poliki jolasa azaltzen hasten da. Batez ere esperimentazioarekin hasten da jolasa eta mugimendu pixka bat azaltzen da. Ikusten da, batez ere, bakarka hasten direla umeak jolasean eta eraikuntza txokoaren inguruan. Sustituzio ekintza gutxi ikusi da.
- Hirugarren ordu laurdena (30'-45'): Esperimentazioak asko egin du gora eta sustituzioa ere igo da pixka bat, aldi berean, dramatikoa azaltzen hasi da. Barkarkako jolasak egin du gora, baina forma sozial konplexuagoak ere azaltzen hasi dira. Espazioari dagokionez, espazio guztiak izan dira okupatuak, denera iritsi dira umeak. Hala ere, esan behar da batez ere igo dela etxe txokoko presentzia.

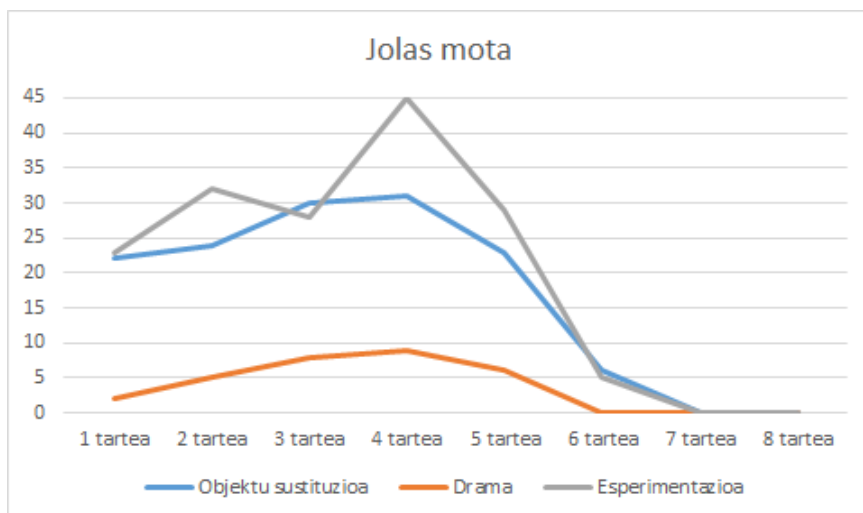
- Laugarren denbora tarte (45´-60´): Aurreko ordu laurdeneko antzera mantentzen da bai jolas mota, bai mugimendua eta bai alderdi soziala ere. Espazioari dagokionez, etxe txokoaren erabilera hazi da. Baina gainerakoa mantentzen da.
- Bosgarren ordu laurdena (60´-75´): Esperimentazioak behera egin du, sustituzioak aldiz pixka bat gora egiten du. Nabarmen aldatu dena mugimendua izan da, asko egin du gora. Bestalde, bakarkako jolasa igo egin da. Eta espazioei dagokionez, espazio guztietan jarraitzen dute, baina, oraingoan denetan berdintsu egotera iritsi dira.
- Seigarren ordu laurdena (75´-90´): Jolasak behera egin du. Esperimentazioak eta sustituzioak behera; dramatikoak da igo den bakarra. Mugimendua ere asko jaitzi da. Alderdi sozialari dagokionez, bakarkako jolasa gutxi den arren, forma sozial konplexuagoak mantendu egin dira. Eraikuntzara bildu da jolasa, gainontzeko espazioak hustutzen hasi dira.
- Zazpi eta zortzigarren ordu laurdenak (90´-...): Azken denbora tarte hauetan dena behera doa, agortu arte. Jasotzen hasten dira.

Orokorrean esan daiteke lehenengo ordu erdia behar dutela bi urteko umeek jolasean bete--bete sartzan. Eta behin sartuta, lehenengo esperimentazioa azaltzen dela, gero sustituzioa eta azkenik dramatikoak, salbuespenak salbuespen, bakoitzak denbora ezberdinak behar dituela. Bestalde, ordu beteren bueltan mugitzeko beharra sortzen zaiela ere ikusten da. Eta espazioari dagokionez, eraikuntza txokoa da erabiliena, hor hasi eta bukatu egiten da jolasa, nahiz eta tartean gela osoa okupatzen den. Etxe txokoaren erabilera beranduago eta poliki-poliki igotzen joaten da.

HIRU URTEKO GELETAN JOLASAK IZAN DUEN BILAKAERA

Bi urtekoekin egin den bezala, jarraian analisi bera egingo da hiru urtekoekin ere.

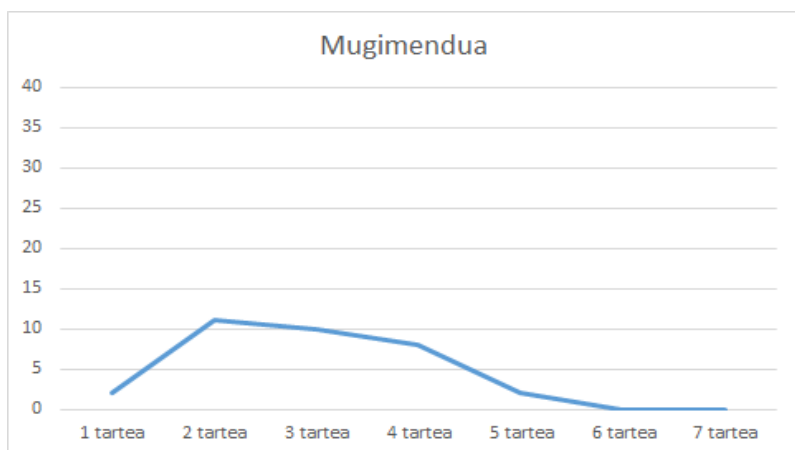
Hasteko, ikusiko dira jolas motak denboraren arabera izan dituen aldaketak.



Irudia 58. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: jolas motak denboran.

Ikusten da hiru urtekoak ez direla esperimentazioarekin bakarrik abiatzen, zuzenean sustituzioan ere sar daitezkeela. Ez ordea dramatizazioan, azken horretan oso poliki murgiltzen baitira. Edonola ere, hiru motek denboran zehar bakoitzak bere kurba sortzen dute, lehenengo ordu betean gehitzen doazelarik, eta hortik aurrera gutxitzen, jasotzeko ordura arte.

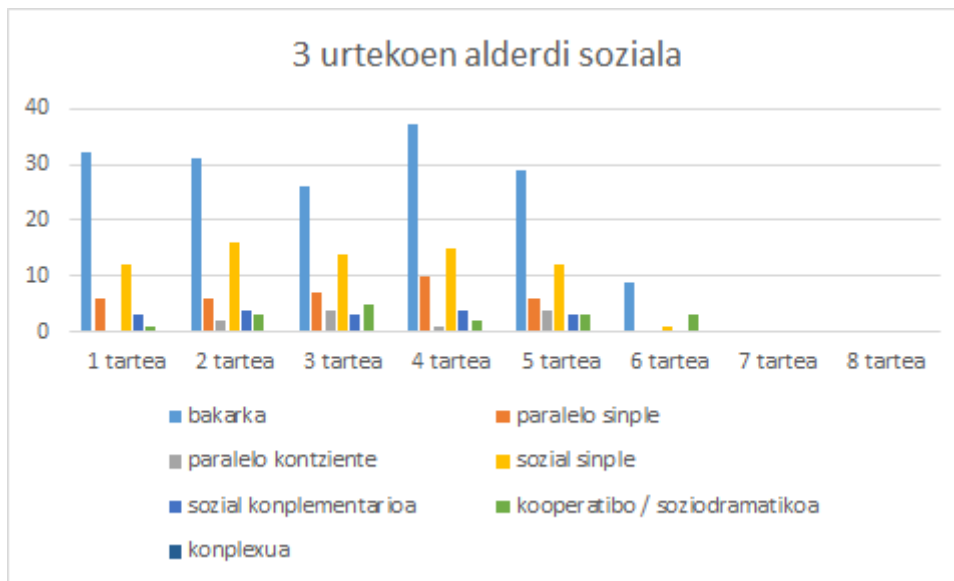
Mugimenduari dagokionez, denboran zehar izandako aldaketa ondorengo irudian islatzen da:



Irudia 59. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.

Hiru urtekoen mugimenduak nolabaiteko kurba egiten du, baina une gorena bigarren ordu laurdenean hartzen du, hortik aurrera gutxitzen doa. Esan beharra dago bi urtekoen mugimendua baino apalagoa dela, gutxiagotan ikusi dela alegia.

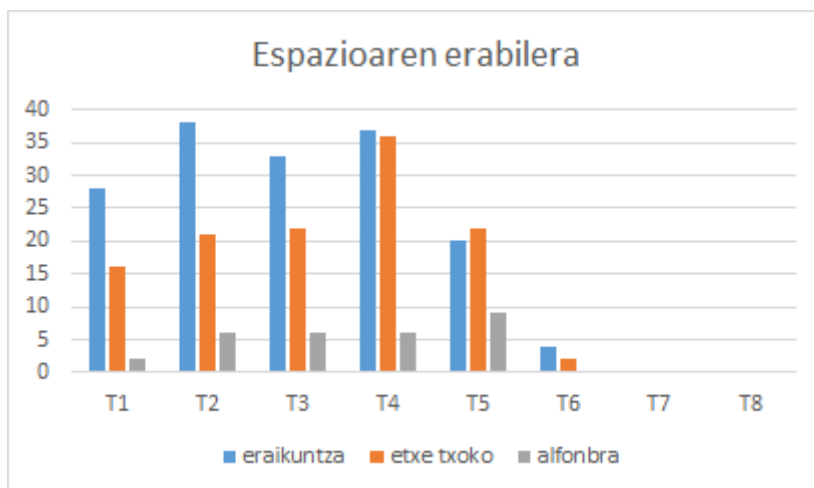
Alderdi sozialari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da forma sozial bakoitza zenbat aldiz ikusi den denbora tarte bakoitzean.



Irudia 60. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.

Ikusten da jolasak ez duela zertan bakarka hasi beharrik, forma sozial sinpleetatik ere has daitekeela. Baina aldi berean, ikusten da baita ere denborak aurrera egin ahala forma sozial konplexuagoak ere azaltzen direla.

Espazioaren erabilerari dagokionez, denboraren arabera izandako frekuentzia ondorengo irudian ikusten da:



Irudia 61. Hiru urtekoen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.

Bi urtekoen kasuan bezala, lehenengo unean jolas gehien eraikuntza txokoan dago, ondoren etxe txokoan eta azkenik alfonbran. Hortik aurrera, etxe txokoaren erabilera gehitzen joaten da ordu betean, eta, xume-xume, alfonbrarena ere bai. Hemen ere eraikuntzatik hasten da jolasa neurri handi batean, eta gero beste espazioak okupatzen doa. Ordu beteren bueltan eraikuntza txokoa eta etxe txokoaren erabilera berdintzen dira.

Bi urtekoekin bezala, ordu laurdeneko tarte bakoitzari erreparatuko zaio, bilakaera ikusi ahal izateko.

- Lehenengo ordu laurdena (0´-15´): Mugimendu oso gutxirekin hasten dira hiru urteko umeak ere, baina bi urtekoekiko diferentzia da lehenengo momentutik azaltzen dela jolasa. Drama gutxi azaltzen da, baina esperimentazio eta sustituzioa, biak azaltzen dira lehenengo momentuan. Bakarka hasten da batez ere jolasa eta eraikuntza txokoan, nahiz eta etxe txokoan ere zerbait azaltzen den.
- Bigarren ordu laurdena (15´-30´): mugimenduan dago aldaketa nabarmena. Oso gutxi mugitzetik asko mugitzera pasa dira umeak minutu gutxian. Bestela, aldaketak nahiko leunak dira: jolas mota antzera azaltzen da, dramatikoaren frekuentzia poliki-poliki hazten da; eta espazioen erabilera ere gorantz poliki doa. Bakarkako jolasa pixka bat jaisten da eta soziala igo, harremanak izaten hasten dira umeak.
- Hirugarren ordu laurdena (30´-45´): mugimendua hasi da poliki-poliki jaisten. Alderdi sozialari dagokionez, bakarkako jolasak poliki-poliki beherantz jarraitzen du, eta aldiz

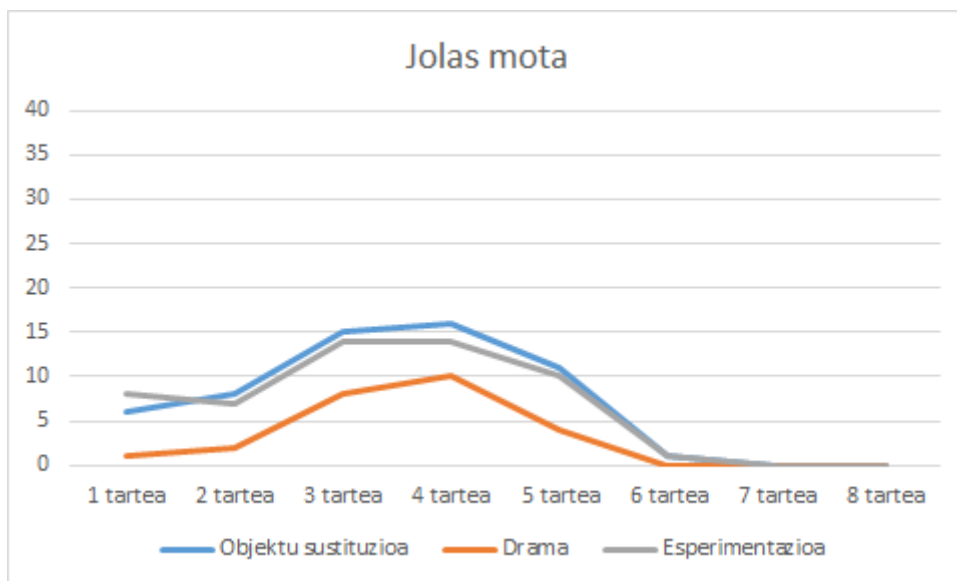
sozialak gorantz. Jolas motari dagokionez, dramatikoa poliki gorantz eta sustituzioa ere gorantz. Esperimentazioa jaitsi da. Espazioaren erabilerari dagokionez etxe txokoa poliki igotzen da, ez horrela eraikuntza.

- Laugarren ordu laurdena (45´-60´): Jolas motei dagokienez, ikusten da goizeko puntu gorena tarte honetan lortzen dutela. Hiru motak gorantz joan dira, orain arte. Mugimenduak beherantz jarraitzen du. Alderdi sozialari dagokionez, bakarkako jolasa gehitu da, baina, aldi berean, sozialak ez du behera egin. Espazioei dagokienez, etxe txokoaren erabilerak ere gora egin du, goizeko lehengo aldia da eraikuntza eta etxe txokoaren erabilera parekatu direna.
- Bosgarren ordu laurdena (60´-75´): jolasa gutxitzen hasten da poliki-poliki. Mugimendua hasita zegoen gutxitzen, eta horrela jarraitzen du. Jolas motari dagokionez, denak jaitsi dira, baina batez ere esperimentazio eta sustituzioa. Alderdi sozialari helduta, bakarkako jolasa jaisten da, ez horrenbeste jolas soziala. Eta espazioari begiratuta, erabilera denean gutxitu den arren, lehenengo aldia da etxe txokoan jolas gehiago dagoena eraikuntza txokoan baino.
- Seigarren ordu laurdena (75´-90´): Jasotzeko ordua iritsi da eta poliki-poliki, jolasa agortzera doa.

Ikusten da hiru urtekoak ere eraikuntzatik eta esperimentaziotik hasten direla, eta bakarka. Baina denborak aurrera egin ahala, etxe txokoa ere konkistatzen dute eta jolas dramatikoa gehitzen doa. Harremanak ere bakarka hastetik gero eta gehiago harremanak izatera doaz. Eta momentu gorena ordu beteren ostean iristen da. Ordura arte, poliki-poliki jolasak eta forma komplexuenek gorantz egiten dute.

LAU URTEKO GELETAN JOLASAK IZAN DUEN BILAKAERA

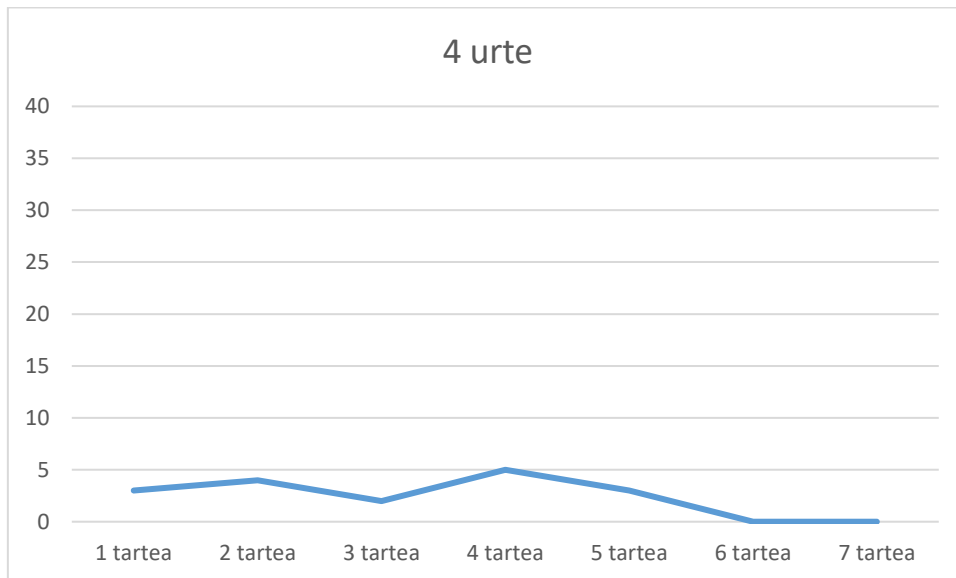
Beste adin tarteetan bezala, hemen ere alderdi desberdinek denboran izandako bilakaera ikusteko irudiak aztertuko dira. Lehenengo honetan, adierazten da jolas mota nola aldatu den:



Irudia 62. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: jolas mota denboran.

Ikusten da jolas mota guztiek kurba moduko bat egiten dutela. Lehenengo ordu erdian xume hasten direla eta ordu bete pasa arte gehitzen joaten direla. Hortik aurrera jaisten hasten dira desagertu arte, jasotzeko orduarekin bat eginez. Kasu honetan ez da esperimentazioa gailentzen, sustituzioa baizik. Eta dramaren kasuan, oso xume hasten den arren, kurba egiten du.

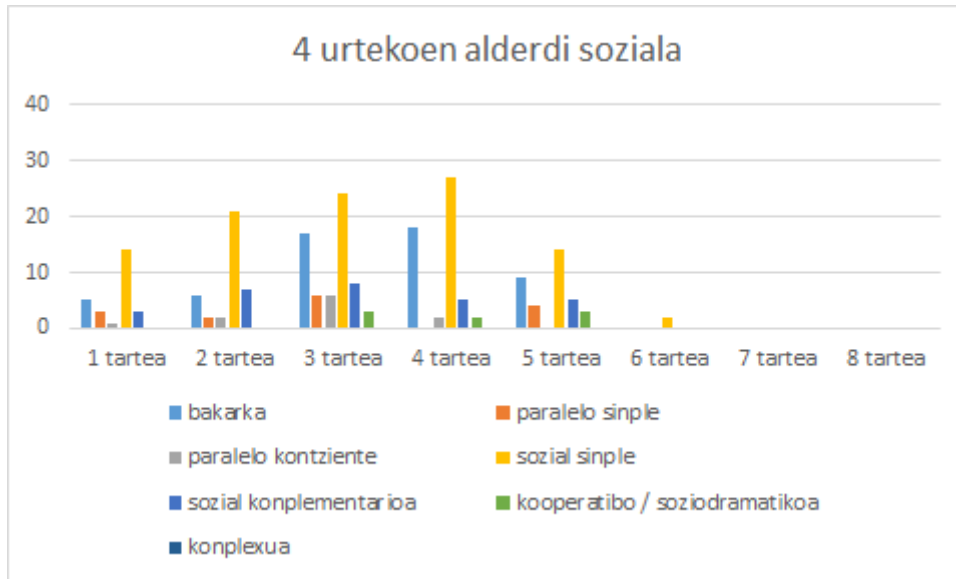
Mugimenduari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da denboran izan duen presentzia:



Irudia 63. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.

Irudia ikusita, ezin da esan kurbarik dagoenik, alderantziz, oso gutxi ikusi baita mugimendua lau urtekoengan.

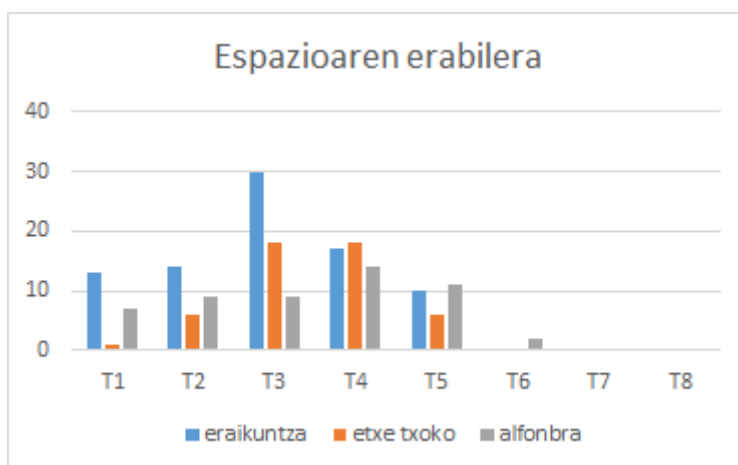
Alderdi sozialari dagokionez, ondorengo irudian ikusten dira denboraren arabera forma sozialek izandako aldaketak:



Irudia 64. Lau urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.

Lau urtekoen jolasa zuzenean harremanetan has daiteke, eta gehiengoa horrela egiten da. Bakarkako jolasa asko gutxitu da txikiagoekin konparatuz. Edonola ere, denborak aurrera egin ahala forma sozial gero eta konplexuagoak ikusten dira. Jolas soziodramatikoa ordu erdiren ostean azaltzen da adibidez.

Espazioen erabilerari dagokionez, denboran izandako aldaketa ondorengo irudian ikusten da:



Irudia 65. Lau urteko umeen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.

Txikiagoen kasuan bezala, esan daiteke jolasa eraikuntza txokotik abiatzen dela. Lau urtekoengan alfonbran ere azaltzen da. Ez horrela etxe txokoan. Etxe txokoaren erabilera hasieran oso txikia da eta denborarekin doa gehitzen. Ordu beteren bueltan eraikuntza txokoarekin berdintzen da eta kontuan izan behar da eraikuntzarako bi txoko daudela, etxe txokoa aldiz bakarra. Denborarekin, alfonbraren erabilera ere gehitzen doa eta bertan irauten du jolasak gehien.

Orohar, ikusten da adinean aurrea goazen heinean, jolaserako duten denbora gutxitzen doala. Mugimenduari dagokionez ia-ia desagertu egin da, apenas dute mugimendu nabarmenik. Beraz, ez da bilakaeran bereziki honetaz hitz egingo.

Bestalde, lau urteko umeen kasuan bilakaera honelakoa izan da:

- Lehenengo ordu laurdena (0´-15´): Lehenengo momentutik azaltzen da jolas pixka bat, baita dramatiko ere. Sustituzioa eta espermentazioa dira gehien azaltzen direnak eta nahiko parekatuta gainera, espermentazioa zertxobait gehiago, baina diferentzia txikiarekin. Alderdi sozialari dagokionez, bi eta hiru urtekoak ez bezela, ez dira bakarko jolasarekin hasten, sozial sinplearekin baizik. Zuzenean harremanetatik sartzen dira jolasera. Espazioari erreparatuz, etxe txokoa ez da jolasean hasteko lekua izan, eraikuntza txokoa batez ere, eta kasu batzuetan alfonbra bera erabili dute jolasean hasteko.
- Bigarren ordu laurdena (15´-30´): ez dago aldaketa nabarmenik lehengo tartearik. Poliki-poliki jolasa maizago ikusi da zentzu guztietan, eta etxe txokoa erabiltzen hasten dira.
- Hirugarren ordu laurdena (30´-45´): Jolasak gorakada nabarmena egin du, alderdi guztietan, mota guztietan, forma sozial guztietan eta espazio guztietan.
- Laugarren ordu laurdena (45´-60´): Leun, baina, gora egin du berriro. Hau da jolasak duen goizeko puntu gorena. Gora egin dute sustituzioak eta, batez ere, dramatikoak; espermentazioak ez horrenbeste, lehenago geratu baita. Alderdi sozialari dagokionez, sozial sinplearen puntu gorena iritsi da. Deigarria da eraikuntza txokoaren erabileraren jaitsiera eta etxe txokoarenaren igoera, eraikuntzaren gaintik jarritz. Kontuan hartu behar da adin honetan etxe txoko bakarra dagoela eta bi eraikuntza txoko.

5. Emaitzak

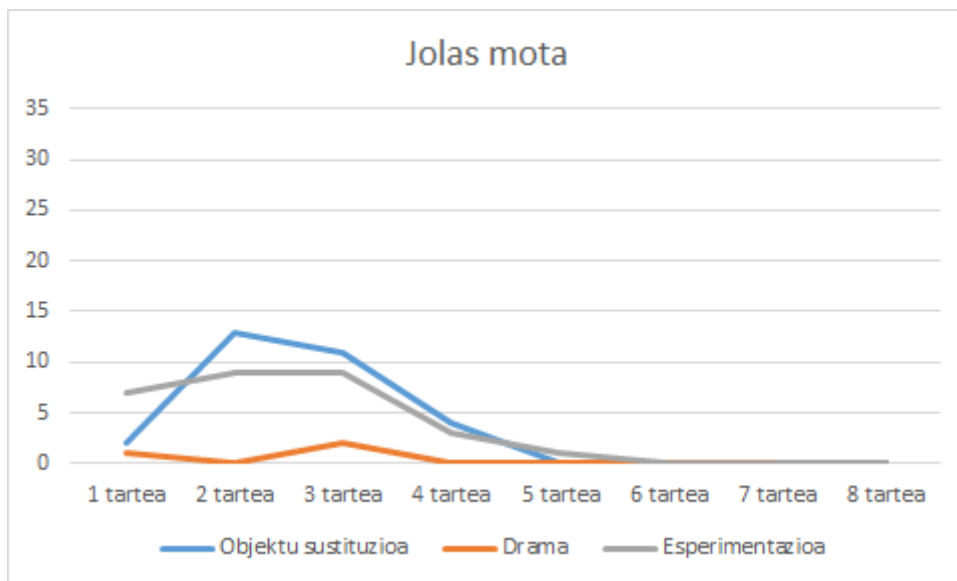
- Bosgarren denbora tarte (60'-75'). Jasotzeko ordua iritsi da eta jolasak behera egiten du, desagertzeraino.

Goizeko momentu gorena ordu beteren ostean iristen da. Esan daiteke lehenengo aldiz sustituzioa gailentzen zaiola esperimendarioari. Bestalde, jolas dramatikoak poliki-poliki gora egiten du, etxe txokoaren erabilerak egin bezala, ordu beteren ostean eraikuntza baino jolas gehiago dagoelarik, nahiz eta bi eraikuntza txoko eta etxe txoko bakarria izan. Alderdi sozialari dagokionez, gazteagoen aldean, bakarkako jolasa gutxitu da eta zuzenean harremanetik sartzen dira jolasean. Goizean denborak aurrera egin ahala, harremanak gehituz doaz.

BOST URTEKO GELETAN JOLASAK IZAN DUEN BILAKAERA.

Bost urtekoen jolasaren bilakaera ikusi ahal izateko, aurreko adin tarteetan bezala, aztertuko dira denboran zehar alderdi desberdinek izandako aldaketak.

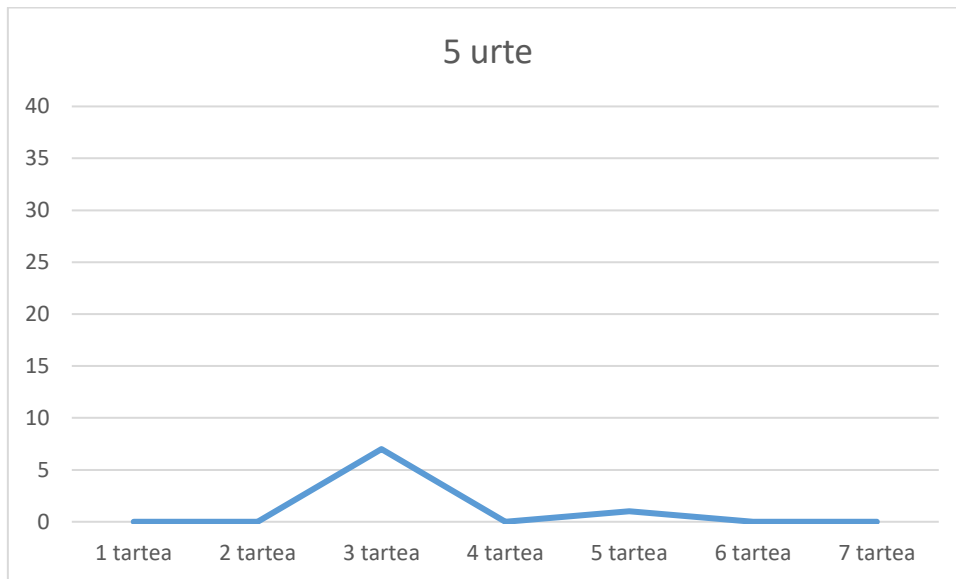
Hasteko, jolas mota nola aldatu den ikusiko da denboraren arabera.



Irdia 66. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: jolas mota denboran.

Lehenengo denbora tartean esperimentazioa bakarrik ikus daiteke ia-ia. Aldiz, hortik aurrera, objektu sunituzioa gailentzen zaio, biek egiten dutelarik kurba. Edonola ere esan beharra dago kurba horretan puntu gorena oso goiz iristen dela, eta ordu beterako beherakada ikusten dela. Bestalde, dramatizazioak ez du kurbarik egiten, oso gutxitan ikusi baita bost urteko geletan.

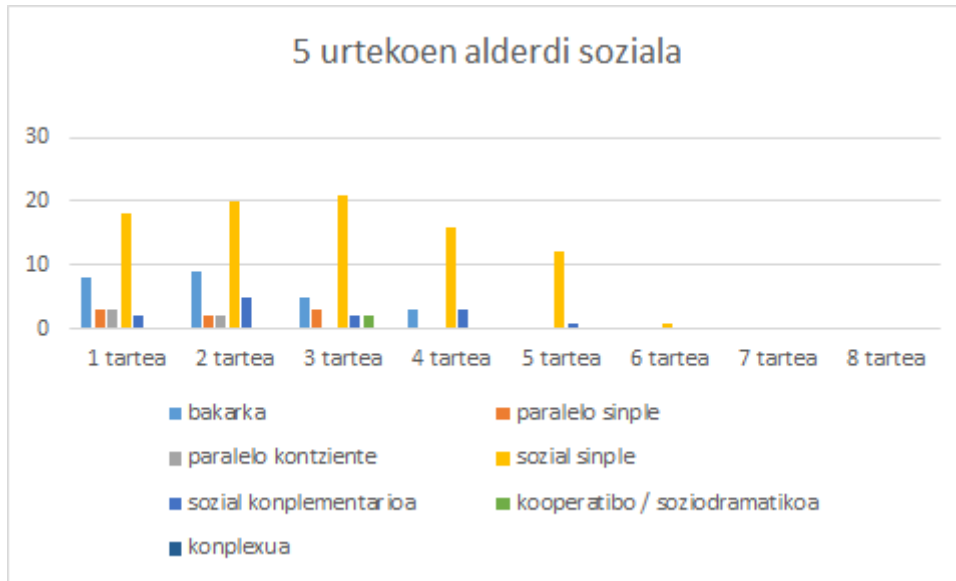
Mugimenduari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da denboran izan duen presentzia:



Irudia 67. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: mugimendua denboran.

Mugimenduaren inguruan esan daiteke ia-ia ez dela ikusi ere egiten bost urteko geletan, ordu erdiren ostean zertxobait ikusten da, baina, hortik aurrera berriro desagertu egiten da.

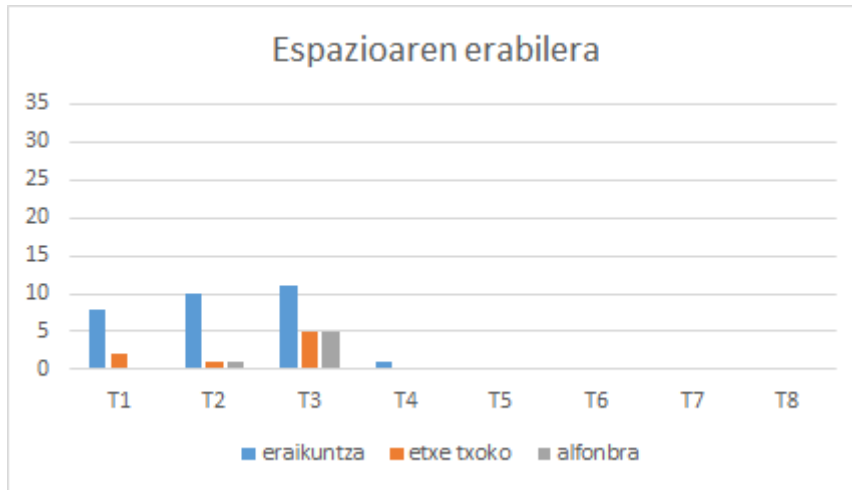
Alderdi sozialari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da forma bakoitzak denboran izandako presentzia:



Irudia 68. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: forma sozialak denboran.

Bost urtekoak zuzenean harremanetan hasten dira jolasean. Bakarkako jolas gutxiago ikusten da eta denborak aurrera egin ahala gutxitu egiten da, gainera. Edonola ere, esan beharra dago, forma sozial konplexueneren presentzia lau urtekoengan baino txikiagoa dela eta lehenago desagartzen dela.

Espazioaren erabilerari dagokionez, ondorengo irudian ikusten da denboran zehar izandako bilakaera:



Irudia 69. Bost urtekoen jolasaren bilakaera: espazioaren erabilera denboran.

Ikusten da, beste adin tarteetan bezala, jolasa eraikuntza txokoan hasten dela eta gehitzen joaten dela lehenengo hiru ordu laurdenetan. Etxe txokoaren erabilera oso txikia da, ordu erdiren ostean kasu isolatu batzuk ikusten dira. Alfonbrarekin antzeko zerbait gertatzen da eta ordu beteren bueltan ia ia desagertzera iristen da jolasa.

Bost urteko umeen jolasak ordu bete baino gutxiago irauten du. Jasotzeko mezua laugarren ordu laurdena bukatu baino lehen iristen da, beraz, jolaserako denbora erreala hiru ordu laurdenean geratzen da. Bilakaerari dagokionez, honela joan da:

- Lehenengo ordu laurdena (0'-15'): Eraikuntza txokotik abiatu da kasu honetan ere, eta batez ere esperimentazioarekin. Sustituzio eta dramatiko oso gutxi ikusi da lehenengo tarte honetan. Alderdi sozialari dagokionez, bost urtekoak ere harremanetatik sartzen dira jolasera bakarka baino gehiago.
- Bigarren ordu laurdena (15'-30'): pixkana ugaltzen joan da jolasa, batez ere sustituzioa. Drama eta esperimentazioa jaitsi egin dira. Espazioari dagokionez eraikuntza txokoan jarraitzen du jolasak egoten. Eta alderdi sozialari erreparatzen bazaio, forma guztiak antzera igo dira.
- Hirugarren ordu laurdena (30'-45'): sustituzioa jaitsi eta dramatikoa igo dira, baina nahiko leun. Alderdi sozialari erreparatuta, sozial sinplea igo egin da, eta forma sozialik konplexuena ere denbora tarte honetan azaltzen da. Espazioari dagokionez, eraikuntza

txokoaz gain, etxe txokoa eta alfonbraren erabilera ere hazi egin da.

- Laugarren ordu laurdena (45´-60´): hemen hasten dira jasotzeko mezuak ematen eta horrekin batera, jolasa gutxitu egiten da, bosgarren ordu laurdenean desagertzera iritsiz.

Orokorrean jolasa asko gutxitu da aurreko urteekin konparatuta, baina, geratzen den jolas gutxi horrek besteen bilakaeraren antza izan du. Ikusten da esperimentazioa hasieran dagola gehien eta esperimentazioak behera egin duen bitartean, dramatikoak gora egin duela poliki-poliki. Harremani dagokionez, denborak aurrera egin ahala gero eta forma sozial konplexuagoak azaldu dira, eta, horrekin batera, etxe txokoaren eta alfonbraren erabilera handitu dira. Hemen ere etxe txoko bakarra eta bi eraikuntza txoko izan direla kontutan hartu behar da.

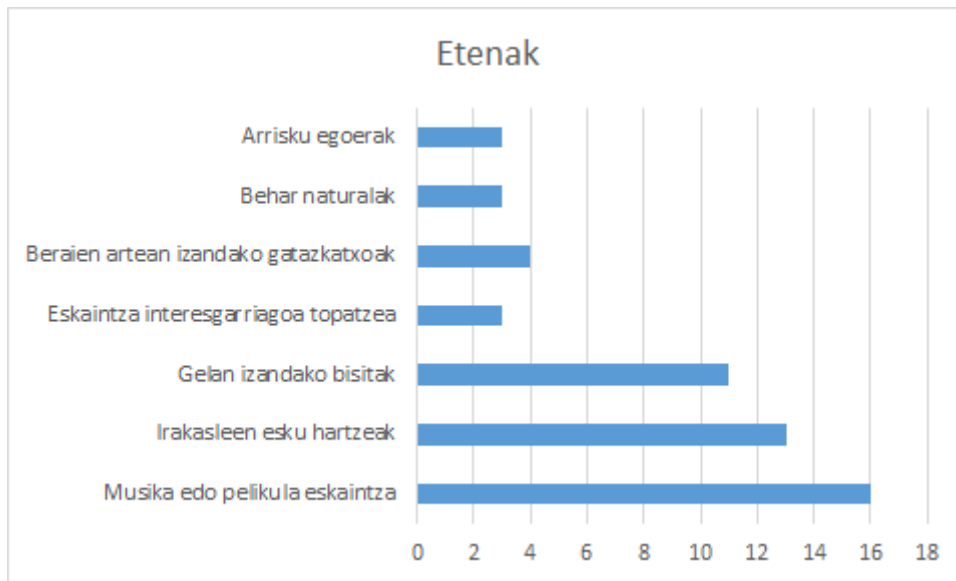
5.4.3. Etenak

Etenak ere adinka aztertuak izango dira. Berez, umeak naturalki eten edo aldatu ere oso maiz egiten du, baina kasu honetan, kanpotik datozen etenak aztertzen dira sakonago.

Esan beharra dago jolasa gehien eteten duen faktorea irakaslearen esku hartzea dela. Hori da kausa nagusia. Irakasleak noiz eteten duen jolasa aurreko blokean aztertuta dagoenez, hemen ez da berriro jarriko, baina komenigarria da jarraian azaltzen diren alderdiekin batera irakasleen esku hartzea ere presente izatea.

BI URTEKO UMEAK

Bi urteko umeen jolasa motza da denboran, erraz hasten da eta erraz eten edo bukatzen da. Hala ere, esan daiteke, eteten den kasuetan, umeak berak etetea baino gehiagotan gertatzen dela kanpoko faktoreren batek etetea umearen jolasa. Jolasa etetearen atzetik ondorengo gakoak daude, bakoitza dagokion pisuarekin:



Irudia 70. Bi urtekoen jolasean etenak.

Horietako gako bakoitzaren atzean dagoena deskribatuko da jarraian.

- Arrisku egoerek jolasa eten egiten dute. Hala nola, ume bat negarrez entzuteak. Egoera horren atzetik mehatxu errealik dagoen edo ez jakin arte, ez dute jolasten. Ez negarrez ari den umeak bakarrik, baizik eta negar hori entzuten duten ume guztiek eteten dute jolasa. Gelditu eta berrartu egiten dute, arriskurik ez dagoela ikustean behartu dezakete.
- Behar naturalei dagokienez, ondorengo beharrek eten dute jolasa: atxikimendua aktibatu zaienean, geldirik geratu dira ume batzuk; ura edateko momentua iritsi denean ere ume asko egiten ari zirena utzi eta irakaslearengana joan dira ur eske.
- Behar naturalez gain, oso naturala den beste zerbaitek ere eten du jolasa behin baino gehiagotan: umeen arteko harreman edota gatazkek. Adibidez:

“Andreak dorrea berreraiki du, handiagoa eta Mikeli erakusten dio urrutitik. Mutikoak ikustean, bere kotxea utzi eta korrika dator eraikuntzetako piezak dauden lekura. Dorrea apurtzen du, bi saiakeretan den-dena apurtu arte. Dorrea apurtu dio Andreari, baina apurtzeko gogoia zuelako, ohartu gabe neskarentzat horrek zer suposatzen duen. Andrea haserretu egin da. Kaxa hartu eta astindu egin du haserre. Angeles etorri da eta Andreari eskutik heldu eta zerbaitetara

eraman du beste gelara. Andrea joatean, Mikel ez da bere lehengo lekura itzultzen, baizik eta eraikuntza piezekin geratzen da. Aurrez Andreak egindako dorre bera, hau da, berak apurtutakoa, berreraikitzen du, eta bere buruari txalo jotzen dio. Dorre luzea egiten du. Ane hurbiltzen zaio, eta Mikelek zuzenean eraso egiten dio, behatzak aurpegian sartzen dizkio, Ane negarrez hasi da. Mainerrek: *Mikel, zu izan zea?* Mikelek salto alai bat egiten du eta alde egiten saiatu da, ohartzeke, beste gelara ihes egin du. Mainerrek galdetu dio Aneri ea Mikel izan den, honek baietz, Mainer beste gelara joan da Mikel zigortzera. Ane zutik bakar-bakarrik negar batean gelditu da” (A-3s-2-eraikuntza). Hemen ikusten da nola Mikelek Andreari eteten dion lehenengo, baina gero ikusten da Andreak egindakoak ere nolabait eten duela Mikelena, gero Ane sartzean berriro dator beste etete bat. Azkenean, benetako bukaera irakasleak eman diolarik.

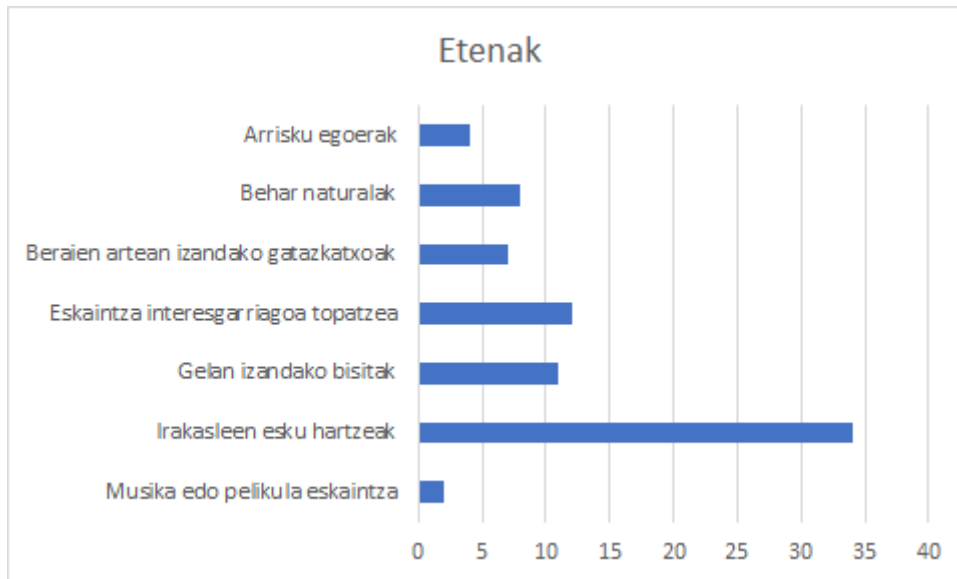
- Eskaintza interesgarriagoa topatzea da beste jolasa eteteko arrazoi bat. Eskaintza askotan umearengana dator, edota gelan mugitzen ari denean, umeak topatzen du. Horrela, jolasetik jolasera salto egiten dute umeek.
- Jolasa sarri eteten duen beste faktore bat gelan izaten diren bisitak dira. Umeak sartzen direnetik, sarrera malgua denez, lehenengo ordu erdian bai ume eta bai gurasoak iristen ari dira gelara. Norbait berria sartzen denean umeek jolasa eten egiten dute, batzuetan ber-hartu eta besteetan aldatu egin dezakete, baina oso adi daude nor eta noiz sartzen den eta honek badu bere inpaktua jolasean. Guraso eta umeez gain, beste geletako irakasle edo umeak ere sartzen dira. Hiru urtekoen bisita izaten dute egun batean eta honek gelako jolas guztia eten du. Bisitak irauten duen denboran ez da jolastu. Beste egun bateko adibide bat:

“Xabier etortzen da beste gelatik, eskuan pelota bat duela: *norena da? nire gelan azaldu da*. Eta bi mutiko hurbildu zaizkio (bata noraezean zegoena eta bestea kotxetxo batekin zebilena). Xabierrek pelota itzultzeko jolas egin du umeekin. Ahots berezia jartzen die eta pelota emateko antzerkitxoak egin du. Umeek irribarre egin dute” (A-3s-2-etxe txokoa).

- Hala ere, jolasa eteten duten bi faktore nagusietako bat irakasleen esku hartzeak dira. Motibo ezberdinengatik egindakoak, baina, azken finean atzean irakaslea dutenak. Motiboak: umeen mugimendu gehiegizkoa, jasotzeko ordua, beste zerbait egitea eskatzen zaio umeari (marraztu adibidez)... Aurreko atalean dago zabalago azalduta.

HIRU URTEKO UMEAK

Hiru urteko umeen jolasa etetearen atzetik antzeko arrazoiak daude, baina, bakoitzaren pisua ezberdina da. Hona hemen dagokion irudia:



Irudia 71. Hiru urtekoen jolasa etenak.

Hiru urteko jolasa etetearen atzetik dauden faktoreak berak diren arren, bakoitzaren pisua edo indarra aldatu egiten da. Faktore batzuk antzera mantentzen dira:

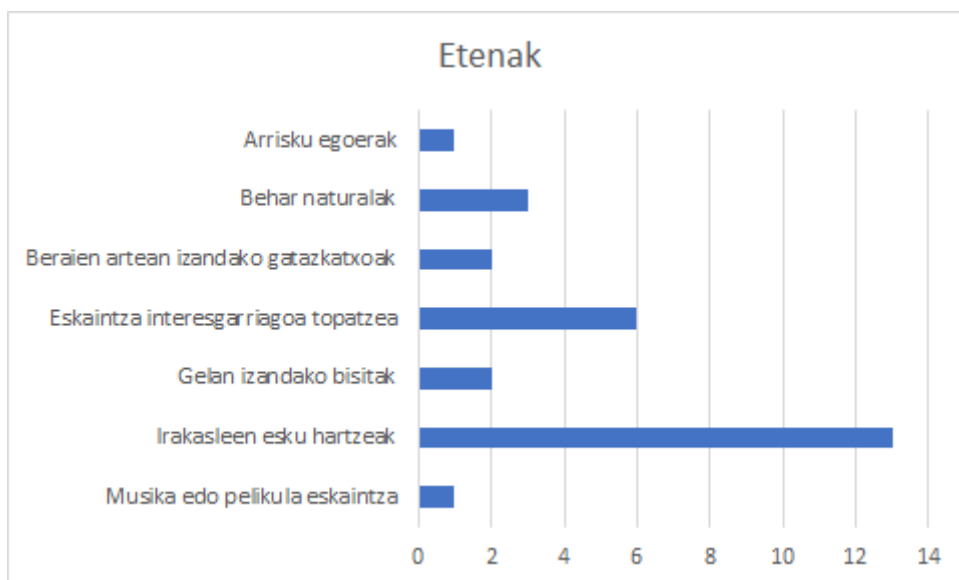
- Arrisku egoerak. Umeren bat negarrez entzuten bada, edo odola ikusten bada, nolabaiteko arriskua hauteman, eta badaezpada ere, jolasa eten egiten da. Ume bati sudurretik odola hasi zaionean ez da bere jolasa bakarrik eten, gelan zeuden ume guztiena baizik.
- Behar naturalek hor diraute: txixagurea, pardela aldatzeko beharra eta egarria.
- Beraien artean izandako gatazkak ere badira. Kasu honetan gatazkan inplikaturakoen jolasa da eteten dena, inor negarrez hasten ez den bitartean. Negarrez hasiz gero,

ingurukoen jolasa ere eten da.

- Eskaintza interesgarriagoa aurkitzea. Kasu honetan kideak edo laguntxoek presentziak, bi urtekoekin alderatuta, garrantzia hartzen hasten da. Zerbait esatera etortzen bada beste umeren bat, edo zerbait eskaintzera, jolasa eten egin daiteke. Horrez gain, eskaintza berriak aurkitzen dituztenean, marrazki edo bestelako zerbait, eten egin da jolasa kasu batzuetan.
- Gelan jasotako bisitek, bi urteko gelan bezala, jolasa sarri eten dute: gurasoak sartzen direnean, ume berriak ...
- Musika eta pelikula edo ordenagailuaren eskaintzarekin etetea asko jaitsi da. Eskaintza ez delako hain nabarmena. Musikak ez dauka horrelako presentziarik eta ordenagailuaren eskaintza oso diskretua da bi urtekoekin marrazki eskaintzarekin konparatuz, bolumena ere baxuagoa da. Kasu honetan, umeak nahi izan duenean erabili du, baina ez du eten ezer.

LAU URTEKO UMEAK

Lau urteko umeen jolasaren etenen atzean dauden alderdiak ondorengoak dira:



Irudia 72. Lau urtekoen jolasean etenak.

Ikusten da hiru urtekoekiko jolasa eteten duten faktore guztiak azaltzen direla berriro ere, baina, hemen ere, bakoitzaren pisua eta izatea pixka bat aldatu egiten da.

- Arrisku egoeretan ez da beste ume baten negarra azaltzen, baina, bai txokoren batean mugimendu handia edo zalaparta sortu denean, hor gertatzen denarekin arriskurik ez dagoela ikustean berrartu da jolasa. Negarra gutxituta dago lau urteko gelan.
- Behar naturalei dagokienez, komunera joateak etena izaten jarraitzen du, eta ez bakarrik komunera doanarentzat. Laguntxoek gero eta pisu handiagoa dute eta komunera ere binaka joaten hasi dira, beraz, kideen jolasa ere eten da.
- Gatazka edo eztabaidek ere eten dute jolasa eta ez dauka gatazkak handia izan beharrik.

Adibidez:

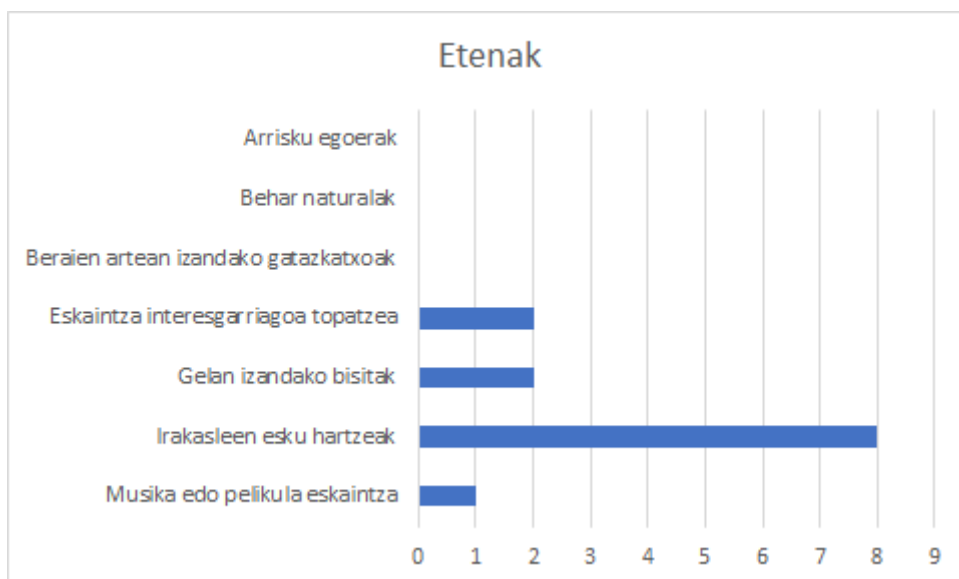
“Jonatanek piezak azkar kokatzen ditu, animaliak ere bai. Pozik eta ziurtasunarekin. Ander etortzean *ni ere bai* esan du, eta piezak jartzen hasi da. Jonatanek geldiarazi egin du eskuarekin, aldatu egin dio jolasa, eta berak buruan zeukana mozteko arriskuan ikusi du, eta alto eman dio. Hori ikustean Anderrek beste pieza batzuk hartu ditu, txokoan geratu da, baina ez jolas berean. Animalia bat hartu du eskuan. Baina ez zen hori nahi zuena, animalia laga eta badoa. Jonatanek burubelarri jarraitu du” (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

- Eskaintza desberdina aurkitzean ere aldatu da jolasa. Txikiagoen kasuan eskaintzaren interesa material edo ekintza berriak sortzen zuen batez ere. Lau urtekoen kasuan, interesa sortu duena materiala baino jolaskidea da: lagun berriak etortzea, horien joan etorriak...
- Bisitek lau urteko gelan ere jolasa eten dute, batez ere guraso edo ume berrien sarrerek.
- Ikusten da musikak edo pelikulek lau urteko jolasa erraz eten dezakeela, musika jarri den unean jolasa eten egin baita. Hala ere, musika eta pelikulak oso gutxi erabili dira kasu honetan.

BOST URTEKO JOLASA

5. Emaizak

Bost urteko umeen jolasaren etenen atzean dauden arrazoiak ezberdinak dira. Hona hemen:



Irudia 73. Bost urtekoen jolasean etenak.

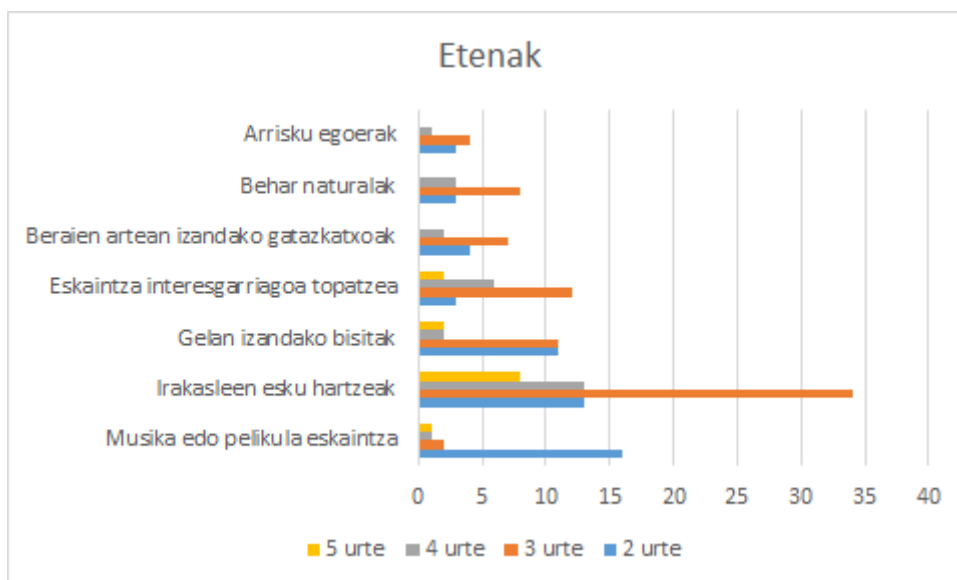
Aurreko urteekiko diferentziak nabarmenak dira. Hasteko, jolasaren presentzia askoz ere txikiagoa denez, hau eten ere askoz gutxiagotan egin da. Hori kontutan hartuta, esan beharra dago arriskuko egoera berezirik ez dela ikusi, ez eta behar naturalik ere. Gatazkarik ere apenas egon da. Beraz, faktore hauek ez dira garrantzitsuak izan.

Eskaintza interesgarriagoaren aurrean noiz edo noiz eten da jolasa, baina, kontuan izan behar da eskaintza hori laguntxo edo harremanetik etorri dela eta ez horrenbeste material edo jardueratik.

Bisitek, batez ere gurasoek, oraindik sarreretan jolasa eteten jarraitu dute.

Musikak ere badu jolasa eteteko ahalmena, kasu honetan ez da askotan gertatu, ez dago musika jartzeko joerarik. Baina egun batean irakaslea bera dantzan eta kantuan hasi da eta honek gelako ume gutzientzako jolasa eten du, denak gelditu dira irakasleari begira.

Orokorrean, adin ezberdinetako etenak bilduz, irudiak ondorengoa islatzen du:



Irudia 74. Jolasean etenak.

Kontuan hartu behar da bi urteko umeen kopurua beste adin tartekoen erdia ingurua dela. Hala ere, ikusten da txikien jolasa eteten dela gehien, bi eta hiru urtekoena. Etenen atzean dagoen alderdi pisuzkoena irakasleen esku hartzea da, baina, hori aurreko atalean azalduta dago.

5.4.4. Nola bukatzen da jolasa

Jolasa hasteko garaian ikusi da umearen inizatiba dela gehienetan jolasa abiarazten duena. Bere denborekin, umetik umerak dagoen diferentziarekin eta estilo anitzekin, baina gehienetan, umearengandik irtendako zerbait izan da jolasa.

Amaierari dagokionez, ezin dezakegu gauza bera esan. Umearen interesa aldatu delako jolasa askotan amaitu den arren, beste askotan ez da umea izan jolasa amaituarazi duena, baizik eta kanpoko hainbat baldintza. Hori dela eta, jolasa nola bukatzen den azaltzeko, adin guztietan komunak diren hainbat alderdi zehazten dira jarraian.

Kasu batzuetan umeak berak bukatzen du jolasa, eta hori interes galera batekin lotuta etorri ohi da. Jolasa agortu egin da, eta umeak ez dauka jarraitzeko gogorik. Hori gertatu denean, batzuetan beste zerbaitetan interesa segituan piztu da eta umea oso aktibo edo korrika joan da bigarren interes horretara. Baina, beste batzuetan, interesa gutxitzen doan heinean, umearen erritmoa geldotzen joan da, eta azkenean gelditu eta ingurura begira jarri da. Adibidez, hiru urteko mutikoa eraikuntza txokoan:

“Pieza bat hartu eta eraikitzen jarraitu du. Baina asko bajatu zaio erritmoa. Oso motel. Besteei begira denbora asko pasa du, eskuan piezekin baina enkajatu gabe. Naroari begira geratu da. Altxa eta joan egin da” (A-3s-3-naroa-eraikuntza).

Edonola ere, jolasa bukatzen denean ia kasu guztietan gertatzen den zerbait badago, espazio aldaketa hain zuzen ere. Umeak jolasa bukatzen duenean, txokotik atera eta beste txoko batera mugitu da. Fenomeno hori adin guztietan gertatu da, baina diferentziarekin. Bi urtekoen jolasaren iraupena askoz motzagoa denez, azkar bukatzen dira jolasak eta umeak asko mugitzen dira. Bost urtekoen kasuan iraupen luzeagoa dute jolasek eta umeek gutxiago zirkulatzen dute espazioan zehar.

Umearen nahiaz gain, jolasaren bukaera sorrarazten duten hainbat alderdi badaude, adin guztietan gertatzen direnak. Esaterako, testuinguruan gertatzen diren ondorengoak bezalako ustekabeko gertakariak, aurreko atalean ikusitakoak: etenak. Etenen ostean batzuetan jolasa berrartu eta jarraitu egiten da, baina beste batzuetan etete horrek amaiera dakar.

Jolasa bukatzen duen beste fenomeno bat lagunek edo jolaskideek interesa galtzea da. Norberak galdu ez duen arren, kideak galdu badu eta ihes egiten badu, kasu askotan besteen jolasa ere bukatu arazi egiten du. Bi urtetatik hasita gertatzen da hori, adin guztietan, bakoitzean bere neurrira:

- “Bi urtekoen kasuan, nahiz eta ezer partekaturik ez izan, elkar imitatzen edo elkarren ondoan bakoitza berean daudela dirudi, batek alde egiten badu, besteari ere atzetik joateko gogoia etorri izan zaio” (A-3s-2-eraikuntza).
- Hiru urteko umeetan ere gertatzen da. Hirukotea jolasten aritu, batek alde egitean beste bien jolasa ere bukatu egiten da, kasu batzuetan. Baina, ez da beti gertatzen, posible da besteek jolasean jarraitzea ere.
- Lau eta bost urtekoen kasuan jolaskideen presentziak garrantzi berezia hartzen du.

Aipatutakoez gain, badira beste motibo batzuk ere: behar fisiologikoak (egarria, kakagurea ...), edota materiala agortzea (pieza guztiak erabiltzea eta eraikitzen jarraitu ezinda geratzea adibidez).

Jolasa bukatzen duen beste faktore bat irakasleen esku hartzea da. Kasu batzuetan kontzientziarekin bukatzen da jolasa, gatazka sortu delako, edo denbora agortu delako eta gelako dinamikak aurrera egin behar duelako. Baina, beste batzuetan irakaslea ez da ohartzen bere esku hartzeak ume baten edo batzuetan jolasaren amaiera dakarrenik. Eta hori ere adin guztietan gertatzen den zerbait da. Hona hemen hau islatzen duten egoera batzuk:

- Bi urteko gelan, etxe txokoan, Janirek kotxetxo bat animatu du mahai gainean. Irakaslea etorri da, eta txokoa txukuntzeko asmoz, sukaldeko mahaiian mahai-zapia zabaldu du. Hori egitean, Janire kotxearekin ibiltzeko espaziorik gabe geratzen da eta jolasa amaitu egiten da (A-1s-3-sinbolikoa).
- Bi urte eta hiru urteko umeengan ikusten den beste fenomeno bat da umea itxuraz bakarrik jolasean dabilen arren, irakasleak espazio fisikoa aldatzen duenean, eta umea bakarrik gelditzen dela ohartzen denean, umea irakaslearen atzetik joan dela, eta esku artean zuen jolasa amaitu egin da.

Alderdi horiek adin guztietan ikusi diren konstanteak izan dira. Baina badira txikienetan azaltzen ez diren alderdiak, adinarekin pisua hartzen joaten direnak ere. Adibidez, jasotzearena: bi urteko umeengan ez da ikusi, hirukoekin hasi da, eta adinean aurrera, gehitu egin da. Umeak jolasa bukatu duela ikusi duenean, espazioz aldatu aurretik, materiala gorde egiten du.

Bestalde, zirkulazio librea garatzeko eskolan hartu diren erabakiak direla medio, umeei kontsigna bat eman zaie, arau bat: "beste geletan zaudetenean, eta egiten ari zaretena bukatzen duzueenean, etorri abisatzera nik ikus dezadan". Arau honek argi adierazten du jolasak bukaera duela eta irakasleak bukatutako emaitzak ikusi nahi dituela, eta hor begirada eta oniritzia itzultzen diola umeari.

Horrela, hiru urterekin une jakinetan honelako egoerak ikusten hasten dira:

"Mutiko bat etortzen da eraikuntzara. Piezak elkarren gainean hartzen saiatzen da. Dorre bat egiten. Baina, gero geldirik geratzen da, begira. Eta Mariari erakusten dio. Honek: *oo, ze polita*" (A-3s-3-maria-eraikuntza).

Lau urterekin areagotzen doan zerbait da, horren lekuko ondorengo pasarteak:

“Jasotzeko ordua iristen da, eta jolasean egon gabeko ume berriak etortzen dira eraikuntza txokora, bertan dagoena jasotzera, baina ez dira ausartzen, bertan zegoen mutikoak ez dielako uzten bere eraikuntza ukitzen. Azkenean gatazka izaten dute. Kaxari tira egiten diote, bakoitzak bere aldera eta kaxa irauli egiten da, kotxe guztiak erori araziz. Hala ere, neskek kaxa hutsa apalan uzten du. Mutikoa aldiz kotxeak hartzen hasten da. Aurrez txokoan egondako beste mutiko bat etortzen da berriro jaso behar dela esatera. Baina, erresistentziak hor dirau. Hau ikustean neska eta bigarren mutila Xabierrena doaz: *Xabier, ikusi hori!* Baina Xabierrek ez dio jasotzeko esaten: *zelako montajea* esaten dio eta errefortzatu egiten du. Xabierrek begirada itzuli dionean, orduan bai, orduan mutikoa jasotzen hasi da, nahiz eta ez eskatu. Bera ez da gai izan Xabierri deitzeko. Beste mutikoak deitu behar izan dio eta behar zuena hori zen: irakaslearen begirada eta oniritzia. Horren ostean onartzen ditu lagunak jasotzeko eta denen artean jasotzen dute” (A-2s-4-Xabier-eraikuntza).

Bost urteko geletan, bukatutako ekoizpenek garrantzi berezia dute. Korridorean apalategi bat jarri dute bukatutako ekoizpenak erakusteko; gelaz haragoko lagunek, irakasleek eta gurasoek ikus ditzaten. Are gehiago, noiz dagoen ekoizpena bukatuta ere irakasleak erabakitzen du kasu batzuetan.

Egurrezko eraikuntzei dagokionez ere, arau esplizitu ezberdina dago: eraikita dagoena ez da botatzen, hurrengo egunean jarraitu ahal izateko, mantendu egiten da. Gainontzeko piezak gordetzen dira, baina eraikita dagoena ez. Noiz dagoen bukatuta eta noiz ez, irakasleak duen ikuspegi eta gelan adostutako arauak zerikusi zuzena dute jolasaren amaierarekin.

Jolasaren amaierari dagokionez, bada arreta berezia merezi duen fenomeno bat: jasotzeko ordua. Jolaseko tarteari amaiera emateko, irakasleak aurrez hasten dira bukatu dela eta jaso egin behar dela adierazten, eta mezu hori ematen hasten denetik ordu laurden bat gutxi gorabehera behar izaten da hurrengo zereginera pasa aurretik. Ordu laurden hori berezia izaten da. Irakasleek jasotzeko arauak gogorarazten dituzte, batzuetan aginduak emanaz edo arauak gogoraraziz (adibidez: “janaria janariarekin gorde”). Orokorrean umeen mugimendua areagotzen da modu nabarmenean, umeen mugimenduen abiadura hazi egiten da.

Hala ere, ez dute guztiek gauza bera egiten, joera ezberdinak azaltzen dituzte, hona hemen adibide batzuk:

- Ordurarte zapaldu gabeko txokora joaten dira batzuk eta bertan dagoen materiala modu azkarrean manipulatzeko hasten dira. Erabili egiten dute, mugitu alde batetik bestera. Adibidez:

“Xabierrek jasotzen hasiko direla abisatzen du. Bi neskek azeleratu egiten dira: bata egurrak azkar jasotzen hasten da eta bestea dinosaurioak airean botatzen. Azkenean jaso gabe korrika alde egiten dute. Txokoa hutsik geratzen da” (A-3s-4-xabier-eraikuntza).

- Batzuek jasotzen hasten dira eta objektu bakoitza bere lekuan gordetzen dute.
- Batzuek jasoketa horretan despistatu eta materialak sugeritzen duen jolasen batean sartzen dira. Adibidez:

“Azkeneko hiru minututan, denak jasotzen ari direnean, txoko horretan egondako hasierako bi mutikoan itzultzen dira jasotzera. Objektuak lekuz aldatzen hasten dira. Despistatu eta pastelen masa egiten hasten dira, hasierako jolas bera. Baina ez da jolasa garatzen. Hor geratzen da.” (A-1s-3-narrea-etxe txokoa).

- Beste batzuek jolasean jarraitzen dute beste tarte batean, aurreko jolasari jarraituz edo espazioa aldatu eta jolas berri bati ekinez. Horiek ez dute jasotzen materialik, agindua entzun duten arren.

“Ainhoak puzzlea ateratzen du eta mahai gainean egiten hasten da. ” (A-3s-2-puzzle).

- Eraikuntza txokoa adibidez, ume batzuek eraikitzen jarraitzen dute, beste batzuek pieza botatzen, mugitzen... hasten dira. Eta bada jolasa bukatu nahi ez duenik ere, berea botatzeko edo apurtzeko pena azaltzen duena.

“Eraikuntzakoek ere jaso egiten dute. Jaso eta alde egin dute. Hala ere, hiru ume etorri dira eta berriro eraikitzen hasi dira, elkarrekin, orain arte baino seguruago eta errazago gainera. Lorea hurbildu da eta jasotzen hasi behar dela gogorarazi die eta orduan jaso dute” (A-2s-5-lorea-eraikuntza).

- Beste batzuetan irakaslearen oniritziaren zain geratzen dira:
 - "Jasotzeko ordua denez neska batzuk etortzen dira, jasotzen hasiera doazela dirudi. Baina ez dira ausartzen. Mutikoak ez die uzten bere eraikuntza ikutzen” (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

- Egoera bereziak eta astunak ere sor daitezke jasotze lan honetan, adibidez:

“Irakasleak esaten du ez dela jolasteko ordua, etxe txokoan dena bota dutela, eta orain jaso egin behar dela. Etxe txokoa jasotzea falta da, 10 ume dabilta barruan eta elkarri traba egiten diote” (A-1s-3-arantza-etxe txokoa).

Behin objektuak jasota daudenean eta umeak zereginik gabe eta espaziorik gabe gelditzen direnean, baina, mugimendua aktibatuta dagoelarik, momentu horretan gorputzezko jolasak azaltzen dira; borroka jolasa kasuren batean alfonbrako espazioan. Adibidez, Xabierren hirugarren saioaren bukaeran alfonbran ume kopurua handitzen joaten da. Bi mutiko jolas zakarrean murgitzen dira: elkarri bultzaka, zaplastekoak jotzen, irribarrez (A-3s-4-xabier-alfonbra).

Laburbilduz,

Jolasa eta denbora aztertu diren atal honetan ikusi da jolasak nolabaiteko bilakera bat izan duela. **Hasi** egin da, denboran forma aldatzen joan da eta bukatu egin da. Hasierari dagokionez, umeak hasi du gehienetan eta adinaren arabera desberdin egin du gainera: bi eta hiru urtekoek lehenengo espazioa konfirmatu dute esperimendazioaren bitartez, lau eta bostekoek aldiz kideak bilatu dituzte zuzenean. Adinean aurrera joan ahala jolasaren iraupena luzatu egin da, beraz, hasiera gutxiago ikusi dira. **Bilakaerari** dagokionez, ordu laurdenetik ordu erdira behar izan du martxan jartzen eta ordu beteren ostean gutxi gorabehera jaisten hasi da; beraz, tarteko ordu erdia izan da unerik aberatsena. Salbuespenak salbuespen, eta asko sinplifikatuz, esan daiteke jolasa eraikuntzan hasi dela eta poliki-poliki espazioan hedatu dela. Sozialki eta kognitiboki formarik sinpleenetatik abiatu da eta denborarekin forma sozial konplexuenera eta dramatikora iritsi da, kasu askotan jasotzeko ordua iritsi denean formarik konplexuenean aurkitu delarik jolasa. **Bukaerari** dagokionez, umearen interesaz gain, kanpo faktoreak azaldu dira, etenak: musika edo bideo eskaintzak, irakasleen esku hartzeak, gelan izandako bisitak, gatazkak, behar naturalak edota arrisku egoerak. Bukatzean, umeak espazioa aldatu egiten duela ikusi da.

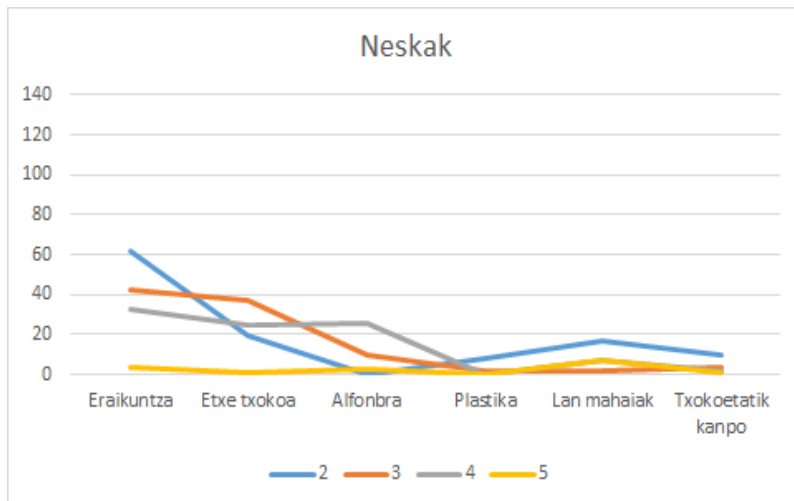
5.5. NOLAKOA DA JOLASA ESPAZIOAREN ERABILERARI DAGOKIONEAN?

Ikusi da jolasak eskainitako espazioaren arabera badituela bereizgarriak diren ezaugarri batzuk eta aldatu egiten dela jolasa bera espaziotik espaziora. Atal honetan ezaugarri horiek deskribatuko dira. Horretarako, lehenengo eta behin, jolasak eskolan duen kokapen orokorra ikusiko da. Horren atzetik, adin tarte ezberdinetan komunak diren espazioetako jolasa aztertuko da: eraikuntza txokokoa, etxe txokokoa eta alfonbrakoa. Horren ostean gainerako espazioetan azaldu den jolasa deskribatuko da. Ondoren, hiruren arteko alderaketa bat egingo da. Eta azkenik, espazio aldaketak edota umeen zirkulazioa deskribatuko dira.

5.5.1. Kokapen orokorra

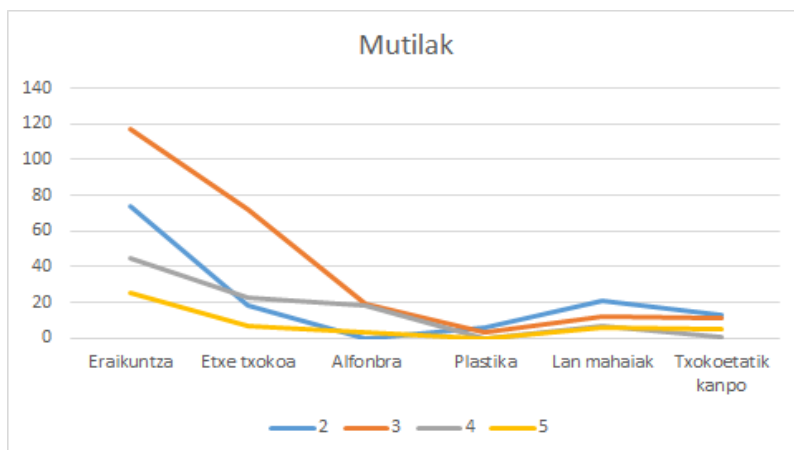
Orokorrean, aurreko blokean azaldu bezala, gelek bost txoko dituzte: eraikuntza txokoa, etxe txokoa, plastika txokoa, lan mahaiak eta alfonbra korroak egiteko. Bakoitzaren eskaintza aurrez azalduta dagoelarik. Espazio horietan egiten dute jolas umeek, baina, ez denetan berdin. Kokapen orokor gisa, hasteko, umeak zein espaziotan jolasten duten deskribatuko da, ondoren espazioaren erabilerarekin lotuta ikusi diren zenbait ideia orokor azalduko dira.

Jolasak okupatzen duen espazioa ikusi ahal izateko, neska eta mutilak zenbat aldiz etiketatuak izan diren espazio bakoitzean ekarri da irudira, frekuentziak alegia. Lehenengo nesken irudia ikusiko da:



Irudia 75. Neskak espazioan.

Jarraian, mutilen irudia ikusiko da, eta ondoren, biak batera komentatuko dira:



Irudia 76. Mutilak espazioa.

Espazioari orokorrean begiratzan badiogu, argi ikusten da jolasik gehien eraikuntza txokoan ikusten dela, ondoren etxe txokoan, gero alfonbran, eta gutxiago gainerako espazioetan.

Generoari erreparatuz, ikusten da diferentzia handia dagoela hiru urteko umeengan. Bestalde, adinaren arabera, espazioen erabilera ere aldatu egiten da.

Erabilerari dagokionez, eskaintza aurrez azaldutakoa den arren, eskaintza hori bera aldatzen doa goizean zehar, ez irakasleek berariaz aldatzen dutelako, baizik eta umeen erabilpenarekin materialaren dispozizioa desberdina delako. Horrela, hasierako espazioen eskaintza bat izan arren, ordu erdiren buruan, txokoan egon den aktibitatearen ostean, zerbait desberdina eskaintzen du txoko horrek gerora datorren umearentzat. Adibidez:

“Bost urteko eraikuntzako bigarren saioan bezperako eraikinak ziren hasierako eskaintza, baina, erortzen eta berriak sortzen joan dira. Ordu erdira datorren mutiko batek lehen bistan ez zegoen motor bat ikusi du eta horri heldu dio”. (A-2s-5-lorea-eraikuntza). Umeen aktibitateak berak eskaintza aldatzen du hurrengo datorrenarentzat. Sinbolikoan ere gertatzen da, umeek Txorimaloa egin duten egunean (A-3s-3-narrea-etxe txokoa), hori sukaldea irudikatzen duen zailtasuna eskaintzen duen espazioak.

Beraz, esan daiteke eskaintza beti bera dela goizeko lehenengo momentuan. Baina, hortik aurrera, materiala bera izan arren, antolaketa eta dispozizioa aldatzen joaten da denborak aurrera egin ahala. Eta horrela, txokoa erakargarri izatetik ez izatera pasatzen da une batzuetan. Adibidez, lehenengo saioko Arantzaren etxe txokoan ume asko pasa dira, eta materiala atera egin dute, objektu asko dago lurrian. "Pixkanaka alde egiten dute, bakarrik geratzen da. Material guztia lurrera aterata dago. Neska bat itzultzen da, baina, geldirik eta begira geratzen da. Neska jolastu gabe badoa. "

Bestalde, eskaintza finkoa da, aldaketa gutxi jasaten duena. Umeek espazioa doitzeko saiakera ezberdinak egiten dituzte behin eta berriro, baina, ez dira onartuak izaten. Egoera hori adin desberdinetan ikusten da, baina, batez ere txikiengan. Bi urteko umeek sofa lekuz aldatzeko saiakera bat baino gehiago egin dute, adibidez (A-2s-2-eraikuntza). Baina umea sofak aldatzen hasi orduko irakasleek beren lekura itzultzen dituzte. Hiru urteko geletan irakasleek materiala txokoetara itzultzen dute eta ez dute uzten armairuak edo aulkiak lekuz aldatzen .

Azalpen hori eginda, geletako espazio jakinetan sakonduko da, hau da, txoko ezberdinetako jolasa aztertuko da.

5.5.2. Eraikuntza txokoa

Eraikuntzari dagokionez, hitzak berak dioten bezala, eraiki ahal izateko materiala eskaintzea da txoko honen funtzioa. Gela guztietan dago eraiki ahal izateko txoko bat, eta garrantzi berezia hartzen du, umerik gehien kontzentratzen den espazioa delako. Baina bada salbuespen bat: bi

urteko gela. Hasteko, gela honen ezaugarriak ikusiko dira, eta ondoren beste adin tartetako eraikuntza txokoak azalduko dira.

BI URTEKO GELA

Bi urteko gela handia da, bi gelekina bat egindakoa. Erdian ate handia dago, zabalik. Eskaintza espazio bakar bezala egin da: gela batean plastika eta lan mahaiak daude eta bestean aldiz etxe, eraikuntza eta ordenagailua dauzkate umeei. Printzipioz, egiturak beste adin tarteen antzekoa dirudien arren, badago diferentzia beste adinekiko. Diferentzia nabarmena da umeei ez dutela eraikitzen. Pasarte bakarra dago eraikuntzako blokeak eskaintzen zaizkiena eta bertan ezer gutxi eraiki zuten eta oso denbora gutxi iraun zuen gainera:

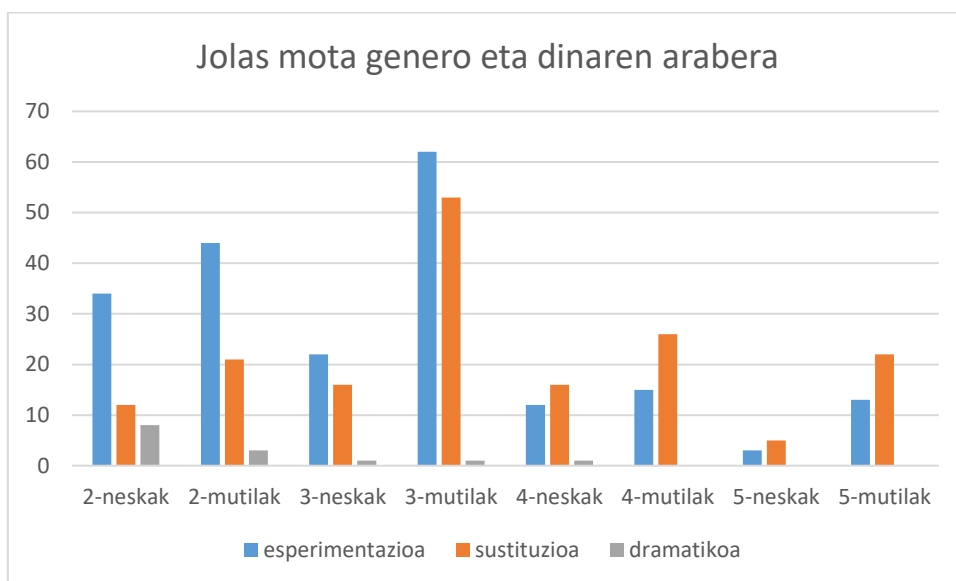
“Maiderek jostailuz edo piezaz betetako kaxa bat (plastikozko bloke enkaibleak, LEGO ez direnak, multiblock) atera du, eta berak jostailua heltzean, beste 4 ume erakarri ditu. Eraikuntzak egiten hasten dira, bakoitzak berea, hitz egin gabe. Banaka-banaka, baina hiru minutu baino lehen denak joan egin dira” (A-1s-2-eraikuntza).

Bi urteko txoko honi “eraikuntza” deitu zaion arren, bertan azaltzen den aktibitatea beste bat da. Hiru, lau eta bost urteko eraikuntza txokoetan eskaintzen den antzeko materiala dagoen arren, umeei ez dute eraikitzeke erabiltzen.

ERAIKUNTZA TXOKOKO IRUDI OROKORRA

Eraikuntza txokoan gertatzen dena irudikatzeko, lehenik, azalduko da txoko horretako zenbat ume ikusi diren jolasean, eta ondoren, bertan jasotakoren deskribapena egingo da, pasarte batzuk adibidetzat azalduz.

Lehenengo irudi honetan adin ezberdinetako umeak zenbat aldiz etiketatuak izan diren jolas mota bakoitzean azaltzen da, generoa kontuan hartuz.



Irudia 77. Eraikuntza txokoa: jolas mota adin eta generoaren arabera.

Bi urtekoen kasuan, aurrez esan bezala, eraikuntza txokoa dabilzan arren, ez dira eraikitzen ari, bestela dabilta. Eta kontuan izan behar da gainera, bi urteko umeen kopurua gainontzeko adin tartekoekiko erdia inguru dela.

Edonola ere, ikusten da adin tarte guztietan mutilak gehiago direla neskek baino. Hiru urteko geletan nabarmena da aldea (gogoratu talde horretan bi heren direla mutilak eta heren bat neskek, baina hala ere, diferentzia badago). Bost urtekoetan, neska oso gutxi dago txoko honetan.

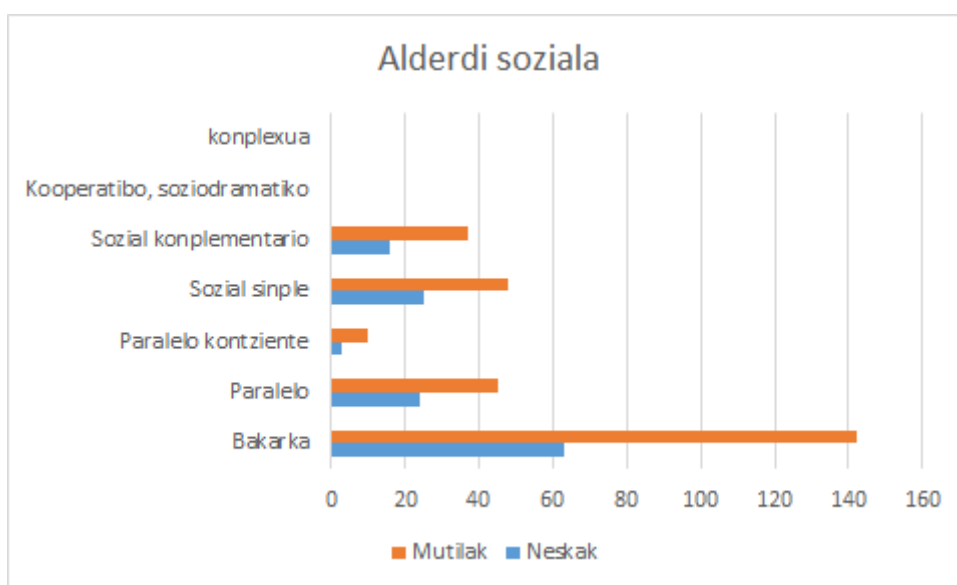
Bestalde, jolas motari dagokionez, dramatikoa da presentziarik txikiena duena eta azaltzen den apurra bi urteko gelan ikusten da. Esperimentazioari eta sustituzioari dagokionez, ikusten da bi eta hiru urtekoek esperimatu gehiago egiten dutela ordezkatu baino, eta alderantziz, lau eta bost urtekoek esanahia gehiago egozten diotela esperimatzatzen dutena baino.

Beraz, esan daiteke, jolas motei dagokionez generoa kontuan izanda diferentzia ikusten dela eta adinaren arabera umeak txokoa egiten duen aktibitatea aldatu egiten dela.

Argitu behar da, jolas honek, umea adinean aurrera doan heinean, iraupena irabazi egiten duela. Bi urtekoek oso denbora gutxi irauten badute ere, zenbat eta zaharrago, jolasa luzeago da. Irudian ez da hori ikusten, badirudi umeek gutxiago jolasten dutela, baina jolasak iraupena

luzeagoa duenez, eta eten gutxiago daudenez, irudia distortsinatu dezake. Irudian ikusten dena da zenbat aldiz hasten den jolasa, ez zenbat irauten duen, eta gutxiagotan hasteak ez du esan nahi gutxiago jolasten denik, ez du zertan hala izan. Gai honi aurrerago helduko zaio, eraikuntza adinean aurrera ikusten denean.

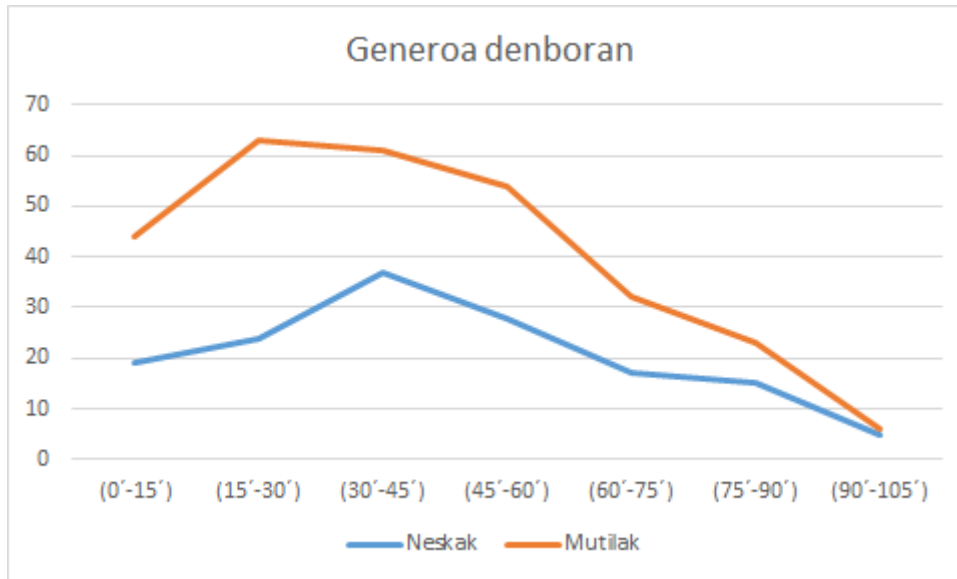
Jarrian, alderdi sozialari erreparatzeko, bakarkako edo jolas sozial mota ezberdinetako frekuentziak ikusten dira, generoka bereizita.



Irudia 78. Eraikuntza txokoko alderdi soziala.

Ikusten da mota bakoitzeko nesken kopurua mutilenen erdia edo gutxiago dela. Ume kopuru bera ez dagoen arren, diferentzia ikusten da. Bestalde, ikusten da bakarka jolasteko aukera ona ematen duela espazio honek. Harremanetarako ere bai, baina harreman maila konplexuenerako ez horrenbeste. Ez da kooperazio, soziodramatiko edota jolas konplexuaren aztarnarik aurkitu espazio honetan.

Denborari dagokionez, ordu laurdeneko tarte bakoitzean bai mutil eta bai neskek izan duten kodetze frekuentzia azaltzen da segidan:



Irudia 79. Eraikuntza txokoa: generoa denboraren arabera.

Goizeko saioan zehar, denboran izaten den bilakaera ikusita, esan daiteke erraz sartzen direla jolasean. Neskak polikiago, edo beranduago gerturatzen diren arren, mutilen kasuan ordu laurdenen buruan buru-belarri sartzen dira eraikuntzan. Mutilen puntu gorena bigarren ordu laurdenean iristen da, neskena hirugarrenean, eta hortik aurrera, beherantz jotzen du jolasak.

Txoko honen ezaugarrietako bat da umeek zerbait ekoizten dutela. Zeregin bat badago, eta ondo bukatuta dagoenaren irizpide inplizitu batzuk ere bai, kasu batzuetan.

Txokoaren irudi orokorra ikusita, adin bakoitzean azaltzen diren berezitasunak ezaugarrituko dira:

HIRU URTEKO ERAIKUNTZA TXOKOAK

Hiru gela dira eta gela bakoitzean dago eraikuntza txokoa. Txoko guztiek eskaintzen dute eraikitze moduko materiala, baina, txoko bakoitzak desberdina: batean egurrezko bloke handiak daude, beste batean legoko piezak eta hirugarrenean egurrezko trena. Hala ere, bada hiru geletan amankomuna den materiala ere: kotxe txikiak eta animalia txikiak. Bada beste ezaugarri komun bat ere, lau eta bost urteko geletan gertatzen ez dena: lurrean egiten dira eraikuntzak eta materiala lurrean erabiltzeko pentsatuta dago. Ez dago mahairik eraikuntza txokoetan.

Eraikuntza deitzen zaion arren, eta txoko guztietan eraiki ahal izateko moduko materiala eskaintzen den arren, bestelako materiala ere badago, eta, txoko honetan gertatzen dena ez da eraikitzaera bakarrik mugatzen. Honako ekintzak ikusten dira:

- Egurrezko piezekin eraikitzea: dorreak, itxiturak edo esparruak, paretak... behin eraikita, bestelako materialarekin konbinatzen dituzte eta bertan sartzen dituzte animalia edo ibilgailu txikiak:

“Eraikuntzetan Jonanderrek blokeekin paretak edo itxitura bat egin du. Minutu pare bat beranduago Markel etorri da eta eraikitzen hasi da. Lehenengo horizontalean jarri dituzte paretak, gero bertikalean altxatzen hasi dira. Ondoren itxituran kotxea sartu dute. Geroxeago pareta erori da, eta konpondu egin dute.”
(A-2s-3-Maria-eraikuntza)

- Trena: ez da eraikuntza irekia, edozer eraikitzeako balio duena. Trenbidearen piezak muntatzeko aukera bakarrik eskaintzen du, puzzle baten itxurakoa da, nahiko proposamen itxia. Erraz erabiltzen dute. (A-3s-3-Arantza-eraikuntza)
- Lego duplozko eraikuntzak. Kasu honetan batzuetan ez dira apurtzen jasotzerakoan eta hurrengo egunera arte gordetzen dira. (A-2s-3-Narrea-eraikuntza)
- Egurrezko piezak telefono direla irudikatu eta eraikitzeako ordezkariak simulatzen dituzte.

“Piezekin telefonoak simulatzen dituzte eta elkarrekin hitz egiten dute telefonoz”
(A-2s-3-Maria-eraikuntza).

- Garajeak eta ibilgailuak, ezer eraiki gabe, zuzenean erabiltzeko aukera ematen dutenak.

“Maialen berriro itzuli da garajera eta kotxeak aldapan botatzen hasi da” (A-2s-3-Arantza-eraikuntza+alfonbra)

- Gorputz orekako saiakerak:

“Norbaitek dorrea eginda utzi du. Orduan, Markelek hanka dorrean jarri eta oreka mantentzen saiatzen da. Errepikatu egiten du ekintza. Gero, dorrea handitu egiten dute, pieza gehiago jarrita. Berriro saiatzen da orekan hanka bakarrean jartzen mutikoa, dorre gainean. Oraingoan balantza egin eta dorrea erori da” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Horrez gain, nahiko ohikoak dira gatazkak txoko honetan. Gatazkak beste txoko batzuetan materialek sortutakoak izan daitezke, objektu bera ume batek baino gehiagok nahi izateagatik adibidez, txoko honetan ez da hori gertatzen, denentzako dago; baina batzuetan elkarren eraikinak botatzen dituzte, eta hori gatazka iturri bihurtzen da. Adibidez: “Berrero dorrea egiten dute. Baina oraingoan tiranosauroak botatzen du dorrea. Egin dutenei ez zaie asko gustatu tiranosauroak dorrea botatzea, eta txokotik alde egiten dute” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Bestalde, txoko horietan aukera dago ume ezberdinak hurbiltzeko jolasa etenik gabe, jolasera gehitzeko edo jolasa utzi eta alde egiteko. Materialak aukera ematen du bertan dauden umeen jolasa eten gabe beste ume batzuk joan etorrian ibiltzeko. Horrela, jolasa zabaldu daiteke, foko ezberdinetan banandu daiteke, edota fokoak berriro batu, edo desegin. Aukera guztiak ikusi dira.

LAU URTEKO ERAIKUNTZA TXOKOAK

Hiru urtekoetan bezala, umeen joan etorria jasaten duen jolasa sortzen da. Haria eten gabe, ume berriak sartu eta aspertzen direnak joan daitezke. Horrek jolasaren iraupena luzatzen du batzuetan. Kasu batean mutiko batek Xabierren eraikuntza txokoan jolaserako zeukaten tarte oso-oso pasa du kontzentratuta, jolasa eten gabe. Arreta maila hori aurreko adin tartetan ez da ikusi.

Eraikuntzarako bi txoko daude, irakasleek eraikuntza handia deitzen diotena, Xabierren gelakoa, egurrezko pieza handiekin eta lurtean egiten dena. Bestela Noemiren gelan, pieza txikienekin eta mahaian egiten dena.

Kasu honetan arrakasta gehiago dauka eraikuntza handiak, Xabierren gelakoak. Bertan ikusten da hiruko urtekoek baino material konbinazio gehiago eta jolas luzeagoak egiten dituztela, horrela, trena eta animaliak edo dinosaurioak konbinatu ditzakete, edota trena eta beste ibilgailuak, edota eraikuntza piezak eta animaliak, edota eraikuntzako piezak eta ibilgailuak, edota trena, eraikuntzako piezak eta animaliak, denak batera herri bat osatuz.

Eraikuntzei dagokienez, hiru urtekoak baino zerbait konplexuagoak dira, baina oinarria hor dago: itxitura edo esparruak horizontalean egiten dituzte, eta dorre edo paretak ere bai. Tartean teilatuak jarritz, solairu bat baino gehiagoko eraikinak egitera iristen dira.

Hala ere, eraikuntzak konplexuagoak diren arren ez da beti gertatzen, adibidez: Xabierren hirugarren saioko eraikuntza txokoan ez da ezer eraiki. Trenbidea montatu bakarrik egin da. Jolasa proiektio txikira bideratu da: trena, animaliak, dinosaurioak trenean garraiatu...

BOST URTEKO ERAIKUNTZA TXOKOAK

Hemen ere eraikuntza handia eta txikia daude. Eraikuntza txikiari dagokionez, mahaian egiten da eta aukera ezberdinak dituzte. Materialak berak aukera ematen du garaje eta animalien gaitik irteteko, horrela Anabelen makila eta lokailuekin robotak egitera iristen dira umeak.

Eraikuntza handia lurrean egiten da, egurrezko pieza handiekin izan ohi da eta Lorearen gelan kokatzen da. Aurreko urtekoekiko dagoen diferentzia da umeek nahi ez badute, ez dituztela eraikinak botatzen, hurrengo egunerarte utzi ditzatekela. Gertatzen dena da hurrengo egunean datozen umeak desberdinak izan daitezkeela, eta berriro esperimentaziotik abiatzen direla:

“Bi dorre egin dizkiote eraikuntzari. Hori ikustean berriro bi mutiko erakarri dituzte. Edonola ere, bezperako eraikinetik abiatu arren, ez dira sinbolikora sartzen; bezperan agian sinbolizatu zuten, baina gaur berriro oreka edo dorreetatik hasi dira” (A-2s-5-Lorea-eraikuntza).

Baina beste kasu batzuetan ez da horrela, eta bezperakoari heltzen diote. Adibidez, Anabelen bigarren saioan:

“Legoko kaxa ateratzen dute mahai gainera eta bi mutiko exertzen dira. Mutikoetako batek bezperan egindako Legozko hegazkin moduko bat jartzen du mahai gainean. Aurretik eginda zegoen eraikuntza. Besteak ere egindako zerbait ateratzen du. Kasu honetan, materialaz gain, proposamena ere egina dator eskaintzarekin batera” (A-2s-5-Anabel-eraikuntza).

Bestalde, eraikuntza handiari dagokionez, eraikuntzek bertikalitatea hartu dute:

“Dorreak egitean, bezperan egindakoaren zati bat erori egiten da. Bigarren mutiko bat etortzen da. Eroritako piezak jasotzen hasten dira. Horizontalean eginda zegoena erori egin da. Bertikaleko pisuetan animaliak zeuden. Tigre bat hartu eta gora eramaten du batek. Besteak hirugarren pisuaren gainean zerbait eraikitzeke gogoia duela dirudi. Baina, nahi gabe, zerbaiti bultza eta dena erori zaio. Bezperako dena erori da. Solairu bakarra geratu da” (A-2s-5-lorea-eraikuntza).

Beraz, esan daiteke adinaren arabera erabilera aldatu egiten dela, tarte bakoitzak bere ezaugarri propioak dituelarik.

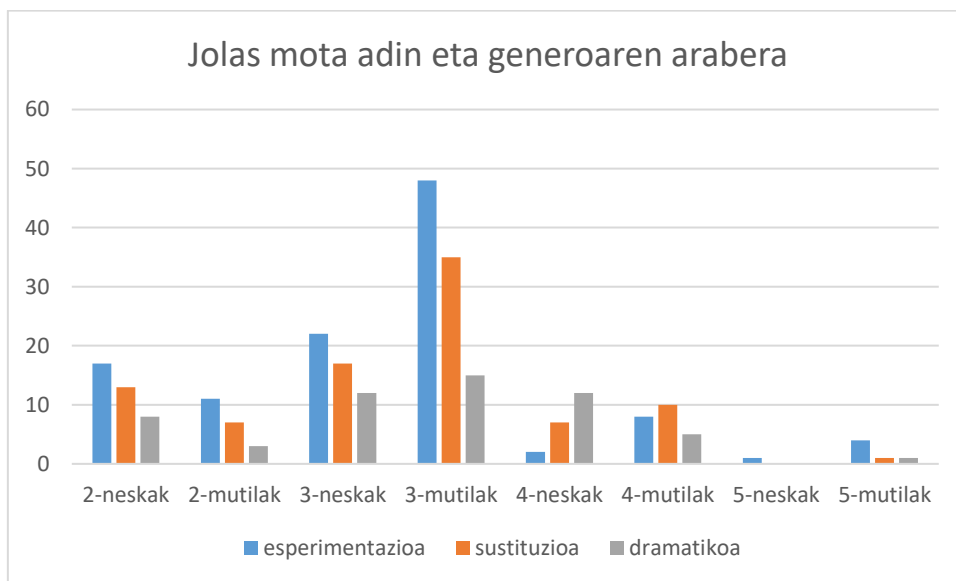
5.5. 3. Etxe txokoa

Kasu honetan ez da bereizketarik egingo bi urteko umeekin. Beste adin tarteetako tratamendua egingo zaio. Hori esanda, etxe txokoa deskribatzeko lehenengo irudi orokorra azalduko da, ezaugarri orokorrekin, eta ondoren adin tarte bakoitzeko berezitasunak zehaztuko dira.

ETXE TXOKOAREN IRUDI OROKORRA

Etxe txokoa gertatzen denaren irudi bat eraiki ahal izateko, lehenengo txoko horretan jolastutako umeen kopuruak azalduko dira, eta ondoren, bertan jasotakoren deskribapena egingo da, pasarte batzuk adibidetzat azalduz.

Lehenengo irudi honetan adin ezberdinetako umeak zenbat aldiz etiketatuak izan diren jolas mota bakoitzean azaltzen da.



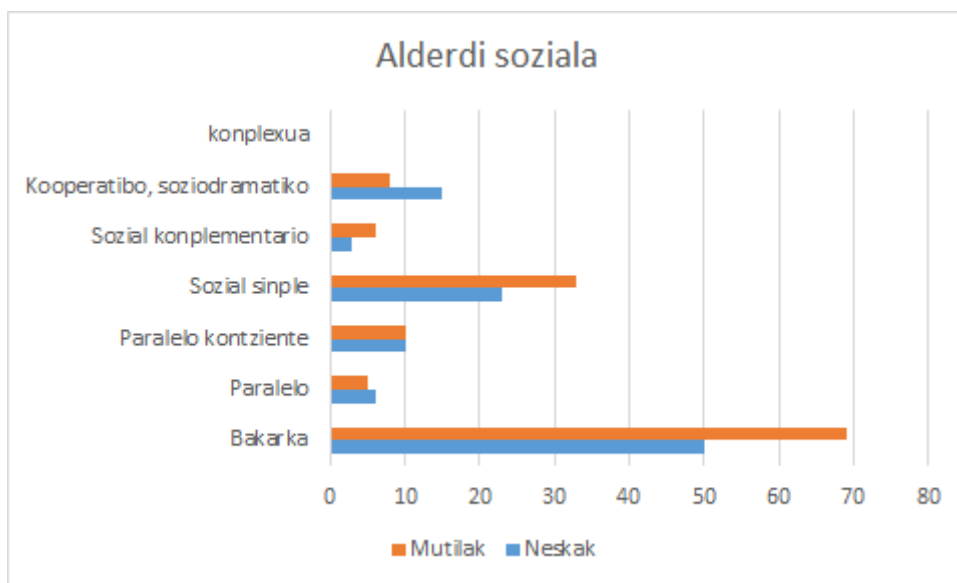
Irudia 80. Etxe txokoa: jolas motak genero eta adinaren arabera.

Hau da bigarren espazio jendetsuena jolasari dagokionez. Hala ere, umearen adinaren arabera diferentziak daude. Orohar, esan behar da, bi urtekoetan neskek gehiago erabiltzen dutela, baina hiru urtekoetan mutilak askoz gehiago erabiltzen dute. Lau urteko umeen erabilera jeitsi egiten da eta bost urtekoen erabilera ia desagertu egiten da.

Kontutan izan behar da, baita ere, hiru urteko geletan hiru etxe txoko daudela eta beste adin tarte guztietan bana.

Bestalde, hiru urtekoen dagokionez, mutilen esperimentazioa oso handia da eta sustutuzioa ere bai, baina, dramatizazioan ez dago ia alderik mutil eta nesken artean. Lau urtekoengan aldiz, ematen zaion erabilpenik handiena neskek dramatizatzeakoa da. Hau da dramarik gehien azaltzen den espazioa. Bi eta hiru urtekoengan esperimentazio eta sustutuzioa gailentzen den bezala, lau urtekoengan horiek biak erori egiten dira eta drama gailentzen da nesken kasuan. Mutilen kasuan sustutuzioa da nagusi.

Jarraian, harremanekin etxe txokoan zer gertatzen den ikusteko, bakarkako zein forma sozial ezberdinetako frekuentziak generoaren arabera irudira ekarri dira:



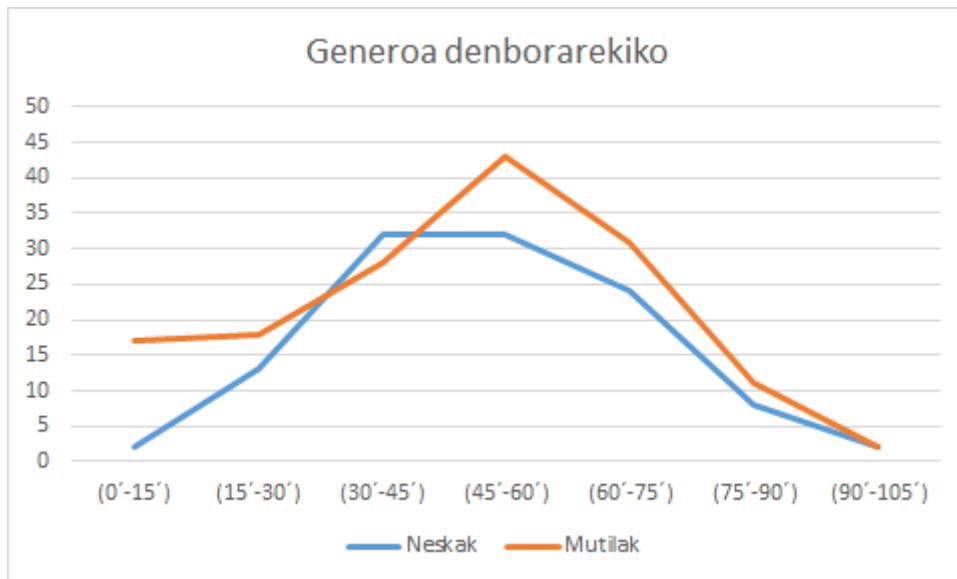
Irudia 81. Etxe txokoa: alderdi soziala generoaren arabera.

Bakarka jolasteko aukera ematen duen arren etxe txokoak, harremanetarako ere ematen du aukera. Eta eraikuntza txokoan baino maila sozial konplexuagoko jolasa azaldu da txoko

5. Emaitzak

honetan: kooperatibo edota soziodramatikoa. Txokoak aukera ematen du beste era batetara harremantzeko.

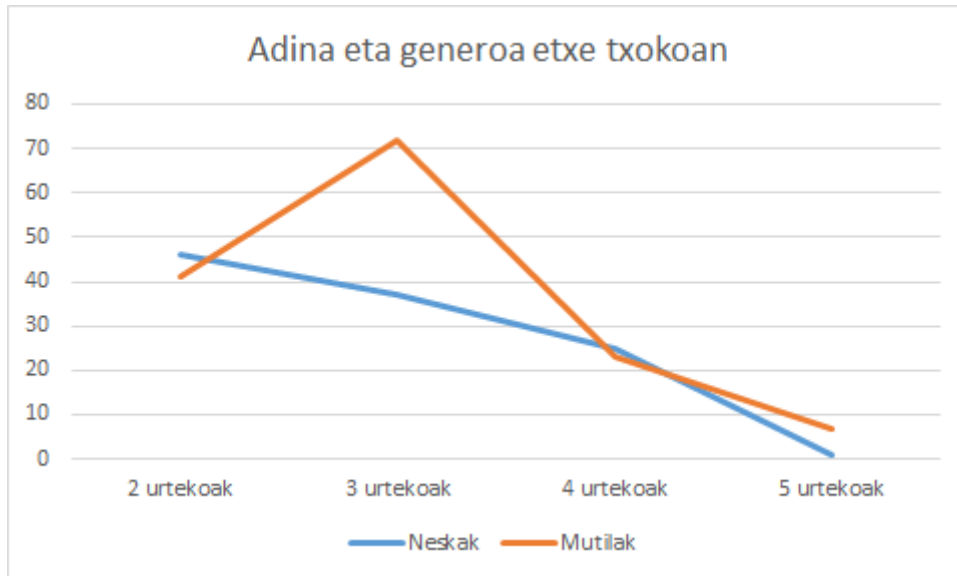
Ondorengo irudian denborarekin zer gertatzen den ikusteko neska eta umeen frekuentziak aztertu dira ordu laurdenero:



Irudia 82. Etxe txokoa: generoa denborarekiko.

Ikusten da irudiak kurba bat egiten duela. Bere puntu gorenera iristen denboratxo bat behar du jolasak. Nesken kasuan ordu erdi baino gehiago, eta mutilen kasua ia ordu bete. Ez da gelara sartu eta segituan hasten den jolas mota. Neskek zerbait lehenxeago lortzen dute puntu gorena, baina diferentzia ez da handia, eta bai mutil eta bai neska, antzeko kurba egiten dute.

Adina eta generoari dagokionez, erabilpena ondorengo irudian jasotzen da:



Irdia 83. Etxe txokoa: neska mutilak adin bakoitzean.

Kontutan izanda bi urteko umeen kopurua besteen erdia inguru dela, ikusten da adinean aurrera doazen heinean txokoaren erabilera txikitzen doala. Adin bakoitzean etxe txokoak dituen ezaugarriak ondorengoak dira:

BI URTEKOEN ETXE TXOKOA

Txoko honetan etxetxo bat dago, plastikozkoa, umeak barruan sartzeko aukera ematen duena, eta kanpoan sukalde bat dauka, mahi eta aulkiekin hornitua. Ez daukate loturarik batak bestearekin eta erabilpen oso desberdina egiten zaie. Amankomunean dutena "etxe" gaia, eta horrekin, behar ezberdinei erantzuten diete.

Erabilpenari dagokionez, pasarte edo sekuentzia motzak dira eta objektuei oso lotuak. Gehienetan bakarka, edo bi lagunekoak asko jota. Adibidez:

“Jokin mahaian janaria prestatzen ari da bera bakarrik, ontziekin eta plastikozko janariarekin. Zazpi minutuan janaria prestatzen jardun du, kutxiloarekin artoa moztu nahian” (A-1s-2-sinboliko).

Plastikozko etxetxoari dagokionez sartu irtenak ikusi dira. Bakarka zein taldetan sartzen dira, eta ate zein leihoak ireki edo isten dituzte. Jolasean azaltzen diren arriskuen aurrean babesleku bezala hartu dute umeek. Adibidez:

“Beste txoko batean bideoan otsoaren ipuina ikusten ari dira umeak, beldurraren momentua iritsi denean bi mutiko korrika atera dira, etxetxoan ezkutatu dira, atea itxi dute, eta bertatik begiratu dute, gero berriro bideoa ikustera itzuli dira” (A-2s-2-txoko sinbolikoa).

HIRU URTEKOEN ETXE TXOKOA

Hiru urteko geletan hiru etxe txoko daude, gela bakoitzean bat. Txokoetan material asko dago, eta irakasleak txokoan mantentzen saiatzen diren arren, batzuetan txokoak erakargarri izateari uzten dion:

“Material guztia aterata eta lurrera botata dago. Saioa itzultzen da, baina geldirik eta begira geratzen da. Saioa jolastu gabe badoa” (A-1s-3Arantza-etxetxokoa).

Materiala asko bada, gero, antolatuta mantentzea kostatu egiten da. Arantzaren gelan, saioaren bukaeran hau entzun zen: "ez da jolasteko ordua, etxe txokoan dena bota duzue, orain jaso" (A-1s-3-arantza-etxe txokoa).

Materiala asko egoteaz gain, batzuetan erabiltzen ez dena da eta espazioa betetzen duena. Adibidez, Mariaren gelako etxe txokoan mahaia eta sei aulki daude. Nahiz eta ez den sekula suertatu etxe txokoko aulki guztietan umeak batera exertzea.

Esan bezala txokoak beteta eta gaiarekin datoz. Eta umeari ez bazaizkio ondo etortzen, egokitu eta aldatzen saiatzen da. Saiakera bat baino gehiago egiten dituzte. Baina, eskaintzak estankoa dira, ez dago berdiseinurako aukerarik:

"Jone itzultzen da txokora, trona hartu eta beste norabait eraman nahi du. Arantzak plastikako txokotik mozten du: *etxe txokoko gauzeekin hemen ez, eh? panpinekin etxe txokoan ibili behar da.* Karroa poliki poliki txokora itzultzen da. *Zuek badakitzue etxetxokoan jolastubidala, eh?* Dio Arantzak nahiz eta etxe txokoan ez dagoen karroa mugitzeko aukerarik" (A-3s-3-Arantza-etxe txokoa).

Hala ere, saiakerak hor daude:

“Ander, Mikel eta Peru jolas soziodramatikokoan sartzen dira, animalia arriskutsu bat orroaka eta besteek babesteko babesgunea sortzen dute. Horretarako, etxe txokoak ez dietenez balio, plastikako mahai azpira jotzen dute, baina, irakasleak ez du onartzen. Beraz, aulkiekin egin behar izaten dute babeslekua. Utzi ezker, espazioa birdefinitzeko beharra eta gaitasuna erakusten dute”(A-1s-3-Naroe- etxe txokoa).

Etxe txokoa ikusi da etxeaz haratagoko gaiak ateratzen direla. Ondorengo gaiak atera dira:

- Etxeko eta materialarekin lotutako gauzak: “Josu eta Juan datoz. Mahaian exeri dira. Hitz egiten dute. Batek plastikozko janaria jateko itxurak egiten ditu. Jan ostean, armairura eramaten du “janaria”. Besteak imitatu eta gauza bera egiten du. Pare bat koska eta armairura bidaiaren ostean, bat despistatu egiten da eta karroko pelukari heltzen dio, jantzi eta badoa. Bestea armairuan gelditu da arakatzen. Ostean beste mutikoak zerbait entzuten du eta korrika doa kanpora” (A-2s-3-naroe- etxe txokoa).
- Etxetik haragoko gaiak: “Oinatz, Jonatan eta Eneko datoz mamu itxurak egiten nonbaitetik alfonbrara. Hegoak (eskuak) astinduz eta *uuuuuuu* esanez. Saltotxoak eginez. Etxe txokora joaten dira. Han jarraitzen dute *UUUUU* esaten. Batek *belarriko mina* esaten du eta belarriak tapatzen ditu. Baina, beste biek, hala ere, berari esaten diote *UUUUUU*” (A-3s-3-Naroe- etxe txokoa).
- Medikak: “Ane eta Jon daude txokoa. Anek eskuan poltsa bat jantzi du eta horrekin oskultatu egiten du Jon. Honek besarkada batekin erantzuten dio” (A-2s-3-Arantza- etxe txokoa).
- Tailerra: “Norbait tailerrean mailuarekin kolpeka hasten da. Hortik aurrera beti dago mutikoren bat edo bi txoko honetan. Bat tailer-mahai azpian etzaten da, badirudi sinbolizatzen ari dela. Besteek joan etorriak egiten dituzte, baina sinbolizatze baina gehiago bertako materiala esploratzeko edo esperimendatzeko: mailua hartu, kolpe batzuk eman fuerte, entzun eta joan egiten dira” (A-2s-3-Maria- etxe txokoa).
- Harrapaketa: “Lau hanketan etortzen dira Julen eta Haika, eta armairuan sartu dira, hirugarrena oinez. Barre egiten dute, mahai borobilaren inguruan harrapatzen eta korrika hasten dira” (A-1s-3-Maria- etxe txokoa).

- Eta beste batzuetan, gairik ez da sortzen. Materiala asko denean, inbentariatu, edo esperimentatu egiten dute lehenengo: "Miren sartzen da txokora, eta panpinaren jateko trona hartzen du. Plegatzen du, desplegatzen du. Esperimentatzen du. Kanpora begiratzen du. Azkenean txokoan uzten du. Gero mahai gaineko poltsa ukitzen du eta liburuen apalera itzultzen da. Oraindik ez du esanahirik egotzi, arakatzen ari da" (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

Ikusten da ez direla etxeko gaiak bakarrik ateratzen, baina gainerako gaietarako testuinguruak aukera gutxiago ematen duelako. Bestalde, egon da saioaren bat txokora inor hurbildu ez dena ere, hori ere gertatu da noiz edo noiz (Mariaren hirugarren saioan adibidez).

LAU URTEKOEN ETXE TXOKOA

Lau urtekoen geletan dagoen etxe txoko bakarra Noemirena da. Eta bertan ipuinak daude eta sofa bat ere bai. Aukera desberdinak ematen dituen txokoa da. Baita mugimenduarentzako ere. Ume asko biltzen da, bigarren saioan bederatzi ume egotera iristen dira.

Hirugarren saioko Noemiren etxe txokoan une batean ume askok eta behar ezberdinek egiten dute topo. Txokoa beteta egonda, hiru behar horiei erantzuten dizkie txokoak, alfonbra hutsik dagoen bitartean (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa):

- Aulki jokoa eta dantza azaltzen da. Etxe txokoak ez du horretarako aukera erraza ematen, baina beharra hor dago, eta aulkiak ere bai; beraz, umeek espazioa birkonfiguratzeko dute: mahaia kendu, aulkiak korroan jarri.
- Irakurtzeko edo ipuinak ikusteko espazio naturala edo bakarra hori da, sofa bertan dago. Eta bertara jotzen dute, nahiz eta une horretan bertan siladantza gertatzen ari den, mugimendu eta zaratarekin. "Jon eta Mikel sofan daude, ipuinekin. Anderrek aulkiarekin haiengana iritsi nahi du. Baina lurrean hiru-lau neska daude eta pasa ezinean ibiltzen da. Baina lortzen du iristea eta ipuinak ikusi ahal izatea" (A-3s-4-noemi-etxetxokoa).
- Aldi berean, etxe txokoko materiala esploratzen eta jolas sinbolikoan sartzeko saiakerak egiten dituzten umeak ere badira. Une berean mugimendu handia, lasaitasuna... denak batera behar dira txokoan eta ez dago lekurik.

Erraz betetzen da txokoa. Goiz batean Noemi hatzarekin umeak kontatzen hasten da. Ume asko dagoenean, ez da erraza jolasaren garapena:

“Une batez, bederatzi ume bildu dira txokoan, hiru mutil eta sei neska. Janire panpin bati ilea orrazten, Izaro armairu atzean gordeta. Baina orohar: denak elkarri begira, egoera aldatu egin da, aukerak aldatu dira. Orduan, denak elkarri begira geratzen dira, ea besteak zer egingo. Txokoa nahiko zabala den arren, beteta geratu da. Espaziorik gabe” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).

Ikusten da orotara lau urteko umeek askoz gutxiago erabiltzen dutela etxe txokoa, bainaaldi berean, ikusten da etxe txokoa beteta egoten dela. Diferentzia da hiru urteko geletan hiru etxe txoko daudela eta lau urtekoetan bakarra.

BOST URTEKOEN ETXE TXOKOA

Egurrezko sehaska, eta etxeko gauzak daude, eta etxe miniatura bat mahai borobilaren gainean, mahaia okupatuz.

Bost urteko "etxe txoko" bakarrean, hirugarren saioan ez dago batere jolasik.

Bertako mahaia txokora baztertuta dago. Eta lan mahaiek okupatu dute txoko sinbolikoaren parte. Gainera, une batez, Anabel eta praktiketakoa lan mahaian exertzen dira programazioa komentatzeko, baina, lan mahaia etxe txokoa okupatzen du, beraz, espazio hori erabiltzen dute (A-3s-5-Anabel-etxe txokoa).

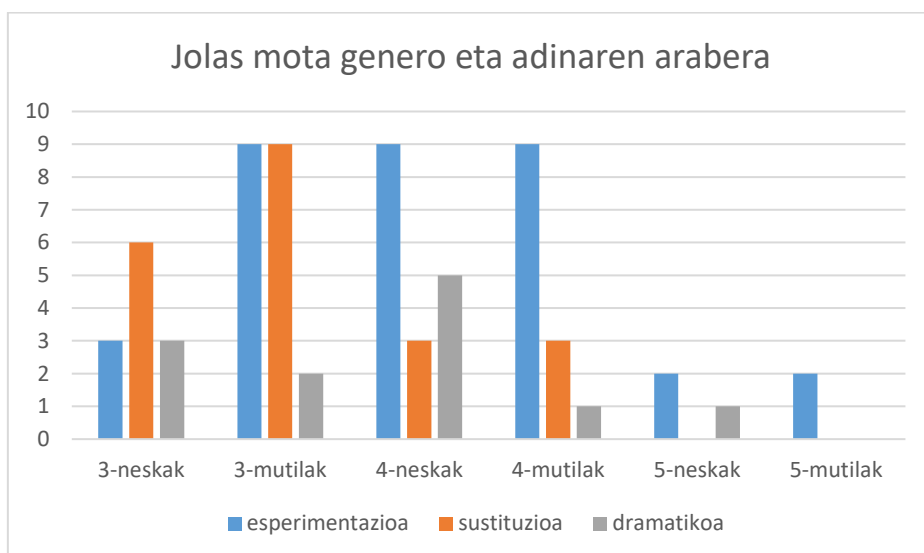
Bost urteko etxe txokoan ez dago apenas pasarterik. Bakarrenetakoa Urkok protagonizatzen du erdimozorrotuta: “Urkok taladro edo antzeko zerbait hartzen du pistola bezala, eta beste bi lagunak atzetik korrika hasten da. Puzzle mahaian inguruan buelta eman eta etxera itzultzen dira. Gero Urkok jarraitzen du piezak erabiltzen. Eta hirurak badoaz. Ondoren Urko bakarrik itzultzen da. Objektuak esploratzen ditu berriro eta badoa” (A-1s-5-Anabel-etxetxokoa).

Ez da lau urtekoen kasua: txoko bakarra eta ume asko. Kasu honetan txokoa bakarra den arren, ez dago umerik, ez dago jolasik bertan.

5.5.4. Alfonbra

Alfonbra hiru, lau eta bost urteko geletako erdiguneko espazio irekia da, zirkulazio libreko garaiaren ostean korroak egiteko erabiltzen dena. Bi urteko gelan ez dago espazio hau delimitatuta, eta erabilpen berezirik ere ez da ikusi, bi urtekoak gela osoan zehar ibiltzen direlako. Beraz, atal honetan hiru, lau eta bost urtekoen alfonbra espazioa aztertuko da. Bertan gertatzen denaren irudi bat eraiki ahal izateko, lehenengo espazio horretako umeen frekuentziak azalduko dira, eta ondoren, bertan jasotakoren deskribapena egingo da, pasarte batzuk adibidetzat azalduz.

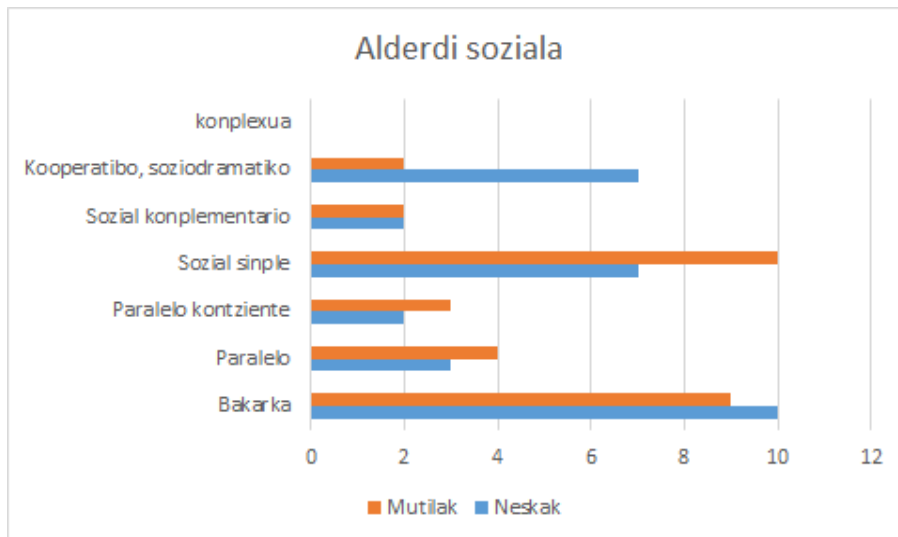
Lehenengo irudi honetan adin ezberdinetako neskek zenbat aldiz etiketatuak izan diren jolas mota bakoitzean azaltzen da. Hurrengo irudian berriz gauza bera, baina mutilekin.



Irudia 84. Alfonbra: jolas motak genero eta adinaren arabera.

Kopuru aldetik ikusten da aurreko bi txokoetan baino ume gutxiago ibiltzen dela bertan. Mutilek esperimentaziorako erabiltzen dute gehien, baina sustituzioa ere azaltzen da, baita dramatikoa ere hiru eta lau urtekoetan. Nesken erabilpena orekatuago dago: esperimentazio, sustituzio eta dramatizatzeke erabiltzen dute, hiru adin tarteetako neskek dramatizatzen dutelarik alfonbran.

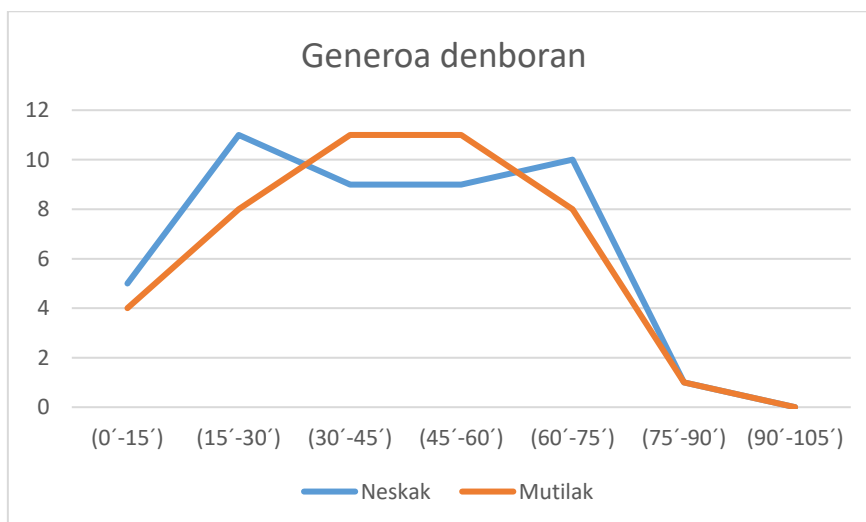
Jarraian, harremanekin etxe txokoan zer gertatzen den ikusteko, hurrengo irudira ekarri dira bakarkako zein forma sozial ezberdinetako frekuentziak, generoaren arabera:



Irudia 85. Alfonbra: alderdi soziala generoaren arabera.

Bakarkako jolasa azaltzen den arren, harremanak ere azaltzen dira, forma sozial konplexuen presentzia dagoelarik. Kooperatibo eta soziodramatikoaren presentzia eraikuntzan baino handiagoa da, nahiz eta ez den batere materialik eskaintzen txoko honetan, eta askoz ume gutxiago dabilen bertan.

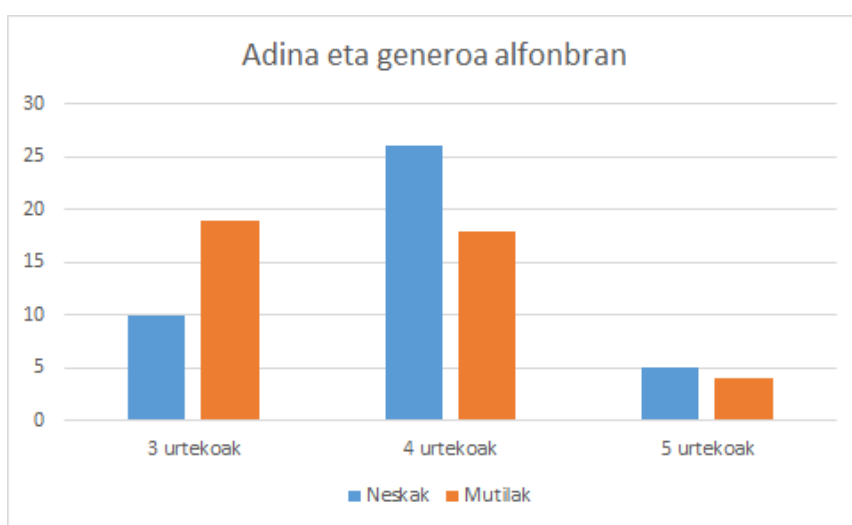
Alfonbraren erabilera denboran zehar ikusteko, neska eta mutilen frekuentziak aztertuko dira:



Irudia 86. Alfonbra: generoa denboran zehar.

Diferentzia handirik ez dago neska eta mutilen artean eta nahiko hasieratik has daiteke alfonbraren erabilera zirkulazio librean. Bestalde, ez dago alde handirik goiz osoan zehar, jasotzeko ordura arte.

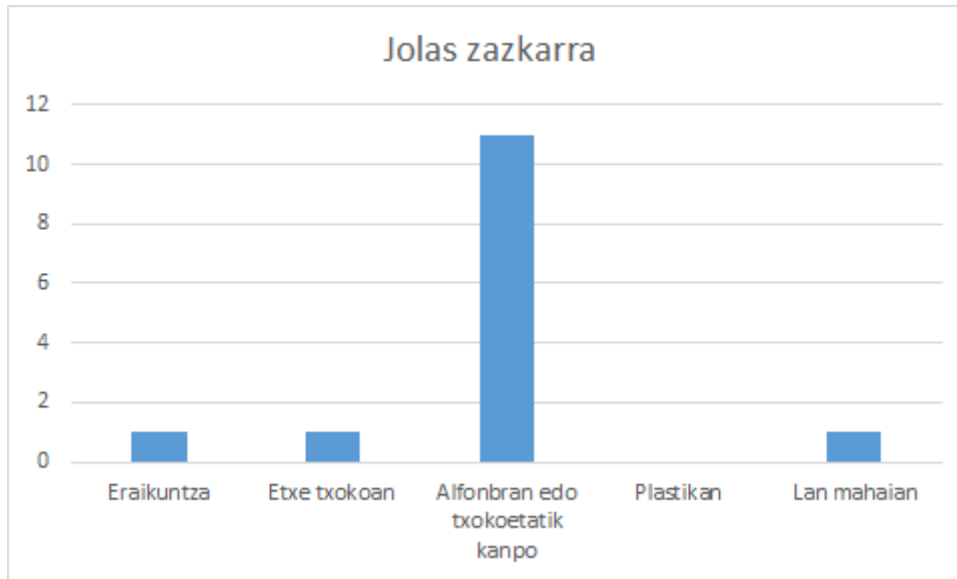
Alfonbraren erabilera adinarekin konparatzeko, adin bakoitzeko neska mutilen frekuentzia aztertu da:



Irudia 87. Alfonbra: generoa eta adina.

Ikusten da lau urtekoak direla alfonbra gehien erabiltzen dutenak. Hiruko batzuek ere bai, batez ere mutilek (kontuan izan behar da mutil gehiago direla gelan neska baino), baina bostekoek ia batere ez dute erabiltzen alfonbra.

Irudi orokorra osatze aldera, aipatu behar da alfonbrak baduela berezitasun bat beste txokoek ez dutena. Jolas zakar gehien jasotzen duen espazioa da. Espazio bakoitzean zenbat jolas zakar gertatu den azaltzeko frekuentziak irudira ekarri dira:



Irudia 88. Jolas zazarra espazioan.

Erabilerari dagokionez, diferentziak antzematen dira. Irakasle batzuek onartzen dute alfonbra beste txokoen hedapen bezala erabiltzea, adibidez, Xabierren gelan eraikuntza txokoa betetzen denean, alfonbran jarraitzen dute eraikitzen. Aldiz, Lorearen gelan, ezin da alfonbran eraiki, debekatuta dago, gero eraikinak bota gabe gordetzen dituzte eta alfonbra beharrezkoa da korrarako.

Orohar, esan daiteke batez ere beste txokoren baten luzapen bezala erabiltzen dela, edo espazio berri lasai bezala. Irekia da, definitu gabea, eta askatasuna ematen du. Bai jolas mota, bai material eta bai sozializazioaren aldetik, aldaera guztiak jasaten ditu espazio honek.

Adibidez:

“Anerrek uztai hartzen du, eta giratu eta biratu egiten du. Mireiak ikusi du eta bera ere hurbildu egiten da. Ranroberran kanta kantatzen dute. Mireia uztaiaren barruan sartu da. Gero berriro ranroberra, bozina jotzeko itxurak egiten dituzte. Elkar imitatzen dute. Kanta kantatu. Biek heldu diote uztaiari alde banetatik, eta bozina jotzen dute. Gero Aner barruan sartzen da, ondoren Mireia. Biak barruan daudela, autobusean bezala, norabait abiatzen dira. Xabierrek: *kontuz eh? minik eman barik*. Gero Anerrek irten egiten du uztaitik eta ordenagailura hurbiltzen da.

Mireiak gerrian jartzen du uztaia eta hulahop bezala biratzen saiatzen da eta Anerri deitzen dio. Aner begira geratu zaio eta berak ere egiten du saiakera. Baina ezin du biratu eta lurrarera erotzen zaie. Berrito biak sartzen dira barrura. Ostean, Aner Xabierrengana doa, puzzlearen mahaira, eta aulkian esertzen da.

Mireiak jarraitzen du. Lurrean jartzen du, barruan saltoka hasten da. Abestuz. Gero kanpora saltotzen du, ondoren barrura. Geroxeago Andrea etortzen da, eta berdin, barrura eta kanpora saltoak egiten hasten da.

Abestu eta uztaia oso-osorik salto ere egiten du batek. Orduan besteak: *orain ni, baina ikututa*. Arauak eta txandak sortzen dituzte. Lurretik jaso dute uztaia, berriro lurrean jarri. Abestu. Dantza.

Uztaiaren barruan bi egurrezko bloke handi jartzen dituzte, altura irabazteko. Eta hanka batean egurren gainean jartzen dira. Uztaia osorik gaintetik salto egiten du batek. Eta egurrak dituen barruan, salto handiagoa egin behar izaten dute. Mireiak alde egiten du. Andreak egurrezko piezak jartzen jarraitzen du, eta beraien gainean igotzen, oreka mantentzen. Ez dago arazorik egurrak eramateko alfonbrara. Pieza hirukien gainean oreka mantentzen saiatu da, baina zaila da. Ondoren, pieza guztiak elkarren gainean jarri, besoan hartu eta txokora itzuli ditu Andreak. Ez da gehiago itzuli txokora. Baina Mireia bai, Mireia itzuli egin da, berriro salto batzuk egiten ditu. Gero uztaia eskuan hartzen du, eta biratu egiten du eskuekin airean, bere burua barruan sartuz eta ateraz. Azkenean puzzleen txokoan uzten du uztaia.” (A-3s-4-Xabier-alfonbra)

Erabilera adinka aztertuko da jarraian.

HIRU URTEKOEN ALFONBRA

Hiru urteko umeek erabilera ezberdinak egiten dizkiote espazio honi:

- Etxe txokoaren luzapen bezala:

“Hasieran panpin banarekin joan diren Izar eta Irune alfonbran esertzen dira, panpinekin oraindik. Sinbolikoan sartuta daudela dirudi. Baina, etxe txokotik kanpo” (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

- Dramatizaziorako baina etxetik kanpoko gaiak jolasteko:

“Arbeleko umeak ipuinekin aspertu dira, Ainhoa altxatzen da erdi dantzan eta lau mutilek imitatzen dute. Alfronbran buelta bat ematen dute. Oihuak eginaz bueltaka buelta dabiltza. Ainhoak irakasle rola hartu du: *exeri danoooookkk!!!* eta denak bankuan exeri dira. Geroxeago berriro altxatzen dira. Mariak: *SSHHHHHH* esaten die. Baina berdin jarraitzen dute: altxa, buelta bat eman eta berriro bankura. Askotan errepikatzen dute” (A-3s-3-Maria-alfonbra).

- Mahai jokoak erabiltzeko.

“Alfonbran Jone eta Gorka bat daude. Mahai jokoekin. Jokoak irudi askokoak dira eta horiek esploratzen dituzte. Une batean Jonek Gorkari pieza bat buru gainean jartzen dio eta berarekin bizkarra igurtzitzen dio” (A-3s-3-maria-alfonbra)

- Mugimendurako:

“Denis, Xuban eta Jon biltzen dira asanbladako gunean. Hitz egiten dute, jolasik gabe. Bankura igotzen dira. Bat saltoka hasten da. Borroka simulazioa egiten dute, eta barre. Korrika. Elkarri bultza eta barre egiten dute” (A-1s-3-Maria-txokoetatik kanpo).

- Eraikuntza txokoaren luzapen bezala:

“Ziortzak bi piezaz beteriko kubo hartzen ditu eta alfonbrara eramaten ditu. Haren atzetik, begira egondako mutikoa etortzen da, eta biak batera hasten dira piezak ateratzen eta hizketan” (A-3s-3-Narora-eraikuntza).

- Ipuinak ikusteko:

“Bi ume daude asanbladako espazioan, lurrean etzanda, liburuak esploratzen. Marrazkien atzetik animaliak irudikatu dituzte eta sinbolikora eraman dituzte. Orroka hasten dira eta besteek korrika ihes egin behar izaten dute. Irakasleak esaten du: *liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira*. Eta berriro etzan eta marrazkiak ikusten hasten dira” (A-1s-3-Narora-txokoetatik kanpo).

LAU URTEKOEN ALFONBRA

Lau urteko umeen erabilera ere anitza da:

- Etxe txokoaren luzapen bezala:

“Yasmina berriro itzultzen da, lau hanketan, baina orain ez da umetxoa, lehoia baizik, eta orro egiten du. Txokotik ateratzen da alfonbrara, eta bere ama edo zaintzailea atzetik ekartzen du, eta ipuinarekin zegoen Alaia ere bai. Gero ipuinarekin zegoen Mainer ere erakartzen du” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).

- Mugimendurako:

“Laurak esertzen dira bikotetan elkarri begira, juntu-juntu jartzen dira. Mikel etortzen da. Sardinak latan bezala jartzen dira, pega-pega eginda, autobusean bezala, eta bultzaka-bultzaka alde batera eta bestera mugitzen dira (bi mutil eta hiru neska). Gero denak alde batera begira jartzen dira, platerak bezala, eta elkarri bultza egiten diote. Oihutxoak egiten dituzte. Denak atzeraka okertzen dira, arraunean bezala. Mugimendua esperimintatzen dute, kontaktua eta harremana” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

- Ateratzen denerako:

“Lurrean trenbidearen bi tunel gorri daude, erdi kiribilduta. June etortzen da, forma ematen dio eta katalejoak balira bezala jartzen du, eta bertatik begiratzen hasten da. Handik gelaren beste puntan dagoen Xabati deitzen dio. Hura etortzen da, eta katalejoen beste aldetik begira hasten da, biek elkarri begiratzen diote. Gero joan egiten dira” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

- Jokoetarako, arauetara hurbiltzen hasteko:

“Mainerrek pieza geometriko batzuk eta dado batzuk hartzen ditu irakaslearen mahai ondotik eta lurrean jartzen ditu (...) pieza geometrikoekin: gustora daude. Arauak negoziatzea da jolasa. Liderrak asmatzen ditu, eta besteek onartu (...) Noemi beraien ondoan exertzen da. Orduan beste hiru neska datoz. Noemik arauak azaltzen dizkie” (A-2s-4-Noemi-afonbra).

- Eraikuntzaren jarraipen bezala:

“Hasiera hasieran Jone eta Markel etortzen dira kortxozko edo espumazko kolorrezko piezekin gelaren erdira. Eta dorreak egiten hasten dira, bakoitzak berea” (A-1s-4-Noemi-alfonbra).

“Palilloekin zerbait eraikitzen jarraitzen dute. Makiltxoekin egindakoa irakasleari erakutsi diote: *zer da?* Galdetzen du, ez dago erantzunik. *Gustatu zaizue? Bai.* Hor geratzen da” (A-1s-4-Noemi-alfonbra).

BOST URTEKOEN ALFONBRA

Bost urteko umeek ez dute alfonbra ia erabili ere egiten.

- Dramatikoko saiakera.

“Lehenengo segundutan bi umeek saiakera bat egiten dute: bat irakasle eta bestea ikasle, aulkian eseri eta ipuina kontatuz. Baina segituan eteten da” (A-1s-Lorea-alfonbra)

- Puzzleak.

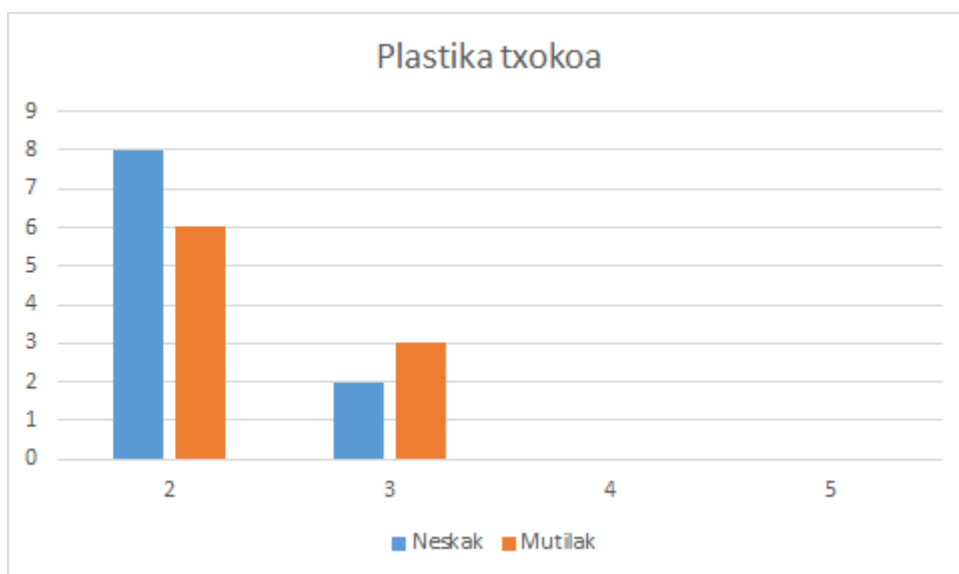
“Hiru neska lurrean puzzleekin eta beste bi mahaian puzzleekin.” (A-3s-5-Anabel). Ikusten da mahaia daudela, eta txikiagoek lurren egiten dutena, hauek lan mahaietara ekartzen hasten direla.

5.5.5. Gainerako espazioak

Jolas pasarte gehien eraikuntza txokoan, etxe txokoan eta alfonbran ikusi den arren, beste espazio batzuetan ere jolasaren aztarnak ikusi dira. Jarraian deskribatu egingo dira:

PLASTIKA TXOKOA

Plastika txokoko eskaintza ez dago jolasarekin pentsatuta. Hala ere, jolasaren zantzu batzuk ikusi dira. Adinean kokatzeko, neska eta mutilen frekuentziak irudi bidez adierazi dira:



Irudia 89. Plastika txokoa.

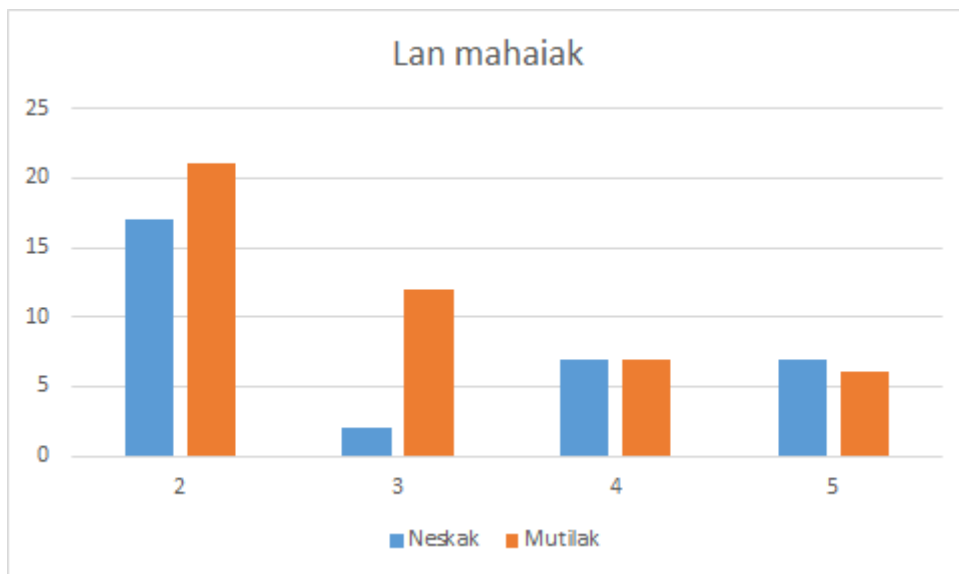
Plastika txokoari dagokionez, ez da jolasarentzat espaziorik naturalena. Bertako eskaintzak beste helburu batzuk ditu eta hori argi ikusten da ume zaharrenengan. Txikiengandik ordea, jolasa motza da eta edozein lekutan gerta daiteke, baita plastika txokoan ere. Gainera, bi urtekoen kasuan, espazioa modu berezian dago antolatuta: sinbolikoa eta eraikuntza gela batean eta plastika eta puzzle txokoak bestean. Ume gehienek lehenengo gelan pasatzen dute denbora asko, baita irakasleek ere. Horrela beste gela, hau da, plastika eta puzzleen gela, libre eta helduaren presentziarik gabe uzten dute, eta horrek mugimenduari ateak irekitzen dizkio. Adibidez: “Orain arte ez da umerik egon, baina, bapatean beste gelatik batzuk atera dira, txoko honetara mutiko bat iritsi da korrika. Koldo ahulki gainetik mahairen gainera igotzen da. Ez dago irakaslerik ezer esateko. Iraia, Peio, Aratz eta Roke korrika pasatzen dira mahaiaren inguruan” (A-2s-2-plastika).

Hiru urtekoetan saiakerak sortu arren, argi geratzen da espazio hori ez dela jolaserako: “Berrito itzultzen dira hasierako Unax eta Jorge txokora, papin eta guzti. Panpinak utzi dituzte. Beñatek sartu irtena egiten du, plastika txokoko mahai azpira doa. Lau hanketan. Animalia arriskutsua da. Etxe txokoko bi mutikoen ahulkia jartzen dute barrera bezala, animaliatik babesteko. Irakasleak *hortik kanpora!* esaten dio mahai azpikoari. Jolasa ez da eteten, umeak jarraitzen du animalia arriskutsua izaten, eta beste bi umeek ahulki-barrerak jartzen dizkiote eta arraska atzean ezkututzen dira. Soziodramatikoa azaltzen da. Altzari eta ahulkiek laguntzen diete espazioak definitzen” (A-1s-3-Narrea-etxe txokoa).

Lau eta bost urtekoetan ez da plastika txokoan jolas pasarterik ikusi.

LAN MAHAIK

Lan mahaiaik ere, plastikako txokoa bezala, ez dira jolaserako zuzenean pentsatuak izan, baina jolasaren aztarnak badaude, gainera, adin tarte guztietan. Nesken eta mutilen frekuentziak irudi bidez adierazi dira erabileraren ideia orokorra bat egin ahal izateko:



Irudia 90. Lan mahaiaik.

Adinaren eta eskaintzaren arabera, aukera ezberdinak ematen dituzte lan mahaiaiek.

- Bi urteko gelan adibidez puzzleak eskaintzen dira bertan, eta umeek puzzleak egiteaz gain, piezak jolaserako ere erabiltzen dituzte:

“Nahiak Mariari ilea orrazteko keinua egin du, Iñakik ikusi du eta gauza bera egin dio. Ondoren, neskak puzzle pieza bat hartu du orrazi bezala, ilea horrekin orrazteko” (A-2s-2-puzzle).

- Hiru urtekoek mahai joko, txartel edo kartak erabiltzen dituzte mahaietan. Ez dute joko arauturik gauzaten, baina bai materiala esperimentatu, eta elkarrekin komentatu. Horrez gain, eraikitzeke zenbait material ere erabili ohi da mahai gainean:

“Gelako beste puntatik Unaxek bandeja edo kutxa bat ekartzen du, piezekin. Eta mahai gainean jartzen du. Aulkian esertzen da eta piezak ateratzen hasten da. Proposamena erakargarria da eta Manex eta Xabi hurbiltzen zaizkio eta piezak hartzen hasten dira. Hitz egiten dute, baina bakoitzak bere piezak hartzen ditu. Zigor ere gehitzen zaie” (A-3s-3-Arantza-lan mahaiak).

- Lau urtekoek eraikuntza txikirako erabili izan dituzte lan mahaiak. Horrela, eraikuntza eta lan mahaiak bat egin dutelarik une batzuetan. Horrez gain, joko arautuetarako ere erabili izan da:

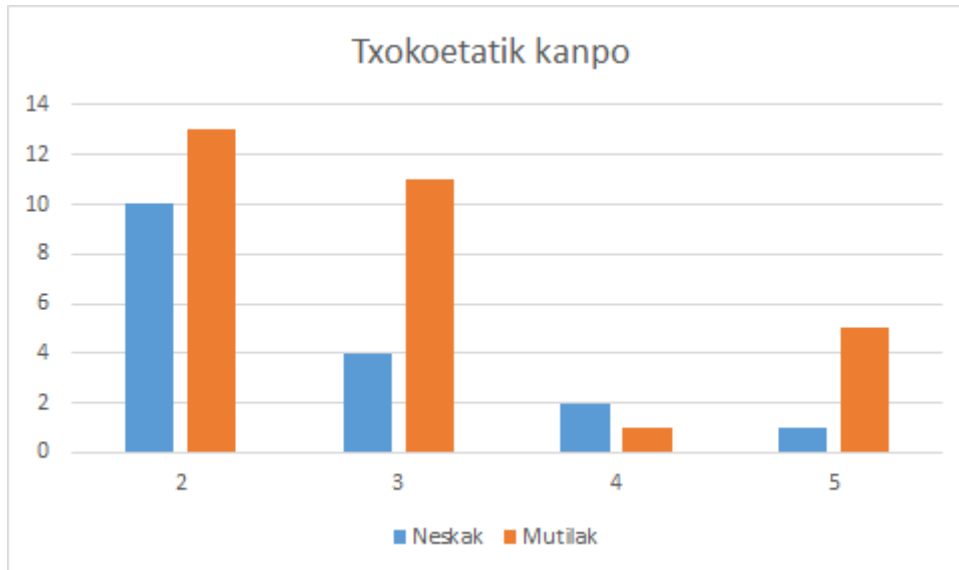
“Noemi eta Irene esertzen dira mahaian. Eta Noemik esplikatzen du jolasa: bikoteak egingo ditugu. Berak egiten du lehenengo, eta esplikatzen die umeei eta gidatzen du jokoa. Arautua da. Beraiek bakarrik ezin dute. Noemi hasi denean beste bi neska ere gerturatu dira. Txandak Noemik markatzen ditu” (A-3S-4-Noemi-lan txokoa).

- Bost urtekoek mahai joko sinpleren baten saiakera egiten dute. Plastilinakin ere sinbolizatzen dute: pesak eta gizontxoak. Bost urteko geletan lan mahai asko dago. Jolas libre garaian batzuetan jolaserako erabiltzen dira. Hau da, adibidez, eraikuntzarako espazio bakarra Anabelen gelan; lego txikia bakarrik dago eta lan mahaietan erabiltzen dute.

Generoari eta materialari dagokienez, denetarik onartzen du espazio honek. Jolas motari bagagozkio, dramatizazioa da gutxien ikusten dena. Ez da gune naturala horretarako. Mugimenduarekin gauza bera gertatzen da. Jolas sozialari dagokionez, bere neurrian, aukera ezberdinak eskaintzen ditu, harremanak izateko aukera eskaintzen du.

TXOKOETATIK KANPO / ESPAZIO ALTERNATIBOAK

Espazio hau ere jolasarentzat pentsatuta ez dagoen arren, jolasaren arrastoak ikusi dira, adin guztietan. Lehenengo adin tarte bakoitzean zenbat neska eta mutilek jolastu duten espazio honetan adieraziko da frekuentzien irudiaren bidez.



Irudia 91. Txokoetatik kanpo.

Ikusten da batez ere txikienek erabiltzen dituztela espazio hauek, baina adin guztietan daudela ebidentziak.

Hau ez da berariaz jolaserako pentsatutako eta prestatutako txokoa. Alderantziz baizik, bestelako espazioak dira: txokoen artekoak, armairua, mahai azpiak edo korridoreak. Berez, eskaintza berezirik gabeko espazioak dira.

Bi urteko umeen kasuan, bi gelen artean etxetik ekarritako "objektu urdinak" jasotzeko mahaitxo bat jarri da lehenengo saioan. Berez, ez da jolaserako materiala, eta umeek ez daukate erabiltzeko baimenik, baina bai interes handia horrekiko, eta behin eta berriro jotzen dute bertara pilota, arraina edo kotxea hartzera.

Hiru urtekoek ere beren interes eta beharren arabera, espaziotxoak bilatu eta sortzen dituzte. Hemen adibide bat:

"Ane eta Jon datoz pelutxezko txakur batekin eta armairu barruan sartu eta esertzen dira. Babes espazioa eskaintzen duena ez da txokoa, oso agerian, eta mahaiarekin baldintzatuta dagoelako, armairua baizik. Gainera ez dago definitua eta beraiek nahi dutena izan daiteke, gainerako txokoa oso definitua dago. Horretaz gain, karrtoa jarri dute parean pasoa itxiz. (...) Anek tallerreko laneko betaurrekoak hartzen ditu, Jonek txakurra du besarkatuta. Mediki malentintxoak hartzen dute. Txakurra animatzen dute,

batek mugitzen du eta besteak maletineko gauzekin sendatzen du” (A-2s-3-Maria-etxe txokoa).

Lau urtekoentzako ere armairuaren ondoko txokoa erakargarria da eta bertan mahai joko antzeko bat arakatzera iristen da hirukote bat. Armairua erakargarria da bai bi urteko umeentzat, bai hirukoentzat eta bai lauukoentzat. Nolabaiteko babes espazioa eskaintzen du. Adibidez, Noemiren gelan, eraikuntzako hirugarren saioan ikusten da ume bat armairuan sartzen:

"Xabier etorri da mahai horren atzera eta armairuaren barruan exeri da. Txamarren azpian. Eta geldirik geratu da, hankak eta eskuak gurutzatuta" (A-3s-4-Noemi-eraikuntza). Eta antzeko zerbait gertatzen da mahai azpian ere: "Aratz dator, egurrezko pieza bat hartzen du eskuan eta begira geratzen da. Ondoren, pieza horrekin lau hanketan makurtzen da. Mahai azpian sartzen da eta han geratzen da ratutxo batean. Gero ateratzen da" (A-1s-3Maria-eraikuntza). Bi urtekoen kasuan gainera, objektu batzuk badira oso erakargarriak direnak ume askorentzat, orduan, babeste aldera, erdi ezkutatzera jotzen dute horrelako espazioetara: "Joanak beste gelatik pianoa ekartzen du arrastaka, eta soinurik ez daukan arren, berekin esperimintatzen du. Pianoa pertxeroaren azpira eramaten du. Aurreraxeago utzi pianoa, eta pauso poliki-polikian, hanka puntetan, txokotik ateratzen da." (A-3s-2-puzzle)

Bestalde, espazio babestuak bilatzeaz gain, beste une batzuetan, batez ere txikienean, espazio guztiz irekiak eta superbisiorik gabeak ere bilatzen dituzte:

"Bost neska etortzen dira beste gelatik eskutik helduta korrika. Libre zegoen espazioan lurrean etzaten dira. Batek eskuak lurrean dituela hanka jasotzen du, beste bik imitatu egiten dute. Batzuk joan egiten dira txokotik. Bi neska geratzen dira hanka jasotzen. Gero, lurrean etzanda, eskuak eta hankak mugitzen dituzte. Une batean mugimendua ugaltzen da, neskak eta mutilak korrika joan etorrian" (A-2s-2-puzzle).

Espazio horiez gain, eskola honetan bada espazio berezi bat kanpoko korridoreetan: kobazuloa. Korridoreetan montatu dute, proiektu baten harira, eta bertan utzi dute umeek jolas dezaten. Babes gune edo jolaserako lekua eskaintzen du. Umeek bertara joateko baimena eskatu izan diote irakasleari eta normalean eman egiten zaio umeari. Baina, irakasle batzuek oharra ematen dute: "*baina nola egotera? Lasai egotera, eh? Ez dagoena lasai, berriro etorriko da gelara*" (A-1s-3-Arantza-txokoetatik kapo).

Beraz, esan daiteke eraikuntza, etxe txokoa eta alfonbra izan direla jolasarentzat espazio nagusiak, baina horiez gain, beharren arabera jolasa edozein espaziotan azaltzen dela.

5.5.6. Espazioen alderaketa

Nahiz eta jolas gehien eraikuntza txokoan azaldu, ez dago bertan sozialki mailarik konplexuenaren ebidentziarik. Aitzitik, kontraesana dirudien arren, etxe txokoan eta alfonbran antzeman dira jolas sozialki aberatsenaren pasarteak. Beste era batera esanda, mailarik konplexuena agertzeko, jolas kooperatibo edo soziodramatikoa alegia, eraikuntza txokoa ez da lekua, etxe txokoa edo alfonbra baizik.

Eraikuntza eta sinbolikoa konparatzeko, esan behar da, hiru urtera arte gela guztietan daudela biak. Irakasleek, ordea, diote lau eta bost urteko geletan batean bat eta bestean bestea dagoela. Hori esaten den arren, "etxe txokoa" bakarrik da gela batean dagoena, gela guztietan baitago eraikuntzarako eskaintza modu batekoa edo beste batekoa.

Adibidez, eraikuntzako kasuan, lau urteko geletan Xabierrek zeukan eskaintza nabarmenena. Baina Noemiren gelan ere badaude piezak, Xabierren gelan daudenen antzekoak: egurrezkoak izan ordez espumazkoak eta koloretakoak, baina, dorreak egiten dituzte beraiekin, Xabierren gelan bezala. Espazio berezirik ez dutenez, alfonbrara eramaten dute materiala eta hori erabiltzen dute txokotzat. Ez da gauza bera gertatzen etxe txokoarekin.

5.5.7. Zirkulazioa / espazio aldaketak

Espazio hauen erabilerari dagokionez, umeei aldaketa asko egiten dute, batez ere txikienei. Espaziotik espaziora mugituz joaten dira. Zirkulazioa aldatu egiten da adinaren arabera, eta horregatik adinaren arabera zer gertatzen den deskribatuko da jarraian.

BI URTEKO UMEAK

Bi urteko umeen kasuan, espazio aldaketa asko egiten dute. Mugak eta txokoak ez daude oso definituta eta umeei ez dituzte espazio ezberdinak identifikatzen, espazio guztietan antzera

baitabiltza. Aldaketak oso arin egiten dituzte, etengabe dabilta batetik bestera, denbora gutxi eskainiz leku bakoitzean, salbuespenak salbuespen. Korrika erraz hasten dira, eta objektuak alde batetik bestera beraiekin eramaten dituzte. Gainera, denbora aurrera doan heinean, mugimendua azkartu egiten da, eta zarata gehitu.

Leku aldaketen atzean, arrazoi desberdinak egon daitezke, hona hemen adibideak:

- Gaiak eskatzen du eta txokoak ez du aukerarik ematen. Adibidez, panpina besoetan izan, jaten eman, panpinari igurtziak egin... leku lasaia behar da, etxe txokokoa da panpina, baina sukaldeko mahaiak baino beste txokoko sofak aukera hobea eskaintzen duenez, panpinarekin hara doa Malen (A-3s-2-txoko sinbolikoa).
- Materiala babesteko beharragatik. Adibidez: "goiz batean irakasleak jostailu oso bereziak atera ditu, soinurik gabeko piano handi bat, koloretako tekladuna. Mirariri asko gustatu zaio eta esploratzeari ekin dio, Mirarik pianoa hartu eta pertxeroaren azpira eramaten du, ume gutxi ibiltzen den espaziora. Esploratu ondoren utzi pianoa, eta pauso poliki-polikian, hanka puntetan, txokotik ateratzen da Mirari" (A-3s-2-puzzle).
- Barruan eta kanpoan egotea esperimintatu nahi dute. Gordetzeko beharra dute. Etxe txokoak aukera hori ematen du, eta etengabe dabilta etxetxoan sartu eta irten. Hala ere, etxetxo hori ume asko dabilen eta mugimendu asko duen lekua da. Beraz, babesgune lasaia behar bada, beste aukera batzuk bilatzen dituzte, adibidez, pertxeroa. Ez dago gelako txoko bezala onartua, eta kasu batzuetan debekatu egiten da barruan egotea, baina umeek bilatu egiten dute.
- Materialak mugimendua eskatzen du. Adibidez bi urteko gelan oso erakargarriak egiten zaizkie panpinak paseatzeko karritoak. Karritoek gurpilak dituzte eta beraien helburua oso lotuta dago mugimenduarekin, horretarako ditu gurpilak. Umeek ez dituzte beti erabiltzen familia sinbolizatzeke, askotan esanahi egotzirik gabe, garraio hutserako erabiltzen dituzte, esperimintatzeko. Gurpilek mugimendua ekartzen dute.
- Espazioa edo materiala deskubritzeko. Askotan, umeak batetik bestera ibiltzen dira zerbait erakargarria bilatu arte. Bilatutakoan beren denboratxoa eskaintzen diote eta gero berriro bila irteten dira. Nolabait ere gela "inbentariatu" behar dute, dagoen materiala konfirmatu. Adibidez, "Joane baldak arakatzen ari da, ea zerbait gustukoa topatzen duen. Animaliak sartu eta atera egiten ditu baldatik. Denak arakatu dituenean badoa esku hutsik sinbolikora" (A-3s-2-eraikuntza).

- Gelan zerbait deigarria gertatzeak ere umeak mugiarazten ditu espazioan. Adibidez, bideo edo kanta bat jartzea, soinua entzutean umeak egiten ari zirena utzi eta bertara hurbiltzen baitira. Txanogorritxuren bideoak arrakasta handia izan du eta une jakin batzuetan umeak erakarri egin zituen beste txokoetatik: adibidez, pantailako marrazkietan otsoa azaldu denean ume gehienek begira jarraitzen dute. Markelek eta Jonek garajearekin kontzentratuta ziruditen arren, belarria pantailan zuten. Otsoa entzun dutenean, oihu egin, beldur itxura egin eta etxetxorantz jo dute korrika. Otsoa pantailatik ezkutatu bezain laster txokora itzuli dira bi mutikoak, eta garajeari heldu diote, pantailarik egon izan ez balitz bezala (A-2s-2-eraikuntza).

HIRU URTEKO UMEAK

Hiru urtekoak denbora gehiago irauteko gai dira txoko edo jolas bakoitzean, beraz, ez dira bi urtekoan bezainbeste mugitzen. Bi urtekoekin bezala, denbora aurrera doan heinean aldaketak ugaldtu egiten dira. Espazio aldaketen atzean, bi urteko umeengan azaldu diren antzeko arazoak azaldu dira, baina desberdinak ere bai.

Hiru urterekin txokoak definituagoak dira, eta umeek identifikatzen dute txoko bakoitzean zer dagoen. Txokotik txokora zerbaiten bila balebiltza bezala ibiltzen dira oraindik, baina, ez etengabe, gehiago jolas bat bukatu eta bestea hasi aurretik, tartetean. Adibidez, “Jon Ander ipuinak ikusten ase denean eraikuntza txokora hurbiltzen da, bertan beste bi mutiko ikusten ditu jolasean, baina ez da sartzen, alde egiten du, gelan buelta bat eman ondoren berriro hurbiltzen da, gizontxo bat hartzen du eta besteekin jolasean hasten da” (A-3s-3-eraikuntza).

“Andonik ere antzeko zerbait egiten du, etxe txokoko bi ontzi hori eskuan hartuta alfonbrara joan da, saltoka, dantzan eta zalapartan. Materiala, bere burua eta espazioa esperimintatuz eta adieraziz” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Beste kasu batzuetan txokotik alde egin beharra sumatzen dute, txokoan lekurik gabe geratu direlako, eta beste espazio batetara ateratzen dira jolasari jarraipena ematera. Egoera hori gertatu da kasu batzuetan eraikuntza txokoan eta beste batzuetan sinbolikoan ere bai (A-1s-3Arantza-etxe txokoa): eraikuntza txokoan hiru jolas gune desberdin sortu dira eta elkarri traba egitera iritsi dira. Beste batzuetan, nahiz eta txokoan horrenbeste ume ez egon, jolasa beste txoko batzuetara eramaten dute, jarraian ikus daitekeen bezala:

- “Eraikuntzako piezekin alfonbrara joatea. Eraikitzeke espazioa behar da eta batzuetan alfonbra erabiltzen da. Gainera, gela guztietan eraikuntzak ez dauka berariazko espaziorik, baina materiala bai, esaterako Naroaren gelan. Beraz, onartua dago alfonbra

erabiltzea eraiki ahal izateko, horrela, trenak, kotxeak... iristen dira alfonbrara arazorik gabe. Onartua dago” (A-1s-3Arantza-etxe txokoa).

- Etxe txokoan hasitako jolasa ere kasu batzuetan lekuz aldatzen da. Panpin eta karritoeekin hori nahiko nabaria da. Karritoeek ez dute lekurik etxe txokoan mugitzeko, eta gurpildun zerbait geldirik izatea ez da erraza, ezta zentzuzkoa ere. Beraz, umeek kanpora ateratzen dituzte, mugitzeko. Baina, hala ere, ez dira beti onartzen mugimendu horiek. Arantzak, adibidez, moztu egiten du: *etxe txokoko gauzekin hemen ez, eh? panpinekin etxe txokoan ibili behar da*. Karroa poliki-poliki txokora itzultzen da. *Zuek badakituzue etxetxokoan jolastubidala, eh?* Hala ere, beste batzuetan irakasle berak antzeko egoera batean ez die ezer esaten, eta umeak panpin eta karroekin harantz eta honantz ibili dira. Adibidez, Paule eta Lur txokotik etortzen dira karro eta panpinekin eta arbelaren azpiko aulkian esertzen dira. Bakoitza bere umearekin berriketan. Amak dira. Bi panpinak hartu eta gelatik alde egiten dute. Gero berriro sartzan dira baina oraingoan pertxeroetan geratzen dira (ez alfonbran). Zutik. Panpinari bi eskuekin heldu eta gora jasotzen dute, gero lurrera eraman, kontutxoak egiten ari balira bezala umeei. Aurrerago berriro datoz arbelaren aurrean utzitako karrora eta bi panpinak jartzen dituzte bertan. Baina beraiek pertxerora itzultzen dira. Panpinik gabe. Eta pertxeroan dagoen postean gora igotzen saiatzen dira. Ondoren, berriro panpinak hartzen dituzte eta panpinak jartzen dituzte postean gora eskalatzen. Gero lurrean esertzen dira, berriketan, armairu barruan” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Ez da karroekin bakarrik gertatzen den zerbait, “Anek eta Raulek poltsa bana hartzen dute, eta rolean sartzan dira. Baina txokotik atera egiten dira eta ez dago arazorik. Txokoak berak gaia asko mugatzen du, eta gai desberdin bat aukeratzeko espazio neutroago batzuk bilatu ditzakete” (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

- Mugimenduari ere lekua eskaini behar izaten zaio. “Mikel lau hanketan dabil, baina belauak apoiatu gabe, elefanteak bezala. Bertan zeuden Aritz eta Paul korrika hasten dira, txokotik korrora eta korrotik txokora; baina, Aimarrek irakasleari esaten dio: *dauz korrika!*, eta gelditu egiten dira. Irakasleak esaten die *korrika ezin da, benga segi (txokoa seinalatuz) eta jolastu lasai lasai*” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Kasu horietan ikusten da jolasak leku aldaketa eskatzen duela, eta umeek saiakera egiten dutela, nahiz eta aldaketa denak onartuak ez diren.

Baina badira beste arrazoi batzuk ere lekuz aldatzeko, bi urteko gelan ere lekua dutenak:

- Kanpoko gertakariak, beste ume batek deitzea, adibidez.

- Irakaslea lekuz mugitzea. Fenomeno hori hiru irakasleengan ikusi da momentu ezberdinetan: adibidez, Jone Naroarekin hasten da zerbait eraikitzen. Naroa joatean, bera ere gelditu eta bere atzetik joaten da; aldiz, Naroa itzultzean, bera ere bai eta berriro ekiten dio eraikitzeari (A-2s-3-Arantza-alfonbra).
- Beste batzuetan espazio aldaketak ez dira jolasagatik izaten, baina jolasean dute isla. Adibidez, Mariaren gelan marrazkiak gordetzeko kaxak eraikuntza txokoaren ondoan daude, eta Peruk, marrazkia gordetzera joan denean, bertan gertatzen ari den jolasa ikusten du eta jolasari ekiten dio marrazkia eskuan duela.

Azkenik, esan beharra dago, leku aldaketa guztiak ez direla jolasagatik izan. Batzuetan irakasleek eskatzen diete umeei lekuz aldatzeko, beraiek proposatutako zereginak egitera. Esaterako, tenperazko marrazki bat.

LAU URTEKO UMEAK

Orokorrean esan daiteke espazio aldaketak eta zirkulazioa adinean aurrera doazen heinean gutxitu egiten dela. Kontzentratuta denbora gehiago pasa dezakete, eta txokoz txokoko mugimendu hori txikitzen doa. Adin honetan ikusten da ez daukatela horrenbesteko beharrik espazio guztiak eta material guztiak ikusten joateko ezertan hasi aurretik. Hori egin gabe ere badakite non zer dagoen, eta aukeraketa errazago egiten dute. Beraz, iraupen gutxiko aldaketak eta txokotik txokorako mugimendu hori gutxitzen doaz.

Hala ere, aldaketak badaude, baina aldaketen atzetik dauden arrazoiak ez dira hainbeste. Arrazoi nagusia jolasak berak espazio aldaketa behar izatea da, eta hori batez ere, eraikuntza txokoan gertatzen da, Xabierren gelan. Material asko dago eta espazioa ez da hain handia. Eraikuntzek espazioa okupatzen dute eta txokoa betetzen denean, alfonbra txokoaren jarraipen naturala bihurtzen da, adibidez, egurrezko piezekin eraikitako trenbidea. Gainera, txoko hori oso erakargarria da eta ume asko ere biltzen dira tarteka. Orduan, lekua behar izaten dute eta alfonbrara zabaltzen dira.

Lau urteko umeengan ikusi den beste aldaketa bat jolas sinbolikoarena da. Etxe txokotik harago doan gai bat edo gorputzaren inplikazioa eskatzen duen gai bat ateratzen bada, etxe txokoak ez du balio eta alfonbrara mugitzen dira; espazio zabal, ez definitu eta ireki batera. Aurrez aipaturiko pasarteak ekarriko dugu:

“Jasminak etxe txokoan ume papera egin du, baina atera egin da. Aurreraxeago etxe txokora dator lau hanketan, baina orain ez da umetxoa, lehoia baizik, eta orro egiten du.

Txokotik ateratzen da alfonbrara eta ama edo zaintzailea atzeteik ekartzen du, eta ipuinarekin zegoen bestea ere. Lehoiak etxe txokoan ez dauka gustuko espazioa eta alfonbrara joaten da. Gero berriro lehoia txokora itzultzen da eta bertan hiru neska hasten zaizkio zer egin behar duen agintzen, tiraka, eta bera erresistitu egiten da. Irribarrez, desafioz” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

Hemen ez dago karririk, baina, jolasak bai eskatzen du espaziorik aldatzea une jakin batzuetan, hiru urteko geletan bezala. Bestalde, txikiagoengan bezala, lau urteko umeengan ere ikusi da irakaslearen presentziak izan dezakeen garrantzia txoko edo espazio aldaketa egiteko orduan. Xabier puzzleen mahaian esertzen denean, umeak hurbiltzen zaizkio, eta bera altxatzean, umeak ere altxa egiten dira.

Hala ere, badira txokoz aldatzeko arrazoi berriak, orain arte ikusi ez direnak, eta merezi du hauetaz hitz egiteak:

- Beste umeek egiten dituzten eskaerak. Lagunek garrantzia hartu dute, eta nolabait zirkulazioan badute eragina, erakarri egiten baitute. Adibidez, “Xabi eraikuntza txokotik altxa eta alfonbrara doa, baina, Danelek deitu egiten dio: *etorri!*, eta itzuli egiten da” (A-2s-4-noemi-eraikuntza).
- Une batzuetan jolasarekin nekatu egiten dira edo atsedean moduko batzuk behar dituzte. Orduan, txokotik atera egiten dira, gaia aldatzen dute. Baina, berriro lehengo lekura itzuli eta lehen utzitako lekuan berrartzeko gai dira, nolabaiteko atsedean hartuko balituzte bezala. Fenomeno hori berria da, txikiagoek behin alde egiten zutenean ez zen erraza berriro lehenengora itzultzea eta lau urterekin hori gertatzen hasi da.
- Aipagarria da, baita ere, lau urteko irakasleek zirkulazioaren inguruan egiten duten hautua. Hori beste adin tarteetan ez da ikusten, baina, badu bere inpaktua. “Beste gelatik Xabier etortzen da Noemiren gelara agurtzera, eta bere atzetik beste hiru ume. Xabierrek agurtzen ditu, eta ondoren, Noemik ematen die ongietorria: *guruzue etorri?* eta harrera horren ostean bi ume sartzen dira gelara.(A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

BOST URTEKO UMEAK

Aurrez ikusitako tendentziari jarraiki, gero eta gutxiago zirkulatzen da edo mugitzen dira umeak. Mugimendu horren atzean dauden arrazoiak ikusita, esan daiteke adin honetan ez dagoela espazio edo materiala ikusi edo inbentariatu beharrik. Kasu bakarra ikusi da, zeinetan mutiko batek etxe txokoko materiala hartu, jantzi, esploratu... egiten duen, eta horrekin espazio

ezberdinak errekorritzen dituen (A-1s-5-anabel-etxe txokoa). Ez da beste kasurik ikusi. Beraz, salbuespentzat har daiteke. Etxe txokoko presentzia oso txikia da, sartu-irten gutxi dago. Umeek badakite non zer material dagoen eta zuzenenan joaten dira bertara: marrazkiak egitera edota eraikitzeke piezetara.

Jolas dramatikorik apenas gertatzen denez, ezin daiteke esan jolas hori lekuz aldatzen denik. Gorputzaren presentzia edo mugimendua ere asko jaitsi da. Lekuz mugitzen ikusi den jolas bakarra eraikuntzarena izan da. Etxe txokoak ez bezala, txoko honek ume asko jasotzen ditu eta arreta gune ezberdinak sortzen dira. Ez dira denak txokoan barruan kabitzen, eta poliki-poliki, lau urtekoetan gertatzen zen bezala, alfonbrarantz mugitzen hasten dira, libre dagoen aldameneko espaziorantz. Baina, aurrez esan bezala, bost urteko alfonbran ezin da eraiki, gero korrarako behar delako (A-2s-5-lorea-eraikuntza). Hala ere, horrek ez du esan nahi alfonbran ezin denik jolastu edo beste jolasak iristen ez direnik. Horrela, eraikuntza txokoan dauden beste objektu batzuekin bai jolastu daiteke alfonbran, esaterako motortxo txikiekin, kotxe edo kamioitxoekin; hauek animatzen dituzt, eta alfonbran alde batetik bestera mugitzen dituzte, hori onartua dago eta gertatzen da.

ZIRKULAZIOAZ OROKORREAN

Esan daiteke umeak adinean aurrera doazen heinean zirkulazioa apaltzen doala eta txoko bakoitzean denbora gehiago pasatzen dutela. Hala ere, ez da guztiz desagertzen.

Bestalde, zirkulazio horren atzean arrazoi ezberdinak daudela argi ikusi da, eta adinean aurrera doazen heinean arrazoi horiek ere formaz aldatzen dutela. Aldaketa horien atzean, adin guztietan ikusi da, bi eratako motiboak egon daitezkeela: batetik, umearen beharra (jakinmina, mugimendu beharra, jolasak beste espazio bat eskatzen du...), eta, bestetik, helduaren eskaintza, testuinguru eta arau inplizituak ere badaudela (“ezin da atera txokotik” edo “ez dago lekurik” motatakoak, adibidez) eta horiek irakaslearen edo eskaintzaren araberakoak direla.

Laburbilduz,

Atal honetan jolasa azertu da erabilitako espazioaren arabera. Espazio eta materialen eskaintza egunaren hasieran finkoa den arren, goizak aurrera egin ahala, umeen erabilpenari esker eskaintza aldatuz doa. Txokoka aztertuz, **eraikuntza txokoan** ez da jolas dramatikorik ikusi, mutilak gehiago ibili dira eta adinaren arabera erabilera desberdina egin diote; ikusi da harreman mota sinpleenak gailentzen direla eta jolasa ekoizpen batekin bukatzen dela, badagoela nolabaiteko helburua alegia. **Etxe txokoari** dagokionez, bost urterekin erabilera asko jaisten da, eta generoaren arabera erabilera desberdina dela ikusi da; mutilek objektu sustituziorako erabiltzen dute gehiago eta nesken dramatikizazioa ikusi da. Harremanetarako aukera ematen duen espazioa da, maila sozial konplexuenak ikusi direlarik bertan. Testuinguruak gai bakarria iradokitzen duen arren, gai ezberdinetako jolasak ikusi dira bertan. Hirugarren espazio nagusia **alfonbra** izan da. Generoaren arabera erabilpen ezberdina egin zaio. Harremani dagokionez, eraikuntzan baino maila konplexuagoak azaldu dira espazio honetan. Lau urtekoek erabili dute gehien. Erabilerarako aukera ezberdinak eman ditu espazio honek: beste txokoen luzapena, mahai jokoentzat espazioa, mugimendua, jolas zakarra edota ipuinak. Esan behar da bertan ikusi dela mugimendu gehien. Espazio horiez gain, frekuentzia txikiagoarekin, baina, beste espazioetan ere azaldu da jolasa: plastika txokoan, lan mahaietan edota txokoetatik kanpo. **Zirkulazioari** dagokionez, esan beharra dago txikienak direla espazioz gehien aldatzen direnak, adinean aurrera egin ahala, zirkulazioa apalagoa baita. Edonola ere, arrazoi ezberdinek eramaten dute umea lekuz aldatzera: beren beharreatatik (jakinmina, mugimendua edota jolasak eskatzen duelako) edota helduaren eskaintzategatik, testuinguruagatik eta bertako arauengatik.

5.6. ZERTARA JOLASTEN DUTE UMEEK?

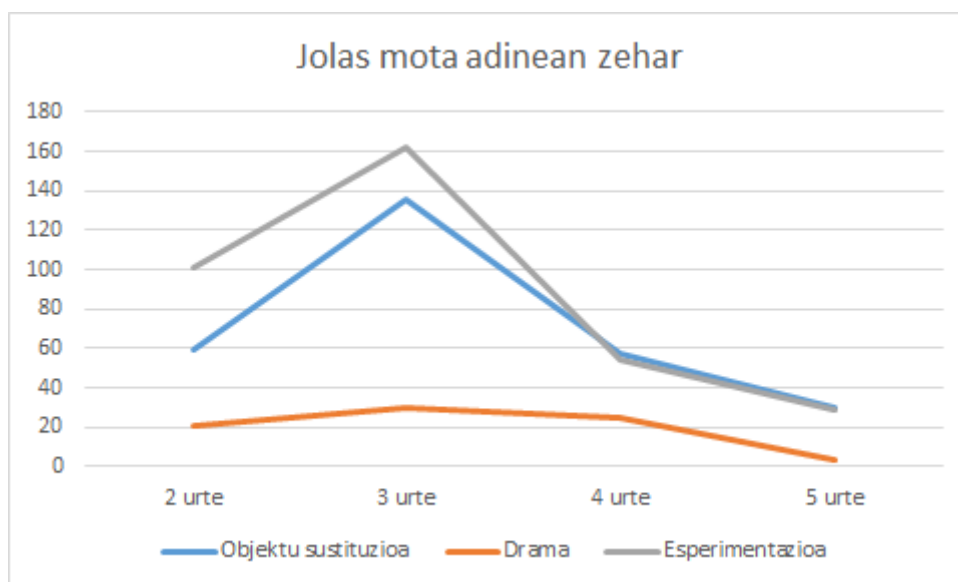
Atal honetan, markoan aintzat hartutako jolas motei egingo zaie erreferentzia eta horiek eskolan zein leku eta forma hartu duten deskribatuko da. Alde batetik, esperimentazioan, bestetik, jolas sinbolikoan eta azken hori azaltzeko sustituzioan eta dramatizazioan jarriko da indarra, batez ere. Joko arautuaren ebidentzia asko ez dira ikusi, baina, egin diren saiakerak ere deskribatuko dira.

Jolas moten inguruan hitz egiteko, lehenengo orokorrean zer gertatu den deskribatuko da, ondoren mota bakoitzaren argazkitxo bat eskainiko da, eta beraz, adin eta generoaren arabera, nola gauzatu den azalduko da.

5.6.1. Jolasaz motak orokorrean

Jolas moten inguruan ideia orokor bat egin ahal izateko, adinaren arabera zer gertatu den, denboran zehar aldaketarik izan duen eta harremanekiko loturarik duen azalduko da.

Lehenengo, adinaren arabera jolas motek duten diferentzia irudi bidez islatuko da, horretarako, adin bakoitzean jolas mota bakoitzak izandako frekuentzia ekarriko delarik.



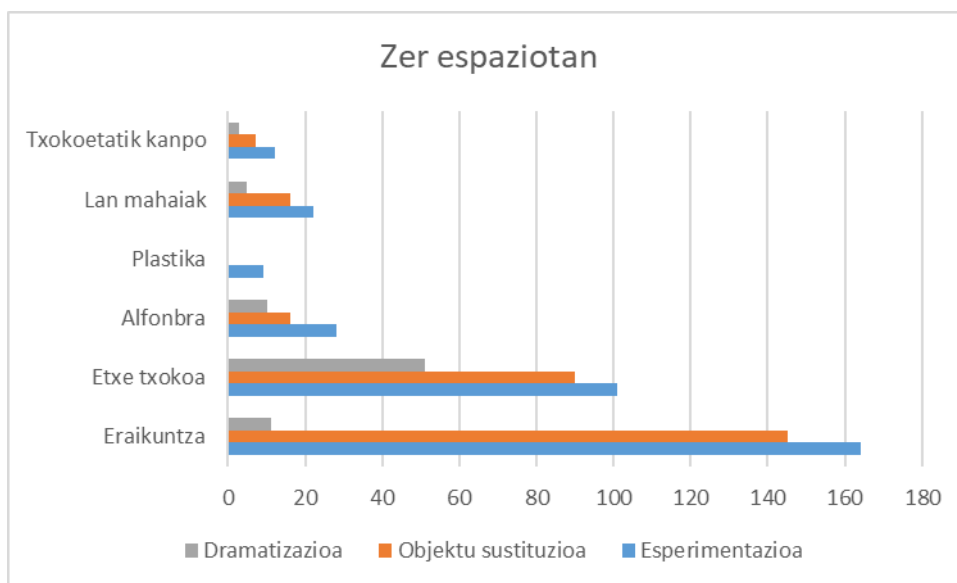
Irudia 92. Jolas motak adinean zehar.

Bi urteko ume kopurua txikiagoa dela kontutan izanda ere, ikusi da gehien hiru urtekoek jolastu dutela eta gutxien bostekoek.

Bi urtekoei dagokienez, bereziki esperimentatu egiten dutela esan daiteke, besteek baino diferentzia handiagoarekin. Baina sustituzioa eta drama ere azaltzen dira.

Hiru urtekoek gehiago jolasten dute besteekin konparatuz, baina, batez ere, esperimentazio eta sustituzioan, zeren eta dramatizazioa ez baita horrenbeste aldatzen besteekiko. Bi eta hiru urtekoengan esperimentazioa da gailentzen dena. Aldiz, lau urtekoengan sustituzioak gain hartzen dio. Hala ere, asko jaisten dira bai esperimentazioa eta bai sustituzioa hiru urtetik lura. Horrenbeste jaisten ez dena dramatizazioa da bi, hiru eta lau urteko umeengan. Kopuruan hor nonbait mantentzen da, formaz aldatuz doan arren (aurrerago adieraziko den bezala). Baina, bost urtekoengan ia desagertu egiten da; dramarik apenas dago. Sustituzioa eta esperimentazioa ere asko jaitsi dira.

Mota horiek zein espaziotan gauzatzen diren ikusi ahal izateko, espazio bakoitzean mota bakoitzak izan duen frekuentzia irudi bidez adierazten da jarraian:

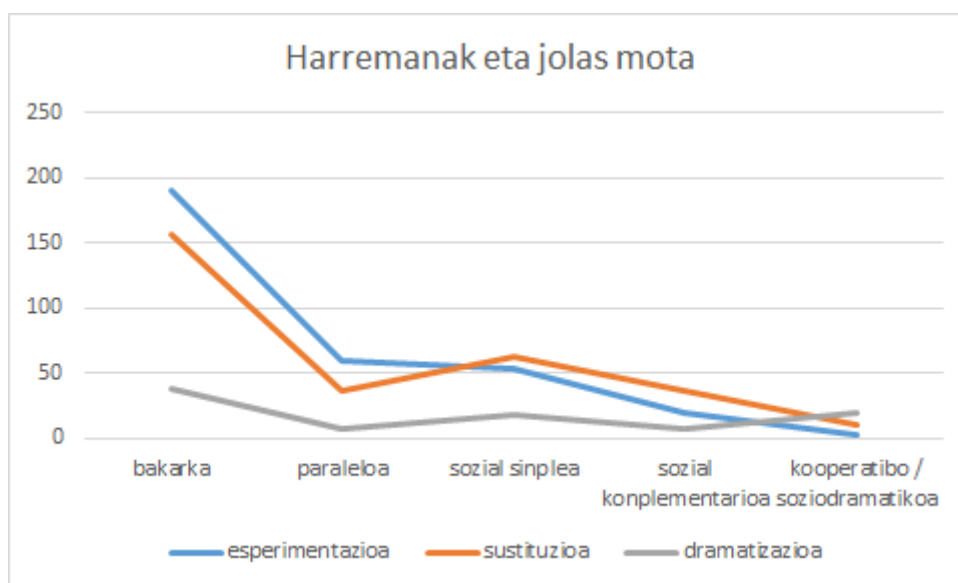


Irudia 93. Jolas motak espazioan.

Orokorrean, ikusten da bereziki jolasa eraikuntza txokoan eta etxe txokoan azaltzen direla. Baina jolas motari dagokionez, aukera desberdinak eskaintzen dituztela ikusten da. Hau da, guztietan esperimantazioa gailentzen den arren, sustituzioari eta dramatizazioari dagokienez diferentziak nabarmenak dira. Eraikuntza txokoan ikusi da sustituzio gehien, eta aldi berean, dramatizazioa oso gutxi ikusi da. Aldiz, etxe txokoan, orokorrean eraikuntzan dagoena baino jolas gutxiago dagoen arren, eta bertan ere esperimantazio eta sustituzioa nagusitzen diren arren, dramatizazioa beste txokoetan baino askoz gehiago ikusi da.

Gainerako txokoek eskaintza horretarako berriazko prestaketarik ez duten arren, jolasaren zantzuak azaldu dira, hiru motetarako gainera.

Jolasak eta umeen arteko harremanek duten erlazioa ikusi ahal izateko, jolas mota eta harreman moten arteko kookurrentziak ekarri dira irudira:



Irudia 94. Jolas motak eta harremanak.

Jolas mota guztiak harreman mota guztietan agertzen direla ikusten da, baina, modu ezberdinean. Adibidez, bakarka drama baino askoz gehiago ikusten da esperimantazioa edo sustituzioa, forma sozialagoetan ez da hori gertatzen.

Bestalde, forma sozialik sinpleenetan (bakarka edo paraleloan) esperimentazioa gailentzen da, baina forma sozial konplexuagoetan sustituzioa, eta konplexuenean berriz, dramatizazioa. Nolabaiteko lotura ikusten da harremanen konplexutasunetan jolas motaren artean.

Forma soziala konplexutzen doan heinean, esperimentazioa gutxitu egiten da nabarmen, sustituzioa ere bai, baina, dramatikoa ez.

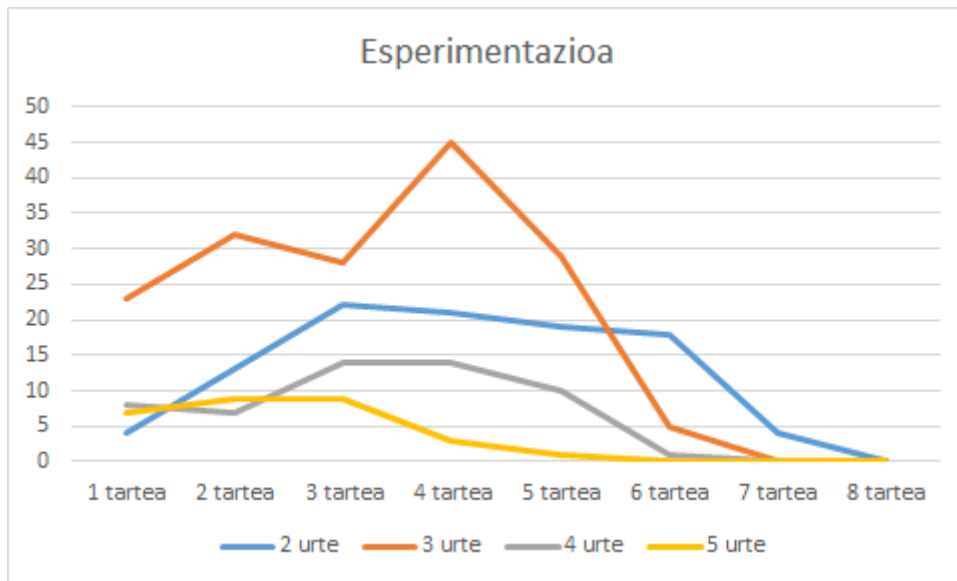
Adinak eta generoak jolas motekin duen harremana aurrerago aztertuko da, jolas mota bakoitzean.

5.6.2. Esperimentazioa

Jolas mota desberdinekin sartzeko, lehenengo esperimentazioa azalduko da; hau da, bai adinean eta bai goizean zehar lehenengo azaltzen den jolas mota. Beronen argazki orokor bat izateko, denboran eta adinean duen bilakaera ikusiko da; ostean espazioan adinaren arabera izan duen lekua aztertuko da; ondoren harremanetan eta, azkenik, generoak zein isla izan duen azalduko da.

DENBORA ADINAREN ARABERA

Adinaren arabera esperimentazioak goizean zehar izan duen bilakaera ikusteko, ordu laurdeneko tarte bakoitzean adin bakoitzeko umeen esperimentazio frekuentzia ekarri da irudira:



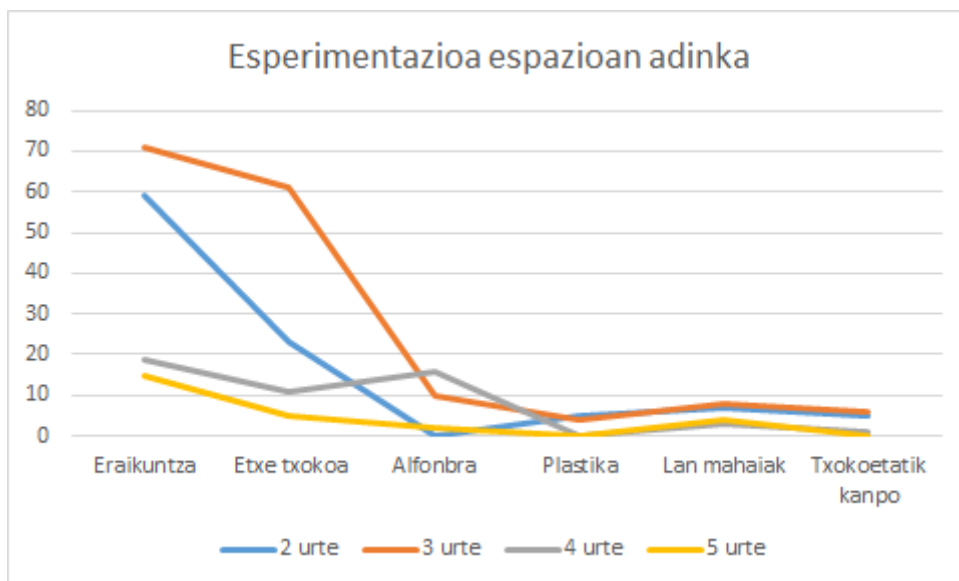
Irudia 95. Esperimentazioa. Adinaren arabera bilakaera denboran.

Ikusten da adin tarte bakoitzak bere kurba egiten duela esperimentazioarekin jasotzeko ordura arte. Poliki-poliki doa gehitzen, hiru urtekoen hirugarren tarteak salbuespen bakarra izanik.

Bi urtekoen kopurua kontuan izanik, esan behar da gehien esperimentatzen dutenak bi eta hiru urtekoak direla. Baina hasieran, lehenengo ordu laurdenean, gutxien esploratzen dutenak ere bi urtekoak dira aldi berean.

ESPAZIOA ADINAREN ARABERA

Esperimentazioa non gertatzen den ikusteko, txoko bakoitzean adin bakoitzeko umeen esplorazioak izan duen frekuentzia ekarri da irudira:



Irudia 96. Esperimentazioa. Adinaren araberako espazioen erabilera.

Ikusten da gehien eraikuntzan esperimentatu dutela, batez ere, bi eta hiru urtekoek.

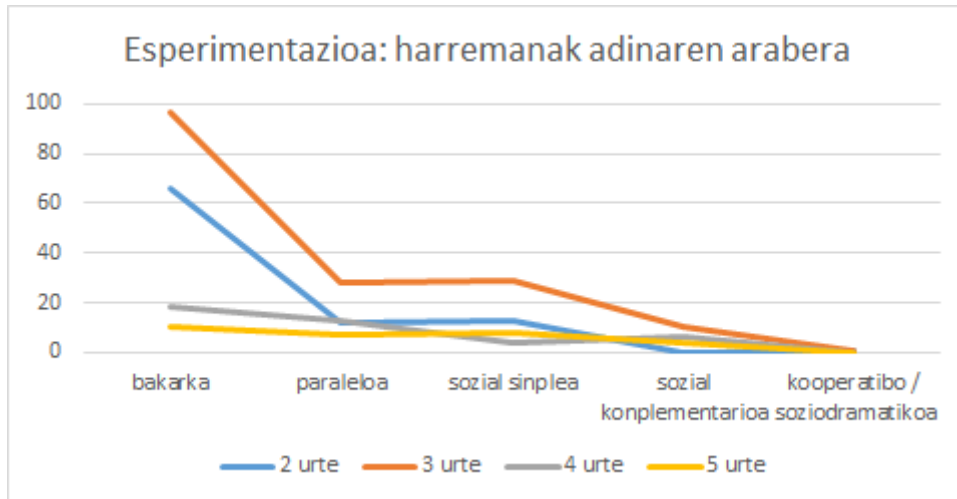
Diferentzia dago etxe txokoa, hiru urtekoek asko esperimentatu dute bertan, baina, bikoek askoz gutxiago. Bi urtekoek batez ere eraikuntza txokoa esperimentatu dute.

Lau urtekoak izan dira alfombra gehien erabili dutenak esperimentatzeko, bertan ez da egon eskaintza berezirik, baina, umeei materiala bertara eraman dute espazioa behar izan dutenean.

Lau eta bost urtekoek oso gutxi esperimentatu dute.

HARREMANAK ADINAREN ARABERA

Adinaren arabera, harremanak eta esperimentazioaren arteko lotura ikusteko, harreman mota bakoitzean adin bakoitzeko esperimentazioaren frekuentziak irudi bidez adierazten dira jarraian:



Irudia 97. Esperimentazioa eta harremanak adinaren arabera.

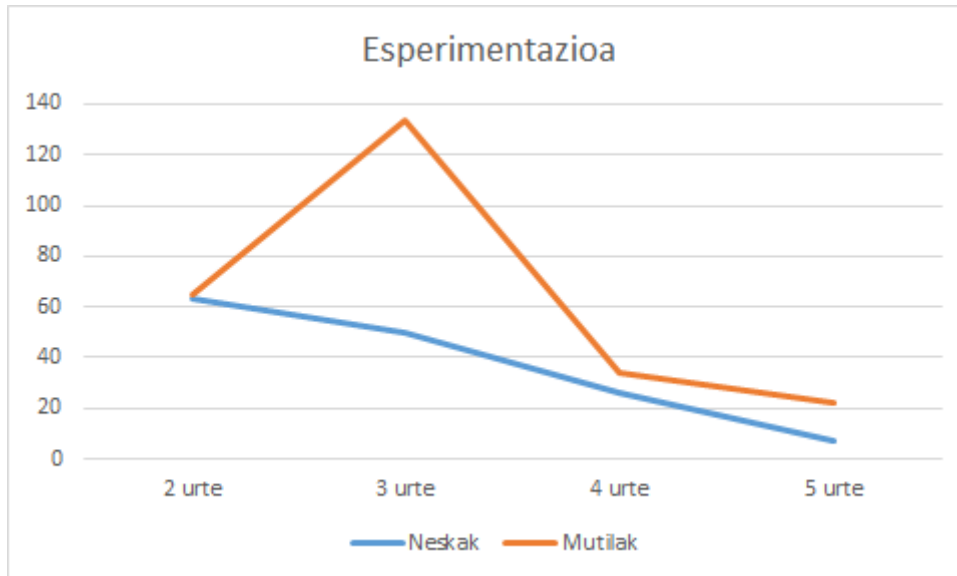
(*kontuan izan behar da bakarka ez diren forma sozial guztietan bi ume edo gehiago ari direla, nahiz eta behin bakarrik kontatu den).

Ikusten da esperimentazioak batez ere harreman mota sinpleenekin duela loturarik gehien. Harreman mota konplexuagoa egiten doan heinean, esperimentazioa jaitxi egiten dela.

Bi eta hiru urtekoen bakarkako esperimentazioa oso nabarmena den bezala, lau eta bost urtekoen esperimentazioa oso txikia da.

GENEROA ADINAREN ARABERA

Generoak esperimentazioarekin duen lotura ikusteko, adin bakoitzeko neska eta mutilen esperimentazio frekuentziak irudi bidez adierazi dira:



Irudia 98. Esperimentazioa. Generoa eta adina kontutan hartuta.

Diferentziarik handiena hiru eta bost urtekoetan ikusten da. Baina kontuan izanda bi adin tarte horietan mutilen kopurua neskenaren ia bikoitza dela, esan daiteke generoaren arabera diferentzia erreal handirik ez dagoela.

Edonola ere, berresten da bi eta hiru urtekoen esperimentazioaren nagusitasuna, eta lau eta bost urtekoen eroriera.

ESPERIMENTAZIOA NOLA GARATZEN DEN ADIN ETA GENEROAREN ARABERA

Adin tarte bakoitzaren esperimentazioa aztertuko da jarraian, txikienetatik hasita.

- *Bi urtekoena*

Bi urteko umeen esperimentazioak denboran zehar kurba egiten du, lehenengo ordu erdian gehitzen joaten da-eta. Gehien eraikuntza txokoan gertatzen da, ondoren etxe txokoan. Ez du genero aldetik diferentzia handirik erakusten.

Bi urtekoen gelan gertatu den gauza bat eta beste adin tarteetan ikusi ez dena, ondorengoa da: eskaintzak bariazioa izan du, egun bakoitzean bere berezitasuna izan du, eta horrek isla

nabarmena izan du umeen egitekoan. Adibidez, egun batean etxetik ekarritako objektu urdinak izan dituzte gelan, eta horrek umeen arreta deitu du; beste egun batean normalean ateratzen ez diren hiru objektu atera dira (elefante boladun bat, soinurik gabeko piano bat eta zulodun perretxiko handi bat), objektu horiek markatu dute umeen esperimendazioa saio honetan; eta hirugarren saioan aldiz Txanogorritxuren pelikula jarri zaie umei eraikuntza txokoan behin eta berriz, eta hori ere erabakigarria izan da.

Eskainitako materialarekin, umeek, batez ere, objektuak ezaugarritu dituzte, nolakoak diren ikusi, beren ezaugarriak identifikatu, nola funtzionatzen duten arakatu:

- Zer, nolakoa eta zenbat dagoen ikusi nahi dute. Honetarako baserriak aukera ona ematen du: “Jone etorri da baserrira eta barruan dagoena ikusten hasi da. Barrukoari adi begiratzen dio eta ikutzen du. Bi minuturen ostean baserria arrastaka eramaten du gela ertzera” (A-3s-2-eraikuntza). Etxe txokoko materialarekin ere, batez ere, hau gertatzen da: “Ume karrito batekin neska batek denbora asko pasa du. Baina ez dirudi rolean sartuta dagoenik. Karroko poltsan zer dagoen ikusi du, karroari forma ezberdinetan heldu dio, baina, ez dirudi umea zaintzen duenik.” (A-1s-2-eraikuntza)
- Zer ezaugarri dituen eta nola funtzionatzen duen objektuak arakutzen dute. Erakargarria egiten zaien gauza bat garajea da. Garajearen kasuan, kotxeak aldapan behera botatzen dituzte, eta nora/nola joaten diren begiratzen dute. Badirudi esperimendazioa gehiago dela sinbolizazioa baino (A-3s-2-eraikuntza). Zentzu honetan panpinaren karroa ere erakargarria suertatu zaie: “Asier etortzen da karritoarekin eta bertan panpinarekin. Karrtoa bolkatzen du, gurpilak esperimendatzeko.” (A-3s-2-txoko sinbolikoa)
- Edozein objektuk balio dezake: “lau ume daude txokoan, bakoitza objektu batekin (kotxe, panpinak, karroa, eta kamiona), banaka daude. Jostailuak esploratzen ari dira, ezaugarriak ikusten: giratu, manipulatu...” (A-1s-2-eraikuntza)
- Interes nagusiak horiek izanda, eta edozein objektuk balio dezakeen arren, objektu berriak edo egunerokoak ez direnek garrantzi berezia hartzen dute: etxetik ekarritako linterna (A-2s-2-puzzle), pilota urdina (A-1s-2-txokoetatik kanpo), eta bereziki elefante, piano eta perretxikoa. Hiru objektu horiek interes handia pizten dute, beste umeen presentzia bera interferentzia bihurtzen delarik objektuan interesa duen umearentzat: “Elefantea esploratzen ari den Andonirengana Iraide hurbiltzen da, jakinminarekin. Baina, Andonik ez dauka interesik beste inorekin partekatzeko. Elefantea mugitu egiten du eta Iraideren paretik baztertzen du. Segundu batzuren buruan onartzen du Iraide ondoan egotea. Geroxeago elefantea bakarrik geratu da, umeek korrika alde egin dute”

5. Emaizak

(A-3s-2-eraikuntza). Alaznek ere pianoa lasai esploratu ahal izateko, arrastaka beste gelatik pertxeroaren azpira eramaten du (A-3s-2-eraikuntza).

- Leku aldaketak ere gustatzen zaizkie, eta ez objektuak beste umeengandik babesteko bakarrik. Nola garraiatu esperimintatzen dute: "Xabik perretxiko handia pirrilka ekarri du beste gelatik. Joanek segituan moztu dio: *horrela ez! ez? hombre! ... jostailuak zaindu egin behar dira! jantzi zapatila! etorri!* Hori esan ostean, beste familia bat sartzen da eta Joane hura agurtzera doa. Xabi zapatila perretxikoaren zuloan sartzen saiatzen da. Gero korrika alde egiten du zapatila eskuan duelarik." (A-3s-2-eraikuntza)
- Modu honetara materialari nolabaiteko testea egiten diote, zertarako balio duen edo zertarako gai den ikusi. Elefanteak horretarako aukera ematen du: bolak zulotik sartu eta eta zer gertatzen den ikustekoa alegia (A-3s-2-eraikuntza).
- Eraikuntzetako piezekin ere antzeko zerbait gertatzen da, eta ez doaz haratago. Hortxe geratzen dira. Material bakoitzarekin denbora gutxi irauten dute. Adibidez, Mikelen jarduna honelakoa izan da hirugarren saioan: "Eraikuntzetara etorri da autobusarekin eta zerbait eraikitzen hasi da. Segituan utzi eta elefantera joan da. Poliki-poliki elefantea arrastaka gelaren izkinara eraman du, eta utzi egin du, garajera joateko. Ostean, beste gelara joan da. Berrito elefantearen bolekin jolasean dabil han eta hemen, bota eta korrika joaten da bila. Garajeko aldapan bola bota du. Gero berrito alde egin du. Ondoren, esku hutsik etortzen da, pianoa hartzen du eta sinbolikora eramaten du" (A-3s-2-eraikuntza)

Egiteko moduak, erabilitako objektuak, espazioak eta denborak oso antzekoak diren arren, generoaren arabera ikusten da material ezberdina aukeratzen dela:

Neskak	Mutilak
--------	---------



Irudia 99. Bi urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.

- *Hiru urtekoena*

Hiru urteko umeengan ere esperimentazioak kurba egiten du goizean zehar. Baina, kasu honetan ez dira zerotik hasten, gelara sartu eta zuzenean esperimentatzen hasten dira batzuk, nahiz eta gehitzen joan lehenengo hiru ordu laurdenean edo ordu betean. Bakarka gehien egiten den arren, paralelo edo sozial sinplean ere ikusten dira. Genero diferentzia egon badago, baina neska eta mutil kopuruetan bezalaxe.

Bi urtekoek bezala, materiala arakatu, ezaugarritu eta ezagutu beharra daukate hirukoek ere. Eta hori egiten dute etxe txokoa maiz: "Itzultzen dira bi mutikoak. Panpinak hartzen dituzte, hitz egiten dute, eta berriro lagatzen dituzte (segundo gutxian). Armairura doaz, eta han ere objektuak ateratzen hasten dira. Hirugarren mutiko bat hurbiltzen da eta aulki gainera igotzen da, jaitsi eta besteengana hurbiltzen da. Peluka janzten du batek, objektuak manipulatu dituzte" (A-1s-3-Narrea-etxe txokoa). Garajeak ere horretarako aukera ematen diete: "Lander eta Peruk Txirrista hartzen dute garajetik eta kotxeak aldapan behera botatzen dituzte." (A-1s-3-Arantza-eraikuntza). Kotxeek nola errodatzen duten ikusten ere aritzen dira (A-3s-3-Maria-eraikuntza).

Honetarako, ezaugarritze edo funtzionamendua arakatzeko honetan etxetik ekarritako objektuek ere interesa sortzen dute: "Jonek etxetik ekarri du makilak jaurtitzen dituen objektu txuri bat. Eta alfonbran hori erabiltzen du, objektuak jaurtiz, belauniko jarrita. Segundotako kontua, eta badoa" (A-2s-3-Narrea-lan mahaiak).

Bi urtekoek ez bezala, hirukoek eraikuntzako piezei beste etekin bat ateratzen diete esperimentazioan. Frogak, konbinatoriak... egiten hasten dira, bai horizontalki eta bai bertikalki:

"Joanek pieza bat gehiago jarri nahi zion dorreari, baina hori egitean dorrea osorik erori da. Biak geldi geldirik geratu dira, begira-begira" (A-3s-3-Maria-eraikuntza). Pieza horiek soinu



5. Emaizak

esperimentatzeko ere balio dute: "Piezekin lurtean egiten dute marrazkia. Batek piezak txokatzen ditu, soinua ateratzeko" (A-3s-3-Maria-eraikuntza). Eta azaldu da bi urteko gelan ez zegoen material berri bat, plastilina: "Umeek plastilina esperimentatzen dute: zapaldu, luzatu, moztu, kolpatu... baina ez dago esanahi egotzirik" (A-3s-3-Narrea-plastika)

Bi urteko umeekiko dagoen diferentziarik nabarmenena da esanahi egotziarekin edo sustituzioarekin duen lotura. Esperimentazioa kasu askotan sustituzioaren aurrekaria da, nolabaiteko sarbidea bezala: "Mirenek jarraitu egiten du objektuak esploratzen. Batidora bat aurkitzen du eta mahaira eramaten du. Lehenengo ea batidorak nola funtzionatzen duen ikusten du. Esperimentatu. Gero madalena bat batitzeko imintzioa egiten du, gero madalenaren ordeztz txoko bat erabiltzen du. Bakarrik dabil. Narrea abesti bat abesten hasten da beste txoko batean eta neska hau gelditu eta begira hasten da. Geroxeago esperimentatzen jarraitzen du. Gero batidora utzi, ontzitzo bat hartu eta edateko eta janaria prestatzeko imintzioak egiten ditu. Objektuak aldatuz doa. Probatu bat, probatu bestea. Batzuekin esanahia egotzera eta imintzioa egitera iristen da. Beste batzuekin ez. Kartera arakatu eta arakatu egiten du: konpartimentu desberdinak ikusi" (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa).

Beste batzuetan sarbide edo aurrekari izan ordeztz, aterabide irteera era izan daiteke: "Ander, motxilarekin zebilena, txokora sartzen da eta objektuak arakatzeko ibiltzen da. Ipuin bat ikusten du eta panpinekin zebilen neskari eskaintzen dio. Une batez batu edo gurutzatu egiten dira jolasak. Mutikoak berera jarraitzen du, baina neskak panpinak uzten ditu, eta etxe txokoko mahaian ipuina ojeatzen geratzen da. Bukatzean ipuina baldan uzten du, eta beste ipuin bat hartzen du, berriro esertzen da mahai borobilean eta ipuin berria ikuskatzen geratzen da. Hori ikustean beste neska batek ere ipuina hartzen du eta mahai berera joaten da." (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa). Gainera, interesak ere aldatuz joaten dira, eta bi urtekoek ez bezala, kasu honetan objektuetatik beste ume edo harremanetara ere egin dezakete aldaketa: "Alfonbran, Ainere eta Gorka daude. Mahai jokoekin. Jokoak irudi askokoak dira eta horiek esploratzen dituzte. Une batean Ainerek Gorkari pieza bat buru gainean jartzen dio eta berarekin bizkarra igurtzitzen dio." (A-3s-3-Maria-alfonbra).

Ezaugarri horiek bai neska eta bai mutilengan ikusitakoak dira. Aldiz, badira bien artean diferentzia adierazten duten alderdiak ere, horietako bat esperimentatzeko aukeratzen duten materialean datza:

Neskek	Mutirik
	

Irudia 100. Hiru urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.

Begiratu batean, material antzekoa edonork ibil dezakeen arren, adibidez, eraikuntzako piezak edo kotxeak, ikusten da hainbat gauza, tailerra kasu, mutirik gehiago aukeratzeko dutela. Eta gauza bera gertatzen da LEGOarekin. Neskek aldiz, errazago jotzen dute sukaldeko etxe txokoko hainbat gauza esperimentatzera, adibidez, karro edo tronon funtzionamendua: “Maddik alfonbran karroa berreskuratzen du, eta mugitu egiten du, baina panpinik ez dago. Toldoa jarri, kendu... horrela dabil. ” (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa)

- *Lau urtekoena*

Orohar, esan daiteke lau urtekoen esperimentazioak ere kurba egiten duela denboran, baina asko jaitsi da bi eta hiru urteko umeekin alderatuta, erdia baino gehiago. Erabiltzen duten espazioari dagokionez, eraikuntza eta etxe txokoa parekatu samar azaltzen dira, baina ez horiek bakarrik, baita alfonbra ere, antzera erabiltzen bait hirugarren espazio hori. Bertan ez dago eskaintza berezirik baina beste txokoetako materiala ekartzen da. Bakarka zein harremanetan egin dezakete, baina ez soziodramatikoa, hor esanahia dagoelako. Generoari dagokionez, mutirik zerbait gehiago esploratzen dute, baina diferentzia handirik ez dago. Beste adin tartean bezala, dagoen diferentzia umek aukeratzeko duten materialean datza.

Dagoeneko ez daukate etxe txokoko objektu denak arakatu beharrik, badakitelako zer dagoen eta nolakoa den. Bertako objektu berezietan edo funtzionamendu konplexuagoetan bakarrik dute interesa, adibidez trona edo kalkulagailuan, eta ez ontzietan. Adibidez: “Iñaki dator, armairuaren gainean dagoen mobilaren itxurako aparatua hartzen du, eta fondoko sofa urdinera doa, bertan hartzen du aparatua, botoiak saka eta belarrira hurbiltzen du. Esperimentatzen ari dela dirudi.

Minutu batzuren bueltan aspertu da, eta txokotik atera egin da. Gero berriro itzuli da, kutxa erregistratzailea hartu du, eta botoiak sakatzen hasi da. Ondoren joan egiten da” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Etxe txokoko esperimentazioa oso lotuta azaltzen da sustituzioarekin, batetik bestera edozein unetan pasatzen dira, eta sarri gainera. “Aritzek aulkiak eta medikuaren tresnak esploratzen ditu, zein itxura duten, nola ikusten den bertatik... panpina aulkian etzanda dauka, esperimentatzen du daukana, eta tarteka, umea sendatzeko itxurak egiten ditu, esan daiteke biak batera egiten dituela” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Esperimentazio mailan arrakasta duen materiala eraikuntzako piezak dira. Erabilera anitza jasaten dute lau urteko geletan:

- Eraikuntzetarako: “Maria etortzen da pieza handietara eta piezekin dorre bat egiten saiatzen da. Dorrea erotzen da. Ordenagailuan dagoen Ane Mirenekin hitz egiten du. Ondoren dorrea berreraikitzen du. Berriro erortzen da. Oraingoan horizontalean egiten saiatzen da” (A-2s-4-Xabier-eraikuntza).
- Orekak frogatzeko: “Piezetara hurbiltzen dira, piezen inguruan korroan esertzen dira bost ume eta piezei heltzen diete. Jonek piezen funda buruan jazten du, eta irakasleak arretan deitzen dio, segituan kentzen du. Geroxeago koloretako piezak buru gainean jartzen dituzte, eta orekari eutsi nahi diotela ematen du” (A-1s-4-Noemi-alfonbra).
- Soinu frogak: “Jon, Ane eta Ikerne alfonbrara itzultzen dira. Hirurek ekiten diote berriro dorreak egiteari, bakoitzak berea. Mutikoari erori egiten zaio dorrea. Anek piezak lurraren kontra kolpatzen ditu, soinua ateraz, Jonek imitatu egiten du” (A-3s-4-Noemi-alfonbra).

Plastilinak ere aukerak ematen ditu esperimentatzeko: “Ipuinekin zeuden lau mutikoak plastilina dagoen mahaira joan dira. Hiru neska eta sei mutil daude plastilinarekin. Tresna berriak ateratzen dituzte: rodiloak. Denak kolpeka eta plastilina biguntzen hasten dira. Lehenengo minutuetan materialera egin behar dute: bigundu, zapaldu, borobildu... esperimentatu. Txokoa pixkanaka husten hasi da. Plastilina lurrera bota eta zapaldu egiten dute bi edo hiru mutikok. Irakasleak debekua adierazten die: *plastilinia ez zapaldu hainkiakin, bestela ikusiko zu, etxera joaten zarenien, amatxok botakozku bronka*. Bi minuturen bueltan beste bi mutilek alde egin dute. Bi neska eta bi mutil geratzen dira. Irakaslea bertaratu da: *gogorra dago ezta? baina gero bigundu egiten da*, eta berak hartu du pusketa bat eta biguntzen hasi da. Azkenean, jasotzeko ordua iritsi da, eta biguntzen jardutea bakarrik lortu dute” (A-3s-4-Noemi-lan mahaia).

Beste behin, esperimentazioan diferentzia handirik ikusten ez den arren, umeek aukeratzeko duten materialean badago genero aldaera bat:

Neskek	Mutilak
	

Irudia 101. Lau urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoan arabera.

Ikusten da piezek eta animaliek arrakasta dutela bai neska eta bai mutilengan, baina, hiru urteko geletan bezala, Lego materialari errazago heltzen diote mutilek neskek baino.

Horrez gain, nesken artean ateratzen den esperimentazio interes bat letra, edo egurrezko fitxak arakatzea izan da: “Egurrezko pieza geometriko zapalak eta kubotxo batzuk dituen kaxa bat hartzen du Irenek, eta alfonbraren erdian jartzen du. Bera bakarrik hasten da erabiltzen. Lehenengo piezak ateratzen ditu, kuboei letrak dituzte idatzita, alde bakoitzean letra handi bat. Botatzen ditu dadoak balira bezala, ondoren hirurak elkarren gainean jartzen ditu. Kutxan zeuden beste piezak zapalak dira eta dadoen gainean enkatatzen saiatzen da, baina, ez dira akoplatzen. Balantza egiten du, ilea astintzen du. Piezak ateratzen eta arakatzen ditu. Kolore ezberdina dute, eta forma aldetik: lauki zapalak, laukiluze zapalak, hiruki zapalak... daude” (A-3s-4-Noemi-alfonbra).

Mutilen artean, bestelako materiala ere erabiltzen dute, adibidez, makiltxoak: “Aitor eta Gorkak makiltxoak ensanblatu dituzte eta egindakoa irakasleari erakutsi diote: *zer da?* Galdetzen du, ez dago erantzunik. *Gustatu zaizue? Bai.* Hor geratzen da. Ez da ezer, ez dauka ezer izan beharrik, ez dago esanahirik” (A-2s-4-Noemi-alfonbra).

5. Emaizak

- *Bost urtekoena*

Laukoek baino oraindik gutxiago esperimentatzen dute bostekoek, ia bat ere ez. Agertzen den apurra hasierako momentuetan da, gero desagertzera iristen da, beti eraikuntza txokoan eta lan mahaietan (gogoratu lan mahaiak pieza txikiko eraikuntzetarako erabiltzen direla). Etxe txokoan desagertu egin da. Ikusten den esperimentazio gutxi hori harremanetan ikusten da bakarka baino gehiago. Eta generoari dagokionez, mutilek zer bait gehixeago neskek baino, baina, hala ere, guztiek gutxi orokorrean.

Neskak	Mutilak
<p><i>Piezak, kotxeak, ontziak eta plastilina zer bait arakutzen dituzte, baina, oso gutxi.</i></p>	

Irudia 102. Bost urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera.

Etxe txokoan dagoena ezaugarritze eta arakatzea behin bakarrik gertatu da, Mikelek berak bakarrik egiten du; salbuespena dela esan daiteke. Bertan, rolean sartzeko saiakeraren bat ikusi da, baina ez da gauzatzen (A-1s-5-Anabel-etxe txokoa).

Gertatzen den esperimentazio apurra eraikuntzako materialarekin izan da:

- Sustituziorako bide izan da kasu honetan adibidez: “Arkaitz hurbiltzen da piezen lekura, eta pentsatu ondoren, makiltxo edo palilloak hartzen ditu, muntatzen direnak. Eta mahai gainean zabaltzen ditu. Bakarka, eraikitzen hasten da, ensanblatzen. Ondoren, Ibon etortzen da, bere ondoan exertzen da, eta hura era eraikitzen hasten da” (A-1s-5-Anabel-eraikuntza).
- Edo orekak frogatzeko eta alturak lortzeko. Baina adibide honetan, ez dute egurrezko piezekin egiten saiakera, baizik eta animalitxoekin, animaliekin dorreak egiten saiatzen

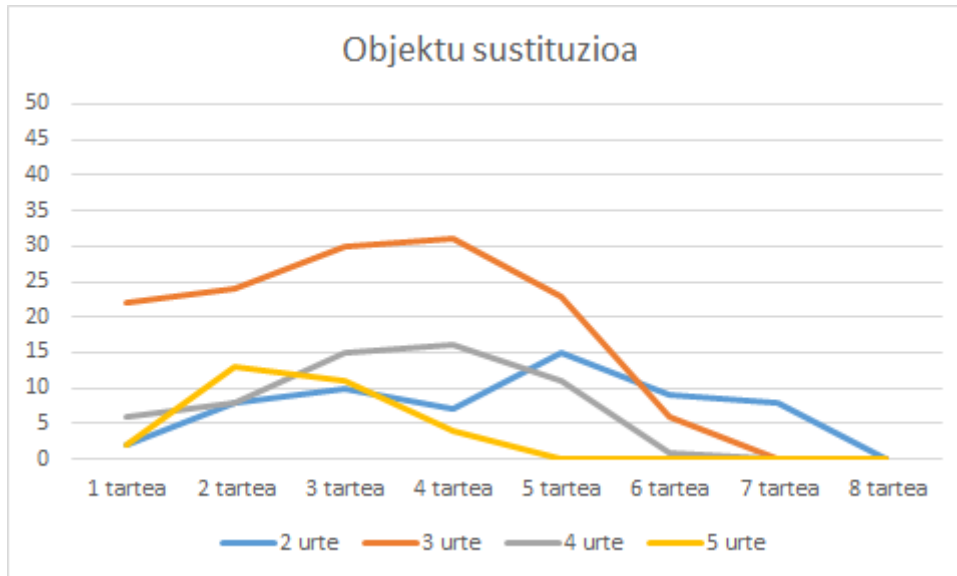
baitira: "Hiru elefanteak filan jarri dituzte, elefanteen gainean egurra. Egurraren gainean ohola, baina balantza egiten du eta kendu egiten dute. Elefanteen gainean beste bi egur jarri dituzte. Egurren gainean bi zutabe jarri dituzte. Beste mutiko bat etorri zaie, eta zutabeen gainean egur bat jartzen saiatu da. Pozik dabilta. Saltoka hasten dira. Elefantearen gaineko egurrak erori egiten dira. Berriro saiatzen dira. Bost ume dabilta elefanteen gainean eraiki nahian. Gero horietatik bik txokoan bertan, baina materiala aldatzen dute, esploratzen hasten dira: kotxeak eta kaja buruan" (A-1s-5-Lorea-eraikuntza).

5.6.3. Objektu sustituzioa

Bigarren jolas mota sustituzioa da. Hemen objektuari berezkoa ez duen esanahi bat egozten zaio, eta hori nola gertatu den aztertuko da atal honetan. Lehenengo argazki orokor bat azalduko da; denboran eta adinean duen bilakaera ikusiko da; ostean, espazioan adinaren arabera izan duen lekua aztertuko da; ondoren harremanetan eta, azkenik, generoak zein isla izan duen azalduko da.

DENBORA ADINAREN ARABERA

Sustituzio edo esanahi egoztea adinaren arabera goizean zehar nola gauzatzen den ikusi ahal izateko, ordu laurdeneko tarte bakoitzean adin bakoitzaren frekuentzia neurtu eta irudi bidez adieraziko da jarraian:

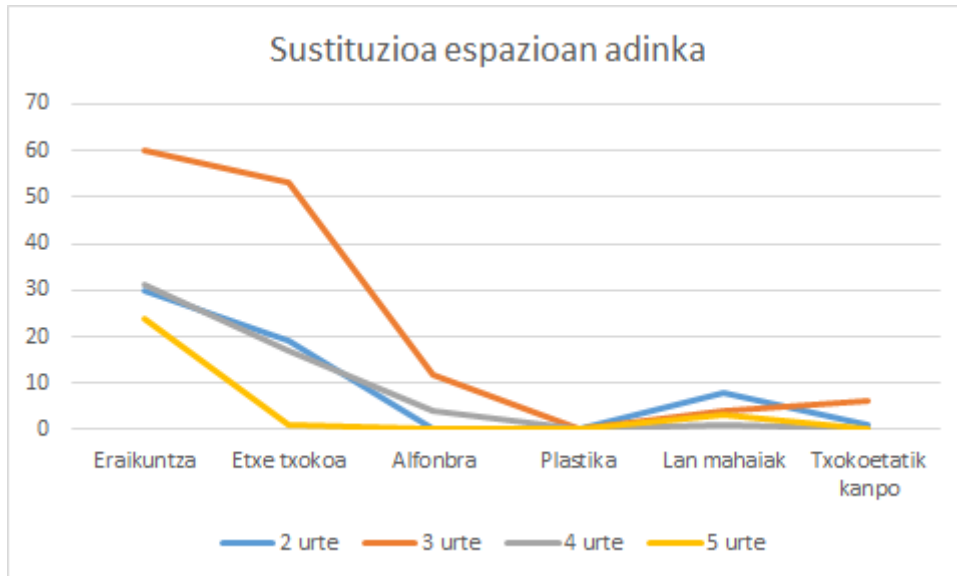


Irudia 103. Objektu sustituzioa: adinaren arabera bilakaera denboran.

Esanahi egozte horretan, ikusten da goizean zehar gehitzen joaten den zerbait dela, lehenengo ordu erdian ikusten da gutxien, eta gero, jasotzeko ordua hurbiltzen denean berriro beherantz egiten duela. Bost urtekoetan ez da horrela, momentu gorena bigarren ordu laurdenean lortzen baitu, eta gero beherantz abiatzen baita. Hiru urtekoak dira errazenak sartzen direnak jolas mota honetan, eta gehien jolasten dutenak ere bai, esperimentazioan bi urtekoek bazuten presentzia, baina hemen gutxiago.

ESPAZIOA ADINAREN ARABERA

Sustituzioa txoko ezberdinetan nola gauzatu den aztertzeko, espazio bakoitzean izandako frekuentziak jaso dira adinaren arabera, eta irudi bidez adierazi dira jarraian:



Irudia 104. Objektu sustituzioa: espazioaren erabilera adinaren arabera.

Ikusten da txokorik erabiliena eraikuntza txokoa izan dela, adin guztietan gainera.

Bi urtekoen kasuan eraikuntzan gehien, eta etxe txokoan ere ikusten da zerbait. Esate baterako, lehenengo saioan lau minutu pasatzen ditu Anderrek janaria prestatzen eta labanarekin artoa moztzen (A-1s-2-sinboliko).

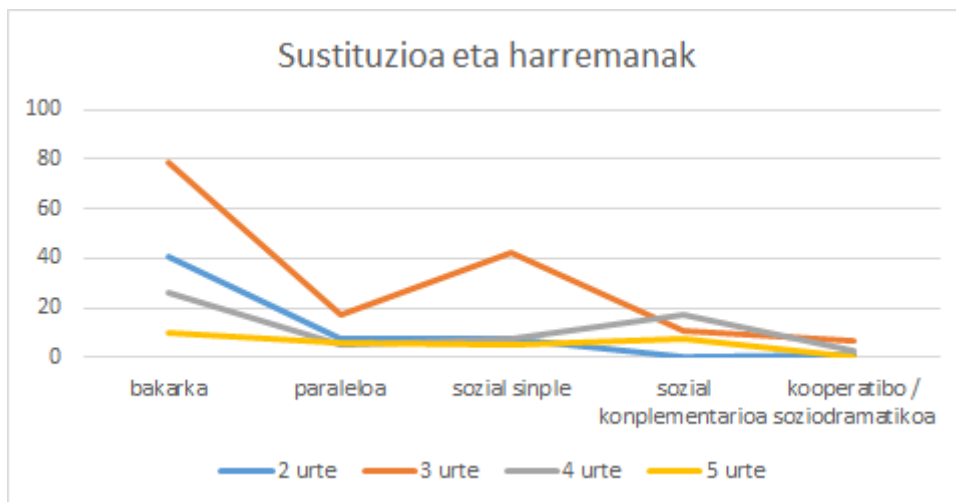
Hirukoen kasuan gehien etxe txokoan gertatzen da, eta beste adin tartetean baino frekuentzia handiagoarekin gainera. Etxe txokoan ere asko ikusten da, eraikuntzan baino zerbait gutxiago, baina hala ere, asko ikusten da.

Lau urtekoengan eraikuntzan gehien, baina, hiru urtekoekin konparatuz erdia baino gutxiago ikusten da. Ondoren etxe txokoan, eta hor ere asko gutxitu da.

Nabarmentzekoa da bost urtekoen kasuan eraikuntza txokoan bakarrik gertatu dela, eta lan mahaietan zertxobait, baina kontutan izanda lan mahaietan ere eraikuntzarako materiala eskaini dela, sustituzioa guztiz eraikuntzarekin lotuko litzateke adin tarte honetan. Etxe txokoak, zein beste txokoetako eskaintzak, ez du bideratu inolako sustituziorik.

HARREMANAK ADINAREN ARABERA

Sustituzioa eta harremanek duten lotura ikusteko, adin bakoitzarekin, harreman mota bakoitzean izandako sustituzioaren frekuentzia irudira ekarri da.



Irudia 105. Objektu sustituzioa eta harremanak.

Bi urtekoen kasuan ikusten da gehien bakarka gertatzen dela, beste umeen presentzia txikia dela sustituzio garaian. Adibidez, “Ani eta Lore txokora hurbiltzean, batak kamioiari heltzen dion bitartean besteak panpina eta karroari, batek segituan utzi eta alde egiten du, bestea sofara geratzen da” (A-1s-2-eraikuntza).

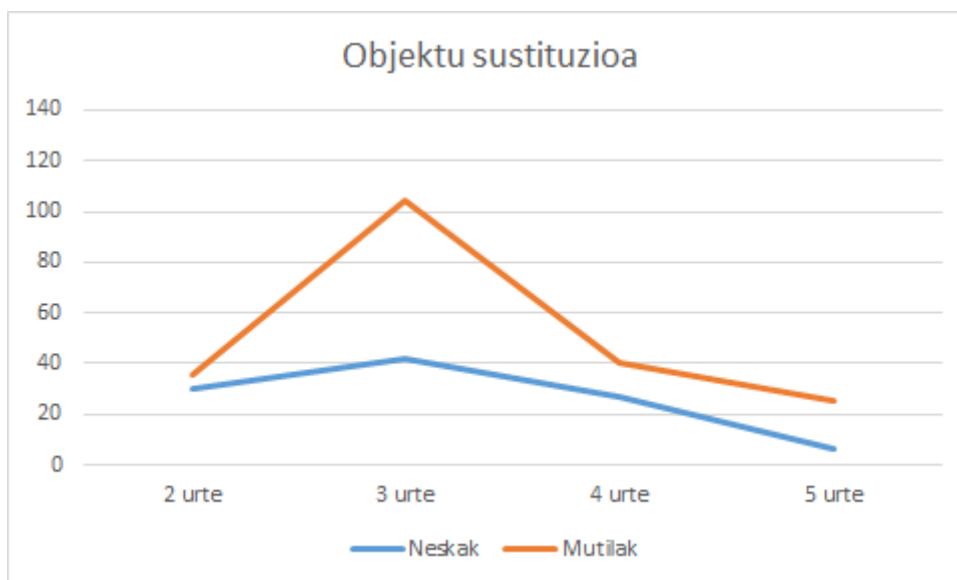
Hiru urtekoen kasuan bakarka gertatzeaz gain, zerbait paraleloan ikusten da, eta zertxobait gehiago sozial sinplean. Forma sozial konplexuagoak ere ikusten dira, nahiz eta kopurua txikiagoa den. Adibidez, “Oier eta Gorkak bien artean hitz eginda egiten dute pastela” (A-1s-3-narrea-etxe txokoa).

Lau urtekoen kasuan bakarkako sustituzioa asko jaitsi da, gertatzen den apurra forma sozial konplexuagoetan gertatzen da, hau da, sozial konplementarioan.

Bost urtekoetan oso gutxi ikusten da sustituzioa, ikusten den apurra harremanetan, bakarka oso gutxi azaltzen baita. Adibidez, “Anabelen eraikuntza txokoko bigarren saioan lau mutiko biltzen dira Legoko piezekin eraikitzen. Elkarrekin hitz egiten dute, bakoitzak berea eraikitzen duten arren, elkarrekin hitz egiten dute etengabe” (A-2s-5-anabel-eraikuntza).

GENEROA ADINAREN ARABERA

Generoa eta sustituzioaren arteko lotura aztertzeko, adin tarte bakoitzean izandako frekuentziak irudi bidez adieraziko dira jarraian:



Irudia 106. Objektu sustituzioa generoa eta adinaren arabera.

Hiru urtekoetan eta bost urtekoetan ikusten da diferentziarik handiena, baina ikusita bi adin tarte horietan mutilak bikoitza ingurua direla, diferentzia erreala oso txikia gertatzen da. Esan daiteke antzerako presentzia duela frekuentzi aldetik neska eta mutilen artean. Beste kontu bat da presentzia hori nola gauzatzen den, nolako sustituzioa den edo zein gai azaltzen diren. Gai horiek hurrengo atalean azalduko dira.

SUSTITUZIOA NOLA GERTATZEN DEN ADIN ETA GENEROAREN ARABERA

Jarraian adin tarte bakoitzeko ezaugarriak deskribatuko dira.

- *Bi urtekoak*

Orokorrean esan daiteke bi urteko nesken zein mutilen sustituzio jolasek badutela elkarren antza. Ezaugarri komunak dituzte:

- Orokorrean esan daiteke gaiak oso iraupen motza dutela, minutu gutxikoak sarri, segundokoak batzuetan. Azkar eteten dira gaiak, arrazoi desberdinengatik, tartean gatazkak. Bertan elkarrizketa gutxi dago, elkarrekintza baino gehiago dago imitazioa. Adibidez:

“Aroa biberioia ematen hasi zaio sofán. Bitartean beste bat etorri da, karroa hartu du, hirugarren batekin gatazka izan du karroagatik. Gero berriro utzi dute. Aroa gelditu eta begira geratu da, gero jarraitu du. Dena segundu gutxitan. Ostean biberioia eta panpina karroan sartu ditu, trapuarekin tapatu, eta joan egiten da” (A-1s-2-eraikuntza).

- Gaiak ez dira ume askoren artean partekatzen. Gehienetan ume bakoitzak berea du, eta gutxitan partekatzen dute elkarrekin. Garai honetan sortzen da elkarrekin jolasteko gogoia, baina artean, bakoitzak berea jolasteko beharra dago, eta bi beharren arteko gurutzaketa honek pasarte bereziak uzten ditu. Adibidez:

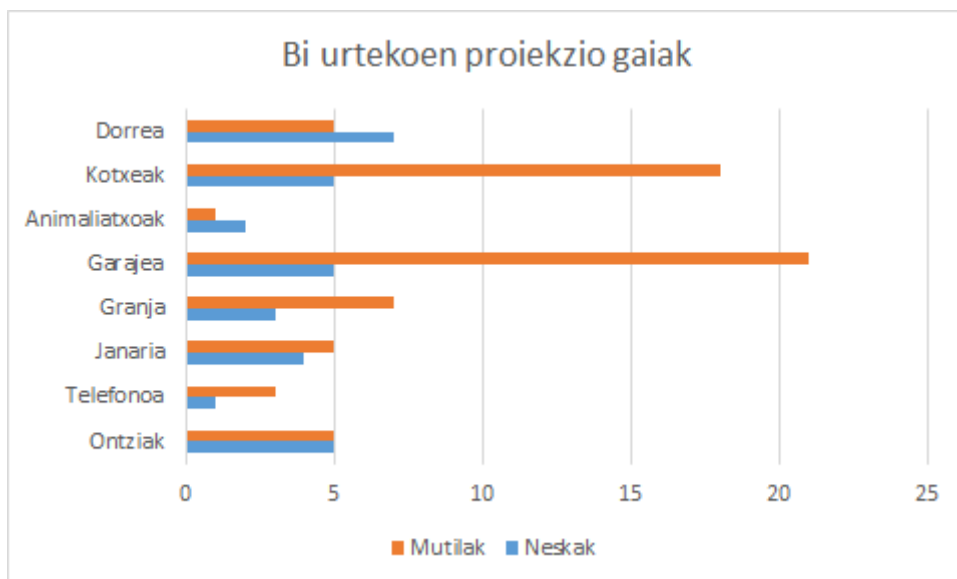
“Neska batek baserriari heltzen dio, beste neska batek baserriko neskaren ilea orrazten du. Ez dio ezezkorik ematen, eta elkarrekin ari diren arren, bakoitzak berean ari da. Erabaki dute aldaketa egitea: orrazten ari zenak baserria hartu du, eta bestea orrazten hasi zaio. Oso jolas ezberdina, baina adostua” (A-2s-2-eraikuntza).

- Jolasak azkar eta erraz aldatzen du norabidea: “Jone etortzen da txokora, lurreko zerbaiti heltzen dio, baina kolpera okurritu zaio ideia bat, utzi lurrekoa lurrean, eta korrika joaten da sofán dagoen karrora, eta bertatik panpina atera egiten du. Karroan sartu eta leihoaren ondoko apalean exertzen da. Ondoren karro eta guzti beste gelara doa.” (A-3s-2-eraikuntza)
- Sustituzioa dramarekin batera ere gertatzen da batzuetan: “Maria joaten da sukaldera. Eta bertan panpina eta poltsa hartzen ditu. Poltsan objektu batzuk sartzen ditu, sukaldeko tresnak, eta horrelakoak. Tarteka txanogorritxuren bideoari begiratzen dio. Poltsa eta bi panpin hartzen ditu eta ipuina entzutera doa. Hutsik geratzen da txokoa. Geroxeago Maria itzultzen da sukaldera” (A-2s-2-txoko sinbolikoa).

- Esperimentazioari lotuta ere agertu ohi da sustituzioa: “Askotan hartzen dituzte kotxeak eta garajeko aldapan behera bota. Orain, hori egiten duten guztietan ez dauka esanahi egotzia egon beharrik, batzuetan nola erortzen diren ikustea; hau da, esperimentazioa, da gertatzen dena. Horren lekuko, une jakin batean garajea etzan egiten dutela da, horrekin aldapan edo ranpen malda aldatzen da, eta bertan botatzen dena desberdin erortzen da, eta hori ikusi nahi izan du mutiko batek” (A-2s-2-erakuntza).
- Imitazioa behin eta berriz azaltzen da jolasean: “Sinbolikotik Xuhare dator, lurrean zegoen panpina hartu eta sinbolikora itzultzen da. Geroxeago sinbolikotik panpina karroan duela paseoa etortzen da, eta Xantik atzetik jarraitzen dio” (A-3s-2-eraikuntza).
- Oso adi daude gelan gertatzen den edozertara, eta horrek sustituzioaren arretari eragiten dio: “Pantailako marrazkietan otsoa azaldu da. Ume gehienak begira jarraitzen dute. Baina Joseba eta beste mutikoak, garajearekin kontzentratuta ziruditen arren, belarria pantailan dute. Otsoa entzun dutenean, oihu egin, beldur itxura egin, eta etxetxora joan dira korrika. Otsoa pantailatik ezkutatu bezain laster txokora itzuli dira bi mutikoak eta garajeari heldu diote, pantailarik egon izan ez balitz bezala” (A-2s-2-eraikuntza).

Ezaugarri horiek bi urteko edozein umerengan ikus daitezkeen arren, eta zentzu honetan genero diferentziarik hautematen ez den arren, bada diferentzia markatzen duen alor bat: umeen jolasean ateratzen den gaia eta umeek egiten duten material aukeraketa. Ezin da esan gaiak eksklusiboak direnik, eta mutilei egotzitako ezaugarrietan neskari ez dagoenik edo alderantziz, adibideetan denetarik ateratzen baita. Baina, frekuentzietara bagoaz, hor bai ikusten dira tendentziak badaudela bi urtetatik hasita.

Sustituzioan atera diren gaien frekuentziak generoari erreparatuz ondorengoak dira:



Irudia 107. Objektu sustituzioa: bi urtekoen proiektzio gaiak generoaren arabera.

Diferentziarik nabarmenena ibilgailu eta garajearen gaiarekin ikusten da. Horrek ez du esan nahi nesken artean ateratzen ez denik gai hori. Esate baterako: “Ane Miren dator kotxearekin mahai gainean ibiltzera. Segundo batzuetara irakasleak mahai gainean mantela jartzen dio, eta horrekin kotxearen jolasa amaitu beharra dauka umeak, alde egiten du” (A-1s-2-eraikuntza). Baina mutilak askoz gehiagotan ikusi dira, aldapan behera kotxeak botatzen dituzte.

Sukaldeko ontziteria ere askotan erabiltzen da. Irudian hain nabarmen ikusten ez bada, dramatizazio bezala etiketatua izan delako da. Baina drama horretarako, bi urteko kasuan, objektuek esanahia izatea beharrezkoa suertatu da, hau da, sustituzioa.

Orokorrean materialari oso lotutako gaiak atera dira. Objektuak dakar esanahia. Baina salbuespen bat ere ikusi da, puzzlearen kasua. Puzzleak egiteko piezei beste esanahi bat eman diete umeek behin baino gehiagotan:

- Puzzlearekin orrazten: “Puzzleekin dabilzan neskek ez dute puzzlea egin nahi. Tableroa irauli dute, eta piezak jartzen hasten dira. Joanek besteari ilea orrazteko keinua egin du, Josuk ikusi du eta gauza bera egin dio. Ondoren, Mireiak puzzle pieza bat hartu du orrazia bezala, ilea horrekin orrazteko. Angeles azaldu da eta *eh eh eh* esan du. Piezak

jasoarazi dizkie, *puzlea egiteko dira*. Bi neskek alde egin dute hortik. Joanek, hala ere, puzzle piezarekin bere burua orrazten jarraitzen du” (A-2s-2-puzzle).

- Puzzlea esponja bihurtzen da: “Markel hurbiltzen da txokora, puzzlearen piezak hartzen ditu banaka-banaka, eta txokoan, atzean dagoena arrain formako balantzinarengana doa. Piezekin balantzina jotzen du, gainetik pasatzen du. Saltoka-saltoka, pieza eskuan hartuta, bost aldiz doa balantzinera. Arraina garbitzen ari da, puzzle piezak esponjak dira. 3 minutu irauten du” (A-1s-2-puzzle).
- Puzzle musika tresna: “Eneko pi puzzle piezekin txindatak jotzen eta abesten hasten da. Naroa hurbiltzen da eta imitatu egiten du. Segundo gutxitan bukatzen da jolasa” (A-1s-2-puzzle).

Beste salbuespen kasu bat, behin bakarrik ikusi dena, eta materialaren esanahiarekin zerikusirik ez duena Jon Anderrek biberoiarekin pistola sortu zueneko pasarte izango litzateke.

“Irakasleak biberoi bat eman dio eta Jon Anderrek hortik zerbait jaurtiko balu bezela: “pssssss” egin du. Eta korrika alde egiten du” (A-2s-2-puzzle).

Baina, orohar, esan daiteke atera diren gaiak materialak iradokitzen duen gaiarekin oso lotuta azaldu direla. Umeek egin duten material aukeraketak ere gaiaren ideia bera berresten du: badagoela genero diferentzia. Jarraian neskek eta mutilek erabilitako materialak, frekuntziaren arabera garrantzia letren tipografiarekin azalduz.

Neskak	Mutilik

Irudia 108. Bi urtekoen objektu sustutziorako materialaren aukeraketa generoaren arabera.

Nesken aukeratutako materialetan etxe, zaintza eta horrelako materialak gailentzen diren bitartean, mutilenean ibilgailuek eta garajeak hartzen dute garrantzia berezia.

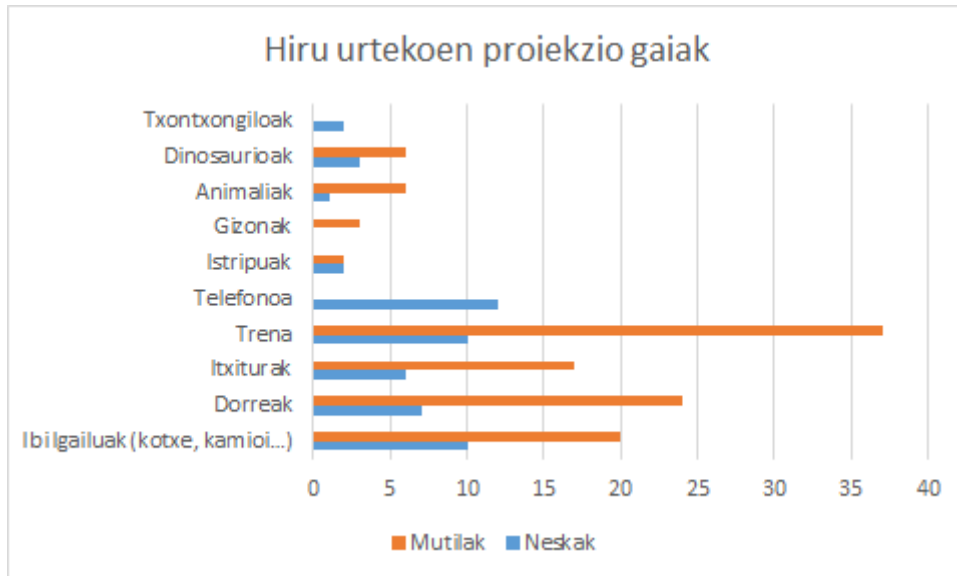
- *Hiru urtekoak*

Esan daiteke aldaketa badagoela bi urtekoekiko. Oraindik bi urtekoek dituzten jolas edo sekuentzia motzak ere ikusten diren arren: "Oihan dator txokora. Objektuak ikusten ditu. Telefonoa hartu eta belarrira eramaten du. Deia egin eta gero moztu eta eraikuntza txokora begira geratzen da" (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa).

Hala ere, esan daiteke jolasa konplexuagoa dela, edo jolas konplexuagorako gaitasuna agertu dela hiru urteko geletan. Iraupena irabazi du ekintzetan: "Biak elkarrekin hasten dira maparen gainean egurrezko itxitura egiten. Itxiturari sabaia jartzen diote pieza luzeekin. Sabaiaren gainean dorrea egin dute. Gero zutitu eta beste aldera joan dira. Mutikoak kotxeak ekarri ditu, eta beraien itxituren sartu dituzte. Kotxeak sartu ostean, berriz pieza gehiago jartzen hasten dira" (A-3s-3-Maria-eraikuntza).

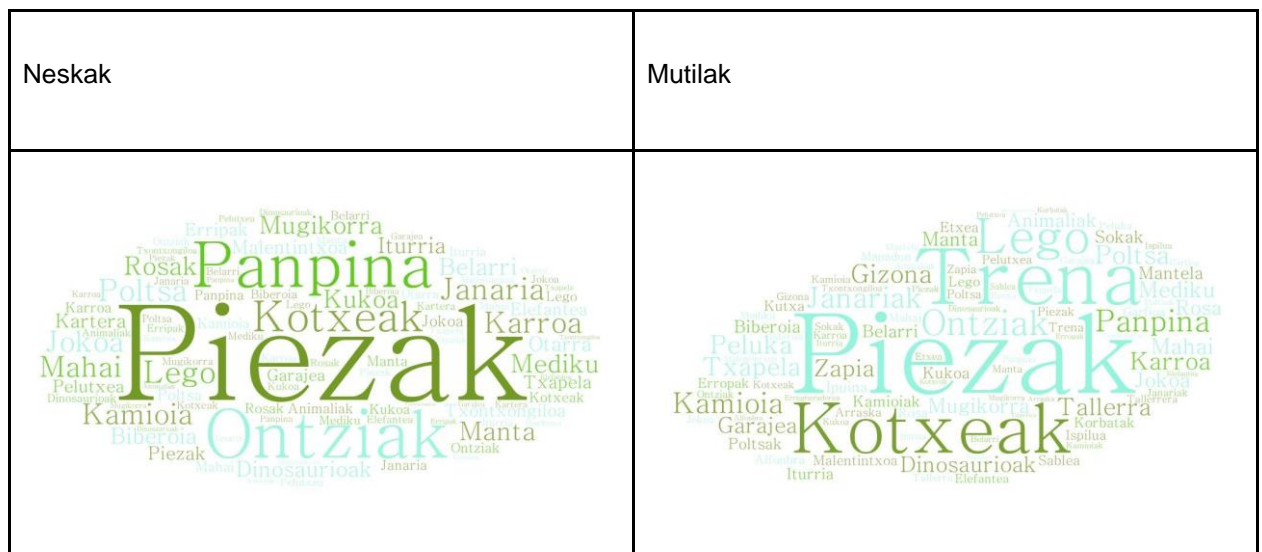
Harremanak jolasaren parte izaten hasten dira, eta presentzia eta garrantzia hartzen dute. Gatazkak ez dira guztiz desagertu, baina sinbolikotik atera gabe ebazten hasteko gai dira. Batzuetan harremana beharrezkoa da jolasak aurrera egiteko: "Luisek kotxea hartzen du, besteak panpina dauka. Kotxeak panpina zapaltzen du. Beste mutiko bat ere gehitzen zaie. Kotxetxoarekin. Ez du asko irauten jolasak" (A-1s-3-Arantza-eraikuntza).

Bi urteko umeekin gertatu den bezala, orohar, edozein ume ikus daiteke edozein jolas, gai edo materialekin jolasean, denetariko adibideak aurki ditzakegu. Baina frekuentzietara bagoaz, generoaren arabera diferentzia sumatzen da aukeratutako gai edo materialarekiko (kontuan izan behar da adin honetan mutil kopurua handiagoa dela neskena baino):



Irudia 109 hiru urtekoen objektu sustituzioan azaldutako gaiak generoaren arabera.

Bestalde, aukeratutako materiala honakoa izan da:



Irudia 110. Hiru urtekoen objektu sustituziorako material aukeraketa generoaren arabera.

Kointziditzen du mutilak gehiago dabiltzala eraikuntza txokoan, eta bertako materialekin eta hauek iradokitzen duten gaiak ohikoagoak direla mutilengan: piezak, trena, kotxeak...

Neskengan aldiz, etxe txoko, bertako material eta horiek iradokitako materiala gailentzen da: piezak, panpina, ontziak eta gero datoz kotxeak.

Ikusirik jolasaren gaiak eta erabilitako materialek duten lotura, espazio eta materialekin azaldu diren gaiak deskribatuko dira jarraian. Eta horien ostean, sortu diren gai berri edo materialarekin zerikusirik gabeak ere azalduko dira.

- Eraikuntza txokoan material ezberdina eskaintzen da, baina nahiko geometrikoa da eskaintzen den ia guztia. Honek bideratzen du jolasa itxitura, gordeleku, garaje, ikuilu edo horrelako zerbait eraikitzea. Gainera, behin eraikita, bertan dagoen gainontzeko materialarekin konbinatzen da: dinosaurio, animalia edo ibilgailu txikiekin. Beraz, gaia nahiko eskainita dator, eta umeak fidelak dira honekiko:
 - “Kotxearekin dabilen Joanes hurbiltzen zaie eta hitz egiten dute. Mutikoak egurrezko piezak hartzen ditu, eta kotxearentzako pareta edo etxea eraikitzen hasten da beste eraikinaren ondoan” (A-1s-3Maria-eraikuntza).
 - “Eraikitako paretaren erdian dinosaurioak sartzen dituzte neska mutilek” (A-1s-3Maria-eraikuntza).
- Arrakasta izan duen beste gai eta material bat trena izan da. Batez ere imanezko trenak, baina, baita Legozkoak ere erakarri dituzte umeak. Montatu eta trena atzera eta aurrera ibilaraztea egiten duten arren, horrez gain ikusten da egun batzuetan tunelak ere jartzen dizkiotela, eta tunelei ate edo peaje-barrerak zirkulazioa oztopatzeko.
 - “Umeak heldu egin die lurrean zegoen trenbideari eta piezei. Eginda zegoen trenbide gaineko tunelari piezak jarri dizkio sarrera irteeretan, tunela blokeatu du. Gero, jostailuzko mugikor bat sartu du tunel barruan, eta berriro sarrera irteerak tapatu dizkio tunelari. Ondoren, sarrerako pieza hori autopistako hesia balitz bezala irekitzeko keinua egin du. Gero kendu egin du. Gero tunela kendu du, mobila eskuan hartu, eta tunela berriro jarri. Mobila eskuan duela, dena utzi, zutitu eta karroarekin zebilen neskarengana hurbildu da, begira geratzen da” (A-3s-3-Arantza-eraikuntza) (...)Trenak aukera ematen du bai harremana sortzeko, baina, baita bakartu eta nor bere kasa aritzeko ere: “Igor bestearengana hurbiltzen da. Antzeko gauzak egiten ari direla dirudi: bakoitzak trentxo bat du (batek hiru bagoikoa eta besteak batekoa), elkarrengandik oso hurbil dauden arren, ez dute hitzik egiten. Bakoitza berera. Biak daude nekatuta. Une batean hitz batzuk gurutzatzen dituzte. Baina bakoitza berera” (A-2s-3-Arantza-eraikuntza+alfonbra).

- Animaliek eta dinosauruek ere sustuziorako aukera eman dute agresibitate jolasak ateratzeko: “Lau elkartzen dira. Kotxeak ere hartzen dituzte une batean. Tiranosauroak orro egiten du. Irakasleak bati mantala janzteko esaten dio, baina honek ez du kasurik egiten, eta tiranosauroarekin jarraitzen du. Beste bi dinosaurio txiki ere atera dituzte nonbaitetik eta orro egiten dute. Dinosaurioak elkarri orroka hasten dira. Baina, ez dute ezer eraikitzen. Hiru mutiko dira. Laugarrena apaletan zerbaiten bila dabil” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).
- Gaia, bi urteko kasuan bezala, oso baldintzatuta dago materialengatik. Hala ere, umearen beharrek hartzen dute beren lekutxo materialak iradokitako jolas horretan. Adibidez, agresioa, edo muga jartzea eskatzen duen harreman mota hori jolasean azaltzen da: dinosaurioekin, dorrea botatzen dutelarik; trenak ere istripuak izaten dituzte bestearen espazioa inbaditzen dutenean; edota kotxeak panpina zapaltzen du. Adibide honetan, gizon txiki batzuk dituzte, eta elkarrekin borrokan jartzen dituzte: “Mikelek erakarri du piezekin zebilen Gorka, atzetik joaten zaio. Gero alfonbra zeharkatzen dute. Bietako batek duen gizonagatik tirabiratxoak izaten dute. Elkarren ondoan dauden arren, eta elkarren jostailuak hartzen dituzten arren, ez dute jolas partekatuik sortzen. Bat badoa, trenduna bakarrik geratzen da. Gero berriro dator. Gizon gehiagorekin. Eta gizontxoak elkarren kontra borrokan jartzen dituzte. Segundo gutxikoa izan da. Gero berriro joan da, eta ostean gizontxo gehiagorekin dator. Gizontxoak piezak jotzen hasten dira, eta orduan trenak gizona harrapatzen du. Pixka bat elkarrekin, eta elkarri segika eta borrokan ibili ostean, berriro joaten da gizontxoduna. Eta trendunak berriro tren hartzen du. Bigarrena oraingoan gizontxoaren ordean lego duploz egindako egituratxo batekin dator. Biak joaten dira alfonbratik” (A-2s-3-Narrea-alfonbra).

Aipatutako guztia eraikuntza txokoan gertatzen den arren, etxe txokoan ere sustuzioa ikusi da, bertan dagoen materialak aukera ematen baitu esanahia egozteko:

- Esperimentazioarekin lotuta ikusi da sustuzioa: “Naiarak jarraitu egiten du objektuak esploratzen. Batidora bat aurkitzen du eta mahaira eramaten du. Lehenengo ea batidorak nola funtzionatzen duen ikusten du. Esperimentatu. Gero madalena bat batitzeko imintzioa egiten du, gero madalenaren ordean ontzitxo bat erabiltzen du. Bakarrik dabil. Irakaslea abesti bat abesten hasten da beste txoko batean eta Naiara gelditu eta begira hasten da. Geroxeago esperimintatzen jarraitzen du. Gero batidora utzi, ontzitxo bat hartu eta edateko eta janaria prestatzeko imintzioak egiten ditu. Objektuak aldatuz doa. Probatu bat, probatu bestea. Batzuekin esanahia egoztera eta imintzioa egitera iristen da. Beste batzuekin ez. Kartera arakatu eta arakatu egiten du: konpartimentu desberdinak ikusi” (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa).

- Gaiak lagunekin kopartitzen hasten dira. Horrek umeei saiakera ezberdinak eskatzen dizkie, norbere interesa alboratu behar dute une batzuetan bestearen interesera hurbiltzeko, eta horrela zerbait batera egin ahal izateko: “Aitorrek mahaia jartzeko interes handia dauka. Julenek ez horrenbeste, belarri rosa batzuk jantzi eta Aitorri keinu egiten dio. Azkenean, Julen ere mahaia jartzera joaten da: Ontzitik kakaoa isurtzeko keinuak egiten dituzte, iturrian ontzia betetzekoak eta ura isurtzekoa. Ondoren biak esertzen dira, eta jateko itxurak egiten dituzte, norberak jan eta baita besteari eman ere” (A-3s-3-Naroe- etxe txokoa). Bestalde, jatorduaren gaia eroso da bientzako, bai neska eta bai mutilentzako.
- Ohikoena ez izan arren, txontxongiloak ere azaltzen dira, une batzuetan animatuak izan dira, baina sekuentzia edo argumento konplexurik ez da ikusi horiekin: “Iker sartzen da txokora, eta nahaste borrarastean asto-txontxongilo bat bilatzen du, eskuan janzten du, eta antzerkia egiten hasten da. Gero utzi eta hartz txikia hartzen du eta badoa” (A-1s-3Arantza-etxetxokoa).
- Horretarako pentsatuta ez dauden arren, ipuinak ere aukera ematen die umeei esanahien munduan sartzeko, eta jolas bihurtzeko: “Gorka eta loritz daude alfonbran, lurrean etzanda liburuak esploratzen. Marrazkien atzetik animaliak irudikatu dituzte eta sinbolikora eramaten dituzte. Orroka hasten dira eta besteek korrika ihes egin behar izaten dute. Irakasleak esaten du: *liburuak ez dira jolastkeo, irakurtzeko dira*. Eta berriro etzan eta marrazkiak ikusten hasten dira” (A-1s-3-Naroe-txokoetatik kanpo).

Ikusi da materialek iradokitako gaiak gailendu direla. Baina salbuespenak ere egon dira:

- Kasu honetan jolasa etxe txokoan atera da, esperimenez abiatu da, baina esanahi egotzira iritsi da. Eta esanahia ez da txoko horrek iradokitzen duena, zerbait berria baizik, joan etorri, eten eta gorabehera guztiekin, baina txorimalo bat sortzen baitute umeei: “Mikel eta Gaizka berriro itzultzen dira txokora. Baina ez lehengo lekura. Orain armairuaren ondora doaz. Armairuak banatzen ditu etxe txokoa eta eraikuntza. Armairuaren gainera igotzen dira, balantza egiten dute. Eraikuntzetan dagoen Xabirekin hitz egiten dute. Hizketan geratzen dira. Ondoren Haizea gehitzen zaie, baina neskak begirada bat bota ostean alde egiten du. Beste biek apaletan zeuden zapi, txapel eta pelukak banaka banaka hartu eta aulki baten gainean jarri dituzte. Erdi dantzan dabilta. Eraikuntzako Oierrek beraien arreta deitzen du eta mantela eskuan dutela eraikuntzetara joaten dira. Berriro itzuli eta tapakiak eta poltsak aulki gainera eramaten jarraitzen dute, barrez eta salto txikiekin. Eraikuntzetako Oier kasu honetan bera dago interesatuta, eta

etxe txokora sartzen da, aulki gainean egin dutena ikustera. Baina, zapiren bat mugitu du eta besteei ez zaie gustatu, hatza luzatuta errieta egin diote, eta eraikuntzetara itzuli da mutikoa. Beste biek orduan aulki gainean dutena lurrera bota dute, eta berriro hasi dira jasotzen apurtu egin duelako. Zapi, purpurinazko gorro desberdinak, korbatak, sokak, mantelak.... material asko dute. Txokoko telazko material guztia eraman dute aulkira, elkar imitatu dute, hitz egin dute. Materiala gastatu denean, mahai gaineko plastikozko janaria ere aulki gainera eta zapi guztien gainera eramaten hasi dira. Batzuk gainean jarri dituzte, baina beste objektu batzuk aulki azpira eramaten hasi dira. Aita bat eta ume bat sartu dira gelara. Txokoko bi mutikoak haiei begira geratu dira. Ondoren jarraitu dute objektuak aulkira eramaten. Minutu batzuren buruan bukatutzat ematen dute, eta besteei erakusteko prest daude. Mutiko batek irteten du txokotik, eta gelakoei esaten die altuan: *nahi duzue ikusi txorimalua? da oso politxa!* Ez dago erantzunik. Berriro txokora itzultzen da. Ez da ikusten zein momentutan erabakitzen duten egiten ari diren hori txorimaloa dela. (...) mahaitik altxa eta txorimaloaren azpira joaten dira, han ezkututzen dira. Zapi guztien azpian murgiltzen dira. Gero berriro mahaira itzultzen dira, baina ez dira esertzen, segundo batzuk beranduago berriro txotxongilo azpira sartzen dira. Mutikotako batek panpinaren kukoa hartzen du eta txotxongilo azpira eramaten du. Panpinari arropak kentzen dizkiote eta kukoan sartzen dute” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

- Bi urtekoek puzzle piezei esanahia egozten zieten bezala, kasu honetan puzzleari ez, baina mahai jokoetako materialekin ikusi da horrelako saiakera bat: “Alfonbran neska eta mutil bat daude. Mahai jokoekin. Jokoak irudi askokoak dira eta horiek esploratzen dituzte. Une batean neskak mutilari pieza bat buru gainean jartzen dio eta berarekin bizkarra igurtzitzen dio” (A-3s-3-Maria-alfonbra).

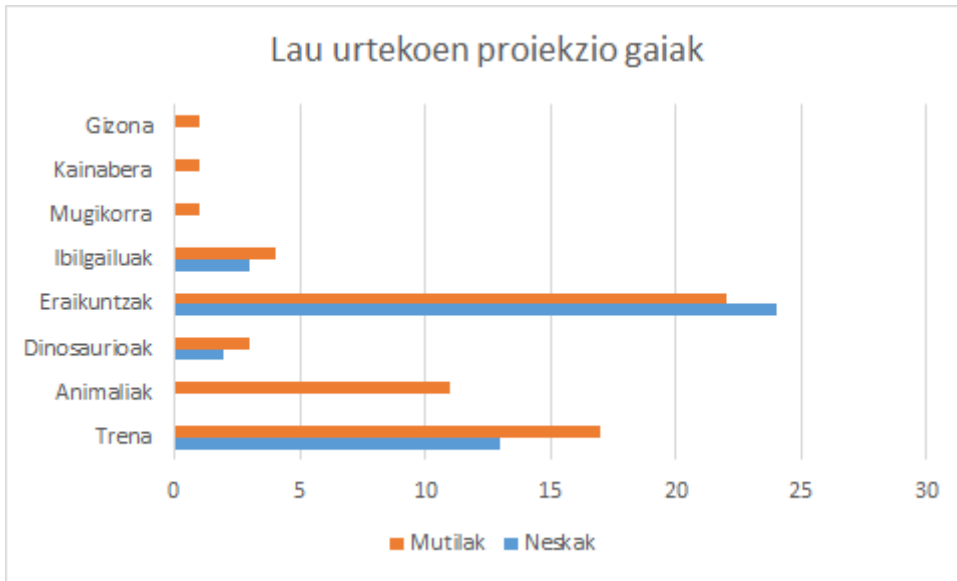
- *Lau urtekoak*

Lau urteko umeengan hiru urtekoekiko aldaketak badaude. Bitik hirura izandakoak baino leunagoak dira aldaketak, hala ere.

Sustituzioari dagokionez, materialek garrantzi berezia izaten jarraitzen dute. Materialaren gehiengoak esanahia iradokitzen du eta hori gaietan ikusten da. Kasu honetan genero aldetik ez da horrenbesteko diferentziarik ikusten. Badirudi mutilek animalietara errazago jotzen dutela, baina orohar, sortzen duten horren esanahiari dagokionez, biek antzeko esanahi edo gaiak erabiltzen dituzte. Sustituzioari dagokionez, erabilitako materialean ere antzekotasuna dago.

Ondorengo irudian azaldu diren gaiak islatzen dira:

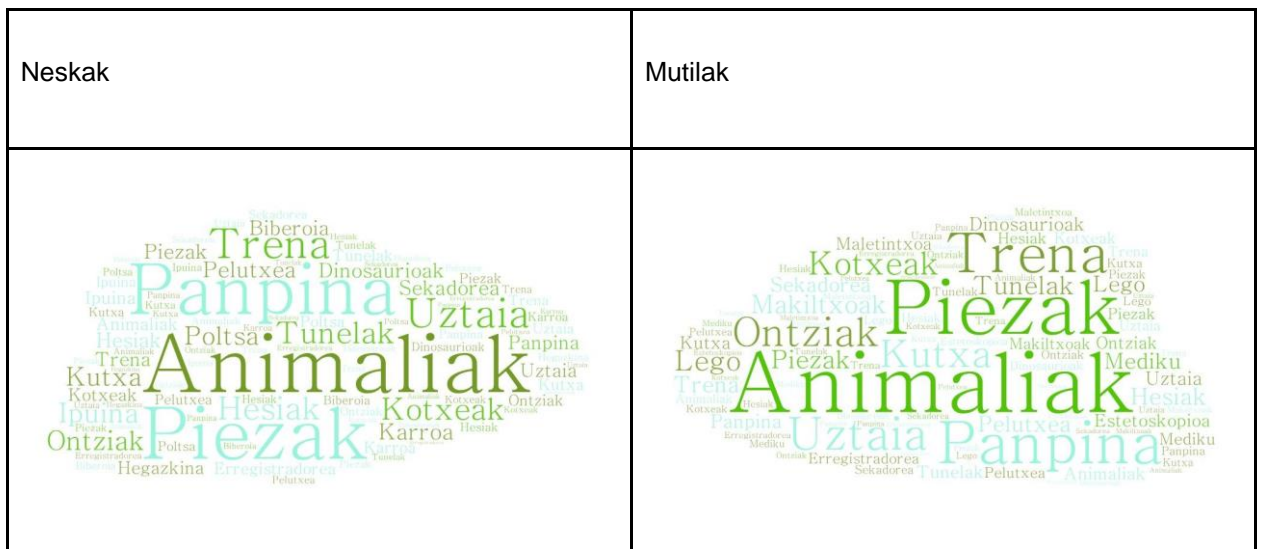
5. Emaitzak



Irudia 111. Lau urtekoen objektu sustutuzioan azaldutako gaiak generoaren arabera.

Ikusten da gai batzuk mutilengan bakarrik ikusi direla, aldiz neskenan bakarrik azaldu den gairik ez dagoela.

Jarraian erabilitako materiala zein izan den ikusten da irudi bidez:



Irudia 112. Lau urtekoen objektu sustutuzioan egindako material aukeraketa generoaren arabera.

Nesken kasuan ikusten da panpina gehiago azaltzen dela. Panpina ume bihurtzen dute sarri. Baina sustitizioaz gain, horrek dramara ere eramaten ditu eta hori hurrengo atalean azalduko da zehatzago.

Azaldu diren gai ezberdinek ondorengo ezaugarriak dituzte:

- Hiru urtekoengandik bereizten duena: denbora gehiago iraun dezaketela kontzentratuta, saio osoraino iritsiz. Eta denbora horretan gaia konplexuagoa izaten doala. Hau da, etxe, babesleku, ikuilu, garaje... azaltzeaz gain, hurrengo egitura ere azaltzen dela: herria. Behin baino gehiagotan ikusten da trenbidetik hasi eta aldamenean etxeak, animalien itxiturak, zuhaitzak, tunelak... mundu txiki bat egitera iristen direla. Fenomeno hori hiru urterekin ez da hain sofistikatua ikusi.

“Peru, Koldo eta Andrea bestelako egurrak hartzen hasten dira, laukiaren gainean hirukiak jarriz, etxeak balira bezala. Hiruren artean erabaki eta eraiki dute. Herritxoa egin dute trenbide ondoan. Eta tunelak trenbidearentzat” (A-1s-4-Xabier-eraikuntza).

- Materialak iradokitzen du gaia, baina lau urtekoak materialak konbinatu eta gai konplexuagoak egiteko gai dira. Herriarekin bezala, animaliekin eta dinosaurioekin ere gertatzen da:

“Trenbidea azkarrago eraikitzen dute. Xabik beste kaja bat ateraten du, animaliak dituena. Hori ikustean Aiala gerturatzen zaio. Mutikoetako bat trenbidea egiten ari den bitartean, besteek animaliak trenbide ondoan kokatzen dituzte (...) Elkarren ondoan jartzen dituzte animalia batzuk, eta beste batzuk berriz trenbidearen beste aldean filan. Ondoren trenbide luzeagoa egiten hasten da mutikoa. Ondoren animalia gehiago jartzen dituzte. Xabik animalia bat trenbidetik eraman eta tunelean sartu du (...) Naroa etortzen da eta animaliak hartu eta trenbidean jartzen hasten da. Hori ikustean, mutikoak lehengo animaliak lekuz aldatzen ditu, berak ere animaliak hartzen ditu. Ondoren tren eramatean jarraitzen du, baina bagoien gainean animaliak jarriz. Aialak beste kaxa bat ateratzen du, bertan dinosauroak daude. Dinosauroak animalia artean jartzen dituzte. Txikienak direnak bagoien gainean jarri nahi dituzte, baina erori egiten dira. Xabik esaten dio beste aldera eramateko animaliak, Aialak kasu egiten dio. Animaliak non jarri adosten dabilta, eztabaida ere izaten dute. Baina moldatzen dira, bakoitzak animalia txikitxo bat tren gainean jartzeko saiakerak

egiten jarraitzen du. Ez da hain erraza animaliak trenez garraiatzea, eta behin eta berriro egiten du trenak aurrera eta atzera, eta animaliatxoak kargatzeko saiakera. Trena berriro beste aldera abiatzen da. Baina ordenagailuan eztabaida sortzen da, eta bi umeak gelditu egiten dira, ordenagailuan jasotzen ari den horri begira. Eztabaida bukatzean berriro itzultzen dira trenera. Trenean animaliatxoak hor norabait joaten dira, baina kurba edo aldapa tokatzen denean erori egiten dira. Xabik beste kaja bat ateratzen du, bertan kolore ezberdinetako plastikozko ibilgailuak daude, trenbiderakoak ez direnak. Baina Xabik lurrean probatu ostean, trenbidean jartzen du kamioi horietako bat. Aialak eramaten du trena muturrera, eta orduan Xabik atera berri dituen ibilgailuekin egiten du topo. Trena utzi eta ibilgailuak hartzen ditu berak ere. Ibilgailu horietan plastikozko beste tren bat ere egin daiteke, eta Aialak horixe egiten du. Xabik aldiz kamioi edo kotxeak hartzen ditu. Bakoitzak bereak. Aialak tren berria trenbidera eraman nahi du, baina ez du ondo bat egiten. Tren berria trenbidean mugitu nahi du, baina bagoi denak soltatzeko dira behin eta berriz. Azkenean aspertu eta alde egiten dute biek” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).

- Konplexutasun horretan ikusten da harremanek ere bere espazioa dutela, elkarren ideiak onartzen dituztela, eta elkarrengana egokitzen direla. Baina aldi berean, norbere ideiak ere hor daude, eta garrantzitsuak dira; besteen ideiekin bat ez baldin badatoz, babestu egiten dira, nahiz eta jolasean etena ekar dezakeen:

“Samaelek argi dauka zer eta zergatik egiten ari den: piezak azkar kokatzen ditu, animaliak ere bai. Pozik eta ziurtasunarekin. Alex etortzen zaio, eta “ni ere bai” esaten du, eta piezak jartzen hasten da. Samaelek geldiarazi egin du eskuarekin, aldatu egin dio, eta berak buruan zeukana mozteko arriskuan ikusi du, beraz, alto eman dio. Orduan Alexek beste pieza batzuk hartu ditu, txokoan geratu da, baina ez jolas berean. Animaliatxo bat hartu du eskuan. Baina ez zen hori nahi zuena, beraz, animalia laga eta badoa. Samaelek burubelari jarraitzen du. Hau da gaur goizeko txoko honetako kontzentrazio altuena azaldu den unea. Bakarrik dagoenean, eta buruan argi duenean zer nahi duen umeak, etenik gabe” (A-2s-4-Xabier-eraikuntza).

- Gaien konplexutasun horretan, hiru urterekin ateratzen ziren gai batzuk lau urterekin ere jarraitzen dute, agresioak adibidez:

“Dinosauroak, bere buztanarekin bagoi eta tunelei bultzatzen die. Dinosauroak trenbideak sortutako itxuratik ihes egiten du, eta horretarako trenbidea apurtu egiten du Noemik. Ondoren berriro sartzeko trenbideak egindako itxiturara, han

beste dionaurio txikiagoak jaten saiatzen da, borroka egiten dute” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).

- Hiru urterekin ikusten zen gaia aldatu arren, beranduago berriro gaia berrartzeko gaitasuna zutela. Lauekin ere mantentzen da:

“Bien artean eraikuntza simetriko bat egiten hasten dira, bi dorretxo dituen. Janire kontzentratuta dago, Ainhoa asko zutitzen da, dantzan hasten da... beste zerbait behar duela dirudi, baina lagun horrekin behar du. Orduan ez da joaten. Dantzako imitazioak egiten ditu. Azkenean Janirek piezak utzi bere horretan, zutitu eta dantzan hasten da: Ainhoak egiten duena egiten, berdin berdin, mugimendu guztiak imitatzen dizkio. Une batean alfonbran korrika edo saltoka hasten dira, pieza artean pasatzen dira. Saltotxoak egiten dituzte. Eskutik helduta mugitzen dira, txaloak jo eta abestu egiten dute. Inork ez du moztzen jarduna. Baina Janirek oraindik ez ditu piezak utzi nahi, eta berriro makurtu eta dorreari heltzen dio, eta bakarrik eraikitzen jarraitzen du. Ainhoak hori ikustean alde egiten du txokotik. Berriro itzultzen da Ainhoa dantzaria, eta piezekin dagoen Janire piezak utzi eta altxatzea lortzen du. Azkenean biek alde egiten dute. Alfonbra hutsik geratzen da” (A-3s-4-Noemi-alfonbra). Gaia norbere gogoari lotzen zaio: eraikitzeke nahia eta beste batekin dantzan egoteko nahia. Umeak etengabe hautuak egin behar ditu, eta horrek eramaten du gai batzuk saihestera edo gerorako uztera.

Eraikuntza txokoko sustituzioa luzatu eta konplexutu egin dela ikusten da. Ez horrela etxe txokokoa. Luzatu den kasuan drama bihurtu da. Eta bestela, esperimentazioarekin batera agortzera jo du:

- Materiala arakatzen jarraitzen duten umeek: “Maitane dator txokora. Karroa eta panpina hartzen ditu. Gero laga eta kutxa erregistratzailera doa. Badirudi txokoko materiala arakatzen hasi dela, iritsi berria da txokora. Gero mahai gainean zegoen sekadorearekin pandari ilea lehortzen dio, baina segidan sekadorea beste zerbait bihurtzen da, astindu egiten duena. Gero bere buruari ilea lehortzen dio” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Objektuek dute interesa eta gaia: “Ondoren kaja erregistradorera joan da eta botoiak sakatzen hasi da. Kutxa erregistratzailean tekleatzen hasi da mutikoa, ordenagailua balitz bezala” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Ikusten da materialak iradokitzen duen gaiak garrantzi handia duela lau urterekin ere. Baina esan beharra dago materialaz gain, bestelako gaiak ere bi edo hiru urterekin baino gehiago atera direla:

- Uztaiarekin Ranroberra irudikatzea: “Unaiek uztaia hartzen du eta giratu eta biratu egiten du. Liernik ikusi du eta bera ere hurbildu egiten da. Ranroberran kanta kantatzen dute. Lierni uztaian barruan sartzen da. Gero berriro ranroberra, bozina jotzeko itxurak egiten dituzte. Elkar imitatzen dute. Kanta kantatu. Biek heldu diote uztaiari alde banetatik, eta bozina jotzen dute. Gero Unai barruan sartzen da, ondoren Lierni. Biak barruan daudela, autobusean bezala, norabait abiatzen dira” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).
- Esanahia zuten objektuei kendu, eta esanahi guztiz berriak egozteko gai dira, trenbideko tunelak kataloxa bihurtzea adibidez: “Lurrean trenbidearen bi tunel gorri daude, erdi kiribilduta. Aiora etortzen da, forma ematen dio eta kataloxak balira bezala jartzen du, eta bertatik begiratzen hasten da. Handik gelaren beste puntan dagoen Aierti deitzen dio. Hura etortzen da, eta kataloxen beste aldetik begira hasten da, biek elkarri begiratzen diote. Gero joan egiten dira” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

- *Bost urtekoak*

Kasu honetan ez da ateratako gaien frekuentziaren irudirik erabiliko, eta erabilitako materialaren konparaketa ere ez da egingo. Eta honen arrazoia ondorengoa da: nesken jolasa ia desagertu egiten dela. Sei pasarte bakarrik identifikatu dira, bertan eraikuntzako piezekin zerbait egiten hasten dira, baina esanahi edo argumentuen ebidentziarik ez dago.

Beraz, deskribatuko dena mutilen jolasa da. Berau ere asko gutxitu den arren, azaltzen den apurrak ondorengo ezaugarriak ditu:

- Ibilgailu eta animalien arteko istripu edo atropeloek jarraitzen dute. Baita dorreen simetriak ere. Hala ere, bada beste zerbait berria dena: bezperan egindako eraikinak aurkitzen dituzte gelara sartzean. Orduan, dagoeneko eginda dagoen zerbait da, eta bi aukera dituzte, jarraitu, edo berri bat egin, eta bietatik azaltzen da:

“Dorreak egitean, bezperan egindakoaren zati bat erori egiten da. Bigarren mutiko bat etortzen da. Eroritako piezak jasotzen hasten dira. Horizontalean eginda zegoena erori egin da. Bertikaleko pisuetan animaliak zeuden. Tigre bat hartu eta gora eramaten du batek. Besteak hirugarren pisuaren gainean zerbait

eraikitzeke gogo duela dirudi. Baina nahi gabe, zerbait bultza eta dena erori zaio. Bezperako dena erori da. Solairu bakarra geratu da” (A-2s-5-eraikuntza).

Legozko piezekin ere antzeko zerbait gertatzen da. Montatuta jasotzen dira, eta horrela, hurrengo egunean datozen umeek gaia proposatuta aurkitzen dute:

“Legoko kaxa ateratzen dute mahai gainera. Eta bi mutiko esertzen dira. Mutikoetako batek bezperan egindako Legozko hegazkin moduko bat jartzen du mahai gainean. Aurretik eginda zegoen eraikuntza. Besteak ere egindako zerbait ateratzen du” (A-2s-5-Anabel-eraikuntza).

- Ibilgailu eta animaliek ere presentzia izaten jarraitzen dute:


“Besteak motor bat hartzen du apaletik. Motorrak animalia bat atropelitzen du. Ondoren lurtean animaliak eta motorrak posizionatzen eta antolatzen hasten dira. (...) Animalien artean egurrezko paretak egin dute. Badirudi esanahi egotzia hasi dela. Denen artean adosten dute. Laurak daude jolasean sartuta. Suhiltzaileak eta kotxe ezberdinak ere azaldu dira paretaren bi aldetan. Eztabaida izaten dute. Badirudi bi talde egin direla. Beste bi mutiko ere azaldu dira” (A-1s-5-Lorea-eraikuntza).

- Bost urteko gelan bada txikiagoek ez duten beste material bat: makiltxo batzuk, elkarrekin lotu edo muntatu daitezkeenak. Honek aukera ematen die esanahi ezberdinak sortzeko. Kasu honetan robotak eraikitzen dituzte. Egurrezko pieza geometrikoekin edo legozkoekin oso zaila izango litzateke esanahi hori egozteko moduko zerbait eraikitzea. Makiltxoek ez dute robotak izateko gaia iradokitzen, baina egitura ezberdinak eraikitzeke aukera ematen dute, eta horrek gaien abanikoa zabaltzen du (A-1s-5-Anabel-eraikuntza).
- Egurrak ia beti itxiturak edo eraikuntzak egiteko erabiliak izan dira, baina bost urteko umeen kasuan azaltzen da salbuespeneko gai bat: “bi egur zati hartzen dituzte, tartean armiarma bat jartzen diote, eta ogitarteko bihurtzen dute, jateko keinua egitera iritsiz. Horrek esanahia oso markatua duten objektuei kendu eta beste bat jartzea eskatzen du, baina bost urterekin gai dira” (A-1s-5-Lorea-eraikuntza).
- Proiekzioarako material berri bat azaldu da. Plastilina. Egia esan materiala bera ez da berria, hiru urteko gelan eta laukoan ere badagoelako. Baina hiru eta lau urteko geletan pixkat manipulatzera iristen diren arren, proiektio edo gairik ez da azaltzen umeen

5. Emaitzak

partetik, irakasleak emandakoa bakarrik. Bost urteko mutilek halterofiliako pesak egiten dituzte, eta gizontxoren bat edo beste ere bai (A-3s-5-Anabel-lan mahaiak).

Erabilitako materialari dagokionean, ondorengo ikusi da:

Neskak	Mutilak
<p><i>Ondorengo materiala erabili dute: piezak, animaliak eta kotxeak. Baina oso modu anekdotikoan.</i></p>	 <p>A word cloud containing various Basque words related to toys and games. The most prominent words are 'Animaliak', 'Piezak', 'Kotxeak', 'Lego', 'Janaria', 'Motorra', 'Ontziak', 'Kamioia', 'Makiltxoak', and 'Armiarma'. The words are arranged in a roughly circular shape, with 'Animaliak' being the largest and most central.</p>

Irudia 113. Bost urtekoen objektu sustituzioan egindako material aukeraketa generoaren arabera.

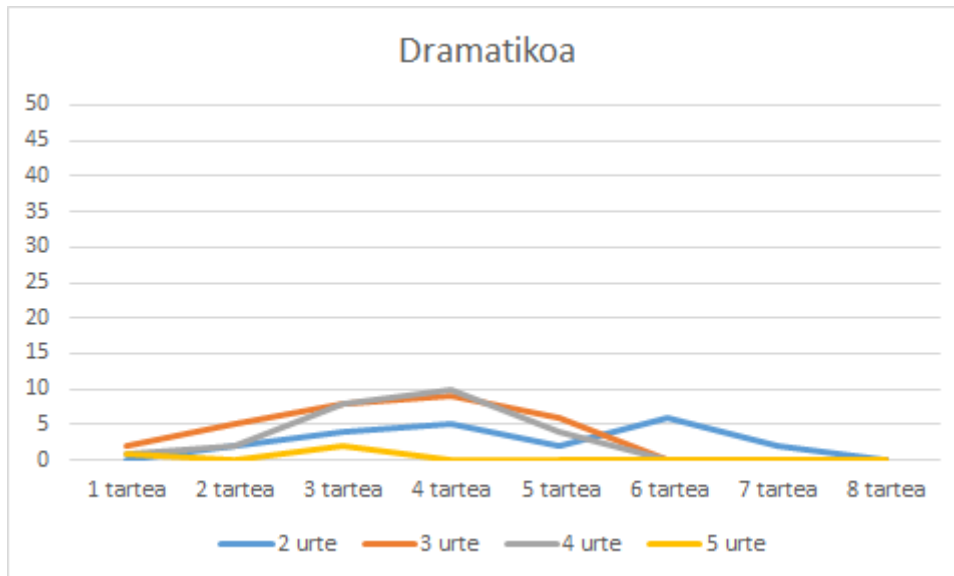
Beraz, esan daiteke objektu sustituzioan azaltzen diren gaiak materialari lotuta azaltzen direla. Eta materiala aukeraketa berriz generoari lotuta azaltzen da.

5.6.4. Dramatizazioa

Hirugarren jolas motari dramatizazioa deitu zaio. Hemen fantasia dago, sustituzioan bezala, baina, horrez gain, rola ere azaltzen da; hau da, norbere buruari berez ez duen esanahi bat egotzen zaio. Atal honetan, dramatizazio hori nola gertatu den ikusiko da. Lehenengo, argazki orokorra azalduko da, denbora eta adinean duen bilakaera azalduz; ondoren espazio eta adinaren arabera izandako lekua deskribatuko da; eta azkenik, generoak izandako isla ikusiko da.

DENBORA ADINAREN ARABERA

Dramatizazioa adin desberdinetan goizean zehar nola gauzatu den azaltzeko, ordu laurdeneko tarte bakoitzean adin bakoitzak izan dituen dramatizazio frekuentziak irudi bidez adieraziko dira jarraian:

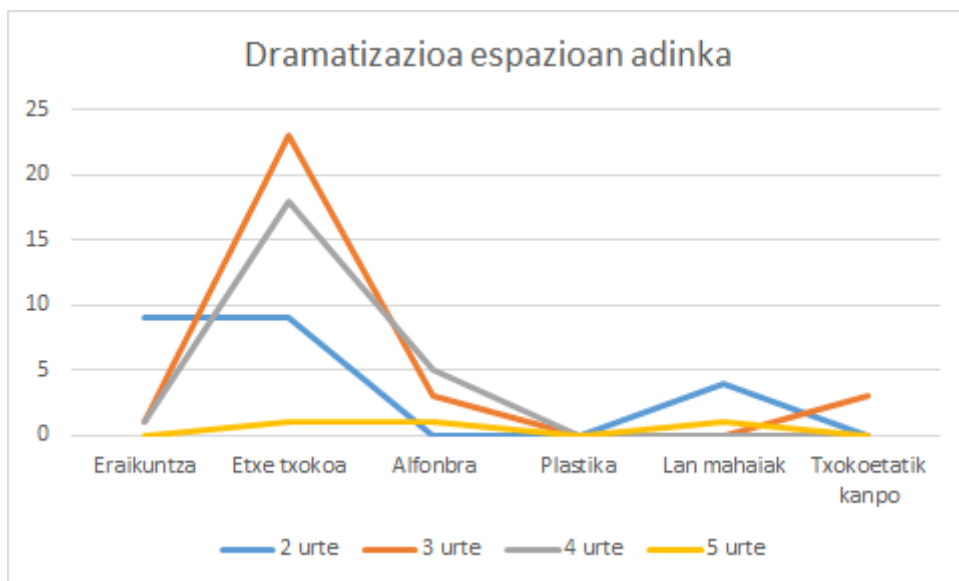


Irudia 114. Jolas dramatikoa: adinaren arabera denboran izan duen bilakaera.

Ikusten da dramatizazioak aktibatzen denbora bat behar duela. Lehenengo ordu laurdenean ez da ia bat ere azaltzen eta bigarrean ere gutxi. Momentu gorena ordu beteren bueltan lortzen du, eta batez ere hiru eta lau urtekoekin. Lau urtekoak hiru urtekoek gailentzen zaizkien jolas bakarra da. Ordura arte adinean aurrera joan heinean gehitu egin da, baina bost urterekin ez da hori gertatzen, hor desagertu egiten baita.

ESPAZIOA ADINAREN ARABERA

Irudi bidez adieraziko dira jarraian dramatizazioak zein espazio okupatu duen ikusteko txoko bakoitzean izandako dramatizazio frekuentziak:

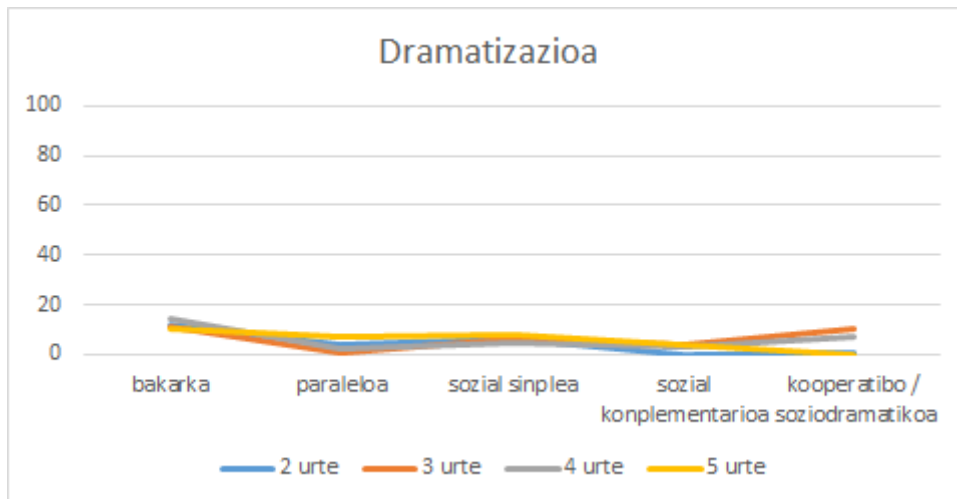


Irudia 115. Jolas dramatikoa. Espazioaren erabilera adinaren arabera.

Jolas mota bakarra da etxe txokoa nabarmen gehiago gertatu dena, batez ere hiru eta lau urteko umeengan. Bikoak gela osoan mugitzen dira, eta materiala ere mugitzen dute, eta ikusi egiten da. Hiru eta laukoek dramatizatu, batez ere, etxe txokoa egiten dute, nahiz eta alfonbran ere zerbait ikusten den.

HARREMANAK ADINAREN ARABERA

Dramatizazio eta harremanen arteko lotura ikusteko, harreman mota bakoitza eta dramatizazioaren arteko kookurrentziak ekarriko dira irudira:

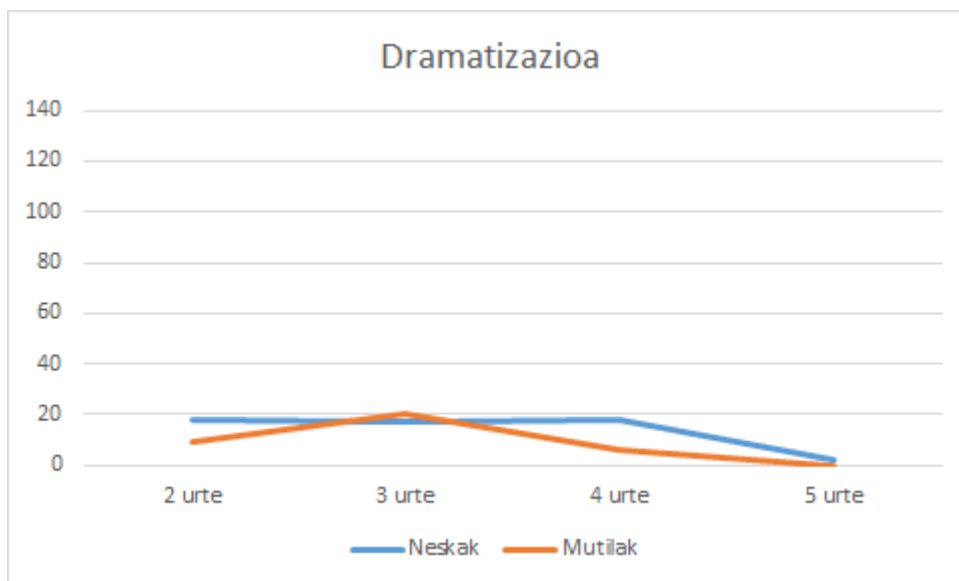


Irudia 116. Jolas dramatikoa eta harremanak.

Ikusten da bakarka zein harremanetan gertatzen dela dramatizazioa, guztietan maila xume batean.

GENEROA ADINAREN ARABERA

Generoari dagokionez, adin bakoitzeko neska eta mutilen frekuentziak ekarriko dira irudira:



Irudia 117. Jolas dramatikoaren adin eta generoaren arabera.

Hiru urtekoen kasuan bakarrik gailentzen dira mutilak, eta kontuan izan behar da bertan mutil kopurua askoz handiagoa dela. Beraz, esan daiteke jolas mota honetan neskak gehiago ikusi direla orokorrean. Diferentziarik handiena lau urtekoengan dago. Bost urtekoengan desagertu egiten da jolas mota hori neska zein mutiletan.

Jarraian adin tarte bakoitzean nola gauzatu den deskribatuko da.

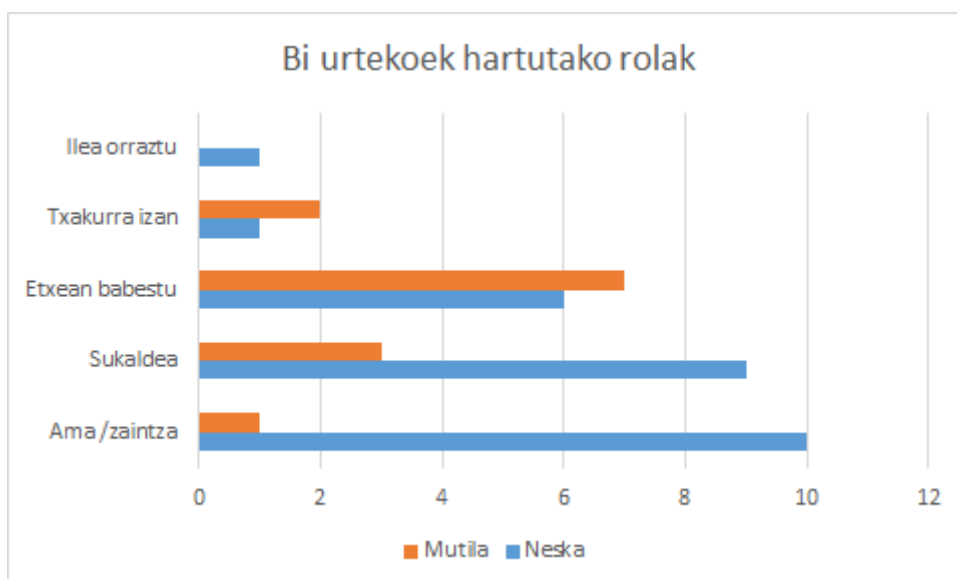
- *Bi urtekoak*

Bi urteko dramatizazioen frekuentziak portzentajeetara eramanda, honelako irudia islatzen dute:



Irudia 118. Bi urteko neska eta mutilen dramatizazioa.

Ikusten da nabarmen neskek dramatizazio gehiago azaldu dutela. Dramatizazio horietan agertzen diren gai edo rolei dagokionez, ondorengoak nabarmendu dira:



Irudia 119. Bi urteko dramatizazioan azaldutako rolak generoaren arabera.

ematen dio. Baina edalontzia biberoiarekin betetzeko itxurak egiten ditu. Gero eraikuntza txokoko sofara doa” (A-2s-3-txoko sinbolikoa).

- Ohikoa izan ez den arren, egon da pertsekuzio edo borroka pasarte bat ere, mutiko batek protagonizatua: “Aritz astoaren atzean ezkututzen da. Burua atera eta begiratu egiten du plastikarantz. Eta gero ezkutalekura itzultzen da. Baina ez da beste inor jolas horretan. Berak behar zuen ezkutatu. Ondoren, bakarka, erorketa baten saiakera egiten du eta ezkututik begiratu egiten du, berriro itzultzen da. Gero beste aldetik begira geratzen da, eta plastikara itzultzen da. Ostean berriro asto atzera itzultzen da, lasai, bakarrik, eta atzetik begiratzen du. Borroka imintzio bat egiten du eta berriro asto atzera itzultzen da. Azkenean korrika aldentzen da” (A-2s-2-puzzle).
- Txakur eta otso izatera ere iristen dira pare bat ume, baina ez da eguneroko ume guztien zerbait. Gutxitan gertatu da. Aldiz, asko azaldu den jolasa “babestea” izan da, korrika joan eta etxetxoan sartu, edo etxetxora beraien altxorrek edo gustuko objektuak eraman. Eta ez etxetxoan bakarrik, esekitoki azpian ere gordetzen edo babesten dira, edo amantalen atzean. Babestu eta eraso, batzuetan ihes, eta besteetan otso bihurtuta: “Urkok zapia jartzen du buruan eta etxo txokoko lehiotik oihu egiten du, otsoak bezala ” (A-1s-2-sinboliko).

Horrela, bikotean ere zerbait lotzera irits daitezke: “Aurrez zebiltzan Ane eta Jon itzultzen dira. Barrura eta kanpora. Leihotik kuku egiten dute. Bertako ontziak esploratu ere egiten dituzte. Anek ontzi eta kutxarekin zerbait prestatu du. Anek bi ontzi hartzen ditu eta badirudi zerbait prestatzen ari dela. Baina okupatzen duten espazioa ez da etxea, esekitokia baizik. Etxe barrura sartzen dira, baina Jon lau hanketan, txakurra bezala. Anek ontzian janaria ematen dio, lurrean uzten dio” (A-2s-3-txoko sinbolikoa).

- *Hiru urtekoak*

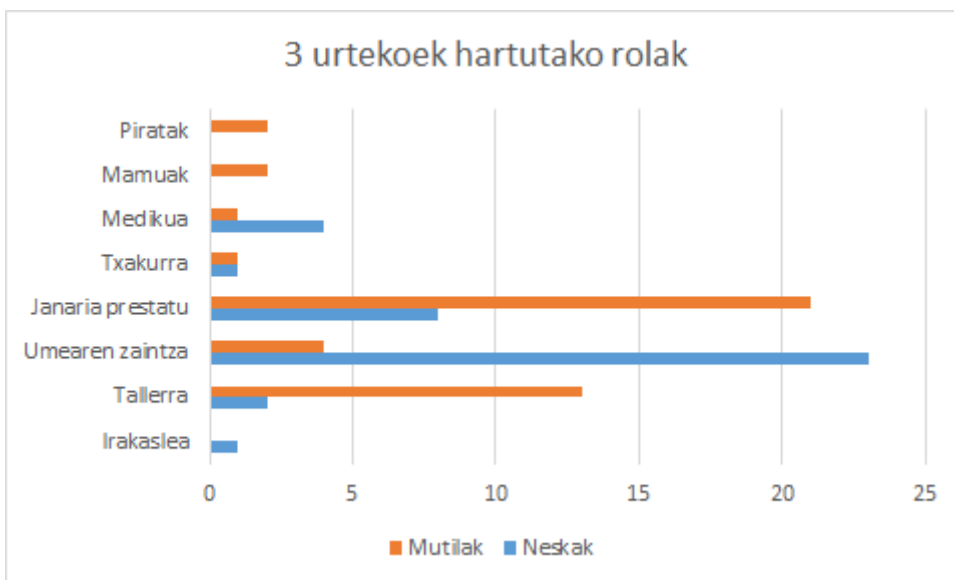
Hiru urtekoen dramatizazio frekuentziak ehunekoetan honakoak dira:



Irudia 121. Hiru urteko neska mutilen dramatizazioa.

Mutilek zertxobait gehiago egiten duten arren, mutilen kopurua handiagoa denez, diferentzia erreala txikiagoa da.



Ateratzen diren gaien artean, ordea, badago diferentzia. Gaietan baino, gai bera zenbat aldiz aukeratua izan den generoaren arabera, hor dago diferentzia.



Irudia 122. Hiru urteko neska mutilen jolas dramatikoeko gaiak.

Ikusten da gaiak eskainitako materialarekin eta txoko jakin batekin dutela zerikusia. Pirata, mamu edo irakaslea izan ezik, beste guztiak etxe txokoarekin zuzenean lotzen dira. Eta etxe txokoan, bereiztu ditzakegu umearen zaintza eta jatordua. Lehenengoa nesken ganasko gehiago ikusi da, eta bigarrena, aldiz, mutilengan. Tailerra mutilengan askoz gehiago ikusi da, pirata eta mamuak ere mutilengandik atera dira; irakaslearen rola, aldiz, neskenandik.

Material aukeraketa ondorengoa izan da:

Neskak	Mutilak
	

Irudia 123. Hiru urteko neska mutilen jolas dramatikorako material aukeraketa.

Jolas dramatikoak izan dituen ezaugarriak ondorengoak izan dira:

- Bi urtekoekiko jolas honek iraupenean denbora irabazi du, eta oinarria bera den arren, ekintza gehiago azaltzen dira: jantzi, jaten eman, krema jarri, kontutxoak egin, tapatu, termometroa jarri...

Etxe txokora joaten dira eta han zerbait sortu nahian hasten dira. Baina, lehen, besteak hor zeuden. Ez dituzte jolasak batzen, mantaldunak bere kasara jarraitzen du. Hiru neska daude etxe txokoan, denak rolean edo objektu sustituzioan, baina hirurak bakarka. Bat hasieratik begira eta bakarka geratzen dena da. Beste biek bakoitzak berera jarraitzen dute: batek panpinekin umeak zaintzen eta besteak mantalarekin sukaldeko ontziak jarri eta kendu" (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

- Aldaera ezberdinak azaltzen dira gai honekin. Posible da bi neskaren arteko jolasa izatea, biek objektu berdinak eta ekintza berdinak eginez: bakoitzak bere panpina, bakoitzak bere karroa, eta imitazioa elkarrekiko. Baina aldi berean, elkar osagarriak diren rolak ere azaltzen dira, gai ezberdinak konbinatuz.

“Jokin eta Manex geratzen dira mahaian jateko itxurak egiten. Baina ez dituzte interes berberak, batek jaten jarraitzen du, baina besteak etxeko tresnak atera eta ikusten ditu. Jaten ari zenak jateari utzi eta tresnak ateratzeari ekiten dio. Geroxeago Denis dator mahaira. Julek zerbitzatu egiten die mahaiko bi mutikoei eta hauek jateko itxurak egiten dituzte. Denis besteei begira dago, nola jaten duten. Eta azkenean tetera mahaira eramten die, zerbitzatu bezala. Jolasean sartzeko saiakera egiten du. Laugarren mutiko bat hurbiltzen da mahaira, eta zuzenean jaten hasten da. Jatea erraz egiten dute, etorri eta segituan. Besteak ikusita, erraz sartzen dira sinbolizatzaera (esploraziotik pasa gabe)” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

Bestalde, hiru urterekin gaia partekatzen hasten dira, eta bakarka jolasteaz gain, binaka edo hirukotetan ere azaltzen da jolas hau, bai neskak bakarrik, eta baita mutilekin batera ere.

- Gaia ez dago espazio eta momentu bati lotua. Gaia eten daiteke, eta uzteak ez du esan nahi bi urterekin bezala agortu denik, berrartu dezakete arazorik gabe. Adibidez, “Panpinak hartu eta etxe txokotik mugitu egiten dira, beste espazio batzuk bilatuz; egun jakin batean pertxeroa dagoen armairuan eseri ziren bi neska beren umetxoei kontutxoak egitera, tartean haria galdu, panpinak utzi eta esekitkokiko postea igotzen saiatu ziren, eskalatzen; baina geroxeago, berriro panpinak hartu eta lehengo puntu beretik jarraitu zuten” (A-2s-3-Arantza-alfonbra).
- Harremanak azaltzen dira eta garrantzia hartzen hasten dira, baina kudeaketak joan etorriak dakartza, ez baita erraza argudioa adostea. Elkarrekin jolasten hasteko gai diren arren, oraindik zailtasunak dituzte gaia adostu eta mantentzeko hainbat momentutan. Pasarte batean ikusten da nola hiru neskek “ama” izan nahi duten:

“Hiru neska biltzen dira, eta familia bat jolastu nahi dute, baina hirurek nahi dute ama izan. Bakoitzak bere beharra du, eta hori harremanak izateari gailentzen zaio adin honetan. Ez dute onartzen aita edo aitona izatea. Orduan irakasleak esaten die familia eredu desberdinak ikusi dituztela, eta izan daitekeela bi edo hiru amako familia bat. Azkenean kanpotik dator gaia, eta generoaren eraikuntzarekin lotuta gainera. Irakasleak: *baina zein da arazoa? esan genuen*

ba aurrekoan bazeudela familiak amatxo eta aitatxo, amatxo eta amatxo, eta aitatxo eta aitatxo zituztenak, ba zuek ere aukeratu dezakezue, bi amatxo, zuk ere bai? ba hiru amatxo! hiru amantal arrosa eta hiru amatxo!. Umeek badirudi printzipioz onartu egin dutela: hiru ama, ba hiru ama" esaten dute eta hirurak hasten dira martxan" (A-3s-3-Arantza-etxe txokoa).

Gai hori mantendu duten arren, rolak banatzeko orduan eztabaida sortu da, gatazka. Eta "ama" izatea garrantzitsuagoa da jolas partekatua eraikitzea baino, beraz, ezin izan dute ebatzi arazoa beraien artean irakaslearen esku hartzerik gabe. Gaia partekatzeko orduan oraindik zailtasunak dituzte.

- Eskaintzarik gabe, behin baino gehiagotan azaldu da "irakasle rola" hartzea, eta ume taldeari ipuin bat kontatzeko itxurak egitea.

"Arbeleko umeak ipuinekin aspertu dira, eta neska bat altxatzen da erdi dantzan, eta lau mutilek imitatzen dute. Alfronbran buelta bat ematen dute. Oihuak eginaz bueltaka buelta dabiltza. Neskak irakasle rola hartu du: eseri danoooookkk!!! eta denak bankuan eseri dira. Berrito altxatzen dira. Irakasleak SSHHHHHH esaten die. Baina berdin jarraitzen dute: altxa, buelta bat eman eta berrito bankura. Askotan errepikatzen dute" (A-3s-3-Maria-alfonbra).

- Beste rol batzuk ere azaldu dira: medikuak eta animalia arriskutsuak kasu.

"Bi neska mutilek pelutxezko txakur bat, medikuaren tresnak, eta mozorrotzeko txapel bat hartu dute, eta armairuan barruan eseriz, albaitaritza bat irudikatzen dute" (A-2s-3-Maria-etxe txokoa).

- Edonola ere, formatu ezberdinetan asko errepikatzen den ideia bat babes espazioarena da. Bi urteko gelan etxetxo zen. Hiru urteko geletan ez dago hori, baina armairuan, esekitokian edota mahai azpian bilatzen dituzte lekutxoak, proiektatutako jolasean ere garajeak, ikuiluak edota eraikuntzak egiten dituzte. Espazio babestu baten ideia behin eta berrito azaltzen da.

- Eskaintzarekin lotuta, eta etxetxokoa azaldu den gai bat tailerrarena izan da. Kasu honetan, mutilen artean gehiago ikusi da:

"Jarraitzen dute bi mutikok tailerrean. Ez da ikusten lehengo berak diren edo ez. Bata goian mailuarekin kolpeka, bestea lurtean etzanda gora begira zerbait egiten" (A-2s-3-Maria-etxe txokoa).

- Orain artekoak eskainitako espazio eta materialarekin zerikusi zuzena izan du, baina bestelako gaiak ere atera dira, askoz gutxiago izan diren arren:
 - Mamuak. “Hiru mutiko datoz mamu itxurak egiten nonbaitetik alfonbrara. Hegoak (eskuak) astinduz eta *uuuuuuu* esanez. Saltotxoak eginez. Etxe txokora joaten dira. Han jarraitzen dute *UUUUU* esaten. Batek *belarriko mina* esaten du eta belarriak tapatzen ditu. Baina beste biek, hala ere, berari esaten diote *UUUUUU*. Hasieran hirurak berdin ibili dira, gero biek bati egin diote. Irakaslea etorri da une batean, eta *gezurrik ez esan* esan du, gero irakasleak alde egin behar izan du beste txoko batetara, ume bat erori delako. Hiru ume hauek berdin jarraitu dute. Bat hori armairuan apoiatu da beste aldera begira. Beste biek *UUUU* esaten jarraitzen diote, eta ez zaio gustatu, mehatxu keinuak egiten ditu, baina ez da ezer aldatzen irakaslea etortzen den arte. Irakasleak bietako bati heltzen dio eskutik eta *Jokin, goazen marrazkitxo bat egitera*, eta eraman egiten du. Axel joatean beste bi mutikoak sukaldeko arraskan geratu dira Jokin eta Irakasleari begira. Jolasa eten egin da” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).
 - Piratak: “Gelako sarreran mutiko bat garfio eta sable batekin dator. Irakasleari erakusten dio, eta pirata bezala borrokan hasten da, bera bakarrik. Beste bi edo hiru ume erakartzen ditu. Irakasleak esaten dio poltsan uzteko. Utzi eta badoaz, baina berriro itzultzen dira, eta mutiko batek garfioa eta besteak sablea hartzen dituzte. Eta badoaz piratetan jolastuz” (A-1s-3-Narrea-txokoetatik kanpo).
- *Lau urtekoak*

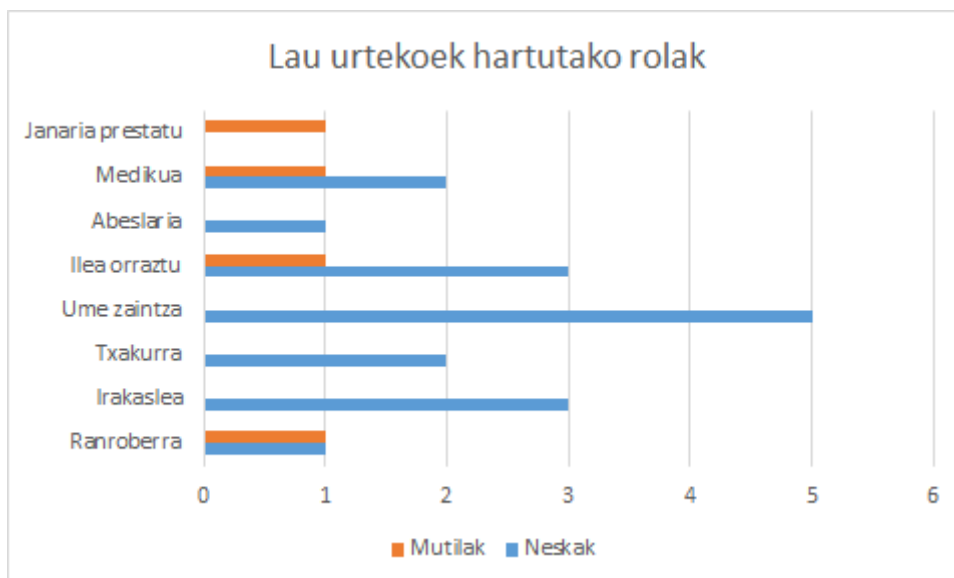
Lau urteko umeen dramatizazio frekuentzien proportzioekin ondorengo irudia eraiki da:



Irudia 124. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikoak.

Lau urterekin mutikoek askoz gutxiago dramatizatzen dute neskek baino. Nesken kopurua ere ez da handia, baina mutilena are txikiagoa.

Generoa kontutan hartuta, ondorengo gaiak ikusi dira:



Irudia 125. Lau urteko neska mutilen jolas dramtikoa atera diren gaiak.

5. Emaidzak

Irudiak berresten du mutilek askoz gutxiago dramatizatzen dutela. Eta egiten dutenean, gaiak ez direla horrenbeste zaintzari lotutakoak, baizik eta jatordu edo kotxeei.

Erabilitako materialari dagokionez, ondorengoak ikusi dira:

Neskak	Mutilak

Irudia 126. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikorako materialen aukeraketa.

Lau urteko dramatizazioak ondorengo ezaugarriak ditu:

- “Umearen zaintza” jolasaren garrantzia eta pisua asko jaisten da, ia desagertzeraino. Eta azaltzen den momentuan, panpinen erabilera ez da hain beharrezkoa. Hiru urtekoekiko diferentzia: hiru urterekin bi neska, bakoitza panpin batekin, elkar imitatuz azaltzen ziren bezala, lau urterekin ez dago panpinik, bat ama eta bestea alaba dira, rol elkar osagarriak, eta tarteko materialik gabe gauzatzen da jolasa. Gaia antzekoa den arren, garatzeko modua desberdina.
- Bestalde, gaia bera ere antzekoa den arren, aldaera konplexuagoak hartzen ditu: “ama” den umea, sukaldaria ere bada, mozorrotuta egon daiteke, gainera, erosketak egiten ditu. Halaber, gaia partekatzean, rol elkar osagarriak azaltzen dira, baina ez hitzez adostuta, ekintza eta keinuz baizik. Eta aldatu ere egiten dira gaiak, adostasuna mantenduz. Adibidez:

“Ume bat ama da, eta bestea umea. Amak umeari ahora jaten ematen dio (tarteko jostailuan beharrik gabe); baina une batean umea dena lehoi bihurtzen da, eta ama den umea domatzaile. Ez dute hitzez adostu, baina bat lehoia bezala

jokatzen hasten da, desafiatuz baina irribarrez, eta bestea proposamen berrira egokitzen da, domatu nahian, aginduak emanez” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).

Jolasaren gaiak umearen materialeko distantzia hartu du, eta horrek beharretara egokitzen lagundu dio. Bata ume izatetik erasotzaile izatera pasa da, autoritatea desafiatuz, bestela aldiz, ama izatetik kontrola izatera, eta borondatea inposatzera iritsi da.

- Beste gai bat behin baino gehiagotan azaldu dena eta aldaera ezberdinak izan dituen, eta materialik gabekoa ondorengo da: txakurrak. Txakur izan daitezke, binaka edo hirunaka. Edo txakurjabea izan eta txakurrari jaten eman. Edota txakurrari aginduak eman, lotuta izan. Txakurrak ere esandakoa bete dezake, edo norbaiti segi, edota mehatxatu. Materialik ez dago, eta gai berak aukera ematen du umearen behar desberdinei erantzuteko (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).
- Jostailu berezirik gabe “irakasle” izatera behin baino gehiagotan jolastu dute: ipuinak kontatuz, korroak eraikiz... Ez bakarka bakarrik, taldetxoan gainera (A-3s-4-Noemi-alfonbra).
- Materialek iradokitzen ez duten drama asko ez da ikusi, baina zertxobait bai:

“Laida eta Iradi eraikitzeke kolorezko piezak egurrezko txikiak dituen poltsa hartu eta arbelaren azpiko aulkian exeri dira. Piezak mikrotzat hartzen dituzte eta abesten hasten dira. Pare bat minuturen ostean Alaine etorri zaie, piezak hartzeko gogoz, baina elkarri begira egon ondoren, neskaren lepokoa ikusten dute, eta azkenean ezer hartu gabe joaten da neska bueltan. Komunikazio saiakera egon da, baina ez da jolasa bateratzerik egon. Ondoren, Hodei ere etortzen zaie eta piezak eskatzen ditu. Baina ez dirudi bi neskek eman nahi dietenik. Hitz egiten dute. Beste neska bat ere etortzen zaie. Hauek bie ematen dizkiete pieza batzuk eta joan egiten dira. Laida eta Iradi jarraitzen dute piezak eskuan dituztela. Batek abesten du, besteak gelara begiratzen du. Geroxeago beraien laguntxo bat etorri da gelara, eta beregana joan dira bi neskak” (A-2s-4-Xabier-alfonbra).

Ikusten da harremanek ere pisu handia dutela, eta norekin nola nahi duten, nola gonbidatu, eta nola ukatu ere trebatzen ari dira. Gatazkarik sortu gabe elkar ulertzen dute.

- *Bost urtekoak*

Bost urtekoen kasuan ez da irudirik ekarriko dramatizazioa ia desagertu egin delako, horregatik ez da hitz egingo frekuentzietaz.

Nesken kasuan saiakera bakarra egon da: “Lehenengo segundotan bi umek saiakera bat egiten dute: bat irakasle eta bestea ikasle, aulkian exeri eta ipuina kontatuz. Baina irakaslearengana doaz eta eten egiten da. Berrito itzultzen da umea, eta ipuinak hartu eta irakaslea bezala kontatzen hasten da, baina ez du aurrera egiten jolasak. Hala ere, bi umeak espazio horretan geratzen dira. Handik pixka batera, beste saiakera bat egiten dute: irakaslearena egiten duenak txarteltxoak hartzen ditu, eta umearena egiten duen horri erakusten dizkio irakasleak bezala, banatzen ditu” (A-1s-5-Lorea-alfonbra)

Mutilen kasuan beste saiakera bat ikusi da, baina dramatizazio edo rolara iristea lortu ez duena: “Danelek taladro edo antzeko zerbait hartzen du pistola bezala eta beste bi mutikoren atzetik korrika hasten da. Puzzle mahaien inguruan buelta eman eta etxera itzultzen dira. Gero Danelek jarraitzen du piezak erabiltzen. Eta hirurak badoaz. Danel bakarrik itzultzen da. Eta objektuak esploratzen ditu berrito, eta badoa ” (A-1s-5-Anabel-etxe txokoa).

Jolas mota hori bost urterekin desagertu egin dela esan daiteke.

5.6.5. Joko arautua

Joko arauturako eskaintza izan dute umeek hiru urtetik aurrera. Baina, helduaren presentziarik gabe ezin izan du jokoak aurrera egin. Bost urterekin pasarte batean iraupen tarte bat izaten duen arren, azkenean hor ere eten egiten da. Eskainitako materiala eta umeek horrekin egindakoa adinez adin honela joan da:

- Bi urterekin ez da egon eskaintzarik, ez saiakerarik ere.
- Hiru urterekin materiala eskaini da, eta esploratzeko edo esperimintatzeko interesa piztu du material horrek, baina hor geratu da saiakera: “Alfonbran Maddi eta Borja daude. Mahai jokoekin. Jokoak irudi askokoak dira eta horiek esploratzen dituzte. Une batean Maddik Borjari pieza bat buru gainean jartzen dio, eta berarekin bizkarra igurzten dio” (A-3s-3-Maria-alfonbra).

- Lau urterekin saiakerak azaltzen dira. Irakasleak materialaz gain, presentzia eta azalpenak ere eskaintzen ditu jokoak aurrera egin dezan, baina bera desagertzen denean, jokoak ezin du aurrera egin:

“Irakasleak azalpena ematen die: dadoa bota, eta gero hor ateratzen dena egin behar duzue piezekin. Piezekin bost neska eta mutil bat juntatu dira. Eta zerbaitetan hasi dira. Gero bi neskak alde egin dute, eta berriro itzuli dira. Korroan exeri dira.

Irakaslea sartu da berriro: *irudiak itxi lurrian, laga bistan*. Umeek beren kasara ez dute aurrera eramaten. Irakasleak azaldu edo arautu behar du. Dadoak botatzen dituzte eta zerbaitetan hasten dira. Baina ez du funtzionatzen. Behin eta berriro irakasleak arauak eta txandak birgogorazten ditu. Baina irakaslea desagertzen denean umeek beren funtzionamendua asmatzen dute, beren erara: Dadoak botatzen dituzte, baina gero, bakoitzak nahi dituen piezak hartzen ditu, elkarren ondoan jartzen ditu... Ume bat joan egiten da, beste bat etorri, mugimendua dago. Gelditzen diren umeek arauak negoziatzea da jolasa, liderrak asmatzen ditu, eta besteek onartu.

Geroxeago irakaslea berriro beraien ondoan esertzen da, eta orduan beste hiru neska datoz. Irakasleak arauak azaltzen dizkie berriro. Poz-pozik dabilta. Kuadrila/korro handia egin dute. Zarata ateratzera iritsi dira, dadoek segun zer ateratzen duten, asko pozten dira. Irakasleak isilarazi ditu. Neska bat beste bati iletik tiratzen ari zaio. Gero besteei ere tiratzen die. Hau ez da besteen jolasean sartzen, berea sortzen du. Eta besteei eten egiten die, denak bakoitza bere buruari helduta geratzen dira, dadoak ahaztuta. Protesta egiten dute denek, eta gelditu egiten da iletik tiratzen duena. Irakasleak ere moztu egiten du.

Irakasleak beste behin, atzetik begira, arauak gogorarazten ditu. Gero beste irakaslea etorri da eta biak jarduerak programatzen hasi dira.

Korroak jarraitzen du, neska berri bat gehitzen da. Barre egiten dute. Elkarri itxaroten diote. Barre egiten dute dadoak botatzean, baina ez dute pieza geometrikorik behar. Dadoak botatze hutsa da jolasa. Arauetara hurbiltzen hastea. Baina ez dirudi emaitza edo helburua dutenik. Batzuen txanda ez da inoiz etortzen. Bi edo hiru dabilta batez ere, baina besteek onartzen dute, eta jarraitzen dute.

Irakasleen faltan, korroan eztabaidak sortzen hasi dira, baina ez dute aurrera egiten jokoek. Korroan egon arren, binaka hasten dira hizketan. Hartzen dituzte

figura geometrikoak eskuan, eta ea zer itxura duten asmatzen hasten dira (sinbolizatzen), edota piezak elkarren kontra talka egiten eta horren soinua entzuten...

Berriro irakaslea sartzen da: *horrela ez! ikusi dut hasieran oso ondo zenbiltzatela, baina taldea handitu da, eta zakarkeixetan zabitze. Badakitze ze ingo dogun oain, jaso.*"

Bukatu da jolas garaia. Jasotzen hasten dira" (A-2s-4-Noemi-alfonbra).

Ikusten da bakarrik ez direla gai joko aurrera eramateko, baina saiakerak egiten dituztela: arauak negoziatu, irudikatu... hona hemen beste adibide bat:

"Abestu eta uztaia oso osorik salto ere egiten du batek. Orduan besteak: *orain ni, baina ikututa*. Arauak eta txandak sortzen dituzte. Lurretik jaso dute uztaia, berriro lurrean jarri. Abestu. Dantza" (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

- Bost urteko gelan ere jokoetarako materiala badago. Gainera, material batzuek letra eta zenbakiak dituzte, helburu didaktikoago batekin. Irakasleek horrelako jokoak tarteka eskaintzen dituzte, adibidez "Lince txikiarekin joko". Ez da ikusten partida bat hasi eta amaitu egiten denik, baina materiala erakargarria egiten zaie, jakinmina pizten du eta bilatu egiten dute:

"Aroa hurbiltzen da. Baina ez da mahaian geratzen. Atzeko apaletik mahai joko bat ateratzen du, beste mahaian bakarrik jartzen da eta tablero eta fitxa edo piezekin bere kasa hasten da (baina jokoan ez, ez dagoelako kiderik joko araturako)" (A-2s-5-Lorea-lan mahaiak).

Karta-jokoekin ere saiakerak ikusten dira:

"Mikel etortzen da mahai batera karta baraja batekin. Baina bertan exerita geratzen da, lagunek alde egin dutelako. Minutu pare baten buruan datoz lagunak eta hasten da partida, kartak banatzen dira. Hiru mutiko daude, baina batek ez ditu kartak onartzen *ez dut nahi jolastu!*, besteak insistitzen du. Beste biek jarraitzen dute azkenean. Baina arauekin zailtasunak dituzte, zenbat karta eskuan, nork noiz hartu, nork noiz laga... badirudi bakoitzak nahi duena egiten duela. Hirugarren mutila ere sartzera iristen da. Baina ez dute partida koherenterik egiten " (A-3s-5-Lorea-lan mahaiak).

Ondoen funtzionatu duen materiala matxinsaltoen joko da. Jokoak salto egiten duten matxinsaltoak eskaintzen ditu, eta otarreak. Helburua da kide batek ahalik eta

matxinsaltorik gehien harrapatzea bere otarrarekin. Nahiko ondo funtzionatzen du tarte batean, neskak dabiltzan bitartean, baina gero mutilak iristen dira, arauak desagertzen dira, eta iritsi berriek esandakoa egiten hasten dira, hasierakoek alde egiten dutelarik (A-2s-5-Lorea-lan mahaiak).

Esan daiteke materiala eta aukera eskaini dela eta saiakera batzuk ere ikusi direla, baina ez dutela joko bat hasi eta bukatu egiteko gaitasunik erakutsi.

5.6.6. Jolas mota ezberdinen arteko harremana

Orain arte jolas mota bakoitza modu isolatuan aztertu dugun arren, esan beharra dago elkarren arten harremana badagoela, eta maila batean batera gertatzen direla. Baina horrez gain, batetik bestera ere pasatzen dira. Askotan ez da ikusten noiz etortzen den esanahia, hasieran ez, manipulatur hasten dira, baina momenturen batean sinboloa sortzen da. Adibidez:

“Maiderrekin jarraitu egiten du objektuak esploratzen. Batidora bat aurkitzen du eta mahaira eramaten du. Lehenengo ea batidorak nola funtzionatzen duen ikusten du. Esperimentatu. Gero madalena bat batitzeko imintzioa egiten du, gero madalenaren ordean ontzitxo bat erabiltzen du. Bakarrik dabil. Irakaslea abesti bat abesten hasten da beste txoko batean eta neska hau gelditu eta begira hasten da. Gerorako esperimendatzen jarraitzen du. Gero batidora utzi, ontzitxo bat hartu eta edateko eta janaria prestatzeko imintzioak egiten ditu. Objektuak aldatuz doa. Probatu bat, probatu bestea. Batzuekin esanahia egoztera eta imintzioa egitera iristen da. Beste batzuekin ez. Kartera arakatu eta arakatu egiten du: konpartimentu desberdinak ikusi” (A-2s-3-Narroatxe txokoa).

Eraikuntza txokoa ere piezak manipulatur hasten dira, eta ondoren dator esanahia:

“Josune hurbiltzen da txokora, eta lurrean dauden piezak lekuz mugitzen ditu. Segundo batzuetara bi mutiko itzultzen dira. Josunek lauki bat egiten du pieza luzeekin. Gero mutikoak inguruan eraikitzen hasten dira. Orduan Josunek kamioien kaxa ateratzen du. Kamioiak ikustean hirugarren mutiko bat animatzen da eta beste txokotik etortzen da” (A-3s-3-Maria-eraikuntza).

Antzeko zerbait gertatzen da dramatizazioarekin ere. Sustituzio moduan kodetutako ziten eta dramatizazio moduan kodetutako ziten arteko kookurrentzia %14koa baita. Horrek esan nahi du batera gertatzen dela kasu batzuetan. Kontuan izan gabe beste kasu batzuetan lehenengo sustituzioa eta gero dramatizazioa datorrela, batetik bestera pasatzen direla, alegia; beste batzuetan berriz, materialik gabe ere azal daiteke dramatizazioa. Hemen adibide bat:

“Ikerne, Lorea eta Zurine daude etxe txokoan, denak rolean edo objektu sustituzioan, baina hirurak bakarka. Bat hasieratik begira eta bakarka geratzen dena da. Beste biek bakoitzak berera jarraitzen dute: batek panpinekin umeak zaintzen, eta besteak mantalarekin sukaldeko ontziak jarri eta kendu” (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

Beste une batzuetan, askotan gertatu ez den arren, ikusi izan da hiru jolas moten arteko lotura:

“Markel eta Eneko daude asanbladako espazioan, lurrean etzanda liburuak esploratzen. Marrazkien atzetik animaliak irudikatu dituzte, eta sinbolikora eraman dituzte. Orroka hasten dira, eta besteek korrika ihes egin behar izaten dute. Irakasleak esaten du: *liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira*. Eta berriro etzan eta marrazkiak ikusten hasten dira” (A-1s-3-Narrea-txokoetatik kanpo).

Beste adibide bat:

“Jonek medikuaren tresnak esploratzen ditu, ze itxura duten edota nola ikusten den bertatik Panpina aulkian etzanda dauka. Umea sendatzeko itxurak egiten ditu” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Unean uneko behar, material, esku hartze, espazio, genero... zirkunstantziak kontuan izanda, sekuentzia moduko batzuk gertatzen dira, salbuespenak salbuespen:

- Etxe txokoan: esperimentaziotik sustituziora, eta hortik dramatikora. Ez da beti iristen, edozerk eten dezake sekuentzia eta zaharrenetan lehenengo urratsa salta daiteke, baina baldintzak daudenean, gertatu egiten da. Adibidez:

“Aiora eta Danel batu dira eta rezinto bat egin dute. Besteek alde egin dute, eta biak ari dira rezintoa egiten. Hasieran kotxeak sartu dituzte rezintoan, baina gero atera, eta animaliak sartu dituzte, eta dinosaurioak. Pare bat mintururen ostean aldaketa: metro bat atzerago exertzen dira, Aiorak egurrezko pieza bat hartzen du, eta belarrian jartzen du: *hola, q tal?* Esaten du. Besteak imitatu egiten du: *hola aitite*” (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

- Aautura ez dira iristen, baina saiakerak egiten dituzte, eta hori sustituzio edo dramatik, hau da, esanahiaren mundutik egiten dute:

“Hiru ume berri datoz txokora: Maialen, Gorka eta Oxel. Maialen mahai inguruan dantzan sartzen da. Sila dantza moduko bat egiten dute, tarteka silan exeriz. (...) Sila dantzarako, aulkiak igo eta jaitsi egin behar dituzte (atzetik pasatzeko espaziorik ez dago). Azkenean, sofan zegoena aktibatu eta dinamikan sartzen da. Maialenek gidatzen du, eta berak erabakitzen duenean denak exertzen dira. Aulki jokoa dirudi, baina denentzako daude aulkiak, beraz, ez dago eliminaziorik, hau da, araurik ez dago. Aulki jokoa simulazioa izango litzateke” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Ikusten da jolas mota batetik bestera erraz pasatzen direla, zubiak naturalki eraikitzen dituztela, eta egon daitezkeela aldi berean bi ume elkarren ondoan bakoitza mota batean jolasean, eta baita joan etorriak egin ere motatik motara.

5.6.7. Materialaren inguruan

Umeen jolas mota eskaintako materialari oso lotuta azaldu da. Aurreko atalean jolas mota deskribatu da eta atal honetan eskaintako materialari erreparatuko zaio: zein erabilpen izan duen azalduko da. Txokoz txoko deskribatuko da materialaren erabilera:

ETXE TXOKOA

Hasteko, esan behar da material definitua eta definitu gabea eskaini dela, baina ez proportzio berean. Askoz ere material definitu gehiago eskaini da definitu gabea baino. Hau da, materialak helburu zehatz eta argi bat izan du kasurik gehienetan. Adibidez, etxe txokoan eskaini den ia guztiak bazuen esanahia eta helburua, zapi batzuek izan ezik. Gainerako materialak esanahi argia izan dute: sukaldeko ontzi, medikuaren tresnak, tailerrekoak, panpina... gaia materialak bera iradokitzen duelarik eta gai hauek gailendu direlarik.

Hala ere, erabilpenari begira arreta berezia merezi duten material batzuk ikusi dira, eta jarraian horiekin gertatutakoa deskribatuko da.

- Mozorrotzeko materiala eskaini da, kolore distiratsuzko txapel gorri bat esate baterako, umeek behin baino gehiagotan jantzi dutena. Gustura erabili dute buruan, baina ez dute

rol batekin lotu, esperimentazio edo probatze mailan geratu da. Bestalde, andre izateko poltsak eskaini dira, eta erabiliak izan dira. Gizon izateko eskaintza ez da oso zabala izan, korbataren bat, baina ez dute horretarako erabili. Aldiz, gizon mozorrotzeko saiakeraren bat ikusi da, txoko eta material hauetatik kanpo: Xabierren alfonbran, ume batek berak egindako marrazkia bizar bihurtzen du, eta bera “bizardun gizon” sentitzen da (A-2s-4-Xabier-alfonbra).

- Trona: benetako tronak umeari jaten emateko balio du. Aldiz, jolasean, askotan ikusi da panpinari jaten ematea, bai biberoiarekin, bai edalontziarekin eta bai goilararekin, batez ere bi eta hiru urteko umeengan. Trona ere eskaini zaien arren, ez dute inoiz erabili jaten emateko. Tresna konplexua da, umeek kolpe egin dioten guztietan funtzionamendua esperimentatu dute: nola ireki, nola itxi edota nola montatu. Baina ez dira esanahia egoztera iritsi. Esanahi hori atera da, baina tronarik gabe. Tronak beste erabilpen bat izan du: funtzionamendu konplexua arakatu (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).
- Kutxa erregistratzailea: tronarekin gertatu den antzeko zerbait gertatu da. Benetako kutxa erregistratzailea batek erosketen ordainketa egiteko balio du. Baina kasu honetan umeek ez diote erabilpen hori eman. Botoiak esperimentatu dituzte, tresna frogatu dute, eta une batean esanahia egoztera iritsi ere egin dira, baina ez kutxa erregistratzailearena, ordenagailuarena baizik (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Etxe txokoko materiala nahiko antzekoa eskaini da adin tarte guztietan, erabilera aldiz desberdina izan da panpinaren karritoaren kasuan. Bi urteko gelan aukera daukate karrittoa espazio osoan mugitzeko, eta hala egiten dute. Batzuetan esanahiarekin, hau da, panpina zaintzeko, eta beste batzuetan esperimentazio mailan: karroa irauli eta gurpilen funtzionamendua esperimentatzea (A-3s-3-txoko sinbolikoa). Hiru urteko geletan araua ezberdinekin aurkitzen dira umeak: gela batean ez daukate karroa txokotik ateratzeko baimenik, etxe txokokoa delako. Beste batzuetan bai, eta ateratzen dute. Gauza da karroak gurpilak dituela, bere esentzia espazior mugitzea dela, eta etxe txokoa oso espazio gutxi dagoela; handik atera ezean, erabilpena ez zaiola erraza jartzen. Lau eta bost urteko etxe txokoetan ez da eskaintzen karritorik.
- Etxetxoa: bi urteko gelan plastikozko etxetxo bat dago, umeak barruan sartu ahal izateko. Arrakasta handia dauka, umeak behin eta berriro joaten direlako bertara, bai bakarka eta bai lagunekin. Lehiotik mezuak ematen dituzte, atea muga bezala erabiltzen dute, eta mehatxuren bat badago (Txanogorritxoren pelikulan otsoa azaltzea, adibidez), babesgune bezala erabiltzen dute. Askok erabiltzen den arren, ez dauka irakasleen partetik oniritzirik, zarata eta gatazka iturri bezala hautematen delako (2-Maider), eta

kentzeko gogoazaltzen da. Babesteko behar hori bi urtekoek horrela ase ahal izan dute, baina hiru, lau eta bost urtekoek ez daukate horrelako espaziorik, eta beste batzuk bilatu behar izan dituzte, armairua adibidez (A-2s-3-Maria-etxe txokoa).

- Esan bezala, definitu gabeko material gutxi eskaini da, zapi batzuk. Eta berauek, etxe txokoan atera den gai ezberdin batean erabiliak izan dira: txorimaloa eraikitzeko (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

ERAIKUNTZA TXOKOA

Eraikuntza txokoan ez da hain nabarmena izan material definituaren presentzia. Eskaintako materialaren zati batek aukera eman du nahi dena eraiki ahal izateko, adibidez egurrezko piezak edo Lego piezak. Baina horretaz gain, definitutako material asko eskaini da: trena, ibilgailuak, animaliak eta dinosaurioak. Orduan, materialen arteko konbinazioa egin denean, definitutako materialak iradokitako gaiari heldu diote umeek. Material bakoitzari erreparatuz, ondorengoak esan daitezke:

- Egurrezko piezak: Lehenengo esperimendu egiten dute. Legoez bezala, ez da gatazka sortzen duen materiala. Denentzako dago. Ume berriak erraz onartzen dira, eta jolasetik alde egiten duen umeak ez du etena suposatzen besteentzat. Pasarteak luzeak izan daitezke, zeintzuetan umeen sartu irten asko egon daitezkeen. Pasarte bera bi eremutan bana daitezke, edo bi fokotatik abiatu eta gero batu daitezke. Fluidoa eta aktibitate askoko lekua da (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Baina aldi berean, materiala definitu gabea den arren, oso geometrikoa da, eta eskaintako material definituarekin konbinatzean (ibilgailu, tren, animalia edo dinosaurioak), ateratzen diren gaiak nahiko antzekoak dira: babesgune bezala funtzionatzen duten eraikinak sortzen dituzte, hau da, ukuiluak eta garajeen batez ere.

- Lego: aukera eman du bai bakarrik jolasteko, bai paralelo, eta bai sozial elkar osagarrian ere. Esperimentatzeko eta esanahia egoteko balio izan du, baina ez rolean sartzeko. Edozein momentutan sartu eta irten daitezke, eta ez dakar etenik bertan daudenentzat. Materiala denentzat dago, ez da gatazka iturri. Ez dago adostasun handiaren beharrik funtzionatzeko (A-2s-5-Anabel-eraikuntza).

Aipagarria da bost urteko bi geletan eskaini den materiala dela, eta hori ez dela ohikoa, irakasleek hartutako erabakia eskaintza espezializatzea izan baita. Honek adierazten du material honengan dagoen konfiantza. Edonola ere, esan beharra dago batez ere mutilentzat izan dela erakargarria, eta ez horrenbeste neskentzat.

- Eraikuntza txokoan hiru eta lau urterekin arrakasta izan duen beste material bat egurrezko tren da. Egurrezko piezekin osatzen denez, egurrezko beste piezekin zerikusitxia du, ez baita material irekia: puzzle funtzionamendua dauka eta gaia oso definitua eskaintzen du. Umeek erraz heltzen diote, ez da gatazka iturria, denentzako dagoelako nahiko pieza eta bagoi, baina ez du elaborazio konplexuetarako aukera zabaltzen. Hori bai, zuzenean esanahien mundura sartzeko aukera ematen du, sustituziora alegia, eta beste materialarekin konbinatuz, aukerak zabaltzen zaizkio (A-1s-4Xabier-eraikuntza). Lego duplozko trenarekin antzera gertatzen da, gaia emana dator.
- Eraikuntza piezak eraikitzeko ez direnak: esan beharra dago arrakasta handia dutela bai ibilgailuek, bai animaliatxoek, bai dinosauroek eta bai trenak. Kasu honetan, zuzenean sartzeko dira esanahien mundura, ezer eraiki gabe, eta txiki-txikitatik gainera. Bi urteko gelan arrakasta handia dute kotxe txikiek eta baserriak, adibidez.
- Eraikuntza txokoan, kalitatez gain, kantitatea ere garrantzitsua da. Egurrezko pieza asko dago, eta horrek baimentzen du denentzako egotea eta jolasa ez etetea. Baina, badira material berezi batzuk salbuespen gisa. Adibidez, Arantzaren gelan eskaintzen da imandun piezekin osatutako material bat, eraikuntza desberdinak ahalbideratzen dituena. Umeek soka moduko zerbait eraikitzen dute, gai ezberdinetarako aukera irekiz. Baina kopurua mugatu da, eta pieza guztiak erabiltzera iritsi direnean jolasa agortu egiten da (A-3s-3-Arantza-lan txokoa).
- Bada beste material bat gai ezberdinak ahalbideratzen dituena, lau eta bost urteko umeei eskaintzen zaizkien makiltxo eta konektoreak. Lau urterekin saiakera ezberdinak egiten dituzte, eta bost urtekoek esanahiak sortu ere bai. Ez da material definitua, eta erabilera konplexua du, baina bost urteko umeak gai dira zerbait sortzeko, kasu honetan robotak eraikitzen dituzte (A-1s-5Anabel-eraikuntza).

GAINERAKO TXOKOETAN

Orokorrean jolasarekin lotuta beste material batzuk ere azaldu dira, eta hauek aztertuko dira puntu honetan:

- Plastilina: eskolan garrantzia berezia dauka material honek. Hiru, lau eta bost urteko geletan eskaintzen da, eta ez materiala bakarrik, baita irakasleen presentzia ere.

Irakasleek badute fedea material honetan, eta umeak gonbidatzen dituzte erabilerara. Adibidez, Naroak dinosauroak egiten ditu, nola egin azaltzen die umeei, dinosauroen inguruan hitz egiten die eta plastilinaren inguruan ume taldetxoa izatera iristen da (A-3s-3-Naroka-plastika). Noemik ere lau urteko gelan ere nola bigundu eta nola erabili azaltzen die (A-3s-4-Noemi-lan mahaia). Baina, esperimentazioaz harago, esanahia egoztera bost urteko umeak bakarrik iristen dira, hor hasi dira nahi dutena egin ahal izaten (A-3s-5-Anabel-lan mahaia).

- Puzzleak: helburu itxia duen materiala da. Egiteko modu bakarra, eta bukaera jakina duena. Ez du esanahiak sortzeko aukera handirik ematen. Hala ere, umeek lortu egiten dute, puzzle piezak orrazi, esponja edota antzerako bihurtuz, eta kideei igurzteko erabiliaz (A-2s-2-puzzle).
- Ipuinak: ez dira jolaserako pentsatutako materiala. Irakasleek ere argi dute: “*liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira*” (A-1s-3-Naroka-txokoetatik kanpo), baina irudimenaren mundurako atea badira, eta jolasa oso hurbil dago hortik eta batetik bestera pasa egiten dira. Orain, liburuak etxe txokoan daude kasu askotan, eta horrek liburuak erabiltzeko espazio naturalzat sukaldeko mahaia aurkezten du. Beraz, etxe txokoan, une jakin batzuetan ipuinak, eta sukaldeko mugimendua batzen dira, elkar oztopatzerira iritsiaz (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Etxetik ekarritako jostailuak. Sarrerako momentuan baimenduta dauden arren, gero kutxan gordetzen dira, ez dira eskolan erabili behar. Hala ere, gordetzeko agindua azaldu arte badute presentzia. Objektu horiek ez dira eskolan eskaintzen direnak bezalakoak gaiari dagokionez, baina badira umeek aukeratutakoak, eta zentzu horretan merezi dute beren arreta. Ez dira asko ikusten, baina hiru urteko gelan azaldu dira Hulk eta piraten tresnak. Material horiek borrokan jolasteko aukera eman dute, nahiz eta segituan jaso diren. Bost urteko gelan neskatxo batek maitagarri makiltxoa ekarri du, eta horrek magiari atea zabaldu dio. Ikusten da beren gustuko gauzak ekartzen dituztenean, etxe txokoaren gaitik harago joateko aukera dutela.

Materialari begirada orokorra bota ondoren, merezi du arreta bi urteko gelan jartzea. Ikusten da oraindik esanahi eta harremanen mundura sartzen ari direla, eta beren beharrak oraindik gehiago daudela esperimentazioan. Aukeratzten duten materialak eta egiten dioten erabilerak hala erakusten du:

- Material arrakastatsuenak: esperimendatzeko perretxiko, elefante eta pianoa. Baina aldi berean, gatazka iturri nagusiak ere horietatik bihurtu dira. Funtzionamendua arakatzeko interesa dute, baina ez prozesu hori partekatzen dute. Honek erabaten ditu materialak mirestera, eta babestu nahi izatera, espazioan gordez edo ezkutatu. Bestelako materialarekin ere gertatzen zaie, mehatxatuta sentitzen dira, eta gustukoa babestu beharra dute beste gauzak egiten dituzten bitartean: "Miren eta Ane hurbiltzen dira garajera (batek eskuan panpina dauka), eta beste mutiko batekin kotxeak aszensore zuloan sartzen hasten dira. Bi minutu baino gutxiago irauten du, beste gauza batzuekin despistatzen dira. Geroago Ane berriro hurbiltzen da, bakarrik, panpina beso azpian duela, berriro beste eskuarekin kotxei heltzen die" (A-1s-2-erakuntza). Bi urteko umeengan materialak berebiziko garrantzia hartzen du, gatazka iturri edo gozamen iturri bihurtzen da eskaintakoaren kantitate eta kalitatearen arabera.
- Soinua. Ez da materiala, baina bai gelan egiten den eskaintza. Alde batetik, kantak edota bideoak eskaintzen zaizkielako, ume guztientzat soinu bera, gainerako guztia utzi eta umeak dantzan jartzen dituenak (A-2s-2-erakuntza). Baina bestalde, soinudun objektuak ekiditen direlako: piano arrakastatsuenak pilatik ez dauka, tekla asko baina soinurik gabe, eta hala ere, umeak teklak saka eta saka ibiltzen dira. Era batera edo bestera, soinu bat eskaintzen da eta beste bat ukatzen da, eta horrek badu bere isla umearen jolasean.
- Arrain balantzina. Bi urteko gelan lehenengo saioan ikusten da, umeak gainean jarri eta balantza edo mugimendurako aukera ematen du. Horrez gain, umeak esanahia egozten diote, eta garbitu ere egiten dute (A-1s-2-puzle). Ondorengo bi saioetan ez da ikusten. Irakasleek esaten dute mugimendurako objektuak poliki-poliki kentzen joaten direla (2-Joane).

Orokorrean, ikusi da material ezberdinari erabilpen ezberdina egin zaiola, eta horretan umearen adinaren arabera diferentziak egon direla.

Laburbilduz,

Atal honetan, dimentsio kognitiboari dagokionez jolas mota ezberdinak aztertu dira: esperimentazioa, objektu sustituzioa, dramatizazioa eta joko arautua. Orokorrean, harremanei dagokienez, esan daiteke forma soziala konplexuago egiten doan heinean, esperimentazioa gutxitu egiten dela nabarmen, baita sustituzioa ere, baina dramatikoak ez. **Esperimentazioari** dagokionez, gehien bi eta hiru urterekin ikusi da. Hirurekin objektu sustituzioarekiko lotuta azaldu da, batetik bestera pasatzen direlarik umeak. Lau eta bost urterekin, berriz, asko gutxitzen da. Generoaren arabera antzeko ekintzak burutzen diren arren, material aukeraketa ezberdina egiten dute neskek eta mutilak. **Objektu sustituzioari** dagokionez, esan behar da denboran poliki hasten dela eta goizean zehar gehitzen joaten dela. Forma sozial sinpleekin batera ikusi da gehien. Gaiak materialak iradokitakoak izan dira, eta generoaren arabera desberdinak izan dira. **Dramatizazioari** dagokionez, aktibatzeke denbora behar izan du, ez da lehenengo momentuan azaltzen. Etxe txokoan ikusi da gehien, batez ere hiru eta lau urteko umeengan. Bost urterekin desagertu egiten da. Harreman mota konplexuenekin batera ikusi da, eta orokorrean neskengan gehiago antzeman da. Halaber, rol eta gai aukeraketa genero diferentzia ikusi da. **Joko arautuari** bagagozkio, esan behar da helduaren presentziarik ezean ez duela aurrera egin. Jokorako materiala beste modu batean erabilia izan da, adibidez esperimenterako. Aldiz, arauetarako ikusi diren hurbilpenak jolas sinbolikotik egin dira. Orokorrean, esan daiteke jolas mota desberdinak batera ere gertatzen direla, alegia, ez direla eksklusiboak. Are gehiago, edozein unetan pasatzen da umea batetik bestera.

5.7. NOLAKO HARREMANAK DITUZTE UMEEK?

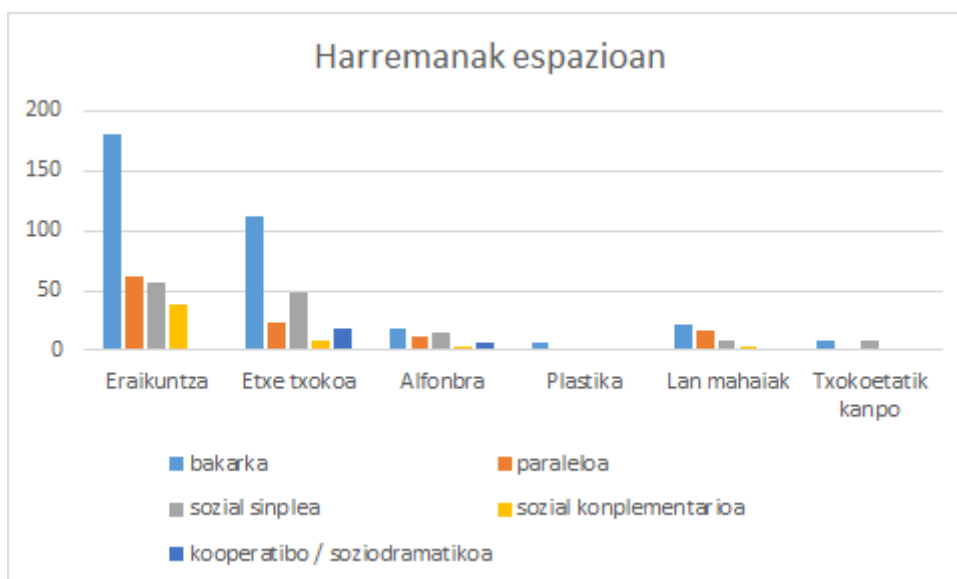
Atal honetan azalduko da umeeek nolako harremanak izaten dituzten jolasean. Horretarako, lehenengo harremanetara hurbilpen orokorra bat egingo da, eta horren ostean, forma sozial ezberdinak nola ikusi diren azalduko da: bakarkako jolasa, jolas paraleloa, jolas sozial sinplea, sozial konplementarioa eta kooperatibo edo soziodramatikoa.

5.7.1. Harremanetara hurbilpen orokorra

Harremanen gaira hurbiltzeko, lehenengo azalduko da espazioaren arabera umeeek nolako harremanak izan dituzten; ostean, adinarekin nola aldatu diren harremanak deskribatuko da, baita goizean zehar nola aldatzen diren ere. Gero, jolas mota eta harremanen artean dagoen lotura aztertuko da. Horren atzetik, azalduko da mugimendua eta harremanen artean zer gertatzen den. Ostean, generoaren arabera harremanak nolakoak diren ikusiko da, eta azkenik, harreman etete edo gatazken zergatiak aztertuko dira.

HARREMANAK ESPAZIOAN

Harremanak espazioan deskribatu ahal izateko, espazio bakoitzean forma sozial bakoitzaren kodetze frekuentzia zein izan den irudira ekarriko da:



Irudia 127. Harremanak espazioan.

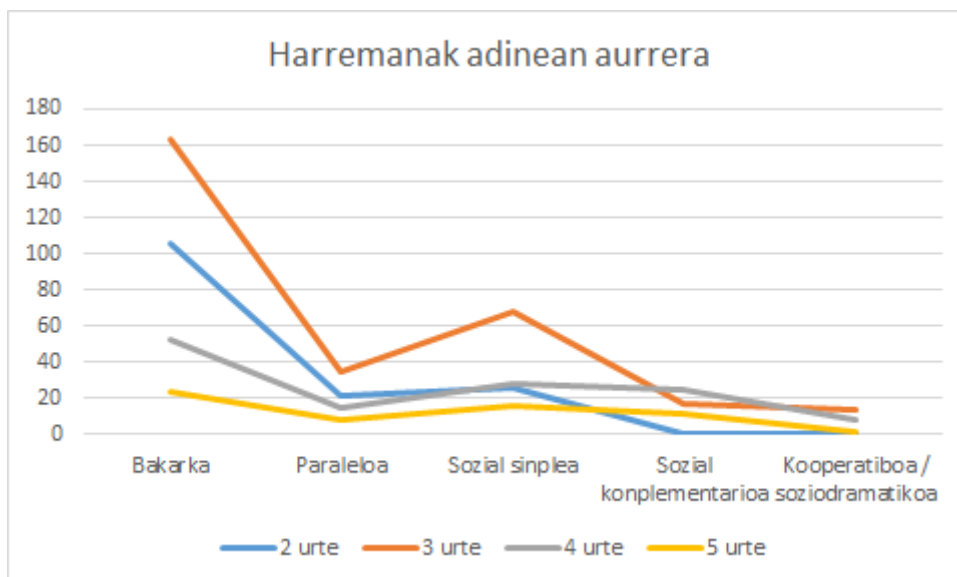
OHARRA: Irudia interpretatzeko orduan, kontuan izan behar da frekuentziak deskribatzen ari garela, eta frekuentzia horiek ez doazela umeko, baizik eta harreman forma bakoitzeko. Orduan, jolas sozialaren frekuentzia bakoitzean bi ume edo gehiago egon daitezke. Eta gauza bera gertatzen da atal honetako irudi guztiekin.

Harreman gehiena eraikuntzan gertatzen da eta bakarkako jolasak presentzia inportantea du bertan. Forma sozial ezberdinak ere azaltzen dira, baina konplexuena (kooperatibo edo soziodramatikoa) ez.

Ondoren, gehien etxe txokoan ematen da. Bertan jolas gutxiago dagoen arren, maila konplexuagoak gertatzen dira, alfonbran bertan ere.

HARREMANAK ADINEAN AURRERA

Bestalde, adinaren arabera harremanak aldatu egiten direla ikusi da. Adin tarte bakoitzean forma sozial bakoitzaren frekuentzia irudira ekarri da jarraian:



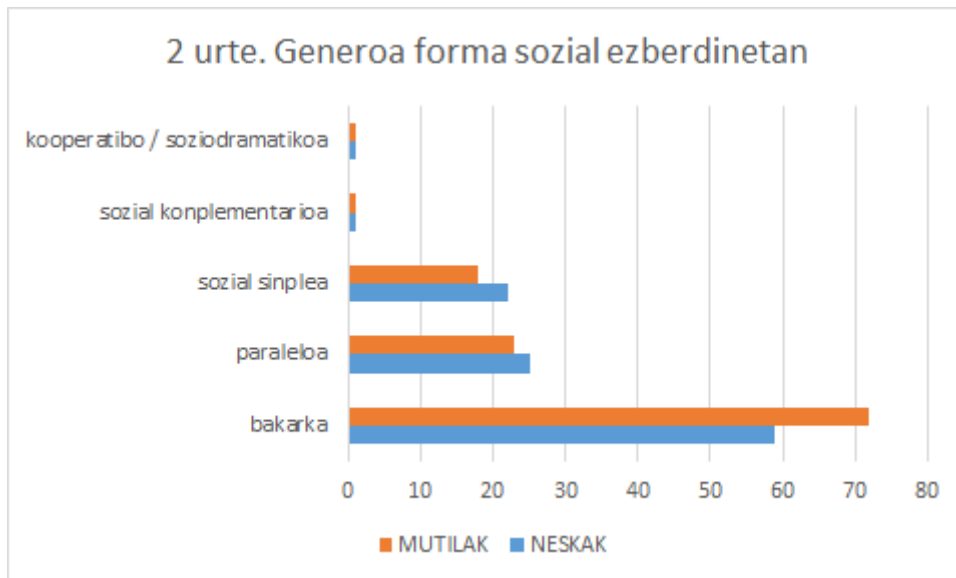
Irudia 128. Harremanak adinean Aurrera.

Kontuan izanda bi urteko umeak besteen erdia inguru direla, esan daiteke bakarkako jolasak behera egiten duela umeak adinean aurrera egiten duen heinean. Hiru urtekoak dira harreman gehien izan dituztenak, batez ere jolas sozial sinplean ikusten da diferentziarik handiena. Forma sozial konplexuenak ikusten dira gutxien, eta ikusten direnean, lau urteko umeak gailentzen dira. Lau urtekoek poliki-poliki gora egiten dute harremanetan “sozial konplementarioa” iritsi arte. Bost urtekoek dagokienez, ez da harremanen konplexutasunean diferentziarik ikusi gazteagoekiko, alderantziz baizik.

HARREMANAK ETA GENEROA

Harreman forma ezberdinak ikusiko dira jarraian. Horretarako, adinari erreparatuko zaio, eta bertan mutilak eta neskak banatuta aztertuko dira.

Bi urteko irudia ondorengoa da:

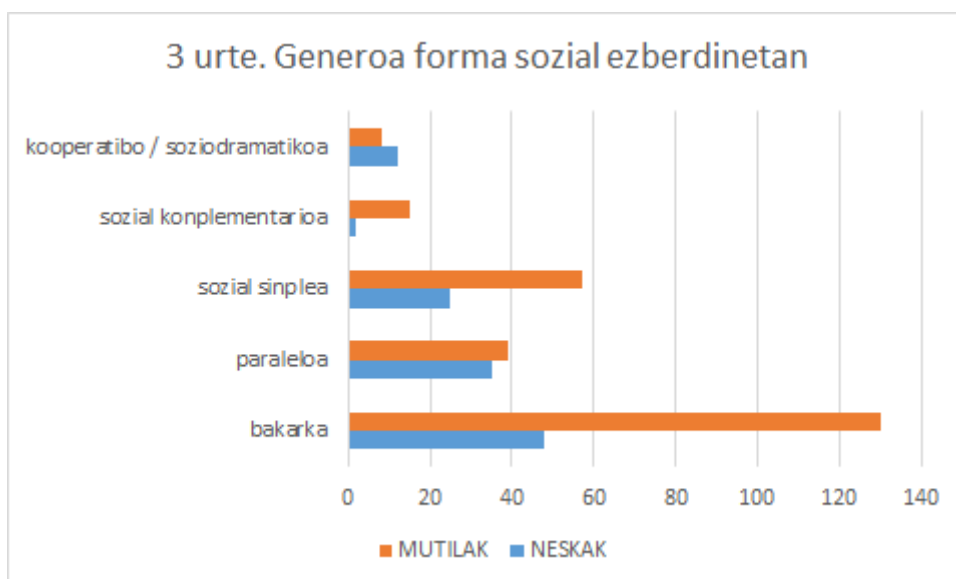


Irudia 129. Harremanak. Bi urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.

Bi urteko umeengan ikusten dena da jolas soziala, batez ere, “sozial sinple”ra iristen dela.

Horren barruan, agerian gelditzen da mutilak gehiago dabiltzala bakarka neskak baino, baina harremanak sartzan diren momentuan, oso diferentzia txikiarekin.

Jarraian hiru urtekoena aztertuko da:



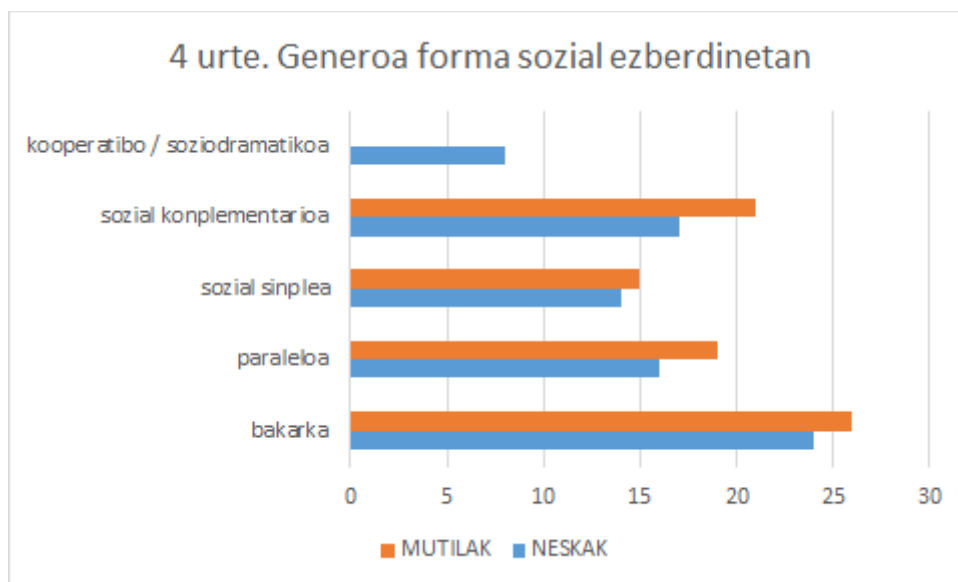
Irudia 130. Harremanak. Hiru urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.

*Kontuan izan behar da hiru urteko mutilen kopurua neskena baino handiago dela.

Hiru urterekin ikusten da orokorrean mutilek askoz jolas gehiago egiten dutela neskek baino. Gainera, bi urtekoek baino harreman gehiago dutela jolasean. Adin honetan, jolas sozial konplementario eta kooperatibo edo soziodramatikoaren zantzuak ere azaltzen dira. Baina bada datu bat deigarria. Jolas sozial guztietan mutilen presentzia handiagoa da kasu batean izan ezik: forma sozialik konplexuenean, hau da, soziodramatiko edo kooperatiboan, neska gehiago ikusi dira.

Mutilen kasuan, bakarka asko jolasten dute. Neskek ere bai, baina konparatuz, nesken jolasa gutxiago den arren, egiten duten horren barruan, harremanetako jolasak pisu gehiago du mutilen artean baino.

Jarraian lau urtekoen irudia azaltzen da:

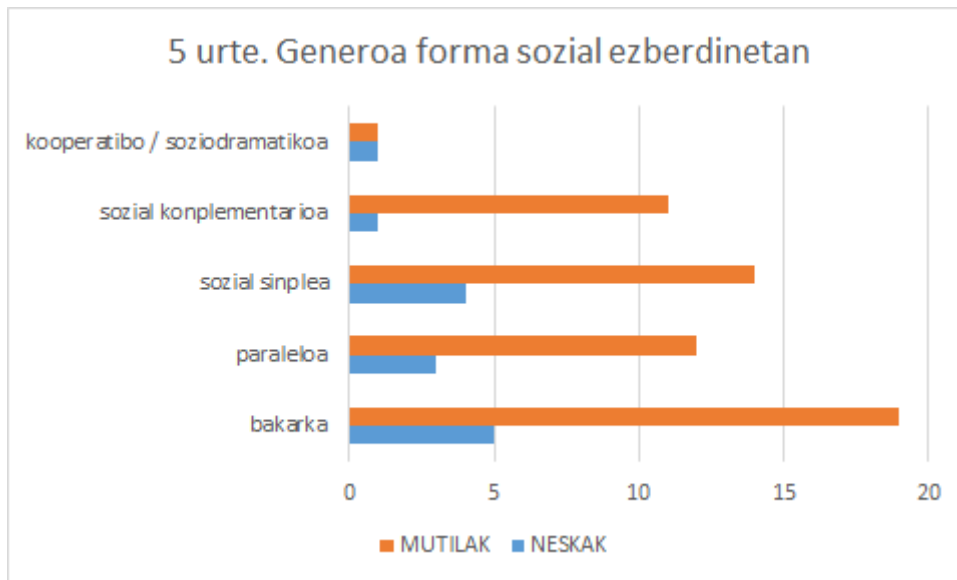


Irudia 131. Lau urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.

Adinean aurrera joan ahala, jolasa asko gutxitu da, batez ere bakarkoa, eta jolas sozialaren presentzia handitzen doa. Lau urteko umeengan genero diferentzia oso txikia da. Ez da hiru

urtekoengan gertatzen dena errepikatzen (neska eta mutil kopura ere orekatuagoa da). Forma sozialik gehienetan diferentzia txikiarekin baina mutilen presentzia handixeagoa da, salbuespena berriro ere forma sozialik konplexuenean dago: kooperatibo edota soziodramatikoko ebidentzia guztiak neskenak dira; ez dago mutilen presentziarik hor.

Jarraian bost urtekoen irudia azalduko da:

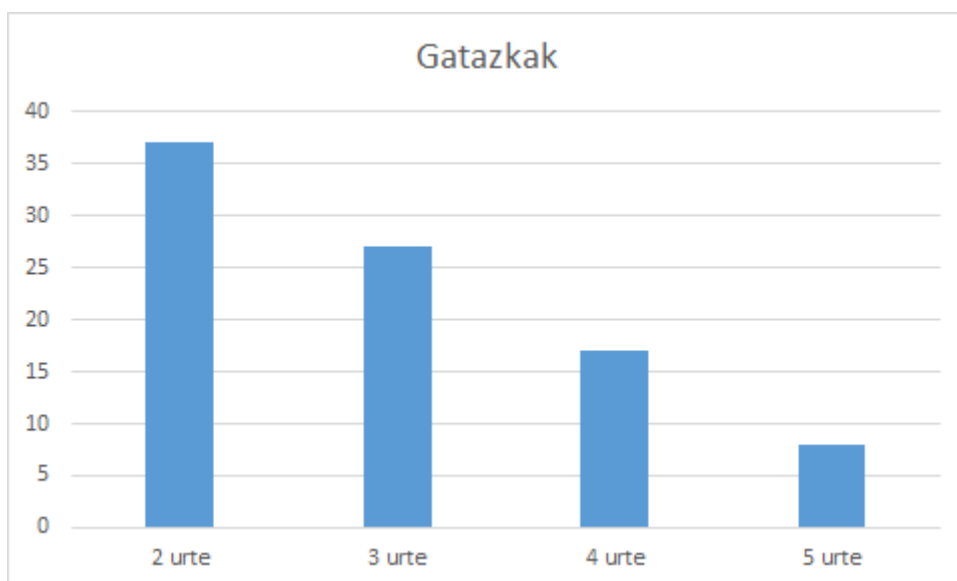


Irudia 132. Harremanak. Bost urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak.

Bost urteko umeengan jolasa oso modu deigarrian gutxitu da. Ebidentzia gutxi daude, eta hemen berriro genero diferentzia azaldu da. Berriro ere mutilak gehiago diren arren, diferentzia are eta handiagoa da, ume kopuruarekin justifikatzeko baino gehiago. Azaltzen den jolas apurra mutilena da.

GATAZKAK

Harremanetan doiketak egin behar izaten dituzte umeek, eta doiketa horiek gatazka bihurtzen dira kasu batzuetan. Ondorengo irudian zenbat gatazka ikusi diren adieraziko da, adina kontuan hartuta:



Irudia 133. Harremanak: gatazkak.

Adinean aurrera joan ahala, gatazka kopurua jaitsi egiten da. Nahiz eta harreman gehiago izan, gatazka gutxiago daude. Eta hori ez dator guztiz bat jolas kopuruarekin. Lau eta bost urtekoekin bai, baina bi eta hiru urtekoetan ez.

Gatazkaren sorrera adinaren arabera aldatu egiten da.

Bi urtekoen gatazka iturri nagusia materiala da. Bi ume edo gehiagok dutenean interesa material jakin batean, orduan sortzen dira liskarrak. Bi urteko hiru saioetatik batean kontzentratzen da gatazka kopurua eta materialarekin du lotura zuzena. Egun horretan umeei eskaini zaizkie beste egunetan eskaini ez zaizkien hiru objektu: koloredun teklak dituen piano bat, botoi eta koloredun perretxiko handi bat eta bolak tronpatik sartzen zaizkion elefante handi bat. Hiru objektu horiek esperimentaziorako aukera eskaintzen dute: botoiak, koloreak edo teklak dituzte, besteak beste, eta umeek horiek probatu nahi dituzte. Objektua beraiantzako behar dute, eta ez daude konpartitzeko prest, eta hor sortzen dira gatazkak.

Egun horretan bereziki gatazkak sortu diren arren, beste egunetan ere gatazka iturri nagusia materiala da: ontziak, pilotak, etxetik ekarritako objektuak edota karroa.

Maila anekdotikoago batean, gatazkak sortu dira bestelako motibo batzuegatik ere: etxe txikia okupatzea edota elkarri dorrea botatzea esate baterako. Gatazka adibide bat:

"Miren eta Peru etortzen dira korrika etxetxora. Gero, ikusten dute Jon pianoarekin eta inbidia etortzen zaie. Ateratzen dira etxetxotik, Peruk Joni burutik behera ematen dio eta Mirenek aprobetxatzen du pianoa hartu eta etxe barrura eramateko. Pianoa etxe barrura sartzen da, eta bertan geratzen da. Pianorik gabe geratu den Jon belauniko geratzen da, isilik eta geldirik. Ezer esan edo egin ezinean. Inork ez du ikusi. Poliki-poliki, lau hanketan, etxetxorantz doa arrastaka. Etxetxo barrutik Peruk ikusi du, atera da eta gainera salto dio, eraso, etxea babesteko. Jon berriro belauniko isilik geratu da" (A-3s-2-txoko sinbolikoa).

Hiru urtekoen gatazkak batez ere eraikuntza eta etxe txokoan gertatzen dira. Materialak gatazka iturri izaten jarraitzen du (pelutxe jakin bat, txontxongilo jakin bat edota karroa, adibidez), baina kausa hau duten gatazken kopurua asko jaitsi da. Adin honetan beste kausa batzuk sortu dira: elkarren eraikinak apurtzea edo piezak agortzea, adibidez. Jolasetik irten gabe ere sortzen dira gatazkak, adibidez egun batean tiranosauroak beste batek egindako dorrea bota zuen (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Etxe txokoan arazo berri bat sortu da, bi urtekoengan ikusi ez dena: rolak adostu ezina. Nor da ama, nor umea... Etxe txokoan azaldu den beste arazo bat espazio falta izan da, mugitzeko edo pasatzeko lekurik ez eta hortik gatazka sortu izan da.

Lau urteko umeengan materialak arazo iturri izateari utzi dio. Adin honetan ere gatazkak eraikuntzan eta etxe txokoan daude. Eraikuntza txokoko gatazkek eraikitzen duten horrekin dute zerikusia: animaliak non jarri edo trenaren norabidea adibidez; edota dorrea erortzea edo norbaitek botatzea. Etxe txokoan berriz espazioa da arazo iturri: sofaren posizioa, adibidez. Behar desberdinak dituzte, eta adostu beharra datorrenean, batzuetan liskarra sortzen zaie.

Lau urteko gelan gatazka iturri berri bat sortu da: joko arautua. Irakasleak proposatzen du joko bat, eta gero berak alde egiten du, umeak ez dira gai joko hori beraien kabuz aurrera eramateko eta liskarrak sortzen dira (A-3s-3-Noemi-lan mahaia).

Bost urteko umeengan arazo iturri nagusia joko arautuak bihurtu dira. Eskaintzan joko arautuak daude, eta umeek interesa azaltzen dute hauekiko, hartu eta martxan jartzen dute, irakaslearen beharrik gabe. Baina gero, ez dira gai aurrera egiteko eta joko bukatzera iristeko, arazoak sortzen zaizkie arauak errespetatzeko zailtasunak daudelako. Hori gertatzen da bai karta jokoeekin, eta baita matxinsaltoekin ere. Honez gain, eraikuntzan noiz edo noiz oraindik ikusten dira gatazkatxoak dorrea erori edo norbaitek bota duelako (A-3s-5-Lorea-eraikuntza). Baina

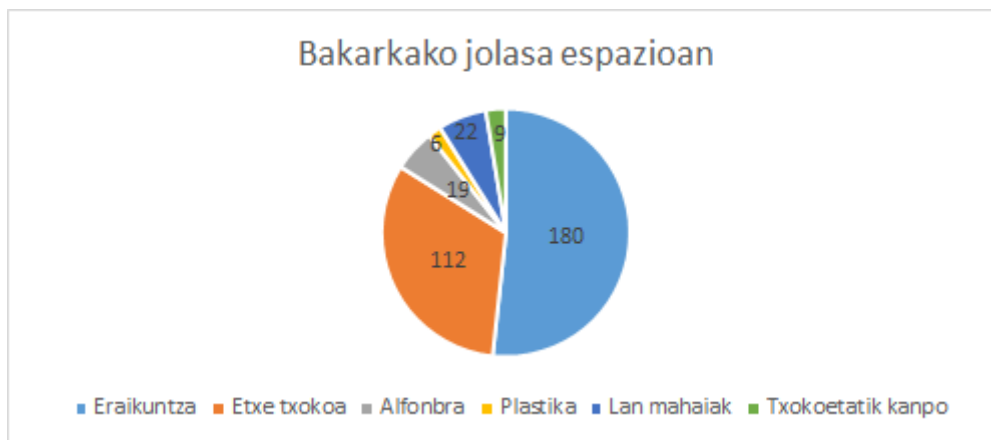
askoz gutxiago beste adinetan baino. Etxe txokoan denbora gutxi pasa dute, eta gatazkarik ez dago dagoeneko espazio horretan.

Ikusten da umeak adinean aurrera egiten duten heinean, harremanak izateko moduak ere aldatuz doazela. Gero eta bakarkako gutxiago eta jolas sozial gehiago egiten dute. Gatazkak ere gutxitzen doaz, eta horiek sortzeko iturriak ere aldatuz doaz.

Harremanak orokorrean ikusi ostean, forma sozial bakoitza bereziki aztertuko da: bakarkako jolasa, jolas paraleloa, jolas sozial sinplea, jolas konplementarioa, eta azkenik, kooperatibo edota soziodramatikoa.

5.7.2. Bakarkako jolasa

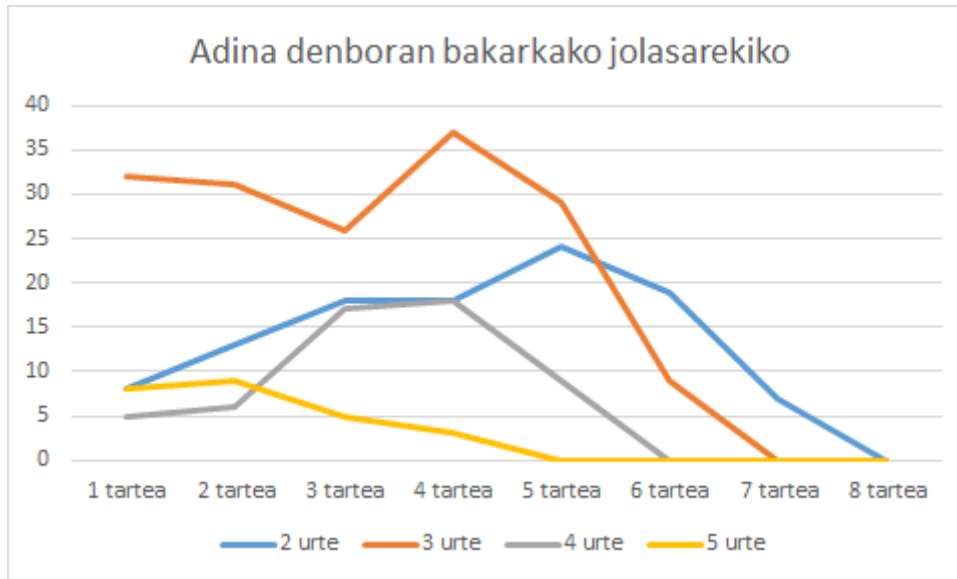
Bakarkako jolasaren argazki orokorra ikusi ahal izateko, hiru irudi aurkezten dira. Lehenengo honetan bakarkako jolasa espazioarekin lotzen da, horretarako bakarkako jolasa espazio bakoitzean zenbat aldiz kodetu den irudi bidez adierazi da:



Irudia 134. Bakarkako jolasa espazioan.

Ikusten da, batez ere, eraikuntza txokoan gertatzen dela bakarkako jolasa. Etxe txokoan ere bai, baina gehiago eraikuntza txokoan.

Bestalde, bakarkako jolasak adinarekin duen lotura ikusteko, adin tarte bakoitzean bakarkako jolasa zenbat aldiz kodetu den azalduko da ondorengo irudian.

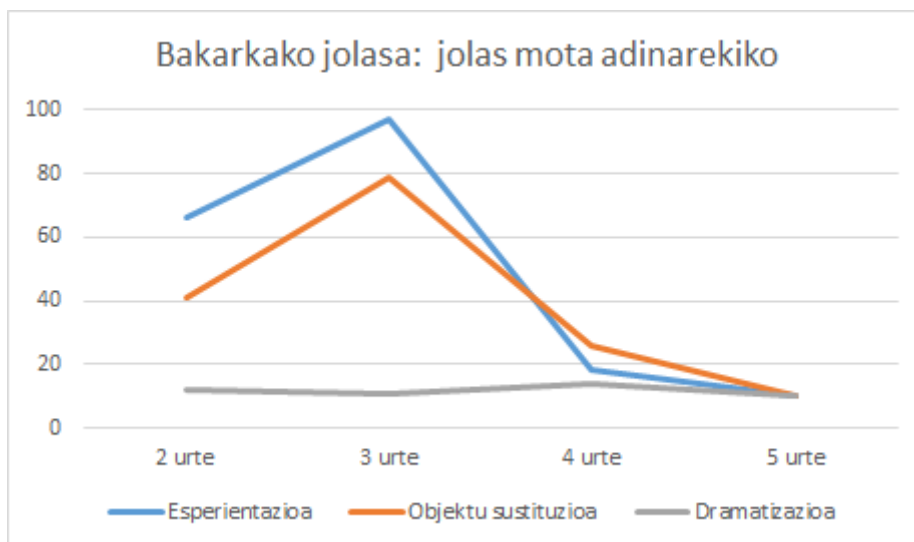


Irudia 135. Bakarkako jolasa. Adinaren araberako bilakaera denboran.

*Kontuan izan behar da bi urteko umeen kopurua beste adin tartekoen erdia ingurua dela.

Ikusten da bakarkako jolas gehien hiru urtekoek egiten dutela, baina bi urteko umeak erdia inguru direla ikusita, esan daiteke zenbat eta zaharrago den umea bakarkako jolas gutxiago egiten duela. Goizean zehar ez da aldaketa nabarmenik ikusten, badirudi edozein momentutan azal daitekeela, patroï jakinik gabe.

Bakarkako jolasak jolas motarekin duen harremana ikusteko, jolas mota bakoitza eta bakarkako jolasaren kodeketaren arteko kookurrentziak irudi bidez islatu dira:



Irudia 136. Bakarkako jolasa. Jolas motak adinaren arabera.

Jolas motari dagokionez, bakarkako jolas gehien esperientazioarekin ikusten da, baita sustituzioarekin ere. Baina lau urtetik behera azken hori asko jaisten da.

Orohar esan daiteke txikiak bakarkako jolasean aritu direla eraikuntzan gehien eta etxe txokoan bigarren maila batean, batez ere esperimintatzeko (edota sustituziorako maila txikiago batean), salbuespenak salbuespen.

Jarraian adin tarte bakoitzean bakarkako jolasaren ezaugarriak azalduko dira, adibideak ekarriz:

- *Bi urterekin*

Bi urteko umeen hasieran jolaserako sarrera bakarka gertatzen da, gutxinaka, denborak aurrera egin ahala, gero eta gehiago jolasten dutelarik bakarka goiz osoan zehar. Ezaugarriak:

- Objektua da interes gehien sortzen duena; hartu, arakatu, esploratu eta esanahia egotzen diote, bai objektu handiekin (perretxikua, pianoa edo elefantea) eta baita etxeko, garajeko edo baseriko objektu txikiekin ere. Adibidez:

“Mikel pianora joan da. Orduan, zutik geldirik zegoen Joana ere hurbildu da pianora. Bakoitza alde batetik hasi da. Baina orain, Mikelek ez du Joanarekin

nahi, eta pianoa hartu eta giratu egiten du, berak bakarrik esploratzeko. Joana berriro isilik eta geldirik geratu da. Azkenean beste txoko batetara doa, etsi egin du” (A-3s-2-txoko sinbolikoa).

- Interesak aldakorrak eta iraupen motzekoak dira:

“Jokin eraikuntzera etorri da, eta zerbait eraikitzen hasi da. Segituan utzi eta elefantera joan da. Poliki-poliki elefantea arrastaka gelaren izkinara eraman du, eta utzi egin du, garajera joateko. Ostean beste gelara joan da. Elefantearen bolekin jolasean dabil han eta hemen, bota eta korrika joaten da bila. Garajeko aldapan bola bota du. Gero berriro alde egin du. Ondoren esku hutsik etortzen da, pianoa hartzen du eta sinbolikora eramaten du” (A-3s-2-eraikuntza).

- Mugimenduak presentzia du bakarkako jolasean:

“Ander poliki dator. Geldirik egoten da pixka batean, gero armairuaren gainera igotzen da, lau hanketan ibiltzen da bertan, eta sofa lekuz aldatzen hasten da” (A-3s-2-eraikuntza) .

- Drama azaltzen denean, bakarka badira umeak tramak iraupen luzeagoa du:

“Laine eraikuntzako txokotik sinbolikora hurbiltzen hasten da. Mahaian esertzen da. Bertan biberoi eta edalontzi bat hartzen ditu, edateko itxurak egiten ditu. Panpin bat ekartzen du mahai gainera, mantalean hartzen du eta biberokia ematen saiatzen da. Pare bat minuturen buruan, panpina eta biberokia hartu eta sofara mugitzen da. Hortik sofara doa, bertan biberokia eman ondoren lehio ondoko apalaren gainean exeri da panpinarekin. Gero berriro sofara joaten da, eta 6 minuturen ostean korrika beste gelara ihes egiten du panpina besoan duela” (A-3s-2-eraikuntza).

- *Hiru urterekin*

Hiru urteko umeek ere asko jolasten dute bakarka, baina ez da denbora igotzen, konstante mantentzen da. Ezaugarriak:

- Objektuak esperimentatzen dituzte:

“Gorka etorri da, kotxe rosa bat hartu eta bultza egin dio, nola rodutzen duen begira geratu da. Geroxeago txokotik ateratzen da” (A-3s-3-Maria-eraikuntza).

- Esanahi egotzia ere badago bakarka:

“Oinatz ontzi eta goilara batekin janaria prestatzen ari da (kafea)” (A-1s-3-Arantza-etxe txokoa).

- Dramatizazioa ere azaltzen da, umearen beharra denean, gainerako guztiari gailendu eta bere espazioa hartzen duelarik:

“Azkenean Alaia ama izango da, gelara sartu denetik hogeita minutu daramatza txokoa ama izan nahian, baina lortu ezinean: eztabaidak, margotu beharrak edota txokotik irten ezinak tarteko. Panpina hartzen du, gero erropen ispilura doa, gero armairura eta ontziak hartzen ditu, gero berriro armairura, gero berriro ontziak... imitazio keinuak baino askoz gehiago egiten du objektuak hartu eta utzi. Plastikozko hanburgesa bati ahoaren aurrean eusten dio, jateko itxurak eginaz. Erropetara doa berriro. Gero berriro armairura. Panpina tapatzen du, besarkatzen du. Ispiluan begiratzen dio bere buruari panpinari eusten dion bitartean. Bakarrik baina gustura dabil, ama da. Panpina goxo-goxo besarkatzen du. Karrora joan eta beste panpina hartzen du, eta bi panpinak besarkatzen ditu, eta ispilura joaten da bi panpinekin bere burua ikustera” (A-3s-3-Arantza-etxe txokoa).

- Baina horrez gain, bakarkako jolasa beste une batzuetan ere azaltzen hasi da, harremanekin lotuago dagoen uneetan.

Aktibitate edo jolasetik jolaserako tartetean: “Tenperazko marrazkia bukatu ostean, minutu batzuetan nora ezean geratu ondoren Aitor hurbiltzen da piezetara, eta kaxatik ateratzen hasten da. Jendea sartzen da eta begira geratzen da. Berriro piezei heltzen die” (A-1s-3-Arantza-eraikuntza).

Harremana hasi aurretik, trantsiziorako bide bezala: “Ikerrek kotxe edo bagoi urdin bat hartzen du, eta lehen eginda dagoen egurrezko trenbide tramoan probatzen du. Ondo doa tunelen parera iritsi arte, ez da kabitzen. Geroxeago Urko etortzen da, tuperrean eskua sartzen du eta kotxe edo bagoiak ateratzen ditu. Biek elkarrekin hitz egiten dute. Besteari ere interesatzen zaio. Hitz egiten dute, eta biek hartzen dituzte ibilgailuak”(A-3s-3-Maria-eraikuntza).

Jolas soziala agortzean: “Ondoren hirurak banatzen dira, eta bakoitzak bere objektuei heltzen die. Nekatu egin direla dirudi” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).

- *Lau urterekin*

Lau urteko umeengan bakarkako jolasa badagoen arren, ez da bi eta hiru urtekoengan bezala jolas nagusia. Asko jaisten da bakarkako jolasa. Ezaugarriak:

Materialetan interesak egoten jarraitzen du, bai esperimentaziorako eta bai sustituziorako:

“Jabi etorri da, aulkian exeri da. Medikuaren estetoskopioa esploratu du, ondoren kutxa erregistratzailea joan da eta botoiak sakatzen hasi da. Kutxa erregistratzailean tekleatzen hasi da mutikoa, ordenagailua balitz bezala (sinbolizatzen). Gero alde egiten du, txokoa hutsik” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Dramatizazioan ere badago interesa, baina kasu honetan ez dira sekuentziak bakarka luzeagoak, alderantziz baino:

“Anek ipuina hartzen du, arbeleko bankuan exertzen da. Eta irakasleak egiten duen bezala, marrazkiak besteei erakutsiz ipuina irakurtzeko unea imitatzen du” (A-2s-4-Noemi-alfonbra).

Mugimenduak presentzia izaten jarraitzen du:

“Ani etortzen da alfonbra erdira eta dantzan eta saltoka hasten da. Buelta batzuk egiten ditu. Korrika ere bai, gero bere ejearen gainean buelta batzuk, berriro saltotxo batzuk. Hitz egiten du bitartean, edo abestu. Hegazkinak bezala hegan egin. Bueltaka jarraitzen du. Xabierrek ikusten du baina ez dago arazorik. Bizpauru minuturen ostean lasaitu da, eta Xabierren ondora doa” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

- Hiru urtekoak bezala, harreman gehiagoko uneen aurretik edo ondoren ere ikusten da:

Hasieran, nahiz eta gero segituan datozen harremanak: “Joel etortzen da. Apaletik trenbidea duen kaxa gorria hartzen du, eta lurrera jaisten du. Horri helduta denboratxo bat pasatzen du, jendeari begira. Ondoren, poliki-poliki piezak atera eta trenbidea osatzen hasten da, baina poliki: bi pieza jarri, gelditu, jendari begiratu, beste pieza bat jarri... erritmo horretan. Minutu baten bueltan Xabat etortzen da, honek bizitasun gehiago dauka, eta bestea ere aktibatzea lortzen du. Trenbidea azkarrago eraikitzen dute” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).

Jolasaren bukaeran edo trantsizioetan: “Elkarrizketatxo bat izaten dute, baina ez dute jolasa adosten edo zerbait komuna sortzen. Jateko itxurak egiten ari dena

nahiko geldirik geratzen da, goilara ahoan, besteei begira. Energia gutxirekin. Azkenean altxa eta roletik irten, eta alfonbrako lehoia zirikatzen joaten da. Aldaketa egin du, bere denbora hartu ondoren” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).

- *Bost urterekin*

Bost urteko umeei gutxi jolasten dute bakarka. Ezaugarriak:

Objektuengan interesak jarraitzen du: “Aron hurbiltzen da eta legoko piezen kutxa ateratzen du. Esertzen da, eta bera bakarrik hasten da” (A-3s-5-Anabel-eraikuntza).

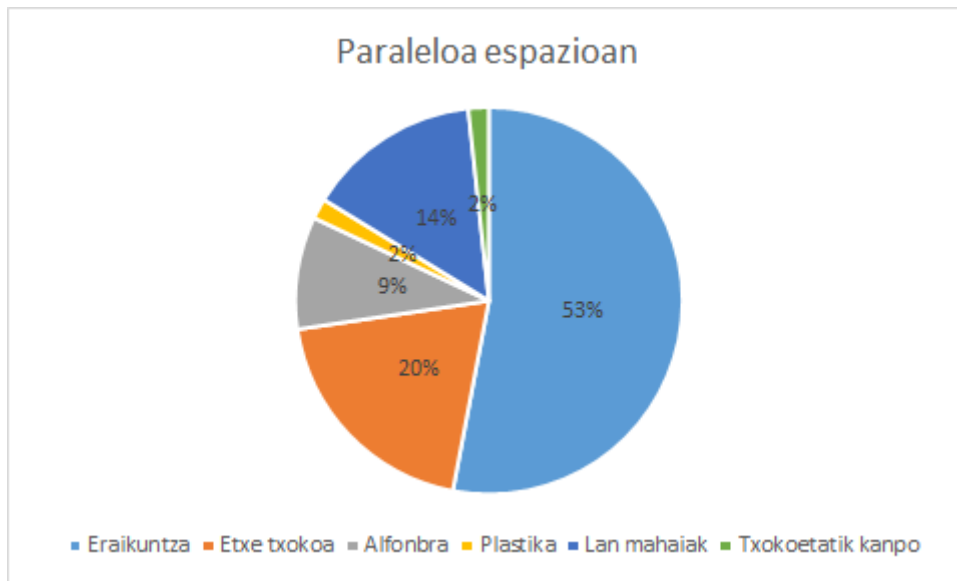
Etxe txokoko objektuengan interesa asko erori da, baina objektu berriengan azaldu da, jokoetako materialetan: “Atzeko apaletik mahai joko bat ateratzen du Beñatek, beste mahaiak bakarrik jartzen da eta tablero eta fitxa edo piezekin bere kasa hasten da (baina jokoan ez, ez dagoelako kiderik joko arauturako)” (A-2s-5-Lorea-lan mahaiak).

Beste batzuetan, harremanetik eta jolasetik distantzia hartzeko ere azaltzen da bakarkako jolasa: “Luka etortzen da mahai batera karta baraja batekin. Baina bertan exerita geratzen da, lagunek alde egin dutelako. Geroxeago datoz lagunak eta hasten da partida, kartak banatzen dira. Hiru mutiko daude, baina Jonek ez ditu kartak onartzen *ez dut nahi jolastu!*, besteak insistitzen du. Beste biek jarraitzen dute azkenean” (A-3s-5-Lorea-lan mahaiak).

5.7.3. Jolas paraleloa

Jolas sozialik oinarritzkoena da paraleloa, harreman handirik eskatzen ez duena. Noiz eta nola jolasten duten umeei paraleloan ikusteko, hiru irudi aurkeztuko dira.

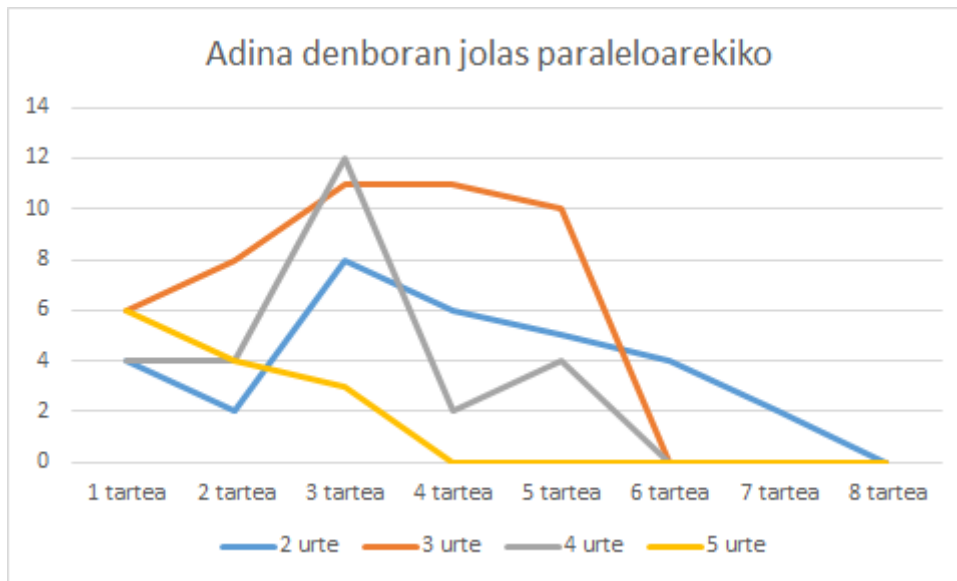
Lehenengo honetan, jolas paraleloa espazioarekin lotu da. Horretarako, paraleloa kodearen frekuentzia espazio bakoitzeko ekarri da:



Irudia 137. Jolas paraleloa espazioan.

Ikusten da jolas paraleloa ere, bakarkakoa bezala, eraikuntza txokoarekin lotzen dela gehien. Baina kasu honetan alfombra eta lan mahaietan ere ikusten da etxe txokoaz gain (gogoratuko dugu lan mahaiak lau eta bost urtekoekin eraikuntzarako ere erabiltzen direla).

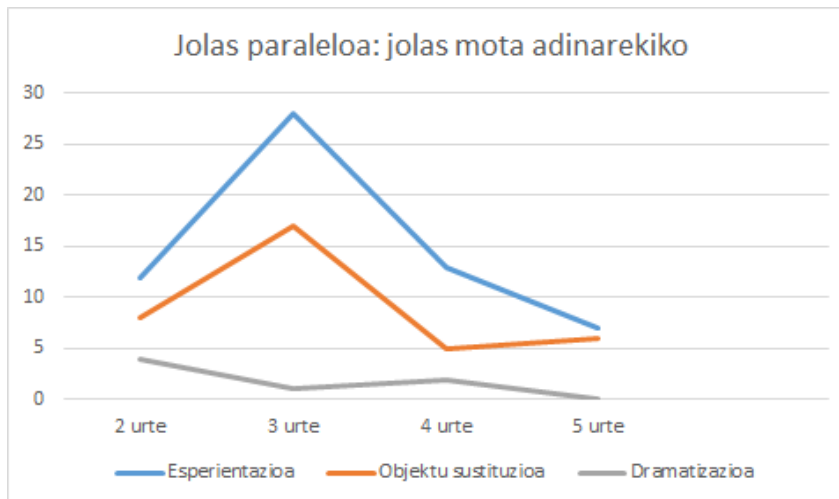
Adinarekin lotzeko, adin tarte bakoitzean goizean zehar kode honek izan duen frekuentzia irudi bidez adierazten da jarraian:



Irudia 138. Jolas paraleloa. Adinaren arabera bilakaera denboran.

Ikusten da patroia bat topatzea ez dela erraza, goizeko edozein momentutan azaltzen baita, bost urteko umeengan izan ezik. Hasierako ordu erdian bakarrik azaltzen da, eta bertan, gero eta gutxiago.

Jolas motarekin lotzeko, mota bakoitzaren eta jolas paraleloa kodeen arteko kookurrentziak irudi bidez islatu dira jarraian:



Irudia 139. Jolas paraleloa. Jolas motak adinaren arabera.

Ikusten da jolas paraleloa ere, bakarkakoa bezala, ez dela dramarekin horrenbeste lotzen, baizik eta batez ere esperimentazioarekin, eta maila txikiago batean sustituzioarekin.

Orokorrean esan daiteke adin guztietan azaltzen dela, bost urtekoengan gutxien. Edozein espaziotan azal daiteke, baina batez ere eraikuntza txokoan ikusten da, eta drama edo sustituzioarekin baino gehiago ikusten da esperimentazioarekin.

Jarraian adin tarte bakoitzean jolas paraleloak izan dituen ezaugarriak zehaztuko dira:

- *Bi urterekin*

Jolas paraleloak bi urteko gelan nolabaiteko harremanetarako sarbidea dakar, eta forma hauek hartzen ditu:

- Objektuetan dute interesa, eta batzuetan ez dute beste umerik ikusi ere egiten aldamenean egon arren: "Irakasleak ateratzen du jostailuz edo piezaz betetako kaxa bat (plastikozko bloke enkajableak, LEGO ez direnak, multiblock), eta berak heltzean jostailuei, beste 4 ume erakartzen ditu: bi neska eta bi mutil. Eraikuntzak egiten hasten dira, bakoitzak berea, hitz egin gabe. Banaka-banaka, baina hiru minutu baino lehen denak joan egin dira" (A-1s-2-eraikuntza).

- Beste batzuetan objektuarekiko interes hori beste ume batek piztu du. Adibidez: “Markelek eraikuntzako blokeak hartu ditu eta zerbait eraiki du, lurrean utzi du. Ondoren baserriko Janirek hartu ditu piezak eta zerbait muntatzen hasi da. Markelek utzi eta alde egin du” (A-3s-2-eraikuntza).
- Interesa piztu duen objektua beste ume batek badu, hor aukera eta egiteko modu desberdinak ikusten dira, paraleloan. Adibidez, kasu batzuetan umeak ulertzen du ezin duela kendu, eta itxoiteko hautua egiten du: “Denisek elefantea pianoaren ondora eramán du. Denis eta Unai elkarren ondoan eseri dira, bakoitza bere objektua esploratzen: elefantea eta pianoa. Une batean elefanteduna pianora hurbiltzen da, gero berriro elefantera. Minutu pare batera Mara etortzen da, pianoa gustatu zaio, zuzenean heltzen dio, baina aurretik Unairi ez zaio gustatu, eta tirabira izaten dute. Ez du ezer lortzen Marak, eta irakaslearen ondora doa. Elefantedun mutikoak ere elefantea hartu eta alde egiten du, geroxeago elefante eta guzti berriro itzultzen da pianoaren ondora.

Unai pianoarekin aspertu da, altxa eta panpindun karroa hartzen du, eta sinbolikorantz doa. Denisek pianoa libre ikusi duenean, heldu egiten dio” (A-3s-2-eraikuntza).

- Objektuekiko interesa handia denean, beste kasu batzuetan harremana bera eragozpena izan da ume batzuentzat, eta nola edo hala ebatzi egin behar izan dituzte bere lehentasunak eta gatazkak: “Pianoarekin Jone eta Mattin dabilta. Kolore ezberdinetako botoiak sakatzen dituzte, ea zer gertatuko den. Baina ez dago soinurik. Aratz etorri da, gehiegi direla iruditu zaio Mattini, eta Aratz bultza eta lurera bota du, hau negarrez hasi da. Azkenean gatazka sortzen da. Irakasleak egiten ditu txandak: *orain Maittinek eta gero zuek*. Maittinek pianoa lurrean etzaten du. Objektua bera esperimentatzen du. Mutikoa mugitu bezain laister, Ainhoa hurbiltzen da pianora, teklak jotzen hasten da, saka eta saka. Mattin itzultzen da, eta Ainhoari bultza egiten dio, Ainhoa negarrez hasten da, haserratu, besoak gurutzatu eta *tonto!* esan eta sofán exertzen da” (A-3s-2-eraikuntza).
- Edonola ere, harremanetan sartzén hasteko bide bat da. Saiakera guztiak ez dira ondo ateratzen, baina eskaera, eskaintza eta ukoak esperimentatzen dituzte. Adibidez: “Maren etorri da eraikuntzeko piezetara eta ateratzen hasi da. Dorre luze bat egiten du. Bitartea leihoko apaletan zerbait esploratzen ari da Danel, kotxe bat. Maren bere dorrea erakustera joan zaio Daneli, honek segituan apurtu egiten dio dorrea. Baina Maren ez da haserretzen, hor jarraitzen dute biek elkarriketan. Geroxeago Danel aspertu da Marenekin eta bultza egiten dio. Maren poliki-poliki erretiratzen da. Dorrea berreraikitzen du eta piezetara itzultzen da. Bitartean Danel bere kotxearekin apaletik sofara mugitu da. Bakoitza berean, berriro Marenek dorrea berreraiki du, handiagoa eta Daneli erakusten

dio urrutitik. Danelek ikustean, bere kotxea utzi eta korrika dator eraikuntzetako piezak dauden lekura. Dorrea apurtzen du, bi saiakeretan den dena apurtu arte. Dorrea apurtu dio Mareni, baina ez dirudi ohartu denik Marenentzat horrek zer suposatzen duen. Aldi berean, Marenek egindakoa erakargarri egin zaio eta imitatu egin du. Lortu duenean poztu egin da. Oraingoan bai, Maren haserretu egiten da. Kaja hartu eta astindu egiten du haserre, orduan irakasleak eskutik heldu eta beste leku batetara eramaten du. Maren joatean, Danel ez da bere lehengo lekura itzultzen, alderantziz, eraikuntza piezekin geratzen da. Aurrez Marenek egindako dorre berbera, hau da, berak apurtutakoa, berreraikitzen du. Eta bere buruari txalo jotzen dio. Dorrea luzea egiten du. Hori ikustean Sara hurbiltzen zaio, eta mehatxu pertzibitu duelako edo, eraso egiten dio, behatzak aurpegian sartzen dizkio Danelek, eta Sara negarrez hasten da” (A-3s-2-eraikuntza).

- Mugimenduak jolas paraleloan ere presentziatxo du. Harreman sakon bat lotu gabe, baina imitazioz, elkarrekin mugitzea sarri ikusten da. Adibidez: “pelikula bukatzean ume guztiak batera espazio irekira ateratzen dira, eskutik helduta. Sei neska eta mutil bat soka korrika. Ondoren beste neska eta mutil batzuk erdiko espazio irekian geratzen dira. Batzuk lurrean, besteak zutik, elkarri begira, batzuk mugimenduan. Ondoren denak korrika hasten dira. Etxetxora mordo bat sartzen dira. Gero berriro kanpora. Korrika dabilta ” (A-2s-2-sinbolikoa eta espazio irekia). Bi urteko gelan ikusi den eta bere kasa sortu den talderik handiena hau izan da.
- *Hiru urterekin*

Hiru urteko gelan jolas paraleloa ez da hain gatazkatsua suertatu. Honela azaldu da:

- Adin honetan ere objektuekiko interesa hor dago, eta are gehiago, objektu batzuek erraztu egiten dute, adibidez puzzleek: “Janitzek jolasa utzi eta beste bat hartzen du, puzzle bat. Puzzleak ate ondoan daude, eta poliki-poliki alfonbrara hurbiltzen hasten dira. Alfonbran puzzleekin beste bi mutiko ere ikusten dira” (A-3s-3-Maria-alfonbra). Antzeko zerbait gertatzen da egurrezko trenbidearekin ere: “Trenbidea luzea dago, ume bakoitzak pare bat bagoi hartu ditu, eta trenbidearen punturen batean kokatu da bere bagoitxoak mugituz” (A-3s-3-Arantza-eraikuntza).
- Sustituzio eta drama saiakerak ere ikusi dira harreman oso gutxikoak “Pareteko ontzitxoak ere arraskara eramaten ditu Xubanek. Eta uraren soinua ahoarekin imitatzen du. Gero, paretean jartzen du otarrea berriro, baina okerka. Gustatu egiten zaio. Xubanek beste otarretxo bat mahai gainera eramaten du. Elkarren ondoan dabilta, baina bakoitza berean. Esanahi egotzia badirudi baietz, baina rolik ez” (A-2s-3-Narroatxe txokoa).

- Mugimenduak, bi urteko gelan bezala, aukera eskaintzen du jolas paralelorako: “Bi ume saltoka eta paseoan dabilta gela osoan, erdian erori ere egiten dira (asanbladako espazioan). Dantza eta kanta egiten dute” (A-1s-3-Narrea-txokoetatik kanpo).
- Harreman sendorik egon ez arren, kideen presentzia hurbilak aldatu egiten du jolasa. Poliki-poliki, oso modu sutilean, bakarkatik paralelora eta paralelotik sozial sinplera pasatzen direlarik umeak. Hitz egin beharrik ez daukate, ez dago ezer erabakita, baina elkarren interesetara egokitzen doaz, gatazkarik gabe: “Aia etortzen da, eta trenbideari piezak jartzen hasten da, luzatzeko. Pelota bat aurkitzen du, eta pelota trenbidean jartzen saiatzen da, gero bota egiten du pelota. Trenbidea lekuz mugitzen saiatzen da, baina orduan pieza bat soltatzeko zaio, beraz, berriro jartzen du, konpontzen du. Badirudi Aiak zirkulua itxi nahi duela, baina ez du asmatzen zirkulua isten, segun zer pieza jartzen duen, itxi ordez, beste norabide bat hartzen duelako trenbideak. Pare bat minuturen bueltan Eki etortzen da korrika, eta pieza berberei heltzen die. Orduan Aiak pieza berri batzuk ateratzen ditu tuperretik eta lurrean jartzen ditu. Eki pixka bat ibili eta altza egiten da, kanpora joaten da, baina berriro itzultzen da. Lehengo lekuan exertzen da, baina ez da kontzentratzen. Berriro altza eta badoa. Aldi berea, Aiaren jolasa aldatu du bere presentzi txiki horrek. Beste pieza batzuk ateratzen jarraitzen du. Gero Maddi etortzen zaio, eta gauza bera egiten du: imitazioa. Tuperra hustu arte piezak atera” (A-3s-3-Arantza-eraikuntza).
- Beren egite horretan, oharkabean elkar erakarri edota nolabait gonbidatu ere egiten dute, nahiz eta itxuraz bakoitza bere interesari jarraitzen ari zaion: “Aiur hurbiltzen da, begira egon ondoren, kotxeetara hurbiltzen da. Garaje bat probatzen du. Gero beste garaje bat ateratzen du armairutik. Ondoren lurgi hurbiltzen da. Bakoitza bere garajea dabilta, bakoitza bere kotxearekin. Ez ditu hiru minutu aguantatzen, lurgi badoa, eta atzetik Aiur ere bai” (A-1s-3-Arantza-eraikuntza).
- Oso fluidoak bihurtzen da forma soziala, erraz pasatzen dira bakarka egotetik paralelora, eta hortik sozial sinplera, denbora gutxian: “Patxi dator Legoko piezetara. Tuper handitik ateratzen hasten da. Handik segundu batzuetara beste hiru mutil ere badatoz, baina bakarka (ez denak batera). Denek jotzen dute tuperrera eta piezak hartzen dituzte. Pare batek elkarrekin hitz egiten du, baina eraiki, bakoitzak berea. Geroxeago beste bi mutiko ere bai. Bost minuturen buelta sei mutiko egotera iritsi dira. Poliki-poliki bi foko sortzen dira: hiru mutiko alde batean eta lau bestean” (A-3s-3-Narrea-eraikuntza).

- Gatazkatsua ez den arren, eta oso fluidoa den honetan, saiakera ezberdinak egiten dituzte harremanak sortzeko, batzuk oso motzak direlarik: “Leire etortzen da, eta Xabi eta bien artean egurrezko blokeekin pareta bat eraikitzen hasten dira. Gero Leire badoa, Xabik jarraitu egiten du. Gaizka hurbiltzen zaio, bere ondoan exertzen da, eta hitz egiten dute (baina ez dio egurrari heltzen). Leire itzultzen da. Hitz egiten dute, eraikitzeari utzi. Leire altxa eta badoa, Gaizka ere bai. Xabik jarraitu egiten du, bere kasara. Gero berriro Leire itzultzen da, eta biak batera eraikitzen hasten dira. Eraikitako paretaren erdian dinosauroak sartzen dituzte neska mutilek ” (A-1s-3-Maria-eraikuntza).

- *Lau urterekin*

Lau urteko umeen harremanak asko ugaltzen dira, eta paraleloa ere hor kokatzen da. Batetik besterako tartean:

- Nobere interes propioetatik harremanetan interesa izatera joan etorrian dabilta:

“Ipuina utzi eta armairuko materiala arakatzera doa Gorka, Igor geldirik geratzen da, kideak zer egiten duen ikusten. Gero berriro ipuina itzultzen da Gorka. Eta horretan daudela, Oihana dator panpin batekin, eta beraien ondoan exertzen da panpinarekin. Oihana beste bien ondoan dago, bere panpina altzoan hartu eta mantarekin tapatu. Rolean sartuta. Baina ez da partekatzen ari besteekin. Besteek jarraitzen dute lehengo dinamikan: batek ipuina dauka, besteak pelutxea, eta elkarrekin hitz egiten dute. Bi eta bat dira. Ez da erraza besteen jolasean sartzea, batez ere nobere behararekin ez badatoz bat, baina hala ere, tanteatu beharra daukate ea posible den edo ez hirurek. Oihanak oso hurbil dauzka beste biak, bere panpinari begiratzeari utzi, eta besteei begira geratzen da. Xarek pelutxea hartzen dio mutikoari. Honek beraien arteko dinamika eteten du: ipuinduna jaikitzen da, bestea esertzen da, eta neskei begira jarri beharra daukate” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Objektuek interesa izaten jarraitzen dute, adibidez puzzleek, eta pulzeek ez dute harreman handirako aukera sustatzen: “Hiru neska etortzen dira beste txokotik, eta puzzleak egiten hasten dira. Gero beste hiru mahaiaren beste aldean. 6 neska puzzleekin, elkarren ondoan baina bakoitza berearekin” (A-3s-4-Xabier-lan mahaiak).
- Trenbideak ere ondoan baina bakoitza berean aritzeko aukera ematen du, eta hori asko ikusi da: “Eneko itzuli da, baina kasu honetan trenbidearen piezak hartzen ditu, eta lehengo trenbidea luzatzen du. Lea etortzen da, eta honek ere trenbidearen piezak

hartzen ditu, baina trenbidearen beste muturrean jartzen da, eta hura luzatzen du” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).

- Eraikuntzarekin ere antzeko zerbait gertatzen da une batzuetan, baina beste batzuetan joan etorri edo saiakerak ere ikusten dira: “Alfonbran Inarrek dorre edo pareta egiten du. Sare eta Iraia elkarrekin hitz egin ondoren komunera joatea erabakitzen dute. Inar bakarrik geratu da, baina segituan etorri zaio beste Maddi. Neska honek ere ez du denbora asko iraun. Mutikoa bere egiturari begira geratzen da, geldirik, eskua ahoan duela. Ondoren June etorri zaio. June ere segituan joaten da, eta beste bat etortzen da, belauko jartzen da mutikoaren ondoan, dorreari begira. Eta segundo batzuen buruan biek piezak hartu eta bakoitzak bere eraikinari ekiten diote” (A-3s-4-Noemi-alfonbra).
- Lau urterekin hitza ere errazago azaltzen da, eta harremanetarako bitartekotza egiten du, baimena eskatzera iristen direlarik une batzuetan: “Oihan eta Maria etortzen dira kortxozko edo espumazko koloretako piezekin gelaren erdira. Eta dorreak egiten hasten dira, bakoitzak berea. Ondoren Maialen etortzen da eta galdetzen du: *ahal det jolastu?* eta baimena eman ostean bere dorrea egiten hasten da. Geroxeago beste neska bat dator, eta agurtzen ditu, pixkat begiratu, eta dorrea egiten hasten da” (A-1s-4-Noemi-alfonbra).
- Edonola ere, paraleloan jolasteko ikusten da ume bakoitzak bere materiala izateak errazten duela, eta modu honetara taldetxoa egon daitekeela lau urterekin: “Azkena etorri den Anderrek atera duen bandejako piezak enkaja dezakete legoekin. Eta legoekin zebilen lurrik hartzen ditu eta nahastu egiten ditu. Maider eta Anak ere erabiltzen dituzte. Nahastu egiten dira, baina bakoitzak berea eraikitzen jarraitzen du” (A-3s-4-Noemi-eraikuntza).

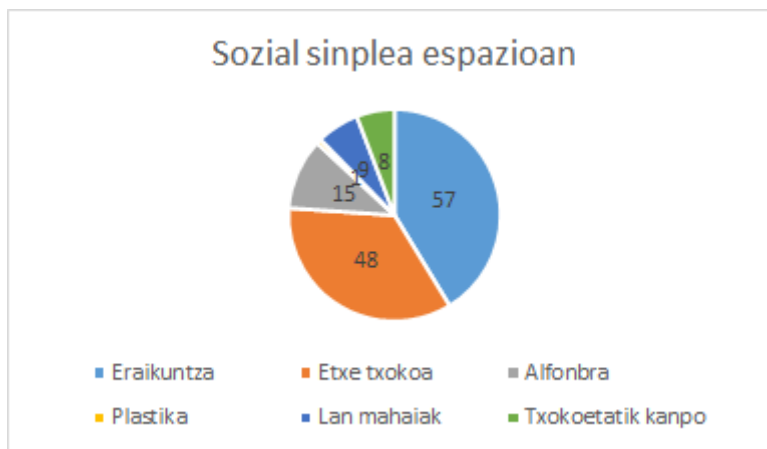
- *Bost urterekin*

Bost urtekoen kasuan harremana nahi badute, ez daukate asmatu ezinean ibili beharrik edo frogak egiten aritu beharrik. Ikusten da bost urteko umeek paraleloan ez dutela jolas asko egiten. Hitza ere badute tarteko, eta zuzenean sartzten dira harremanetara hala nahi dutenean, beraz paraleloa bitarteko une batzuetara mugatzen da. “Auritzek pieza berriak ekartzen ditu, eta dorreari atxikita, itxitura horizontal bat egiten du, besteak dorrearekin jarraitzen duen bitartean. Hirugarrenak eraikuntza paralelo bat hasi du. Segundo batzuetan hirurak batzen dira dorreari altuera emateko, baina erori egiten da” (A-3s-5-Lorea-eraikuntza).

5.7.4. Jolas sozial sinplea

Jolas sozial sinpleari dagokionez, aurrekoekiko diferentzia batzuk ikusten dira, eta horiek azaltzeko, beste hiru irudi erabiliko dira.

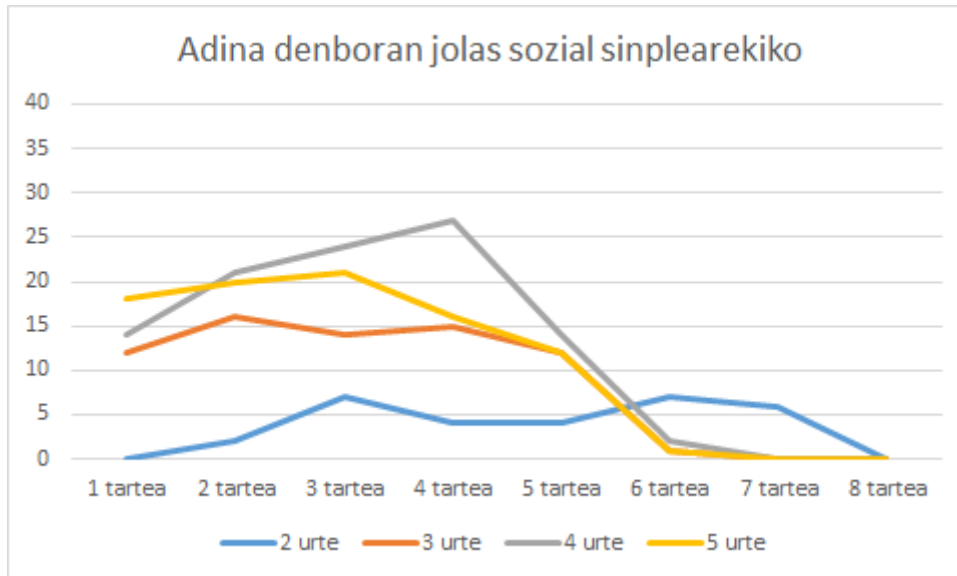
Lehenengo irudian, espazioarekin lotzeko, aurrekoetan bezala, kode honen frekuentzia ekarri da irudira:



Irudia 140. Jolas sozial sinplea espazioan.

Kasu honetan ere eraikuntza txokoa besteetan baino pixka bat gehiago ikusten den arren, diferentzia txikia da, eta etxe txokoa aldiz, aurreko forma sozialak baino gehiago ikusten da. Etxe txokoak garrantzia berreskuratzen du jolas sozialari dagokionez.

Adinarekin lotzeko, ordu laurdenero adin tarte bakoitzean zenbat aldiz kodetu den jolas soziala irudi bidez adieraziko da jarraian:

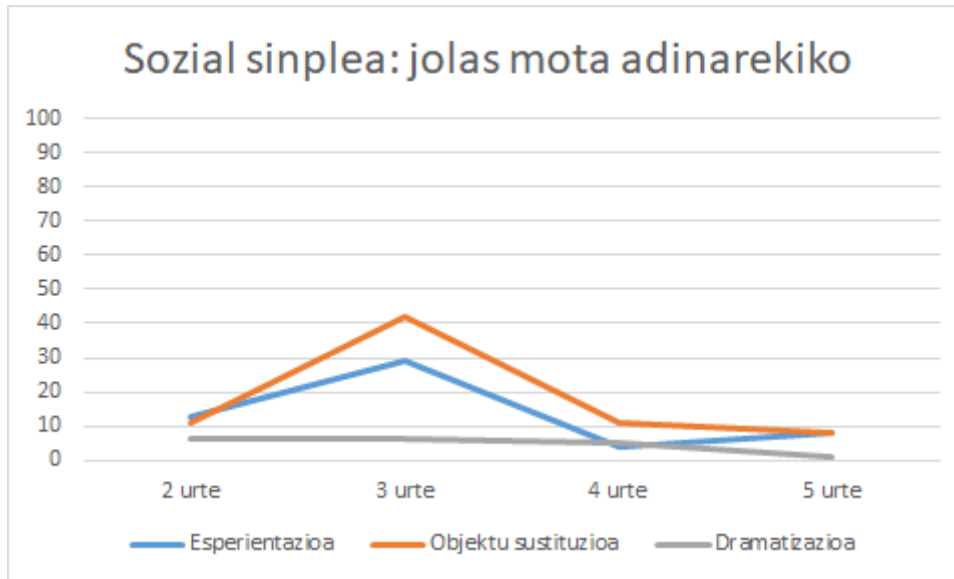


Irudia 141. Jolas sozial sinplea: adinaren arabera bilakaera denboran.

Kasu honetan aurreko formetik aldaketa nabarmena dago: bi urtekoen kopurua asko jaitsi da, eta ikusten da lau eta bost urtekoen jolas soziala hirukoen gainetik dagoela. Zenbat eta zaharrago umea, orduan eta jolas sozial sinple gehiago, salbuespena bost urteko umeak direlarik.

Goizean zehar ez da diferentzia handirik ikusten, ez dago orduarekin lotuta.

Jolas motarekin duen lotura ikusteko jolas mota eta sozial sinplearen arteko konkurrentziak irudian sartu dira:



Irudia 142. Jolas sozial sinplea. Jolas motak adinaren arabera.

Hemen ere aurreko forma sozialetik irauli egin da tendentzia: dagoeneko ez da esperientazioa forma nagusia, sustituzioa baizik.

Esan daiteke jolas sozial sinplean umerik zaharrenak errazago sartzen direla, ez eraikuntzan bakarrik, baita etxe txokoan ere, eta esperimintatzeko baino gehiago harremantzen direla horrela sustituziorako.

Jarraian adin tarte bakoitzean jolas sozial sinpleak dituen ezaugarriak adieraziko dira:

- *Bi urterekin*

Bi urteko umeengan lehenengo ordu erdian gutxi azaltzen da, ordutik aurrera gehiago azaltzen da. Baina ez da jolasik ohikoena, bakarkakoa baizik.

- Interesaren arabera, jolas sozial sinplea aldatzen joaten da. Adibidez, interesa harremanetan dagoenean horrela gerta daiteke: "Orain arte jolasean sartu ez den Xuare begira egon da urrutitik, garajera etorri da, eta bertako Maddiri ipurdiko bat jo eta alde egin du. Maddik jolasean jarraitu du. Orduan, berriro itzuli da Xuare, eta beste ipurdiko

bat eman dio; oraingoan jolasean ari zen neskak jolasa utzi eta ipurdikoa itzuli dio. Alde egin du berriro Xuarek. Horrela "ipurdiko-jolas" moduko bat sortuz" (A-2s-2-eraikuntza).

- Aldiz, objektu berean interesa badute, eta harremana onartzen badute, gai dira harreman ez berbala sortzeko: "Peio korrika etortzen da garajera, eta zalantzarik egin gabe garajea etzan egiten du zuzenean. Aurrez hori eginda dauka eta errepikatu egin du. Hau egitean pantallara begira zegoen Joanes erakarri du, eta kotxe bat hartu eta biak garaje etzaneko aldapetan kotxeak botatzen hasi dira. Gero bien artean garajea berriro zutitu edota giratu egiten dute" (A-2s-2-eraikuntza).
- Beste batzuetan interesa ezberdina da, baina harremana ere interesatzen da objektu edo jolasaz gain, eta dena batera artikulatzeko gai dira: "Aiorak baserriari heltzen dio, beste neska batek baserriko Mireneren ilea orrazten du. Ez dio ezezkorik ematen, eta elkarrekin ari diren arren, bakoitza berean ari da.(...) Minutu batzuren bueltan erabaki dute aldaketa egitea, eta elkarrizketa luzeren beharrik gabe orrazten ari zenak baserria hartu du, eta bestea orrazten hasi zaio. Oso jolas ezberdina, baina hitzik gabe harremantxo bat eta adostasuna lortu dute (A-2s-2-eraikuntza).
- Gainera, harremana bi urterekin erraza ez den arren, batzuetan bi harreman mota aldi berean mantentzeko ere gai dira: "Esekitokiaren azpiko ahulkietan, bi neska esertzen dira. Batek plastikozko telefono bat dauka eskuan, eta hitz egiten ari denarena egiten du une batez: markatu, belarrira eraman eta *bai?* esaten du, eta gero azalpenen bat ematen du. Alboan beste neska bat dauka, hitz egiten dute, eta alboko neskari telefonoa belarrarian jartzen dio une batez. Bi neskei mutiko bat hurbiltzen zaie, eta hitz egiten dute, barre egiten dute. Baina telefonoaren jolasa eteten da. Mutikoa esekitokitik zintzilika jartzen da, igo nahian bezala eta korrika aldentzen da. Orduan neskak berriro telefonoari heltzen dio, baina jolasa arrankatu aurretik berriro mutikoa dator zintzilikatzera. Berriro markatzen du telefonoa neskak, eta beste neskari deitzen dio. Bi neskak "amatxoren deia" simulatzen dute. Mutikoa hurbiltzen zaie, bere eskegitokiko balantzeoa erakustera, lurrean nola erortzen den erakustera. Neskek barre egiten diote telefonoa eskuetan duela. Bigarren mutiko bat gehitzen zaio lehenengo mutikoari, eta korrika joan eta erorketak egiten hasten da hau ere. (...) Bi mutikoak korrika dabilta, nesken aurrean. Pasadan neskek barre egiten dute. Nesketako batek mobila dauka. Bi jolasak, neskek telefonoa eta mutilen korrika eta erorketa, k batera gauzatzen dira, eta elkar baldintzatzen dute, nahiz eta jolasak ezberdinak izan. Mutilek nesken konplizitatea behar dute, neskek barre egiten diete, eta telefono deiarekin konbinatzen dute jolasa" (A-2s-2-puzzle).
- *3 urtekoak*

Hiru urtekoengan azaltzen da bikoengan baino gehiago, gainera nahiko konstante goiz osoan zehar.

- Bi urtekoek baino estrategia gehiago dituzte baina, hala ere, harremanak lotzeko eta eteteko beharrak dituzte, eta jolas berean bi saiakerak ikus daitezke: “Hirugarren mutiko bat egon da begira. Pixka bat kostatzen zaio, eta azkenean bi pieza luze hartu eta besteekin batera hasi da, piezak dorreari jarri nahian. Dorrea erori egin da, eta berriro ekin diote. Hitz egiten dute. Hiruretako batek pieza luzeak hartzen ditu. Eta buru gainean jotzeko keinua egiten du, azkenean jo ere bai, eta batek mina hartzen du eta negarrez hasten da. Hau negarrez dagoen bitartean, jo duena bestea ere jotzen saiatzen da, honek ihes egiten dio. Aldiz, beste txoko batean dagoen mutiko batek entzuten du negarra eta etorri egiten zaio, eskutik heltzen dio, lagundu egin nahi dio. Igurzten dio” (A-3s-3-Maria-eraikuntza).
- Etengabe daude orekan: materialaren gaineko interesa eta harremanetan interesa. Balantzak batzuetan batera jotzen du eta beste batzuetan bestera. Adibidez, batzuetan materialak irabazten du, eta orduan, materialarekin engantxatuta dagoen umeak harremanen edo umeen joan etorria bizitzen du: “Arreta galdu ez duen bakarra: eraikuntza txokoan hasiera hasieratik dagoen Xabier. Laguntxo ezberdinak etorri eta joan zaizkio. Azken honekin dirudi konpontzen dela ondoen. Baina jolasean inplikazio eta jarraikortasunik handiena berak adierazi du hasiera hasieratik. Nabarmen” (A-2s-3-Narrea-eraikuntza).
- Saiakera horietan, batzuetan interes pertsonala gailentzen da, beste batzuetan harremanagatik desplazatu egin behar izaten da, eta lagunaren proposamenak onartu: “Jonek mahaia jartzeko interes handia dauka. Mikelek ez horrenbeste, belarri larrosa batzuk jantzi eta lehenengoari hitz egiten dio. Hitz egiten jarduten dute, baina lehenengoak berean jarraitzen du, mahaia jartzen. Azkenean Mikel ere mahaia jartzera joaten da. Eta potetik kolakaoa isurtzeko itxurak egiten ditu” (A-3s-3-Narrea-etxe txokoa).
- Eta interes pertsonal edo harremana edo dena delakoa sortzen ari diren bitartean adostasunak edo soluzioak ere bilatzen dituzte, batzuetan aurkitu ere bai, eta beste batzuetan ez, baina denbora behar dute joan etorri horietan: “Aritz begira geratzen da pixka bat batean, eta aldameneko egurrezko piezen tuperra hartzen du. Kotxe edo bagoi urdin bat hartzen du eta lehen eginda dagoen egurrezko trenbide tramoan probatzen du. Ondo doa tunelen parera iritsi arte, ez da kabitzen. Gerxeago Teo etortzen da, eta tuperrean eskua sartzen du eta kotxe edo bagoiak ateratzen ditu. Biek elkarrekin hitz egiten dute. Besteari ere interesatzen zaio. Hitz egiten dute eta biek hartzen dituzte

ibilgailuak. Trena montatzen dute, bagoiak imanarekin lotzen ditu batek, besteak bi bagoi bakoitza esku banatan ditu. Baina ez dituzte trenbidean sartzen. Horren ordeztan, alfonbrako espazio osotik mugitzen eta arrastaka eramaten dituzte lehenengo. Gero bai, gero trenbidean sartzen dituzte. Bagoiek txoke egiten dute. Tunelak kendu dituzte trenbidetik, garajearen gainean jarri ditu batek, goiko solairuan. Trenbidea soltatu dute. Aritzek trena hartu eta irakaslearen ondora bidaia egiten du. Teok pixka bat itxuiten du, eta esku banatan bagoi bat hartu eta beste umea dagoen tokira joan da” (A-3s-3-Arantza-erakuntza).

- Horrela, bakoitza bere behar, harremanetako interes, objektuarekiko interes... behar eta interes saltsa horretan dabiltza etengabe umeak. Une berean, jolas berean ume bakoitza leku ezberdinean daudelarik, etengabe doitzen: “Eneko hurbiltzen da eraikuntzara eta beste biei begira geratzen da. Ondoren txokotik alde egiten du. Geroxeago berriro etortzen da eta gizon txiki bat hartzen du. Eta bertakoekin jolasean hasten da” (A-3s-3-Narrea-erakuntza).
- Etengabeko dantza eta joan etorri horretan forma sozialak aldatzen eta konplexuagoak egiten joaten dira, batetik bestera: “Mutiko bat dator Legoko piezetara. Tuper handitik ateratzen hasten da. Handik segundo batzuetara beste hiru mutil ere badatoz, baina bakarka (ez denak batera). Denek jotzen dute tuperrera, eta piezak hartzen dituzte. Pare batek elkarrekin hitz egiten du, baina eraiki, bakoitzak berea. Geroxeago beste bi mutiko ere bai. Minutu gutxiren bueltan zazpi mutiko egotera iritsi dira. Poliki-poliki bi foko hasi dira sortzen: hiru mutiko alde batean eta lau bestean” (A-3s-3-Narrea-erakuntza).
- Umeak adi daude jabetzeko uneoroko eskaintza zein den, zeri eutsi nahi dioten, zer utzi, noiz eta norekin. Zenbat eta talde handiagoa, orduan eta behar eta interes saltsa konplexuagoak sortzen dira, denen artean zerbait sortuko bada, hautu askok bat egin behar dute, eta hori kostatzen egiten da: “Mutilak jaten ari diren bitartean Miriam deskonektatu egiten da, eta kartera arakatzen hasten da. Geroxeago berriro Miriam itzultzen da eta mutilei zer egin behar duten agintzen hasten da, ez dago mutilen sinbolikoan sartuta, alderantziz, pixka bat desbiatu egiten ditu. Mutiko guztien hankak bere hankaren kontra egotea nahi du. Aner ez da sartzen, mahaian jaten segitzen du. Beste hirurek kasu egiten diote baina Gorka hasarretu egiten da, borroka hasten du, hala ere Miriamek ez dio jarraitzen. Gorkak etsi eta berriro hanka jartzen du. Denbora gutxian hiru umeren arreta bereganatu du Miriamek, nahiz eta denak gustura ez egon” (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa).

- Bestalde, batzuetan gertatzen da taldetxoa dagoenean, bakoitza puntu ezberdinean egotea. Hirukotea ez izatea hirukotea, baizik eta bikotea eta hirugarrena. Hau da, bien artean harremana estuagoa izatea eta hirugarrenarekin ez horrenbestekoa. Taldean ari direnean jolasa taldean izan arren, taldekide bakoitzak berea egiten du maila batean, eta besteekiko ezberdina. Adibidez, jatordua irudikatu denean etxe txokoan (A-1s-3-Arantza-etxe txokoa).
- Sozial sinplean ere mugimenduak badu bere espazioa. Eta baita mugimendu zakarrak ere: "Markel eta Josuk jarraitzen dute etxe txokoan biraka, saltoka eta besarkatu egiten dute elkar. Hortik elkarri bultzak egitera ere pasatzen dira. Asierrekin, hirurek objektu bera nahi dute eta tiraka hasten dira. Gatazkak sortu zitekeen, baina barrez ari dira. Saltoka, bultzaka, elkarrekin gainean erori..." (A-1s-3-Narrea-etxe txokoa).
- *4 urtekoak:*

Lau urteko umeengan jolas sozial sinpleak erraz hartzen du bere lekua. Txikiak baino errazago sartzen dira harremanetan, eta horri esker, ia jolas mota guztietan irits daitezke sozial sinplera:

- Mugimendu eta imitazioarekin "Iker eta Manu etorri dira, hizketan-hizketan, bankura hurbildu dira. Batek hanka banku gainean jarri eta salto egiten du. Ondoren bestea banku gainera igo eta salto egiten du. Hori ikustean besteak imitatu egiten du. Eta hau ikusita, beste Joseba eta Euker etortzen dira, eta denak hasten dira saltatzen. Eta mina hartzeko itxurak egiten. Salto batzuk egin ostean, bakoitza berera joaten dira" (A-3s-4-Xabier-alfonbra).
- Eraikuntzan: "Julenek atera duen bandejako piezak enkaja dezakete legoekin. Eta Erikek hartzen ditu eta nahastu egiten ditu. Dare eta Izarrek ere erabiltzen dituzte. Nahastu egiten dira, baina bakoitzak berea eraikitzen jarraitzen du" (A-3s-4-Noemi-eraikuntza).
- Dramatizazioan: "Ipuinari orriak pasatzen ari ziren hiru lau neska. Une honetan bat korroaren beste puntan exertzen da, eta gero, bankuan ipuinarekin zegoen Iraiak ipuina irekitzen du korrora begira, eta kontatzeko itxurak egiten ditu. Irakaslea bihurtu da. Elkarriketa mantentzen dute korroaren punta batetik bestera. Ipuina duena altza egiten da, ipuina antzezteko, txoriaren ipuina denez, txoriarena egiteko. Besteak galderak egiten dizkio. Geroxeago entzulea aspertu eta puzzleetara doa" (A-3s-4-Xabier-alfonbra).
- Zailago gertatzen da joko arautuekin. Saiakerak egin arren, lau urterekin ezin dira konplementariora iritsi, eta jokoak ez du aurrera egiten: "Dadoak botatzen dituzte, eta

zerbaitetan hasten dira. Baina ez du funtzionatzen. Berrito Noemik gogorarazten die txandaka joateko botatzen. Hala ere, umek beren funtzionamendua asmatzen dute, beren erara. Korroan daude, bost neska eta mutila. Dadoak botatzen dituzte, baina gero, bakoitzak nahi dituen piezak hartzen ditu, elkarren ondoan jartzen ditu” (A-2s-4-Noemi-alfonbra).

- Harremanetara sartzeko gai diren arren, harremanak ez dituzte nahi bezala kudeatzen, eta saiakera ezberdinak egiten dituzte, erantzunen arabera, doitu egiten dute beren jarduna: “Xabat etorri da korrika kanpotik trenbidearen muturrera eta piezak ikutzen hasi da. Bertan zegoen Beñati mehatxu keinu bat egin dio hankarekin, baina Xabat ohartu da ezin duela kendu, eta joaten hasi da. Joan aurretik, mehatxu keinua, baina jolas itxuran, luzatu dio Beñati, eta honek irribarrez erantzun dio. Bat saiatu da "harrapaketa" antzeko zerbait hasten, eta nolabait, trenbidean zegoen mutikoa txokotik ateratzea lortu du. Baina gero berrito itzuli da eta beste trena jarri du trenbidearen muturrean” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).
- Batzuetan kosta egiten den arren interes dantza horretan jolas konplexua sortzea, beste batzuetan berbalizatu ez den jolasari jarraitzen diote, baita gaiz aldatu ere lagunen proposamenari jarraituta: “Lurrean Ane eta Miren animaliatxoak edo ume txikiak dira, lau hanketan mugitzen dira, eta zerbait jateko itxurak egiten dituzte. Noemi eta Daniela sukaldean janaria prestatzen ari dira eta lurrekoei ematen diete ondoren. Poliki-poliki badirudi kideak eta jolas amankomunak ateratzen hasi direla, talde txikietan. Pixka bat geroxeago Nerea etortzen zaie lurrekoei, baina, hau ez da jolasera gehitzen. Berea proposatzen die, eta erakartzen saiatzen da. Bat erakarri eta berarekin eramaten du. Ume txikia izaten jarraitzen du erakarri duenak. Orduan berak altzoan hartzen du eta janaria ahora eramaten dio. Rolean sartu da. Bientzako moduko zerbait adostea lortu dute (hitzik gabe). Gorputz kontaktu handia dute, estu heltzen dio amak umeari. Lurrean zeuden besteak ere dispertsatzen joan dira. Sukaldaria geldirik geratu da, ahoan zerbait duela begira, eta lurrekoak joan egin dira. Besteak mugitzen hasten dira. Nerea ama bihurtzen da, aulkian esertzen da, eta lurrean dagoen beste neska bati ahora ematen dio jaten ” (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Ume kopuruak eta eskaintzak ere batzuetan ez du errazten harremanen sorrera. Une batean Noemiren gelan bederatzi ume egotera iristen dira etxe txokoan, eta hor adostasun bat bilatzea zaila jartzen da (A-2s-4-Noemi-etxe txokoa).

- *5 urtekoak:*

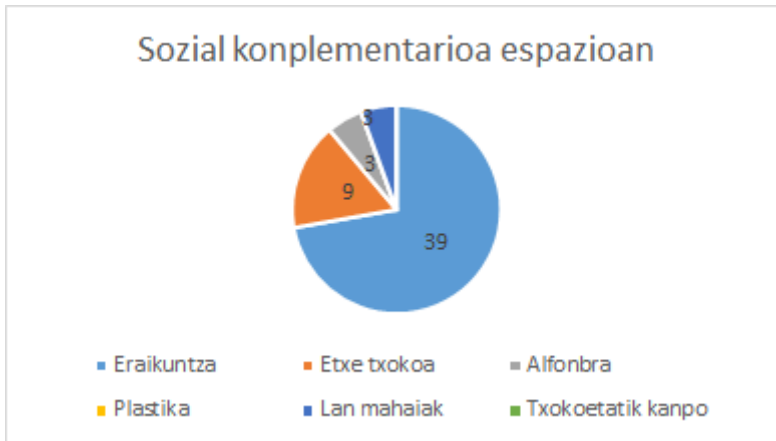
Bost urteko umeengan ere gehien azaltzen den jolas soziala mota honetakoa da.

- Bost urteko umeek ez dute zailtasunik sozial sinplean sartzeko. Are gehiago, batzuetan harremanetako interesa jolasari gailentzen zaio, eta harreman hutsean geratzen da, jolasa sortu ezinda: “Hirugarren mutikoa dator, begira geratzen da pixkat. Beste aulki batean exertzen da. Laugarren mutikoa hurbiltzen da. Elkarrekin hitz egiten dute. Baina ez da ikusten oraindik ezer eraiki dutenik. Bezperako eraikuntzekin dabilta. Bost mutiko juntatu dira. Bat mahai gainera igotzen da, belauniko” (A-2s-5-Anabel-eraikuntza).
- Jolas sozial sinplea batzutan konplementarioaren aurrekaria ere izan daiteke: “Elkarri bultzaka ibiltzen dira hirurak tarte baten, eta horrela, saioa hasi aurretik bezperatik montatuta zegoena botatzen ari dira poliki-poliki. Bezperakoa berreraikitzen hasten dira. Baina, beste bi mutiko ere hurbiltzen dira. Eta bi foko sortzen dira, hiru mutiko bezperakoaren inguruan, eta beste hiru fondoko paretean” (A-3s-5-Lorea-eraikuntza).
- Konplementatzeko bide horretan zailtasunak ere aurkitzen dituzte, eta ez dira beti iristen: “Mikele eta Kattalinek irakaslearen txarteltxoak hartzen dituzte, letra eta irudidunak, irakasleak errutinetan erabiltzen duen material didaktikoa. Txarteltxoekin lan mahaian exertzen dira eta hauek antolatzen eta hizketan 10 minutu pasatzen dituzte bigarren tartearen hasieran. Gero, beste txarteltxo batzuk hartu, eta alfonbran exertzen dira” (A-3s-5-Lorea-alfonbra).
- Jolas dramatikoak ez dauka aukerarik bost urterekin. Saiakerek ez dute aurrera egiten: “Landerrek taladro edo antzeko zerbait hartzen du pistola bezala, eta beste bien atzetik korrika hasten da. Puzzle mahaian inburuan buelta eman eta etxera itzultzen dira. Gero Landerrek jarraitzen du piezak erabiltzen. Eta hirurak badoaz” (A-1s-5-Anabel-etxe txokoa).

5.7.5. Jolas sozial konplementarioa

Jolas sozial konplementarioaren ezaugarriak ikusteko, berriro ere hiru irudi erabiliko dira.

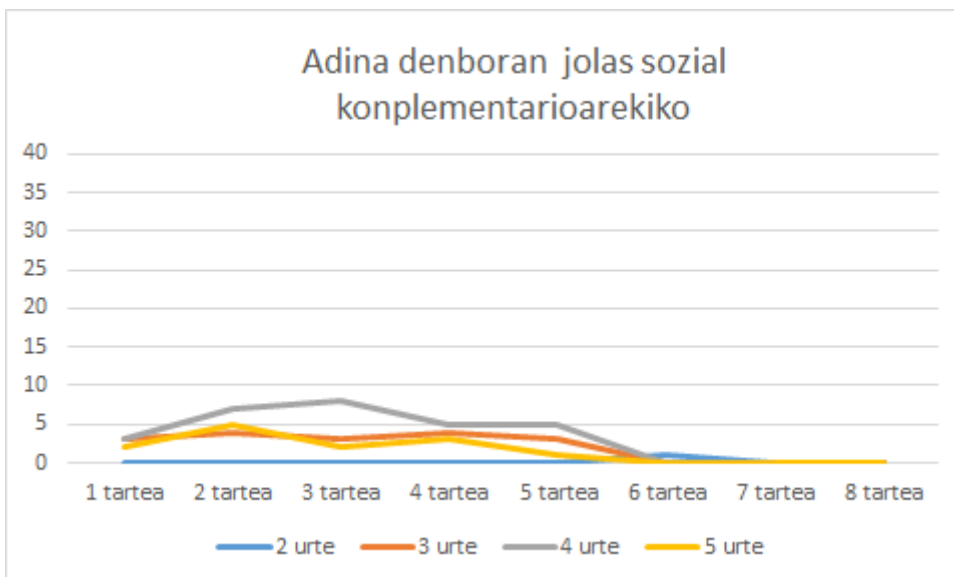
Lehenengoan espazioarekin duen lotura adieraziko da kode honen frekuentziaren bitartez:



Irudia 143. Jolas sozial konplementarioa espazioan.

Inoiz baino nabarmenagoa da eraikuntza txokoaren presentzia. Oso lotura ikusten da harreman mota hau eraikuntza txokoarekin eta bertako eskaintzarekin. Etxe txokoan askoz gutxiago ikusten da, eta beste espazio batzuetan pasarte bat ere ez.

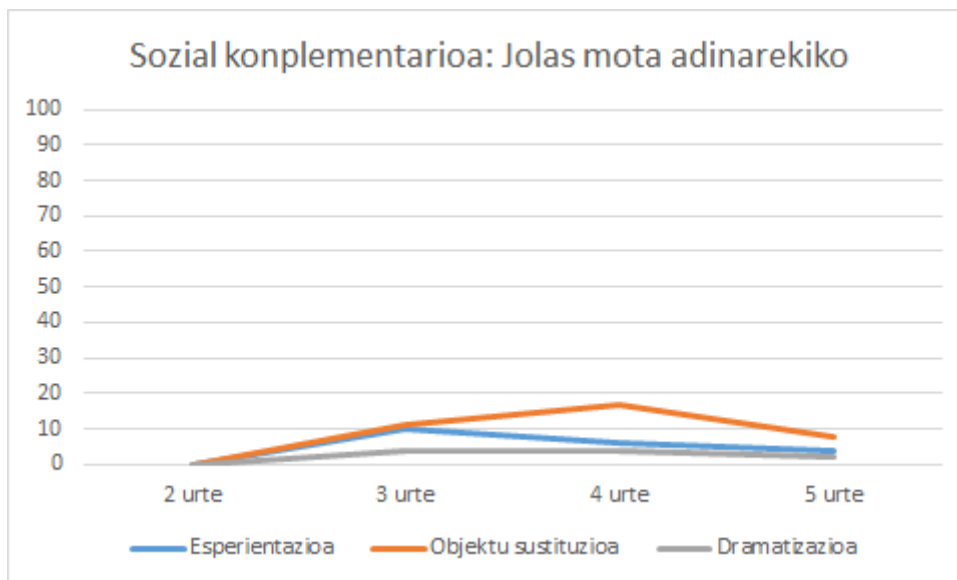
Adinarakin duen lotura ikusteko, ordu laudenero kode honek izan dituen frekuentziak irudi bidez adieraziko dira jarraian:



Irudia 144. Jolas sozial konplementarioa: adinaren araberako bilakaera denboran.

Bi urteko umeengan forma sozial honek ez du presentziarik. Ez dute horrela harremanik izaten. Hiru urtekoak ere asko ez, nahiz eta orokorrean askoz gehiago jolastu duten (beste ataletan ikusi bezala). Jolas sozial konplementarioan ez da hori gertatu, lau urtekoak gailendu direlarik.

Jolas motari dagokionez, mota eta forma sozialaren arteko kookurrentziak irudi bidez azalduko dira:



Irudia 145. Jolas sozial konplementarioa: jolas motak adinaren arabera.

Ikusten da hiru urtekoekin esperimentazio eta sustituzioa berdintsu daudela, baina hortik aurrera, forma sozial hau gehiago lotzen da sustituzioarekin esperimentazioarekin baino, hau da, esanahi egotzi batekin.

Orokorrean, esan daiteke adinena gora doazen heinean forma sozial honen presentzia irabazi egiten dutela umeek, bost urtekoen kasuan izan ezik. Eta hori batez ere eraikuntza txokoan gertatzen da, esanahi egotzi edo sustituzioarekin batera.

Jarraian, adin tarte bakoitzean zein ezaugarri izan dituen jolas sozial konplementarioak deskribatuko da:

- *2 urtekoak*

Ez dago ebidentziarik, adin honetarako harreman mota hau konplexuegia da.

- *3 urtekoak*

Irudietan ikusten den bezala, jolas sozial mota honen pasarte gehienak eraikuntza txokoan gertatzen dira:

- Espazioaz gain, material eskaintzarekin ere oso lotuta azaltzen da. Elkarrekin eraikitzen dute umeez: "Biak elkarrekin hasten dira maparen gainean egurrezko itxitura egiten. Itxiturari sabaia jartzen diote pieza luzeekin. Sabaiaren gainean dorrea egin dute. Gero zutitu eta beste aldera joan dira. Mikelek kotxeak ekarri ditu eta beraien itxituran sartu dituzte. Kotxeak sartu ostean, pieza gehiago jartzen hasi dira" (A-3s-3-Maria-eraikuntza).
- Baina espazio horretan ere, piezak agortzen diren momentuan, edota espero gabeko zerbait gertatzen den momentuan, jolas sozial mota honi eusteko zailtasunak sortzen dira: "Julenek aurrez hasitako dorrearekin jarraitzen du, Beñatek laguntzen dio. Mariak ere horrelako piezak bilatzen ditu, eta dorrean jartzeko ekartzen ditu. Pieza jakinekin egin dute dorrea, eta horrelakoak ez daude asko. Txoko osoan bilatzen dituzte begiradarekin. Gero kontatu egiten dute, zenbat piezakoa den, eta ea noraino iritsi den. Pozik daude. Saltotxoak egiten dituzte. Beste mutiko bat gehitzen zaie. Denek kontaktzen dituzte piezak, behatzarekin, batak bestearen atzetik. Horrelako piezak agortu direnez, beste pieza bat ekartzen dute. Eta lehengo dorrearen gainean jartzen dute. Azkenean dorrea erori egiten da. Geldirik geratzen dira. Disgustoa. Eta horren atzetik eztabaida. *Ni naiz listua!* eta gero erdi haserre tonoz hitz egiten du, mehatxuka bezala, nahiz eta ez duen ezer esaten" (A-3s-3-Maria-eraikuntza).

- *4 urtekoak*

Lau urtekoak sartzen dira errazen harreman mota honetara, modu desberdinean gainera:

- Eraikuntza: “Mahaian, legoekin neska mutilak ari dira. Horizontalean eraikita zuten horren gainean eraikitzen jarraitzen dute. Noa hurbiltzen zaie hanka, zapatila edo erropak erakustera, harekin hitz egiten dute, baina gero Noa joan egiten da eta legora itzultzen dira biak” (A-3s-4-Noemi-eraikuntza).
- Gainera, material ezberdina fusionatu, eta eraikuntza konplexuagoak egitera iristen dira, jolasa eten arren, ber-hartzeko gai direlarik: “Jon Ander etortzen da. Apaletik trenbidea duen kaja gorria hartzen du eta lurrera jeisten du. Horri helduta denboratxo bat pasatzen du, jendeari begira. Ondoren, poliki-poliki piezak atera eta trenbidea osatzen hasten da, baina poliki: bi pieza jarri, gelditu, jendari begiratu, beste pieza bat jarri... erritmo horretan. Geroxeago Mattin etortzen da, honek bixitasun gehiago dauka, eta bestea ere aktibatzea lortzen du. Trenbidea azkarrago eraikitzen dute. Mattinek beste kaxa bat ateraten du, animaliak dituena. Hori ikustean Ane gerturatzen zaio. Mutikoetako bat trenbidea egiten ari den bitartean, besteek animaliak trenbide ondoan kokatzen dituzte. Ordenagailuan jolasean ari diren umeei zarata ateratzen dute, orduan eraikuntzetako mutiko bat eta neska hara hurbiltzen dira, besteak trenbidea eraikitzen jarraitzen du. Segundo batzuk beranduago, trenbidean zegoena txokotik joaten da, eta ordenagailura joandako neska-mutilak itzultzen dira eta animaliak berhartzen dituzte. Elkarren ondoan jartzen dituzte animalia batzuk eta beste batzuk, berriz, trenbidearen beste aldean filan. Ondoren trenbide luzeagoa egiten hasten da mutikoa. Gero animalia gehiago jartzen dituzte. Mutikoak animalia bat trenbidetik eraman eta tunelean sartu du. Ostean Ane altxa eta ordenagailuko aulkian eseri da. Mutikoak bakarrik jarraitu du animaliekin. Animaliek tunelak bota dituzte, eta trenbidean jarri dira. Gero mutikoak korrika alde egin du. Txokoa hutsik geratu da” (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).
- Drama ere azaltzen da: “Mahai berean Miren ama eta Ekia umea dira, amak umeari biberioa ematen dio. Biberioa bukatzean umea badoa eta marrazkia egiten hasten da. Besteak sukaldaritzan jarraitzen du, baina dispertsoago, irakasleari begira geratzen da” (A-1s-4-Noemi-etxe txokoa).
- Bestalde, arauetara hurbildu nahian ere elkar osatzen edo konplementatzen hasten dira, nahiz eta ez lortu jokoak funtzionaraztea: “Korroak jarraitzen du, neska berri bat gehitzen da. Barre egiten dute. Elkarri itzaroten diote. Barre egiten dute dadoak botatzean, baina ez dute pieza geometrikorik behar. Dadoak botatze hutsa da jolasa. Arauetara hurbiltzen hastea. Baina ez dirudi emaitza edo helburua dutenik. Batzuen txanda ez da inoiz etortzen. Bi edo hiru dabilta batez ere, baina besteek onartzen dute eta jarraitzen dute” (A-2s-4-Noemi-eraikuntza).

- *5 urtekoak*

Bost urterekin batez ere eraikuntzak egiterakoan azaltzen da, rolik gabe. Denen artean zerbait egiteko joera dago, eta egurrekin ikusten da ondoen:

- Baina animaliez gain, edozerk balio die eraikitzeke, baita hain geometrikoak ez diren objektuak ere; eta sustutuzioa ohikoagoa den arren, esperimintatu ere egiten dute: "Lau ume daude eserita. Badirudi denen artean dorre bera egiten saiatzen ari direla. Oreak neurtzen dute, erortzen da dorrea, barre egin eta berriro hasten dira eraikitzen. Horietatik bi umek material berria ateratzen dute: animaliak. Egurrak aparkatuta uzten dituzte, eta animaliei heltzen diete. Bakoitzak pare bat hartzen ditu eskuan. Bosgarren lagun bat dator, tente begira begira geratzen da. Azkenean belauniko jarri eta animaliei heltzen die. Animalia eta egurrak konbinatuz, animaliak elkarren gainean pilatuz, animalia-dorreak egiten dituzte. Erori egiten dira" (A-1s-5-Lorea-eraikuntza).
- Lau urtekoak baino gehiago hurbiltzen diren arren arauetara, eta saiakerak egiten dituzten arren, oraindik beraien kasa asko kostatzen zaie joko bat garatzea. Hala ere, konplementatzen hasten dira: "Aritz, Kepa eta Mikelek kartekin jarraitzen dute, eztabaidak izaten dituzte. Jon etortzen zaie, eta zuzenean karta pare bat hartzen du eskuan, eta horrekin jolasean sartzen du bere burua. Nahiz eta araurik ez jarraitu, besteen onarpenik ez izan. Geroxeago karta guztiak banatzen dituzte hiruen artean (laugarrenak ez du nahi). Partida hasten da, baina txandak eztabaidatu behar dituzte, arauak ez daude hain argi. Hala ere, partidak jarraitu egiten du, beraz, zerbait adostera iristen dira" (A-3s-5-Lorea-lan mahaiak).

5.7.6. Jolas kooperatiboa / soziodramatikoa

Jolas kooperatibo edota soziodramatikoa azaldu ahal izateko, beste hiru irudi erabiliko dira, lehenengoa erabilitako espazioa aztertzeke, bigarrena adina eta hirugarrena jolas mota.

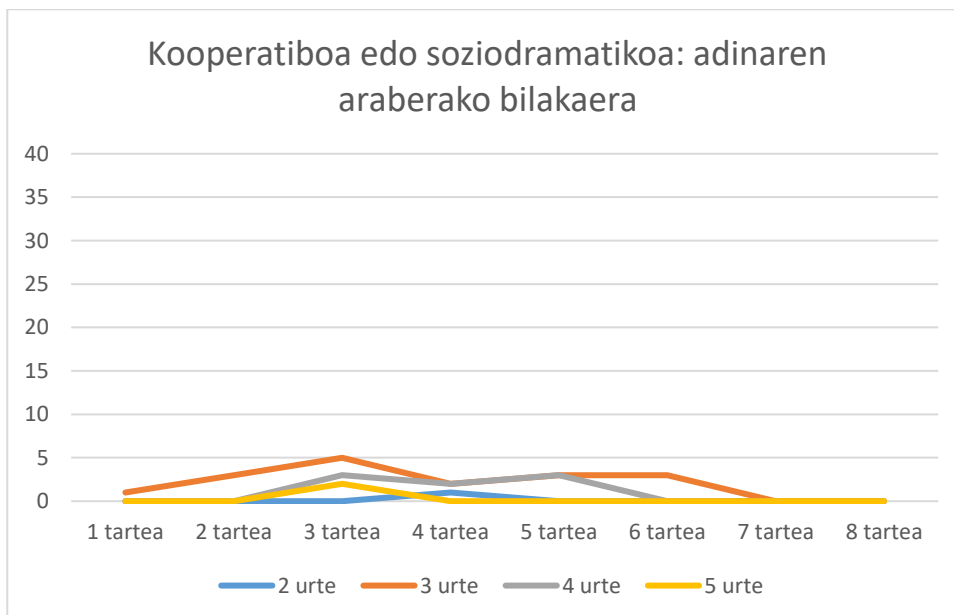
Espazioa aztertzeke forma sozial honen espazio bakoitzeko frekuentziak ekarri dira irudira:



Irudia 146. Jolas kooperatibo edo soziodramatikoa espazioan.

Orain arteko tendentzia erabat irauli da. Eraikuntza txokoan ez da kooperazio edota soziodramatikorik ikusi. Eta ikusi den apurra (ez baita asko besteeekin konparatuz) etxe txoko eta alfonbran ikusi da.

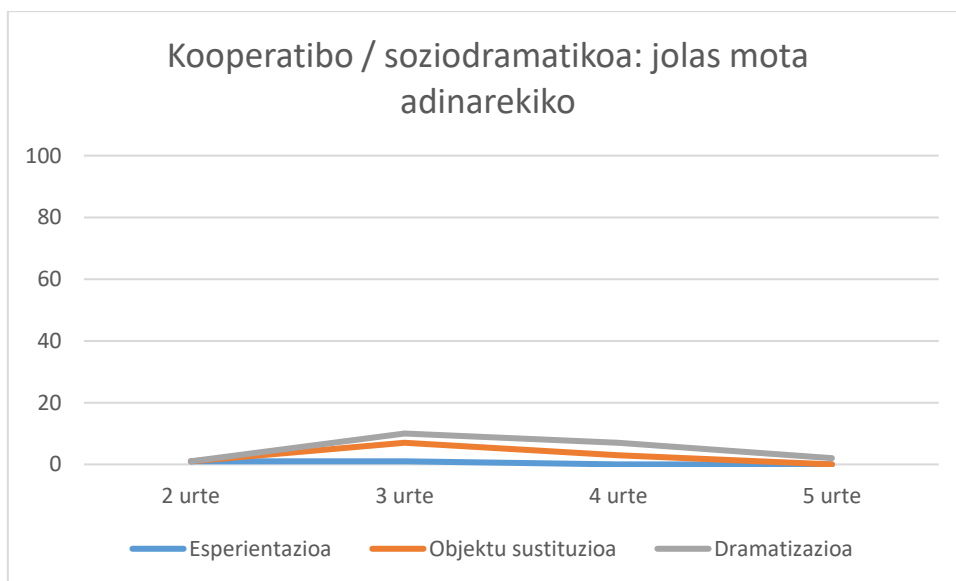
Adinarekin duen lotura ikusteko denbora tarte bakoitzean zenbat aldiz kodetu den forma sozial hori ekarri da irudira.



Irudia 147. Jolas kooperatiboa edo soziodramatikoa. Adinaren arabeko bilakaera denboran.

Argi dago gutxien azaltzen den forma soziala dela. Bi urtekoengan ia behin ere ez da ikusi, eta gainerakoetan ere asko ez. Hiru eta lau urtekoengan ikusten da zertxobait, eta bostekoengan berriro ia pasarte bakar bat ere ez.

Jolas motarekin duen lotura ikusteko kookurrentziak ekarri dira irudira:



Irudia 148. Jolas kooperatibo edo soziodramatikoa. Jolas mota adinaren arabera.

Argi dago esperimentazioarekin ez duela inolako loturarik forma sozial honek. Kooperatzeko edo soziodramatikoa sortzeko sustituzio edo dramatizazioa beharrezkoa dela.

Esan daiteke forma sozial konplexuena dela, adinarekin lotura duena, espazio edota eskaintza jakin bati lotzen zaiona, eta esperimentaziotik harago doana. Baina aldi berean, ez ohikoena, edo ikusten zailena ere badela forma hau.

Aurrez esan bezala, generoarekin ere oso lotuta azaltzen da. Nesken presentzia handiagoa den forma sozial bakarra da.

Jarraian adin tarte bakoitzean nola azaltzen den deskribatzen da:

- *2 urte:*

Bi urteko gelan gertatzen dena ezin da esan soziodramatikoa denik, baina bai horrantz doan lehenengo pausua. Ez dago ez negoziazio, ezta rol edo sekuentzia konplexurik, baina lehenengo zantzuak azaltzen dira: “Etxetxoan barrura eta kanpora dabilta Auritz eta Ariane. Leihotik kuku egiten dute. Txokoko ontziak esploratu ere egiten dituzte. Arianek ontzi eta kutxarekin zerbait prestatu du. Bi ontzi hartzen ditu eta badirudi zerbait prestatzen ari dela. Ondoren etxe barrura sartzen dira biak, baina Auritz lau hanketan, txakurra bezala. Arianek ontzian janaria ematen dio, lurrean uzten dio” (A-3s-2-txoko sinbolikoa).

- *3 urte*

Hiru urterekin jolas dramatikoak beste presentzia bat dauka. Baina soziodramatikoa izan dadin, zailtasunak azaltzen dira. Jolas mota honek harremana eta negoziazioa eskatzen ditu, eta hori ez da erraza izaten. Norbere beharrak agerian daude, harremanetarako gogoia ere bai, eta bakoitzari bere lekua egiteak elkartruketa eskatzen du: “Etxe txokoan hiru neskaen artean eztabaida sortu da, hirurek nahi dute ama izan, eta orduan, komeni zaie bestea aita izatea familiak funtziona dezan. Baina inork ez du aita izan nahi. Rolak ezin dituzte adostu eta jolasak ezin du aurrera egin. Azkenean irakasleak esku hartu behar izaten du, eta irakasleak soluzioa ematen die: familia eredu desberdinak ikusi dituztela, eta hiru amatako familia bat izan daitekeela esaten diete. Onartzen dute, baina jolasak ez du aurrera egiten eta agortu egiten da” (A-3s-3-Arantza-etxe txokoa). Norbere beharrak gain hartzen diote elkarrekin jolasteko beharrari, eta horrela, ezin dituzte rolak adostu.

Errazago funtzionatzen du bikotean taldean baino, eta nesken presentzia handiagoa da. Gogoratu behar da etxe txokoarekin lotzen dela, eta ez aldiz eraikuntzarekin.

- *4 urte*

Lau urterekin aurrerapen batzuk badaude beraien harreman estrategietan, eta adostasuna bilatzeko saiakerak ikusten dira, baina ez da erraza izaten norbere beharrak eta bestearenak uztartzea, saiakera ezberdinak eskatzen ditu. Alde batetik, beste ume batzuegan interesa izatea eskatzen du, eta bestetik, beste umeren interesarekin bat egitea, eta batzuetan hori gerta dadin, kidea konbentzitu behar izaten da. Lau urterekin gai dira saiakerak egiteko, aldaketak onartzeko,

elkarrena egokitzen joateko, eta baita bidean lagunak edo ideiak galtzeko ere. Horrela, pasarteak luzeagoak suertatzen zaizkie:

“Joane, Elaia eta Jare datoz etxe txokora, hauetako bat txakurra da eta segituan joaten da. Besteak hasi ezinda daude. Unai itzultzen da eta panpina errekonozitzen jarraitzen du mahaian, mediku maletinarekin. Mahai berean Joane ama eta Elaia umea dira, amak umeari biberoria ematen dio. Biberoria bukatzean umea badoa, eta marrazkia egiten hasten da. Besteak sukaldaritzan jarraitzen du, baina dispertsoago, irakasleari begira geratzen da.

Unaiek jarraitzen du panpina errekonozitzen. Geroxeago Mirari etorri da mahaira. Panpina hartu du. Biak daude mediku jolasean. Gero sukaldaria joaten da. Joane sukaldaria itzuli da, baina ez da guztiz engantxatzen, eta atera egiten da. Ainere etortzen da, eta medikutara jolasten ari zen neskari ilea orrazten hasten zaio. Joan etorrien ostean mutil bat eta hiru neska daude, eta badirudi bakoitza berera ari direla. Ondoren jasotzen hasten dira, eta badoaz.

Baina Joane berriro itzultzen da, sukaldaria da eta ez du medikuekin jolastu nahi, marrazkien mahaira doa lagun bila. Baina han ere ez diote asko jarraitzen. Elaia marrazkia egiten ari da plastikan, eta Joane etengabe ari zaio janaria eskaintzen, jolasera gonbidatuz. Baina honek ez du onartzen, eta berean jarraitzen du. Azkenean, marrazkia bukatu eta lortu du laguna erakartzea. Bi neskak sukaldean sartzen dira, bazkaria prestatzen, eta mahaian jaten. Batek prestatu eta zerbitzatu, besteak onartu eta jan. Hasierako Jare txakurra itzultzen da. Sukaldariak deitzen dio: *txakurra! Etorri hona*, gero poltsa hartu eta badoa” (A-1s-4-Noemi-etxetxoko).

- *5 urtekoak*

Bost urteko umeengan ez da horrelako jolasik ikusi. Drama saiakeraren bat egon da, baina ez da harremanik sortu, eta bertan behera agortu da.

Konplexua

Ez da ikusten horrelako jolasik.

5.7.7. Denak batera

Harreman moduak banaka eta adinka aztertu ditugun arren, bakarka, paralelo, sozial simple, sozial konplementario, kooperatibo edo soziodramatikoa jarri diren arren, eta hori guztia gauzatu daitekeen arren, ez da erraza klasifikazio horri etengabea eustea. Testuinguru natural batean ume taldetxo bat egon daitekeelako, eta bakoitza modu desberdinarekin. Gainera, batetik bestera edozein momentutan pasatzen dira. Bakarka egotetik, bi ari diren jolas batean sartzeraz, eta aldi berean, horrek berak bien jolasa eten dezake. Etiketa horiek une jakin bateko argazki bati erreferentzia egiten diote, baina batetik besterako joan etorria etengabea da. Norbere interesak, eskaintzen den espazio edo materialak edo lagunek egiten dutenak baldintzatzen dute etengabeko joan etorri hori.

Horrela, ikusi da bakarka egotetik paralelora pasatzea eta hortik sozial sinplera oso denbora gutxian (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa). Baina, alderantzizko norabidean ere gertatu da hori: sinbolikoan taldetxoa eta gaia sortu, eta horren ostean denak irten, eta banaka esperimentatzen hasi izana (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

Etengabe noiz eta nola hurbildu, noiz eta nola urrundu frogatzen ari dira: "Janirek pieza handiekin horizontalean egitura bat egiten du. Markel etortzen da beste nonbaitetik, zuzenean, eta bere ondoan exertzen da, erabaki firmez. Janirek egindako itxituren animalia sartzen du, baina Janirek atera egiten dio. Ez du animaliarik nahi. Markel begira geratzen da. Segituan Nora dator dinosaurioekin. Bi neskak belarrira kontutxoak esaten hasten dira. Hori ikustean Markel zutitu eta badoa" (A-3s-4-Xabier-eraikuntza).

"Norekin" jolastu eta "zer" jolastu aukeratu beharra daukate uneoro. Kideekin jolasterakoan norbere nahiak bigarren lekuan jarri behar izaten dituzte, eta alderantziz, norbere jolaserako gaiari heldu nahi badiote, onartu behar dute agian bakarrik egin beharko dutela, besteek ez daukatelako zertan hori partekatu. Etengabeko oreka horretan bizi dira. Bi urterekin oraindik ez, baina hirutik aurrera bai. Oreka horretan harremanak izateko estrategia ezberdinak azaltzen dira: nola hurbildu, nola urrundu edota nola jarri muga.

Aipatutako guztia eskaintzarekin lotu egiten da, eta dena batera errealitate berezia sortzen da. Kasu honetan umeak jolasean eta aktibo ikusten ditugu eraikuntzan. Baina bai sozialki eta bai jolas motari dagokionez, jolas sinpleagoak gertatzen dira bertan.

Jolas konplexuagoak, bai sozialki eta bai motari dagokionez, etxe txokoa edo alfonbran gertatzen dira, baina askoz ere gutxiagotan. Adinari eta generoari lotuta azaltzen dira: umerik zaharretan azaltzen dira, eta gainera, neskak gailentzen diren jolas mota bakarra soziodramatikoa dela esan daiteke.

Laburbilduz,

Atal honetan aztertu dira jolasean izandako harremanak. **Orokorrean** ikusi da eraikuntzan jolas sozial gehiago dagoela, baina maila sozial sinpleagokoa. Etxe txokoa, berriz, gutxiago azaldu da, baina maila konplexuagokoa. Bestalde, adinean aurrera egin ahala, bakarkako jolasa gutxitu eta soziala igotzen dela ikusi da, formak gero eta konplexuago bihurtuz, bost urtekoen kasuan izan ezik, jolasa bere osotasunean gutxitu baita. Generoari dagokionez, ikusi da bakarkako jolasa mutilen artean gehiago ikusi dela, eta forma sozial konplexuenean aldiz, neskak gehiago izan direla. Harremanetako zailtasun edota gatazkei dagokienez adinean aurrera egin ahala gutxitzen joan dira, eta motibo ezberdinengatik sortu dira: materialaren jabeagoa, adostasunetara iritsi ezina edota arauak jarraitu ezina, besteak beste. Forma sozial ezberdinak laburtzeko, **bakarkako jolasetik** hasita, esan behar da bereziki eraikuntzan ikusi dela, esperimentazio eta objektu sustituzioarekin batera, eta adin txikienetan. Jolas **paraleloa** ere eraikuntza txokoa ikusi da gehien; goizeko edozein unetan azaldu da, batez ere, esperimentazio eta objektu sustituzioarekin. Adin bakoitzean bere berezitasunak izan ditu. Jolas **sozial sinpleari** dagokionez etxe txoko eta eraikuntzan berdintsu ikusi da, nahiz eta etxe txoko gutxiago izan dituzten umeek eraikuntza txokoak baino. Bi urtekoengan gutxi ikusi da, adinean gora egin ahala gehitzen joan baita, bost urtekoak salbuespena izan direlarik. Esperimentazioan baino gehiago ikusi da objektu sustituzioan. Jolas **sozial konplementarioa** eraikuntza txokoa ikusi da gehien. Bi urteko umeengan ez da ikusi. Adinean aurrera gehitzen joan da, baina bost urtekoengan gutxi ikusi da. **Kooperatibo edo soziodramatikoari** dagokionez, eraikuntza ez da batere ikusi, ikusi dena batez ere etxe txokoa ikusi da, eta ondoren alfonbran. Gutxien azaltzen den forma da, hiru eta lau urtekoengan bakarrik ikusi da. Dramatizazioarekin batera ikusi da, eta esperimentazioarekin ez du inolako loturarik izan. Jolas **konplexurik** berriz ez da ikusi. Esan beharra dago forma sozial batetik bestera azkar aldatu izan direla umeak. Etengabe noiz eta nola hurbildu edota urrundu beste umeengana frogatzen aritu dira umeak.

5.8. NOLAKO MUGIMENDUA AZALTZEN DA JOLASEAN?

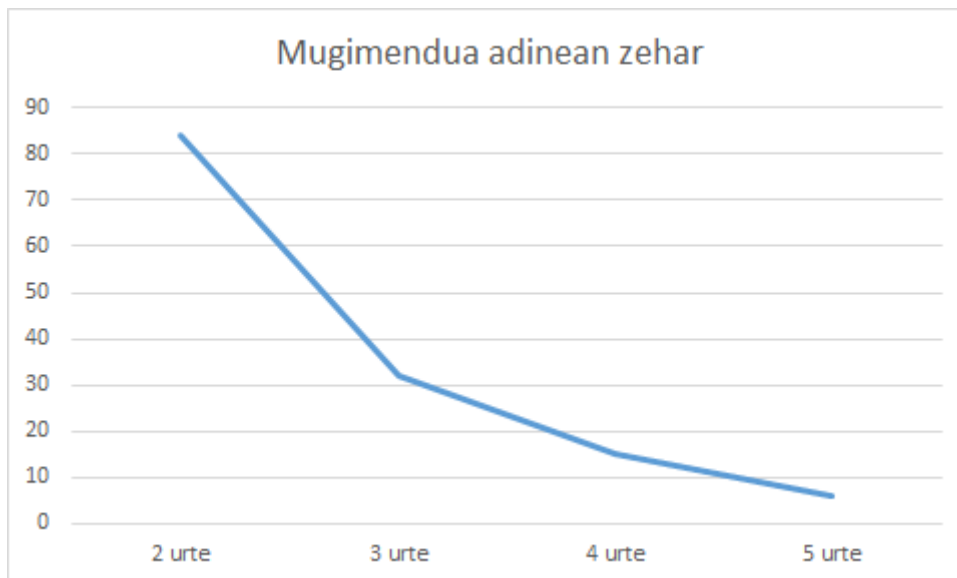
Atal honetan jolasa eta gorputzaren mugimenduaren artean dagoen harremana aztertuko da. Bi azpi atal azalduko dira, lehenengo mugimendua bera, eta gero jolas zakarra. Bietan agertzen da mugimendu handia, baina bigarrenak ezaugarri propioak dituenez, beste atal batean jorratuko da.

5.8.1. Mugimendua jolasean

Hasteko, argitu behar da umeak geldirik inongo momentutan ez direla aurreikusten, baina mugimenduaz ari garenean, mugimendu energiko edo ohikoa baino handiagoaz ari garela: korrika, salto, igo eta jaitsi bezalakoekin.

Mugimenduaren irudi orokor bat egiteko, lehenengo adinean kokatuko da; ondoren, goizean zehar noiz hartzen duen presentzia aztertuko da; jarraian genero, espazio, jolas mota eta baliabideekin duen lotura aztertuko da; eta azkenik, adin tarte bakoitzean dituen ezaugarriak ikusiko dira.

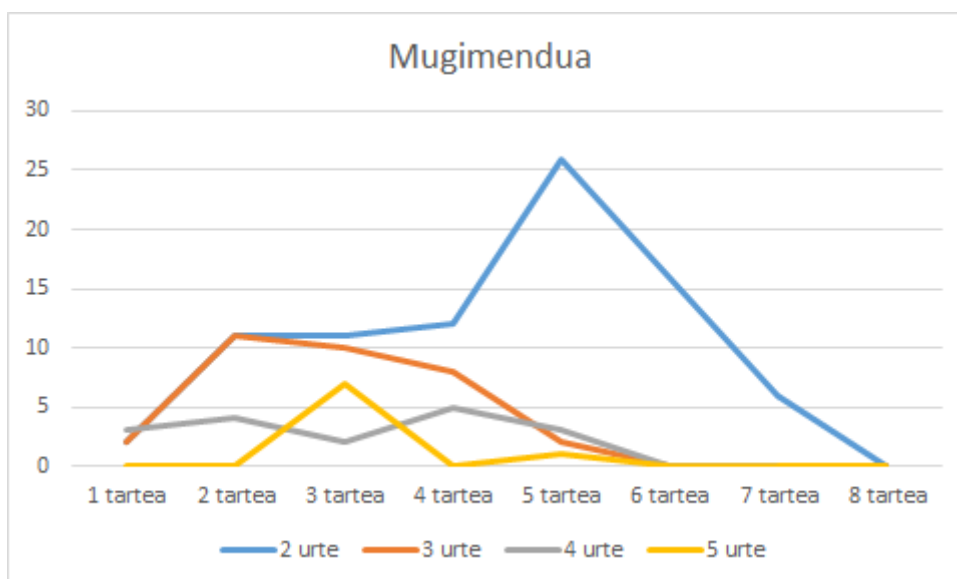
Mugimenduaren eta adinaren arteko harremana ikusteko, adin tarte bakoitzean mugimendu kodeak zer frekuentzia duen irudi bidez adieraziko da:



Irudia 149. Mugimendua adinean zehar.

Adinari dagokionez, esan daiteke mugimendua adierazten duten pasarteen frekuentzia nabarmen jaisten dela umea adinean aurrera doan heinean.

Goizean zehar zer gertatzen den mugimenduarekin ikusi ahal izateko, ordu larudeneko tarte bakoitzean mugimendua zenbat aldiz kodetu den irudi bidez adierazi da:



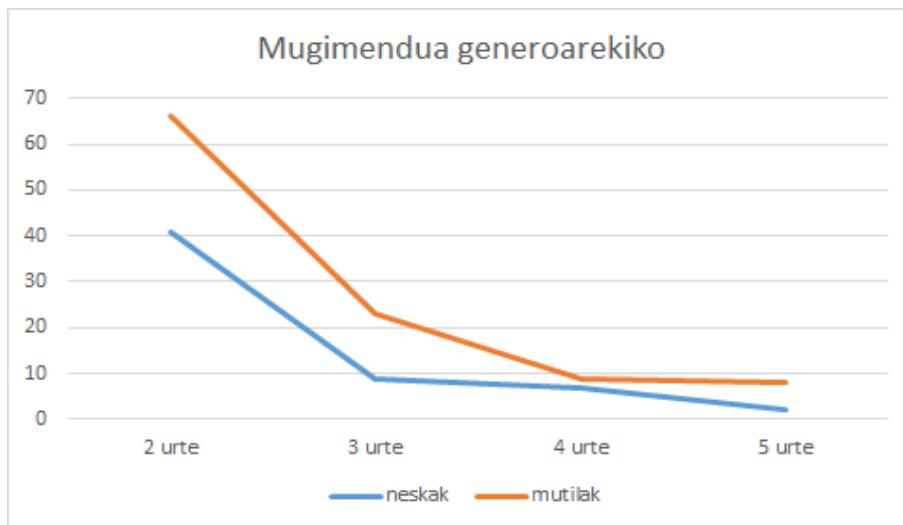
Irudia 150. Mugimenduaren bilakaera denboran adinaren arabera.

Jolas librerako duten denbora tartean mugimenduak ez du presentzia bera une oro. Bi urteko umeek jolaserako ordu eta hiru ordu laurden dituzte jasotzen hasi aurretik, hiru urtekoek ordu eta erdi, eta lau eta bostekoek ordu eta laurden. Argi ikusten da irudian noiz iristen den jasotzeko ordua, mugimendua erabat desagertzen delako.

Bi urteko umeen kasuan ikusten da lehenengo ordu laurdenean ez dela mugimendurik ageri. Denboratxo bat behar du umeak mugitzen hasteko, eta denbora aurrera doan heinean, mugimendu hori gero eta handiagoa dela ikusten da. Jasotzeko unea iristen denean hasten da gutxitzen mugimendua.

Hiru urtekoak lehenengo momentutik hasten dira, baina ez dira iristen bi urtekoak adina mugitzera. Lau eta bost urtekoen mugimendua oso txikia da geletan. Hala ere, adin bakoitzak baditu bere berezitasunak mugimenduari dagokionez. Jarraian aztertuko dira:

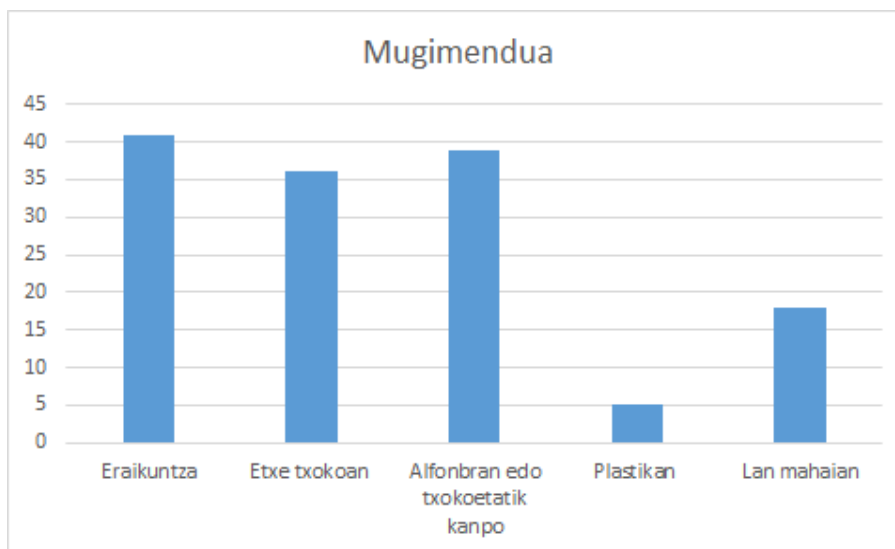
Generoari dagokionez, adin tarte bakoitzeko neska eta mutilen mugimenduen frekuentzia irudian islatu da:



Irudia 151. Mugimendua genero eta adinaren arabera.

Kontuan hartuta hiru eta bost urteko geletan, mutilak askoz gehiago direla neskak baino, ezin da esan mugimendu aldetik diferentzia handirik dagoenik. Aitzitik, bi urteko kasuan sumatzen da diferentzia.

Mugimendua espazioan ikusi ahal izateko, txoko bakoitzean zenbat aldiz etiketatu den irudi bidez adieraziko da:

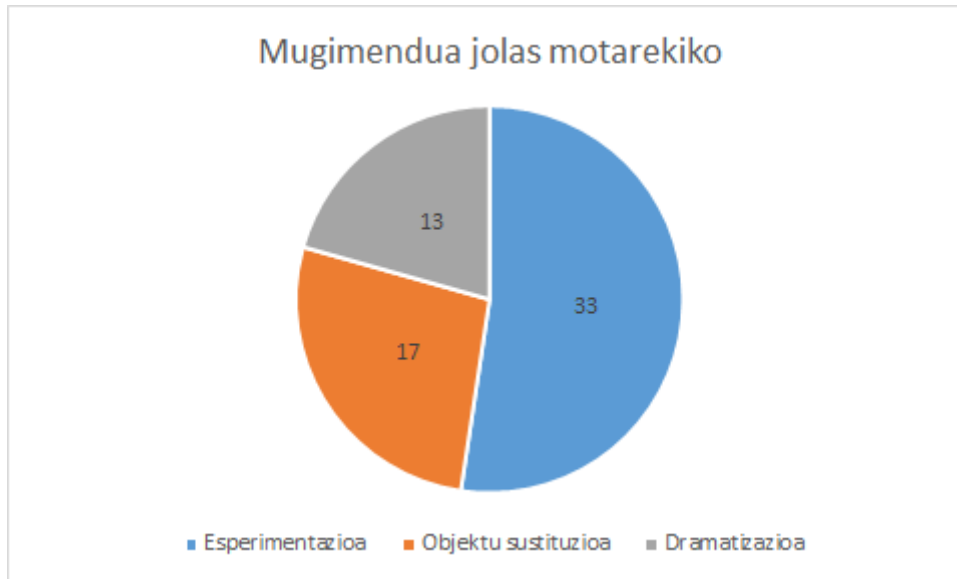


Irudia 152. Mugimendua espazioan.

Ikusten da mugimendua edozein lekutan azal daitekeela, baina azpimarra daiteke alfonbra edo txokoz kanpoko mugimendua. Adibidez, “Noemiren gelan Mikel eta Ane datoz korrika, batak bestesari mantaletik heltzen diolarik, mahai artean buelta ematen dute korrika, baina orduan irakaslea sartzen da eta gela barruan ezin dela korrika egin gogorarazten dei” (A-1s-4-noemi-alfonbra). Berez, espazio horretan jolas askoz gutxiago dago eraikuntza txokoan edo etxe txokoan baino (ikus aurreko atalak), baina mugimendua berdintsu. Beraz, bertan gauzatzen den jolas apur hori mugimenduari oso lotuta dagoela esan daiteke.

Espazioari dagokionez eta jolas motari dagokionez ere ez dago emaitza nabarmenik. Argi dago plastika txokoan ez dagoela mugimendurik, baina gainontzeko txokoetan azaldu daiteke, beti ere, adinaren arabera, hori baita mugimenduari lotuago azaltzen den alderdia.

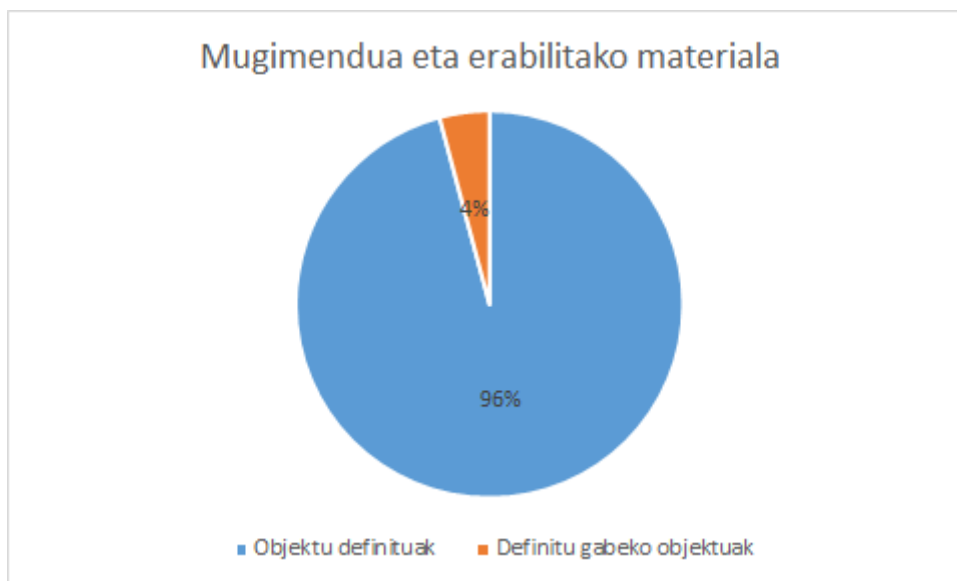
Jolas mota ezberdinekin mugimenduak izan dezakeen lotura ikusteko kookurrentziekin irudia osatu da:



Irudia 153. Mugimendua eta jolas motak.

Ikusten da mugimendua jolas mota ezberdinetan azaltzen dela, edo lotura izan dezakeela jolas mota ezberdinekin. Ez dela jolas mota jakin bati lotzen.

Materialarekin loturarik duen ikusteko, material egituratu eta ez egituratuak mugimenduarekiko duten kookurrentziekin irudia sortu da:



Irudia 154. Mugimendua eta materiala.

Argi dago ez dela material guztiekin gauza bera gertatzen. Adibidez, askoz gehiago erabili dituzte objektu definituak definitu gabeak baino.

- Bi urteko umeek definitua ez den material gutxi daukate, eta mugimendu handia. Material definitua erabiltzen dute mugimenduan daudenean: perretxiko handia, garajea, kotxeak, biberioia, pilota, aulkitxoa, pianoa, karroa, zartagia, plastikozko janariak, plastikozko mugikorra, panpina, puzzle piezak eta arrain itsurako balantzina.
- Hiru urteko umeek ere objektu definituak erabiltzen dituzte mugimenduan daudenean: mozorro, janari plastikozko, ontziak, panpinak eta tailerreko tresnak.
- Lau urteko umeen kasuan pelutxeak erabiltzen dira. Baina mugimendua asko jaitsi da dagoeneko, eta egiten dutena materialik gabe egiten dute gehienetan.
- Bost urteko umeen kasuan matxinsaltoen jokoak mugimendua ekarri du. Materiala bera da salto egiten duena eta mugitu arazten duena.

BI URTEREKIN

Bi urteko umeak asko mugitzen dira, baina ez lehenengo ordu laudenean. Tarte horretan nahiko lasai edo geldi daude. Ondoren, poliki-poliki mugimendua gehitzen doa.

Mugimendu azkarra edo indartsua ez den kasuetan ere, mugimendua badago bi urteko gelan. Umeek objektu erakargarriak ikusten dituzte, baina beraietara iristeko zailtasunak dituzte, beste ume batzuen eskuetan egoten dira kasu askotan. Aldi berean, ume bakoitzak ez du denbora asko pasatzen objektuekin, minutu bat edo gutxiago gehienetan. Beraz, objektuak libratu ere egiten dira. Etengabe, denera begira doaz, eta zerbait interesgarria libratzen denean, heldu egiten diote.

Mugimendu biziari dagokionez, gehien errepikatzen dena korrika egitea da. Banaka, binaka edo talde txikian, baina korrika egiten dute umeek, bai neska eta bai mutilek. Batzuetan etxe txokoan dagoen etxetxora sartu, irten eta berriro sartzen dira. Beste batzuetan, gelan buelta batzuk ematen dituzte, mahai baten inguruan, adibidez. Marrazki bizidunetan ikusi duten otsoarengandik babesteko ere korrika ateratzen dira. Baita gustuko material edo jostailuren bat babestu nahi badute ere, hartu eta korrika beste espazio batera eramaten dute beste umeengandik babesteko. Horixe da mugimendurik errepikatuena.

Umeek askotan jotzen duten arren korrika egitera, ez da irakasleen gustukoa, eta behin eta berriro eten egiten dute. Hala ere, umeek jarraitu egiten dute, ezezkoa jaso arren. Hemen adibide bat.

“Maidere txokora etortzen da. Mikelengana hurbiltzen da. Mikel hasieratik korrika dabilen mutikoa da. Maidere eskutik tiratzen dio. Aurpegia beregana jiratzen dio: *begiratu niri!* esaten dio, eta behatzarekin seinalatuz *korrikan ez!* esaten dio, umeak *korrika* no erantzuten dio. Umeak badaki, baina ezin du ekidin. Umeak badaki errieta jaso duela, baina ez da triste edo haserre jarri. Alai jarraitzen du. Irakasleak biberoi bat eman dio, eta umeak hortik zerbait jaurtiko balu bezala: *pssssss* egin du. Eta korrika alde egiten du. Oraingoan ez diote moztu” (A-2s-2-puzzle).

Irakasleei gustatzen ez zaien arren, hainbeste korrika egiten dute umeek, ezin dituztela korrikaldi guztiak moztu. Orduan, umeek aukeratxo bat badutela ikusten dute, eta korrika ateratzen dira behin eta berriz.

Korrika egiteaz gain, gorputzari askatasuna eskaintzen diote eta beste mugimendu mota batzuk ere agertzen dira: saltoak (aulki edo mahaietatik), erorketak, altueretara igotzeko saiakerak, lau hanketan ibiltzea, eskegitokietatik zintzilikatzea, balantzeatzea, oreka frogak, lurtean etzan eta hankak eta eskuak mugitzen hastea, pilota urrutira bota eta bila joatea, objektuak kolpatzea, armairuko posteari heldu eta ardatz bezala harturik bueltak ematen hastea.

Arreta berezia merezi duen beste mugimendu bat dantza da. Musikarekin lotuta dago. Dantza irakasleek ez dute bizi korrika egitea bezala, eta ez dute moztzen. Eskaintza baldintzatuta dago

gutziz, Txanogorritxuren marrazkiak ikusterakoan edo biribilketa entzuten denean; honek probokatzen du dantza.

Poliki eta lasai hasten diren arren, denbora aurrera doan heinean mugimendu erratikoa hazi egiten da. Objektuei heldu beharrean espazioa aurrera eta atzera errekorritzen dute. Korrika edo oinez.

Espazioa bi geletan banatuta dago, gela batean jolas sinbolikorako material ezberdina, eraikuntzako, bideoa, alfonbra... daude, bestean aldiz lan mahaiak plastika edota puzzleetarako. Hemen bai ume eta bai irakasleen presentzia txikiagoa da jolas libreko garaian. Jasotzeko ordua iritsi denean, irakasleak jolas gelan daude. Umeak orduan beste gelara doaz korrika egitera. (A-2s-2-plastika)

HIRU URTEREKIN

Hiru urtekoen mugimendua ez da txokoetan gertatzen den jolasarekin horrenbeste lotzen, alderantziz, txokoetatik kanpo mugimendu gehiago dago: alfonbran edota txokotik txokorako bidean.

Bi urtekoek baino askoz mugimendu gutxiago dute hirukoek. Dagoeneko ez dira horrenbeste ikusten balantza, oreka frogak... eta horrelakoak, baina oraindik altura irabazteko saiakeraren bat ikusten da, esekitokia eskalatzekoa, adibidez. Mugimendu bizi edo intentso nagusia korrika egitea da, baina ez da bi urtekoen kasuan bezala joan eta etorriak helburu jakinik gabekoak. Kasu honetan, badakite nora joan behar duten, eta bidea korrika egiten dute. Baina, ez dago onartua, irakasleak gogorarazten du ezin dela korrika egin. Umeek dagoeneko integratu dute korrika ez egitearen araua, eta norbait korrika ikusiz gero, irakasleari esaten diote: "*Dauz korrika!*" (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Hala ere, korrika egiteaz gain, asko ikusten den beste mugimendu bat dantza edo saltotxoak egitearena da. Alfonbran azaltzen da, baina baita txokotik txokorako bidean ere. Pozik daudenean, eta beste txoko batetara joan behar dutenean, oinez joan ordez saltotxoak egiten joaten dira batzuetan.

Mugimendua ez den arren, honekin lotuta agertzen den beste gaia soinua edo zarata da. Mugimenduarekin batera, umeek zarata gehiago ateratzen dute, eta hori ere moztu egiten da. Araua: "*musika entzun behar da, eta zuen zaratarekin ezin da entzun*", hor dago muga (A-3s-3-maria-alfonbra).

Mugimenduen bukaera ez da beti irakasleak moztea. Mozten ez den kasuetan, umeak ondo badaude, naturalki ere agortu daiteke. Hemen adibide bat:

“Hirurak eserita daude, baina orain mozorroetako txapel gorri brillante bat janzen du Mireiak, eta Jonek hartzen dio. Ander hurbildu zaie, zutik begira begira geratzen da. Gero belauniko, hurbiltzen poliki poliki, azkenean eseri. Baina oraindik begira, sartu gabe. Beste hirurak elkarri gauzak kentzen ari direla dirudi. Mugimendua gero eta energikoagoa da. Minutu batzuetan lasaitu egiten dira, eta laurak isilik makurtuta geratzen dira. Ondoren laurek korrika alde egin dute” (A-1s-3Narrea-etxe txokoa).

LAU URTEREKIN

Mugimendua onartzen da eta badago, baina ez edozein mugimendu. Bi eta hiru urteko umeen geletan bezala, laukoetan ere korrika egitea ez da onartzen, eta horren inguruko mezu argiak bidaltzen dituzte bi irakasleek. Umeek araua ulertuta dute, eta ez dira askotan hasten korrika. Argi dago hori ez dela onartua. Baina gorputza mugitzeko behar eta gogoia oraindik hor dago, eta beste modu batzuetara irten egiten du, modu onartuago batzuetan, dantza moduan adibidez.

Ez da asko ikusten, baina gertatu izan denean, mugitu ahal izateko nolabaiteko testuingurua behar da. Xabierren txokoek ez dute aukera hori ematen, eta gela horretan mugimendua atera den egunetan alfonbran atera da. Hemen adibide bat:

“Anderrek uztaia hartzen du, eta giratu eta biratu egiten du. Junek ikusi du eta bera ere hurbildu egiten da. Ranroberran kanta kantatzen dute. June uztaiaren barruan sartzen da. Gero berriro ranroberra, bozina jotzeko itxurak egiten dituzte. Elkar imitatzen dute. Kanta kantatu. Biek heldu diote uztaiarri alde banetatik eta bozina jotzen dute. Gero Ander barruan sartzen da, ondoren June. Biak barruan daudela, autobusean bezala, norabait abiatzen dira. Xabierrek: *kontuz eh? minik eman barik*. Gero Anderrek irten egiten du uztaitik eta ordenagailura hurbiltzen da. Junek gerrian jartzen du uztaia eta hulahop bezala biratzen saiatzen da, eta Anderri deitzen dio. Ander begira geratzen saio eta berak ere egiten du saiakera. Baina ezin du biratu eta lurrarera erotzen zaie. Berriro biak sartzen dira barrura. 4 minuturen ostean Ander Xabierrengana doa, puzzlearen mahaira, eta aulkian exertzen da.

June jarraitzen du. Lurrean jartzen du, barruan saltoka hasten da. Abestuz. Gero kanpora saltatzen du, ondoren barrura. Minutu batzuk beranduago Maialen etortzen da, eta berdin, barrura eta kanpora saltoak egiten hasten da. Abestu eta uztaia oso-osorik salto ere egiten du Junek. Orduan Maialenek: *orain ni, baina ikututa*. Arauak eta txandak

sortzen dituzte. Lurretik jaso dute uztaia, berriro lurrean jartzen du, abestuz eta dantzatuz.

Aurreraxeago uztaia berru bi egurrezko bloke handi jartzen dituzte, altura irabazteko. Eta hanka batean egurren gainean jartzen dira. Uztaia osorik gainera salto egiten du Junek. Eta egurrak dituen barruan, salto handiagoa egin behar izaten dute. Maialenek batek alde egiten du. Junek egurrezko piezak jartzen jarraitzen du, eta beraien gainean igotzen, oreka mantentzen. June pieza hirukien gainean oreka mantentzen saiatu da, baina zaila da. Ondoren, pieza guztiak elkarren gainean jarri, besoan hartu eta txokora itzuli ditu” (A-3s-4-Xabier-alfonbra).

Ikusten da mugimendu ezberdinetarako beharra badagoela, salto, oreka, dantza... eta hori harremanetan egitea bilatzen dutela. Gainera onartua dago, alfonbrak horretarako aukera ematen baitu.

Beste gelan ere argi dago korrika ezin dela egin. Hemen ere alfonbran badira mugimendua adierazten duten pasarte batzuk, baina ez alfonbran bakarrik, baita etxe txokoan ere. Etxe txokoan pasarte adierazgarri batek hartzen du lekua:

“Haizeak sukalderako joera dauka. Sarak berriz abestu eta dantzarako: *kolpe kolpe kolpeka, josi ta josi, josi ta josi, kolpe kolpe kolpeka, josita josi bi zapata*.”. Sarak Haizea eta Aimar erakartzen ditu mahai eta aulkietara. Eta aulkien gainera igotzen dira hirurak. Sara eta Aimar mahaiaren inguruan bueltaka hasten dira. Haizea sofan etzan egiten da. Sukalderako joera dauka, baina txokoko mugimenduak hortik ateratzen du. Pixka bat erakartzen du, baina ez bertan sartzeko adina. Ez dauka dantzarako gogorik. Baina dagoeneko ez da sukaldera joaten: beste biei begira geratzen da” (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa).

Kasu honetan ere musika eta dantza onartuak dira. Alfonbran espazio zabalagoa izango lukete, baina espazioez gain, material jakin bat ere behar dute, aulkiak, eta hori etxe txokoan daukate. Mugimenduak aurrez sortzear zegoen edo oso apala zen jolas sinbolikoa desplazatzen du, eta pisua hartzen du, eta ez bereziki txokoak eskaintzen zuen ideia ingurukoa, ez baitira etxearekin zerikusia duen ezer sinbolizatzen hasten, baina bai umeen beharrei erantzuteko modukoa: lagunekin zerbait batera egin, gorputza mugitu... behar hau badago, eta erantzute aldera, umeek bilatu egiten dituzte egoki etortzen zaizkien espazio eta materialak.

Bestalde, esan beharra dago mugimendua naturalki ateratzen denean, nahiz eta irakasleak ez moztu, ez dela iskanbila edo gatazka batean bukatzen. Umeak bere beharra asetzen duenean mugimendutik irten, txoko bat aukeratu, eta beste zerbaiti ekiten dio, lasaitasun osoz. Ez du

generatzen tentsiorik, alderantziz, umea aseta eta lasai uzten du beste zerbaiti heldu ahal izateko.

BOST URTEREKIN

Bost urteko geletan mugimenduak oso presentzia txikia dauka. Korrika ez da inor ikusten, eta beraz, ez dago debekatzen jardun beharrik.

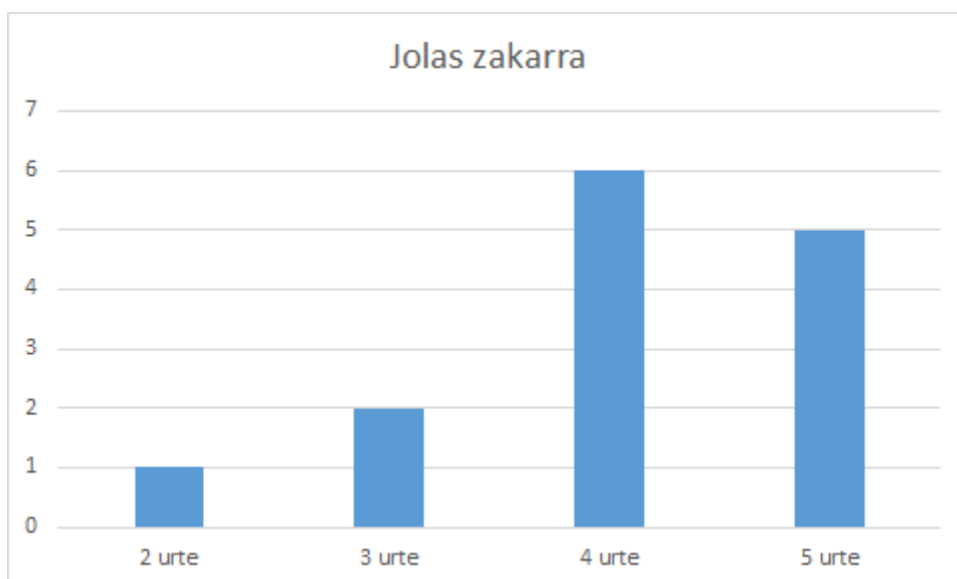
Une batean Anabelen gelan saiakeratxo bat azaltzen da, musika eta dantzarako, baina irakasleak moztu egiten du, eta ez da gehiago ateratzen.

Mugimenduak presentzia duela esan daitekeen pasarte bat ikusten da Lorearen gelan, eta berau esan daiteke gelan dagoen joko batekiko oso lotuta azaltzen dela. Jokoak matxinsalto batzuk ditu, horiek salto handiak egiten dituzte, eta umeek matxinsaltoak harrapatu behar dituzte. Beraz, esan daiteke materialarekin berarekin datorrela mugimendurako proposamena. Kasu honetan jokoa hiru neskek ateratzen dute, baina aurrerago mutilek azaltzen dute interesa, eta mutilak sartzen direnean jolasean, mugimendua areagotu egiten da, saltoak handiagoak dira, abiadurak eta soinua ere bai. Hori gertatzen denean neskek alde egiten dute, eta mutilak bakarrik geratzen dira (A-2s-5-Lorea-lan mahaiak). Baina mugimendu oso gutxi ikusten denez, eta adibide bakarra denez, ezin daiteke orokorra denik esan.

5.8.2. Jolas zakarra

Jolas mota honetan ere mugimendua egoten da, baina horrez gain, mugimendu hori zakarra da: tira, bultza, borroka, imintzioak, besteak beste. Askoz kopuru txikiagoa da aurreko mugimenduarekin konparatuz, baina baditu bere ezaugarri propioak eta jarraian deskribatuko dira.

Kasu honetan ere adinarekin lotu ahal izateko adin tarte bakoitzean zenbat aldiz kodetua izan den irudi bidez azaldu da:

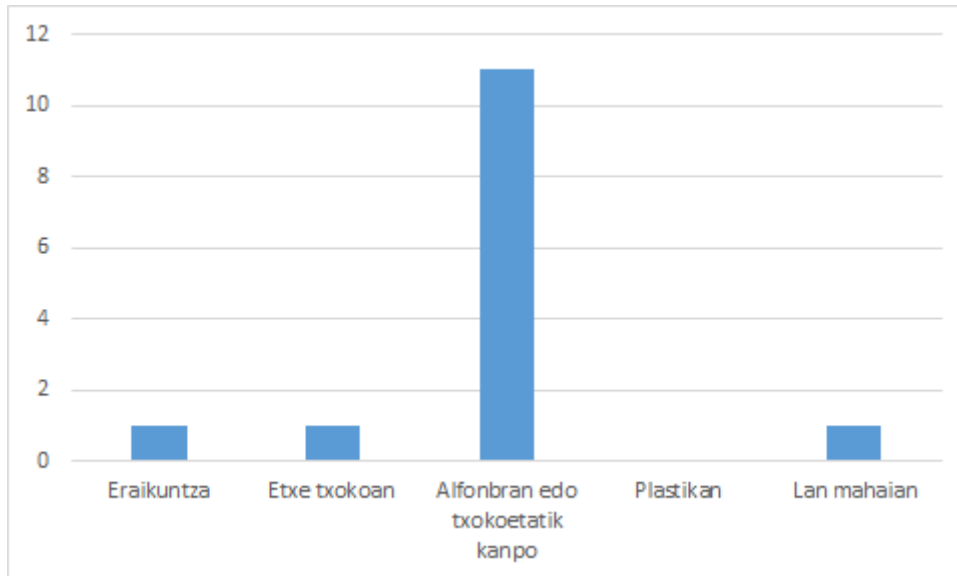


Irudia 155. Jolas zakarra adinaren arabera.

Ikusten da tendentzia aurkakoa dela, adinean aurrera gehiago azaltzen dela. Kasu honetan oso gutxi ikusten da, kasu isolatu batzuk bakarrik ikusi dira, eta beraiek adin zaharrenetan. Mugimenduarekin alderantziz gertatu da, gehien bi urterekin eta hortik aurrera gutxitzen joaten den bezala, borroka jolaseko kasuak alderantzizkoak izan dira. Borroka jolasa jolas soziala da. Horregatik, kasurik gehienak lau eta bost urteko umeengan ikusi dira, gaitasun soziala garatuxeago dagoenean.

Bi urterekin ikusten den pasarte bakarrean ume batek borroka imintzioak egiten ditu, baina bakarka, lagunik gabe. Hiru urtekoengan pare bat saiakera daude, taldetxoka, baina korrikarekin lotuta azaltzen dira, eta segituan moztu dituzte irakasleak. Beraz, esan daiteke aukera asko ez dagoela modu honetako jolasa ikusteko. Lau urtekoengan borrokarik ez izan arren, antzeko jokabideak ikustean (elkarri bultza, tira, arrastaka eraman...), nahiz eta umeak "jolasten" ari dela esan, irakasleak mina hartuko dutenaren oharra ematen diete, eta umeek utzi egiten dute jolasa (A-3s-4-Noemi-alfonbra). Bost urteko geletan oso pasarte gutxi azaltzen dira mota honetakoak, eta azaltzen direnean, denbora oso gutxi iraun eta bere kasa desagertzen dira, edo bestela, irakasleak moztu egiten du.

Mugimendua ez bezala, borroka jolaserako espazioak garrantzia dauka, espazio irekian errazago azaltzen delarik:



Irudia 156. Jolas zakarra espazioan.

Generoaren inguruan zaila da ezer asko esatea. Kasu gutxi batzuk bakarrik ikusten dira, eta beraiek bai neska eta bai mutilen artekoak. Kasurik gehienak irakasleak berak mozten ditu, ez baita jolas onartua.

Laburbilduz,

Atal honetan jolasean ikusi den mugimendua aztertu da. **Adinaren** arabera, argi ikusi da txikiak direla gehien mugitzen direnak, eta hortik aurrera mugimendua gutxitzen joaten dela, bost urterekin ia desagertzeraino. Bi urtekoen kasuan, ikusi da jolasak irauten duen tarte osoan mugimendua gehitzen joaten dela; poliki hasi eta gehitzen doa. Gainera, ikusi da mutilak gehiago mugitzen direla neskek baino. Edonola ere, adin tarte guztietan mugimenduak debekuekin egiten du topo. **Espazioari** dagokionez, eraikuntza, etxe txoko nahiz alfonbran azaldu da mugimendua. Alderdi kognitiboari dagokionez, **jolas mota** guztiekin azaldu da, baina batez ere esperimetaioarekin. Halaber, mugimenduaren barne jolas zakarra aztertu da. **Jolas zakarraren** kasuan patroia ezberdina da, txikiengan ez da ikusten, lau eta bost urtekoengan ikusten da gehiago, eta batez ere alfonbran (ez beste espazioetan). Genero desberdintasun nabarmenik ez da ikusi. Gogoratu behar da kasu honetan ere irakasleen debekua tartean egon dela.

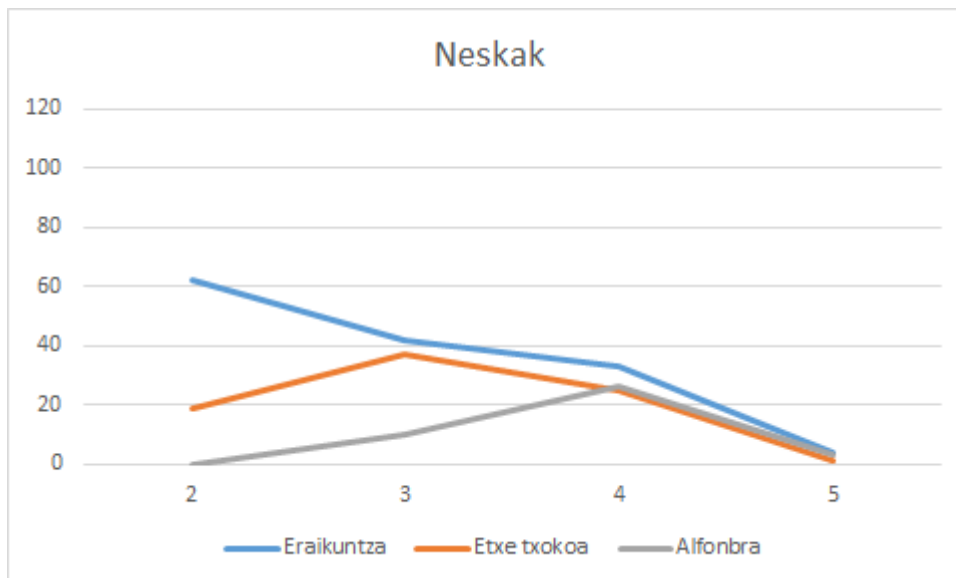
5.9. NOLAKOA DA JOLASA GENEROAREN ARABERA?

Aurreko atalean generoa azaldu da, generoak alderdi desberdinekin duen lotura deskribatu da maila batean. Atal honetan gaia berrartuko da, laburpen moduko bat eginez. Zehazki, alderdirik esanguratsuenak ekarriko dira, errepikapenak saihestuz, eta aurreko ataletan landutako gai edo adibideetan erori gabe.

Generoa eta jolas librearen arteko harremana deskribatzeko, lehenengo nesken jolasa nolakoa izan den azalduko da, irizpide desberdinak jorratuz. Ondoren, mutilen jolasa nolakoa izan den deskribatuko da, eta azkenik, bien artean dauden puntu komunak eta diferentziak azpimarratuko dira.

5.9.1. Nesken jolasa

Nesken jolasa deskribatzeko alderdi desberdinak berreskuratuko dira: espazioa, alderdi soziala, jolas mota, erabilitako materiala eta jolastutako gaiak. Lehenengoari helduz, espazioari alegia, irudira ekarri da non jolastu duten ikusi ahal izateko txoko bakoitzeko nesken frekuentzia adinaren arabera:

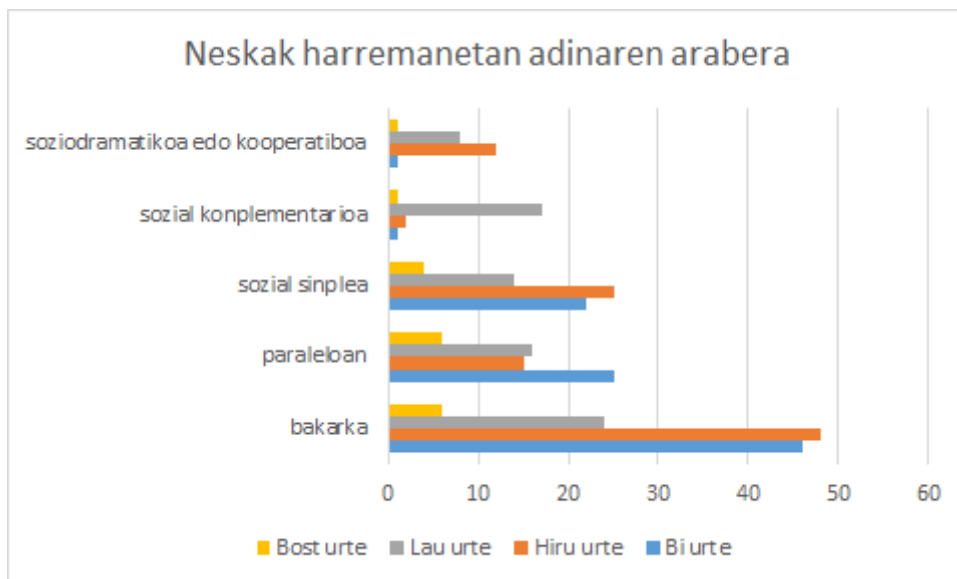


Irudia 157. Nesken jolasa espazio bakoitzean adinaren arabera.

Lkusten da gehien eraikuntza txokoan ibili direla, baina batez ere bi urterekin. Hiru, lau eta bost urteko neskek nahiko antzera ibili dira bai eraikuntza eta bai etxe txokoan. Esan beharra dago lau urterekin alfonbrak garrantzi berezia hartzen duela neskenentzat, etxe txokoa gaindituz. Adibidez, "Saioak bankuan eseri eta irakaslearena egiten du, ipuina kontatzen du: korrora begira ipuina jarriz, seinatuz, publikoa baleuka bezala" (A-1s-4-noemi-alfonbra).

Etxe txokoan erabilerarik gehien hiru urterekin dauka.

Espaziotik alderdi sozialera salto eginez, forma sozial bakoitzeko nesken frekuentzia ekarri da irudira, adinaren arabera antolatuta:

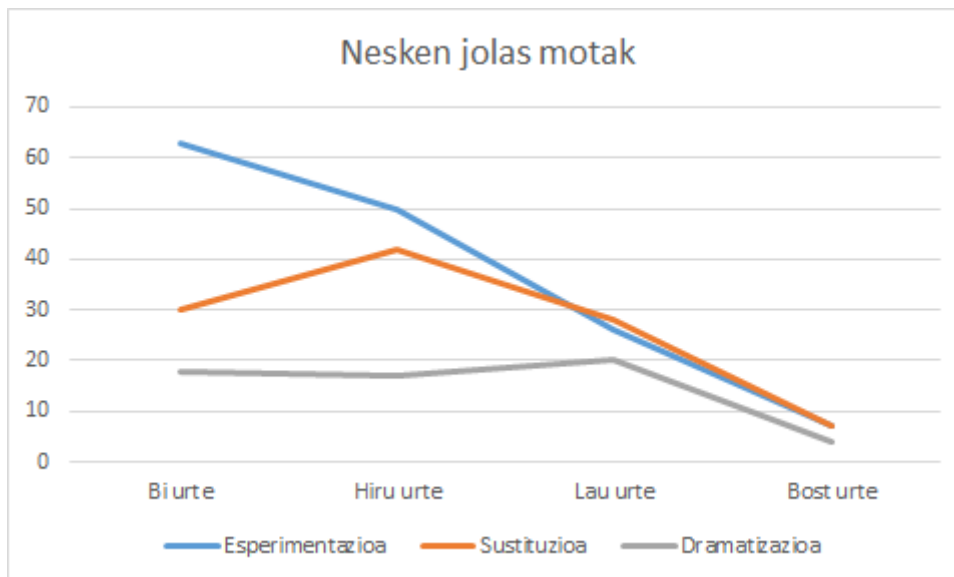


Irudia 158. Nesken forma sozialak adinaren arabera.

Ikusten da adinean aurrera doazen heinean, forma sozialak gero eta konplexuagoak direla, gero eta harreman gehiago dutela umeei. Bi urterekin banaka ikusten dira gehienetan. Hirurekin ere bakarka bi urtekoak adina ibili dira, baina kasu honetan gogoratu behar da hiru urteko ume kopurua handiagoa dela bikoena baino.

Soziodramatikoraino iristen dira, batez ere, hiru eta lau urtekoak. Bost urteko neskekin ikusten da salbuespena: harreman sinpleenak dituzte, eta gainera besteek baino gutxiago. Orokorrean jolasaren frekuentziak asko jaitsi dira.

Alderdi sozialetik jolas motetara pasatuz, zer jolas mota azaldu diren nesken artean ikusi ahal izateko, mota bakoitzaren frekuentziak ekarri dira irudira, adinaren arabera antolatuta:



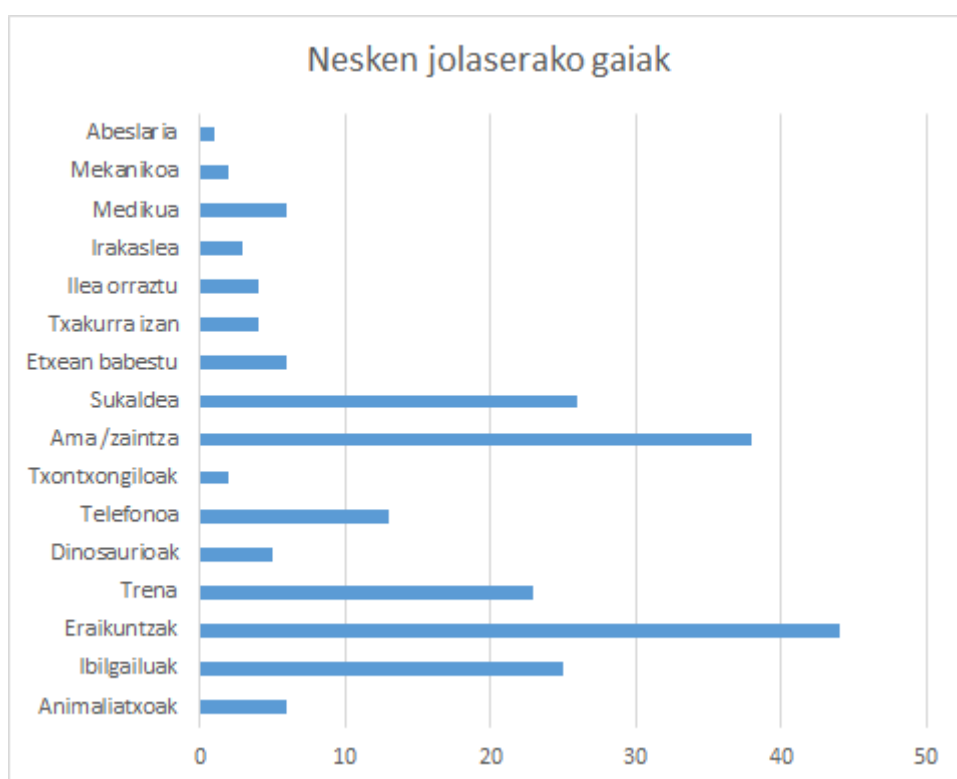
Irudia 159. Neskak: jolas motak.

Ikusten da motak adinaren arabera aldatu egiten direla. Bi urterekin, nabarmen, esperimentazioa gailentzen da. Baina hortik aurrera, nabarmen gutxitzen joaten da adinean aurrera, lau urtetik aurrera lehentasuna galtzen duelarik. Sustituzioa bi urterekin baino gehiago ikusten da hirurekin, baina kontuan izan behar da bi urteko haurrak hirukoen erdiak direla kopuruari dagokionez.

5. Emaitzak

Hirutik aurrera berriro beherantz joaten da. Dramatizazioa mantentzen da frekuentzietan bi, hiru eta lau urteko nesketan, bost urterekin jeitsi egiten da; hemen ez da kontutan hartzen iraupenik edo konplexutasunik, eta hau aurreko ataletan ikusi da aldatuz doala. Bost urtekoen jolasaren desagerpena berrestu du irudi honek ere.

Sustituzio eta dramatizazioan sakontzeko jolasaren gaiak deskribatuko dira. Hemen irudimenaren mundura edo fantasiara saltoa egiten da, eta nesken imaginario horretan azaldu diren gai nagusiak eta horien frekuentziak ondorengoak dira:



Irudia 160. Nesken jolaserako gaiak.

Gaiak zabalak dira, baina azpimarratu behar dira gailentzen direnak: eraikuntzak lehenengo, ondoren zaintza eta sukaldea. Azken bi horiek batuz gero, eraikuntzak gailentzen ditu. Eta hortik aurrera etorriko lirateke ibilgailu edo trena.

Neskek erabilitako materiala aztertzeko, frekuentzien garrantzia neurriaren bidez islatu da ondorengo irudian:



Irudia 161. Neskek erabilitako materiala.

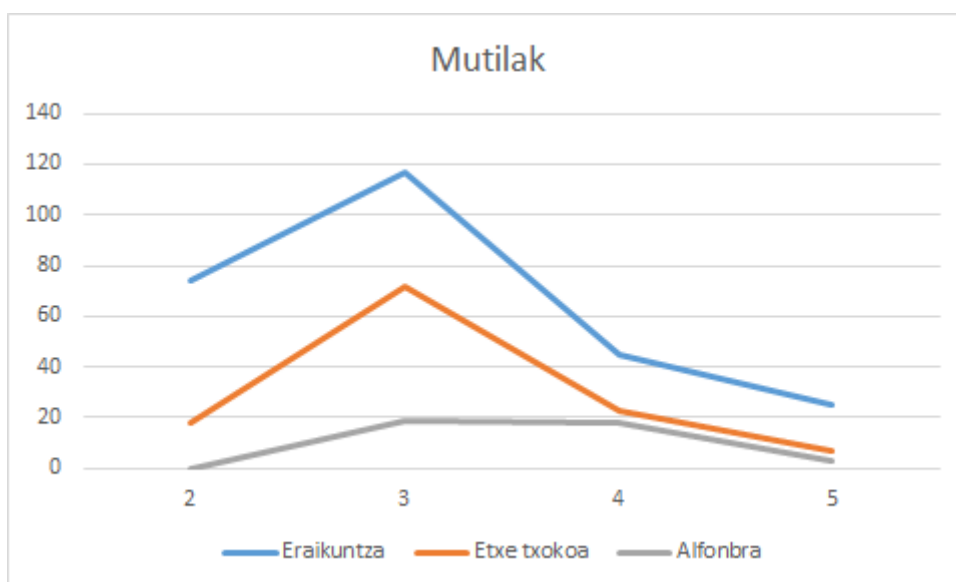
Neskek aukeratutako materialak berresten du gaiekin gertatu dena: panpin eta eraikuntzako piezak datoz neurri handian eta ondoren sukaldeko ontziak. Hortik aurrera azaltzen dira karro, kotxe eta horrelakoak. Adibidez “Arantzaren etxe txokoko bigarren saioan ikusten da nola Mirene eta Bertak panpin bana hartu eta erropak janzten dizkietela” (A-2s-3-arantza-etxe txokoa).

Laburtzeko, esan daiteke nesken jolasa eraikuntza eta etxe txokoan gauzatzen dela batez ere. Adinean aurrera doazen heinean, jolasak behera egiten du, batez ere esperimertzioak; aldez, harremanek gora egiten dute, gero eta harremanduago jolasten dutelako. Irudimen jolasari dagokionez (sustitutzioa eta drama), ikusten da eraikuntzak, eta nahiko parekatuta, zaintza eta sukaldeko gaiak ateratzen direla gehien, eta aukeratzen duten materiala ere gai horiekin oso lotuta azaltzen dela.

5.9.2. Mutilen jolasa

Mutilen jolasa deskribatzeko aurreko puntuan jarraitutako ideien ordena erabiliko da: zein espazio erabiltzen duten, nolako harremanak izaten dituzten, zein jolas mota azaltzen diren eta horrekin lotuta jolaserako gai eta materialak azalduko dira.

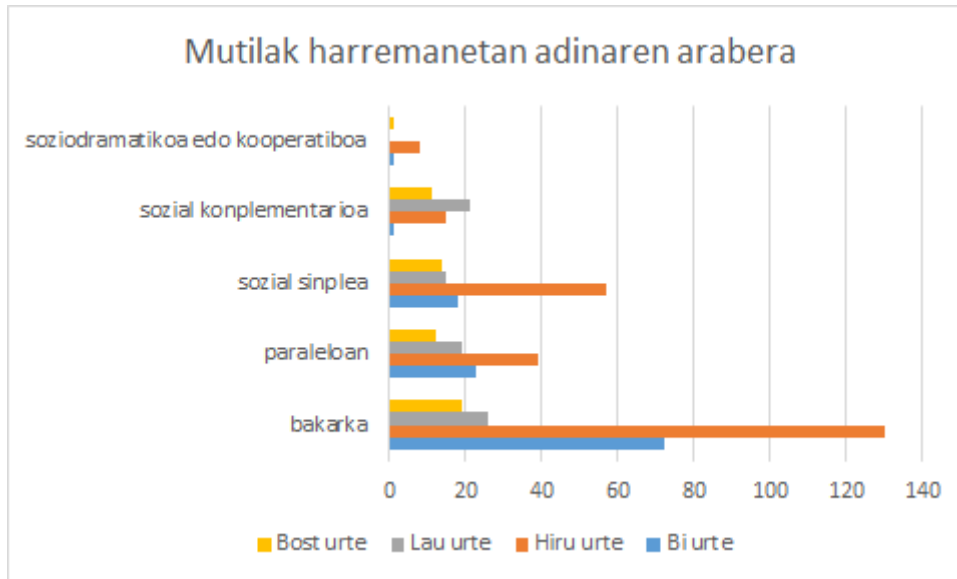
Espazioarekin sartzeko, txoko bakoitzeko frekuentziak, adina kontuan hartuz, irudira ekarriko dira:



Irudia 162. Mutilen espazioen erabilera adinaren arabera.

Eraikuntza txokoa gailentzen da beste espazio guztiekiko, nahiko modu nabarmenean, adin guztietan. Etxe txokoak hiru urteko mutilengan garrantzia hartzen du, baina lau eta bost urtekoengan berriro galtzen du, alfonbraren pareko bihurtuz.

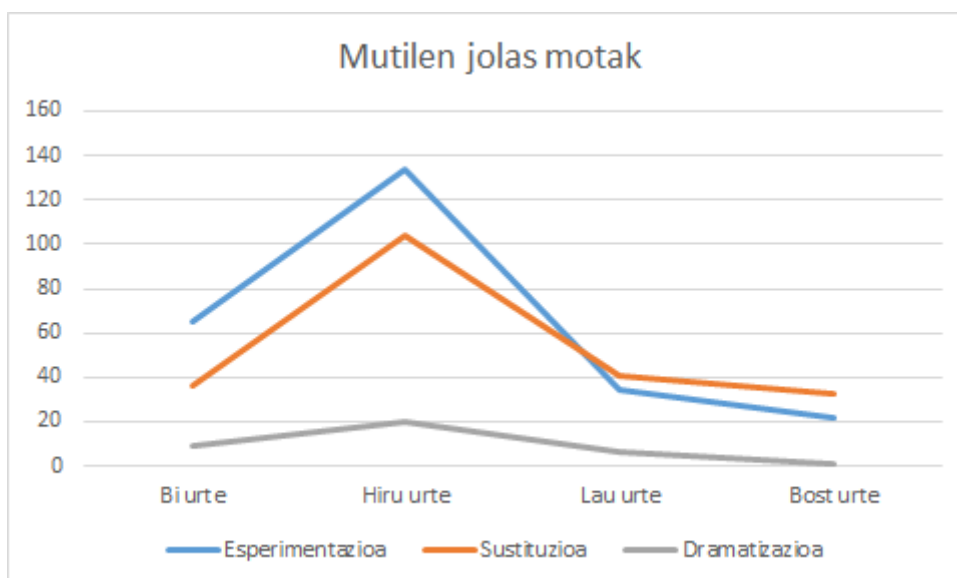
Espaziotik alderdi sozialera salto eginez, forma sozial bakoitzeko frekuentziak irudira ekarriko dira jarraian, adinaren arabera antolatuta:



Irudia 163. Mutilen forma sozialak adinaren arabera.

Adinean aurrera doazen heinean, harremanen konplexutasunean irabazten dute mutilek. Nabarmentzen dira hiru urteko mutilak, kopurua ere beste urteetan baino handiagoa da. Hala ere, modurik konplexuenera, soziodramatiko edo kooperatibora, hiru urterekin iristen dira, baina lau eta bost urterekin ez. Tendentzia hor hausten da. Harremanak gero eta konplexuagoak diren arren, azkeneko koxkara ezin dira iritsi, eta iristen diren apurrak hiru urtekoak dira.

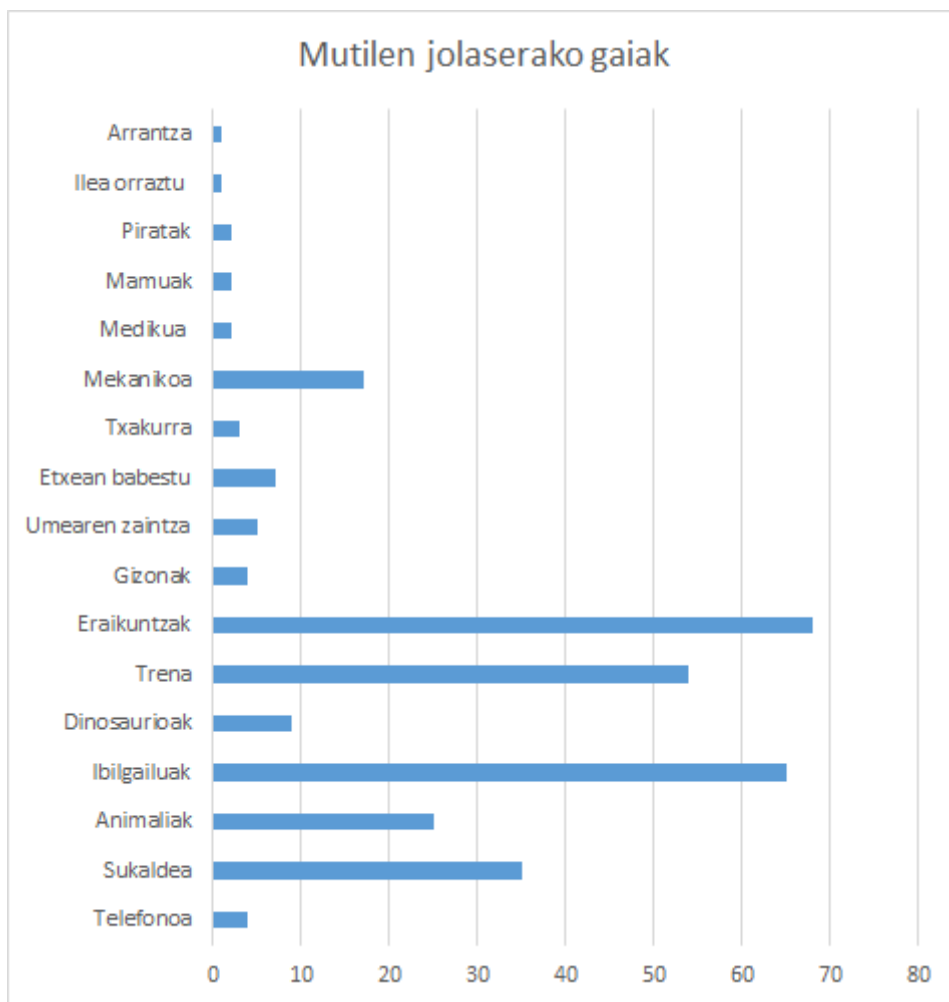
Jolas motei dagokienez, adin bakoitzean jolas mota bakoitzaren frekuentzia irudira ekarri da:



Irudia 164. Mutilen jolas motak adinean zehar.

Lehenengo bi urteetan esperimentazioa gailentzen da, eta gero aldaketa dator, ondorengo bi urteetan sustituzioak gain hartzen dio. Esan beharra dago dramatizazio oso gutxi ikusi dela, bi eta hiru urterekin pixka bat. Laurekin asko jaisten da, eta bostekin desagertu egiten da.

Irudimenaren mundura salto eginez, hau da, sustituzio eta dramatizazioan imajinatutakoa aztertzeko, azaldu diren gai nagusiak eta horien frekuentziak irudira ekarri dira:



Irudia 165. Mutilen jolaserako gaiak.

Laburbilduz, esan daiteke mutilen jolasa batez ere eraikuntza txokoan gertatzen dela. Adinean aurrera doazen heinean, harremanak konplexuagoak egiten doazela, baina mailarik konplexuenera iristen zailtasunak dituztela. Jolas motari dagokionez, dramatizazio gutxi ikusi da. Bi eta hiru urtekoen artean esperimentazioa gailendu da, eta gero, esperimentazioak behera egin du sustituzioari lekua utziz. Fantasiari erreparatzen bazaio, atera diren gaien artean eraikuntza, ibilgailu eta trenak gailentzen dira, eta material aukeraketak ere hori berresten du.

5.9.3. Zer dute komunean? Zer diferentea?

Aurreko puntuetan azaldu ez den arren, badira neska eta mutilen artean diferentzia nabarmenik ikusi ez den alderdiak, denborarena esate baterako. Noiz hasten diren, noiz bukatzen duten, denboran aurrera nola gehitzen joaten diren... zentzu horretan ez da diferentzia handirik sumatzen mutil eta nesken artean. Antzeko zerbait gertatzen da mugimendurekin ere, mugimenduari dagokionez ez baitago ebidentziarik diferentzia justifikatuko duenik.

Bestalde, aurreko bi puntuetan tendentzia orokorra azaldu da, baina banakako neska eta banakako mutilengana joaten bagara, ikus daiteke mutilak gai direla panpina hartu eta zaintzako jolas bat garatzeko; eta baita neskek ere ibilgailuekin mutilekin batera jolasteko. Hala ere, frekuentziak hor daude, eta diferentziak ikusten dira, batez ere ondorengo alderdiei dagokienez:

- Espazioaren erabilerari dagokionez: mutilen espazio nagusia eraikuntza txokoa da, lau eta bost urterekin etxe txokoaren erabilera txikia delarik. Nesken kasuan, bi txokoaren erabilera nahiko antzekoa da.
- Harremanei dagokienez, adinean aurrera doazen heinean harremanen konplexutasuna hazi egiten dela ikusten da. Baina azken bi mailetan dago diferentzia: mutilak sozial konplementarioraino iristen dira, nesken kasuan lau urtekoak bakarrik iristen dira horra, baina lau urtekoengan asko ikusi da. Aldiz, kooperatibo eta soziodramatikoan, hau da, mailarik konplexuenean, nesken presentzia handiagoa da mutilena baino.
- Jolas motari dagokionez, diferentzia nabarmenetako bat da esperimentazioan dagoena, bi urtetik hirurako tartean: neskek bi urterekin gehiago eta hirurekin gutxiago esperimentatzen dute, eta gero eta gutxiago. Mutilen kasuan, bi urtetik hirura asko hazten da. Egia da mutil kopurua ere hazi egiten dela, baina hala ere, diferentzia badago neska eta mutilen artean. Bestalde, bitik hirurako tendentziaren aldaketa, hau da, esperimentazio eta sustituzioaren arteko trukea, bi generoetan gertatzen da nahiko modu berdintsuan. Dramatizazioarekin ez da gauza bera gertatzen, neskek gehiago dramatizatzen dute mutilek baino bi, hiru eta lau urterekin; bost urterekin nesken jolasa

ia desagertu egiten da, baina ez dramatizazioa bakarrik, baita esperimentazio eta sustituzioa ere. Mutilen kasuan dramatizazioa desagertu da, baina sustituzio pixka bat mantentzen da.

- Irudimen edo jolaseko gaiei dagokienez, diferentzia handia dago. Bietan gailentzen dira eraikuntzak, baina bigarren eta hirugarren postuei dagokienez, aldaketa nabarmena da: nesken kasuan zaintza eta sukaldea da indarra hartzen duena, eta mutilen kasuan berriz ibilgailu eta trenak. Eta materialen aukeraketa ere bat dator honekin. Hor dago diferentziarik handiena.

Beraz, esan daiteke, alderdi komun batzuk badituzten arren, aukeratzen duten espazioa ez dela bera, eta bertan ateratzen diren gai eta erabiltzen diren materialak diferentzia markatzen duela, eta hori islatzen dela harremanak izateko moduan ere. Neskengan gehiago ikusi da etxeko txoko, gai eta materialen erabilera, eta horrekin lotuta dramatizazio eta harreman mota konplexuena azaldu dela. Mutiletan aldiz eraikuntza txokoa nagusitu da, bertan ibilgailuak, eta horrekin lotuta, sustituzio gehiago drama baino, eta harreman konplementarioak bai, baina kooperatibo edo soziodramatiko gutxiago ikusi da.

Laburbilduz,

Generoaren arabera ikusi dena ondorengo taulan jasotzen da:

	Neskak	Mutilak
Espazioa	Eraikuntza eta etxe txokoa.	Batez ere eraikuntza, adin guztietan.
Harremanak	Adinarekin konplexutzen, soziodramatikora iristen dira.	Bakarkako jolasean gehiago, ez dira kooperatibo edo soziodramatikora iristen.
Dimentsio kognitiboa	Esperimentazio, objektu sustituzio eta dramatizazioa ikusten dira.	Esperimentazio eta objektu sustituzioa ikusi dira, baina dramatikoa oso gutxi.
Hiru gai nagusiak lehentasunaren arabera	1.Eraikuntza 2.Zaintza 3.Sukaldea	1.Eraikuntza 2.Ibilgailuak 3.Trena
Materiala lehentasunaren arabera	1.Panpinak 2.Piezak 3.Ontziak	1.Piezak 2.Ibilgailuak 3.Ontziak

Taula 27. Generoaren laburpena

Ikusten da desberdintasuna badagoela generoari dagokionez.

5.10. NOLAKOA DA JOLASA ADINAREN ARABERA?

Jolasa adin tarte bakoitzean nolakoa izan den ikusteko, aurreko ataletan aipaturako alderdi guztiez hitz egin behar da: testuinguru, denbora, espazioa, harremanak, mugimendua, jolas mota eta generoaz. Alderdi guzti horien gurutzaketak jolasa konplexu bihurtzen du, ondorengo irudian ikus daitekeen bezala:



Irudia 167. Jolasaren ezaugarriak.

Alde batetik, testuinguru daukagu. Irakasle bakoitzak du bere jolasaren inguruko irudikapena, eta diferentziak daude irakaslearen arabera. Kurtso bakoitzeko irakasleak biltzean, kurtso horretarako erabakiak hartu dituzte, eta horrela, jolaserako espazio eta denbora batzuk definitu dituzte, baita bertan eskainiko den materiala ere. Gainera, beraien presentzia eta esku hartzea

ere espazio horretan eskaini dute. Kasu honetan ikusi da erabakiak ez direla ikastetxe mailan hartu, kurtso mailan baizik, eta horrek eskaintza (fisiko zein beraien presentziarena) desberdina izatea ekarri du. Beraz, testuingurua kurtsoa antolatu da.

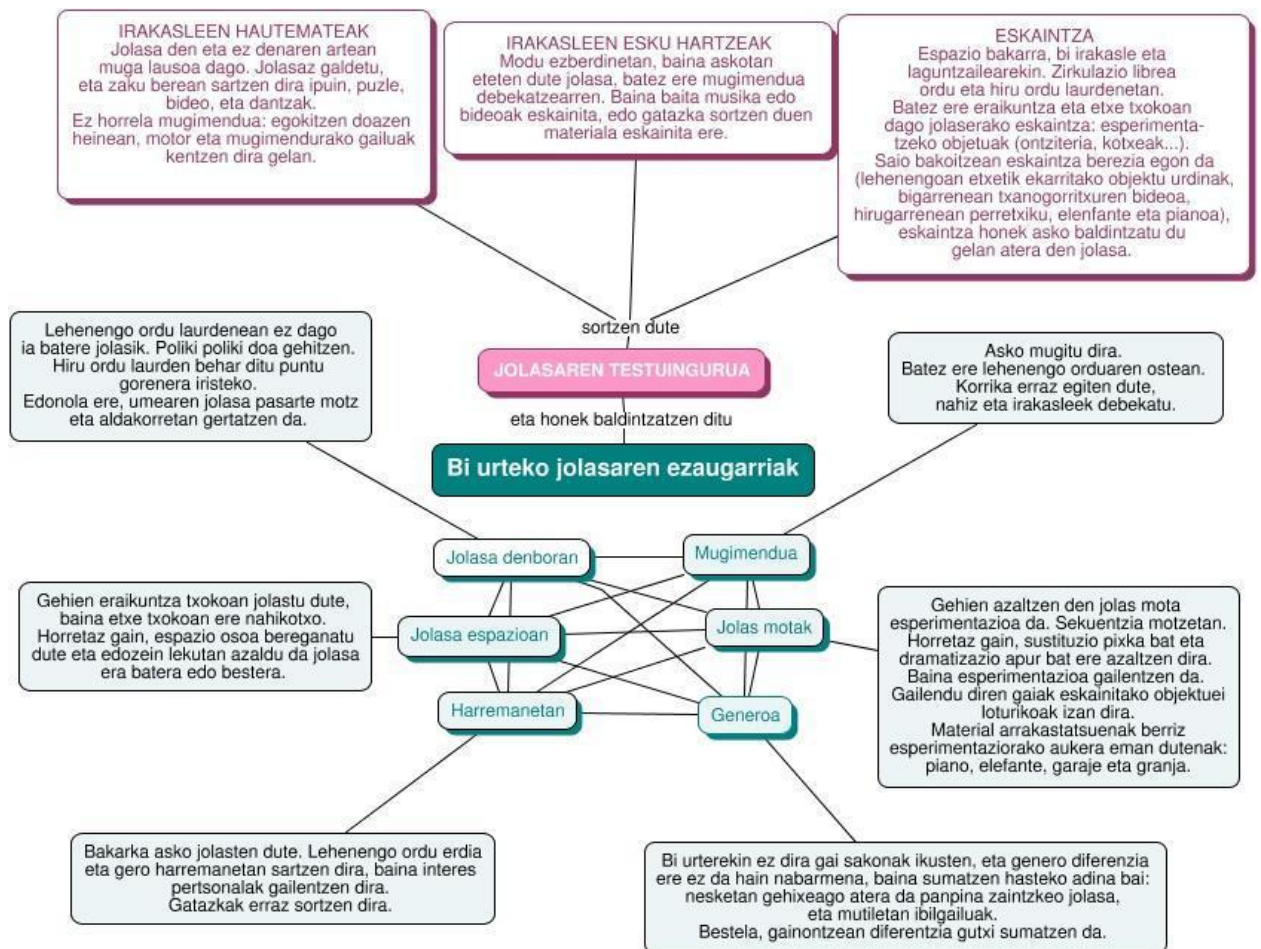
Testuinguru horretan jolastu dute umeeak. Eta jolas horretan hainbat ezaugarri desberdin ikusi dira: denbora eta espazioen erabilera, mugimenduaren presentzia, azaldu diren jolas motak, harremanak eta genero diferentziak. Alderdi guzti horiek elkarrekin gurutzatuta azaldu dira, elkarreraginean, bata bestea baldintzatu duelarik.

Testuingurua adinka antolatuta egoteak, eta umearen gaitasun kognitibo edo momentu ebolutiboa ere adinera hurbiltzeak ekarri dituzte urtetik urtera azaldu den jolasean diferentzia nabarmenak.

Orain arte alderdi bakoitzean jarri da arreta. Baina emaitzen atalari itxiera emateko, alderdi guztiak gurutzatuz, adin tarte bakoitzean sortu den jolas berezi eta desberdinaren argazki laburtua eskainiko da, joera orokorrak azpimarratuz, eta aldi berean, horren adibideak ekarriz.

5.10.1. Bi urtekoen jolasa

Aurreko ataleko egitura probestuz, aldagai bakoitzaren ideia nagusiak ekarriz, bi urtekoen jolasaren laburpena ekarri da ondoren irudiaren bidez:



Irudia 168. Bi urteko jolasaren ezaugarriak.

5. Emaitzak

Modu honetara, ezaugarri guztiak konfluituz, pasarte ezberdinek hartzen dute lekua bi urteko gelan. Adibide gisa ondorego bi pasarteak ekarri dira:

Pasarte: SUKALDEKO ONTZIAK

Lander dator berriro mahaira. Esku batean txontxongilo bat du. Bestean kazo bat, barruan mahats mordoarekin. Ez da janaria prestatzen ari. Oreka eta saltoak esperimentatzen ari da mahatsa eta kazoarekin. Mahatsa lurrera bota, eta kazoarekin jotzen dio, ea nola joaten den ikusteko.

Aldameneko mahaian Izar eta Nahia ikusten ditu ontziekin. Neskek batak besteari ontziak pasa eta edateko itxurak egiten dituzte. Sekuentzia motz-motzak. Mutikoari enbidia etortzen zaio, eta mahatsa, kazo eta txontxongiloa lurrera bota eta mahaira hurbiltzen da. Lehenengo mahaia bereganatzen du, hartu beretzat eta arrastratu egiten du. Izar begira begira geratzen zaio, baina ez du ezer egiten. Orduan Landerrek mahai gainera igotzen du. Izarrek edalontzi urdina bereganatzen du, eta edateko itxurak egiten ditu. Landerrek utzi mahaia, Izarrengana joan, buruan jotzen dio, eta edalontzia hartzen du eta edateko itxurak egiten ditu. Izarrek ez dio kontrakorik adierazten.

(A-3s-2-txoko sinbolikoa)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** Minutu gutxi
- **Espazioa:** Etxe txokoa
- **Materiala:** Sukaldeko ontziak
- **Gaia:** Pelota eta jateko itxurak
- **Harremanak:** imitazioa eta elkar erakarmena badago, baina ez dute erraztesunik harremantzeko
- **Mugimendua:** esperimentazio mailakoa
- **Motak:** esperimentazioa eta sustituzioa
- **Generoa:** biak batera
- **Irakaslearen esku hartzea:** Ez dago

Pasartea: PUZZLEAREKIN ORRAZTUZ

Jokine eta Edurne puzzlearekin dabilta, baina ez dute egin nahi. Tableroa irailu dute eta piezak jartzen hasten dira.

Jokinek Edurneri ilea orrazteko keinua egin du, Aratzek ikusi du eta gauza bera egin dio. Ondoren, Jokinek puzzle pieza bat hartu du orrazia bezala, ilea horrekin orrazteko.

Angeles azaldu da eta "eh eh eh" esan du. Piezak jasoarazi dizkie, "puzlea egiteko dira". Bi neskek alde egin dute hortik.

Jokinek, hala ere, puzzle piezarekin bere burua orrazten jarraitzen du. Angelesek piezak lurretik jasoarazten jarraitzen du. Jokinek puzzle piezarekin ilea orrazten jarraitzen du.

Angeles hasi da piezak bere lekuan jartzen, eta Aratzek eta Jokinek jarraitu egiten diote.

Piezak jarritakoan Jokinek berriro pieza hartzen du, eta Edurne orraztu egiten du pieza batekin. Edurnek onartzen dio, baina ez dio jarraitzen. Angelesek mukiak kentzen dizkio orraztua den Edurneri, bitartean Jokin gelditu egiten da, geroxeago bere burua orrazten hasten da piezarekin.

(A-2s-2-puzzle)

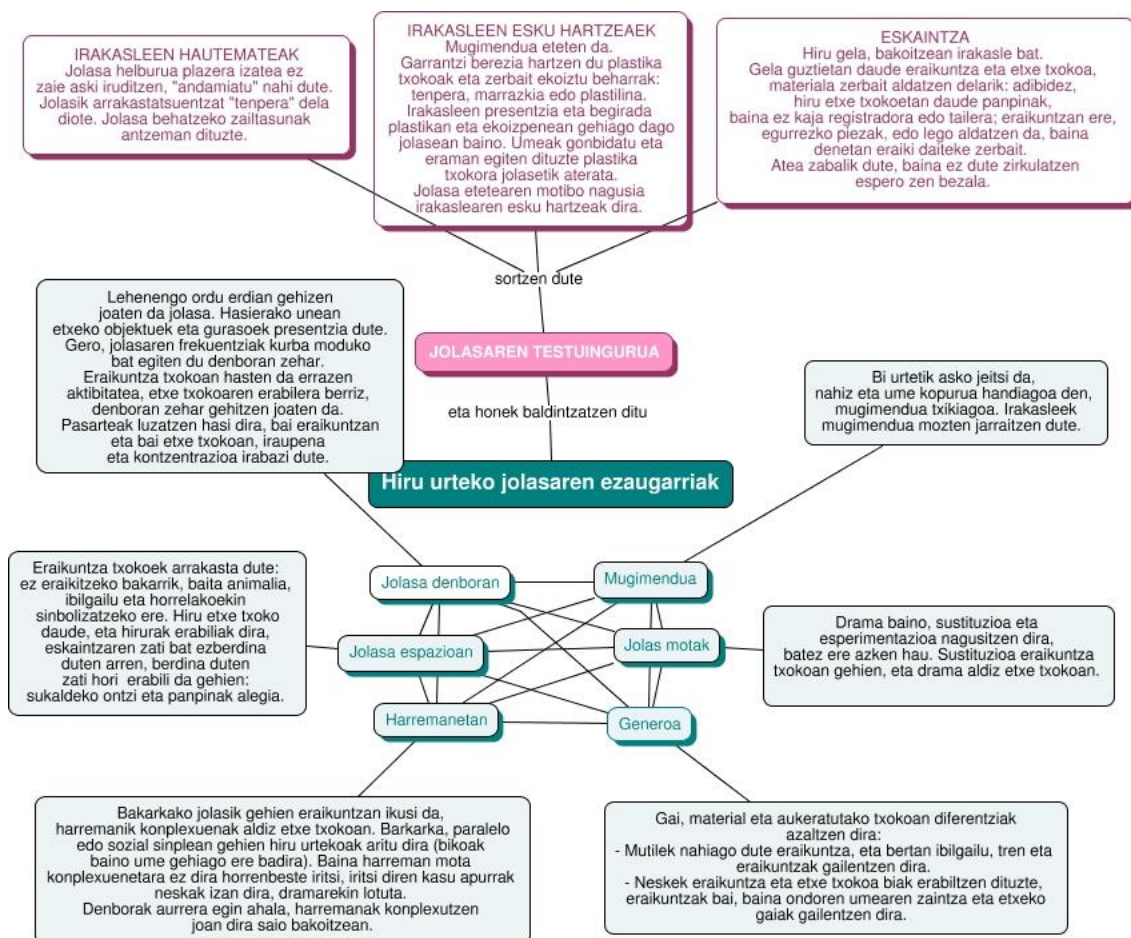
Ezaugarriak

- **Iraupena:** Minutu gutxikoa
- **Espazioa:** Puzzle txokoa
- **Materiala:** Puzzlea
- **Gaia:** Orraztu
- **Harremanak:** imitazioa dago, jolas paraleloa, une batzuetan sozial sinplea

- **Mugimendua:** Ez
- **Motak:** Sustituzioa
- **Generoa:** biak
- **Irakaslearen esku hartzea:** gonbidatu, presente egon, eta erabilera jakin bat debekatu. Ez du ikusten edota onartzen umeen jolasa. Umeek aldiz irakaslearen proposamenak onartzen dituzte, eta jarraitu egiten diote ahal duten neurria bere jasotzeko proposamenari.

5.10.2. Hiru urtekoen jolasa

Hiru urteko gelan testuingurua aldatu egiten da, bai irakasleen hautemate, bai esku hartze eta bai eskaintza. Bestalde, umeak garapenaren beste puntu batean daude, harremanak izateko garaian eta jolas motetan islatzen da, gainera, mutilen kopurua neskena baino handiagoa da. Aipatutako guztiak jolasaren argazki desberdin bat sortzen du:



Irudia 169. Hiru urteko jolasaren ezaugarriak.

Testuinguru eta ezaugarri ezberdinen konbinazioak honelako pasarteak utzi ditu:

Pasartea: AMA NAIZ

Naiara itzultzen da, trona hartu eta beste norabait eraman nahi du. Arantzak plastikako txokotik mozten du: "etxe txokoko gauzeekin hemen ez, eh? panpinekin etxe txokoan ibili behar da". Karroa poliki-poliki txokora itzultzen da. "zuek badakitzue etxetxokoan jolastubidala, eh?"

Maria sartzen da gelara, bere gelara margotzera eramateko umeen bila. Begirada botatzen du, eta "Naiara, Mirari, bazatozte margotzera?" justu sinbolikoan dauden bi neskek dira. Ez dago besterik jolasean une horretan. Mirari: "baai". Bat zuzenean korrika joan egiten da. Naiarak esaten du ez duela nahi: "nooooo". Mariak erakarri egin nahi du: "ikus, daukat horrela itxekua". Arantzak: "bestela eramango dugu karpeta etxera, eta zure kutxan ez da egongo ezer, eta ezingo dotzazu erakutsi aitaxori eta amatxori ezer. Eta esango dute... UUuuu Naiaraaaaa....".

Mariak: "Naiara, bazatoz?". Naiarak: "eezz". Mariak: "bueno, ba bi minutu, eh?".

Naiara ama izango da, gelara sartu denetik 20-25 daramazki txokoan ama izan nahian, baina lortu ezinean: eztabaidak, margotu beharrak, txokotik irten ezinak... baina beste ezer egin nahi ez duen arren, erraz geratzen da tenpetara begira. Panpina hartzen du, gero erropen ispilura doa, gero armairura eta ontziak hartzen ditu, gero berriro armairura, gero berriro ontziak... imitazio keinuak baino askoz gehiago egiten du objektuak hartu eta utzi.

Arantzak tenperatik esaten dio: "begira Naiara, hau ere Mariaren gelara doa marrazkitxo bat egitera".

Neskek begiratu egiten du, plastikozko hanburgesa bati ahoaren aurrean eusten dion bitartean, jateko itxurak eginaz. Ez dio irakasleari kasurik egiten eta erropetara doa berriro. Gero berriro armairura. Arantza altuan ari da hizketan, eta horrek neska honen arreta deitzen du, eta askotan begira geratzen da. Ixiltzean berriro ekiten dio objektuak aztertzeari. Panpina tapatzen du, besarkatzen du. Ispiluan begiratzen dio bere buruari panpinari eusten dion bitartean. Bakarrik baina gustora dabil, ama da. Panpina goxo goxo besarkatzen du. Karrora joan eta beste panpina hartzen du, eta bi panpinak besarkatzen ditu, eta ispilura joaten da bi panpinekin bere burua ikustera. Ama sentitzen eta ikusten da.

Bi irakasleek nahi dutena baino erabakiorragoa izan da bere beharra, eta hau asetzeko irakasleei aurre egin behar izan die.

Maria etorri da berriro eta beste mutiko bat aitarekin, honek erakartzen du bere arreta. Begiratu egiten die. Baina ez du panpina askatzen, estu-estu besarkatzen du, zapian bilduta, kolpetxoak ematen dizkio, eta ispiluan begiratzen dio bere buruari. Benetako ama ikusten du. Zarata handia dago tenpera txokoan:

Arantza eta Maria. Haiei begira geratzen da panpina besoetan duela.

Xabi sartzen da txokora, objektuak arakatzen ditu. Zerbait eskuan hartzen du. Neska mutilek elkar ikusten dute, baina ez diote elkarri aurpegira begiratzen. Bakoitza berera doa. Mutikoak minutu baten ostean alde egiten du txokotik.

Tarteka Arantza abesten hasten da. Inork ez dio kasurik egiten abestiari.

Naiarak biberoia ematen dio besoan mantarekin bilduta daukan panpinari. Ondoren panpina tronan jarri du. Gero kamaratik ezkututzen da. Makurtuta dabil, objektuekin.

Geroxeago Arantza sartzen da txokora, neska honi ipurdia usantzen dio, eta ezer esan gabe, eta aurpegira begiratu gabe, badoa zerbaiten bila. Neskak jarraitu egiten dio. Kaka eginda dago, badaki zer datorren. Lurrean aldatzen dio pardela, alfonbran.

Etxe txokoa hutsik.

(A-3s-3-Arantza-etxe txokoa)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** ordu erditik gora. Hasiera umeak markatu du, eten asko izan ditu, eta azkenean behar fisiologikoengatik bukatu da jolasa.
- **Espazioa:** etxe txokoa
- **Materiala:** zaintzarako objektuak
- **Gaia:** ama izatea
- **Harremanak:** bakarka
- **Mugimendua:** ez
- **Motak:** sustituzio eta dramatizazioa
- **Generoa:** neska
- **Irakaslearen esku hartzea:** jolasa eteten saiatu, umeari ekoizpen bat eginaraztearren. Bide batez, zer den garrantzitsua eta zer ez adierazten diete umei.

Pasartea: DINOSAURIOAK

Ipuinak baztertu eta maparen gainean blokeekin eraikitzen dute zerbait. Neska bat eta hiru mutiko ari dira burubelarri. Berrito desmarkatzen dira eraikuntzatik, eta animaliak ateratzen dira: dinosaurioak. Pare bat minuturen ostean dinosauriodunei soinu gehiegi ateratzen dutela eta baxuago ibiltzeko esan die irakasleak, eta musika entzuteko. Honekin jolasa erdi paralizatu egin da, ateratzen joan dira, neska bat eta bi mutiko geratu arte. Listo dinosauroak.

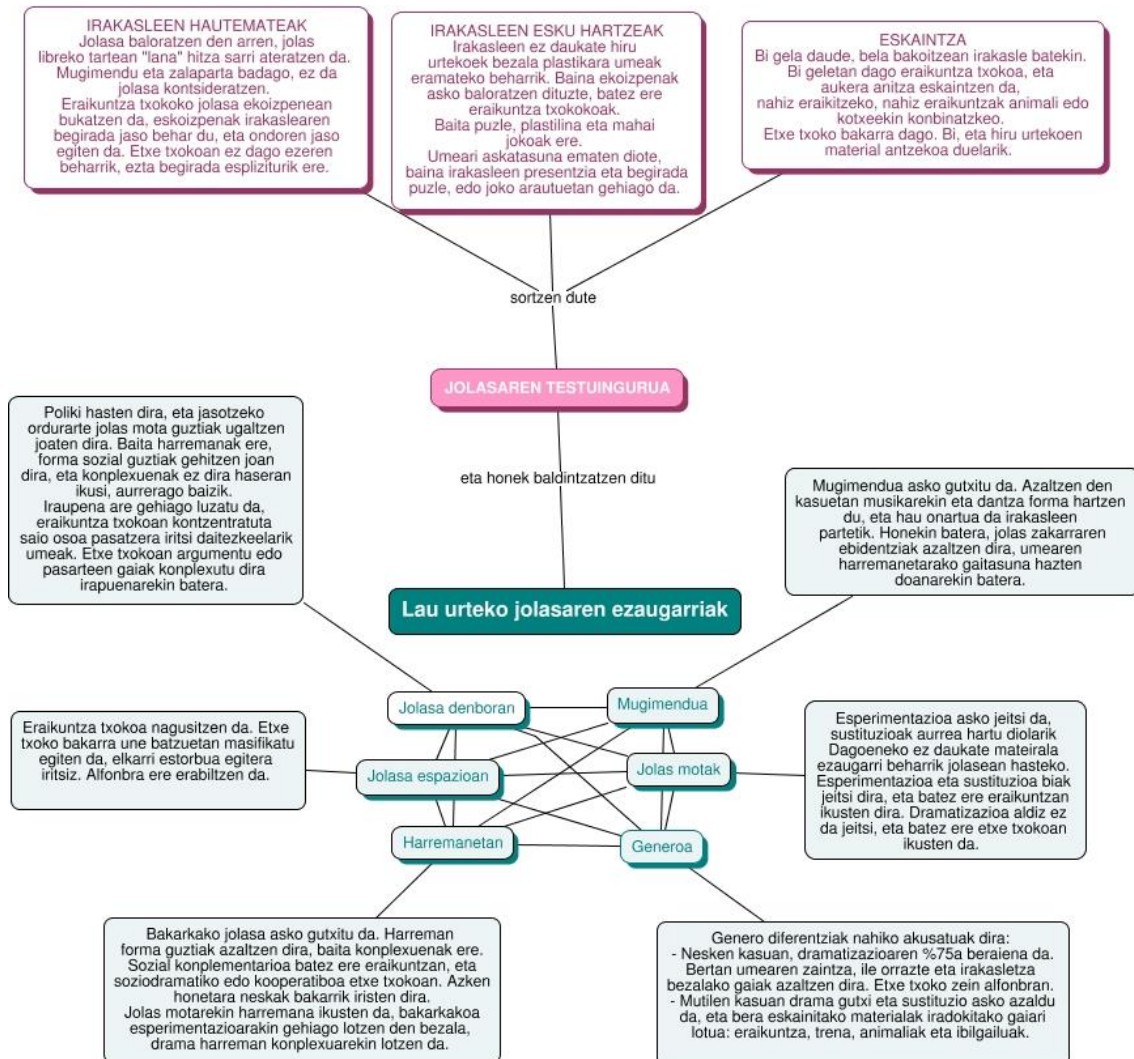
(A-2s-3-Maria-eraikuntza)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** Minutu gutxitakoa.
- **Espazioa:** Eraikuntza txokoa
- **Materiala:** Egurrezko piezak eta dinosaurioak
- **Gaia:** dinosauroentzako gordelekua egin dute, eta gero Dinosaroen arteko borroka hasi da.
- **Harremanak:** Sozial sinplea orokorrean, baina une batzuetan sozial konplementariora iristen dira.
- **Mugimendua:** Ez, baina zarata bai. Eta hori ere ez da onargarria.
- **Motak:** Esperimentazio eta sustituzioa.
- **Generoa:** biak, baina mutil gehiago, neska bakarra.
- **Irakaslearen esku hartzea:** soinua eteten du, eta horrekin batera jolaserako gaia ere etenda geratzen da.

5.10.3. Lau urtekoen jolasa

Irakasle hauek ez dute berdin ulertzen jolasa, eta ez diote lehentasun bera ematen. Horrekin batera, gelan okupatzen duten lekua, eta egiten dituzten gonbidapenak eta umeei itzultzen dizkieten begiradak aldatu egiten dira. Gainera, espazio antolaketan ere beste hautu batzuk hartu dituzte: etxe txoko bakarra nahikoa da, ez gela bakoitzean bat. Horri gehitzen bazaio umeak helduagoak direla, eta harremanetan nahiz jolas motetan isla duela horrek, honek guztiak eragiten duena da jolasaren argazki ezberdin bat ateratzea:



Irudia 170. Lau urteko jolasaren ezaugarriak.

Ezaugarri eta baldintza horien gurutzaketak honelako pasarteei eman die leku:

Pasartea: AMA NAIZ? EDO DOMADOREA? EDO IRAKASLEA?

Noemi txokora begira geratzen da, baina kanpotik, barrura sartu gabe. Sei neska eta hiru mutil daude. Bakoitzak berea egin nahian. Binaka edo hirunaka, baina elkarri traba eginaz.

Bi mutiko sofan daude, ipuinekin. Hirugarren mutikoak aulkiarekin haiengana iritsi nahi du. Baina lurrean hiru-lau neska daude, eta pasa ezinean ibiltzen da. Lurreko neska hauek animaliatxoak edo ume txikiak dira, lau hanketan mugitzen dira, eta zerbait jateko itxurak egiten dituzte. Beste bi neska sukaldean janaria prestatzen ari dira, eta lurrekoei ematen diete ondoren.

Poliki poliki badirudi kideak eta jolas amankomunak ateratzen hasi direla, talde txikietan.

Neska berri bat etortzen zaie lurrekoei, baina hau ez da jolasera gehitzen. Berea proposatzen die, eta erakartzen saiatzen da. Bat erakarri eta berarekin eramaten du. Ume txikia izaten jarraitzen du erakarri duen umeak. Orduan berak altzoan hartzen du eta janaria ahora eramaten dio. Rolean sartu da. Bientzako moduko zerbait adostea lortu dute (hitzik gabe). Gorputz kontaktu handia dute, estu heltzen dio amak umeari. Lurrean zeuden besteak ere dispertsatzen joan dira. Sukaldaria geldirik geratu da, ahoan zerbait duela begira, eta lurrekoak joan egin dira.

Batzuk mugitzen hasi dira.

Neska bat ama bihurtzen da, aulkian exertzen da, eta lurrean dagoen beste neska bati ahora ematen dio jaten, sartu ezinean zegoena. Egon dira rol horretan, baina etenak izan dituzte, orain badirudi berriro bien interesak kointziditzen duela eta hori sortu da. Segundu batzuetako kontua da. Gero joan egiten da.

Ume asko daude, batzuk ipuinekin besteak rolean. Ipuinekin daudenek ere begia sinbolikoan dute, eta batek ipuina utzi eta elkarrizketan sartzen da.

Lehengo neska berriro itzultzen da, lau hanketan, baina orain ez da umetxoa, lehoia baizik, eta orro egiten du. Txokotik ateratzen da alfonbrara, eta bere "ama" edo zaintzailea atzetik ekartzen du, eta ipuinarekin zegoen nesketako bat ere bai. Gero ipuinarekin zegoen beste neska ere erakartzen du.

Berriro lehoia txokora itzultzen da, hiru neska ditu zer egin behar duen agintzen, tiraka, eta bera erresistitu egiten da. Irribarrez, desafioz.

Ondoren dispertsatu egiten dira.

Etxe txokoan bi mutil ipuinekin eta neska bat dago, ama izan dena, orain bere kasa dabil sinbolikoan,

plateretik goilararekin jateko itxurak egiten. Beste neska bat itzultzen da komikiak irakurtzera. Elkarrizketatxo bat izaten dute, baina ez dute jolasa adosten edo zerbait komuna sortzen. Jateko itxurak egiten ari dena nahiko geldirik geratzen da, goilara ahoan, besteei begira. Energia gutxirekin. Azkenean altxa eta roletik irten, eta alfonbrako lehoia zirikatzen joaten da. Aldaketa egin du, bere denbora hartu ondoren.

Lehoia izan denak ere ipuina hartzen du. Orduan hiru neskak (lehoia, ama, eta ipuinarekin zegoena) ipuinarekin hasten dira. Baina ipuina ikusi baino gehiago, ipuina kontatzeko itxurak egiten dituzte, irakasleak bezala. Baina segundu batzuetako kontua izan da. Aurrez ama izan denak berriro ere lehoia zirikatu nahi du, baina lehoiak ez du proposamena onartzen, eta lau hanketan alde egiten du ipuina utzita. Ama ipuinera itzultzen da.

(A-2s-4-Noemi-etxe txokoa)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** luzea, tartean mota askotako eten edo aldaketei egokitzen zaie jolasa.
- **Espazioa:** etxe txokoa, une batzuetan alfonbrara ateratzen delarik.
- **Materiala:** ipuina, gaiontzeko rol eta esanahiak materialik gabe eraiki dituzte.
- **Gaia:** aldakorra, ama eta umea izatetik, lehoi arriskutsu izatera, eta horik irakasle izateraino iristen dira.
- **Harremanak:** etengabe elkarren beharrak irakurtzen ari dira, eta horren arabera norbere jolasa aldatu egiten dute. Hitzekoak ez diren seinaleen arabera funtzionatzen dute, baina ulermen eta konplementazio maila altuak lortzen dituzte.
- **Mugimendua:** Ez bereziki.
- **Motak:** esperimentazio, sustituzio eta dramatizazioa. Batetik bestera pasatzen direlarik behar edo gogoaren arabera.
- **Generoa:** neskak.
- **Irakaslearen esku hartzea:** urrutitik ikusi du, baina ez du esku hartu.

Pasartea: IKUSI NOLAKO ERAIKUNTZA EGIN DUDAN

Bi mutiko eta neska daude txokoan. Perimetroa utzi eta altxa egiten dira. Kaxa bat ateratzen dute kotxez betetakoa. Mutikoetako bat joan egiten da eta neska mutilak hasten dira kotxeak ateratzen. Minutu batzuk geroago beste mutiko bat gehitzen zaie. Ibilgailuak eta animaliak batu dituzte eta Xabierri deiu diote, eta Xabierrek esaten du: “zelako garajia ein duzuen, zergatik ez diozue ipintzen horri teilatua?” umeak pentsakor geratzen dira. Batek pieza txiki bat hartzen du eskuan, eta erakusten dio Xabierri. Xabierren xafla zabal bat hartzen du eta umeei ematen die, eta esaten die: “eurixa eitzen badu bestela, animaliak eta kotxiak busti eingo die”. Umeek xafla hartu eta jarri egiten diote perimetroari. Xabier ordenagailukoengana doa. Ondoren, Xabierrekin batera beste neska bat hurbildu da, eta hau txokoan geratu da. Beste pare bat minuturen bueltan hasieratik zegoen neska aspertzen hasi da, ordenagailura doa, eta gero txokotik alde egin du, segundu batzuk beranduago berriro itzultzen da. Beste hirurek jarraitzen dute. Teilatua egin dute. Xabierrek non dagoen “milu” galdetzen du altuan, gelako beste puntan. Eraikitzen ari den mutikotako batek entzun du, eta erakustera joan egiten da txokotik, gero berriro etortzen da, baina pieza koloredun batzuk ekartzen ditu.

Pare bat minuturen bueltan umeek teilatuaren gainean beste pieza batzuk jartzen dituzte, eta eraiki egiten dute. Baina zailtasunen bat izaten dute, eta mutiko batek gela zeharkatzen du Xabierrengana joateko. Neska mutilak geratzen dira txokoan eraikitzen.

Geroxeago joan den mutikoa itzuli da, Xabierri erakutsi nahi dio. Baina ez du erantzunik jasotzen eta joan egiten da. Handik pixka batera neska ere joan egiten da, eta alde egindako mutikoarekin itzultzen da. Baina mutiko itzuliberriak errietan egiten dio bertan dagoen mutikoari. Hirurak berriro hitz egiten eta eraikitzen hasten dira. Gelara Aiora etorri da, eta mutikoetako bat beregana joaten da, txokoa utzita. Gero berriro itzultzen da.

Beste mutikoak jolasa aldatzen du, txoko berean, baina beste adar bat: egurrezko pieza handiak hartzen ditu, eta dorrea egiten hasten da.

Geroxeagoa beste mutiko bat hurbiltzen da animalietara. Une batean bi foko sortu dira.

Egurrezko bi pieza hartu ditu, eta elkarren kontra txokatzen ditu. Mutikoa badoa.

Ondoren neska bat etorri da eta koloretako piezekin beteta zegoen poltsa handi bat hartu eta alfonbrara

eraman du.

Lehen joan den neska itzultzen da, eta ibilgailuen kutxatik kotxe edo hegazkin bat hartzen du eta hegan egingo balu bezalako keinua egiten du.

Hiru foko edo adar daude. Lehen batera aritu direnak, bakoitzak bere espazio eta materiala hartu du, eta berea egiten hasi da: neska bat ibilgailuekin, mutiko bat garajeko teilatuaren gainean eraikitzen, eta bigarren mutikoa pareta bat eraikitzen pieza berriekin. Bigarren neska deskonektatu egiten da une batez.

Teilatuaren gainean eraikitzen ari den mutikoak Xabierren begirada behar du berriro: "Xabier, ikusi!" Mutiko honek besteek baino presentzia gehiago eskatzen du. Xabier lanpetuta dago ordea, eta ez dio erantzuten. Orduan, beste zerbaitetan ari zen neska hurbiltzen zaio berriro, eta elkarrekin hizketan hasten dira.

Geroxeago bizardun mutikoa etortzen da txokora. Piezei begiratzen die, baina bizarra mantendu nahi du. Bizarrarekin ezin du eraiki. Biak nahi ditu, baina ez du inor nahi. Bere nahiak definitu ezinean dabilela dirudi. Azkenean alde egiten du.

Teilatuaren eraikitzen ari ziren neska mutilak, teilatuari utzi, eta dorrea eraikitzen ari diren mutikoarengana hurbildu dira, eta hizketan hasi dira. Beraz, une batean banatu diren adarrak, berriro ere batu egin dira, beste espazio batean. Eta ibilgailuekin zebilen neska ere gehitu egiten zaie.

Xabier pasatzen da plastika txokora, eta ume bati marrazki "zoragarria" egin duela esaten dio. Honek eraikuntzako neska bat erakartzen du, eta neska plastikara joaten da beste hirurak utzita.

Aurreraxeago berriro banatu dira eraikuntzakoak, bakoitza berera. Eta bakarrik geratu denean, mutikoak berriro ere Xabierren presentzia reklamatu du: "Xabier, ikusi!". Xabierrek burua jiratu du, eta begiratu du, baina beste zerbait dauka ebazteko plastikan. Mutikoa bere ondora joan zaio: "Xabier, ikusi!", eta itxoin egiten du libratu arte.

Handik pixka batera mutiko berri bat dator, eta bi kotxe hartzen ditu. Kotxe horiekin alfonbrarantz joaten da.

Xabier libratu denean mutikoak esaten du: "Xabier, ikusi!". Xabier zutitu da, eta bazirudien ikustera zihoala, baina ez, oraindik plastikako astoetan geratzen da. Mutikoa txokora itzultzen da, eta neska ere bai oraingoan. Baina mutikoa ez dago lasai, begi zeharka Xabierrri begiratzen dio sarri. Neska berriro joan da, badirudi astoetan marraztu nahi duela. (Neska honek Xabierrri jarraitzen dio, Xabierrek gonbidatu du eraikuntzara, eta baita plastikara ere). Mutikoak: "Xabier, ikusi zelako dorrea!". Baina Xabier oraindik astoetan dago, tenperazko marrazkiak eskegitzen. Azkenean joan egiten da ikusi gabe dorrea.

Minutu gutxira Xabier berriro dator astoetara, oraingoan bakarrik, eta mutikoak aprobetxatzen du eta azkar-azkar esaten dio: "Xabier, ikusi zelako dorreal". Xabierrek "zoragarria" esaten dio, baina begiratu ere egin gabe, eta jarraitzen du marrazkiak prestatzen. Mutikoa lasaiago geratzen da.

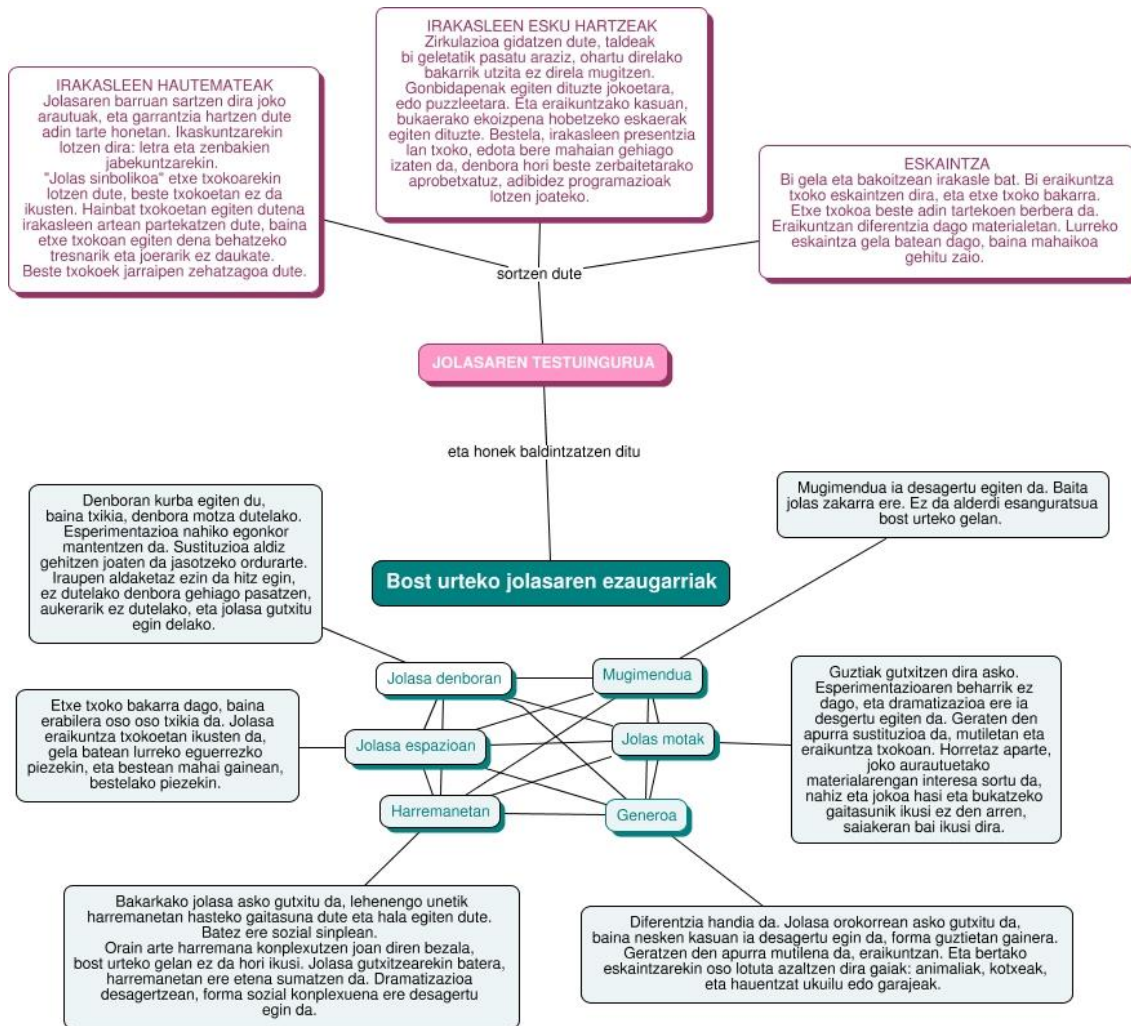
(A-2s-4-Xabier-eraikuntza)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** luzea, gai, harreman, pertsona eta joan etorri ezberdinak lotzen direlako. Hari batek lotzen ditu une eta jolas guztiak, baina bestalde, asko irekitzen eta aldatzen den pasarte da.
- **Espazioa:** eraikuntza txokoa
- **Materiala:** eraikuntzak piezak eta kotxeak
- **Gaia:** garajea. Berez atera da, baina irakasleak eskaera luzatu duenean, berretsi egin du gaia, umeek jarraitu egin nahi izan diotelako.
- **Harremanak:** joan etorri handiak daude, behar desberdin asko nahasten dira. Xabierrek proposatutako teilatua egin nahia batek, bizarrari eustea besteak, marrazkia egiteko nahia, baina aldi beran zerbait eraikitzekoa... umeen joan etorria dago, materialak sustengazten du sartu irten errazak egotea, eta harremanak sortzea; baina aldi berean, ez dira oso harreman konplexuak sortzen, une batzuetan zerbait batera egitera iristen diren arren, umeak desagertzeak eta agertzeak ez du jolasa asko aldatzen, eta hori harreman oso lotua ez dagoenaren seinalea da.
- **Mugimendua:** ez asko
- **Motak:** esperimentazioa eta sustituzioak. Lehenengotik bigarrenenera, eta alderantziz. Ume berriak datozenean, esperimentatzen hasten dira, batzuk sustituziora pasatzen dira, beste batzuk bukatu eta alde egiten dute.
- **Generoa:** biak azaltzen diren arren, mutilak gehiago dira.
- **Irakaslearen esku hartzea:** Egindakoaren gaineko baloazio positiboa itzultzen die, baina bestalde, zerbait gehiago eskatzen die. Umeek erantzuten diote eskaerari, baina horren ostean begirada erreklamatzeko dutenean, kosta egiten zaio berriro begirada hori itzultzea. Horren ordean, plastikako ekoizpenean dauka arreta. Bestalde, denentzako egindako galdera baten bidez une batez jolasa eten du, ume bat atera da eta gero berriro itzuli da jolasera.

5.10.4. Bost urtekoen jolasa

Lau urteko geletatik bost urteko geletara beste salto bat antzematen da. Irakasleen jolasaren inguruko ikuspegia medio, eta beraien proposamen edo eskaerak ikusita, umeeek beste gauza batzuetarako joera azaldu dute. Jolasaren presentzia asko gutxitu da, ia-ia desagertu arte. Hona hemen argazki laburtua:



Irudia 171. Bost urteko jolasaren ezaugarriak.

Egoera honek ondorengo pasarteei eman die leku:

Pasartea: ROBOTAK

Jonek palillo eta konektoreekin persona edo robot bat egin du. Altxa eta besteei erakusten die. Gorkak jarraitzen du paliloekin zerbait egiten. Gela osoan ibili ondoren, irakasleari ere erakusten dio. Honek ez dio asko esaten, eta badoa gelatik kanpora, pasilora. Pasiloan hiru minutu pasatzen dituzte, nonbait kokatu nahian egin dutena; baina, ez da apala edo mahai gainean ondo sustengatzen. Bi egitura ensanblatzen dituzte, astintzen dituzte. Gero berriro txokora itzultzen da. Eta berriro zerbait egiten hasten da. Ander ere gehitzen da. Hiru dira eraikitzen ari direnak.

Minutu gutxi pasatzen dituzte definitu gabeko egiturak osatzen, eta osatu ondoren beren mugimendua esperimendatzen dute, robotak direla diote. Jonek bukatutzat jotzen du, eta irakasleari erakusten dio. Irakasleak eskuan hartzen du. Besteek ere erakusten diote. Irakasleak ikusten du eta esaten die: “eizue zerbait gehixau, ia zerbait osatzen duzuen”. Irakaslea eraikuntza txokora joaten da, eta eredia erakusten die: dorrea, errotatxoa, eta kajan dagoen eredia erreproduzitzera gonbidatzen ditu eta badoa. Umeek ez dute jarraitzen. Bi ume kanpora joan dira bere egiturekin. Eta hirugarrena gelan dabil, astinduaz, mugimendua ere baduelako egitura indefinitu horrek. Hirugarren mutiko hau ere kanpora doa bere egiturearekin.

(A-1s-5Anabel-eraikuntza)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** ordu laurden inguru
- **Espazioa:** lan mahaiak
- **Materiala:** eraikuntzako makiltoxo eta konektoreak. Material honek eraikuntza ahalbideratzen du, baina ez oreka eta grabitatearen araberakoa, konektoreek aukerak zabaltzen dituzte, eta objektu artikulatuak egitea posibilitatzen dute.
- **Gaia:** Robotak
- **Harremanak:** Paralelo edo sozial sinplea. Umea materialarekin dago batez ere harremanetan,

eta bakoitzak berea eraikitzen du.

- **Mugimendua:** Geldoa.
- **Motak:** Esperimentazio eta sustituzioa. Lehenengotik bigarrenera pasatzen dira.
- **Generoa:** Mutilak
- **Irakaslearen esku hartzea:** ekoizpen bat eskatzen du, eta horri ematen dio oniritzia. Bukatutzat emateko irakasleak baditu bere irizpideak, eta horiek lotura dute eredu jakin batekin. Umeak ereduak birproduzitzera gonbidatzen ditu. Bukaerako ekoizpenak publikoki erakusten dira.

Pasartea: MATXINSALTOEN JOKOA

Bi neskak armairu aurreko hiru mahaietan, erdiko mahaira, atera dute matxinsaltoen mahai jokoa (salto egiten duten matxinsaltoak eta hauek biltzeko sareak dituena). Bi neska eseri dira eta hirugarrena tente geratu da begira. Helburua salto egiten duten matxinsaltoak sare edo otarra moduko batzuekin harrapatzea da. Baina bientzako sareak daude, hirugarrena begira geratzen da.

Nesketako batek matxinsaltoa harrapatu du, eta eskua gora altza eta "oooo!!" esaten du, lorpena da. Otarra edo sareak txandakatzen dituzte, hirugarrenak ere parte hartzeko.

Material edo joko mota hau ez da beste geletan ikusi.

Esperimentaziotik pixkat badauka material honek, ez dakitelako noruntz joko duen matxinsaltoak, eta saiakerak egin behar dituzte. Baina sinboliko edo sormenerako ez dauka horrenbeste aukera.

Minutu batzuen ostean mutiko bat ere hurbiltzen zaie, baina hau zutik dago, begira. Bi neska jasotzen ari dira, eta hirugarrenak atzamarrekin kontatzen ditu lorpenak. Lehiaketa montatu dute. Gatatzatkoa izaten dute sareekin, eta bat irakaslearengana joaten da otarrarekin. Bueltatzen denean, txanda aldatzeko reklamatzeko du, berak ere nahi duelako. Baina besteak ez dio otarra itzuli nahi.

Orduan irakasleak esaten du: "lince txikia ere badaukazue jolasteko, badakizue nola den?" Hiru neskek jarraitzen dute berenean. Mutila joan egiten da.

Aurrerago bi mutiko hurbildu zaizkie mahaira, eta gero hirugarrena ere etorri da beste gelatik. Bat begira geratzen da, baina bestea badirudi parte hartzen hasten dela matxinsaltoak bota-jaso jolasean.

Mutiko bat irakaslearengana doa. Atzetik neska doa otarra eskuetan duela: "ez dut tranparik egin!". Arauak beraiek asmatu dituzte, eta betetzen ez direnean, irakaslearengana doaz. Eztabaida hasten da. Irakasleak esaten du: "horrek ez du balixo, konpondu zaitezte". Eta txokora itzultzen dira.

Gatazkaren ostean itzultzen dira eta matxinsaltoak eskuz botatzen hasten dira, urrutira. Neskak erretiratzen dira, bakarra geratzen da, eta hauen lekua mutilek hartzen dute.

(A-2s-5-Lorea-lan mahaiak)

Ezaugarriak

- **Iraupena:** ia tarte osoa.
- **Espazioa:** lan mahaiak
- **Materiala:** mahai jokoak
- **Gaia:** mantxinsalto bilketa
- **Harremanak:** sozial konplementarioraino iristeko aukera ematen du. Arauak negoziatu behar dituzte, eta elkar osatzen dute, baina ezin esan kooperatu egiten dutenik. Alderantziz, moldatu ezinean gelditzen dira.
- **Mugimendua:** bai, jokoak eskatzen duena, mutilen artean indartsuagoa ikusten da. Kasu honetan irakasleak ez du eragozten.
- **Motak:** Denetarik pixka bat, mugimendua esperimintatzen dute, esanahi egotzi bat badago, eta arauetara hurbiltzeko aukera eman die. Dramatizaziorik ez. Arauak bearren artean sortu eta eztabaidatzen dituzte, ez dira akordioetara iristen eta orduan irakaslearengana jotzen dute. Ezin du jokoak aurrera egin.
- **Generoa:** neskek hasten duten arren, mutilak sartzen direnean, neskek atzera egiten dute.
- **Irakaslearen esku hartzea:** gatazka sortzean beregana jotzen du ume batek, eta irakasleak beste joko bat hastera gonbidatzen ditu, hurrengo gatazkan ez da sartzen, beariei uzten die ebazten.

Laburbilduz,

Adinaren araberako diferentziak ikusi dira tarte bakoitzean, adin bakoitzak ezaugarri propioak izan dituelarik. **Bi urtekoen kasuan** jolasak iraupen motza izan du eta espazioan asko aldatu da. Batez ere bakarka jolastu da, mugimendua handia izan da eta alderdi kognitiboari dagokionez esperimentazioa gailendu da. **Hiru urtekoen kasuan**, denboran jolasak iraupena irabazi du eta mugimendua jaisten hasi da. Espazioari dagokionez, jolasa eraikuntza txokoan eta etxe txokoan kontzentratu da batez ere. Harremanen inguruan esan behar da bakarrik jolastetik paraleloan edo jolas sozial sinplean jolastera pasa direla. Genero desberdintasuna ikusten da, batez ere aukeratutako espazio, gai eta materialetan. **Lau urtekoen kasuan**, jolasaren iraupena luzatu egin da eta mugimendua asko gutxitu. Espazioaren erabilerari dagokionez, esan daiteke eraikuntza txokoa nagusitu dela. Esperimentazioa gutxitu egin da, ez ordea dramatizazioa, garrantzia hartu duelarik etxe txokoan. Harremanei dagokienez, bakarkako jolasa asko gutxitu da, eta forma sozial konplexuagoak azaldu dira, kooperatibo eta soziodramatikoa ikusi direlarik. Genero desberdintasuna mantendu egiten da. **Bost urtekoen kasuan** denboran ez da aldaketarik ikusi lau urtekoekiko. Mugimendua desagertu egin da. Espazio erabilerari dagokionez eraikuntza txokora mugatu dela esan daiteke. Edonola ere azpimarratzekoa da jolas mota guztiek egin dutela behera, eta harremanetan ere beherakada ikusten dela, umeak harremanetan dauden arren kooperatibo edo soziodramatikorik ez da ikusi. Genero desberdintasunak iraun egiten du.

6. Kapitulu

Eztabaida

6. Eztabaida

Ikerketa honetan, hamar ikergaldera proposatu dira jolasa eta bere testuingurua nolakoak diren ezagutu ahal izateko. Jarraian ikergaldera horiek berrartuko dira, eta bertan, eztabaidan jarriko da kasuan ikusitakoa adituek diotenarekin. Kapituluaren edukiaren bizkarrezurra ondorengo irudian ikusten da:

6. Eztabaida				
7.1. Ze hautemate dute irakasleek? <ul style="list-style-type: none"> - Ez dago argi zer den jolasa - Produktzorako joera - Zer da jolasa umeentzat? - Irakasleen sinesmenen garrantzia 	7.2. Nola esku hartzen dute irakasleek? <p>Mugatu edo eten, gidatu edo zuzendu, kide izan eta bultzatu, testuingurua eskaini, behatu, umeekiko harremana bilatu.</p> <p>Ausentzia jolasean.</p>	7.3. Ze eskaintza dute umeek jolaserako? <ul style="list-style-type: none"> - Dimentsio fisikoa (Espazio eta materialak) - Denbora - Dimentsio funtzionala - Eskaintza orohar 	7.4. Nola hasten da jolasa? Eta bukatu? <ul style="list-style-type: none"> - Nola hasten da - Bilakaera - Nola bukatzen da - Jasotzeko ordua - Orokorrean jolaserako denboraz 	7.5. Non jolasten dute umeek? <ul style="list-style-type: none"> - Eraikuntza txokoa - Etxe txokoa - Alfonbra - Gainontzeko espazioak - Zirkulazioa - Espazioen alderaketa
7.6. Ze jolas mota azaltzen dira? <ul style="list-style-type: none"> - Jolas motak orokorrean - Esperimentazioa - Jolas sinbolikoa: 2,3,4 eta 5 urtekoak - Joko arautua - Moten arteko harremana - Materialak 	7.7. Nolako harremanak dituzte? <ul style="list-style-type: none"> - Alderdi orokorrak - Bakarkako jolasa, paraleloa, sozial sinplea, sozial konplementarioa, kooperatibo edo soziodramatikoa, konplexua - Gatazkak - Guztiak 	7.8. Mugimendurik azaltzen da? <ul style="list-style-type: none"> - Adinean - Denboran - Espazioan - Jolas zakarra eta arriskutsua - Generoa - Irakaslea - Orokorrean mugimenduaz 	7.9. Nolako da nesken jolasa? Mutilena? <ul style="list-style-type: none"> - Nesken jolasa - Mutilen jolasa - Alderaketa 	7.10. Adinaren arabera nola aldatzen da? <ul style="list-style-type: none"> - Bi urtekoena - Hiru urtekoena - Lau urtekoena - Bost urtekoena

Irudia 172. Eztabaida. Kapituluaren bizkarrezurra.

6.1. ZER IRITZI DUTEN IRAKASLEEK JOLASAREN INGURUAN?

Irakasleek dituzten jolasaren inguruko iritziak ikusteko hiru punturen bueltan hitz egingo da: jolasa zern den argi ez dagoenaren inguruan, jolasa eta ikasketaren arteko loturaren inguruan, eta baita irakasleen sinesmenek duten garrantziaren inguruan.

6.1.1. Ez dago argi jolasa zer den

Irakasleei egindako elkarrizketetan, ikusten da jolasa eta hurrak egiten duen guztiaren arteko muga ez dagoela guztiz argi guztientzat. Batzuentzat gelan egiten den guztia jolasa den bitartean, beste batzuentzat ez. “Jolasa” hitza modu zabalean ulertzen da, eta jolasa denaren eta ez denaren artean zehaztasun gutxi ikusten da. Irakasleen artean diferentziak ikusten dira zentzu honetan. Irakasle batek “pintzelekin jolastera joateko esaten nien, joaten ziren baina igual pixka bat nik bultzatuta” aitortzen du (3-Maria), agerian utziz margotzea jolastzat hartzen duela, eta zirkulazio librea bera ere zalantzan jar dezakeela. Irakasleek dituzten kontraesanen isla ikusten da.

Jolasaz galdetzean, irakasle batzuek zailtasunak dituzte umeek zertara jolasten duten erantzuteko, zailtasun horiek jolasa behatzearekin lotuta egon daitezkeelarik. Beste batzuetan, jolasaz galdetu eta jolasa ez den hori ere ekartzen dute erantzunean. “Zirkulazio librea” eta “jolas librea” ideiak momentu batzuetan batu egiten dira. Orduan, jolasaz galdetuta, denbora tarte horretan gertatzen den guztia ekartzen dute, dena bihurtzen dute jolas.

Behaketetan ere hala ikusi da: plastilinaren eskaintza irakasle batentzat “behatzen gimnasia” den bitartean beste batentzat “jolasa” da. Baina plastilina “jolasa” den irakasle berarentzat liburuak ez, honela dio: “liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira” (A-1s-3-narrea-txokoetatik kanpo).

Eskola honetan bezala gertatzen da beste leku batzuetan ere. Ikerketek diotenaren arabera, jolasaren inguruan dagoen adostasunik handiena ondorengo ideiaaren inguruan da: ez dagoela kontzeptualizazio bateratu bat jolasaren inguruan (Aras, 2015; Brown, 2009; Howard & McInnes, 2010; Kilvington & Wood, 2016; Murray, 2018; Oers, 2013; Pellegrini, 2009; Sherwood, 2009; Sutton-Smith, 2009). Jolasa desberdin ulertua izan da, eta zer ekintza den jolasa eta zer ez den adierazterako orduan nahasmendua ageri da. Batzuentzat haur eskolan egiten den guztia jolasa den bitartean (antzerkia, eraikuntza, irakurketa, manipulazioak...), beste batzuentzat dena ez da jolasa (Ahn, 2008).

6.1.2. Jolasa vs. Ikasketa. Produkziarako joera

Irakasleek elkarrizketetan aitortutakoaren arabera, nolabait jolasa, eta umeak eskolan egin behar duena lotuta daude, eta puntu batzuetan bat egiten dute. Baina irakasleek arreta ekoizpenen jarraipenean jartzen dute. Naroak honela azaltzen du: “Baina tenperetan margoketan eta horrelakoetan bai geneukan bukaeran jarri genuen jarraipen orritxo bat. Jakiteko zeintzuk etortzen ziren eta zeintzuk ez. Eta etortzen ziren horiek edo gutxi produzitzen zuten horiek gehienbat erakartzeko” (3-Naroa). Eta horrela ez den kasuan, hau da, jarraipen orri edo ekoizpenik ez dagoen kasuan, zalantzak sortzen zaizkie. Ekoizpena da pisua edo garrantzia hartzen duena, eta irakasleen arreta bereganatzen duena. Jolasaz galdetu arren produkzioa eta produkzioa erakustez hitz egiten dute.

Behaketek gauza bera berresten dute: ekoizpenen garrantzia. Jolasari garrantzia ematen zaion arren (espazio, denbora eta baliabideak eskainiz), goizeko tarte horretan umeek egin behar duten gauza bakarra ez da jolasa. Jolasak espazioa konpartitzen du bestelako ekintza batzuekin. Bestelako ekintza gehien atzean konpartitzen den ideia nagusi bat azaltzen da, “zerbait egiteko beharra” edo nolabaiteko produkzio bat umeari eginaraztea. Ideia horrek forma ezberdinak hartzen ditu umearen adinaren arabera:

- 2 urterekin: Zerbait egite hori garrantzitsua da irakasleentzat, eta hor eskaintzen dute beren begirada eta presentzia. Ekoizpenei mezu positiboak ematen zaizkie, “ze gauza politak egin dituzuen” bezalakoak.
- 3 urterekin: gelak espezializatu dituzte, eta umeek gelaz aldatu beharra dute beren zereginak burutzeko: tenpera, plastilina eta marrazki edo errekorreak. Irakasleek jolasetik ateratzen dituzte umeak bestelako eskaeretara bideratzeko. Argi geratzen da marrazkiaren balioa, eta umearen arrakasta eta irakaslearen oniritzia zeren arabera jasoko dituen umeak. Irakaslearen mezuan ikusten da jolasa ez dela lehenesten dena.
- 4 urterekin: 4 urtekoengadik ere zerbait “egitea” espero da. Argi dago zerbait “egin” behar dela, eta hori ez dela mugimenduarekin lotzen. Xabierren kasuan puzzleak dira, askotan esertzen baita mahai horretan, eta umeak puzzleak egitera gonbidatzen baititu. Edonola ere, ez dago hiru urtekoengan ikusten den eskakizuna. Desberdina da lau urteko geletan. Mantentzen da “zerbait egiteko beharra” baina forma aldatzen du.
- 5 urterekin: irakasleak jolasean ari diren umeak hartu eta bukatu gabeko fitxak egitera eraman izan ditu. Jolasa garrantzitsua den arren, irakasleentzat momentu honetan fitxa da garrantzitsuago. Hala ere, jolasak baditu bere espazioa eta denborak, eta gela honetan ere etxe txoko eta eraikuntzarako eskaintza batzuk badaude. Orain, eraikuntzak

ekoizpen batean bukatu behar du, bukatuta dagoenean kanpoko apaletan erakusten da, eta oniritzia eman ahal izateko, baditu nolabaiteko irizpide minimo batzuk irakasleak.

Jolasari garrantzia aitortzen zaio, hori dela eta gelako lau txokoetatik bi jolasera bideratuta daude: etxe txokoa eta eraikuntza txokoa. Bertan materiala ere jolaserako eskaintzen da. Denborari dagokionez, umea eskolan sartzen denetik, lehenengo tartea jolasari eskaintzen zaio, bi urtekoen kasuan ia bi ordu, eta hortik aurrera denbora tartea txikitzen doa.

Ohikoa da oraindik umeak ez-gai ikustea, eta Haur Hezkuntza defizit, edo ez-gaitasun horri erantzuteko dela ulertzea (Salamon & Harrison, 2016). Ikusi da ezagutza falta dagoela umearen garapena jolasaren bidez sustengatu ahal izateko (Lemay et al., 2016; McInnes, 2011). Helduak jolasa aurrez dituen ideien arabera ikusten du, eta umeek duten testuinguruak baldintzatzen ditu ideia horiek. Horrela, eskola honetan bezala, helduak duen joera jolasean emaitzak bilatzekoa da, ikaskuntzarekin lotutako emaitzak (Canning, 2007). Jolasa ulertzerakoan dagoen hutsuneak, eta umeak berak zuzendutako ekintzetan konfiatu ezinak, eta umeari kontrola eta aukera eman ezinak, helduaren gidaritzari ematen diote pisua, helduak izanez kontrola eta aukera (McInnes et al., 2011).

Aldiz, jolas libre eta espontaneoak, umeak zuzendu eta kontrolatzen duenak, eskaintzen dizkio umeari ongizaterako esperientzia subjektiboak, eta horien bidez eraikitzen du osasun emozionala bizitzarako (Hewes, 2014). Haurra bera da jolasaren jabe, beraz, helduak ez luke bere agendarengatik edo planifikazioarengatik umeen jolaserako eremua edo espazioa gutxitu behar. Honek ez du esan nahi zerbitzu bereziak eskaini behar direnik, baizik eta jolasari merezi duen garrantzia eman behar zaiola, ez murriztu beldurragatik, edo helburu instrumentalagoengatik (Lester & Russel, 2010). Jolas egoeretan umeak aukera izan behar luke norekin, non eta nola jolastu erabakitzeko. Horrek ematen dio boterea beren ideiak garatzeko, esanahiak lotzeko eta bere ondorioetara iristeko. Hor egongo dira emaitzak, baina helduari dagokio hori behatzea eta horiek ulertu ahal izateko ezagutza izatea. Egoera horietan ez dago helduaren esku hartzearen beharrik (Canning, 2007).

Umeak espontaneotasuna baimentzen duen testuinguru bat behar du (Storli & Sandseter, 2015). Jolasa sustengatzeak giro erraztatzaile bat sortzea eskatzen du, eta umeek beraien jolasaren inguruko kontrola hartzeak duen potentzialitatea ulertzea, horrela beraien zailtasun eta beharrak ebazten baitituzte. Esku hartzeko eta elkarrekintzarako pedagogiak jolasaren esanahi eta asmoen ulerkuntza sakona behar du (Broadhead, 2009) eta kasu honetan ere jolasaren ulerkuntzan egon daiteke gakoetako bat testuinguru egokia eskaintzera iritsi ahal izateko.

6.1.3. Irakasleen sinesmenen garrantzia

Espazioaren antolaketa bera bada jolasa hautemateko moduaren isla. Hau da, zenbat mahai dauden, espazioa eralda daitekeen, zer material eskaintzen den... eta metroak eskaintzen diren arren, horietan aldaketarako aukera gutxi eskaintzen da, eta hori ere bada jolasa ulertzeko modu baten isla. Kasu honetan garrantzia ematen zaion arren, ez zaio irakaslearen presentzia eta begirada eskaintzen; esku hartze eta begiradak ez doaz jolasera, ekoizpenera baizik. Adibidez, Arantzak esaten duenean “*zerbait egin beharko dugu, ezta? zer nahi duzue*” eta azkenean tenpera eskaintzea erabakitzen duenean (A-1s-3-arantza-eraikuntza), ikusten da jolasaren balioa eta ekoizpenarena biak jartzen dituela agerian.

Jolasak pedagogian duen rolari oso lotuta dago irakaslearen ikuspegia jolasaren gainean, ikuspegiak inpaktua baitu irakaslearen praktikan, esku hartzean eta jolasean (Aalsvoort et al., 2010; Baker, 2014). Irakasleen sinesmenek duten inplikazioa islatuta ageri da Haur Hezkuntzako curriculumaren implementazioan, jolasari eskaintzen zaion testuinguruan eta hori jolasaren patroia jakin batzuetan ikusten da (Chapman, 2016; Göncü et al., 2000; Lillard & Kavanaugh, 2014; Sandberg & Vuorinen, 2008; Sandseter, 2013; Spodek, 1988; Wu & Rao, 2011). Haur Hezkuntzako helburuak curriculumean ez ezik, irakasleen buruetan ere definitzen dira. Hau da, umearen ikaskuntza eta munduari zentzua emateko aukerak irakasleak testuingurua eraikitzeko duen moduaren arabekoak, eta zein esperientzia mota eskaintzen dituenaren arabekoak izango dira (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Kasu honetan ikusi da “jolasa” hitza modu zabalean ulertzen dela, jolasa denaren eta ez denaren artean zehaztasun gutxi dagoela, eta gainera, irakaslearen arabera ere aldatzen dela. Eta fenomeno hori beste leku batzuetan ere ikusi da: irakasleek jolasari garrantzia aitortzen diote, baina ez dute berdin ulertzen, eta ez da gelako praktikara berdin iristen (Vu et al., 2011). Irakasleen sinesmen eta pertzepzioak izango dira ekintzak inspiratuko dituztenak (Sandseter, Storli, & Sivertsen, 2019; Vu, et al., 2011). Beraz, jolasaren garrantzia aitortzea eta ondo ulertzea ezinbestekoak dira umeei aukerak eskaintzeko (Sandseter et al., 2019).

Eskola honetan ekoizpenetik harago joateko, eta jolasa ikusi ahal izateko beharrezkoa da sinesmenen gaiari heltzea. Sinesmenak aldatzea lan konplexua eta astuna da, prozesu luzea (Ashton, 2015). Hautemate edota sinesmenen atzean faktore asko daude (Sherwood, 2009): faktore politiko, komunitateko faktoreak, faktore instituzionalak, faktore interpertsonalak eta

intrapertsonalak (McLeroy et al., 1988). Baina bada faktore bat garrantzi berezia hartzen duena: formakuntza (Aalsvoort et al., 2010; Aalsvoort et al., 2015; Archer & Siraj, 2015; Logue & Harvey, 2009). Irakaslegaei irakasten zaien haurren garapenak, eta bertan jolasak duen rola, eragin nabaria dute irakasleek gelara eramango duten eskaintzan, eta ondorioz, sortuko dituzten jolas aukeretan (Aalsvoort et al., 2015).

Formakuntza programetan jolasak duen presentzia txikiagoa da irakurketa-idazketarena baino. Kasu honetan ere irakasleek horrelako aitortzak egin dituzte: “nik ez dut jaso inongo formakuntza berezirik” (3-Arantza). Zentzu honetan jolasak formazioan izan beharko lukeen lekua aldarrikatzen da. Irakasleek jolasaren onurak aprezia ditzaten, lehenengo jolasaren konplexutasuna ulertu behar dute. Formazioa eraginkorra da irakasleek dituzten pertzepzio eta sinesmenak aldatzeko, eta aldaketa honek jolasaren inguruko esku hartze aldaketa dakar gainera, modu honetan, gelan sozialki nahiz kognitiboki konplexuagoak diren jolasak agertzen direlarik (Vu et al., 2015).

6.2. ZER ESKU HARTZE EGITEN DUTE IRAKASLEEK?

Kasu honetan egin diren esku hartzeak ikusita, argi dago irakasleek ez dutela berdin esku hartu. Ikusten da esku hartzeen frekuentziak ezberdinak izan direla. Hala ere, argi geratu da gehien errepikatu diren esku hartzeak jolasa etetea eta mugatzea izan direla, batez ere txikienen kasuan, bi eta hiru urteko umeen geletan (Ikus “Irudia 13. Irakasleen esku hartzeak”) alegia. Hori ez da berria, atzerrian ere egiaztatu baita irakasleek beren programa propioak jarraitzen dituztela, eta erabaki propioak hartzen dituztela jolasaren inguruan (Sener, 2013). Jolasaren inguruko marko integratu bat ez dagoenez, adostasuna falta denez, irakasleek beren modu desberdinean egiten diete aurre jolasaren inguruko kontraesanei (Sherwood, 2009). Baina esku hartze guztiek ez dituzte ondorio berak, irakasleen jarreraren arabera jolasa aldatu egiten baita (Michalopoulou, 2001; Oers, 2013), zenbait esku hartze jolasa inhibitzerira iritsi daitezkelarik (Jing & Li, 2015). Esku hartzeen gaia puntu kritikoa da (McInnes, 2011), garrantzitsua baita helduak bere rola ulertzea (Jing & Li, 2015).

Jarraian, kasu honetan ikusitako esku hartze ezberdinak aztertuko dira:

6.2.1. Mugatu eta eten.

Esan bezala, jolasa mugatzea eta etetea dira esku hartzerik ohikoenak. Mugatzeari dagokionez, irakasleak ezarri beharreko onargarriak diren parametroei egiten diete erreferentzia (Delaney, 2016), segurtasuna bermatzeko eta jokabideak kudeatzeko balio dute (Kontos, 1999); irakaslea da legearen sinbolo (Abad, 2006).

Irakasleek elkarrizketetan aitortzen dute mugatu beharreko alderdi desberdinei egin behar izaten dietela aurre (gatazkak, mugimendua, borroka jolasa edota txoko bakoitzeko ume kopuruari). Aldiz, behaketetan ikusten dena da mugarik ohikoenak denbora agortzea, eta mugimenduaren presentzia izan direla, eta berauek ere umerik txikienetan nabarmenagoak direla (bi eta hiru urtekoengan), gero gutxitzen doazela (ikus “Irudia 15. Esku hartzea: mugatzea. Mugatzeko arrazoa”).

Aldiz, elkarrizketetan atera ez den esku hartze bat jolasa etetea da. Ez dago jolasa eteten denaren hautematearen ebidentziarik, baina behaketetan argi dago gertatu egiten dela, batez ere

hiru urteko geletan (ikus "Irudia 14. Esku hartzea: jolasa etetea"). Jolasa etetearen atzean motibo ezberdinak daude, baina batez ere mugimendu eta zarata onartezinak nabarmendu dira. Hala ere, adin bakoitzak baditu bere berezitasunak: bi urteko umeek gatazka asko dituzte, eta hor sartu behar izaten dute irakasleek; hirukoek bestelako proposamenak dituzte (marrazkiak adibidez); lau eta bost urtekoengan asko jaisten da jolasa etetea, laukoetan mina hartzeko arriskua edo borroka jolasa izan daiteke zerbait komuna. Eta gero hortik aurrera, irakasle bakoitzaren berezitasunak (Loreak materiala jasoarazteko eteten du, Arantzak altuan hitz egitean edota Anabelek lanak eginaraztean).

Kasu honetan bezala, beste lekuetan ere egungo errealitateko arriskuak bat jolas zaratatsu, arriskutsu eta zalapartatsua etetea da (Hewes, 2014; Logue & Harvey, 2009), heldua umearen jolasa faltsutu eta kutsatzera iritsi daitekeelarik (King & Sturrock, 2019). Irakasleei dagokie mugak jartzea, baina horrek ez du esan nahi muga horiek umearen jolasa edo plazera gutxitu behar dutenik, eta sormen edo askatasuna ere. Irakasleak ez du umea dominatu behar (Singer, 2013). Arriskuari zaion beldurrak edota segurtasun gehiegikeriak umearen jolaserako aukerak mugatu ditzakete, eta paradoxikoki, aukerak eman ordez, kendu egiten zaizkio (Wyver et al., 2010).

Edonola ere, arreta merezi duen fenomeno da irakasleek mugak ikusi izana, baina etenak ez. Literaturan ere etenen inguruan hutsunea nabaritzen da. Mugak jartzeak etenean deribatzen du batzuetan, etena nolabaiteko ondorio suertatzen delarik. Etenak ikusi ahal izateko, esku hartzearen ondorioa zein izan den, hau da, jolasarekin zer gertatu den ikustea komeniko litzateke, eta horrela gai honen inguruko ezagutza areagotuko litzateke.

6.2.2. Gidatu edo zuzendu

"Zirkulazio librea" deitzen dioten arren, nolabaiteko proposamenak adin tarte guztietan egiten dituztela aitortu dute ikasleek. Bi urtekoen kasuan Joanek sinbolikoan gidatu beharra aipatu du (2-Joane), hiru urtekoen kasuan ere proposamenak badaude, baina jolaserako baino gehiago nolabaiteko ekoizpenetara berbideratzen dituztela diote, bost urtekoen kasuan gidaritza ekoizpenera baino gehiago da joko arautura: jokoak azaldu eta arauak betearaztera gidatzen dituztela diote (5-Anabel).

Behaketek berresten dute esandakoa. Baina edonola ere gutxitan behatu den esku hartzea izan da (Irudia 18. Esku hartzea: behatu). Bestalde, ez dago gidatzeko saiakera edo komuna den helbururik. Gutxi gidatzen da, eta gidatzen denean, irakasle bakoitzak ezberdin egiten du, helburu edo funtzio ezberdinekin alegia. Naroak adibidez, plastilinarantz gidatzen ditu umeak, gaiak proposatuz, kide izanez, eta aldi berean eduki edo datuak eskainiz: "hau da Rex, eta zer jaten

dau? dinosauro txikixak jaten dauz", bitartean umeak geldirik egon dira begira (A-3s-3-Naroa-plastika).

Edonola ere, bada komuna den zerbait: jolasa gidatu ondoren irakasleak ez du behatzen zer ondorio izan duen esku-hartzeak, kasu batzuetan alde egitera iristen delarik ondorioak ikusi aurretik. Adibidez, Xabier proposamenak egitera iristen da, baina gero, bere proposamenak zer isla izan duen ikusi aurretik txokotik alde egiten du (A-2s-4-xabier-eraikuntza).

Esku hartze mota honi gidaria edo liderra izatea deitzen zaio, baina bada beste esku hartze bat oraindik ere gehiago zehazten diona umeari zer eta nola egin behar duen, zuzendaria izatea alegia, hemen jolasaren kontrola hartu eta eduki akademikotara berbideratzen saiatzen da irakaslea (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Tarman & Tarman, 2011). Esan beharra dago zuzendari izateko esku hartzerik ez dela azaldu elkarrizketetan, ezta behaketetan ere kasu honetan. Gidaritzari dagokionez berriz, aurrez esan bezala ez da askotan ikusi, eta ikusi denean ere, irakasle bakoitzak bere irizpideari jarraitzen diola ikusi da: Loreak materiala jasoarazi, Anabelek ekoizpena gehiago elaboratu, edota Noemik joko arautuak funtzionatuaraztea bezalakoak.

Beste batzuetan, jolasa ez da gidatzen baina umeak bai, hau da, ume batzuei eskutik heldu eta eraikuntza txokora lagundu izan zaie (A-1s-3-arantza-eraikuntza). Halaber, esan beharra dago eraikuntzara, puzzlea egitera edo plastikara gonbidatzea ikusi izan den bezala, ez dela ikusi inoiz umeak etxe txokora gonbidatzea. Honen zergatia izan daiteke gidaritzaren atzean helburu jakin batzuk badituela irakasleak, eta jolas sinbolikoa ez dela horietako bat.

Honen aurrean esan beharra dago inplikazio gehiegi izateak ez duela esan nahi jolasa hobetuko denik (Gaviria-Loaiza et al., 2017), alderantziz baizik. Ikusi da zenbat eta inplikazio zehatzagoa, orduan eta umeak autoerregulatzeko aukera gutxiago duela (Whitebread, 2012). Horregatik zenbait esku-hartze arriskutsuak direla esan daiteke, jolasa inhibititu dezaketelako (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Jing & Li, 2015). Irakaslea gidari izatea erakargarria izan daiteke umearentzat, baina ikusi beharko litzateke ea esku-hartze hori umearen beharrari egokitzen zaion, eta irakaslea ez ote den ari botere-balantza desorekatzen. Zaila da irakasleak lidergoa izatea eta umeen inizatibari jarraitzea aldi berean (Singer, 2017). Harreman asimetrikoa eraiki behar da umea akonpainatu ahal izateko. Umearen bidaide izateko, beharrezkoa ez den kasuetan jolasean sartu gabe geratu behar da (Abad, 2006).

6.2.3. Kide izan eta bultzatu

Frekuentzia txikiagoan azaldu diren bi esku hartze jolaskide izatea eta jolasa bultzatzea izan dira. Orokorrean ez dira jolaskide izatera iritsi, baina Naroaren kasuan bai: bere parte hartzea

eraikuntzako piezekin ikusten da, gaiak proposatzen dituelarik, adibidez “benga! Gaztelua!” (A-3s-3-naroa-eraikuntza). Elkarrizketetan jolaskide izatea jolasa gidatzearekin lotuta azaldu da; hau da, kide izatea irakasleak duen helburu batekin, umeak egin beharko lukeenaren ideia batekin lotuta azaltzen da. Aibidez Noemik horrela adierazten du: “Plastilinarekin hasieran nahiko zaila izan zen, neuk egon behar izaten nuen han eta pixka bat gauzak egiten (...) Guk nahi genuen (...) plastilinarekin egotea, gauzak egitea, osea, dauka beste koste bat, zailagoa da, igual hasieran ez zen hain erakargarria baina gero poliki-poliki gauzak egin eta begira, ze polita eta..” (4-Noemi). Literaturan ere jolaskidetza horrela ulertua izan da, hain zuzen ere ereduak ematea eta nola jolastu behar den esatea, eta proposamenak egitea izango litzateke gakoa (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011).

Bultzatzea ez da esku hartze esplizitu bezala azaldu elkarrizketetan, hau da, hautemateetan, baina aldi berean, zerbait egitera gonbidatzen dituztela aitortzen duten unean hor azaltzen da. Orain, bultzada hori gehienetan gidaritzaz bezala ekoizpenekin lotuta azaldu da, bere kasara iritsi ezin diren lekuetara eraman nahi izaten dira umeak. Irakaslearen rola zentzu honetan lagundu eta animatzea izango litzateke (Fleer, 2015; Kontos, 1999; Michalopoulou, 2001).

6.2.4. Testuingurua eskaini

Testuingurua eskaintzea da irakasleak izan dezakeen rolik garrantzitsuena (Ahn, 2008), honek ematen baitio umeari aukera jolasteko (Broadhead, Wood, et al., 2010). Kasu honetan ere esku hartze honen garrantzia berresten da. Irakasleek aitortzen dute beren egitekoa dela, “proveedora” hitza erabiltzen du Noemik (4-Noemi), hornitzailea. Testuingurua prestatzearen arabera, bi momentu ezberdin ikusten dira: umeak gelara sartu aurretik, eta gelan dauden bitartean. Gelara sartu aurretiko eskaintzaren inguruan beste atal batean hitz egingo da. Gelan dauden bitartean egiten den esku hartzearen inguruan, esan daiteke ez dutela denek arreta material berean jartzen, aurrez gela bakoitzaren eskaintza diseinatu zenaren arabera egiten da. Adibidez; Naroa, Noemi eta Anabelen geletan plastilina dago, eta hori da eskaintzen dutena. Aldiz, Xabier eta Anabelen gelan puzzleak daude, eta material hori ateratzen dute mahai gainera jolas garaian zehar. Bost urteko geletan, horrez gain, joko arautuak ere eskaintzen direla aitortzen dute. Elkarrizketan ez dute eraikuntza txokoan eta etxe txokoan ezer eskaintzen denik aitortu. Beraz, esan daiteke eskaintza hori produkzioa duen materialera zuzendu dela, edo joko arauetara, eta ez jolas libreria edota sinbolikora. Baliabideak eskaintzeaz gain, jasotzea eta eskaintza mantentzearen ardura aitortzen dute.

Behaketei dagokienez, berresten da elkarrizketetan aitortutakoa. Guztiek egin izan dute, modu batera edo bestera, baina batez ere txikienen geletan ikusi izan da (Ikus “Irudia 22. Esku hartzea: baliabideak eskaintzea”). Adin bakoitzean bere berezitasunak azaldu dira:

- Bi urteko gelan eskaintza eraikuntza txokoan izan da. Materiala egon arren, umeez ez dute ateratzen. Aldiz, irakasleak ateraz gero (baserri edo garajea lekuko), orduan umeez erabili egiten dute. Bestalde, umeez materiala barreiatzeko joera dute, eta irakasleek berriro txokora ekartzen dute, nolabaiteko “eskaintza mantentze” lan bat izango litzateke.
- Hiruko geletan umeez dagoeneko nahi duten materiala non dagoen badakite, eta ez daukate irakasleek atera beharrik. Baina espazioa mahai eta aulkiek molestatzen badute, irakasleek mugitu egiten dituzte, espazio gehiago izan dezaten. Eskaintza mantentzeko ez daukate materiala txokoetara itzultzen aritu beharrik, dagoeneko umeez hori egiten dute, baina umeei eroritako gauzak jasotzea bai egiten dute.
- Lau urteko kasuan berresten da elkarrizketetan esandakoa, duten aurretiazko eskaintzaren arabera, irakasle batek puzzleak dituen hori ateratzen du mahaira, eta besteak mahai jokoak dituen hori ateratzen du. Esan beharra dago biak mahaiko proposamenak direla, eta jolas sinbolikotik ihes egiten dutela. Une batean Noemik arbelean erabiltzeko letrak eta zenbakiak eskaintzen ditu (A-3s-4-noemi-alfonbra). Eskaintza hori jolas librea ez den beste zerbaitekin lotuko litzateke, eta interesgarria izango litzateke zeri erantzuten dion ikustea, alegia “ikaskuntza” helbururik ba ote dagoen horren atzean ikustea, eta baita ere eskaintza hori egin izanak gelan sortzen den jolas librearengan ondoriorik ba ote duen ikustea.
- Bost urteko geletan ikusi da gutxien testuinguruaren eskaintza. Adibidez, Anabelek esku-hartze bat letradun jokoak mahai gainean jartzea izan da (A-3s-5-anabel-lan mahaiak). Lau urtekoen kasuan bezala, egon daiteke ikaskuntza helburuekin lotuta eskaintza hori. Honez gain, beste une batean Anabelek berak puzzleak atera zituen, eta ikusi zuen ez zeudela garbi eta osorik. Beraz, piezak kaxatan antolatu eta apalei eta kaxei hautsa kendu zien (A-3s-5-anabel-lan mahaiak). Esku hartze hori umeak jolasean dabiltean bitartean egin izanak adierazten du, batetik, material horren zaintzan aurrez ez dela denbora asko pasa, eta bestetik, hori egiten ari den bitartean ezin izan duela bestelako esku-hartzerik egin jolas libreari dagokionez. Garbiketa hobetsi izanaren atzean egon daitekeena aztertzea interesgarria izan liteke etorkizun baterako: irakaslea ohartu da ezin izan duela jolasik ikusi? Ba ote zuen ezagutzarik une horretan egin zitzakeen esku-hartzeari buruz? Irakaslea “zerbait eginez” erosoago sentitu da “behatzen” baino? Eskola aldaketa edo berrikuntza prozesu batean dago. Orain arte ez dituzte umeak

horrela, jolas librean izan. Testuinguru berria prestatzean, irakaslearen rola zein izan behar den adostu da? Interesgarria izango litzateke galdera horien erantzunak izatea etorkizun batean, ezagutza areagotzeko, eta esku hartzeak fintzeko.

Esan bezala, testuinguru eskaintzea rolik garrantzitsuena izan daiteke (Ahn, 2008; Broadhead et al., 2010). Edonola ere, eskaintza horrek zeri erantzun behar dion eta zer ondorio dituenaren inguruan oraindik ez da ikerketarik egin, eta hutsunea sumatzen da. Ikusi da testuinguru eskaintzen dela, eta baita modu ezberdinean egiten dela ere, baina horrekin zer gertatzen den ikusi beharko litzateke, sakontzeko moduko bide bat izan baitaiteke.

6.2.5. Behatu

Jolasarekiko esku hartzea ez da mugatzen umea jolasean ari den unera. Beharrezkoa da hausnartzea, prestatzea, aldatzea, behatzea, esku hartzea eta erantzutea (Hughes, 2012). Behaketak ematen du aukera umeen jolasa ulertzeko, eta curriculumaren helburuen itzaletik harago ikusteko (Worthington, 2010).

Kasu honetan, irakasleek aitortu dute behaketa kezka iturri dela. Eskaintza berritzean, eta zirkulazioa gela ezberdinetara zabaltzean, umeak ikusi ezinda geratzen dira. Horri aurre egiteko erregistro orri batzuk sortu dituzte, baina erregistratzen dena umearen asistentzia da, eta ez jolasaren inguruko ezer. Gainera, orri horiek ez dira txoko guztietarako, batez ere marrazketa edo ekoizpenak dituzten txokoetarako baizik. Jolas sinbolikorako, adibidez, ez dira orri horiek. Hautu honen atzean dauden irizpideak ezagutzea interesgarria izango litzateke, jakin ahal izateko zergatik behatzen den marrazkia edo ekoizpena eta ez jolasa. Jolasaren inguruko ezagutzarekin eta jolasa ulertzeko moduarekin izan dezake zerikusia. Arantzak aitortzen du jolasari dagokionez erronka dutela behaketan: "Nola jasotzen dugu? Nola...? Eta hori da gure kezka momentu honetan eta orduan hor gabilza aber berritzegunetik norbait topatzen diguten etortzen den pixka bat formatzeko eta esateko, ba begira, etortzen direnean eta daudenean hemen behatu behar da hau, gero behatu behar da ez dakit zer. Aparte jolasa, harremanak, guk gabezia hor ikusten dugu" (3-Arantza). Eta bideoetan berresten da erronka badagoela.

Esanguratsua da irakasleek okupatzen duten espazioari erreparatzea. Irakasleen presentzia fisikoa ez da bera txoko guztietan. Hiru eta lau urteko geletan adibidez plastika txokoa nabarmentzen da adibidez, eta derrigorrezkoa ez den arren, umeek marrazkiak egitea erabaki dute, eta irakasleek horiei begiratzen diete, bertan eskaintzen dute presentzia eta begirada, ez horrela etxe txokoan. Jolaserako eskainitako txokoei dagokienez ere, diferentzia ikusten da:

eraikuntza txokoak presentzia eta begirada gehiago jasotzen du etxe txokoak baino. Gertakari hori beste lekuren batean ere ikusi da. Denborarik gehiena eraikuntzan pasatzen dute irakasleek, ondoren manipulazioetan, gero jolasa ez den aktibitateetan eta azkenik, oso denbora gutxi sinbolikoan (Kontos, 1999). Horren lekuko da elkarrizketan Loreak aipatu izana etxe txokoaren berri galdetzeko Anabeli, bere gelan egon denez, Anabelek erantzungo duela; hau da, Loreak berak txoko horren berririk ez izatea (5-Lorea).

Aztertzea izango litzateke hori zergatik gertatzen den, zer behatu daitekeenaren inguruko irizpideak falta dituztelako ote den, ekoizpena dagoenean “zer behatu” hobeto identifikatzen ote duten, edota behatu behar den hori ikaskuntzarekin lotuta ote dagoen. Behaketa irizpideei dagokienez, zabalak izan daitezke: jolasaren edukiak zenbateraino diren gai errealistak edo fantastikoak, zer gai ateratzen diren (espazio bidaia, janaria prestatzea edo jatea, gaixo egotea, heriotza, eliza edo besteren bat), zer rol hartzen duen umeak, ea gai edo rolik errepikatzen duen umeak, hartzen duen rola bestekiko zein posiziotan kokatzen den (nagusi, lotsati, gazteago edo zaharrago), ea hartzen duen posizioa mantentzen duen eta horretarako zer erabiltzen duen, ideiak, arrazionalizatuz, hitz eginez, umorez, edota agresioz (Cohen et al., 2008), zer objektu erabiltzen dituen, zenbateraino diren egituratuak, ea hizkuntzak laguntzen dion, zer ekintza sinbolizatzen diren (Monighan, 2006). Aldiz, irizpide horien existentziaren arrastorik ez da ikusi kasu honetan. Jolasa behatzea hezitzailearen zeregina da, behatu, erregistratu eta dokumentatzea ondoren baloratu ahal izateko (Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Bestalde, behaketa horrek ea jolasean ondoriorik baduen ikustea ere interesgarria izango litzateke. Adibidez, Xabier plastika txokoan zegoen batean, eta ume bati “marraski zoragarria egin duzu” mezua helarazi zionean, aldamenean eraikuntza txokoan ari zen neska dena utzi eta marraskia egiteari ekiten zion. Zergatik egin zuen umeak hori jakin ezin den arren, interesgarria izango litzateke irakasleen eskaintza eta eskaerak umeengan zer ondorio dituen ikustea, ahalik eta gutxien kutsatu ahal izateko (King & Sturrock, 2019).

Bestalde, eraikuntza txokoak arreta berezia merezi du. Bertan begirada eskaintzen dute irakasleek, eta baita umeek eskatu ere. Irakasleek “oso ondo”, “ze polita” edo “txalo bero bat” bezalako mezuak maizago erabiltzen dituzte, eta umeek “Xabier, ikusi!” (A-2s-4-xabier-eraikuntza) bezalakoak. Modu honetara eraikuntza txokoko produkzioak behatzeaz gain, saritu ere egiten dira. Esan beharra dago baita ere, zirkulazio librea ezartzean sortutako arau bat izan dela gelaz aldatu baino lehen irakasleari “erakustea” zer egin den, eta honek ere izan dezakeela bere pisua. Adibidez, Anabelek eraikuntzak kanpoko apaletan jartzen ditu ikusgai, handik pasatzen den jendeak ikusteko (5-Anabel).

Horrela, ekoizpenak garrantzia hartzen du, bai irakasle eta bai umeentzat. Interesgarria izan daiteke umearen erakusteko behar hori zenbateraino den naturala aztertzea; hau da, berez helduaren begirada behar duen, edo ikasi egin duen erakutsi beharra duela, eta oniritzia behar duela, umeak materiala jaso ezinda gera baitaitezke begirada jaso arte (A-2s-4-Xabier-eraikuntza). Eta aldi berean, zirkulazio librea eskaini bada, baina arau bezala “erakustea” jarri bada, ea horrek zenbaterainoko inplikazioa duen umearen jolas aukeraketan edota zirkulazioaren baldintza bezala funtziona dezakeen (King, 2013).

Gainerakoan, ikusten da nolabaiteko behaketa bat badagoela etxe txokoan ere, adibidez “Jesuussss... overbooking?” bezalako mezuekin (A-2s-3-arantza-eraikuntza+alfonbra), edota Noemik isilean txokoko umeak atzamarrak kontatzen dituenean (A-2s-4-noemi-etxe txokoa). Esan daiteke bi kasu horietan txokoan dagoen ume kopurua badela kontuan hartzeko irizpidea. Agian irizpideak esplizitatzea eta denen artean adostea interesgarria izan daiteke esku hartzeak batzeari begira. Edonola ere, behaketa irakasleak jarraipena egiteko tresna izateaz gain, umearekin komunikatzeko tresna ere bada. Eta azken funtzio horrek arreta merezi du, modu honetara erreafirmatu egiten delako eta balioak transmititzen direlako. Beraz, interesgarria izango litzateke esplizitatzea zer baloratzen den eta zergatik. Bestela, arriskua egongo litzatekeelako oharkabean transmititzeko produkzioaren balioa, eta horrela, umeak produkziara orientatzeko jolasera ordeztu.

Edonola ere, bada beste pasarte bat, non Noemik argazkia atera zion umeek egindako eraikuntzari, eta gero berauei erakutsi zien. Jasota geratu zen (A-2s-3-noemi-eraikuntza). Salbuespena dela esan daiteke, ez delako beste argazkirik ikusi. Elkarrizketetan ere ez da jolasa dokumentatzeaz ezer atera, baina zerbaitek eraman du irakaslea hori egitera. Eta agian interesgarria izan daiteke ate berri hori irekitzea etorkizunean, dokumentazioaren gaia alegia, intuizioz noiz edo noiz ateratzen den horri lekua eman, eta sakontzea helburu eta prozedura batzuk jarritz.

Ikusi da, irakasleek beraiek aitortu bezala, kezka iturria dela behaketaren gaia, eta ez kasu honetan bakarrik, puntu kritikoa baita atzerrian ere. Ingalaterrako irakasleek aitortzen dute zerbait ez dutela ondo egiten (McInnes, 2011). Arreta berezia merezi du, eta etorkizunean berrartu beharko litzateke, ekoizpenaren gehiegizko garrantzian ez erortzeko, eta ekoizpenik gabeko jolasak behatu ahal izateko.

6.2.6. Umearekiko harremana bilatu

Jolaserako esku-hartze zuzena ez den arren, jolasean eta beste uneetan ere gertatzen den esku-hartze bat bada umearekiko harremana bilatzea. Elkarrizketetan atera ez den arren, behaketetan

ikusi da egin egiten dela, eta modu desberdinean gainera. Xabierrek adibidez, kasu egiten dio ilea moztu berritan etorritako umeari, jolasean ari den arren; edota gaixo egon den ume bat sendatuta datorrenean (A-2s-4-xabier-eraikuntza). Nahiz eta adibide horietan saiakera berariaz egin dela ikusi, harremanak eraikitzeke ez du zertan beti horrela izan beharrik. Irakasleek egiten duten edo egiten ez duten edozerk balio dezake harremana elikatzeke edo baldintzatzeko. Eta zentzu horretan, harremanekin lotura izan dezaketen esku-hartze asko daude, zorion mezuak esate baterako: “oso ondo” bezalakoak. Honek bere isla izan dezake jolasaren garapenean. Horregatik, garrantzitsua da arreta komunikazio prozesuan eta interakzioan jartzea (Samuelsson & Carlsson, 2008), eta une batzuetan umeekin elkarrizketak izatea (Kontos, 1999).

6.2.7. Ausentzia jolasean

Puntu honek erreferentzia egiten dio jolas garaian irakasleek jolasaz kanpoko gaietan izaten dituzten esku hartzeei. Jolas librerako garaia izan arren, bestelako ardurak sortzen zaizkie irakasleei, eta horrek jolasetik aldentu ditu. Arrazoi desberdinak ikusi dira:

- Bi urteko gelan “lantxoak” azaldu dira. Adibidez, karpeta gometsekin apaindu beharra egon da saio batean, eta bertara erakarri dituzte umeak (A-1s-2-plastika). Baina, batez ere, irakasleen presentzia eraikuntza eta etxe txokoa dauden espazioan izan da. Beste muturrean plastika eta puzzle txokoak daude. Irakasleen presentzia txikiagoa da bertan eta orduan, irakasleek onartzen ez dituzten mugimenduak ikusten dira espazio horretan: mahai gainera igotzea edo korrika egitea adibidez (A-2s-2-plastika).
- Hiru urtekoen kasuan aktibo dituzten plastika txokoek eskatzen dute irakaslearen presentzia handia, plastilinak eta batez ere tenperak. Arantzak aitortzen du tenperetatik irten ezinda egon dela, eta gainerako esku-hartzeetarako muga izan dela (3-Arantza). Horrez gain, nabarmena da irakasleen gelaz gelako joan etorria ere. Bestalde, fitxa edo lanak ere azaldu dira jolas libre garaian.
- Lau eta bost urteko geletan fitxa edo lanak azaltzeaz gain, geroago egunean zehar egiteko jarduerak eta materiala prestatu behar izan dira.

Gainera, bestelako gonbidapenak ere egin dituzte irakasleek: ipuinak ikustekoa edo irakurtzekoa, edo martxoaren zortziko murala egitekoa esate baterako.

Ikusi da motibo ezberdinak medio, irakasleak jolasetik aldetu egiten direla, eta hori ez da kasu honetan bakarrik ikusi. Atzerrian ere ikusi da irakasleak ez direla inplikatzeko jolasean, arreta ikasketa emaitzetan dutela (Fleer, 2015; Kontos, 1999; Michalopoulou, 2001; Tarman & Tarman, 2011; Vu et al., 2015). Aldi berean, esan beharra dago jolasa ez den aktibitateetan denbora pasatzean, probabilitate gutxiago dagoela jolasa sustengatzeko (Kontos, 1999).

Horrez gain, aurreko atalean esan bezala, irakasle bakoitzak aukeratzen du gelan zein espazio okupatu eta inork ez du aukeratu etxe txokoan egotea. Eraikuntza txokoan ere oso gutxi egoten dira. Jolasa nagusi den bi txokoetan umeak bakarka ibili dira. Irakasleek beste espazio batzuk okupatzen dituzte. Adibidez, Xabier behin baino gehiagotan eseri izan da puzzle txokoan. Eta bere ondoan biltzen dira umeak. Hiru urteko irakasleek aldiz beraiek zirkulatzen dute gelaz gela, umei marrazteko proposamenak eginez. Fenomeno hori beste lekuetan ere ikusi da, irakasleak presaka haur banakakoen beharrak asetzen ibiltzea alegia, baina ikusi da umeek jolasean inplikazio txikiago azaltzen dutela irakasleak oinez dabiltzanean batetik bestera; inplikazio gehiago azaltzen dute irakaslea gertu eta geldirik dagoenean (Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2018). Bi eta hiru urteko umeen gelan txoko batean lasai eskuragarri izatea da behar dena eta umeekin kontaktu bisuala izatea, irribarrez, arreta banatuz, konfirmazioak emanez, ahots leun eta argiaz hitz eginez eta proposamen txikiak eginez umeen jarrerak erregulatzeko (Singer, 2017). Hiru urteko gelan ez da hori ikusi, interesgarria izango litzateke ikustea irakasleen egote eta jarrerak aldatuta ea jolasa aldatzen ote den.

Helduak izan beharreko beste rol bat segurtasunaren bermatzailea izatea da (Wood, 2013), disonibilitatearekin edo eskuragarritasunarekin batera (Abad, 2006). Umeek irakaslea behar dute segurtasun oinarri bezala, eskuragarri eta erraz aurkitzeko moduan. Batetik bestera oinez dabiltzan irakasleak ez daude eskuragarri. Umeek ikusia izatea eta konfirmatuak izatea behar dute, begi kontaktuak eta esperientziak konpartitzea. Umeengandik hurbil esertzeak eta behatzeak irakasleari ematen dio aukera erantzun sentikorrek emateko (Tajik & Singer, 2018). Lau urteko geletan Xabierren eta Noemiren egitekoa hori izan da, eskuragarri egon dira, baina, ez jolas txokoetan. Aldiz hiru urteko irakasleena kontrakoa izan da, mugimenduan eta lanean egon dira. Irakasleen artean diferentzia dago. Talde osoa kontuan hartzeko erdian esertzea proposatzen da, denen eskura, umeak irakaslearen bila ibil ez daitezkeen eta hor dagoenaren segurtasuna izan dezaten (Singer et al., 2014). Interesgarria izango litzateke jolas garaian jolasari presentzia eskainiz gero aldaketarik sumatzen ote den ikustea.

6.2.8. Esku hartzeen orokorrean

Ikusi da esku-hartze ezberdinak egin direla jolasaren inguruan, eta esku-hartze bera ere irakasle desberdinek desberdin egin dutela. Zentzu honetan aniztasuna ikusten da (Aras, 2015; Sener,

2013), eta baita kontsentsu falta ere (Sherwood, 2009). Gainera, helduaren esku hartzeak ez ditu beti ondorio positiboak izaten, batez ere umearen demandari erantzuten ez zaionean: plazera, askatasun sentsazioa, edota umearen fantasiarekiko konplizitatea zainduak ez direnean esate baterako (Hännikainen et al., 2013).

Ikusi den beste gauza bat izan da esku hartze ezberdinetan, gidatzean, kide izatean, bultzatzean, testuingurua eskaintzean edota behatzean, esku hartzeak ez diola erantzuten umearen jolas libreko beharrari, baizik eta irakasleak izan dezakeen ikaskuntza helburu bati edo beste zerbaiti. Hor ikusten da, bai elkarrizketa eta bai esku-hartzeetan, literaturan ikusi den “gidatu eta libre” dikotomia presente dagoela (Ahn, 2008), baita adostutako kontzeptualizazio bat falta dela ere (Sherwood, 2009). Alde batetik, jolasa libre uzten da eta aukera eskaintzen da, baina bestalde, irakasleen esku-hartzeak gutxi izan arren, ez dira jolasari begirakoak, bestelako helburuei baizik. Hori zergatik gertatu ote daitekeen pentsatzea zilegi da: formakuntza falta ote den, edota jolasarekiko adostutako ikuspegi horren falta ote den. Beste leku batzuetan ere gertatu da irakasleek ezagutza falta aitortzea jolasari dagokionez, eta ikusi da irakasleek esaten dutenaren eta egiten dutearen artean koherentzia falta dela, baita esku hartzeetan asmatu ezina ere (McInnes et al., 2011; Vu et al., 2015). Hala bada, neurriak hartzea komeniko litzateke gatazka honetatik irten ahal izateko, eskaintza hobetu ahal izateko, eta horrela agendagatik edo planifikazioagatik umeen jolaserako eremua ez gutxitzeko: merezi duen garrantzia eman behar zaio jolasari (Lester & Russel, 2010; Storli & Sandseter, 2015).

Edonola ere, esan beharra dago jolas libre garaian irakasleen esku hartzeek umeen beharrei erantzun beharko lieketela, umeek badutelako gaitasuna beren beharrak jolasaren bidez asetzeko. Umeen gaitasunetan sinetsi ezean, profezia autokunplitzen da: ez zaizkie eskaintzen beharrezko askatasun eta baldintzak, eta orduan sortzen da gaitasunak ez garatzeko arriskua (Gray, 2015). Interesgarria izango litzateke umeen gaitasunak hurbilagotik ezagutu ahal izateko formakuntza bat planteatzea.

6.3. ZEIN DA UMEEK JOLASERAKO DUTEN ESKAINTZA?

Umeek jolaserako duten eskaintza ikusi ahal izateko testuinguru osoari egin behar zaio erreferentzia, gogoratuz espazioa eta testuinguru ez direla gauza bera (Bondioli & Nigito, 2008): dimentsio fisikoa (egitura, altzari, material, delimitazio, zona, ambiente eta dekorazioa) eta dimentsio funtzionala (sarbidea, kontrola, parte hartzea, arauak, polibalentzia eta aktibitateak) biak kontuan hartu behar dira, beraz. Beste era batera esanda, espazioa ez da leku fisiko soil, erlazio multzo bat ere bada, bere baitan hartzen dituena harreman sozialak. Bertan sortzen diren prozesuen produkzioa ere kontuan hartu behar da (Rutanen, 2017). Horrela, testuinguruaren eskaintzaren parte dira espazioa diseinatzea, materiala prestatzea eta umeen taldekatzeak egitea (Hart & Tannock, 2019).

Beraz, espazio osoaz hitz egin behar da, giroa zerbait osoa eta berezia dela kontsideratuz. Horrela, helduak mugatutako txokoak bezalako egitura txikiagotan espazioa fragmentatzeak edo zatikatzeak zentzua galtzen du, umeak heldua asebetetzeko jolastuaraziz. Espazio totalak espazio soziala ere bere baitan hartzen duenez, esan beharra dago ez daudela bi giro berdin, alderantziz baizik: bakoitza berezia, bakarra, konplexua eta malgua dela (Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Hori guztia esanda, testuinguru osoari helduko zaio kasu honetan umeek izan duten eskaintza aztertu ahal izateko: dimentsio fisikoari, denborari eta dimentsio sozialari alegia.

6.3.1. Dimentsio fisikoa: Espazio eta materialak

Espazio fisikoa oro har txokoetan banatuta dagoela esan behar da (Ikus "21 taula. Eskaintzaren laburpena"). Ume guztiek dute aukera etxe txokorako, eraikuntza txokorako, alfonbrarako, lan mahaietarako eta plastika txokorako. Baina esan beharra dago, txoko guztiek ez dutela jolaserako aukera bera eskaintzen. Horietariko batzuetan ez delako jolasa helburu duen materiala eskaintzen; esate baterako lan mahai edota plastika txokoetan. Jolaserako materialaren eskaintza bereziki etxe txokoan eta eraikuntza txokoan eskaintzen da. Horrez gain, txokoak adin guztietan berak diren arren, horietako bakoitzaren eskaintzak baditu ezaugarri propioak.

- Bi urteko espazioan adibidez, bi gelak batuta daude, espazio zabal bakarra dute, horrela, txoko bakoitza zabala eta material eskaintza handiagoa izanik.

- Hiru urtekoek hiru gela dituzte eta gela bakoitzak ditu txoko guztiak.
- Lau urteko geletan bi gelek izan dute eraikuntza txokoa, bertan material ezberdina eskaini delarik. Ez horrela etxe txokoa. Gela bakarrean egon baita.
- Bost urtekoen geletan ere lau urtekoen geletako gauza bera gertatu da: bi eraikuntza txoko baina etxe txoko bakarra eskaini direla alegia.

Ikusi da jolaserako bi txokoek (eraikuntza eta etxe txokoak) ez dutela presentzia bera. Etxe txokoak bi urte eta hiru urteko adin tartean presentzia badu gela guztietan, baina ez horrela lau eta bost urtekoetan. Azken bi horiek espezializatzeko egin duten hautuan, bi geletatik bakarrean geratu da etxe txokoa. Baina bestela, adin guztietan dagoen etxe txokoak oso ezaugarri eta material antzekoak ditu. Salbuespena hiru urtekoetan dago: batean ohiko etxeaz gain tailer bat dago, eta bestean dendako kutxa erregistratzailea, baina hala ere, hiru geletan material gehiena bera da (panpinak, karroak, sukaldeko altzariak, mahai eta aulkiak, sukaldeko ontziak eta arropak), eta material hori bi urteko gelan, laukoan eta bostekoan mantendu egiten da.

Eraikuntzan aldiz, espezializatzeko hautu horrek forma ezberdina hartu du: bi geletan geratu da, baina material eskaintza ezberdinarekin. Horrela, ume guztiek dute beren gela naturalean zerbait eraikitze aukera. Eskaintzari dagokionez, bi urtekoen eraikitze eskaintza nahiko sinplea da, bloke handi batzuk besterik ez. Hiru urtetik aurrera egurrezko piezak azaltzen dira, neurri ezberdinekin eta forma geometrikoekin. Lau eta bost urteko geletan material berria ere azaltzen da: makilak konektoreekin adibidez. Materiala adinaren arabera aldatzen doa. Badago materialak paper garrantzitsua duenaren sinesmena lehenengo ezagutza matematiko intuitibo eta informalak lortzerako orduan (Alsina & Martinez, 2016). Eskoletan mantentzen dira pilotak, esferak, zilindroak, kuboak, hiru dimentsiotako kortedun kuboak, prismak, adreilu erdiak, laukiak, laukiluzeak, zirkuluak, zirkulu erdiak eta zirkulu laurdenak. Horiekin espero da manipulazio libre eta esperimentazioaren bidez matematikara hurbildu eta motrizitate fina garatzea (Salinas Vallejo, 2009). Aldiz, helburu matematikoak hobesten badira, umearen aukeraketa askean eragina izan genezake. Esan da umearen aukeraketa askea oso txikitatik mugatzen hasten dela (Gray, 2011), eta materialaren aukeraketa da muga horietako bat; ikaste emaitza erdigunean jartzean arrisku hori sortzen da.

Esan beharra dago jolasak lekua baduela eskolan (espazio, denbora eta baliabideak), jolaserako eskaintza badago, baina ez dira jolaserako eskusiboki: umeak eskolan egin behar duenerako dira. Gainera, eskaintza “eskariarekin” bat dator, eta aurreko ataletan adierazi bezala, txoko

ezberdinetan umeari ekoizpen bat eskatzen zaio, etxe txokoan eta alfonbran ez beste txoko guztietan.

Ikusten da txokokako antolaketa honek umeari jolaserako aukera jakin batzuk eskaintzen dizkiola, eta umeek jolaserako tarte hau duten arren, eskaintza pentsatzerako orduan beste irizpide batzuk izan direla. Txokoen definizioa berrartuta:

“Podríamos definir los rincones de trabajo como espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (aprovechamiento de pasillos, corredores,...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación” (Rodríguez, 2011, or. 108),

Jolasaren ordeaz erabiltzen den hitza “lana” dela azpimarratu daiteke, eta eskaintzaren azken helburuarekin lotzen da. Horrela, nahiz eta bertan jolas daitekeen, garrantzitsua izango litzateke ikusi ahal izatea eskaintza diseinatu zen garaian zenbaterainoko pisua zuen jolasak eta zenbaterainokoa lanak.

Bestalde, esan beharra dago txokoa zenbat eta gidatuagoa izan, orduan eta rol atribuzio gutxiago eta sinbolizazio gutxiago ikusten dela bertan. Aldiz, jolasa aberatsagoa da gela balioanitzean, antolaketa informala denean, materialak mugi daitezkeenean, eta umeak espazioa egokitzea animatzen direnean (Michalopoulou, 2001). Horregatik, interesgarria izango litzateke kasu honetan ere espazioaren gaineko aukera horiek zabalduko balira, bertan ikusitako jolasean aldaketarik egon ote den ikustea.

Are gehiago, espazioa txokoetan banatzea ohikoena den arren (Sutterby, 2019), ez dago zertan horrela egin beharrik, edo ez eredu jakin honetan behintzat. Espazioa hutsik egon daiteke, baina aldi berean argi, kolore, mugimendu, soinu, tenperatura edo irudiak izan. Sentsorialki aberatsa izan behar du, soinu, usain, gustu eta ukimenerako aukerekin (Abad, 2006).

Edonola ere, jolasaren testuingurua eta eskaintza inoiz ez dira perfektuak eta berregokitzekeo aukera ematea garrantzitsua da (Kilvington & Wood, 2016; Laguía & Vidal, 1987; Sevimli-celik, 2018; Tajik & Singer, 2018). Kasu honetan ikusi da umeek ez dutela aukerarik gelako konfigurazioan esku hartzeko, edota txoko barruko altzariak lekuz aldatzeko, irakasleak “hori ez mugitu, bale?” esaten du (A-2s-3-maria-etxe txokoa). Umeak saiatzen dira ahal dutena egiten, adibidez, karrittoa erabiliz espazioak mugatzeko, baina irakasleak bere lekura eramaten du. Umeen esperientzia mugatua dago, ez dute aukerarik espazioa eraldatzeko beren interakzioekin, ezin dute beren marka utzi, eta espazioa eraldatuta ikusi. Horrek esperientzia pobrea eskaintzen dio umeari, espazioa "leku" bihurtzeko zailtasuna azaltzen da (Paptheodorou, 2010). Horren ordeaz, testuinguru moldakor, malgu eta konplexua proposatzen da (Kleppe, 2018a): esperientzia ezberdinetarako aukerekin, alturekin, abiadura bizitzeko aukerekin, inpaktuekin, borroka jolasa,

elementuak, tresnak eta arriskuak hartzeko aukerak dituena. Eta eskola honetan jolas liberako une hori eraikinaren barruan egin behar dela onartuta dagoen arren, hori ere irekitzeko aukera izatea interesgarria izan liteke. Gela barruko ekipamenduak jolas jakin batzuk iradokitzen dituen bitartean, kanpoko eskaintza irekiagoa izan ohi da. Kanpo eta barru espazioek osagarriak izan behar dute eskaintza egokituagoa izan dadin (Shim, 1997).

Espazioaz harago, gainerako eskaintzari dagokionez, ondorengo puntuetan arreta jarri behar da:

- Bi urtekoen gelako eskaintza. Hemen, txokoetako ohiko eskaintzaz gain, armairuen gainean ezkutatuta, umeen eskuragarri egon gabe, objektu batzuk badituzte. Saio batean, irakasleak armairu gaineratik jaitsi eta umeei eskaini zizkien material hauek: perretxiko handi bat (koloreak, zuloak eta esperimenduzko aukera dituena), piano bat (mutu dagoen arren, koloretako teklak ditu) eta elefante bat (bolak tronpatik sartu eta atera egiten zaizkio eta esperimenduzko aukera ematen du). Bestalde, mugimendurako objektuak ikusten da poliki-poliki kentzen doazela. Armairuan, umeen eskumenetik at motor eta trizikloak dituzte. Lehenengo saioan, arrain itxurako balantza egiten zuen objektu bat zegoen, ondorengo saioetarako kendu egin zena. Kasu honetan mugimendurako eskaintza kendu egiten den arren, esan beharra dago garrantzitsua dela testuinguruaren diseinuak aukera hori eskaintzea umeei beharrezkoak dituzten trebezia fisikoak garatu ahal izateko. Egitura dinamikoak eskaini daitezke (kurbak, loop-ak, ranpak eta ibilbideak) esplorazio aktibora gonbidatzen dutenak; konplexutasun maila ezberdinetakoak, fisikoki aktibo egoteko aukera eskaintzen dutenak (Sevimli-Celik, 2018). Ondorengo elementuak izan ditzake (Kleppe, 2018a): gainera igotzeko edo eskalatzeko moduko zerbait, behera salto egiteko moduko aukera eskaintzen duen zerbait, balantza egiteko moduko zerbait (balantzina adibidez), gainazal laua (bizikletan, korrika, patinatu, pertsekuzioan ibili eta borroka jolasean ibiltzeko moduko azalera), aldapak eta txirristak, irristatzeko moduko lekuak, errotatu edo biratu egiteko moduko zerbait, mina eman dezaketen objektuak (mailu, pala, makila), tresna arriskutsuak (aizkora bezalakoak), gauza bigunak (sofak, almoadak edo kuxinak, lur biguna eta pareta bigunak). Honek aldaketa nabarmena ekarriko luke egungo eskaintzarekiko; ikustekoa izango litzateke ea jolasak ere aldaketarik izaten duen eskaintza honela aldatuz gero.
- Bideo edota musikaren eskaintza. Musikaren kasuan, bi urteko gelan garrantzi berezia izan du. Irakasleek musika eta bideoak izan dituztenean, umeei erantzun handia eskaini diote, dena utzi eta bertara murgildu dira. Baina jolasa guztiz eten du eskaintza honek. Umeak dantzan jarri ditu edo pantailari begira. Egiten ari zirena utzi dute eta bideo edo musikan kontzentratu dira. Irakasleek behin eta berriro jarri dute. Ikusi beharko litzateke

eskaintza honen helburua zein izan den, edota helburu kontzientea izan den. Baita ea eskaintzaren inpaktua irakasleek ikusi ote duten ere: ea ohartu diren jolasa guztiz moztu duela eskaintzak, edota ea zer lehenetsi duten ohartu diren.

Bi urteko gelan oso deigarria izan da, beste adin tarteetan ez horrenbeste, baina ez du esan nahi behin ere gertatu ez denik. Irakasle batzuk abesten edota dantzan hasi dira gelan, bai hiru urteko geletan (A-2s-3-narrea-erakunde txokoa) eta baita bostekotan ere (A-3s-5-anabel-lan mahaiak). Honek umeen arreta erakarri du, eta egiten ari zirena utzi dute irakaslea ikusteko, edo berak egiten duenera batzeko. Gainera, eskaintza hori bestelako eskaintzekin batera ere ikusi izan da: Joaneke bideoa jarri zuten umeei, eta handik gutxira baserri txikia lurtean zabaldu zuten, umeentzako eskuragarri jarritik (A-2s-2-erakunde). Ondorioa izan zen umeen jolasa asko etetea. Ikusi beharko litzateke ea eskaintzak zer irizpide dituen, irizpideak kontzienteak eta kontrastatuak diren edota intuitiboak. Horretarako, materialaren eskaintza aztertzeko, egiten zaion erabilerari erreparatu behar zaio, egiten zaion eskaintza orok baitauka bere erabilera, baita telebistak ere, egiaztatu baita helduek jarrita duten telebistak umeen jolasean eragin zuzena duela. Nahiz eta umea telebistari begira ez egon, hau da, jolasean egon, telebistak umearen jolasa eten egiten du. Jolasaren iraupena mozteaz gain, umearen arreta ere txikiagoa da telebista jarrita badago (Schmidt et al., 2008). Zentzu honetan, eskaintza dena delarik ere, balorazio irizpide adostu batzuk eraikitzeak lagundu dezake espero gabeko ondorioak saihesteko.

- Plastilina. Plastilina hiru urteko txoko batean eskaini da, lauko beste batean, eta bosteko beste batean. Plastilina irakasleentzat badu bere garrantzia, dagokion gelako irakaslearen presentzia eskaintzen zaio. Hiru urteko gelan, irakasleak denbora eskaintzen dio ereduak emateari, elkarriketak sortzeari, plastilina biguntzeari... Are gehiago, eraikuntza txokotik umeak atera izan ditu plastilina egin dezaten (A-2s-3-narrea-lan mahaiak). Lau urteko gelan ere plastilinari dedikatzen zaio arreta. Eta bost urtekoetan ere bai; praktiketako irakaslea bertan esertzen da umeekin, berriketan eta plastilina manipulatzeko. Orain, beste kontu bat da umeek plastilinarekin zer egiten duten: hiru urtekoen kasuan irakasleak ematen du gaia, eredu eta informazioa; eta ez da ikusten umeak bere kasa irakasleak eskatzen duen hori egiteko gai direnik, edo horra iristen direnik. Lau urtekoetan ere gidatua da, eta ez da esanahi egotzirik ikusten. Hori bost urtekoetan bakarrik gertatzen da: umeek beraiek nahi dutena sortzen dute, esanahia egotzen diote, eta bukatzean irakasleari erakusten diote. Honek bere onospena eman, eta produkzio bezala, kanpoko apaletan jartzeko esaten die, erakusgai. Hiru eta lau urtekoak esperimentazioan geratzen dira batez ere, baina irakasleek ahalegin berezia egiten dute hori egin dezaten. 5 urtekoen kasuan esanahi egotzia edo sustituzioa azaltzen da, eta satisfakzioa ere bai, baina gero, produkzioak hartzen duen trataera

hartzen du irakaslearen partetik. Honek ere baldintza dezake umeen aukeraketa. Esan beharra dago materialen atzean hezitzaileen sozializazio helburu eta praktikak daudela, eta horrek isla duela beren diskurtsoan, eta baita eskaintzaren aukeraketan ere: zer material, nola hasi eta jolaseko gaietan ere (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Une jakin batean Anabelek “behazetako gimnasia” deitzen dio eta zentzu honetan, bereziki interesgarria izango litzateke irakasleek plastilina zer helbururekin lotzen duten ikustea, eta buruan duten hori ea jolas librearekin bat datorren aztertzea. Bestela, oharkabean, umeen jolas librea faltsutu edo kutsatzeko arriskuan egongo bailitzateke irakaslea (King & Sturrock, 2019). Are gehiago, arriskua egongo litzateke gelako antolaketarekin, eta errutinekin, umeen aukeraketaren aurka jotzeko eta baita jolas narratiba konplexuak garatzeko zailtasunak sortzeko ere (Rogers & Evans, 2006).

Hezitzaileek dituzten helburuek aukeratzen dituzten materialetan isla dute. Beraiek jolasarekiko duten ikuspuntuaren arabera jolasaren hasiera, jolaseko gaiak eta umeen aurrean duten diskurtsoa bat edo beste izango da (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Bestalde, zer eskaini garrantzitsua izateaz gain, nola eskaintzen diren materialak ere gako da umeak erraz sar daitezen jolasean (Sutterby, 2019). Espazioak estetikoki atsegina izan behar du (García & Mosquera, 2019; Ortega, 1990; Ruiz de Velasco & Abad, 2011; Sutterby, 2019). Kasu honetan eskaintza finkoa da, eta aldaketa gutxi jasaten duena. Umeek espazioa doitzeko saiakera ezberdinak egiten dituzte behin eta berriro, baina ez dira onartuak izaten. Adibidez, bi urteko umeek sofa lekuz aldatzeko saiakera bat baino gehiago egin dute (A-2s-2-eraikuntza). Hiru urteko geletan irakasleek materiala txokoetara itzultzen dute, eta ez dute uzten armairuak edo aulkiak lekuz aldatzen. Jolaserako txokoa umeekin batera atondu behar da, ondo mugatuta, objektuek balore errepresentatiboa dutelarik. Modu antolatuak eskaini behar dira, umeak guztietarako aukera izan dezan (Ortega, 1990). Zentzu honetan, esan beharra dago bi urteko gelan ateratzen den materiala izan ezik, gainerako eskaintza guztia jasota eskaintzen zaiela umei; beraiek badakite non zer dagoen, bila joan eta hartu egiten dute. Baina horren orde, aipatu bezala, materiala modu estetiko eta desberdin batean eskaini izan balitz, jolasak aldaketarik jasango ote zuten ikustea interesgarria izango litzateke.

Edonola ere, eguneroko eskaintza estatikoa den arren, goizean zehar, umeen ibiliarekin aldatuz doa. Umeek egindako erabilpenaren ondoren, eskaintza aldatuta geratzen da, beranduago datorren umeak materiala beste modu batean aurkitzen duelarik. Eta materiala asko den kasuan, txokoa erakargarri ez izatera pasatzen da une batzuetan, horrela, adibidez Arantzaren gelako etxe txokoan (A-1s-3-arantza-etxe txokoa) materiala lurtean barreiatuta geratu da, eta Jone bertaratu denean begira-begira egon ondoren, jolastu gabe alde egiten du. Materialaren kopurua

ere kontuan hartzeko irizpidea da, gehiegi egoteak nahasmena areagotu egin baitezake, eta estetikoki atsegina izatea erronka bihurtzen baita.

Gainera, erabiltzen ez den materiala ere badago, adibidez, Mariaren gelako etxe txokoan mahaiaren inguruan sei aulki daude. Kasu honetan, inongo momentuan ez dira horrenbeste ume eseri etxe txokoan. Baina materiala hor dago eta espazioa jan egiten du. Ikusten da eskaintza ez dela errealitatera egokitzen.

6.3.2. Denbora

Denborari dagokionez, goizean sartu eta lehenengo tarte hori eskaintzen zaio jolas libreari. Horren ostean besteko errutinak izaten dituztelarik umeek. Sarrera malgua dutenez, umeek jolaserako tarte luzeago edo motzagoak dituzte gelara datozen orduaren arabera. Eta irakasleek elkarrizketan ekarritako ideia bat da berandu datozen umeak jolas gutxirekin geratzen direla eta azkar moztu behar izaten zaiela.

Egunaren hasierako tarte honen iraupena ezberdina da adinaren arabera:

- 2 urtekoek ordu eta erdi edota ordu eta erditik bi ordu eta laurdenera arte gutxi gora behera.
- 3 urtekoek ordu eta erdi inguru.
- 4 urtekoek ordu eta laurden inguru.
- 5 urtekoek 45 minututik ordu eta laurdenera.

Esan beharra dago umeen jolasean irauteko gaitasuna gehitzen doala adinarekin, baina umeari eskaintzen zaien jolaserako denbora aldiz gutxitu egiten dela. Kontraesana dirudien arren, irakasleak oro har jolaserako nahiko denbora izan dutenaren sentsazioarekin geratu dira, ez lukete aldaketarik egingo zentzu honetan. Hala ere, gogoratu behar da zenbait jolas motak denbora behar duela sortzen, batez ere harremanak tarteko direnean edota forma konplexuagoak hartzen dituen jolasak. Eskaini ezean, umeak ez dira saiatu ere egiten horrelako jolasetan sartzen (Christie & Wardle, 1992). Zentzu honetan, interesgarria litzateke, zaharrenei ere bi urtekoei adina denbora eskainita, aztertzea ea jolasak beste forma batzuk hartzen ote dituen. Gainera, helduak dira umeen esperientziak tenporalizatzen edo iragankor bihurtzen dituztenak, guztien denborak berdinduz, eta erakundeen denborarekin lotuz (Cabanellas, 2007). Bi denborak (eskolarena eta umearena) koordinatu ahal izateko proposamen berriak eta saiakera ezberdinak

egitea interesgarria izango litzateke eta gero ikusi ea horrek jolasaren garapenean eraginik izan duen.

6.3.3. Dimentsio funtzionala

Haur Hezkuntzako geletako eguneroko bizitza kokatuta dago testuinguru zabalago batean, instituzionala, kulturala eta historikoa den testuinguruan (Vuorisalo et al., 2016). Umearen garapenean eta ikaskuntzan testuinguru soziokulturalaren pisua azpimarratzen da. Instituzioek badute balio sistema bat, helburu argiekin, ebatzi beharreko arazo definituekin, eta horretarako metodo jakinekin (Rogoff, 1993). Kasu honetan ikusitako balioak eta arauak jarraian aztertuko dira.

Hasteko, eskola honetan, beste askotan bezala, umeak adin bereko taldeetan antolatzen dira, eta talde bakoitzari espazio bat esleitzen zaio. Umeen jolaskideek bariatzen dute helduek kide egokia zein kontsideratzen dutenaren arabera. Taldearen neurriarekin gauza bera gertatzen da eta nolako aktibitateak eskaintzen diren ere ezberdina da. Ikuspegi ebolutibotik, jolas sozial normalak adin ezberdinetako umeak bildu beharko litzateke. Adin aniztasunak aukerak ematen dizkio umeari bere adinkideekin ikasi ezin dituen gauzak ikasteko. Zaharrenek txikienei ereduak eskaintzen dizkiete, eta emozionalki eusten diete, lagundu egiten diete, gainera zaintzaz eta lidergoaz ere ikasten dute; aldi berean, txikienen irudimen eta sormenaz ere baliatu daitezke (Gray, 2011b). Hori ez da kasu honetan ikusi dena eta agian etorkizunera begira kontuan hartzekoa izango litzateke; baina gaur egun, ez da horrela izan. Hala ere, egungo taldekatze hori gairitu nahian, berrikuntza batzuk egin dira eskolan, eta umeak dagokien espazio eta taldetik irten ahal izatea ahalbideratu da. Berrikuntza horiek adinaren arabera modu desberdinetan egin dira:

- Bi urteko gelan bi espazioak batu egin dira, handi bat sortuz. Eskaintza bateratua da, eta bi irakasleak batera daude. Irakasleek ez dute ikusi zailtasunik edo arazorik zirkulazioan.
- Hiru urteko geletan jolas libre garaian libreki zirkulatzeko aukera eman da, beti ere adin bereko geletan. Eta gela bakoitzean oinarrizko materialaz gain, espezializatua ere eskaini da: aurreko puntuan esan bezala, etxe txoko bakoitzak bere ukitua izan du, eraikuntzan material ezberdina aurkeztu da eta plastikan ere bai. Umeek ateak zabalik izan dituzte eta batzuk mugitu dira. Baina irakasleak ohartu dira ez dutela espero bezala zirkulatu, hala ere, ez dute neurri berezirik hartu. Egin dutena izan da zirkulatzeko arauak ezarri: “beraiek esan behar dute nora doazen, behin hara doazela hasi eta bukatu behar dute eta suposatzen da etortzen direnean guri esan behar digutela egin dugu hau edo hau eta goazen ikustera” (3-arantza).

- Lau urteko umeek eskaintza espezializatua izan dute, aurreko atalean esan bezala, eta hiru urtekoekin gertatu bezala, irakasleak ohartu dira ez dutela espero bezala zirkulatzen, Noemik ondorengoa esaten du “ni konbentzituta nago librea ez dela hain librea” (elkarrizketa Noemi). Nolabait ere intuizten du zirkulazio libreak badituela bere baldintzak, arreta merezi dutenak (King, 2013).
- Bost urteko geletan lau urtekoetako planteamendu bera da printzipioz, baina zirkulazio eza hautemandakoan, irakasleek esku hartu egin dute: gela bat libre dagoenean (psikomotrizitatera joan direlako, edo ingelesa dutelako, edo liburutegira joan direlako), beste gelako irakaslea talde osoarekin gela horretara mugitzen da. Gela osoa hartu eta beste gelara eramaten dute une jakin batzuetan.
- Bestalde txoko masifikatuek ez dutela funtzionatzen ikusi dutenez, txoko bakoitzeko gutxi gorabeherako muga dute buruan, eta horra iristean, umeak beste eskaintzetara gonbidatzen dituzte.

Kasu honetan, irakaslearen zeregin gakoa izango litzateke testuingurua eskaintzea umeek elkarrekin arau sozial positiboak eraiki ditzaten eta giro ona jartzea (Singer & Haan, 2007). Taldeetan umeen arteko harreman onak sortzea garrantzitsua da. Bertan, umeek aurkituko dituzte arau sozialak, beren kasara, interes desberdinak dituzten umeekin harremanetan (Singer & Haan, 2007). Zentzu honetan, ikusita hiru, lau eta bost urteko geletan espero zena ez dela gertatu, komenigarria izango litzateke horren inguruan azterketa bat egitea, zer behar duten umeek zirkulatu ahal izateko ikustera, horrela eskaintza hobetu ahal izateko. Bost urtekoek alternatiba bat bilatu eta martxan jarri dute adibidez: gela libre dagoenean, irakaslea talde osoarekin bertara joatea. Erabakiak kurtso mailan hartu ordez, irakasle guztiak bildu eta etapa mailan hartzeak aukera gehiago eman dezake esku-hartzeak adostuagoak eta koordinatuagoak izateko. Horrela, umeari aukerak harremanetarako aukera ezberdinak eskaintzen zaizkio, bai ume eta bai helduekiko (Broadhead et al. , 2010), jolasa sustengatzeko orduan giroa sortzea eta malgua izatea garrantzitsuak baitira (Lemay et al., 2016).

Giroaren konfigurazioak alderdi fisikoa (material, espazio, denbora) izateaz gain, kulturala edo soziala ere badu, ohiturak, arauak, balioak, harremanak kontuan hartzen dituena (Abad, 2006; Cabello Salguero, 2011; Shim, 1997). Jolasa noiz mugatua izan den aztertuz, kasu honetako marko inplizitua agerian geratu da, ondorengo arauari erantzuten diolarik:

Jolasaren marko implizitua

- Denbora iristean jolasa bukatu behar da.
- Ezin da mugimendu handirik egin.
- Gatazkak moztu egin behar dira.
- Ezin da zaratarik egin.
- Jolas zakarra edo borroka jolasa ez da egin behar.
- Mina hartu litekeen edo arriskuzkoak izan daitezkeen jolasak ez dira egin behar.
- Etxeko objektuekin ezin da jolastu. Gordetzeko kutxan egon behar dute. Bi urtekoen gauza urdinekin eta hirukoek ekarritako animaliekin ere ezin da jolastu.
- Materiala ezin da txokotik atera.
- Txandak errespetatu behar dira.
- Jokoetan arauak bete egin behar dira.
- Mahai gainean ezin da igo, aulki gainean ere ez, mahaien azpian ezin da jolastu (etxe txokokoa ez bada).
- Txokoetako altzariak ezin dira lekuz mugitu.
- Ezin dira besteek egindako eraikinak bota.
- Beste gelara joatea erabakitzen duenean umeak lehengo irakasleari abisatu behar dio.
- Ekoizpenak irakasleari erakutsi behar zaizkio.

Irakasle bakoitzaren arau propioak

- Bi urteko gelan astoetan klarionarekin esperimentatzea ez da onargarria, eta umeak beste zerbaitetara bideratzen dira bi urteko gelan.
- Naroaren hiru urteko gelan ezin da erdaraz jolastu.
- Mariaren hiru urteko gelan umeak "kobazulora" joan daitezke, baina lasai egotera, eta ez jolastera.
- Naroarentzat (hiru urteko gela) liburuak ez dira jolasteko, irakurtzeko dira.
- Xabierren (lau urteko gela) eraikuntzako piezekin alfonbra okupatu daiteke.
- Lorearen (bost urteko gela) gelan ezin dira piezak alfonbrara atera, gero eseri egin behar delako. Umeak eraikuntzak txokotik kanpo egiten hasten badira irakasleak eten egiten du.
- Bost urteko geletan txoko bakoitzean 8 ume baino gehiago badaude batzuk mugitu egin behar dira (5-Lorea).

Taula 28. Jolasaren marko inplizitua.

Ikusten da arau batzuk orokorrak diren arren, beste batzuk bateratu gabeko irizpideei erantzuten dietela. Eta aurreko ataletan aipaturiko hainbat hautemate (jolas zakarraren ingurukoak, edota ekoizpenaren garrantziaren ingurukoak esate baterako), gero arau horietan gorpuzten direla, eta eskaintzaren parte bihurtzen direla. Zentzu honetan, argi dago Haur Hezkuntzako helburuak curriculumean ez ezik, irakasleen buruetan ere definitzen direla. Hau da, irakasleak testuingurua nola eraikitzen duenaren arabekoak, eta zer esperientzia mota eskaintzen dituenaren arabekoak dira umearen ikaskuntza eta munduari zentzua emateko aukerak (Samuelsson & Carlsson, 2008). Halaber, irakasleen arteko diferentziak ere badaude (Aras, 2015; Brown, 2009; Howard & McInnes, 2010; Kilvington & Wood, 2016; Murray, 2018; Oers, 2013; Pellegrini, 2009; Sherwood, 2009; Sutton-Smith, 2009). Umeekin batera, harreman espazio bat sortzen dute irakasleek, non ideia inplizitu batzuk onartuak eta partekatuak diren (Vuorisalo et al., 2016). Edonola ere, garrantzitsua da pertsonen elkartruke horrek nolako harremanak sortzen dituen aztertzea, bertan azaltzen den aktibitatearekiko kontrastatzea (Cabello Salguero, 2011) eta zer aktibitate ahalbideratzen duen eta zein oztopatzen duen aztertzea.

6.3.4. Eskaintzaz oro har

Jolasera gonbidatuz eta jolasari leku egiten dion testuinguru fisiko egokia eskainiz, umeari aukera ematen zaio eta baimendu egiten zaio esperientzia korporalak, sozialak eta kulturalak izatea (Storli & Sandseter, 2019). Baina oro har, jolasaren garrantzia azpimarratzen den arren, Haur Hezkuntzan oraindik ez da behar adina kontsiderazio lortu, jolasa ez den proposamen batzuk gailentzen direlako, eta espazio, denbora eta material eskaintzan isla duelako horrek guztiak (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Azkenean, eskolako esperientzian, umeak sozialki kontrolatuta daude, eta helburuak helduen espektatiben arabera ezartzen dira (Peters & Swadener, 2019).

Gogoratu behar da jolasa haurren eskubidea dela, eta horrek helduari ardua batzuk egozten dizkiola: jolastu ahal izateko baldintzak jartzea hain zuzen ere (Lester & Russel, 2010; Storli & Sandseter, 2015). Garrantzitsua da Haur Hezkuntzan jolaserako aukerak eskaintzea, jolas librerako aukera eskaintza eta jolas ezberdinak baimentzen dituen testuinguru fisiko bat eskaintzea (Storli & Sandseter, 2019a). Baina eskainitakoa baloratu ezean, behatu eta ondorioak jaso ezean, dituen ondorioak ikusi ezinda geratzea dakar. Beraz, eskaintzarekin batera, behaketa eta dokumentazio bat gauzatzea ezinbestekoa izango litzateke eskaintza hobetu ahal izateko, jolas librerako baldintzak identifikatu eta kontzienteki bilatu beharra dago (Hughes, 2012).

6.4. NOLAKOA DA JOLASAREN BILAKAERA?

Jolasak ziklo bati jarraitzen dio, sortu, garatu eta desagertu egiten da. Bidean fase ezberdinetatik pasatzen da (King & Sturrock, 2019): sorrera, jolasaren seinalea igortzea, seinaleari erantzutea, jolasaren ibilera, eta deuseztatzea, eta hori guztia marko batean egiten du. Ikerketa honetan ikusi da ziklo honen faseak ez direla beti berdinak, eta jarraian horien inguruan hitz egingo da: nolakoa den jolasaren hasiera, bilakaera, etetea edo bukaera, eta jasotzeko ordua.

6.4.1. Nola hasten da jolasa

Jolasaren sorrera umearen barne mundutik datorren ideia da, eta hori da jolasaren abiapuntua. Hortik seinale bat igortzen du umeak, jolaserako gonbidapena; eta seinale horri erantzun egiten dio beste ume batek (King & Sturrock, 2019). Barneko abiapuntu horri dagokionez, ikusi da generoaren arabera jolasaren hasiera ez dela aldatzen, bai ordea adinaren arabera. Horrela, txikienean kasuan jolasaren hasiera materialarekiko interesetik izaten da, handienean kasuan aldiz, materialak interesa galtzen du eta lagunekiko interesa azaltzen da. Orain, hasierako interes horri dagokionez, ikusi da txikienean, bi eta hiru urtekoek espazioa eta bertako eskaintza konfirmatu egiten dutela lehenengo, esperimentazioaren bidez. Lau eta bostekoek badakite non zer dagoen, eta zuzenean nahi dutenaren bila joaten dira, begi-bistan ez balego, gordeta dagoen lekutik hartuz. Hasteko, modu ohikoenak izan dira behatzea eta gero materialari heltzea, zuzenean materialari heltzea, esperimentatzea eta hortik sinbolikora pasatzea. Umeek hasiera gradualki edo zuzenean egin dezaketela aurrez ere ikusia izan da (Power, 1999), gradualki denean, beste ume baten ondoan hasi daiteke umea, poliki edo itxaronez. Baina zuzenean ere has daitezke aldameneko umearen arreta deituz. Noemik ere hala aitortzen du bere elkarrizketan, umeek denbora behar dutela jolasean sartzeko esanez (4-Noemi.docx), umeek denbora behar dute kidea behatzen, bata bestearen jolasa behatzen, iritziak elkarbanatzen eta gaiak adosten (Lyytinen, 1995). Tarte horretan ez dute jolas ekintzarik gauzatzen indibidualki ari direnean bezala.

Bestalde, adinean aurrera joan ahala, ikusi da zikloaren iraupena luzeagoa dela, eta horrekin batera, hasiera kopuru txikiagoa ikusten dela. Umerik txikienetan hasi eta bukatu segituan egiten denez, jolas pasarte ezberdin asko dago.

6.4.2. Jolasaren bilakaera

Jolasaren bilakaera aurrez aipatutako jolasaren zikloaren bigarren fasea izango litzateke; hau da sortu eta gero, umeek seinaleak igorri eta erantzunez sortzen duten ibilbidea (King & Sturrock, 2019). Kasu honetan jolasaren bilakaerak ezaugarri propio batzuk izan ditu: lehenengo ordu laurden edo ordu erdia behar du martxan hasten, eta ordu beteren bueltan berriro dator behera jolasa, irakaslearen jasotzeko ordua denaren abisuarekin bat eginez. Jolasaren momenturik aberatsenak tarteko ordu erdi edo hiru ordu laurdenetan geratzen dira.

Emaitzak ikusita, eta laburtuz, esan daiteke eraikuntza txokotik eta bakarka hasten dela jolasa, forma sozial sinpleenetan, esperimentazio eta sustituziotik, eta poliki-poliki beste espaziotara hedatzen dela, forma sozial konplexuagoak hartuz, eta dramatizaziora iritsiz. Irakasleak jasotzeko ordua denaren mezua helarazten duenean formarik konplexuenean daude umeak, horra iristen kostatzen baitaie. Edonola ere, ez da adin guztietan berdina gauzatzen, eta jarraian adinaren arabera diferentziak azpimarratuko dira.

- 2 urteko gelan orokorrean esan daiteke lehenengo ordu erdia behar dutela bi urteko umeek jolasean bete-betean sartzen. Eta behin sartuta, lehenengo esperimentazioa azaltzen dela, gero sustituzioa, eta azkenik dramatikoa, salbuespenak salbuespen, bakoitzak denbora ezberdinak behar dituela. Bestalde, ordu beteren bueltan mugitzeko beharra sortzen zaiela ere ikusten da. Eta espaziora dagokionez, eraikuntza txokoa da erabiliena, hor hasi eta bukatu egiten da jolasa, nahiz eta tartean gela osoa okupatzen den. Etxe txokoaren erabilera beranduago eta pixkanakaigotzen joaten da. Bi urtekoen jolasaren iraupena askoz motzagoa denez, azkar bukatzen dira jolasak, eta umeak asko mugitzen dira. Literaturak ere prozesu naturala horrelakoa dela berresten du, alegia, objektu sustituzioaren aurrekaria esplorazioa dela, eta honek ematen diola bide objektu sustituzioari. Objektuak egituratu gabeak direnean sinbolizazio gehiago egon daiteke, baina material honekin beranduago iristen da jolas konplexua, esplorazio eta manipulazioan denbora eskaini behar delako; fenomeno hori ez da gertatzen egitura definitutako jostailuekin (McGhee et al., 1984). Hori guztia aintzat hartuta, kontuan hartu behar litzateke eskaintzaren disposizioa erabakitzeko orduan, esploratu ahal izateko moduko materiala espazio gehiagotan eskainiz adibidez. Eta mugimenduari dagokionez, hasieran eskuragarri ez dauden espazioak edo materialak beharra azaltzen denean eskaintzeak lagundu dezake.

- 3 urteko geletan ikusten da bertako umeak ere eraikuntzatik eta esperimenez hasten direla, eta bakarka. Baina denborak aurrera egin ahala, etxe txokoa ere konkistatzen dutela, eta jolas dramatikoak gehitzen doala. Harremanak ere bakarka hastetik gero eta gehiago harremanak izatera doaz. Eta momentu gorena ordu beteren ostean iristen da. Ordura arte, poliki-poliki jolasak eta forma konplexuenek gorantz egiten dute. Beste lekuetan ere hala gertatzen da, hasieran istorio motzak azaltzen dira, baina gero eta konplexuagoak bihurtzen dira, historia lerroak azalduz (janaria eman, bainatu eta ohean sartu), jolas soziodramatikoan elementu berritzaileagoak ere azal daitezkeelarik (Smith, 2009). Umeen jolas sinbolikoa adinarekin aldatuz doa: geroz eta errepresentazio, transformazio eta rol gehiago izatea ekartzen du, eta antzeztutako denborak ere luzatzen joaten dira (Jing & Li, 2015; Pellegrini, 2009; Umek, Musek, & Musek, 1997).
- 4 urtekoak: Goizeko momentu gorena ordu beteren ostean iristen da. Esan daiteke lehenengo aldiz sustituzioa gailentzen zaiola esperimenez. Bestalde, jolas dramatikoak pixkanaka gora egiten du, eta etxe txokoaren erabilera ere bai, ordu beteren ostean eraikuntza baino jolas gehiago dagoelarik, nahiz eta bi eraikuntza txoko eta etxe txoko bakarra izan. Alderdi sozialari dagokionez, gazteagoengandik dagoen diferentzia da bakarkako jolasa gutxi dela eta zuzenean harremanetik sartzen direla jolasean, eta denborak aurrera egin ahala, goizean zehar harremanak gehituz doazela. Prozesu hori ikusi da beste lekuetan ere, umea adinean aurrera doan heinean bakarka jolastetik kideekin gero eta gehiago jolastera pasako da. Jolasaren ezaugarri nagusia gaia elkarrekin hitz eginez adostea da (Eggum-Wilkens et al., 2014; Moyles, 2010). Jolas sinbolikoa bakarkakoa izatetik soziala izatera pasatzen da umea adinean aurrera doan heinean, hori garapen kognitibo eta linguistikoarekin bat datorrelarik (Pellegrini, 2009). Edonola ere, unerik konplexuena iristean, moztu beharrak zalantza uzten du, denbora gehiago utziz gero, ea jolas konplexuagoa azaldu ote zitekeenaren inguruan.
- 5 urtekoak: Orokorrean jolasa asko gutxi da aurreko urteekin konparatuta. Baina geratzen den jolas gutxi horrek besteen bilakaeraren antza izan du. Ikusten da esperimenez hasieran dagoela gehien, eta esperimenez behera egin duen bitartean, dramatikoak gora egin duela pixkana. Harremanei dagokionez, denborak aurrera egin ahala gero eta forma sozial konplexuagoak azaldu dira, eta horrekin batera, etxe txokoaren eta alfonbraren erabilera handitu da. Orain arte eskolan ikusitakoa eta ikerketek diotenaren artean koherentzia bazegoen ere, bost urtekoen kasuan ezin da gauza bera esan. Umeen jolas sinbolikoa adinarekin aldatuz doa: geroz eta errepresentazio, transformazio eta rol gehiago izatea ekartzen du, non antzeztutako denborak ere luzatzen joaten diren (Jing & Li, 2015; Pellegrini, 2009; Umek et al., 1997; Umek & Musek, 2001), baina hori ez da eskolan ikusi dena, alderantzizkoa baizik. Lau

urteko geletan baino gutxiago ikusi da. Jakina da istorio bat garatzeak denbora eskatzen duela; hasi aurretik umeak bildu behar dira, beraien artean rola negoziatu behar dituzte, istorioa pentsatu behar dute, eta testuingurua eta objektuak prestatu. Luze joan daiteke prozesu hori, eta jolaserako denbora gutxi eskainiz gero, justu hasia lortzen duen jolasa eten behar izateko arriskua dago. Hori sarritan gertatzen bada, umeek etsi egiten dute, eta denbora gutxiagoan garatu daitezkeen jolas ez hain konplexutara jotzen dute. Zenbat eta denbora gutxiago izan jolaserako, umeek orduan eta denbora gehiago behar du jolasean sartzeko. Zenbat eta denbora gehiago izan umeak jolaserako, orduan eta forma kognitibo eta sozialki konplexuagoak hartzen ditu jolasak (Christie & Wardle, 1992). Hori izan daiteke kasu honetan espero baino jolas konplexu gutxiago ikusi izanaren arrazoia: behar adina denborarik ez izatea bost urtekoentzako. Iraupenik luzeenetarako gaitasuna izan badute, baina horrek denbora eskatzen du, eta gela hauek dira hain zuzen ere denborarik gutxiena izan dutenak. Edonola ere, denboraz gain, beste faktore batzuk ere kontuan izan beharko lirateke egoera osorik ulertu ahal izateko. Bestalde, ume horien jolaserako beharra aseta geratu den edo ez ikusi egin beharko litzateke, edota jolasak egin diezaiekeen ekarpena eginda geratu ote den. Eta ikusiko balitz ezetz, beste denbora batzuk artikulatzea aukera bezala baloratu beharko litzateke.

6.4.3. Nola bukatzen da jolasa

Jolasaren zikloaren ideari helduz berriro, zikloko elementuren bat edo markoa bera umearen interesekoak ez direnean, jolasa bukatu egingo da, deuseztatu, umeak nahi duen iraupena izango duelarik (King & Sturrock, 2019). Ideiak hori dioen arren, jolasaren bukaeraren atzean arrazoi ezberdinak azal daitezke: umeren bat distraitzea da aukera bat, edo ez lortzea buruan zuen helburua, edota gatazka sortzea eta umeren batek alde egitea edo hezitzailearen beharra izatea esate baterako (Power, 1999). Kasu honetan, horiez gain alderdi gehiago ere ikusi dira.

Jolasa hasteko garaian ikusi da umearen inizatiba dela gehienetan jolasa abiarazten duena. Bere denborekin, umeen artean dagoen diferentziarekin eta estilo anitzekin, baina gehienetan, umearengandik irtendako zerbait izan da jolasa. Baina amaieraren inguruan ezin da gauza bera esan. Umearen interesa aldatu delako jolasa askotan amaitu den arren, beste askotan eta askotan ez da umea izan jolasa amaituarazi duena, baizik eta kanpoko hainbat baldintza. Horrela, amaiera desberdinak ikusi dira:

- Kasu batzuetan, umeak berak bukatzen du jolasa, eta hori orokorrean interes galera batekin lotuta etorri ohi da. Jolasa agortu egin da, eta umeak ez dauka jarraitzeko gogorik.

- Lagunek edo jolaskideek interesa galtzea da. Norberak galdu ez duen arren, kideak galdu badu eta ihes egiten badu, kasu askotan besteen jolasa ere bukatu egiten du. Edota gatazka sortzen denean ere amaitu egiten da jolasa.
- Behar fisiologikoak (egarria edota komunera joateko beharra).
- Materiala agortzea (pieza guztiak erabili eta eraikitzen jarraitu ezinda geratzea adibidez).
- Etenak: ez du beti jolasaren amaiera suposatzen, batzuetan bai, baina beste batzuetan umeak berrartu eta jarraitu egiten dute. Irakasleen esku-hartzeetan ere ikusi dira, aurreko atalean alegia. Etenen atzean arrazoi ezberdinak daude: arrisku egoerak, gelan izandako bisitak, irakaslearen esku hartzeak, musika edo pelikula eskaini izana. Gehien bi urteko umeen jolasa eten da, eta atzetik egon den alderdi pisuzkoena irakasleen esku hartzea izan da. Batzuetan irakaslea kontziente da jolasa eteten edo bukatzen ari dela, baina beste batzuetan ez da ohartzen bere esku hartzeak jolasaren amaiera dakarrenik. Eta hori da hain zuzen ere arriskua sortzen duena, hezitzailearen esku hartzeak jolasa faltsutu edota kutsatu baitezake (King & Sturrock, 2019). Gakoa jolasaren edukia eta muga umeak berak jartzea izango litzateke, muga edo edukia helduak kontrolatuko balu bere agendarekin, orduan jolasa kutsatua edo faltsutua geratuko bailitzateke (King & Sturrock, 2019).

Alderdi horiek adin guztietan ikusi diren konstanteak izan dira. Baina badira txikienetan azaltzen ez diren alderdiak, adinarekin pisua hartzen joaten direnak ere. Adibidez, jasotzearena: bi urteko umeengan ez da ikusi, hirukoekin hasi da, eta adinean aurrera, gehitu egin da. Umeak jolasa bukatu duela ikusi duenean, espazioz aldatu aurretik, materiala gorde egiten du. Honek bi gauza eskatzen ditu: batetik “objektuak jaso behar dira” ikasita izatea, eta bestetik “jolasa bukatu dut” moduko erabakiez ohartzea. Bigarren ideia honi helduta, ikusten da hiru urtetik aurrera, ez ume guztiak, eta ez une guztietan, baina ume batzuk hasten direla ohartzen zertan ari diren: “jolasten ari naiz”, edo “ez dut honetan jolasten jarraitu nahi, jolasa utzi egiten dut”. Bi urterekin ez dago ebidentziarik horretaz konturatzen direnaren inguruan; hasi eta bukatu egiten dituzte jolasak, datozen bezala, ohartu gabe jolasean ari direnik.

Bi urtekoek beren beharrei erantzuten diete, unean unekoak, ateratzen diren bezala. Baina umea hazten doan heinean, konturatzen hasten da bera zertan ari den, eta zer den egin behar dena. Zer egitea dagokion, zer den tokatzen ez dena, eta zer baloratzen den ondo espazio horretan. Eskolako arau esplizitu eta inplizituen jabe egiten hasten da poliki-poliki. Eta arau horiek badute jolasaren amaierarekin nolabaiteko lotura.

Jolasaren amaierarekin lotura zuzena du aurreko atalean ikusitako arau batek: “ekoizpena bukatutakoan irakasleari erakutsi behar zaio”. Arauak berak adierazten du jolasak baduela

bukaera, emaitza, eta irakasleak hori baloratzen duela. Eta umeek ikasi dute horrek zer esan nahi duen. Bost urteko geletan, bukatutako ekoizpenek garrantzi berezia dute, korridorean apalategi bat jarri dute bukatutako ekoizpenak erakusteko, gelaz haragoko lagun, irakasle eta gurasoek ikus ditzaten. Are gehiago, noiz dagoen ekoizpena bukatuta ere irakasleak erabakitzen du kasu batzuetan. Hori bada modu bat umeak jolasa bukatu beharko lukeela irakasleak kutsatu edo faltsutzeko. Eta aurrez esan bezala, umeak berak jolasa bukatzea hobesten bada, irakasleak honen kontzientzia izan beharko luke, esku-hartzea hain kutsakorra izan ez dadin (King & Sturrock, 2019).

6.4.4. Jasotzeko ordua

Jolasaren amaiarekin zerikusia duen unea da jasotzeko ordua, baina ez du esan nahi aurrez jolasik ez denik amaitu, ezta une honetan jolas guztiak amaitzen direnik ere. Jolaserako denbora agortzera doan unea da, une berezia. Irakasleak aurrez hasten dira adierazten bukatu dela eta jaso egin behar dela, eta mezu hori ematen hasten direnetik ordu laurden bat gutxi gorabehera behar izaten da hurrengo zereginera pasa aurretik. Irakasleek jasotzeko arauak gogorarazten dituzte, batzuetan aginduak emanez, edo arauak gogoraraziz (adibidez: “janaria janariarekin gorde”). Orokorrean umeen mugimendua areagotzen da modu nabarmenean, umeen mugimenduen abiadura hazi egiten da.

Une honetan umeen joera ezberdinak ikusi dira:

- Ordura arte zapaldu gabeko txokora joaten dira batzuk, eta bertan dagoen materiala modu azkarrean manipulatzeko hasten dira.
- Batzuk jasotzen hasten dira, eta objektu bakoitza bere lekuan gordetzen dute.
- Batzuk jasoketa horretan despistatu, eta materialak iradokitzen duen jolasen batean sartzen dira.
- Beste batzuek jolasean jarraitzen dute beste tartetxo batean, aurreko jolasari jarraituz, edo espazioa aldatu eta jolas berri bati ekinez. Horiek ez dute jasotzen materialik, agindua entzun duten arren.
- Eraikuntza txokoan adibidez, ume batzuek eraikitzen jarraitzen dute, beste batzuek piezak botatzen, mugitzen... hasten dira. Eta bada jolasa bukatu nahi ez duenik ere, berea botatzeko edo apurtzeko pena azaltzen duena.
- Beste batzuetan irakaslearen oniritziaren zain geratzen dira.

- Egoera bereziak eta astunak ere sor daitezke jasotze lan honetan, adibidez: irakasleak etxe txokoa jasotzeko agindua eman, eta ume asko sartzen direnean bertan, elkarri traba eginez eta anabasa areagotuz (A-1s-3-arantza-etxe txokoa).

Behin objektuak jasota daudenean, eta umeak zereginik gabe eta espaziorik gabe gelditzen direnean, baina mugimendua aktibatuta dagoelarik, momentu horretan gorputzezko jolasak azaltzen dira, borroka jolasa kasuren batean alfonbrako espazioan.

Trantsizio unea da eta une horiek erronka dira irakasle gehienentzat. Une horietan erresistentziak azaltzen dira umeen aldetik: geratzeari uko egiten diote, hurrengo aktibitatera mugitzeari uko egiten diote, kideak eragozten dituzte, jarrera ezkorrak azaltzen zaizkie, inpazientzia, aktibitate berrietan sartzeko arazoak. Umeek eskolako denboraren %20tik %35era pasatzen dute trantsizioan, egunean ordu bete edo gehiago (Banerjee & Horn, 2013). Aldiz, une hori beste modu batean ulertua izan daiteke: gelako aktibitate batetik besterako trantsizioak gelaren transformazio sinbolikoa dakar, espazio sinboliko berri batera, ume eta irakasleak eraikitakoa. Umeentzat, ikaskuntzarako momentu aberatsak dira unetik unerako trantsizioak. Egoera sozial berri batean orientatu beharra daukate, aldaketa fisiko zein sinbolikoa tarteko delarik. Irakasleen lana da kritikoki behatzea eta eguneroko errutinak aztertzea, eta umeen ikuspegitik suposatzen duena ikertzea (Rutanen, 2017). Trantsizio horiek planifikatu egin behar dira, horrela eraginkorragoak baitira, eta orduan jarrera ezkorrak aurreikusi baitaitezke. Indibidualizazioa eta malgutasuna dira gakoak. Eta garrantzitsua da eguneroko errutinetan behaketa egitea, datuak biltzea eta prozesua monitorizatzea (Banerjee & Horn, 2013). Kasu honetan, une horrek arreta behar du, behaketa sistematizatu bat eta nolabaiteko jarraipen bat. Etorikizunera begira interesgarria izango litzateke kontuan hartzea eta ikusitakoaren argitara unea berdiseinatzea.

6.4.5. Orokorrean jolaserako denboraz

Ikusi da jolasaren hasiera umearengandik datorrela, eta ikerketek deskribatutako prozesu naturalekin bat egiten duela. Bilakaerari dagokionez, adinean diferentziak ikusi dira, eta horiek ere hein batean ikerketek dioenarekin bat egiten duten arren (Parham & Fazio, 2008), zaharrenean kasuan umeen prozesu naturalekiko ikerketekin diferentzia sumatu da, eta denbora gutxiago eskaintzarekin batera gertatu da. Jolasa bukatzeari dagokionez, hemen ere antzeko zerbait gertatu da, naturalki umeek jolasa nola bukatzen duten ikusi den arren, irakasleen partetik kutsatze bat ere ikusi da (King & Sturrock, 2019). Hala ere, esan beharra dago irakasleei jolaserako izandako denbora egokia iruditu zaiela, gehienek ondo moldatu direla baitiote. Are gehiago, ideia hori mantendu egiten da nahiz eta aitortu jolaserako denborarekin batera bestelako

zereginak ere egoten direla (lantzen ari diren gaia, ingelesa, liburutegira bisita edo psikomotrizitatea (5-lorea). Argi dago irakasleek jolasaren garrantzia aitortzen duten arren, helburu akademikoek absorbitzen dutela kasu honetan ere (Baker, 2014). Eta hori jolasaren inguruan duten hautemateekin lotzen dela zuzen-zuzenean.

Horrela, umeei denbora duten arren, azkenean helduak dira umeen esperientzien erritmo tenporala ezartzen dutenak, umeen denborak berdinduz. Eskolaren barne funtzionamendu baten alde, umeen erritmo eta beharrak eteten dira. Hori hezitzaileak ebatzi beharreko arazoa da, bi denborak lotzekoarena alegia (Cabanellas, 2007).

Denborarekiko egiten den hautua umea ulertzeko moduaren isla da, bertan instituzioen lehentasunak ikusten dira, eta baita zein neurritan aitortzen zaion umeari bere denboraren eskubidea (Pulido, 2013). Irakasleek garrantzitsua dela badakite, baina praktika hobetzeko neurriak hartu behar dira, eta horretarako ezagutza areagotu behar da (Vu et al. I, 2011).

6.5. NOLAKOA DA JOLASA ESPAZIOAREN ERABILERARI DAGOKIONEAN?

Atal honetan izateko espazioari egingo zaio erreferentzia. Kasu honetan, aurrez esan bezala, espazioa txokoetan banatuta dago, eta jolasa ere hala aztertu da, irizpide horren arabera: eraikuntza txokoa, etxe txokoa, plastika txokoa, lan mahaiak eta alfonbra korroak egiteko. Espazio horietan egiten dute jolas umeez, baina ez denetan berdin: argi ikusten da jolas gehien eraikuntza txokoa ikusten dela, ondoren etxe txokoa, gero alfonbran, eta gutxiago gainerako espazioetan. Generoari erreparatu, ikusten da diferentzia handia dagoela hiru urteko umeen artean. Bestalde, adinaren arabera, espazioen erabilera ere aldatu egiten da.

Diferentzia horiek ulertu ahal izateko, gogoratu behar da espazioa ez dela ulertu behar leku fisiko soil bezala, baizik eta harreman sozialak beregain hartzen dituen erlazio multzo bezala (Rutanen, 2017). Ume eta irakasleek elkarrekin produzitzen dute harremanen espazioa batera, egunerokotasunean, bertan partekatzen duten ezagutza kulturalari lotuta. Kulturalki ideia inplizitu batzuk partekatzen dira, eta horrela espazioari forma ematen zaio (Vuorisalo et al., 2016). Ideia horiek laguntzen dute kasu honetan izan den espazioaren erabilera ulertzen. Horrela, espazioa ulertzeko, nolako harremanak ahalbideratzen dituen aztertu behar da (Cabello Salguero, 2011), ea umeen arteko harremanak areagotu edo gutxitzten dituen (Shim, 1997).

Jarraian txoko bakoitzean zer gertatu den azalduko da, eta atal honen hasieran aipatutako diferentziei azalpena emango zaie.

6.5.1. Eraikuntza txokoa

Eraikuntzan azaldu den jolasari dagokionez, nabarmentzekoa den gai bat generoarena da. Uneoro mutilak gehiago izan dira neskek baino txoko honetan, bost urteko kasuan nesken presentzia oso txikia izan delarik (ikus "Irudia 78. Eraikuntza txokoa: jolas mota adin eta generoaren arabera"). Fenomeno hori ez da kasu honetako salbuespen bat, beste leku batzuetan ere ikusi baita (Gray, 2011; Lobato, 2005; Tomasini, 2009). Neskek beren identitateak mehatxatuta ikusten dituztenean aktibitatea ekiditen dute (Shenouda & Danovitch, 2014). Horrela eraikitzen dira genero-identitate irizpideak, objektuen eta espazioen sexu markazioaren arabera, eta bereizitako taldeak sortzen dituzte. Elkarrekin honetan sortzen dira lurraldetasunak, eta honek laguntzen du pertenezia eta genero erreferentziak eraikitzen (Tomasini, 2009). Materialez ere umearen eta generoaren arteko bitartekaritza egiten dute, dikotomia gainartzailea perpetuatuz edo betiketuz (Francis, 2010), eta ez da kasu honetako zerbait eskusiboa, zerbait

orokorra baizik (Adeney, 2011). Zenbat eta material zehatzagoa, orduan eta segregatzaileagoa dela ikusi da; aldiz, materiala oinarritzagoa bada, errazago jolasten dute elkarrekin mutil eta neskek (Hartle, 1996).

Eraikuntza txokoan azaldu den jolasaren beste ezaugarri bat izan da jolas dramatiko gutxi azaltzea; agertu den apurra bi urteko gelan izan da. Esperimentazioari eta sustituzioari dagokionez, txikienek gehiago esperimentatzen dutela ikusi da. Aitzitik, lau eta bost urtekoengan esanahia egoztea gehiago ikusi da esperimentazioa baino (Thompson & Goldstein, 2019). Bestalde, esan beharra dago objektuak ez direla neutroak eta jokabideetan eragin zuzena dutela (Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009). Beraz, azaldu den jolas mota aztertzeko, eskaintako materiala zein izan den kontuan izan behar da. Bestalde, kontuan izan behar da materialak atzean irakaslearen helburua izaten duela, eta honek bere isla izango duela umearen jolasean (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009).

Alderdi sozialari dagokionez ere, eraikuntza txokoak badu bere izaera berezia: bakarkako jolasarentzako aukera ona ematen duela ikusi da, baina ez horrenbeste harreman maila konplexuenerako. Horrela, ez da kooperazio, soziodramatiko edota jolas konplexurik azaldu espazio honetan. Fenomeno hori ulertu ahal izateko, gogoratu behar da testuinguruak umeen arteko harremanak areagotu edo gutxitu egin ditzakeela (Shim, 1997). Aurreko paragrafoan esan bezala, materialek ere badute nolabaiteko pisua, ez jolas motan bakarrik, baita harremanetan ere (Lillard & Kavanaugh, 2014; Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009).

Eraikuntza txokoan garrantzitsua den beste erreferentzia bat adina da. Ikusi da adinaren arabera egiten den erabilera desberdina izan dela, hori dela eta, adin tarte bakoitza berariaz aztertuko da jarraian:

- Bi urtekoen gelako eraikuntza txokoari dagokionez, ideiarik garrantzitsuena da umeek ez dutela eraikitzen. Ez daukate eraikuntzako materiala eskainita, baina eskaini izan zaienean ere, ez dute eraikitzen. Txoko honetan egiten dutena, azken batean, esperimentazioa eta sustituzioa dira, baina ez eraikitzeke piezekin, baizik eta bestelako materialarekin: animaliak, ibilgailuak, baserri eta garajearekin adibidez. Jolasaren bilakaeraren teorikoek ere gertakaria sustengatzen dute, hasierako jolasak objektu prototipiko baten gainean gertatzen dira: koilarak, telefonoak edo panpinak. Geroago, hain errealistak diren objektuak ez dira hain beharrezkoak (Bretherton, 1984). Objektu

sustituzioaren aurrekaria esplorazioa izango litzateke, eta honek ematen dio bide objektu sustituzioari. Objektuak egituratu gabeak direnean sinbolizazio gehiago egon daiteke, baina material honekin beranduago iristen da jolas konplexua, esplorazio eta manipulazioan denbora eskaini behar delako. Fenomeno hori ez da gertatzen egitura definitutako jostailuekin (McGhee et al., 1984). Objektu sustituzioa gerta dadin, lehenengo “deszentrazioa” azaldu behar da, norberetik arreta beste agente batzuetan jartzeko mugimendua; ondoren “deskontestualizazioa”, objektu errealistetatik hain errealista ez diren objektuetarantz mugimendua; eta azkenik “integrazioa”, simulatutako ekintzak sekuentzia eta narratiba batean integratzea (Nicolopoulou, 2019). Prozesu hori azaltzen ez den bitartean, umeak ez dauka eraikitzeke aukerarik, batez ere, piezek ez dietenean ezer iradokitzen.

- Hiru urtekoen eraikuntza txokoetan denetan dago eraikitzeke moduko materiala (batean Lego, bestean egurrezko piezak, bestean trenbidea), baina horretaz gain eraikitzeke ez den materiala ere badago: kotxe txikiak eta animalia txikiak. Adin tarte honetan dagoen ezaugarri berezi bat da ez dela mahai gainean eraikitzen, lurlean baizik. Eraiki ahal izateko materialaren neurriak geometrikoak dira, eta oinarri baten gainean eraikitzea eskatzen dute, horrela dorre, esparru eta itxiturak egiten dituzte, eta gero animalia edo kotxeak bertan sartu (A-2s-3-maria-eraikuntza). Baina horrez gain, trenak ere asko erabiltzen dute (A-3s-3-Arantza-eraikuntza). Bestalde, piezei bestelako zentzua ematea ere ikusi izan da, adibidez mugikorra (A-2s-3-Maria-eraikuntza).

Txoko horien beste berezitasun bat da umeek batu edo alde egiteko aukera daukatela jolasa eten gabe. Joan etorriak jasaten ditu. Gainera, zabaldu daiteke, ildo ezberdinetan adarkatu ere bai, edota berriro batu. Hori bada jolasaren ezaugarri natural bat, bi jolas ezberdin batu edo konbina daitezke, baita bifurkatu eta berrantolatu ere (Vanderver, 2006).

- Lau urteko eraikuntzako jolasak hirukoen ezaugarriak ditu, baina horiez gain, esan beharra dago iraupena irabazten duela, luzeago jolasten dutela umeek. Xabierren gelako mutiko batek saio osoa irauten du etenik gabe eraikuntzan adibidez (A-1s-4-xabier-eraikuntza). Hiru urteko gelarekiko dagoen beste diferentzia da gela batean eraikuntza “txikia” eskaintzen dela, eta hori mahai gainean egiten dela (Legoko piezekin), baina ume gehiago dago eraikuntza “handien” txokoan. Bertan material ezberdina konbinatzen dute: piezak, trenak, animalia eta dinosauroak, eta ibilgailuak ere bai, horrela, esperimenezko sustituziora pasatzen. Hiru urtekoak baino eraikuntza konplexuagoak egiten diren arren, ez da beti hori gertatzen. Xabierren hirugarren saioan adibidez (A-3s-4-Xabier-eraikuntza) ez da ezer eraikitzen, zuzenean sustituzioan sartzen baitira umeak.

Irakasleen elkarrizketetan ikusten da hobesten dutela zerbait eraikitzea. Xabierrek honela dio: “Eta animalia batzuk, kotxe batzuk... araua da beraiek eraikitzen dute eta gero helburua ez da sinbolizatzea animalia horiekin eraikuntzetan baizik, guk nahi dugu eraikitzea eta gero animaliak kokatzea ez?” (4-Xabier), eta gelan jarritako arauak ere hori berresten dute: “bukatutakoan irakasleari erakutsi behar zaio eraikuntza”. Baina ikusten da umeari ekoizpenaz gain, ekoizpenik gabeko jolasa ere ateratzen zaiola, eta arauak arau, gomendioak gomendio, saio osoa pasa dezaketela horretan.

- Bost urteko umeek ere eraikuntza “handia” (pieza handiekin lurrean egiten dena) eta “txikia” (pieza txikiekin mahaian egiten dena) dituzte. Baina kasu honetan material ezberdina azaldu da, eta horrekin batera gai ezberdinak atera dira. Adibidez, makilak eta konektoreak atera dituztenean, ez dute horizontalean eraikitzeko beharrik izan eta robotak eraiki dituzte (A-1s-5-anabel-eraikuntza). Hori izango litzateke materialak neutroak ez izatearen beste ebidentzia bat, eta jokabideetan efektu zuzena dute (Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009).

Beste geletan ikusi ez den gauza bat ikusi da Lorearen gelan: bukatzean ez dira eraikinak jasotzen, hurrengo egunerako uzten dira, jarraitu ahal izateko. Baina ikerketa diseinua medio, ezin izan zaio jarraipenik egin ea jolasak hurrengo egunean jarraitzen duen, edo beste ume batzuk etorri, eta beste jolas bat hasten ote duten. Ikusten dena da bezperako eraikinera hurbiltzen diren bi mutiko ez direla sinbolikoan sartzten, esperimentazioan baizik (A-2s-5-lorea-eraikuntza). Ikusi beharko litzateke beste ikerketa diseinu baten bidez ea jolasak egunetik egunera zenbaterainoko jarraipena izaten duen, edota moztuta geratzen ote den.

Adin guztiak kontuan hartuta, txoko honetatik berreskuratzeko moduko ideia da material aukeraketarena. Jakinda materialen atzean irakaslearen helburu eta praktikak daudela, eta horrek isla izango du beren diskurtsoan, eta baita eskaintzaren aukeraketan ere (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Zentzu honetan irakasleek aitortu dute sinbolizazioa ez dela helburua, eraikuntza baizik. Loreak horrela dio “Eraikuntzan hasten ziren ba normalean esaten genien zerbait eraikitzeko bestela batzuk ibiltzen ziren kotxeekin edo animaliak eta egiten zuten igual zirkua edo garajeak baina ia ziren dorreak” (5-Lorea). Horri gehitzen bazaio aurrez aipatutako araua: “ekoizpenak irakasleari erakutsi behar zaizkio”. Argi geratzen da txoko honetan badagoela nolabaiteko ikasketara bideratutako helburu bat. Eta hori materialen aukeraketan berresten da. Ez da kasu honetan bakarrik gertatzen den zerbait, badago materialak paper garrantzitsua duenaren sinesmena, lehenengo ezagutza matematiko intuitibo eta informalak

lortzerako orduan (Alsina & Martinez, 2016). Eskoletan mantentzen dira pilotak, esferak, zilindroak, kuboak, hiru dimentsiotako kortedun kuboak, prismak, adreilu erdiak, laukiak, laukiluzeak, zirkuluak, zirkulu erdiak eta zirkulu laurdenak. Material horiekin espero da manipulazio libre eta esperimentazioaren bidez koloreak identifikatzea, neurriak, formak, pisuak, beraien arteko antzekotasun eta desberdintasunak ikustea, horrela ikaskuntza aritmetikorako prestatzeko. Objektuak klasifikatu ahal izatea eta motrizitate fina garatzea (Salinas Vallejo, 2009).

Aldiz, helburu matematikoak hobesten badira, umearen aukeraketa askean eragina izan genezake. Esan da umearen aukeraketa askea oso txikitan mugatzen hasten dela (Gray, 2011), eta materialaren aukeraketa da muga horietako bat. Modu honetara umearen jolasa kutsatu edo faltsutu dezake helduak (King & Sturrock, 2019).

Materialak esperimentaziorako estimulazio iturri dira, baita manipulazio eta komunikaziorako ere. Beraz, laguntza dira umearen garapen globalerako, bai maila afektiboan, bai fisikoan, bai kognitiboan eta bai sozialean ere. Baina irakaslearen partetik hausnarketa bat eskatzen dute gelara eraman aurretik (Franco & Llinares, 2019), eta arreta jarri behar da materialari egiten zaion erabilpenean. Objektu erabilera askotarikoa izan daiteke: esplorazioa, jolasa, tresna erabiltzea edo zerbait eraikitzea. Lau kategoriak ezberdinak dira eta hala tratatuak izan beharko liriateke (Pellegrini, 2009). Bakoitzari dagokion lekua ematea aldarrikatzen da. Objektuzko jolasa eta eraikuntzaren arteko diferentziaren inguruan gutxi ikertu da. Orain arte ez dira bereizi ikerketan, eta interesgarria litzateke bereiztea, garapenari ekarpen ezberdina egiten diotelako (Pellegrini, 2019).

Edonola ere, ikusten bada umeek sustituzioa eta proiektzioa egiten dutela espazio honetan, hori beren beharra delako da, eta horregatik eskaini behar zaio horretarako aukera. Gertatzen dena da egungo aukerak genero bati bakarrik ekartzen diola onura. Baina beharra hori izanik, aztertu beharko litzateke beste nolabaiteko materiala eskainita zer gertatuko ote litzatekeen, adibidez animalia edo kotxeekin batera, pertsona txikiak eskainita, bai heldu itxurakoak eta baita ume itxurakoak ere. Honek eskatzen du irakasleen helburuetan aldaketa bat jartzea, eta ikaste emaitzetatik ume guztien beharretara ikuspuntua aldatzea. Hori lortze aldera formazioa izan daiteke bideetako bat.

6.5.2. Etxe txokoa

Bigarren espazio jendetsuena da etxe txokoa, eraikuntzaren atzetik. Baina kontuan izan behar da eraikuntzarako txoko gehiago daudela, etxe txokoak lau eta bost urteko adin tartetean bana bakarrik baitaude. Bi eta hiru urteko geletan, berriz, gela bakoitzeko bat badago.

Bi ezaugarri nagusi azpimarra daitezke:

Batetik, bertan azaltzen dela drama gehien. Bi eta hiru urteko umeengan esperimentazio eta sustituzioa gailentzen badira ere, hortik aurrera erori egiten dira eta drama gailentzen da nesken kasuan (ikus "Irudia 81. Etxe txokoa: jolas motak genero eta adinaren arabera"). Mutilen kasuan sustituzioa da nagusi. Genero diferentzia hori ez da kasu honetan bakarrik ikusi, beste lekuetan ere txoko honetan ohiko rolak generoarekiko oso lotuta azaldu dira (ama, izeba, ahizpa, seme-alabak, etxeko lanak, janaria prestatu, zerbitzatu, plantxatu, garbitu eta jantzi (Gray, 2011; Lobato, 2005; Tomasini, 2009). Horrela, mutilek eraikuntzan bezala, neskek etxe txokoa eraikitzen dituzte genero-identitate irizpideak, objektuen eta espazioen sexu markazioaren arabera bereizitako taldeak sortuz (Tomasini, 2009).

Bestetik, ikusi da bakarkako zein harremanetarako aukera ematen duela espazio honek, eta maila sozial konplexuagoko jolasa azaldu da: kooperatibo edo soziodramatikoa (ikus "Irudia 82. Etxe txokoa: alderdi soziala generoaren arabera"). Jakina da testuinguruak harremanetan baduela bere isla (Shim, 1997), baita espazio honetan jolas paralelorako joera gehiago dutela, eta kooperatiborako ere bai (Holmes & Romeo, 2013).

Adinari dagokionez, diferentziak ikusi dira erabilpenean:

- Bi urteko umeen kasuan pasarte edo sekuentzia motzak ikusi dira, objektuei oso lotuta, bakarka edo bi lagunekoak asko jota. Adibidez "Jokin mahaian janaria prestatzen ari da bera bakarrik, ontziekin eta plastikozko janariarekin. Minutu batzuetan janaria prestatzen jardun du, kutxiloarekin artoa moztu nahian" (A-1s-2-sinbolikoa). Gertakari hori bat dator ikerketek deskribatzen duten jolas sinbolikoaren bilakaerarekin (Cohen, 2018; Lillard & Kavanaugh, 2014), baita alderdi sozialarekin ere (Jankowska & Omelanczuk, 2018).
- Hiru urtekoen kasuan eskaintza desberdina da: txokoak beteta eta gaiarekin datoz. Gela bakoitzeko txoko bat dago, eta espezializazio pixka bat baduten arren (batek dendako gauza batzuk eta beste batek tailer bat), oro har materiala oso antzekoa da, baita beste urtetako txokoekiko ere. Gainera, ez dago berdiseinatze edo eraldatzeko aukerarik (Maria-ren esku-hartzeak ekar daitezke). Hala ere, ikusi da etxeaz haragoko gaiak ateratzen direla: etxea, mamuak, medikuak, tailerra edota harrapaketa (ikus emaitzen atala). Gertaera hori ez da kasu honetan bakarrik ikusi, gainerakoan ere jolasaren gaia

askotan ez dator bat txokoaren gaiarekin (Michalopoulou, 2001). Nahiz eta ikusi den eskolak eskaintzen dituen materialek, adin aniztasunarekin batera, eragina dutela jolas sinbolikoaren hiru ezaugarriekin: gaiaren edukia, gaiaren antolaketa eta umeen arteko harremanekin, aldiz, material desegokiak eragotzi egin dezake umearen jolasa (Kowalski et al., 2005). Edonola ere, jakina da zenbat eta gidatuagoa den txokoa, orduan eta rol atribuzio gutxiago azaltzen dela, espazioa funtzio ezberdinetarako gutxiago erabiltzen da, objektua sinbolikoki gutxiago erabiltzen da eta espazioa gutxiago aldatzen da. Jolasa aberatsagoa da gela polibalentean, antolaketa informala onartzen den gelan, materialak espazio jakin batetatik haratago erabili daitezkeen gelan, identitate gehiago hartzeko aukera ematen duen gelan. Umeak espazioa egokitzen animatzen dira, beraien beharretara egituratzen dute, altzari eta dekorazioa moldatuz. Bestalde, irakaslearen jarrera ere garrantzitsua da (Michalopoulou, 2001).

Halaber, esan beharra dago badirela gairik sortzen ez diren uneak. Material asko denean, umeek errekonozitu eta esperimendu egiten dute lehenengo. Adibidez: "Miren sartzen da txokora, eta panpinaren jateko trona hartzen du. Plegatzen du, desplegatzen du, esperimendatzen du, kanpora begiratzen du eta azkenean txokoa uzten du. Gero mahai gaineko poltsa ukitzen du, eta liburuen apalera itzultzen da. Oraindik ez du esanahirik egotzi, arakatzen ari da" (A-2s-3-arantza-etxe txokoa). Bertan dagoena deskubritzeko grinarekin etortzen dira, eta beren beharra jolastu ordez, eskaintzaren esplorazioan geratzen dira. Hori prozesu naturala da, argi dago esperimendua jolasaren aurretik azaltzen dela. Objektuekin jolastu aurretik umeek lehenengo horiek esploratu egiten dituzte. Lehenengo pertzepzioekin objektuak arakatzen dituzte, eta honek ematen die aukera jolasteko eta eraikitzeko (Bjorklund & Gardiner, 2011). Gertatzen da esperimendatzeko material asko jartzen bada, ez zaiola errazten umeari jolasera pasatzea. Halaber, kantitatea erreparatu beharreko irizpidea da.

Generoari dagokionez, mutilen erabilera handia izan da, mutil kopurua ere neskena baino handiagoa izan da, eta mutilek gehiago esperimendatu dute, eta sustituzio gehiago ikusi da, aldiz, drama nesken artean gehiago ikusi da.

- Lau urteko umeengan erabilera asko jaitsi da, baina eskaintza ere bai. Hiru urtekoek hiru txoko zituzten bezala, laukoek bakarra. Gainera, bertan ipuinak ere badaude. Aukera ezberdinak ematen dituen txokoa da, baita mugimendurako ere. Ume asko ibiltzen dira, bederatzi egotera iristen direlarik. Hirugarren saioan behar ezberdinek bat egiten dute bertan, elkarri traba egitera iritsiz (A-3s-4-noemi-etxe txokoa). Irakasleak atzamarrak kontatu behar izaten ditu kopuru handia ikusita (A-2s-4-noemi-etxe txokoa). Beraz, esan daiteke erabilera eskaintzarekin lotuta dagoela. Ematen zaion erabilpenik handiena neskek dramatizatzea da.

- Bost urtekoen kasuan txoko bakarra dago. Baina bost urtekoengan gauza aldatu egiten da, aukera badaukatelako eta ez dutelako erabiltzen. Eskaintzari dagokionez, egurrezko sehaska eta etxeko gauzak daude. Eta etxe miniatura bat mahai borobilaren gainean, mahaia okupatuz. Ez dago leku libre asko. Hirugarren saioan ez da jolasaren pasarterik ikusi bertan. Aldiz, ikerketek diotenaren arabera, oraindik ez da jaisten umeen jolas sinbolikorako beharra eta joera, alderantziz bost edo sei urteren inguruan jo behar luke goia, nahiz eta kasu honetan ikusten ez den (Lillard et al., 2011; Lillard & Kavanaugh, 2014; Ma & Lillard, 2017). Umeak gaitasuna izanda, jolasa azaltzen ez bada, eskaintzari erreparatu beharko litzaioke hori azaldu ahal izateko. Asetzen ditu umeen beharrak? Neskenak eta mutilenak? Edota umeak bestelako eskaera bati erantzuten ari zaizkie? Ekoizpenen bati? Materialetan egongo ote da gakoa? Ikusi da materialak baduela eragina jolas sinbolikoko gai, antolaketa eta harremanarekin, eta material desegokiak oztopatu dezakeela jolasa (Kowalski et al., 2005). Edonola ere, umeen beharra eta ezaugarri naturala da adin honetan ere jolas sinbolikoa badela, hori berreskuratzeko balorazio bat eta proposamenen batzuk egin beharko lirateke.

Edonola ere, etxe txokoari dagokionez, esan beharra dago umeen ezaugarri eta gaitasunak desberdinak izan, etxeko txoko guztiak elkarrengandik oso antzekoak direla. Badirudi egungo eskaintza hiru urteko umeengana egokitzen dela ondoen. Lau eta bost urteko umeen sinbolizazio gaitasuna zabalagoa da, ez dago hainbeste objektuen itxura fisikoari lotuta (Cohen, 2018; Garner & Bergen, 2006). Sinbolizatzeko gaitasuna sortzen denean, material errearen itxura handikoa izateak laguntzen du, baina jolas sinbolikoko gaitasunak hazten doazen heinean, hain errealistak ez diren materialak erabiltzen hasten dira umeak (Kowalski et al., 2005). Hiru edo lau urtekoek material egituratua behar dute sinbolizaziorako, zaharragoek aldiz, egituratuaz gain, egituratu gabea ere behar dute, azken honek eskaintzen dielarik malgutasun kognitiboa (Umek et al., 1999; Umek & Musek, 2001). Espazio fisikoaren egiturak eta atonketak inpaktua du bertan azalduko den umeen jolasean eta bertako eskaintzak eta materialek eragina dute umeen interakzio sozialetan. Nahiz eta etxe txokoa diseinatuta dagoen jolas dramatikoak sustatzeko, eskaintako espazio, material eta gai aldetik mugatua da. Ikusi da gai berriak sartuz ekipamendu aldetik, talde eta jolas sofistikuagoak sortzen direla (Howe, 1996). Material egituratu gabeak irudimenari atea zabaltzen dio (Brabender & Mihura, 2016), eta jolas sozial gehiago azaltzen da (Shim et al., 2001). Materiala egituratua ez denean ez da aurreikusia, multifuntzionala bihurtzen da eta sormenari atea zabaltzen dio (Celebi & Unluer, 2010; Salinas Vallejo, 2009). Umeen jolas sinbolikorako gaitasuna hazten doan heinean, errealismo handiko jostailuak ordezkatu behar dira, transformazioa onartzen duten objektuak sartuz (Kowalski et al., 2005). Ikusi egin beharko

litzateke txoko honetako materiala adinaren eta umearen gaitasunetara egokituz gero, ea jolasak aldaketarik jasango ote lukeen.

Bestalde, esan beharra dago txoko honetan ez dagoela irakaslearen presentzia eta begiradarik ere. Eta ikustekoa izango litzateke ea honek ba ote duen umeen aukeraketan eraginik.

6.5.3. Alfonbra

Alfonbra hiru, lau eta bost urteko geletako erdiguneko espazio irekia da, zirkulazio libreko garaiaren ostean korroak egiteko erabiltzen dena. Jolasari begira egindako eskaintza definiturik ez dago bertan, baina jolasa agertzen da. Beste txokoen luzapen bezala erabili da orokorrean, baina beste espazio berri lasai bezala ere bai. Irekia eta definitu gabea izatean askatasuna ematen du, eta horrela, jolas mota, material eta sozializazio aldetik aldaera ezberdinak jasaten ditu, Aner eta Mireiak izandako uztaiaren pasartea lekuko (ikus emaitzetan “5.5.4. Alfonbra” atala). Bertan, azaltzen dira mugimendua, bi generoak, material esanahirik gabea, eta esanahi egotzia eta arauetarako tentazioa.

Etxe txoko eta eraikuntza txokoan baino ume gutxiago dabilta alfonbran. Bertan egiten dutenari dagokionez, mutilek batez ere esperimintatzeko erabiltzen dute, nahiz eta sustituzioa ere azaltzen den, eta dramatiko ere bai hiru eta lau urtekoengan. Nesken kasuan hirurak (esperimintazio, sustituzio eta drama) azaltzen dira modu orekatuagoan, hiru adin tartetan dramatizatzen dutelarik (ikus “Irudia 85. Alfonbra: jolas motak genero eta adinaren arabera”). Hasiara samarretik hasten dira alfonbra erabiltzen, eta goiz osoan erabiltzen da, jasotzeko ordura arte (ikus “Irudia 87. Alfonbra: generoa denboran zehar”). Generoari dagokionez, ikusi da beste lekuetan ere materialak ez duela bermatzen bi generoak elkarrekin jolastea, aldiz, materiala oinarrizkoagoa bada, errazago jolasten dira elkarrekin (Hartle, 1996). Kasu honetan ere, materialaren proposamena itxia ez den espazio honetan neska mutilak elkarrekin modu naturalagoan ikusi dira.

Harremani dagokienez, espazio honetan bakarka zein harremanetan ikusi dira umeak jolasean, baita forma sozial konplexuenetan ere. Jolas kooperatibo eta soziodramatikoaren presentzia handiagoa izan da eraikuntza txokoan baino (ikus “Irudia 86. Alfonbra: alderdi soziala generoaren arabera”). Kasu honetan, gaia eta materiala itxita eskaini ez denez, testuinguruak aukera eman du umeen arteko harremanak areagotzeko. Gertakari hori bat dator Shim-en (1997) ekarpenarekin: diseinu fisikoak, eragina du umeen inplikazio edo jokabide sozialetan.

Bestalde, jolas zakarra gehien jasotzen duen espazioa da. Espazio irekia izateak mugimendu eta harremanetarako aukera ematen du (ikus "Irudia 89. Jolas zakarra espazioan"). Jakina da espazioak duen diseinuak eragina duela bertan sortuko diren jolasetan (Sevimli-celik, 2018). Zentzu honetan, interesgarria da ikustea badagoela irekiagoa eta malguagoa den espazio bat, umeari aukerak zabaltzen dizkiona. Hori izan daiteke umeak behar dituen trebezia fisikoak garatzeko eta mugimenduarentzako zabaltzen zaion aukeretako bat (Sevimli-celik, 2018).

6.5.4. Gainerako espazioak

Hiru espazio nagusiak aztertu dira (eraikuntza txokoa, etxe txokoa eta alfonbra), baina horrez gain, gainontzeko espazioetan ere azaltzen da jolas apur bat:

- **Plastika txokoa:** bertako eskaintzak jolasa ez den helburu bat du. Baina txikienean kasuan hala ere zerbait azaldu egiten da. Bi urtekoen kasuan jolaserako eskaintza gelaren alde batean dago, eta plastika txokoa beste aldean. Irakaslerik gabeko uneetan bertan mugimendua duen jolasa azaltzen da, aulki eta mahaien gainera igoz (A-2s-2-plastika). Hiru urteko gelan plastikako mahai azpia babesgune bezala hartu dute une batean, animalia arriskutsuengandik babesteko, gutxienez irakasleak moztu arte (A-1s-3-Narrea-etxe txokoa). Ikusten da babesgune, edo mugimendurako guneak behar dituztela umeek, eta aukerak bilatu egiten dituztela horretarako. Behar hori kontuan hartuta, interesgarria izan liteke behar honi erantzuteko moduko eskaintza bat pentsatzea.
- **Lan mahaiak:** genero eta materialari dagokionez, denetarik ikusi da espazio honetan. Jolas motari lotuta, dramatizazioa da gutxien ikusten dena. Mugimendurik aldiz ez da ikusi. Gelan dagoen mahai kopuruak eta okupatzen duten espazioak berresten dute mugimendua ez dela ulertzen beharrezko zerbait bezala jolaserako garaian. Lanerako diren arren, zirkulazio librean ere hor daude mahaiak. Horien erabilera behatu eta baloratzeko moduko zerbait izango litzateke, egiten dituen ekarpenak eta eskaintzen dituen mugak konparatu, horren arabera erabakiren bat hartu ahal izateko.
- **Txokoetatik kanpoko espazioak.** Ez dira berriaz jolaserako pentsatutako txokoak, hutsak baizik: txokoen arteko espazioak, armairua, mahai azpiak edota korridorea. Eskaintza berezirik ez izateak egiten ditu erakargarri, eta horrela umeak bere beharretara egokitzen ditu. Adibidez, hiru urteko gelan, armairua babes txoko bihurtzen da, eta bertan

Anek eta Jonek txakurra sendatzeko saiakerak egiten dituzte, oraindik babestuago egoteko karroa jarri dute parean, bidea oztopatuz (A-2s-3-maria-etxe txokoa). Armairua erakargarria suertatu da bi urtekoentzat, hirukoentzat eta baita laukoentzat ere. “Etxe” espazioari egiten dio erreferentzia, zeina babesleku bezala ulertzen den, edo ezkutalekua, sabai eta atearekin (Ruiz de Velasco & Abad, 2011). Nolabaiteko behar baten isla da, etxe txokoak asetzen ez duena, eta umeez erantzuna horrela bilatu dioten arren, behar hori identifikatuta eta aintzat hartuta egotea interesgarria izango litzateke, horrela, beharrari erantzuteko eskaintza egokitu ahal izateko.

- Kobazuloa. Korridoreetako espazioa da, gelatik kanpoko eta irakasleen begiradatik at dago. Umeez bertara joateko baimena eskatzen dute, eta ez zaie ukatzen, baina bai baldintzatu: “lasai egotera joan behar da” (A-1s-3-arantza-txokoetatik kanpo). Gelak eskaintzen ez duen espazioa da, eta funtzio ezberdinak bete ditzake. Ikusita behar ezberdinak egon daitezkeela, kontuan hartzekoa da espazio hori ere badagoela, eta zer nolako erabilpena egin dakiogeen pentsa daiteke.

6.5.5. Zirkulazioa

Jolas garai honetan umeez “zirkulazio librean” daude. Baina, hala ere, aitortu behar da ez dutela berdin zirkulatzen adin guztietan. Adinean aurrera doazen heinean, zirkulazioa apaldu egiten da, eta aldi berean umeez txoko bakoitzean pasatzen duten denbora luzatzen.

Bestalde, zirkulazio horren atzean arrazoi ezberdinak daudela argi ikusi da, eta adinean aurrera doazen heinean arrazoi horiek ere formaz aldatzen doazlea. Jarraian adin bakoitzaren ezaugarriak ekartzen dira:

- Bi urteko gelan espazio aldaketa asko ikusten dira. Aldaketak arin egiten dira, etengabe batetik bestera dabilta umeez. Korrika erraz hasten dira, eta objektuak ere batetik bestera eramaten dituzte. Zirkulazioaren atzean ondorengo beharrak ikusten dira: gaiak eskatzen duelako, materiala babestearren, barruan eta kanpoan egotea esperimintatzearen, materialak eskatzen duelako, gelan zerbait gertatu delako, edota irakaslearen presentziagatik (ikus emaitzetako “5.5.7. Zirkulazioa / espazio aldaketak” atala). Edonola ere, irakasleek ez dute inolako zailtasunik ikusten zirkulazioaren gaiari dagokionean.

- Hiru urteko umeek denbora gehiago irauten dute txoko berean. Hala ere, oraindik txokotik txokora zerbaiten bila balebiltza bezala ibiltzen jarraitzen dute, baina ez etengabe, jolasetik jolaserako tartean baizik. Zirkulazioaren atzean beste behar batzuk ere azaldu dira: txokoa bete eta lekua falta izatea, jolasari beste espazio batean jarraipena ematea, edota irakasleak zuzenean gonbidatzea zeregin jakin batera (adibidez Mariak ipuinak ikustera gonbidatzen dituen bezala), horretaz gain, bi urteko gelan ikusitako bestelako beharrak ere mantentzen dira. Hala ere, bada ezaugarri berezi bat bi urtekoengan ikusi ez dena: hiru gela desberdin dituzte, eta irakasleek espero zuten arren hiruretan barrena ibiliko zirela umeak, ez da hala izan, ez behintzat espero bezala.
- Lau urtekoek hirukoek baino gutxiago zirkulatzen dute, kontzentratuta denbora gehiago pasa dezakete, eta txokoz txokoko mugimendu hori gutxitu egin da. Ez daukate zer dagoen egiaztatzeko beharrik, dagoeneko badakite eta aukeraketa zuzenean egiten dute. Aldaketen atzean dagoen behar nagusia jolasak espazio gehiago behar izatea da, eta aldamenara hedatzen da (ikus emaitzen “5.5.7. Zirkulazioa / espazio aldaketak” atala), bai eraikuntzen kasuan eta baita etxe txokoaren kasuan ere. Bestalde, ikusi da irakaslearen presentziak ere izan dezakeela eragina espazio aldaketan, adibidez, Xabier puzzleen mahaiari esertzen denean umeak biltzen zaizkio, eta bera altxatzean umeak ere mugitu egiten dira (A-3s-4-xabier-lan mahaiak). Horrez gain, beste umeek ere eska dezakete, edo nekatu edo aspertu ere egin daitezke umeak. Edonola ere, irakasleak ohartu dira zirkulazio libreak badituela nolabaiteko baldintza batzuk, Noemik honela esaten du: “ni konbentziturata nago librea ez dela hain librea”.
- Bost urtekoetan ikusi da joerari jarraitzen diola, eta gero eta gutxiago zirkulatzen dutela umeek. Denbora ere gutxiago izan dutela gogoratu behar da, eta txokotik mugitu gabe saio osoa iraun dezaketela umeek ikusi da. Irakasleak hori eta beste gelara joateko zailtasunak ikusirik, hautu batzuk egitera iritsi dira: beste gela libre dagoenean (psikomotrizitatea, ingelesa edo liburutegira irteera dutelako), talde osoarekin bertara mugitzen dira, hango aukera ere izan dezaten.

Ikusten da zirkulazioa ez dela erabatekoa, ezta espero bezalakoa ere. Egoera ezberdinek eramaten dute umea zirkulatzera (espazioz aldatzera) edota ez zirkulatzera, adinaren arabera ezberdinak direlarik: barne nahia (jakin-mina) izan daiteke bat, baina baita kanpokoak ere (irakasleak jarritako arauak bezala, adibidez “material hori ezin da txoko honetatik atera”). Irakasleak ohartu dira nolabaiteko baldintza batzuk badaudela zirkulazioari eragiten diotenak, eta hori beste leku batzuetan ere egiaztatu da (Gray, 2011; Kleppe, 2018a; Wyver et al., 2010). Umeak bere aukeraketa egokitu beharra dauka jolasaren espazioan dagoen aldakortasun estrukturalera, funtzionalera eta sozialera. Horrela, umeek aukera maila ezberdinak hautematen

dituzte jolaserako duten testuinguruaren arabera. Umeak negoziatu behar ditu bere aukerak jolasean, eta hori kontuan hartu behar da eskaintza diseinatzerakoan, edo jolas librea eskaintzerakoan (King, 2013). Baldintzak ahalik eta naturalenak izan daitezzen, eta zirkulazioa ahalik eta askeena izan dadin, garrantzitsua da ondorengo faktoreak kontuan izatea (Ortega, 1990): umeek elkar ezagutzea, eta kideen artean harreman minimo bat egotea (hau izan daiteke gako bat gelaz gela umeek zirkulatu nahi ez izateko), umeek dituzten eskema kontzeptualak elkarren artean oso aldenduak ez egotea, antzeko ezagutza izatea alegia; eta testuinguruak aukera ematea elkarrekintzak sustengatzeko.

6.5.6. Espazioen alderaketa

Jolas pasarte gehien azaltzen diren bi espazioak alderatuz gero, ikusten da jolas gehien azaltzen den txokoan, eraikuntza txokoan alegia, ez dela maila sozialik konplexuena lortzen, aldiz, etxe txokoan eta alfonbran bai. Eraikuntza txokoak ez du jolas kooperatibo eta soziodramatikorako aukerarik eman, baina aldiz, txoko honi askoz espazio gehiago eskaini zaio eraikuntzari baino, gela guztietan agertzen delako, etxe txokoa ez bezala. Aldi berean, generoarekiko diferentzia handia dute bi txokoek: eraikuntzan mutilak gailentzen direlako, eta etxe txokoko jolas dramatikoan aldiz neskek. Ikusten da eskaintza honek baduela lotura bertan azaltzen den jolasarekiko. Ezin da jakin ea mutilek jolas dramatikorako beharrik ba ote duten, edota beharra izan arren, eskaintzak aukerarik eman ez ote dien. Hori adi ibiltzeko kontua izango litzateke, eta eskaintza baloratu ahal izateko irizpide bat izan beharko luke, ea behar guztiak asetzen dituen eskaintzak, edota ez ote den eskaintza bera beharren mugatzailea, bai generoari eta bai harremanei dagokienez.

Gauza da eskainita dagoen materialak ez duela maila sozial konplexuenerako aukerarik ematen eraikuntza txokoan. Eraikuntzako piezekin kooperatzea edo soziodramatikoa sortzea zailagoa da, bestelako aukera batzuk gehiago ematen ditu, baina soziala ez. Alfonbran bertan gehiago geratzen da eraikuntza txokoan baino, agian materialekiko menpekotasun hori ez dagoelako, eta espazioa irekiago denez, umeak berak bere beharretarako errazago apropiatzen duelako. Edonola ere, jakina da umeak eskaintza definituta dagoen mundu batean sartzen direla, parte-hartze gidatu batekin kultura hori ulertzen dutela, eta parte bihurtzen direla (Rogoff, 1993). Kasu honetan, eskaintza eta eskaera lotuz, esan behar da etxe txokoan ez zaiela ekoizpen edo bukatutako zerbaiten ebidentziarik eskatzen umeei, baina gainontzeko txokoetan bai ordea: plastilina, tenpera, marrazki, edo eraikuntza bukatutakoan erakusteko eskatzen zaie umeei. Eta hori bertako kulturaren ezaugarri bat da: jolasak lekua dauka (espazio, denbora eta baliabideak), baina lekua ez da jolaserako eksklusiboa; ikusten da badagoela ikaste emaitzetarantz bideratutako lehentasun bat eskolan. Horrela, kasu honetan eskainitako txoko eta material, ikur, begirada, eta

presentziaren esanblajeak lortu dutela horrelako jolasa gauzatzea, elementu guztien konbinazioaren ondorio gisa (Deleuze & Guattari, 1987). Elementu guztien arteko elkarrekintza dinamiko horretan jolasa modu jakin honetara kristalizatu da (Cumming et al., 2015).

Baina elementu horietako batzuk aldatuz, ikusi egin beharko litzateke ea jolas sozial konplexuagorik sortzen ote den, edota genero diferentziarekin zer gertatzen ote den. Kontuan izan behar da testuingurua eta eskaintza inoiz ez direla perfektuak, eta berregokitzeko beharra izaten dutela (Kilvington & Wood, 2016; Laguía & Vidal, 1987; Sevimli-Celik, 2018; Tajik & Singer, 2018). Nahiz eta kasu honetan eskaintzan aldaketarik sumatu ez den, aintzat hartzekoa da behar hori. Bestalde, espazioari dagokionez, ikusi da umeez ez daukatela eraldaketarako aukerarik, eta ez da hemen bakarrik gertatzen hau, beste leku batzuetan ere ikusi izan da (Paptheodorou, 2010). Hala ere, umeez aldaketan esku hartzeko aukera dutenean jolas konplexuagoak sortzen dira, baita materiala espazioan aldatzeko aukera dutenean ere (Michalopoulou, 2001). Kasu honetan ez dute aukerarik izan, baina etorkizunerako aukera bezala kontuan hartzekoa da.

Gainera, ohikoa den arren espazioa txokoetan banatzea (Sutterby, 2019), ez dago zertan hala egin beharrik (Abad, 2006): Emaitzetan ikusi diren beharrei erreparatuz, espazioaren banaketa orokorra bera ere birpentsatu daiteke, jolaserako eskaintza espazio osora eraman ahal izateko. Egungo espazio banaketak berria ez den antolaketa bati erantzuten dio eta ikaste emaitzetan jartzen du iparra (Laguía & Vidal, 1987). Helburuak hor jarri ordez, umeez bertan sortu duten jolasean jarriko balira, eskaintzak beste forma bat hartzeko aukera izan dezake. Ikusi da eraikuntza txokoan eta etxe txokoan, bietan, sinbolizatzen dutela, batean dramara sartzen dira, eta bestean sustituzioan geratzen dira. Beharra hori bada, interesgarria izango litzateke genero ikurrik gabeko edota genero desberdinen ikurrekiko sustituzioa zein dramatizazioa eskaintzea: hau da, nesken ikurrik dituen dramatizazioko materialetik harago joatea, ikurrik gabe, edo mutilenak sartuz. Bereziki kontuan izanda eskaintzak nolako famili eredua eta nolako iruditeria iradokitzen duen, interesgarria litzateke egungo rola antzezteaz gain transgreditzeko edo hausteko aukera izatea umeez (Taylor & Richardson, 2005). Gauza bera sustituzioan: ibilgailuetatik harago joan, mutilak bakarrik senti ez daitezen identifikatuak. Eta ez dauka zertan bi espaziotara mugatu beharrik eskaintzak. Ikusi da umeez jolasarekin espazio guztiak konkista ditzaketela, eta eskaintzak ere hala pentsatuta joan beharko luke, espazio osoa erabiltzeko moduan diseinatuta. Edonola ere, abiapuntua garrantzitsua da, eta ikaste emaitza izatearen ordez, umeez beharra izatea hobesten da, eta hori behaketarekin egiten da. Ondoren hausnartu beharko litzateke, bai espazioaz, bai materialez, bai altzariez, bai jantziez eta baita irakasleak bere buruaz ere; eta horren arabera erabakiak hartu. Etenik gabeko prozesua da: proposatu, behatu, ebaluatu eta berriro proposatu (García & Mosquera, 2019).

6.6. ZERTARA JOLASTEN DUTE UMEEK?

Jolas motei dagokienez, sailkapen anitzak daude, eta mota ezberdin asko identifikatu dira (Hughes, 2002). Marko teorikoan hiru dimentsioren arabera ikusi da jolasa: kognitiboa, soziala eta motorra, eta atal honetan lehenengoari helduko zaio. Ikergaldera honi erantzuteko dimentsio kognitiboaren atalean azaldu bezala, esperimendazioa, jolas sinbolikoa (eta bertan objektu sustituzioa eta dramatizazioa) eta joko arautua deskribatuko dira (Piaget, 1961).

Hala ere, argitu beharra dago irakasleek jolas moten inguruan duten hautemateak ez duela markoarekin bat egiten. Orokorrean, jolas motei dagokienez, irakasleen diskurtsoan bereziki bi mota nagusi ikusten dira: “eraikuntza” eta “sinbolikoa”. Eta mota horiek bat egiten dute gero gelan eskaintzen zaizkien txokoekin: “eraikuntza txokoa” eta “etxe txokoa”.

Bestalde, eraikuntzaren barruan azpikategoria moduko batzuk dituzte: “eraikuntza handia” eta “eraikuntza txikia” bereizten dituzte. Handia egur handiekin lurtean egiten den bitartean, txikiak, hitzak dioen bezala, pieza txikiak ditu eta mahai gainean egiten da. Horrela, eskaintza diseinatzeko orduan, gela batean bat eta bestean bestea eskaintzen dute, baina beti ere argi izanik jolas honen helburua ez dela sinbolizatzea, eraikitzea baizik. Orain, behin eraikita, onartzen zaie sinbolizatzea, eta are gehiago, horretarako materiala eskaintzen zaie: animaliak eta kotxeak. Beraz, esan daiteke, helburua ez izan arren, sinbolizazioa ikusi dutela irakasleek eraikuntza txokoa, baina aldi berean, ez dute jolas sinboliko kontsideratzen. Eraikuntzarekin gertatu den bezala, “sinboliko” hitza “etxe txokoarekin” lotzen dute irakasleek. Horrela, Xabierrek eta Loreak esaten dute beren geletan ez dela jolas sinbolikorik egon, ez baita etxe txokorik egon. Baina aldi berean, Arantzak hau esaten du: “Ez dakizu zer nolako eraikuntzak! Dices ostras, hau da garajea, eta hau da ez dakit zer, hemendik hau eta... kristonak!”, sinboloak identifikatzen ditu, baina hau ez da sinbolikotzat hartzen (3-arantza). Jolasean ateratako gaiez galdetzen zaienean ere, etxe txokoko edo jolas dramatikoko gaiak ekarri dituzte irakasleek. Honek berresten du eraikuntzan gertatzen dena, ez dutela “jolas sinbolikotzat” irakasleek. Nolabaiteko kontraesana sumatzen da gai honi dagokionez. Sinesmen eta praktikaren arteko desajuste edo kontraesan horiek leku gehiagotan ere ikusi dira, inoiz ez baitago korrespondentzia perfekturik. Gainera, irakasleen garapenaren islatzat ere hartuak izan dira (Buehl & Beck, 2015). Kontraesan horiek gainditzeko bidea formakuntza izango litzateke, honek emaitza positiboak izaten baititu sinesmen eta praktikak aldatzerako orduan (McInnes, 2011; Vu et al., 2015). Birkontzeptualizazio bat behar da (Sherwood, 2009) eta horrek erraztuko du jolasa gelaratzea.

6.6.1. Jolas motak orokorrean

Kasu honetan orokorrean, ikusi da frekuentziei dagokienez, bi eta hiru urtekoek gehiago jolastu dutela, gero lauok, eta azkenik bostekoek, azken horien jolas frekuentzian jaitsiera nabarmena ikusi delarik aurreko urtekoekiko. Bi urtekoek dagokienez, bereziki esperimendu egiten dutela esan daiteke, besteek baino diferentzia handiagoarekin. Baina sustituzioa eta drama ere azaltzen dira. Hiru urtekoek besteekin konparatuz gehiago jolasten dute, baina batez ere esperimendua eta sustituzioan, zeren eta dramatizazioa ez baita horrenbeste aldatzen besteekiko. Bi eta hiru urtekoengan esperimendua da gailentzen dena. Aldiz, lau urtekoengan sustituzioak gain hartzen dio. Hala ere, asko gutxitzen dira bai esperimendua eta bai sustituzioa hiru urtetik lura. Horrenbeste gutxitzen ez dena dramatizazioa da, bi, hiru eta lau urteko umeen artean, kopuruan hor nonbait mantentzen da, formaz aldatuz doan arren (aurrerago adieraziko den bezala). Baina bost urtekoengan ia desagertu egiten da, dramatik apenas dago. Sustituzioa eta esperimendua ere asko jaitsi dira.

Kasuan ikusitako jolasaren ezaugarriak neurri batetarako bat datoz ikerketek deskribatutako jolasarekin, baina diferentziak ere nabariak dira. Power-ek (1999) adierazi bezala, lehenengo esperimendua azaltzen da, eta horren ostean jolas sinbolikoa, baina kasuan esperimendua ia desagertzera iristen da. Sinbolizazioari dagokionez, kasu honetan ikusten den sinbolizaziorako sarrera bat dator Thompson eta Goldstein-ek adierazitakoarekin: esperimendua atzetik sortzen da, lehenengo sustituzioarekin eta ondoren dramatizazioarekin (Thompson & Goldstein, 2019). Aldiz, bai sustituzioaren kasuan (Pellegrini, 2009) eta bai dramatizazioaren kasuan (Nicolopoulou, 2019), goia Haur Hezkuntzako azken urtean jotzen dela esaten da, baina kasu honetan ez da hala gertatzen, lehenago baizik. Interesgarria izango litzateke hori zergatik den aztertzea etorkizun batean. Eskaintako jostailuek eta materialak neurri handian baldintzatzen dute jolasa (Umek et al., 1999), eta hori izan liteke eskaintza birpentsatzeko irizpidea.

Harremani dagokienez, jolas mota guztiak harreman mota guztietan agertzen direla ikusten da, baina modu ezberdinean. Forma sozialik sinpleenetan (bakarka edo paraleloan) esperimendua gailentzen da, baina forma sozial konplexuagoetan sustituzioa, eta konplexuenean berriz, dramatizazioa. Hau da, forma soziala konplexuagoa egiten doan heinean, esperimendua gutxitu egiten da nabarmen, sustituzioa ere bai, baina dramatikoa ez. Fenomeno hori bat dator teoriarekin, eta umearen garapenarekin du zerikusia: umea adinean aurrera doan heinean jolas sinbolikoa bakarkakoa izatetik soziala izatera pasatzen da, garapen kognitibo eta linguistikoarekin bat datorrelarik (Pellegrini, 2009).

Jarraian mota bakoitza bereizita deskribatuko da.

6.6.2. Esperimentazioa

Bi urtekoen kopurua kontutan izanik, esan behar da gehien esperimentatzen dutenak bi eta hiru urtekoak direla. Baina hasieran, lehenengo ordu laurdenean gutxien esploratzen dutenak ere bi urtekoak dira aldi berean. Lau eta bost urtekoek oso gutxi esperimentatu dute. Adinaren arabera aldatu da esperimentazioa kasu honetan:

- Bi urtekoen esperimentazioa. Bi urtekoen gelan gertatu den gauza bat, eta beste adin tarteetan ikusi ez dena ondorengoa da: eskaintzak bariazioa izan du, egun bakoitzean bere berezitasuna izan du, eta horrek isla nabarmena izan du umeen egitekoan. Lehenengo saioan etxetik ekarritako objektu urdinak izan dituzte gelan, eta horrek umeen arreta deitu du; bigarren saioan Txanogorritxuren pelikula jarri zaie umei eraikuntza txokoan behin eta berriz, eta hori ere erabakigarria izan da: hirugarren saioan aldiz, besteetan atera ez diren hiru objektu atera dira gelara (elefante boladun bat, soinurik gabeko piano bat eta zulodun perretxiko handi bat) eta objektu horiek markatu dute umeen esperimentazioa saio honetan. Eskaintza hori umeek ezaugarritu egiten dute, nolakoa den ikusi eta nola funtzionatzen duen arakatu. Oro har esperimentatzeko moduak oso antzekoak diren arren, genero diferentzia azaltzen hasten da aukeratutako objektuetan (ikusi "Irudia 100. Bi urtekoen esperimentaziorako material aukeraketa generoaren arabera").
- Hiru urtekoen esperimentazioa. Lehenago hasten dira hirukoak bi urtekoak baino. Batzuk gelara sartu eta zuzenean sar daitezke, nahiz eta frekuentzia hazten joaten den lehenengo hiru ordu laurdenean edo ordu betean. Gehien bakarka ikusi den arren, harremanetan ere ikusi da, batez ere paraleloan edo sozial sinplean. Bi urtekoek bezala, materiala arakatu eta ezaugarritu egiten dute, etxe txokoan maiz ikusten da (A-1s-3-narrea-etxe txokoa), baina bi urtekoek lortu ez dutena lortzen dute: eraikuntzako piezekin frogak eta konbinazioak egitea, bai horizontalki eta bai bertikalki (A-3s-3-maria-eraikuntza). Bi urtekoekiko diferentzia da sustituzioari oso lotuta ikusi dela, askotan aurrekaria izan delarik. Genero diferentziari dagokionez, egiteko moduetan ikusi ez den arren, aukeratutako materialetan agerian gelditu da ezberdintasuna.
- Lau urtekoen esperimentazioa. Frekuentzian asko jaitsi da hiru urtekoekiko. Generoari dagokionez, mutilek zertxobait gehiago esperimentatzen dutela ikusi da, eta baita aukeratzen duten materiala ezberdina dela ere. Sustituzioari oso lotuta azaldu da

esperimentazioa lau urteko umeengan, batetik bestera erraz pasatzen direlarik. Adibidez: “Aritzek aulkiak eta medikuaren tresnak esploratzen ditu, zer itxura duten, nola ikusten den bertatik... panpina aulkian etzanda dauka, esperimentatzen du daukana, eta tarteka, umea sendatzeko itxurak egiten ditu, esan daiteke biak batera egiten dituela.” (A-3s-4-noemi-etxe txokoa). Txikiek zuten txokoak arakatzeko beharrik ez dago lau urterekin, badakite non zer dagoen, eta esperimentatzekotan bertako objektu berezi edo funtzionamendu konplexuagoa dutenekin egiten dute, adibidez panpinaren trona edo kalkulagailuarekin, eta ez etxeko ontziekin. Baina arrakasta izan duen materiala eraikuntzako piezak dira, erabilerara askotarikoa jasaten dute: eraikuntza, oreka frogak edota soinu frogak esate baterako. Horiengan ere genero diferentzia batez ere aukeratzen duten materialean ikusten da.

- Bost urtekoen esperimentazioa. Ia desagertu egiten da adin honetan esperimentazioa. Gertatzen den apurra eraikuntzako piezekin ikusten da.

Literaturan ere ikusten da lehenengo urteetan esplorazioa eta objektuen manipulazioa azaltzen direla, eta horren ostean jolas sinbolikoa (Power, 1999). Baina literaturaren arabera esperimentazioa ez da desagertzen 5 urtera arte. Aldiz, kasu honetan bai, desagertu egiten da. Gertakari hori lotuta egon daiteke objektuen berritasunarekin, ikusi baita esplorazioak goia jotzen duela umeak objektu berriak aurrean daudenean (Pellegrini, 2019), aldiz, lau eta bost urtekoentzako gelan duten eskaintza ez da berria, ezaugarrituta dute dagoeneko. Horrek eragin dezake zaharrenengan ikus zitekeen esperimentazio sistematizatu eta planifikatua ez azaltzean (Power, 1999). Halaber, zerikusia du objektuek eskaintako estimuluekin, konplexuak badira, hazi egiten da esplorazioa, baina sinpleak badira gutxitu. Jakinda esperimentazioak informazioa eskuratzeko balio duela, objektuen ezaugarriak, testurak, sendotasuna, pisua, forma, neurria eta soinuaren berri eskaintzen duela (Pellegrini, 2019, 2009; Power, 1999), adinera egokituagoa den eskaintza batek informazio gehiago eskaini ahal izango lieke umei.

Bestalde, argi dago esperimentazioa jolasaren aurretik azaltzen dela. Objektuekin jolastu aurretik umeek lehenengo horiek esploratu egiten dituzte. Lehenengo pertzepzioekin objektuak arakatzeko dituzte, eta honek ematen die aukera jolasteko eta eraikitzeke (Bjorklund & Gardiner, 2011), eta hori kasu honetan ere ikusi da, esperimentazioak eta sustituzioak duten harremanaren bitartez.

Edonola ere, objektuen erabilerari dagokionez, esperimentazio, sustituzio, eraikuntza eta tresna bezala erabiltzeko aukera modura ikusi ditu Pellegrini-k (2009). Ikerketa honek argi pixka bat eskaintzen duen arren, interesgarria izango litzateke, batetik, bakoitzari dagokion lekua ematea,

eta bestetik, gai honetan sakontzea, gero gelara eraman ahal izateko umeen beharretara hobeto egokitzen den eskaintza bat.

6.6.3. Sinbolikoa

Jolas sinbolikoak objektu sustituzioa eta dramatizazioa hartzen ditu bere barne. Guztiz disoziableak ez diren arren (Bretherton, 1984), objektuen sustituzioak eta rola hartzeak merezi dute begirada berezia (Nicolopoulou, 2019), eta bakoitzaren ezaugarriak aztertuko dira.

Kasu honetan ikusitako jolas sinbolikoaren ezaugarri orokorrak ondorengoak izan dira:

Objektu sustituzioa	Dramatizazioa
<p>Esanahi egozte horretan, ikusten da goizean zehar gehitzen joaten den zerbait dela, lehenengo ordu erdian ikusten da gutxien, eta gero, jasotzeko ordua hurbiltzen denean, berriro beherantz egiten duela.</p> <p>Ikusten da txorik erabiliena eraikuntza txokoa izan dela, adin guztietan gainera.</p> <p>Esan daiteke antzerako presentzia duela frekuentzia aldetik neska eta mutilen artean. Orain, presentzia hori zer gai eta materialetan gauzatzen den generoaren arabera desberdina da.</p>	<p>Ikusten da dramatizazioak aktibatzen denboratxo bat behar duela. Lehenengo ordu laurdenean ez da ia batere azaltzen eta bigarrean ere gutxi. Momentu gorena ordu beteren bueltan lortzen du, eta batez ere hiru eta lau urtekoekin.</p> <p>Lau urtekoak hiru urtekoei gailentzen zaizkien jolas bakarra da. Ordura arte adinean aurrera joan heinean gehitu egin da, baina bost urterekin ez da hori gertatzen, hor desagertu egiten baita. (ikus "Irudia 115. Jolas dramatikoak: adinaren arabera denboran izan duen bilakaera").</p> <p>Jolas mota bakarra da etxe txokoan nabarmen gehiago gertatu dena. Batez ere hiru eta lau urteko umeengan.</p> <p>Ikusten da bakarka azaldu daitekeen arren, harremanetan ere azaltzen dela, mota guztietako</p>

	<p>harremanak jasaten dituela, baita konplexuenak ere.</p> <p>Hiru urteko kasuan bakarrik gailentzen dira mutilak, eta bertan mutil kopurua askoz handiagoa dela kontuan izan behar da. Beraz, esan daiteke jolas mota honetan neskak gehiago ikusi direla orokorrean.</p> <p>Genero diferentzia aukeratutako material eta gaietan berresten da, adin guztietan gainera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neskengan: zaintza eta janaria prestatzea gailentzen da. - Mutilengan: tailerra, janaria prestatu eta animalia arriskutsuak.
--	--

Taula 29. Jolas sinbolikoarne ezaugarri orokorrak.

Ikusten da bai objektu sustutuzioa eta bai dramatizazioa biak direla jolas sinbolikoa, baina forma desberdina hartzen dutela, espazio eta denbora desberdinak betetzen dituzte, eta beren ekarpena ez da genero bientzako berdina.

Kasu honetan bezala, beste leku batzuetan ere jolas dramatikoan nesken presentzia handiagoa ikusi da, adinarekin jolas multi-eskematua gehitzen da neskengan (hau da, jolas eszena konbinatuak gehitzen dira), baina ez mutilengan. Neskek jolas sekuentzia gehiago izan dituzte mutilek baino, eta genero gidoiak eskatzen duen eran erabili dituzte jostailuak (Cherney & Dempsey, 2010). Jolasean genero segregazioa ikusten da, bai jostailu aukeraketan, bai kideen aukeraketan eta baita jolas estiloan ere (Doty et al., 2008; Martin et al., 2011).

Beste lekuetan ere ikusi da etxe txokoan neskak direla nagusi (Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005). Bertan boterea dute, eta boteredun rolak antzezten dituzte: ama, izeba, ahizpa, seme-alabak, etxeko lanak, janaria prestatu, janaria zerbitzatu, plantxatu eta garbitu, jantzi, irteteko prestatu (erosketak egitera, medikuarengana) eta umeak zaindu (Garner & Bergen, 2006; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009). Beste neskak ere antzezten dituzte, printzesak zein maitagarriak (Kilvington & Wood, 2016). Adinean aurrera doazenean, jolasa aldatu egiten da, paper ezberdinak betetzen dituzte. Baina jarraitzen dute neskek irakasle, modelo, ama, erregina, maitagarri edo printzesa izaten (Rodríguez et al., 2004). Gai horiez gain, esan beharra dago mutilen interes batzuk ere

konpartitzen dituztela, eta baita artea, eskulanak, arropak, erromantzeak eta familia istorioak ere (Kilvington & Wood, 2016).

Mutilen gogoko gaien artean daude eraikuntza, borroka eta fantasiazko gaiak, garraioa, suhiltzaileak eta salbamenduak (Garner & Bergen, 2006; Gmitrova et al., 2009; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009). Aktibitate eta interesei dagokienez, mutilei eskabadora eta kamioiak gustatzen zaizkie, mugitzen diren gauzak; jolasa antolatzeke ohiko modu bat kirola da, eta eraikuntza; abenturazko istorioak ere gustatzen zaizkie (Kilvington & Wood, 2016). Etxe txokoan bi generoak ibili dira, baina erabilera desberdina egin dute, mutilen kasuan fantasia gehiago ikusi da: cazafantasmas, munstroak, HeMan, transformerrak eta superheroiak ikusi dira etxe txokoan. Materiala ez dute proposatutako esanahiarekin erabili horrenbeste, adibidez, erratza eskopeta bezala (Hartle, 1996). Aukeratzten dituzten jostailuak ondorengoak dira: "action man", espazio ontziak, baloiak edo ibilgailuak. Adinean aurrera doazenean, jolasa aldatu egiten da, rol ezberdinak betetzen dituzte. Baina mutilek jarraitzen dute suhiltzaile, kamioi gidari edo polizia izaten (Rodríguez et al., 2004).

Kasu honetan ere bereizketa berretsi egiten da. Eskaintzarekin ere izan dezake zerikusia fenomeno honek. Material jakinak neskak eta mutilak gonbidatzen ditu jolasaren norabide batera. Zenbat eta material oinarrizkoagoa, orduan eta errazago jolasten dute elkarrekin (Hartle, 1996). Aldiz, kasu honetako eskaintza oso definitua dago, eta gainera, txoko bakoitzak bere genero ikur markatuak ditu: etxean genero femeninoarekin lotzen diren rol estereotipuentzako materiala dagoen bitartean, eraikuntza txokoan genero maskulinoarekin lotutakoa dago.

Interesgarria izango litzateke aztertzea ea jolasa eta genero bereizketa mantentzen den genero ikur hain markatuak ez dituzten materiala eta espazioa eskainiko balira. Hau da, eraikitzeke edo objektu sustituziorako genero ezberdinak identifikatzeko moduko materiala eskainiko balitz, eta dramatizaziorako rol anitzak hartzeko moduko material neutroa eskainiko balitz espazio bat baino gehiagotan, ikusi beharko litzateke ea jolasak aldaerarik izango ote lukeen.

Jarraian, jolas sinbolikoa adinaren arabera nola aldatu den azalduko da.

BI URTEKOEN JOLAS SINBOLIKOA

Ondorengo taulan bi urtekoen objektu sustituzioa eta dramatizazioa deskribatzen dira:

Objektu sustituzioa	Dramatizazioa
<p>Bi urtekoen kasuan, ikusten da gehien bakarka gertatzen dela.</p> <p>Neska eta mutilen artean ezaugarri komunak dituzte: gaiak iraupen motza dute, azkar aldatzen da gaia, esplorazioarekin lotuta azaltzen da eta imitazioa ere sarri ikusten da.</p> <p>Desberdintasuna dago umeen jolasean ateratzen den gaien eta umeek egiten duten material aukeraketan.</p> <p>Mutilen kasuan nabarmen gailentzen dira kotxeak eta garajea. Neskenean aldiz, ez da hain nabarmena, dorre eta ontziekiko duten interesaren antzekoa baizik.</p>	<p>Ikusten da nabarmen neskek dramatizazio gehiago azaldu dutela.</p> <p>Dramatizazio horietan agertzen diren gai edo rolei dagokionez, gaiak antzekoak diren arren, ikusten da gaien hautaketan diferentzia nabarmena dagoela frekuentzietan erreparatzen badiegu. Batez ere etxeko gaietan, zaintza edo sukaldea neskek mutilek baino askoz gehiagotan antzeztu dute. Ez da hori gertatu beste gai batzuekin: babestea edo txakurra izatea, esate baterako.</p> <p>Sekuentziak motzak dira, askotan bakarka, edota asko jota binaka ikusten dira.</p>

Taula 30. Bi urtekoen jolas sinbolikoa.

Adinari dagokionez, kasu honetan azaltzen den objektu sustituzioa eta dramatizazioa bat datoz literaturak deskribatzen duen jolas sinbolikoarekin (Lillard, 1993; Parham & Fazio, 2008). Jolas sinbolikoaren garapena psikologikoki sinpleenetik konplexuenera doazen formetan gertatzen da: lehenengo objektu sustituzioa agertzen da (objektu bat beste zerbait balitz bezala erabiltzea); ondoren, ezaugarri sinbolikoen atribuzioa (objektuak ez dauzkan ezaugarriak edota animazioa ematea); horren atzetik, sinbolizazioan interakzio soziala azaltzen da (bi ume edo gehiagok bat egitea sustituzioetan edo ezaugarrien egoztean); eta azkenik, rolen antzezpina (umea beste norbait balitz bezala ibiltzea beste umeekin) eta sinbolizazioaren gaineko metakomunikazioa (planifikatu, negoziatu, rolak esleitu eta jolasa antolatu agertoki konplexuetan) (Thompson & Goldstein, 2019). Adin honetan ez dute ibilbide osoa egiteko astirik izan. Hasieran, norbere eta bestearen arteko ekintza zuzena azaltzen da (norbere buruari edo beste bati koilaraz jaten ematea, adibidez), geroago ekintza sinbolikoagoak ikusten dira, koilara makiltxo batez ordezkatzera esate baterako (Cohen, 2018; Lillard & Kavanaugh, 2014). Helduen errutinak jostailuekin imitatzen dituzte, poliki-poliki errepresentazio abstraktoagoak azalduz. Sekuentziadun pasarteak hasten dira (Jankowska & Omelanczuk, 2018; Parham & Fazio, 2008).

Edonola ere, lehenengo errepresentazioetarako eskainitako objektuak garrantzitsuak dira, eta jolasa baldintzatzen dute (Umek et al., 1999). Gerora objekturik gabe esanahien munduan ibiltzea

lortuko dute, baina bi urterekin ez, eta horrela ikusten da aztertutako kasuan, ordezeko objektuak errearen itxura duenez, hori da egozten zaion esanahia (Hopkins et al., 2016; Kowalski et al., 2005; Umek & Musek, 2001).

Dramatizazioari dagokionez, rol sinpleak dira bi urterekin ikusten direnak, eta oraindik ez dago soziodramatikoaren ebidentzia esanguratsurik (Nicolopoulou, 2019; Umek et al., 1997).

HIRU URTEKOEN JOLAS SINBOLIKOA

Hiru urtekoen jolas sinbolikoak bi urtekoekiko diferentzia batzuk baditu eta ondorengo taulan islatzen dira:

Objektu sustituzioa	Dramatizazioa
<p>Hiru urtekoen kasuan bakarka gertatzeaz gain, zerbait paraleloan ikusten da, eta zertxobait gehiago sozial sinplean. Harremanak jolasaren parte izaten hasten dira, eta presentzia eta garrantzia hartzen dute.</p> <p>Hala ere, esan daiteke jolasa konplexuagoa egin dela, edo jolas konplexuagorako baten gaitasuna agertu dela hiru urteko geletan. Iraupena irabazi du.</p> <p>Generoaren arabera diferentzia sumatzen da aukeratutako gai edo materialarekiko. Bien faboritoak piezak diren arren, horren ostean neskek ontziak eta panpinak nahiago dituzten bezala, mutilek trenak eta kotxeak.</p> <p>Eraikuntza txokoan material ezberdina eskaintzen da, baina nahiko geometrikoa da eskaintzen den ia guztia, eta honek bideratzen du jolasa itxitura, gordeleku, garaje, ukuilu edo horrelako zerbait eraikitzea. Gainera, behin eraikita, bertan dagoen gainerako materialarekin konbinatzen da: dinosauro, animalia edo ibilgailu txikiekin. Beraz,</p>	<p>Bi urtetik hirura iraupena irabazten du, sekuentziak ekintza gehiago izanik. Hiru urterekin aldaera ezberdinak azaltzen dira gai honekin. Posible da bi neskaren arteko jolasa izatea, biek objektu berdinak eta ekintza berdinak eginez: bakoitzak bere panpina, bakoitzak bere karroa, eta imitazioa elkarrekiko. Baina aldi berean, elkar osagarriak diren rolak ere azaltzen dira, gai ezberdinak konbinatuz (A-3s-3-narrea-etxe txokoa).</p> <p>Gaia eten daiteke, eta uzteak ez du esan nahi bi urterekin bezala agortu denik, berrartu dezakete arazorik gabe.</p> <p>Harremanak azaltzen dira, eta garrantzia hartzen hasten dira, baina kudeaketak joan etorriak eskatzen ditu, ez baita erraza argudioa adostea. Elkarrekin jolasten hasteko gai diren arren, oraindik zailtasunak dituzte gaia adostu eta mantentzeko momentu ezberdinetan. Pasarte batean ikusten da nola hiru neskek "ama" izan nahi duten, eta eztabaida izaten duten beraien artean (A-3s-3-arantza-etxe txokoa).</p>

<p>gaia nahiko eskainita dator, eta umeak fidelak dira honekiko.</p> <p>Arrakasta izan duen beste gai eta material bat trenan izan da.</p> <p>Animaliek eta dinosauroek ere aukera eman dute sustituziorako eta agresibitate jolasak ateratzeko (A-2s-3-maria-eraikuntza).</p> <p>Gaia, bi urtekoen kasuan bezala, oso baldintzatuta dago materialengatik. Hala ere, umearen beharrek hartzen dute beren lekua materialak iradokitutako jolas horretan. Adibidez, agresioa, edo muga jartzea eskatzen duen harreman mota hori jolasean azaltzen da: dinosauroekin, dorrea botatzen dutelarik; trenak ere istripuak izaten dituzte bestearen espazioa inbaditzen dutenean; edota kotxeak papina zapaltzen du.</p> <p>Horretarako pentsatuta ez dauden arren, ipuinak ere aukera ematen die umeak esanahien munduan sartzeko, eta jolas bihurtzeko (A-1s-3-narrea-txokoetatik kanpo).</p> <p>Saio batean jolasa etxe txokoan atera da, esperimentaziotik abiatu da, baina esanahi egotzira iritsi da. Eta esanahia ez da txoko horrek iradokitzen duena, zerbait berria baizik, joan etorri, eten eta gorabehera guztiekin, baina txorimalo bat sortzen baitute umeek (A-3s-3-narrea-etxe txokoa).</p>	<p>Eskaintzarik gabe, behin baino gehiagotan azaldu da "irakasle rola" hartzea, eta ume taldeari ipuin bat kontatzeko itxurak egitea. Azaldu diren beste rolak: medikuak, animalia arriskutsuak eta piratak. Eskaintzari lotuta azaldu den gaia tailerra izan da, baina gela batean bakarrik atera da.</p> <p>Irakasleek ere genero diferentzia berresten dute: "sinbolikoan (gogoratu irakasleentzat sinbolikoa etxe txokoarekin lotzen dela) agian gehiago neskak gainera etxe txokoan, adibidez beste gelan lanbideak zeuden orduan hor erremintak bazeuden baina nirean etxe txokoan gehienbat neskak." (3-arantza).</p>
--	--

Taula 31. Hiru urtekoen jolas sinbolikoa.

Hiru urterekin azaldu den jolasa teoriak deskribatzen duenarekiko fidela izan da. Ikusi da jolasa konplexuagoa egin dela eta iraupena luzatu egin dela (Jing & Li, 2015; Parham & Fazio, 2008; Pellegrini, 2009; Umek et al., 1997). Gainera, beste umeekin batera egiteko gai izan dira, soziodrama azaldu da, beste leku batzuetan azaldu den bezala (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Baina soziodrama kontsistentea izateko, gidoia mantendu egin behar da, eta horrek konpartitza eta koherentea izatea eskatzen du, eta oraindik zailtasunak daude hori lortzen, beste

testuinguru batzuetan bezalaxe (Nelson & Seidman, 1984). Adibidez, hiru amadun familiarik ez dute nahi, baina inork ez du etsi nahi, eta jolasak ezin du aurrera egin. Soziodrama azaldu den arren, guztiz garatzeko denbora behar du, baita malgutasuna eta sentsibilitatea ere, eta horiexek garatzen ari dira hiru urterekin (Nicolopoulou, 2019).

Materialari dagokionez, jolasa baldintzatu egiten du, aurrez esan bezala (Umek et al., 1999), eta oraindik materialak duen itxura garrantzitsua da esanahia egotzi ahal izateko (Cohen, 2006; Umek et al., 1999). Oraindik ez dute itxurarekiko dependentzia hori gainditu, beste ikerketa batzuetan ere ikusi den bezala (Hopkins et al., 2016; Kowalski et al., 2005; Umek & Musek, 2001).

Jolasean azaldu diren gaiei dagokienez, ikusi da beste lekuetan bezala, eskainitako material eta jolaskideen arabera izan dela (Smith, 2009). Baina salbuespenak ere azaldu dira, txorimaloa sortu zuteneko bezala (A-3s-3-narrea-etxe txokoa). Bestalde, umeen behar emozionalak ere azaldu dira gaitan, eta honek ere bat egiten du beste ikerketa batzuetako aurkikuntzekin (Pellegrini, 2011c; Wood, 2013): txakurrak, dinosauroak edota haserreak. Eta horien aurrean irakasleek beste lekuetan bezalako erreakzioak izan dituzte: zarata gehiegi ateratzen ari direla eta isiltzeko eskatu (A-2s-3-maria-eraikuntza), beste haur eskola batzuetan ere moztu izan delarik horrelako jolasa (Delaney, 2016; Parsons & Howe, 2013). Edonola ere, ez da ahaztu behar ikerketek egiaztatu dutela jolas sinbolikoan agertzen den agresioa ez dela bestelako agresioaren adierazlea, alderantziz baizik, jokabide positiboekin erlazionatuta dagoela (Fehr, & Russ, 2013). Irakasleek honen kontzientzia balute, jolas mota honek aukera gehiago izango luke lekua hartzeko, eta aldi berean, umeen emozioei bidea irekitzeko.

LAU URTEKOEN JOLAS SINBOLIKOA

Lau urteko jolas sinbolikoaren ezaugarriak ondorengo taulan jasotzen dira:

Objektu sustituzioa	Dramatizazioa
<p>Lau urtekoen kasuan, bakarkako sustituzioa asko jaitsi da, gertatzen den apurra forma sozial konplexuagoetan gertatzen da, hau da, sozial osagarrian.</p> <p>Kasu honetan genero aldetik ez da horrenbesteko diferentziarik ikusten.</p>	<p>Lau urtekoengan mutilen dramatizazioen frekuentzia asko jaitsi da (ikusi "Irudia 125. Lau urteko neska mutilen jolas dramatikoak"), bertan, gaiak ez direla horrenbeste zaintzari lotutakoak, baizik eta jatordu edo kotxeei.</p>

<p>Hiru urtekoengandik bereizten duena: denbora gehiago irau dezaketela kontzentratuta, saio osoraino iritsiz. Eta denbora horretan gaia konplexutzen doala. Hau da, etxe, babesleku, ukuilu, garaje... azaltzeaz gain, hurrengo egitura ere azaltzen dela: herria. Behin baino gehiagotan ikusten da trenbidetik hasi, eta aldamenen etxeak, animalien itxiturak, zuhaitzak, tunelak... mundu txiki bat egitera iristen direla. Hori hiru urterekin ez da hain sofistikatu ikusi.</p> <p>Eraikuntza txokoko sustituzioa luzatu eta konplexuagoa egin dela ikusten da. Ez horrela etxe txokokoa. Luzatu den kasuan drama bihurtu da.</p> <p>Materialak iradokitzen du gaia, baina lau urtekoak materialak konbinatu eta gai konplexuagoak egiteko gai dira. Hala ere, esan beharra dago materialaz gain, bestelako gaiak ere bi edo hiru urterekin baino gehiago atera direla: uztaiarekin ranroberra egitea; edota esanahia zuten objektuei kendu, eta esanahi guztiz berriak egoteko gai dira, trenbideko tunelak kataloga bihurtzea adibidez (A-3s-4-xabier-alfonbra).</p>	<p>“Umearen zaintza” jolasaren garrantzia eta pisua asko jaisten da, ia desagertzera. Eta azaltzen den momentuan, panpinen erabilera ez da hain beharrezkoa.</p> <p>Hiru urtekoekiko diferentzia dago: hiru urterekin bisneska, bakoitza panpin batekin, elkar imitatuz azaltzen ziren bezala, lau urterekin ez dago panpinik, bat ama eta bestea alaba dira, rol elkar osagarriak, eta tarteko materialik gabe gauzatzen da jolasa. Gaia antzekoa den arren, garatzeko modua desberdina.</p> <p>Beste gai bat behin baino gehiagotan azaldu dena eta aldera ezberdinak izan dituen, eta materialik gabekoa ondorengoa da: txakurrak (A-3s-4-xabier-eraikuntza).</p> <p>Materialek iradokitzen ez duten drama asko ez da ikusi, baina zertxobait bai: Piezak mikrotzat hartzen dituzte eta abesten hasten dira (A-2s-4-xabier-alfonbra).</p>
---	--

Taula 32. Lau urtekoen jolas sinbolikoa.

Aurrez adierazi bezala, adin honetan objektuekiko dependentzia txikitu egin da (Cohen, 2018; Garner & Bergen, 2006; Hopkins et al., 2016; Kowalski et al., 2005; Umek & Musek, 2001). Horrela, gai izan dira materialik gabe sinbolizatzeko, eta baita materialak zekarren esanahia kendu eta itxurarekin zerikusirik ez duen esanahia egoteko. Are gehiago, lehoiaren pasartean ikusten den bezala, besteen pentsamenduetara hurbiltzen dira eta itxurarik ez duten objektuekin besteek egindako sinbolizazioak ulertzeko gai dira (Hopkins et al., 2016).

Rolei dagokienez, ikusten da indarra hartzen hasten direla. Beste leku batzuetan ere hala gertatu da (Nicolopoulou, 2019), eta hiru urtekoen gaiak modu desberdinean garatzen direla, beste ikerketa batzuetan ondorioztatu bezala (Umek et al., 1997). Kasu honetan “ama” izateko modua aldatu da, orain ez dago materialaren beharrik, eta rol konplementarioagoak hartzera iristen dira, baita gaia beharren arabera aldatu eta doitzera ere. Lehoi bihurtu den kasuan autoritatea hartzen

du, eta kideek onartu edo erresistitzeko aukera dute, eta horregatik da hain zuzen ere Corsaro-k (2012) aipatzen duen jolas inprobisatua, aurreikus ezina eta dibertigarria, aukerak eskaintzen dituen hausnartzeko zein ikasteko.

Azpimarratzekoa da baita ere superheroi jolasak ikusi ez izana. Superheroi jolasak umeari bere buruarekiko konfiantza eraikitzeke aukera ematen dio, baita estresarekin lotutako tentsioa txikitzeke ere (Harris, 2016). Horrela, gai garrantzitsuak jolasten dituzte: jaiotza, heriotza, birjaiotza eta magia bezalakoak. Elkarrekin eraikitzen dituzte irudimenezko istorio dramatikoak eguneroko bizitzako gertakarien inguruan, fantasiarekin, baina baita sentsazio guztiekin ere. Honek ekartzen du batzuetan sentsazio dibertigarriak izatea, baina baita aktibitate beldurgarriak azaltzea ere. Emozioa eta kognizioa banatzen saiatzean jolas dramatikoaren eta bere natura integratuaren izaera holistikoa galdu egiten da. Jolas sinboliko imaginatiboak ematen die aukera umeei ezkutuan dituzten sentsazio eta pentsamenduak adierazteke, eta horien esanahiekin, gai inkontzienteekin, jolasteko (Alcock, 2016). Kasu honetan horrelako saiakerak oso gutxi izan dira, eta horren atzean zer egon daitekeen aztertu beharko litzateke.

Horrekin lotuta, azpimarratzekoa da baita ere mutilen dramatizazioaren jaitziera. Jakina da adinean aurrera doazenean jolasa aldatu egiten dela eta rol ezberdinak betetzen dituztela. Baina mutilek jarraitzen dute suhiltzaile, kamioi gidari edo polizia izaten, eta neskek irakasle, modelo, ama, erregina, maitagarri edo printzesa (Rodríguez et al., 2004). Kasu honetan, ikusten da dramatizaziorako eskaintzen diren espazio eta materialak oso lotuta daudela genero femeninoarekin, eta hori izan daiteke mutilak gutxiago dramatizatu izanaren arrazoietako bat. Zentzu honetan interesgarria izan liteke aztertzea ea mutilen dramatizazio frekuentziarekin zer gertatzen den beste material neutroago bat eskaintzerakoan beste espazio batean.

Gainera, esan beharra dago material oso egituratua eskaintzen jarraitzen dela txoko guztietan, are gehiago, hiru urtekoek duten materialaren oso antzekoa. Aldiz, ikusi da umeak dagoeneko gai direla materialaren itxurarekiko menpekotasunetik irteteko. Gaitasun hori kontuan hartuz, interesgarria izan liteke material egituratuaz gain, egituratu gabekoa ere eskaintzea, honek ematen dielako malgutasun kognitiboa (Umek et al., 1999).

BOST URTEKO UMEEN JOLAS SINBOLIKOA

Bost urteko umeen jolas sinbolikoaren ezaugarri nagusiak ondorengo taulan jasotzen dira:

Objektu sustituzioa	Dramatizazioa
<p>Nabarmentzekoa da bost urtekoen kasuan, eraikuntza txokoan bakarrik gertatu dela, eta lan mahaietan zertxobait. Kontuan izanda lan mahaietan ere eraikuntzarako materiala eskaini dela, sustituzioa guztiz eraikuntzarekin lotuko litzateke adin tarte honetan. Etxe txoko, zein beste txokoetako eskaintzak ez du bideratu inolako sustituziorik.</p> <p>Bost urtekoetan oso gutxi ikusten da sustituzioa. Ikusten den apurra harremanetan ikusten da, bakarka oso gutxi azaltzen baita.</p> <p>Nesken jolasa ia desagertu egiten da. Ateratzen den apurra anekdotikoa da.</p> <p>Mutilak: Ibilgailu eta animalien arteko istripu edo atropeloei jarraitzen dute. Baita dorreen simetriak ere. Proiekzioarako material berri bat azaldu da: plastilina. Egia esateko, materiala bera ez da berria, hiru urteko gelan eta laukoan ere badagoelako. Baina hiru eta lau urteko geletan pixka bat manipulatzera iristen diren arren, proiektzio edo gairik ez da azaltzen umeen partetik, irakasleak emandakoa bakarrik. Bost urteko mutilek halterofiliako pesak egiten dituzte, eta gizontxoren bat edo beste ere bai (A-3s-5-anabel-lan mahaiaik).</p>	<p>Jolas mota hau bost urterekin desagertu egin dela esan daiteke. Saiakeraren bat ikusten da, baina ez du aurrera egiten.</p> <p>Bost urtekoengan irakasleek aipatu dituzten gaiak ere etxe txokotik ihes egiten dute: ehiza, basurdea, baserria, zakurra... Denda eskaini zitzaaien arren, irakasleak esaten du: "ez zeukan denda funtzionamendua" (5-anabel).</p>

Taula 33. Bost urteko haurren jolas sinbolikoa.

Bost urteko umeen jolasari dagokionez, aurreko adin tartetean ez bezala, esan beharra dago ez datorrela bat beste ikerketa batzuek deskribatzen duen jolasarekin: bai objektu sustituzioak (Pellegrini, 2009; Pellegrini, 2019) eta bai dramatizazioak (Nicolopoulou, 2019) Haur Hezkuntzako azkeneko urtean jotzen dutela goia esaten da, eta Lehen Hezkuntza hasten dela jaisten. Hori ez da kasu honetan ikusi dena, hemen beherakada handia egin baitu, goia jotzearen orde.

Horrela, bost urterekin beste ikerketa batzuetan (Thompson & Goldstein, 2019) ikusi diren jolasaren ezaugarriak, sinbolizazioaren gaineko metakomunikazioa, hau da, planifikazioa, negoziazioa, rolen esleipena, eta agertoki konplexuetan antolatutako jolasik ez da ikusi. Beste leku batzuetan ere gertatu da, eta fenomeno hori jolasaren kantitate zein kalitatearen jaitzierari egotzi zaio (Leong et al., 2013).

Bi urtetik hirura gaitasunetan aldaketa ikusi da, hirutik laura ere bai. Lautik bostera ere aldaketaren zantzu batzuk badaude, plastilinen erabileran esate baterako. Egon ez dena izan da eskaintzan aldaketarik: etxe txokoak berbera izaten jarraitzen du, adibidez. Eta irakasleek aipatutako jolas dramatikoak etxe txokotik kanpo gertatu den arren, eta etxe txokoan jolasik ikusi ez den arren, irakasleek ez dute txokoa bera kuestionatzen, eta orokorrean eskaintzarekin ase beteta daudela adierazi dute. Anabelen kasuan “jolas sinbolikorako espazio oso gutxi” izana aitortu du, baina dagoena zalantzan jarri gabe (5-anabel). Lorearen kasuan ez dauka “etxe txokorik” gelan, eta aitortzen du umeek ez zutela zirkulatzen beste gelara, baina hala ere ez du faltan ezer botatzen (5-lorea).

Aurrez ere esan da materialak baldintzatzen duela jolasa (Umek et al., 1999), eta materiala bera berriz hezitzaileen helburu eta praktikak baldintzatua dago (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Beraz, eskaintza umeen gaitasun eta beharretara hobetu egokitu dadin, irakasleen helburu eta hautemateetan eragitea izango litzateke aukeretako bat.

Orokorrean, jolas sinbolikoa, gehiago edo gutxiago, baina nonahi agertzen da. Uzten zaizkion aukeren arabera, eta helduaren jarreraren arabera, aldatzen da, baldintza erraztatzaileetan gehiago azaltzen delarik, eta hori beste leku batzuetan ere ikusia izan da (Kavanaugh, 2011; Smith, 2009). Eta aldatu egiten da umeak eskura dituen objektu zein pertsonen arabera, helduak jolasa gidatzen duenaren arabera eta kultura horretan garrantzitsuak diren gaien arabera (Lillard & Kavanaugh, 2014). Kasu honetan, ikusten da hiru urteko geletan asko ikusten dela, laukoan gutxiago eta bostekoan ia behin ere ez. Eskaintako baldintzak hiru urteko haurrei egokitzen direla ikusten da, ez aldiz lau eta batez ere bostekoei. Ikusi beharko litzateke baldintzak aldatuz ea jolasa aldatzen den edo ez. Baldintzak moldatu ahal izateko, lagungarria izango litzateke jolasari nola begiratzen diogun birpentsatzea, nola interpretatzen dugun umeen jolasa berrikustea, gero erantzun egokiagoak eskaini ahal izateko (Levin, 2006).

6.6.4. Joko arautua

Joko arauturako eskaintza izan dute umeek hiru urtetik aurrera. Baina agerian gelditu da helduaren presentziarik gabe ezin izan duela jokoak aurrera egin. Hiru urterekin materiala eskaini da, eta esploratzeko edo esperimentatzeko interesa piztu du material horrek, baina hor geratu da saiakera (A-3s-3-maria-alfonbra). Lau urterekin saiakerak azaltzen dira. Irakasleak materialaz gain, presentzia eta azalpenak ere eskaintzen ditu jokoak aurrera egin dezan, baina bera desagertzen denean, jokoak ezin du aurrera egin (A-2s-4-noemi-alfonbra). Hala ere, etxe txokoan aulki dantza moduko bat egiten saiatzen dira umeak, arauak asmatuz, eta jokoa sinbolizatuz (A-3s-4-Noemi-etxe txokoa). Bost urteko gelan ere jokoetarako materiala badago, gainera, material batzuk letra eta zenbakiak dituzte, helburu didaktikoago batekin. Irakasleak horrelako jokoak tarteka eskaintzen dituzte, adibidez “Lince txikiarekin jokoa”. Hala ere, pasarte batean iraupen tarte bat izaten duen arren, azkenean hor ere eten egiten da. Ez da ikusten partida bat hasi eta amaitu egiten denik, baina materiala erakargarria egiten zaie, jakin-mina pizten du eta bilatu egiten dute (A-2s-5-lorea-lan mahaiak).

Eskaintza badagoen arren, ikusten da joko arautuak ez duela funtzionatu kasu honetan. Eta hori bat dator teoriarekin, joko mota hau Lehen Hezkuntzako haurrengan ikusi da beste lekuetan ere, sei urtetik aurrera (Johnson, 2006; Pellegrini, 2009). Haur Hezkuntzako umeak ez dira gai eta ez daude interesatuta arau formalak modu sistematikoan jarraitzeko beren kasara jolasean ari direnean. Haur hezkuntzako umeek futboleko jolastu egiten dute jokatu orde, hau da, futboleko arauak jarraitu orde, futbolariak sinbolizatu eta imitatzen dituzte, joko arauak bete gabe (Winter-Lindqvist, 2019), eta hori da hain zuzen ere aulki dantzarekin gertatu dena.

Hala ere, arauetarako lehen hurbilpenak ikusten dira. Umeak “amaka” jolasten duenean, amatasun jokabideak dituen arauen arabera egiten du. Horregatik, hiru ama egotea famili berean ez dute onartzen umeek (A-3s-3-arantza-etxe txokoa). Horrela, jolas sinbolikoan dauden arau inplizituak eta esplizituak geroko joko arautuaren aurrekaria izango dira (Curran, 1999). Eta arau horiek ikasteko duten aukera jolas sinbolikoa da, non arauen sorreraren parte diren umeak, eta arauen oinarrizko egituraz jabetzen diren. Umeen jolaseko arauak, baita sinbolikokoek ere, eskaintzen dute garapenerako oinarria, non umeak arau serioago edo instituzionalizatuagoak onartuko dituen. Esperientzia honek arauen egitura oinarrizkoan familiarizatzen laguntzen die, geroago beren helduaroan aurkituko dituztenetarako abiapuntu gisa (Wyman et al., 2009).

Ikusita joko arautuak ez duela funtzionatu, baina aldi berean umeak jolas sinbolikoarekin beren arauak eraikitzen ari direla, eskaintza birpentsatzeko kontuan hartu beharko litzateke. Kanpotik ezarritako joko arautuak eskaini orde, beren artean eraikitzea ahalbideratzea izan daiteke aukera bat. Jolasa ezin da araurik gabea izan, ezta guztiz arautua ere, eta arauen eskumena eta garapena baimendu beharko litzateke umei (Berglund & Tillmar, 2015).

6.6.5. Jolas mota ezberdinen arteko harremana

Atal honetan jolas motak bananduta aztertu diren arren, esan beharra dago errealitatean oso lotuta azaltzen direla. Batetik bestera ere pasatzen dira, eta askotan ez da ikusten noiz etortzen den esanahia; hasieran ez, manipulaturaz hasten baitira, baina momenturen batean umeak pausu bat ematen du bere garapenean, eta sinboloa sortzen da. Eraikuntza txokoan ere piezak manipulaturaz hasten dira eta ondoren dator esanahia.

Beste kasu batzuetan, lehenengo sustituzioa eta gero dramatizazioa dator, batetik bestera pasatzen dira alegia; beste batzuetan berriz, materialik gabe ere azal daiteke dramatizazioa.

Unean uneko behar, material, esku hartze, espazio, genero... zirkunstantziak kontutan izanda, sekuentzia moduko batzuk gertatzen dira (salbuespenak albavespen): esperimenezatik sustituziora, eta hortik dramatikora. Ez dute beti ibilbide osoa egiten, edozerk eten baitezake, baina baldintzak daudenean, gertatu egiten da.

Erraz egiten dute mota batetik besterako saltoa. Aldi berean, posible da bi ume elkarren ondoan egotea, bakoitza mota batean, edota joan etorriak egitea. Hori beste lekuetan ere ikusi da, jolas sinbolikoaren ezaugarria baita baztertzaila ez izatea (Bordoni et al., 2015). Are gehiago, aldi berean sensoriomotoreak eta sinbolikoak dira (Piaget, 1961). Eraikuntza jolasak konbinaturaz soziodramatikoa sor daiteke, umeak dramatikorako baliabideak sortu egin behar dituelako, eta horretarako daukana esperimenez egiten du (Wood, 2013). Eskaintzan mota bakoitzerako aukerak banatzen saiatzen gara, baina umearen buruan oso lotuta azaltzen dira. Lotura hori ikusita, eskaintza birpentsatzeko orduan ere aldagai hori kontuan izan beharko litzateke eskaintza antolatzeke irizpideetan.

6.7. NOLAKO HARREMANAK IZATEN DITUZTE UMEEK JOLASEAN?

Umeeek jolasean nolako harremanak dituzten ikusi ahal izateko, alderdi desberdinei egingo zaie erreferentzia. Lehenengo alderdi orokorrak aipatuko dira: espazioaren arabera zer gertatzen den ikusiko da, adinaren arabera ere bai, jolas zakarra ere hizpide izango da, eta ondoren aztertuko da harreman modu desberdinak nola gauzatu diren kasuan, eta azkenik, gatazkei egingo zaie erreferentzia.

6.7.1. Alderdi orokorrak

Espazioari dagokionez, kasu honetan, harreman gehienak eraikuntza txokoan gertatu dira, eta bertan jaso dira jolas pasarte kopururik handiena. Txoko horretan forma sozial ezberdinak azaldu diren arren, forma sozialik konplexuenak ez dira ikusi. Ondoren, etxe txokoan ikusi dira harreman gehien. Aurreko espazioan baino harreman gutxiago egon den arren, maila konplexuagoak azaltzen dira etxe txokoan, baita alfonbran ere (ikus "Irudia 128. Harremanak espazioan"). Gertaera hori izan daiteke jolasak materialekin duen harremanagatik, horiek eragina baitaukate azaltzen den jolasean (Shim, 1997; Smith, 2009).

Adinari erreparatuz, jarraian zehaztuko da tarte bakoitzean nolako harremanak izan diren:

- Bi urtekoen kasuan, bakarka asko jolasten dutela ikusten da, mutilek neskek baino gehiago; harremanak sartzan direnean neskek zertxobait presentzia handiagoa dute. Eta lortzen duten maila sozialik konplexuena "sozial sinplea" da (ikus "Irudia 130. Harremanak. Bi urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak"). Bat dator teoriak aurkezten dituen ezaugarriekin: beste umeeekiko erakarpina daukate, elkar bilatzen dute, imitatu, ondoan egon, baina oraindik bakarrik asko egoten dira, "parte-elkarrekin-parte-bakarka" moldatzen dira, eta hori beste leku batzuetan ere ikusi da (Singer & Haan, 2007). Gainera, posesioak garrantzia du, materiala bereganatu nahi izaten dute, besteei kendu behar bada kenduz; ez dute konpartitzen, norbere jolasean daude (Parham & Fazio, 2008).
- Hiru urteko umeengan orokorrean mutilen artean harreman gehiago ikusi da, baina kontuan izan behar da gehiago direla. Hala ere, forma sozialik konplexuenean, soziodramatiko edo kooperatiboan, neska gehiago ikusi dira. Mutilek bakarrik asko jolasten dute. Nesken jolasa gutxiago den arren, harremanetan garatuagoa dela ikusten

da (ikus "Irudia 131. Harremanak. Hiru urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak"). Kasu honetan ikusitako joera orokor hori bat dator Pellegrini-k (2009) deskribatutakoarekin: jolas soziala hiru urtetik bost urtera gehitzen da batez ere. Besteen beharrak ulertzen hasten dira, txanda batzuk egin ditzakete, eta gauzak kentzeko ordez eskatu ere bai, erraz banatzen dira jolasetik baina batu ere bai (Parham & Fazio, 2008). Ez da topatu kasuan ikusitako genero diferentzia beste ikerketeta, alegia mutilak bakartiagoak eta neskak harremanduagoak direla. Hori kasu honetakoak bakarrik ote den edo orokorra den ikustea interesgarria izan liteke etorkizun batean, edota eskaintzari lotzen zaion ala ezaugarri ebolutiboa den. Etorkizunean berrartzeko moduko gaia da.

- Lau urteko umeen artean ikusten da bakarkako jolasak asko egin duela behera. Aldiz, jolas sozialaren presentzia hazi egin da. Kasu honetan genero diferentzia txikia da, baina kontuan hartu behar da etxe txoko bakarra dagoela adin tarte honetan, eta agian bi gertakari horien artean lotura egon daiteke. Bestalde, forma sozial gehienetan diferentzia txikiarekin baina mutilak gailentzen diren bitartean, konplexuenetan neskak gailentzen dira: jolas kooperatibo eta soziodramatikoaren ebidentzia gehienak neskenak dira (ikus "Irudia 132. Lau urteko neska mutilengan ikusi diren forma sozialak"). Hirukoekin eta bikoekin bezala, teoriarekin (Parham & Fazio, 2008) bat dator deskribapena: txandak egiteko gai dira, besteen ekintzak kontrolatzeko ere bai, agintariak dira.
- Bost urteko umeen harremanak ez datoz bat teoriak deskribatutakoarekin (Parham & Fazio, 2008), jolasa errazteko konpromisoak, lehia, kolaborazioa eta koordinatutako rola azaldu beharko lukete, baina ez da horrela izan, kontrakoa baino, nesken jolasa ia desagertzera iristen baita.

Adinari erreparatuz, orokorrean esan daiteke umea heltzen doan heinean bakarkako jolasak behera egin duela, aldiz forma sozialagoek gora egiten dutela adinean aurrera. Fenomeno hori lau urtera arte gertatzen da, bostekoekin geldiduna dago (ikus "Irudia 129. Harremanak adinean aurrera"). Joera orokorra bat dator literaturak deskribatzen duen umearen sozializazio prozesuarekin: adinean aurrera doazen heinean bakarka jolastetik kideekin gero eta gehiago jolastera pasatzen dira umeak, hitz egin eta adostasunak bilatzera iritsiz (Eggum-Wilkens et al., 2014; Moyles, 2010). Hori bat dator umearen garapen kognitibo eta linguistikoarekin (Pellegrini, 2009). Beste pertsonetikiko sintonian sentitzeak ondo sentiarazten du, umeak seguru sentitzen dira beren buruekin aldamenekoengandik ulertuak direnean (Singer & Haan, 2007). Ume gehienentzat interakzio sozial gehienak jolasean gertatzen dira. Horregatik, jolasean interakzioak sortzea eta mantentzea umeentzat garapenerako oinarria da (Martin et al., 2011). Bi urtetik seira bitartean kideen arteko harremanak gero eta garrantzitsuagoak bihurtzen dira umeen jolasean (Kavanaugh, 2011). Esan bezala joera orokorra mantentzen den arren, ez da sei urtera arte

iristen. Kasu honetan lau urterekin jotzen du goia eta honek zer pentsatua ematen du. Jolas motetan ikusi bezala, bost urtekoen jolasaren frekuentzia jaitsi egiten da, eta horrekin batera, harremanak ere bai, bat datoz bi jaitsierak, eta posible da bien atzean faktore berak egotea. Umearen gaitasuna zalantzan jarri ordez, egiten zaion eskaintzari erreparatzea gako izan daiteke.

Espazioa eta adinean harremanak nolakoak izan diren azalduta, jolas zakarrari erreparatuko zaio jarraian. Ez da jolas zakar asko ikusten, moztu egiten baita. Beraz, kasu isolatu batzuk bakarrik ikusi dira. Esan beharra dago kasu horiek adinik zaharretan ikusi direla, lau eta bost urteko umeengan alegia, gaitasun soziala garatuago dagoenean (ikus "Irudia 156. Jolas zakarra adinaren arabera"). Eta fenomeno hori bat dator Power-ek (1999) adierazteko bilakaerarekin. Jolas honen dimentsio soziala garrantzitsua da, alderdi zentrala elkarrekikotasuna da. Irabaztearen garrantzia txikitu egin behar da eta kooperazioarena hazi, bi aldeek irabazi ezean jolasak ez duelako aurrera egiten (Pellis & Pellis, 2011), eta gaitasun hori, kasuan ikusi bezala, denborarekin azaltzen da.

Harremanen alderdi orokorrak ikusita, jolas sozial modu desberdinak deskribatuko dira (Howes et al., 1992; Shim, 1997):

6.7.2. Harreman ezberdinak

Atal honetan harremantzeko modu desberdinak ikusiko dira, harremanik ez izatetik (bakarkako jolasetik alegia), gero eta harreman forma konplexuagoak ikusiz.

BAKARKAKO JOLASA

Bakarkako jolasari dagokionez, gehien eraikuntza txokoan ikusten da, ondoren etxe txokoan. Eta aurrez esan bezala, umea adinean hazten doan heinean bakarkako jolasa gutxitu egiten da. Hala ere, goizean zehar edozein unetan azal daiteke. Jolas motari dagokionez, esperimendazioari lotzen zaio gehien, eta ondoren sustituzioari.

Umearen adinaren ezaugarriekin bat egiten du jolas mota honek. Baina adibide desberdinak izan dira kasuan zehar, eta esan beharra dago bakarkako jolas desberdinak ikus daitezkeela. Soziala

ez den jolasa fenomeno konplexu eta multidimentsionala da. Mota ezberdinak azaltzen dira, eta lorpen ezberdinekin lotzen dira (Coplan, 2011). Kasuan zehar zaharrenengan gutxiago ikusi den arren, ez du esan nahi desagertu egiten denik: bakarkako jolasa ez da desagertzen edo jolas sozialagatik ordezkaturia izaten, garapena ez baita sekuentziala. Ikusten da umeen artean diferentziak daudela jolas sozialari dagokionez (Eggum-Wilkens et al., 2014). Beraz, ez litzateke ulertu beharko atzera pauso bezala (Coplan et al., 2014).

PARALELOA

Jolas sozialik oinarrizkoena da paraleloa, harreman handirik eskatzen ez duena. Paraleloa esaten ulertzen da bai aldamenekoa zertan ari den jakin gabe elkarren ondoan dauden umeak, eta baita elkarri arreta jartzen diotenak ere bere baitan daudela (Howes et al., 1992).

Bakarkako jolasa bezala, paraleloa ere eraikuntza txokoarekin zuzenean lotzen da, baina kasu honetan beste espazioetan ere ikusi izan da, baita zaharretan ere. Batez ere esperimendazioarekin lotzen da, ondoren sustituzioarekin, eta gutxien dramatizazioarekin. Beste lekuetan ere ikusi da eraikuntzarekin lotzen dela jolas paraleloa (Shim, 1997).

Singer eta Haan-ek (2007) diotenarekin bat eginez, ikusten da umeak gai direla sozialak izateko. Elkarrekiko duten jakin-minak eta komunikazio nahiak daramatza horretara. Imitazio, keinu eta gorputz hizkuntzarekin sartzan dira lehenengo elkarrekikotasunetara (Singer & Haan, 2007).

SOZIAL SINPLEA

Kasu honetan ere eraikuntza txokoan besteetan baino pixka bat gehiago ikusten den arren, diferentzia txikia da, eta etxe txokoan aldiz, aurreko forma sozialak baino gehiago azaltzen da. Etxe txokoak garrantzia berreskuratzen du jolas sozialari dagokionez. Eta kontuan izan behar da etxe txoko gutxiago eskaini dela eraikuntza txokoak baino.

Adinean zehar bakarkakoaren kontrako joera azaltzen du sozial sinpleak: bi urtekoengan gutxiago ikusi da, eta lau eta bost urtekoen jolas soziala hirukoen gainetik dago. Bakarkako jolasak adinean zehar marko teorikoan aipatutako harremanek duten bilakaera naturalarekin bat egiten du (Eggum-Wilkens et al., 2014; Moyles, 2010).

Jolas motari dagokionez, hemen ere aurreko formekiko diferentzia ikusten da: dagoeneko ez da esperimentazioa forma nagusia, sustituzioa baizik. Esperimentatzeko baino gehiago harremanak izaten dituzte horrela sustituziorako. Beraz, berresten da, Pellegrini-k (2009) esan bezala, harremana eta sinboloa elkarrekin batera doazela.

Harreman sozial sinple hori nola gauzatzen den deskribatze aldera, esan beharra dago etengabeko tentsio batean daudela umeak, materialarekiko interesa edota harremanean duten interesaren arteko orekan, “zer”-ekin jolastu edo “zeinekin” jolastu aukeratu behar dute uneoro. Batzuetan bat eta beste batzuetan bestearen aldeko hautuak egiten dituzte. Adibide gisa ondorengo pasartea:

“Jonek mahaia jartzeko interes handia dauka. Mikelek ez horrenbeste, belarri larrosa batzuk jantzi eta lehenengoari hitz egiten dio. Hitz egiten jarduten dute, baina lehenengoak berean jarraitzen du, mahaia jartzen. Azkenean Mikel ere mahaia jartzera joaten da. Eta potetik kolakaoa isurtzeko itxurak egiten ditu” (A-3s-3-narrea-etxe txokoa).

Kideekin jolastu ahal izateko norbere nahiak bigarren lekuan jarri behar izaten dira, eta alderantziz, norbere nahari eutsi nahi bazaio, onartu behar dute agian bakarrik egin beharko dutela. Eta oreka horretan estrategia desberdinak garatzen dira. Hori ez da bi urterekin ikusten, baina hirutik aurrera bai. Beste lekuetan ere ikusi da: beraiek nahi dutena egiten dute, eta hori besteekin jolastea da, baina horretarako ikasten dute beraiek nahi duten hori nahi duten eran ezin dutela egin (Gray, 2015).

SOZIAL KONPLEMENTARIOA

Jolas sozial konplementarioa inon baino nabarmenagoa da eraikuntzan. Oso lotuta ikusten da harreman mota hori eraikuntza txokoarekin eta bertako eskaintzarekin. Etxe txokoan askoz gutxiago ikusten da, eta beste espazio batzuetan behin ere ez.

Bi urteko umeengan forma sozial honek ez du presentziarik. Ez dituzte horrela harremanak izaten. Hiru urtekoak ere asko ez, nahiz eta orokorrean askoz gehiago jolastu duten (beste ataletan ikusi bezala), jolas sozial konplementarioan ez da hori gertatu. Lau urtekoak gailendu dira, hori aldaketa ebolutiboarekin lotzen delarik (Parham & Fazio, 2008).

Ikusten da hiru urtekoekin esperimentazioa eta sustituzioa berdintsu daudela, baina hortik aurrera, forma sozial hau gehiago lotzen da sustituzioarekin esperimentazioarekin baino, hau da, esanahi egotzi batekin. Honek ere berresten du esanahia eta harremana batera garatzen joaten direla eta lotuta azaltzen direla jolasean (Pellegrini, 2009). Salbuespena bost urtekoekin gertatzen da kasu honetan.

Elkarrekintza horretan besteen feedbacka jasotzen dute umeek, eta arazoak ebazten trebatzen dira, baita komunikazio, koordinazio sozial eta perspektiba hartzen ere, eta fenomeno hori beste ikerketa batzuetan ere gertatu da (Eggum-Wilkens et al., 2014).

KOOPERATIBO EDOTA SOZIODRAMATIKOA

Espazio aldetik irauli egin da joera: nahiz eta oro har jolas gutxiago dagoen etxe txokoan, jolas kooperatibo edo soziodramatiko gehiago azaltzen da bertan, eta baita alfonbran ere.

Jolas motari dagokionez ere, joera aldaketa nabaritzen da: esperimentazioa desagertu egiten da, eta dramatizazioak hartzen du garrantzia. Aldaketa hori beste lekuetan ere ikusi da (Shim, 1997), eta eskaintzarekin lotura duela esan da. Umearen sinbolizazio gaitasuna umearen gaitasun sozialarekin erlazionatuta dago (Casey et al., 2012; Lillard et al., 2011). Kasu honetan ere hala izan daiteke. Generoari dagokionez nesken presentzia handiagoa den forma sozial bakarra da.

Esan daiteke forma sozial konplexuena dela, adinarekin lotura duena, espazio edota eskaintza jakin bati lotzen zaiona, eta esperimentaziotik harago doana. Baina aldi berean, ez ohikoena, edo ikusten zailena ere badela forma hau.

Besteen emozioak ulertzen dira, eta egoera mentalak irakurtzen dituzte (A-1s-4-etxe-txokoa). Horrela, beraien ideiak komunikatzea errazago eta eraginkorragoa bihurtzen da, baita gatazkak ekiditea ere, kooperatzeko aukerak zabaltzen direlarik. Arauak eta rolak negoziatu, eta adostasunetara iritsi. Ez dira ideia guztiak gauzatzen, eta ez dira ume guztiak aukeratu duten rolean aritzen, eta gertakari hori beste ikerketa batzuetan ere ikusi da (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Umeen errepresentazioen partekatzeko saiakera horretan kideengan erantzun ezberdinak sortzen dituzte: onarpen itsutik gaitzespenerainokoak. Kideen onarpena irabazteko saiakera ezberdinak egiten dituzte. Pasartean ikusi bezala, negoziazioa eta adostasuna bilatzeko denbora

behar izaten dute, jolasean geratzen den denboraren bikoitza izatera iritsi daitekeelarik (Verba, 1993). Tarte horretan emozio negatiboak eta bazterketak kudeatu behar izaten dira (Jankowska & Omelanczuk, 2018). Bitartean, elkarrengan eragiten dute, eta elkarren jarrerak aldatu zigorraren bidez (kritikatu edo ignoratuz) edota indartuz, hau da, irribarre eginez edo arreta eskainiz, beste leku batzuetan ere horrela gertatu delarik (McDonald & Rubin, 2017). Aipatutako honek guztiak gaitasun sozialak garatzeko aukera ematen die, eta ikusi da jolas sinbolikoan gehien dabilzan umeak direla sozialenak eta estimatuenak (Jankowska & Omelanczuk, 2018).

Edonola ere, jolas bakoitzak parte hartze ezberdina du, eta hori da hain zuzen ere parte hartzerik zailena duena. Eta ez daukate ume guztiek une oro hemen egon beharrik, garrantzitsua da aukera anitzak eskaintzea, bakoitzak bere neurriko parte hartzea izan dezan (Grindheim, 2017).

KONPLEXUA

Jolas sozial konplexurik ez da ikusi kasuan, eta arreta merezi duen gertakaria da. Forma sozial honetan soziodramatikoaz gain, metakomunikazioa, rola banatzea edo gidoiak adostea ikusi beharko lirateke (Howes et al., 1992). Eta kasuan jolas soziodramatikoa ikusi den arren, nahiko modu ez berbalean adostutako rola ikusi dira, eta ez negoziatorik. Gertakari honek lotura zuzena izan dezake bost urtekoen jolasaren erorketarekin. Forma sozialak adinean aurrera konplexuagoak egiten badoaz, bost urterekin ikusi beharko litzateke formarik konplexuena, baina jolasik ez denez ikusten adin horretan, forma sozial konplexurik ere ez.

Bestalde, esan beharra dago baita ere jolas soziala altzari eta ekipamendu jakinarekin lotzen dela (Shim, 1997), kasuan ikusi bezalaxe. Beraz, jolas konplexuaren ausentzia honen atzean egon daitekeen faktoretako bat hori izan daiteke, eskaintzak ez aukerarik ematea horrelako jolasa sortu ahal izateko. Jakina da materialaren eskaintzaren atzean irakasleen sozializazio helburuak daudela, eta eskaintzak horren isla jasoko duela (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Interesgarria izango litzateke hori kontuan hartuta, material eta espazio bakoitzak zertarako aukera ematen duen aztertzea, eta horren baitan eskaintza egokitzea, ikusi ahal izateko ea horrela jolas sozial konplexua azaltzen den.

6.7.3. Gatazkak

Ikusi da kasu honetan gatazkak sortu direla, eta egoera desberdinetan sortu direla gainera. Hori bat dator teoriarekin, gatazkek iturburu desberdinak baitituzte (Power, 1999; Singer & Haan, 2007). Gatazken sorburuak adinaren arabera aldatuz joan dira, eta nahiz eta gero eta harreman gehiago egon gelan, gatazkek behera egin dute adinarekin. Jarraian azaltzen dira iturriak:

- Bi urtekoen gatazka iturri nagusia materiala da. Bi ume edo gehiagok dutenean interesa material jakin batean, orduan sortzen dira liskarrak. Bi urteko hiru saioetatik batean kontzentratzen da gatazka kopurua, eta materialarekin du lotura zuzena. Beste lekuetan ere ikusi da posesioak garrantzia duela, materiala bereganatu nahi izaten dute umeek, besteei kendu behar bada kenduz; ez dute konpartitzen, norbere jolasean daude (Parham & Fazio, 2008). Gainera, babesa behar dute, beren espazioa kanpotarretatik babestea, beren aktibitatearen kontrola mantendu nahi izatea, objektuena, espazioarena. Umeek elkarrekin jolastu nahi izaten dute, baina elkartzeko hori delikatu da. Besteak duen objektuekiko desio hori ez da berarentzat nahi duelako bakarrik izaten, baita beste horrekin jolastu nahi duelako ere. Baina askotan territorio gatazkan bukatzen du egoerak, eta hori beste herrialde batzuetan ere gertatzen da (Singer & Hännikäinen, 2002).
- Hiru urtekoen gatazka batez ere eraikuntza eta etxe txokoan gertatzen dira. Materialak gatazka iturri izaten jarraitzen du (pelutxe jakin bat, txotxongilo jakin bat edota karroa adibidez), baina kausa hori duten gatazken kopurua asko jaitsi da. Adin honetan beste arrazoi batzuk sortu dira: elkarren eraikinak apurtzea edo piezak agortzea adibidez. Jolasetik irten gabe ere sortzen dira gatazka, adibidez egun batean tiranosaurioak beste batek egindako dorrea bota zuen (A-2s-3-Maria-eraikuntza). Ikusi da eskaintza ondo antolatu gabeko lekuetan gatazka sortzen direla; testuinguruaren antolaketak eragina daukela umeen artean sortzen diren gatazketan (Singer & Hännikäinen, 2002).
Etxe txokoan arazo berri bat sortu da, bi urtekoengan ikusi ez dena: rolak adostu ezina. Nor da ama, nor umea... Etxe txokoan azaldu den beste arazo bat espazio falta izan da, mugitzeko edo pasatzeko lekurik ez eta hortik gatazka sortu izan da. Gatazka iturri horiek beste leku batzuetan ere agerian gelditu dira (Power, 1999; Singer & Haan, 2007). Edonola ere, gatazken inguruan bereizi egin behar da mundu sinbolikoa den edo errealekoa. Ikusi da jarrera sozialak ez direla onartuak ez batean eta ez bestean, baina onartuagoak direla jolasean. Agerian gelditu da erreala eta sinbolizatuaren arteko muga argi dutela umeek, baina aldi berean, muga hori porotsua edo permeablea izan daitekeela, beste leku batzuetan gertatu bezalaxe (Fast & Reet, 2018).
- Lau urteko umeengan, materialen posesioak arazo iturri izateari utzi dio. Adin honetan ere gatazka eraikuntzan eta etxe txokoan daude. Eraikuntza txokoko gatazkek eraikitzen duten horrekin du zerikusia: animaliak non jarri edo trenaren norabidea adibidez; edota dorrea erortzea edo norbaitek botatzea. Etxe txokoan berriz espazioa da arazo iturri: sofaren posizioa, adibidez. Behar desberdinak dituzte, eta adostu beharra datorrenean, batzuetan liskarra sortzen zaie. Lau urteko gelan gatazka iturri berri bat sortu da: joko arautua. Irakasleak proposatzen du joko bat, eta gero berak alde egiten

du, umeak ez dira gai joko hori beraien kabuz aurrera eramateko eta liskarrak sortzen dira (A-3s-3-Noemi-lan mahaiak). Joko arautua ere testuinguru edo eskaintzarekin lotu genezake, beste aurreko atalean adierazi bezala, umeak oraindik ez daude joko arautuetan moldatzeko moduan (Johnson, 2006; Pellegrini, 2009), eta eskaintza hori ez da egokitzen; eta eskaintza egokitzen ez denean gatazkak sor daitezke (Singer & Hännikäinen, 2002).

- Bost urteko umeengan arazo iturri nagusia joko arautuak bihurtu dira. Eskaintzan joko arautuak daude, eta umeek interesa azaltzen dute horiekiko, hartu eta martxan jartzen dute, irakaslearen beharrik gabe. Baina gero, ez dira gai aurrera egiteko eta jokia bukatzera iristeko, arazoak sortzen zaizkie arauak errespetatzeko zailtasunak daudelako. Hau gertatzen da bai karta jokoeekin, eta baita matxinsaltoa ere. Honez gain, eraikuntzan noiz edo noiz oraindik ikusten dira gatazkak dorrea erori edo norbaitek bota duelako (A-3s-5-Lorea-eraikuntza), baina askoz gutxiago beste adinetan baino. Etxe txokoa erabiltzeari utzi diotenez, gatazkarik ez dago dagoeneko espazio horretan.

Irakasleen hautemateetan umeen harremanen inguruan ez da orokorrean ekarpenik egon, esan daiteke alderdi soziala ez dela arreta gunea jolasari dagokionez. Hala ere, gatazkak atera dira beraien diskurtsoan, eta bat datoz behaketetan ikusitakoarekin. Edonola ere, gatazkak bilatzeko saiakera kontzienterik egin ez den arren, adituek aitortzen dizkie onurak gatazkei, eta beharrezkotzat jotzen dira (Eggum-Wilkens et al., 2014; McDonald & Rubin, 2017; Pellegrini, 2009; Singer & Haan, 2007). Gatazkek iritzi ezberdinei, irtenbide desberdinei irekitzen diete atea (Pellegrini, 2009). Eta modu honetara ohartzen dira umeak jabegoa zer den, inklusio eta esklusioa zer diren eta territorio fisiko eta mentalak identifikatzen dituzte (Singer & Haan, 2007). Negoziatzen ikasteaz eta harremanetan orekak bilatzen ikasteaz gain (Eggum-Wilkens et al., 2014), elkarrekiko errespetua eta berdinkidetasuna irabazten dituzte umeek, lagunak izatea zer den ikasten dute, besteen ezaugarriak balioan jartzearekin batera. Kideek laguntzen dute norbere ezagutzan ere, besteekiko konparazioan (McDonald & Rubin, 2017).

6.7.4. Harreman mota guztiak

Harreman mota bakoitza bereizita aztertu den arren, kasuan, hau da, testuinguru natural batean, guztiak batera eta etengabeko mugimenduan agertzen dira. Talde berean egon daitezke umeak, bakoitza bere moduan, bat paraleloan eta bestea konplementarioan adibidez. Batetik bestera azkar pasatzen dira, etengabeko joan etorrian. Norbere interes, eskaintza eta lagunek egiten dutenaren arabera, mugimenduan daude. Horrela, ikusi da bakarka egotetik paraleloa pasatzea eta hortik sozial sinplera oso denbora gutxian (A-2s-3-Narrea-etxe txokoa). Baina baita

alderantzizko norabidean ere: sinbolikoan taldetxoa eta gaia sortu, eta horren ostean denak irten, eta banaka esperimentatzen hasi izana (A-2s-3-Arantza-etxe txokoa).

Edonola ere, mugikortasun hori ez da guztiz aleatorioa, eskaintzarekin lotzen da, eta dena batera, errealitate berezia sortzen da. Horrela, eraikuntza txokoa umeak aktibo ikusten diren arren, bai sozialki eta bai jolas motari dagokionez, jolas sinpleagoa agertzen da bertan. Aldiz, etxe txoko edo alfonbran azaltzen den jolasa gutxiago ikusi den arren, konplexuagoa izan da, bai sozialki eta bai motari dagokionez. Adinari eta generoari lotuta azaldu da gainera, zaharretan, neskak gailentzen direlarik. Fenomeno honek bat egiten du literaturak dioenarekin, horrela jolas soziala komunitate guztietan agertzen den arren, frekuentzia eta kideek bariazioa adierazten dute (Göncü et al., 2000; Haight et al., 1999). Eskolako testuinguruaren arabera jolas forma eta frekuentziak aldatu egiten dira, testuinguru minimoa bada, kideen arteko jolasa ez delarik bestela bezain konplexua izatera iritsiko (Howes et al., 1992). Aldiz, espazio eta materialen kalitatea hobetuz, umeen esperientziak hobetu daitezke. Adibidez, material egituratu gabea eskainiz jolas sozial gehiago azaltzen da (Shim et al., 2001). Euskal Herrian bertan ikusi da kanpo espazioan eskaintza txikia izateak talde harremanetan eragin negatiboa duela (Larrea et al., 2019), eta baita eskaintza aldatuta jolasa aldatu egiten dela ere (Artola et al., 2017). Barruko espazioan berriz, parte hartzeari dagokionez, agerian gelditu da talde jolasa psikomotrizitate txokoa gailentzen den bitartean, beste txokoetan bakarkako jolasa nagusitzen dela (Gaztelurrutia & Larrea, 2019). Beraz, testuinguru izan daiteke gakoa harreman mota konplexuetara iritsi ahal izateko, eta batez ere bost urteko umei aukerak zabaltzeko, eta testuinguruaz hitz egiterakoan giroaren konfigurazioari egiten zaio erreferentzia: alderdi fisiko (material, espazio, denbora) zein kultura, ohitura, arau, balio eta harremanei, horien gurutzaketan sortzen baitira harremanak (Abad, 2006; Cabello Salguero, 2011; Shim, 1997).

6.8. NOLAKO MUGIMENDUA AZALTZEN DA JOLASEAN?

Mugimendua nolakoa izan den ikusteko alderdi desberdinetan jarriko da arreta, umeen adinean, denboran, materialetan, espazioan, jolas zakarrean, generoan eta irakasleengan.

6.8.1. Mugimendua adinean

Adinari dagokionez, esan daiteke mugimendua adierazten duten pasarteen frekuentzia nabarmen jaisten dela umea adinean aurrera doan heinean. Bi urtekoen mugitzen dira gehien, eta bostekoak gutxien. Adin bakoitzari erreparatuz, ondorengoa ikusi da.

- Bi urtekoak:

Mugimendu biziari edo intentsoari dagokionez, gehien errepikatzen dena korrika egitea da. Banaka, binaka edo talde txikian, baina korrika egiten dute umeek, bai neska eta bai mutilek. Batzuetan etxe txokoa dagoen etxetxora sartu, irten eta berriro sartzen dira. Beste batzuetan gelan buelta batzuk ematen dituzte, mahai baten inguruan adibidez. Marrazki bizidunetan ikusi duten otsoarengandik babesteko ere korrika ateratzen dira. Baita gustuko material edo jostailuren bat babestu nahi badute ere, hartu eta korrika beste espazio batetara eramaten dute beste umeengandik babesteko. Hori da mugimendurik errepikatuena. Hala ere, korrika egiteaz gain, gorputzari askatasuna eskaintzen diote eta beste mugimendu mota batzuk ere agertzen dira: saltoak (aulki edo mahaietatik), erorketak, altueretara igotzeko saiakerak, lau hanketan ibiltzea, esekitokietatik zintzilikatzea, balantzeatzea, oreka frogak, lurlean etzan eta hankak eta eskuak mugitzen hastea, pilota urrutira bota eta bila joatea, objektuak kolpatzea, armairuko posteari heldu eta ardatz bezala harturik bueltak ematen hastea, edota dantza.

- Hiru urtekoak:

Hiru urtekoen mugimendua ez da txokoetan gertatzen den jolasarekin horrenbeste lotzen, alderantziz, txokoetatik kanpo mugimendu gehiago dago: alfonbran edota txokotik txokorako bidean. Bi urtekoek baino askoz mugimendu gutxiago dute hirukoek. Dagoeneko ez dira horrenbeste ikusten balantzekoak, oreka frogak eta horrelakoak, baina oraindik altura irabazteko saiakeraren bat ikusten da, esekitokia eskalatzekoa, adibidez. Mugimendu intentsorik nagusia

korrika egitea da, baina ez da bi urtekoen kasuan bezala joan eta etorriak helburu jakinik gabekoak. Kasu honetan badakite nora joan behar duten, eta bidea korrika egiten dute.

- Lau urtekoak:

Umeek debekua ulertuta dute, eta ez dira askotan hasten korrika. Baina gorputza mugitzeko behar eta gogoia izaten jarraitzen du umeak, eta beste modu batzuetara irten egiten du, modu onartuagoan batzuetan, dantza moduan, adibidez. Ikusten da mugimendu ezberdinetarako beharra badagoela, salto, oreka, edota dantza; eta hori harremanetan egitea bilatzen dutela. Gainera onartua dago, alfonbrak horretarako aukera ematen du. Bestalde, esan beharra dago mugimendua naturalki ateratzen denean, nahiz eta irakasleak ez moztu, ez dela iskanbila edo gatazka batean bukatzen. Umeak bere beharra asetzen duenean mugimendutik irten, txoko bat aukeratu, eta beste zerbaiti ekiten dio, lasaitasun osoz. Ez du sortzen tentsiorik, alderantziz, umea ase eginda eta lasai uzten du beste zerbaiti heldu ahal izateko.

- Bost urtekoak:

Bost urteko geletan mugimenduak oso presentzia txikia dauka. Korrika ez da inor ikusten, eta beraz, ez dago debekatzen jardun beharrik.

Jolasaren dimentsio motoreak ere, kognitibo zein sozialak bezala, adinean bilakaera bat azaltzen du (Pellegrini, 2009; Power, 1999). Ezin da argi esan noiz jotzen duen goia jolas mota honek, aktibitate ezberdinek garai ezberdinetan jotzen dutelako goia, eta garapena ez delako berdina mutil eta neskengan (Pellegrini, 2011b). Bi urteko umeak dira fisikoki aktiboak. Mugimendu motor luzeko aktibitateak egiten dituzte, eta beren gaitasunak hobetu. Igo, bultza, tira, objektuen gainean ibili, imitatu, salto. Hiru urterekin mugimendua fina da areagotzen dena: moztu eta itsatsi bezalakoa (Garner & Bergen, 2006); baina horrez gain, mugimendu luzeagoetan ere lorpen garrantzitsuak egiten dituzte, saltoan esate baterako (Herran, 2004; Herran, 2006; Herrán, 2007). Lautik aurrera mugimendu handi zein finen domeinua lortzen da. Sarri hasten dira igotzen, korrika egiten, ihes egiten eta bata besteari jarraitzen. Diferentzia indibidualak nabariak dira (Johnson, 2006). Ez da hori ikusten kasu honetan, hemen argi ikusten da goia noiz jotzen duen, bi urterekin. Gainerako adinetan ere azaltzen den arren, frekuentzia asko jaisten da. Baina ikusten da mugitzeko beharrak aurrerago ere badirauela (World Health Organization, n.d.), nahiz eta forma aldatu. Beraz, aztertu beharko da zergatik kasu honetako dimentsio motoreak ez duen bat egiten

adituek deskribatzen duten dimentsio motorearekin, eta ea testuinguruak jokatzeko duen papera zein den mugimenduari dagokionez.

6.8.2. Mugimendua denboran

Jolas librerako duten denbora tartean mugimenduak ez du presentzia bera une oro.

Bi urteko umeen kasuan ikusten da lehenengo ordu laurdenean ez dela mugimendurik ageri. Tarte horretan nahiko lasai edo geldi daude. Denbora bat behar du umeak mugitzen hasteko, eta hori beste leku batzuetan ere ikusi da (Christie & Wardle, 1992). Gainera, denbora aurrera doan heinean, mugimendu hori gero eta handiagoa dela agerian gelditzen da. Jasotzeko unea iristen denean hasten da gutxitzen mugimendua.

Hiru urtekoak lehenengo momentutik hasten dira, baina ez dira iristen bi urtekoak adina mugitzera. Lau eta bost urtekoen mugimendua oso txikia da geletan.

6.8.3. Mugimendua espazioan

Kasu honetan, mugimendua edozein lekutan azaltzen da. Baina azpimarra daiteke alfonbra edo txokoz kanpoko mugimendua. Berez, espazio horietan jolas askoz gutxiago dago eraikuntza txokoan edo etxe txokoan baino, baina mugimendua berdintsu azaltzen da. Beraz, bertan gauzatzen den jolas apur hori mugimendurekin oso lotuta dagoela esan daiteke.

Bestela, plastika txokoan ez dago mugimendurik, baina besteetan, denetan azal daiteke, beti ere, adinaren arabera, hori baita mugimendurekin lotuago azaltzen den alderdia. Edonola ere, ikusi da umeek bilatu egiten dituztela egoki etortzen zaizkien espazio eta materialak. Eta batzuetan alfonbrara jotzen duten bezala espazio librea dagoelako, ikusi da baita ere etxe txokoko mahai eta aulkiak behar izatea, eta bertan mugimendudun jolasa sortzea. Hori leku gehiagotan ere ikusi da, espazio eta pedagogiaren arteko harreman disfuntzionala gainditu beharra dago. Bestela, umeak berak bilatuko du modua hori egiteko, zerbaiten gainera igoko da nahiz eta baimenik izan ez, aulki gainera, edo mahai gainera adibidez, eta hori beste leku batzuetan ere horrela gertatu da (Sevimli-Celik, 2018).

Testuinguruaren diseinuak umearen eguneroko mugimendu beharrari erantzun behar dio, bizimodu osasuntsurako beharrezkoak diren mugitzeko aukerak eskainiz (Sevimli-Celik, 2018). Testuinguruan hobekuntzak egin diren kasuetan umeen mugimendu kalitatea aldatu egin da (Archer & Siraj, 2015). Espazioak erronkak eskaini behar ditu, erronka fisikoek ematen diote

umeari gai izate sentsazioa esperimendatzeko aukera, eta hori gerora beharko dute beste erronka batzuei erantzun ahal izateko. Eskola leku pribilegiatua da horrelako testuinguruak eskaintzeko. Egitura dinamikoak izan ditzake (kurbak, loop-ak, ranpak edota ibilbideak) esplorazio aktibora gonbidatzen dutenak. Konplexutasun maila ezberdinetakoak, fisikoki aktibo egoteko aukera eskaintzen dutenak. Barruko espazioa asoziatu izan da mugikortasun mugatuarekin kanpokoarekin konparatuz gero, gainera helduaren kontrola askoz handiagoa da bertan. Baina bietan behar dira mugimendurako aukerak (Sevimli-Celik, 2018). Espazioak izan beharreko hiru ezaugarri honakoak dira (Kleppe, 2018a):

- Bertsatila: esperientzia desberdinak izateko aukera emango duena, altuerekin jolastuz, abiadurarekin, inpaktuekin, borroka jolasa biziz, elementu, tresnak eta arrisku handiagoak esperimendatuz.
- Malgua: ekipamendua umeek beraiek manipulatu eta eraldatu dezaketena.
- Konplexua: arrisku maila ezberdinak hartzeko aukera, bakoitzaren tolerantziaren arabera egokitzeko aukera.

6.8.4. Jolas zakarra eta arrisku jolasa

Arrisku jolasa ez da ikusi eskolan eta jolas zakarrari dagokionez, gutxi. Eta azaldu den horretan, nabaritzen da joera aurkakoa dela, adinean aurrera gehiago azaltzen dela alegia. Kasu honetan oso gutxi ikusten da, kasu isolatu batzuk bakarrik ikusi baitira adin zaharretan. Gertatu den apurra espazio irekian azaldu da. Mugimenduarekin alderantziz gertatu da, gehien bi urterekin eta hortik aurrera gutxitzen joaten den bezala, borroka jolaseko kasuak alderantzizkoak izan dira. Borroka jolasa jolas soziala da. Horregatik, kasurik gehienak lau eta bost urteko umeengan ikusi dira, gaitasun soziala garatuxeago dagoenean. Literaturari helduz, jolas zakarraren kasuan, umetan lehenengo aldiz bi urteren inguruan ikusten da, ume aroan (Lehen Hezkuntzara ere luzatzen delarik) jotzen du goia eta nerabezaroan jaisten da (Pellegrini, 2009; Power, 1999).

Jolas zakarra kezka iturria da ez bi urteko umeen irakasleentzat bakarrik, zaharragoen irakasleentzat ere bai. Ez da jolas bezala onartzen. Generoarekin lotzen dute, batez ere mutilen gauza dela uste baitute. Adin guztietan azaldu da, eta adostasuna dago irakasleen artean: ezin da bere horretan onartu, esku hartu behar da gerta ez dadin. Lau urtekoengan borrokarik ez izan arren, antzeko jokabideak ikustean (elkarri bultza, tira, arrastaka eraman...), nahiz eta umeak "jolasten" ari dela esan, irakasleak mina hartuko dutenaren oharra ematen diete, eta umeek utzi egiten dute jolasa. Kasurik gehienak irakasleak berak moztzen ditu; ez da jolas onartua. Ez eskola honetan bakarrik, beste leku batzuetan ere hezitzaileek zailtasunak dituzte borroka eta jolasaren

artean bereizketa egiten, eta horrek mutilak agresibotzat etiketatzea ekarri du (Hart & Tannock, 2019). Ikusi da eskolan ez dela modu egokian sustengatzen arriskuzko jolasa, helduek mugatzen baitute arriskua dagoenean (Kleppe, 2018b; Sandseter, 2013). Irakasleek gehien eteten duten jolas mota jolas zakarra da (Logue & Harvey, 2009). Jolas zakarra eta superheroi jolasak askotan debekatuak izaten dira, baina hala ere gertatu egiten dira, helduaren begiradari ihes egiten dieten espazioetan. Eta bertan generoak garrantzi berezia hartzen du (Wood, 2013). Helduak jolas zakarraren aurrean azaltzen duen intolerantziaren atzean hainbat faktore daude (Hart & Tannock, 2019): jokabidea kudeatzeko zailtasuna, benetako haserre edo biolentzia etorriko den errezeloa, segurua ez denaren pertzepzioa, mina sortuko duenaren pertzepzioa, jolas zakarra eta agresioaren arteko diferentzia ikusteko zailtasuna, jolas zakarra serioa dena eta min emango duenaren pertzepzioa, irakasleen formakuntza maila, umea inplikatzeko den jolas mota, jostailuzko armak erabiltzea, umearen adin eta generoa edo jolasa behatuta dagoen edo ez.

Adibide bezala, mugimenduak presentzia duela esan daitekeen pasarte bat ikusten da Lorearen gelan, eta berau esan daiteke gelan dagoen joko batekiko oso lotuta azaltzen dela. Jokoak salto handiak egiten dituzten mantxinsalto batzuk ditu, eta umeek matxinsaltoak harrapatu behar dituzte. Beraz, esan daiteke materialarekin berarekin datorrela mugimendurako proposamena. Kasu honetan jokoa hiru neskek ateratzen dute, baina aurrerago mutilek azaltzen dute interesa, eta mutilak sartzen direnean jolasean, mugimendua areagotu egiten da, saltoak handiagoak dira, abiadurak eta soinua ere bai. Hori gertatzen denean neskek alde egiten dute, eta mutilak bakarrik geratzen dira. Adibide honetan bezala, umeen kasuan, ez da mutilena bakarrik baina batez ere mutilek jolastu eta disfrutatzen duten jolas mota da (Hart & Tannock, 2019).

Jolas zakarraren bidez umeek arriskua neurtzen ikasten dute poliki-poliki aurre eginez, gradualki gero eta arrisku errealagoi. Bestalde, ikusi da diferentzia indibidualak badiren arren, hurrek badutela arriskuak bilatzeko joera, eta gainera, honek badituela onurak: aktibitate fisikoarekin lotuta dago eta beraz osasuntsu mantentzeko aukera eskaintzen du; gainera, bizitza errealeko arriskuak imitatuz beraien gaitasun eta mugak ezagutzen dituzte, eta arrisku gehiegizkoak saihesten ikasten dute (Kleppe, 2018a). Horrez gain, arriskua baloratzeko trebezia lortzen da, autonomia esploratzeko esperientziak eskaintzen dituelako, eta honek emozio ezberdinak esperimendatzeko aukera ematen die: beldurra, asaldura, plazerra eta lorpena (Kleppe, 2018b). Horrez gain, jolas honek beste onura batzuk ere baditu: agresiorako trebakuntza edo borroka gaitasunak hobetzea (Pellegrini, 2009; Power, 1999), entrenamendu fisikoa, sistema kardiobaskularrarentzat osasungarria da (Hart & Tannock, 2019; Pellegrini, 2009), agresioarekiko prebentzio eta kontrola, estimulazio kognitiboa eta ikaskuntza eskaintzen ditu (Power, 1999), beldurra kudeatzen laguntzen du eta elkarrekintzan sortutako mina puntu bateraino onartzen (Pellis & Pellis, 1998), azkenik, autorregulazioan ere laguntzen du (Cohen, 2018).

Baina jolas zakarraz gain, umeei arriskuzko jolasa eta esploraziorako aukerak ere gutxitzen ari zaizkie, min hartzeko beldurragatik, eta baita horrek sor litzaken ondorio legalengatik ere (Kleppe, 2018b). Garrantzitsua da jolas mota honen inguruko errekontzeptualizazioa egitea, jokabideari bere garrantzia aitortzea garapenerako (Hart & Tannock, 2019).

6.8.5. Generoa

Kontuan hartuta hiru urteko eta bost urteko umeen artean mutilak askoz gehiago direla neskek baino, ezin da esan mugimendu aldetik diferentzia handirik dagoenik, bi urteko kasuan izan ezik. Emaitez adierazten dute adin tarte horretako umeen artean mutilak gehiago mugitzen direla. Bost urteko haurren kasuan, mugimendu eza nagusi izan da hala mutilen, nola nesken artean. Edonola ere, aurrez aipaturiko pasartea berreskuratuz, matxinsaltoa jokoarena (A-2s-5-lorea-lan mahaia), ikusten da neskek hasitako jolasera mutilak hurbiltzen direnean mugimendua areagotu egiten dela, eta orduan neskek alde egiten dutela, mutilak bakarrik geratuz.

Ikusi da generoari dagokionez mutilen arteko jolasa aktiboagoa eta indartsuagoa dela, eta neskena baino estereotipatuagoa eta fisikoagoa ere bai. Mutilen jolasak espazio gehiago behar du, zakarragoa da, batzuetan agresioa ere azaltzen delarik. Mutilen artean dominantzia saiakera eta lehia azaltzen dira (Chapman, 2016; Cohen, 2018; Fabes, Martin et al., 2003; Hart & Tannock, 2019; Gray, 2011; Kilvington & Wood, 2016; Moller et al., 1992; Pellegrini, 2011; Power, 1999; Wood, 2013). Diferentzia hori kulturaz gain neurologiari ere egotzi zaio (Cohen, 2018), eta baita hormonei ere, haurdunaldian bertan mutilek izandako androgeno esposizioak aktibitate fisiko handiagoa daramatza (Pellegrini, 2011a). Diferentzia honen ondorioa da jolas mota honen onura fisikoak ere mutiletan gehiago izatea nesketan baino. Mutilen jolaserako gastu kalorikoa handiagoa da neskena baino (Pellegrini, 2009).

6.8.6. Irakaslea

Mugimendua ez da jolasaren parte irakasleentzat, eta ardura berezia da ume txikieneen kasuan. Irakasleek mugimendu hori gutxitzeko esku-hartzeak egiten dituztela diote: motorrak, trizikloak eta mugimendurako objektuak gelatik atera egiten dituzte esate baterako.

Mugimendua jolasaren parte ez den bezala, irakasle batentzako zarata bera ere ez da jolasaren parte, eta dinosauroei esaten die soinu gehiegi ateratzen dutela eta baxuago ibiltzeko.

- 2 urte: Umeek askotan jotzen duten arren korrika egitera, ez da irakasleen gustukoa, eta behin eta berriro eten egiten dute. Arreta berezia merezi duen beste mugimendu bat dantza da. Musikarekin lotuta dago. Ekintza hori irakasleek ez dute bizi korrika egitea bezala, eta ez dute moztzen.
- 3 urte: Mugimendu intentsorik nagusia korrika egitea da, baina ez dago onartua, irakasleak gogorarazten du ezin dela korrika egin. Umeek dagoeneko integratu dute korrika ez egitearen araua. Mugimenduarekin batera, umeek zarata gehiago ateratzen dute, eta hori ere moztu egiten da. Araua: “musika entzun behar da, eta zuen zaratarekin ezin da entzun”, hor dago muga.
- 4 urte: Gauza bera gertatzen da, korrika egitea ez dago onartuta, baina bestelako mugimenduak bai: musika eta dantza onartuak dira.
- 5 urte: ez dago debeku asko, baina mugimendua bera ere ez da azaltzen. Une batean Anabelen gelan saiakeratxo bat azaltzen da, musika eta dantzarako, baina irakasleak moztu egiten du, eta ez da gehiago ateratzen.

Ikusten da mugimendu mota bat guztiz debekatua dagoela (korrika egitea adibidez), baina beste bat ez (dantzan egitea). Kontraesan horiek beste leku batzuetan ere ikusi dira. Ikerketek diote mugimendua helduengan sinesmen kontrajarriak sortzen dituen ezaugarria dela. Min hartzeko arriskua ikusten dute batzuek, orduan, batzuek baimentzen duten bitartean besteek debekatu egiten dute (Parsons & Howe, 2013). Irakasleek ez dute berdin ulertzen mugimendua, eta hutsunea dago gai honetan (Kleppe, 2018b; Logue & Harvey, 2009; Pan & George, 2010; Parsons & Howe, 2013; Pellegrini, 2009; Sandseter, 2013; Storli & Sandseter, 2015). Mugimenduarekiko helduen jarrera anbibalentea da, kasu batzuetan arreta mantentzeko zailtasunarekin lotu izan da, batez ere mutilengan. Fisikoki oso aktiboak diren umeek zailtasuna ekartzen diote zaintzaileari, eta kasu batzuetan medikatzen bukatzen dute (Pellegrini, 2009).

Umeen mugimenduaren kalitatea alda daiteke, baina horretarako irakasleen formakuntza da gakoa (Archer & Siraj, 2015). Irakasleek testuinguruko aspektuak aldatzea da gakoa umearen gaitasun motoreak hobe daitezen. Irakasleak lagundu diezaioke indibiduoari testuinguruarekin harremanak izaten, mugimendu aktiborako esperientziak eskaintzen. Irakasleak jolas aktiboak eskaintzeko hezi behar dira, umeen mugimenduaren inguruko ezagutza eta hizkuntza eskainiz (Gagen & Getchell, 2018).

6.8.7. Orokorrean mugimenduaz

Ikusi da eskola honetan mugimendua adierazten duten pasarteen frekuentzia nabarmen jaisten dela umea adinean aurrera doan heinean. Mugimendua ukatua da behin eta berriro. Aldi berean, haurtzaroan aktibitate fisikoa garrantzitsua da umearen osasunarentzat, ongizatearentzat eta garapenarentzat. Haurtzaroko jolas fisikoki aktiboak laguntzen du patroi indibidualak eraikitzen eta bizitzan zehar aktibitate fisioarekin lotzen, eta honekin batera, osasunarentzat onurak lortzen ditu (Pellegrini, 2009; Wyver & Little, 2018). Osasunaz gain, mugimenduak laguntzen die bere testuingurua deskubritzeko behar dituzten trebeziak garatzen. Korrika, saltoka edota galopean umeek beren gaitasun eta mugak deskubritzen dituzte (Sevimli-Celik, 2018). Bestalde, garapen kognitiborako ere beharrezkoa da (Pellegrini, 2009). Komunikatu ere gorputzaren bidez egiten dute, elkarrekin ados jarri eta bat etortzeko modua gorputzaren bidezkoa da. Emozio eta sententzioak soinu, mugimendu begirada eta keinuekin batera nahasten dira. Umea jolasean ari denean etengabeko mugimenduan ari da (Alcock, 2016).

Horregatik da garrantzitsua aukera anitzak eskaintzea egunean zehar umeek gorputzak erabil ditzaten aukerak behar dituzte mugimendu, esplorazio, esperimendazio eta deskubrimendurako, korrika egiteko, bultzatzeko, tiratzeko, botatzeko, harrapatzeko, ostikoka jotzeko edo saltatzeko. Testuinguruaren diseinuak aukera horiek eskaini behar ditu umeek beharrezkoak dituzten trebezia fisikoak garatu ahal izateko (Sevimli-Celik, 2018). Garrantzitsua da umeari aukera ematea mugimendua praktikan jartzeko, testuinguruak eskaintzea eta irakasleek balioa ematea (Pellegrini, 2009). Mugimendua modu osasuntsuan gauza dadin, testuinguruak espazioaz gain, beste ezaugarri batzuk ere behar ditu (Hart & Tannock, 2019): superbisioa (txikienekin hurbil, zaharragoekin distantzia gehiagorekin, baina inplikatu gabe), materiala (burkoak, espumazko armak edota mozorroak), taldekatze edo ratio zainduak (txikienekin ume gutxiago), segurtasun arauak (buruan eta lepoan ezin da ukitu, ostikadak eta kolpe leunak, bultza eta tira ere suabe, lagunak ez badu jolastu nahi geratu egin behar da, norbaitek mina hartzen badu geratu egin behar da, norbaitek beldurra badauka edo haserre badago gelditu egin behar da). Eta aipatutako guztia garatu ahal izateko, mugimenduaren debekutik abiatuta, irakasleen formakuntza da gakoa (Archer & Siraj, 2015).

6.9. NOLAKOA DA JOLASA GENEROAREN ARABERA?

Ikergaldera honi erantzuteko lehenengo nesken jolasa aztertuko da, ondoren mutilena eta gero biak alderatuko dira.

6.9.1. Nesken jolasa

Ikusten da gehien eraikuntza txokoan ibili direla, baina batez ere bi urterekin. Hiru, lau eta bost urteko neskek nahiko antzera ibili dira bai eraikuntza eta bai etxe txokoan. Esan beharra dago lau urterekin alfonbrak garrantzi berezia hartzen duela neskekentzat, etxe txokoa gaindituz. Etxe txokoa hiru urteko haurrek darabilte gehien (hiru etxe txoko dauden adin tarte bakarra da). Fenomeno hori ez da berria, beste lekuetan ere ikusi baitira neskek etxe txokorako joera badutela (Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005).

Adinean aurrera doazen heinean, forma sozial gero eta konplexuagoak ikusten dira. Soziodramatikoraino iristen dira, batez ere hiru eta lau urterekin. Bost urterekin jolasa eten egiten da. Honekin batera, jolas motak ere aldatuz doaz, eta hori bestela ere ikusi da, harremanen garapena eta sinbolizazioarena batera baitoaz (Pellegrini, 2009). Gainera, jakina da neskengan adinarekin jolas multieskematua azaltzen dela, eskema desberdinak konbinatuz (Cherney & Dempsey, 2010). Eta kasu honetan ere antzeko zerbait geratzen da, bi urterekin esperimendazioa nagusitzen eta hortik aurrera esperimendazioa gutxitzen baitoa. Sustituzioaren puntu gorena hiru urterekin da, gero jaitsi egiten da. Dramatizazioarena lau urterekin, eta gero ia desagertu egiten da. Gaiei dagokienez, eraikuntzek garrantzia hartzen dute, eta ondoren zaintza eta sukaldea, azken biak batuta eraikuntzari gailentzen zaizkiolarik. Hortik aurrera azaltzen dira ibilgailu edo trenak. Eta aukeratutako materialari dagokionez, gaiarekin bat egiten du: panpinek eta eraikuntzek garrantzia hartzen dute eta ondoren sukaldeko ontziek, eta ostean kotxeek eta horrelakoek. Joera honek bat egiten ditu ikerketek (Garner & Bergen, 2006; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009) deskribatutako errealitatearekin: etxe txokoan boterea dute neskek, eta boteredun rola antzezten dituzte: ama, izeba, ahizpa, seme-alabak, etxeke lanak, janaria prestatu, janaria zerbitzatu, plantxatu eta garbitu, jantzi, irteteko prestatu (erosketak egitera, medikuarengana) eta umeak zaindu. .

6.9.2. Mutilen jolasa

Mutilek okupaturako espazioei dagokienez, eraikuntza txokoa gailentzen da beste espazio guztiekiko, adin guztietan. Etxe txokoan hiru urteko mutilengan garrantzia hartzen du, baina lau eta bost urtekoengan berriro galtzen du, alfonbraren pareko bihurtuaz.

Adinean aurrera doazen heinean, harremanen konplexutasunean irabazten dute mutilek. Nabarmentzen dira hiru urteko mutilak, kopurua ere beste urteetan baino handiagoa baita. Hala ere, modurik konplexuenera, soziodramatiko edo kooperatibora, hiru urterekin iristen dira, baina lau eta bost urterekin ez. Joera hor hausten da. Harremanak gero eta konplexuagoak diren arren, azkeneko koxkara ezin dira iritsi, eta iristen diren apurrak hiru urtekoak dira. Beste leku batzuetan ere ikusi izan da mutilen jolasa esploratorioagoa dela (Bornstein et al., 1996), eta gaitasun soziala jolas fisiko edo mugimenduarekin lotzen dela (Brabender et al., 2016; Cheng, 2017; Pellegrini, 2009).

Lehenengo bi urteetan esperimentazioa gailentzen da, eta gero aldaketa dator, ondorengo bi urteetan sustituzioak gain hartzen dio. Esan beharra dago dramatizazio oso gutxi ikusi dela, bi eta hiru urterekin pixka bat. Laurekin asko jaisten da, eta bostekin desagertu egiten da. Atera diren gaiak dagokienez, eraikuntza gailentzen da, ondoren trenak eta bestelako ibilgailuak. Azken biak batuz gero, eraikuntza baino gehiago ikusi dira. Eta horien atzetik datoz sukaldea, tailerra, animalia eta dinosauoak. Atera diren gaiak bat datoz beste lekuetan atera ohi direnekin: eraikuntza, gerra eta fantasiako gaiak, garraioa, suhiltzaileak eta salbamenduak (Garner & Bergen, 2006; Gmitrova et al., 2009; Gray, 2011; Hartle, 1996; Ortega, 1992; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tas, 2018; Tomasini, 2009). Aktibitate eta interesari dagokienez, mutilei eskabadora eta kamioiak gustatzen zaizkie, mugitzen diren gauzak; jolasa antolatzeke ohiko modu bat kirola da, eta eraikuntza; abenturazko istorioak ere gustatzen zaizkie (Kilvington & Wood, 2016). Edonola ere, lau urterekin beheraka hastea ez dator bat literaturak deskribatzen duen jolasarekin, goia bost edo sei urterekin jotzea aurreikusten baita (Nicolopoulou, 2019; Pellegrini, 2009). Baina bestalde, jolasa eskaintzak baldintzatua datorrela esan da, eta dramatizaziorako eskaintzak ikur femenino nabarmenak baditu, agian horrek baldintzatu ditu mutilak beste norabide bat hartzera. Ikusi beharko litzateke eskaintza ez hain markatu batekin mutilen dramatizazioa ea literaturak deskribatutakora gehiago hurbiltzen ote den.

6.9.3. Alderaketa

Alderdi batzuetan ez da genero diferentzia nabarmenik ikusi, denboran esate baterako. Noiz hasten diren, noiz bukatzen duten, denboran aurrera nola gehitzen joaten diren... zentzu horretan ez da diferentzia handirik sumatzen mutil eta nesken artean. Antzeko zerbait gertatzen da mugimenduarekin ere, mugimenduari dagokionez, ez dago ebidentziarik diferentzia justifikatuko duenik, baina kontutan izan behar da debekatutako kontu bat dela mugimenduarena, eta agian hori izan daitekeela ezberdintasunik ezaren arrazoia. Mugimenduari dagokionez, kasuan ikusitakoa ez dator bat adituek deskribatutakoarekin, beste lekuetan ikusi baita mutilen arteko jolasa aktiboagoa eta indartsuagoa dela. Fisikoagoa da eta espazio gehiago behar du, zakarragoa da, batzuetan agresioa ere azaltzen da, dominantzia saiakera eta lehia azaltzen direlarik (Chapman, 2016; Cohen, 2018; Fabes et al., 2003; Gray, 2011; Hart & Tannock, 2019; Kilvington & Wood, 2016; Moller et al., 1992; Pellegrini, 2011; Power, 1999; Wood, 2013). Kasu honetan horrelako ezaugarri gutxi ikusi dira, eta zerbait agertu denean irakasleak moztu izan du. Ikusi egin beharko litzateke aukerak emanez gero, onarpena eta espazioa eskainiz gero, ea zer gertatzen den mugimenduarekin, bai neska eta bai mutilengan.

Antzekotasun batzuk azaldu diren arren, diferentziak gehiago dira:

- Espazioaren erabilerari dagokionez, mutilen espazio nagusia eraikuntza txokoa da, lau eta bost urterekin etxe txokoaren erabilera txikia delarik. Nesken kasuan, bi txokoen erabilera nahiko antzekoa da. Eta hori bat dator beste ikerketa batzuetan ondorioztatutakoarekin (Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005).
- Harremani dagokienez, adinean aurrera doazen heinean harremanen konplexutasuna hazi egiten dela ikusten da. Baina azken bi mailetan dago diferentzia: mutilak sozial konplementarioraino iristen dira. Nesken kasuan lau urtekoak bakarrik iristen dira horra, baina lau urtekoengan asko ikusi da. Aldiz, kooperatibo eta soziodramatikoan, hau da, mailarik konplexuenean, nesken presentzia handiagoa da mutilena baino. Esan da lehenago ere neskengan jolas multieskematua gehiago azaltzen dela (Cherney & Dempsey, 2010), eta mutilengan aldiz, gaitasun soziala mugimenduarekin lotuta azaltzen dela (Brabender et al., 2016; Cheng, 2017; Pellegrini, 2009), mugimendua ukatu izanak agian gaitasun sozialetan izan du bere isla. Bestalde, jakina da materialak neskak norabide batera eta mutilak beste batera gonbidatzen dituela (Hartle, 1996), orduan, mutilen norabidean ez badago dramarako eskaintzarik, agian horrek ere izan du bere isla.

- Jolas motari dagokionez, diferentzia nabarmenetako bat dago esperimentazioan, bi urtetik hirurako tartean: neskek bi urterekin gehiago eta hirurekin gutxiago esperimentatzen dute, eta gero eta gutxiago. Mutilen kasuan, bi urtetik hirura asko hazten da. Egia da mutil kopurua ere hazi egiten dela, baina hala ere, diferentzia badago neska eta mutilen artean. Bestalde, bitik hirurako tendentziaren aldaketa, hau da, esperimentazio eta sustituzioaren arteko trukea, bi generoetan gertatzen da nahiko modu berdintsuan. Dramatizazioarekin ez da gauza bera gertatzen, neskek gehiago dramatizatzen dute mutilek baino bi, hiru eta lau urterekin; bost urterekin nesken jolasa ia desagertu egiten da, baina ez dramatizazioa bakarrik, baita esperimentazio eta sustituzioa ere. Mutilen kasuan, dramatizazioa desagertu da, baina sustituzio maila batean mantentzen da. Beste ikerketa batzuek ere sinbolizazioari dagokionez diferentzia aditzera eman dute, nesken jolas sinboliko gehiago ondorioztatuz (Bornstein et al., 1996; Brabender et al., 2016; Gmitrova et al., 2009). Nesken gaitasun soziala sinbolikoarekin lotzen da. Jolas sinbolikoan parte hartu duten neskek jarrera disruptibo gutxiagorako joera dute, eta hori beste leku batzuetan ere gertatu da (Cheng, 2017). Bertan elkarrizketa gehiago dute mutilek baino, eta ahozko ekoizpenak rolak antzezteari lotuagoak daude (Brabender et al., 2016; Gray, 2011).
- Irudimen edo jolaseko gaietarako dagokienez, diferentzia handia dago. Bietan gailentzen da eraikuntza, baina preferentzien bigarren eta hirugarren postuetarako dagokienez aldaketa nabarmena da: nesken kasuan zaintza eta sukaldea da indarra hartzen duena, eta mutilen kasuan berriz ibilgailu eta trenak. Eta materialen aukeraketa ere bat dator honekin. Hor dago diferentziarik handiena. Jolasean genero segregazioa agerian gelditzen da, bai jostailu aukeraketan, bai kideen aukeraketan eta baita jolas estiloan ere (Doty et al., 2008). Material jakinak neskak eta mutilek gonbidatzen dituzten jolasaren norabide batetara. Zenbat eta material oinarritzekoagoa, errazago jolasten dute elkarrekin. (Hartle, 1996).

Beraz, kasu honetan ere, beste ikerketa batzuetan bezala (Maccoby & Jacklin, 1987), genero segregazio markatua ikus daiteke. Umeak bere mundu sozialeko partaide gaituak dira, eta hor eraikitzen dute identitatea (Gray, 2011). Beren gizartean harremanak eraikitzeko, kideak aukeratzeko orduan irizpidea antzekotasunekiko erakarpena da, eta hori ez da generoarekin bakarrik gertatzen, baita adinarekin ere. Hor garatzen dira generoaren inguruko teoriak, konpartitzen diren antzekotasunen inguruko sinesmenak (Martin et al., 2011). Antzekotasun irizpide desberdinak dauden arren, nagusia generoa da (Colwell & Lindsey, 2005; Martin et al., 2011; Martin et al., 2013; Pellegrini, 2009; Power, 1999; Tomasini, 2009). Zaila da zehaztea neskek beste neskekin jolasten duten panpinak atsegin dituztelako, edota panpinak atsegin

dituzten beste neskekin jolasten dutelako, eta beste neskak etxe txokoan daudelako. Edonola ere, bien ondorioa da segregazioa (Martin et al., 2011; Martin et al., 2013). Inguruko pertsonen erreakzioetatik ikasten dute zer den onargarria eta zer ez. Horrela, maskulinitatea eta feminitateaz ikasten dute dagokien botere eta ezagutza harremanekin (Gray, 2011). Prozesu honetan indar desberdinek eragiten dute: taldekatzeak taldekideekiko erakargarritasuna dakar, eta beste taldekoekiko gutxiestea, horrela genero patrioiak eraikiz (Lindsey, 2016), aukeratzen dituzten jostailuekin (Francis, 2010; Cherney & Dempsey, 2010), desberdintasun biologikoengatik (Brabender et al., 2016; Maccoby & Jacklin, 1987; Tas, 2018), komunitatean ikusitako ereduengatik (Gray, 2011), ezaugarri indibidualengatik (Maccoby & Jacklin, 1987; Martin et al., 2011).

Aniztasunarekin kontaktuan daudenean, beren identitatea birformatzen eta garatzen dute indibiduoek, eta askotan kontraesanak hautematen dituzte testuinguru ezberdinetan ikusi eta entzundako ideien artean (Gray, 2011). Irakasleek eta horien pertzepzioek ere identitatea eraikitzen laguntzen dute (Chapman, 2016; Gray, 2011).

Azken alderdi horretan begirada jarriz, kasuko irakasleek aitortu dute genero diferentziak ikusi dituztela. Gainera, gai honi dagokionez, ez dago kontraesanik beraien artean. Orokorrean neskak gehiago ikusten dituzte etxe txokoan, sukaldeko gauzekin “oso amatxoak” (3-narrea), eta ez horrenbeste egurrekin eraikuntzan. Aurrerago neska batzuk animatzen dira, baina ez da beraien indargunea izan. Mutilak aldiz egurrekin eta eraikuntzan asko ikusten dituzte. Gainera, erdiak inguru aipatu du mutilen jolasa askoz zakarragoa dela, bi urtetatik hasita gainera: “hartu, puskatu, bota” egiten hasten dira, eta aurrera ere, zakarragoak dira, eta “borroka da beraien jolasa” (4-xabier). Edonola ere, ez dute gai honen inguruan esku hartze edo erabaki berezirik aipatu, eta behaketetan ere jolas zakarra mozteaz gain, generoari dagokion esku-hartzerik ez da ikusi. Bestalde, ikusi da egungo egoera segregatu honek zailtasunak ekartzen dituela garapenean, esate baterako, neskek eraikuntza jolasa ekiditen dutenean, hori matematikarekin lotuta egonik, galdutako potentzialitatea dakarrela, eta aurrerago STEM alorrean errepresentazio eza gerta litekela (Shenouda & Danovitch, 2014).

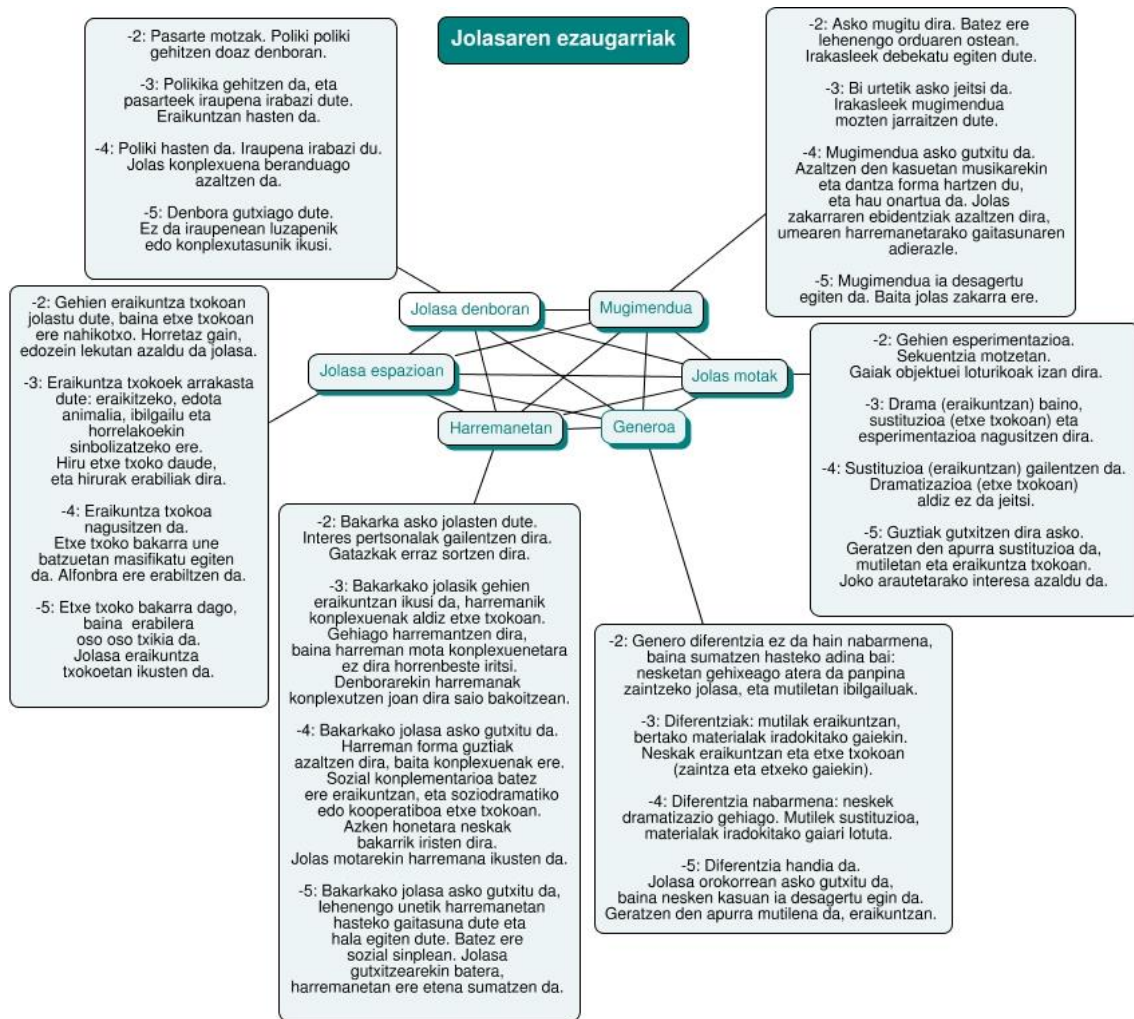
Irakasleen generoaren inguruko suposizioek generoaren dualismoa indartzen dutela kontuan hartu behar da (Gray, 2011). Dituzten pertzepzioek umearen aukeraketan eragiten dute. Horrela mutilek eta neskek aukeraketa diferentea egiten dute, talde diferenteetan (Chapman, 2016). Irakasleen hautemateek umearen jolasa baldintzatzeko modu ezberdinak dituzte: beraien programen planen bidez, eskainitako baliabideekin, eskainitako feedbackarekin, esku-hartze orokorrekin, eta baita jolasean inplikatur ere (Chapman, 2016). Oharkabean, mutilek atentzio handiagoa jasotzen dute, eta genero estereotipoak indartzen dira (Hagsér & Årlemalm-Hagsér,

2010). Horrela, umeen diferentzia biologikoa dela sinesten duen irakasleak mutiko askoko talde batean kanpo espaziorako denbora luzatu egiten du, eta alderantzizkoa gertatzen da neska askoko taldean. Irakasleek umeen interesari jarraiki planifikatu dute, eta duten jolasarekiko ikuspegiak baldintzatu du eskaintza, eta horrek aldi berean, bertan azaldu den jolasa (Chapman, 2016). Edonola ere, jolasean mutilen eta nesken arteko diferentziak adin, egoera eta testuinguruaren arabera ere badira (Kilvington & Wood, 2016). Beraz, ondorengo hauek izan daitezke bi gakoak genero segregazioari aurre egiteko:

- Alde batetik eskaintza fisikoa: Testuinguruak eskaini behar dira beren behar individual zein taldekoak asebetetzeko helduaren inbentario gabe (Chapman, 2016; Kilvington & Wood, 2016). Bermatu egin behar da guztiek badutela behar duten materiala eta espazioa (Singer & Haan, 2007).
- Bestalde, irakaslearen esku hartzea: Ez da aski aktibitate guztiak edonorentzat direla esatearekin. Feminitate eta maskulinitate diskurtso alternatiboak behar dituzte umeek (Gray, 2011). Horretarako garrantzitsua da irakasleek beren historia pertsonalez hausnartzea, konbikzio moralen inguruan, gogoeta ariketa horrek irakasleumeen beharrak ulertzeko entzungor bihurtzeko. Generoaren gaiaren inguruan, helduek erantzun desberdinak eman ditzakete: generoa aintzat ez hartzea, neutrala izatea, generoa kontrolatzea, genero estereotipatua izatea, antzekotasunetan oinarritutako testuinguru eskaintzea, ekitatearen izenean noiz behinka estereotipatuak diren aktibitateak eskaintzea, edota genero espezifikoak edo umeak moldeak apurtzera gonbidatzea. Erantzun horiek guztiak, baina, ez dira onuragarriak. Ondorengoak dira gomendatzen direnak: generoa aintzat ez hartzea, genero kontrolatuak, genero estereotipatuak eta genero antzekotasunak.

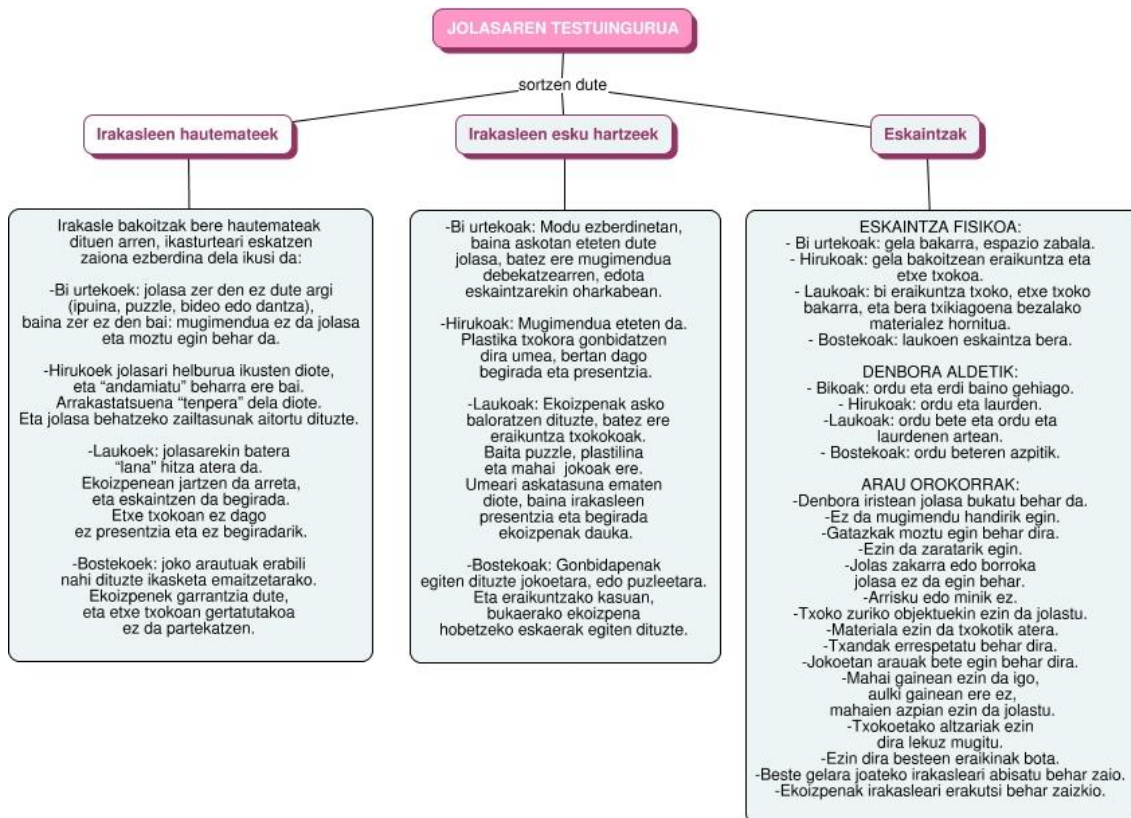
6.10. NOLAKOA DA JOLASA ADINAREN ARABERA?

Aurreko ikergalderetan egin zaio erreferentzia adinari, eta jolasaren ezaugarri ezberdinetan adinaren arabera gertatu dena ikusi izan da. Beraz, atal honetan guztien laburbilketa bat egingo da. Horrela, jolasaren alderdi desberdinetan adinaren araberako honako diferentziak ikusi dira:



Irudia 173. Adin guztietako jolasaren ezaugarriak.

Aldi berean, jolasa testuinguruak baldintzatuta azaltzen denez, testuinguruaren ezaugarrien laburpenak ere arreta merezi du:



Irudia 174. Jolasaren testuingurua.

Honek guztiak adin bakoitzean errealitate berezia sortu du, elkarrengandik desberdina dena. Jakina da jolasak marko sozial, psikologiko eta historiko baten barruan kokatzen direla, eta horrek egiten duela jolasa fenomeno konplexua izatea (Eberle, 2014). Gizaki, material, beste gizakien izate, leku, sentsazio, diskurtso eta denboraren arteko bategite berezia sortzen da. Elementu horien une jakineko konbinazioek ematen diote forma jolasari (Cumming et al., 2015). Horrela, jolasak alderdi kognitibo, afektibo, kultural, tenporal, historiko, sozial eta fisikoen arteko interkonexioak errepresentatzen ditu (Wood, 2013), eta kasu honetan ere halaxe izan da, adin bakoitzean jolas desberdina islatuz. Jarraian adin bakoitza aztertuko da.

6.10.1. Bi urtekoen jolasa.

Bi urteko gelan dute denborarik gehien jolaserako, eta hastea gehiago kostatzen zaien arren, jolasten dute. Iraupen motzeko jolasa da, aldaketa handikoa; eta hau bat dator Lillard-ek bi urteko umeen jolasari dagokionez esaten duenarekin (Lillard, 1993a; Lillard et al., 2011; Lillard & Kavanaugh, 2014; Ma & Lillard, 2017). Gehien egiten dutena esperimendua da, baina sustituzioa ere azaltzen da, eta drama ere zertxobait bai. Eta ezaugarri horiek bat datoz literaturak deskribatzen duen adin tarte honetako jolasarekin: hasieran norbere eta bestearen arteko ekintza zuzena azaltzen da, geroago ekintza sinbolikoagoak ikusten dira, koilara makiltxo batez ordezkatzeari esate baterako (Cohen, 2018; Lillard & Kavanaugh, 2014). Bakarka asko jolasten dute, eta gatazkak izaten dituzte materialaren harira; hori ere bat dator Singer eta Hännikäinen-ek (2002) diotenarekin ahotsarekin besteak duen objektuekiko desio hori ez da berarentzat nahi duelako bakarrik izaten, baita beste horrekin jolastu nahi duelako ere. Baina askotan, territorio gatazkan bukatzen du egoerak, beste lekuetan ikusi bezala (Singer & Hännikäinen, 2002).

Espazioaren erabilerari dagokionez, ez da zirkulazioari dagokion zailtasunik ikusi. Espazio bakarra izan dute, eta asko mugitzeko duten joerarekin, dena okupatu dute, neskek zein mutilek (generoari dagokionez ere ez da diferentzia akusaturik ikusi, materialen aukeraketan zerbait bakarrik).

Bi urteko gelako korapiloric handiena mugimenduari dagokio. Mugitzeko joera ikusi da, baina ez dira mugimendu guztiak baimendu. Ikerketa desberdinetan ikusi izan da irakasleek ez dutela berdin ulertzen mugimendua, eta hutsunea dagoela gai honetan (Kleppe, 2018b; Logue & Harvey, 2009; Pan & George, 2010; Parsons & Howe, 2013; Pellegrini, 2009; Sandseter, 2013; Storli & Sandseter, 2015). Kasu honetan moztu egiten da. Baina jakina da haurtzaroko jolas fisikoki aktiboak lagundu egiten duela patroi indibidualak eraikitzen eta bizitzan zehar aktibitate fisikoarekin lotzen, eta honekin batera, osasunarentzat onurak dakartza (Pellegrini, 2009; Wyver & Little, 2018). Gainera, umeak sortzez dira aktiboak. Osasunaz gain, mugimenduak laguntzen die bere testuingurua deskubritzeko behar dituzten trebeziak garatzen. Korrika, saltoka edota galopean umeek beren gaitasun eta mugak deskubritzen dituzte (Sevimli-Celik, 2018). Ukatua zaien mugimendu horretarako aukera behar dute umeek, eta gainera, ikusi da lortu daitekeela aldaketa hori, baina horretarako irakasleek formakuntza behar dute (Archer & Siraj, 2015). Irakasleak jolas aktiboa eskaintzeko hezi behar dira, umeen mugimenduaren inguruko ezagutza eta hizkuntza eskainiz (Gagen & Getchell, 2018).

6.10.2. Hiru urtekoen jolasa

Hiru urtekoen jolasari dagokionez, ikusi da iraupena irabazi duela bi urtekoekin konparatuz. Ikusten da eraikuntza txokoa, etxe txokoak eta alfombra ere erabiltzen dituztela, nahiz eta irakasleek espero bezala zirkulatzen ez duten.

Edonola ere, hiru urterekin gertakari bat ikusi da, jolasaren ezaugarri ezberdinen gurutzaketarekin zerikusia duena: eskaintzako bi txoko erabilienean (eraikuntza eta etxe txokoa) duten materialek genero ikur markatuak dituzte, eraikuntzan ibilgailu eta animaliak azaldu dira, eta mutilen gustukoak suertatu dira, etxe txokoan aldiz zaintza eta sukaldeko materialak, nesken gustukoak. Horrez gain, ikusi da umeei harremanetarako gaitasun gehiago dutela, eta jolas motan ere, esperimentazioak pixka bat behera egin eta sustituzio eta drama azaldu direla. Baina bai harremanak eta bai jolas mota eskaintzarekin lotuta azaldu dira. Orduan, salbuespenak dauden arren, neskek etxe txokoan harreman konplexuagoak eta dramatizaziorako joera gehiago azaldu dute, eta mutilek berriz eraikuntzan, harreman sinpleagoak eta esperimentazio eta sustituziorako joera gehiago.

Batetik, esan beharra dago jolas motetan zein harremanetan egin duten garapena bat datorrela hainbat ikerketek deskribatzen dutenarekin, adinarekin jolasa konplexutu egiten baita, eta iraupena luzatu (Jing & Li, 2015; Parham & Fazio, 2008; Pellegrini, 2009; Umek et al., 1997). Gainera, jolas soziala hiru urtetik bost urtera gehitzen da batez ere (Pellegrini, 2009). Baina bestalde, azpimarratzekoa da baita ere genero segregazioa azaltzen hasten dela, eta adituek aitortzen duten bezala, jostailu aukeraketan, kideen aukeraketan eta baita jolas estiloan ere ikusten dela (Doty et al., 2008). Material jakinak neskak eta mutilak gonbidatzen ditu jolasaren norabide batera. Zenbat eta material oinarritzkoagoa, errazago jolasten dute elkarrekin (Hartle, 1996).

Hiru urtekoak dira jolas gehien egin dutenak. Baina genero segregazioak arretoa berezia behar duela esan daiteke, umearen garapena talde desberdinetan material ezberdinekin egiten hasi baita, eta horrek izan ditzake bere ondorioak etorkizunera.

Bestalde, esan beharra dago mugimendua asko jaitsi dela bi urteko umeengandik, eta irakasleek debekatzen jarraitzen dutela. Bi urtekoen jolasari buruz esan bezala, hemen ere mugimenduak umeari egiten dizkion onuren gainean irakasleak formatzea interesgarria izango litzateke, ez bi urtekoen kasuan bakarrik, baizik eta etapa guztian (Gagen & Getchell, 2018).

6.10.3. Lau urtekoen jolasa

Lau urteko umeen jolasari dagokionez, iraupena irabazi du, eta hori bat dator jolasaren garapenarekin (Jing & Li, 2015; Pellegrini, 2009; Umek et al., 1997). Mugimenduari dagokionez, ikusten da baimendutakoak bakarrik azaltzen direla, musika edo dantzarekin erlazionatutakoak alegia. Aurreko ataletan esan bezala, interesgarria izan liteke honen inguruan irakasleak formatzea.

Lau urteko umeen jolasak hiru urtekoenarekiko diferentzia batzuk azaldu ditu. Hemen ere espazio eta materialaren araberako genero banaketa ikusten da, eta baita honi lotutako harreman eta jolas motan dauden diferentziak ere. Baina kasu honetan eskaintza ez da bera; etxe txoko bat gutxiago dute, eta masifikatu egiten da bera. Gainera, irakasleek begirada eta presentzia eraikuntzan dute, eta horrek ere bere isla du jolasean. Bestalde, adin honetan dagoeneko ez dituzte errealitatearen itxurako objektuak behar sinbolizazioan sartzeko, objektuekiko dependentzia txikitu egin da (Cohen, 2018; Garner & Bergen, 2006; Hopkins et al., 2016; Kowalski et al., 2005; Umek & Musek, 2001). Baldintza horietan gertatu da mutilengan dramatizazio oso gutxi ikusi izana, eta dramatizazioarekin lotutako harreman konplexuak ere nesken jolasean gehiago ikusi izana. Beraz, esan daiteke, genero segregazioa areagotu egin dela, eta materialen hautuan ikusteaz gain, sinbolizazioaren konplexutasunean eta baita harremanen konplexutasunean ere ikusi egiten dela. Horrela, neskak eroso dauden txoko gutxiago dauden arren, hor ikusi dira harremanik eta jolasik konplexuenak. Aldiz, begirada, eta eskaintza aberatsagoa da mutilak eroso dauden txokoetan. Hori beste leku gehiagotan ere ondorioztatu da (Brabender et al., 2016; Cheng, 2017; Cherney & Dempsey, 2010; Doty et al., 2008; Holmes & Romeo, 2013; Lobato, 2005; Pellegrini, 2009), baina ez du esan nahi aldatu ezin daitekeenik.

Interesgarria izango litzateke jolasa behatzerakoan irizpide bezala alderdi horiek izatea, irakasleek kontzientzia izan dezaten jolasaren ezaugarriez, eta horrela beren eskuan dagoena egin ahal izateko eskaintzaren doiketan.

6.10.4. Bost urtekoen jolasa

Bost urteko umeen kasua da literaturak deskribatzen duen jolasetik gehien aldentzen dena (Leong et al., 2013; Lillard, 1993a; Parham & Fazio, 2008). Jolasaren iraupenak luzeagoa izan beharko lukeen arren (Jing & Li, 2015; Pellegrini, 2009; Umek et al., 1997), ez dago horren ebidentziarik. Bestalde, esan beharra dago baita ere besteek baino denbora gutxiago izan dutela jolaserako, eta horrek isla zezakeela jolasaren iraupenean edota jolas konplexurako sarbidean.

Beste lekuetan ere ikusi da jolasak forma kognitibo eta sozial konplexuak hartzeko denbora behar duela (Christie & Wardle, 1992).

Esan beharra dago eskaintza lau urtekoen oso antzekoa dela: etxe txoko bakarra eta erakuntzarako bi txoko. Baina lau urtetik hona aldaketa nabarmena dago: etxe txokoa jendez beteta egotetik hutsik egotera. Eta horrekin batera, nesken jolasa desagertzea etorri da. Neskek etxeko gaien inguruan harreman konplexuagoak eta jolas konplexuagoak azaldu dituzten bezala lau urterekin, nesken jolasa desagertzean, baita harreman eta sinbolizazio konplexuenak ere desagertu egin dira. Nolabaiteko etena ikusten da. Bestalde, mutilen jolasak antzera jarraitzen du, antzeko gaiekin eta materialekin denbora gutxiagorekin. Horrela, adinaren arabera izan beharreko aurrerapausorik (Eggum-Wilkens et al., 2014; Moyles, 2010; Parham & Fazio, 2008) ez da ikusi kasu honetan.

Eskaintza ez da aldatu lau urtetik bostera, baina ikusten da umeak baietz. Zerikusia izan dezake eskaerarekin, hau da, irakasleek baloratzen dutenarekin, eta begirada positiboa eskaintzen dioten horrekin, edota umeen beharrek. Dagoeneko sinbolizaziorako objektuekiko menpekotasuna gaindituta dute bost urterekin (Cohen, 2006; Garner & Bergen, 2006; Hopkins et al., 2016; Kowalski et al., 2005; Umek & Musek, 2001), objektu neutro eta abstraktoagoak erabiltzeko gai dira, baina eskaintzak hiru urtekoen antzekoa eta oso definitua izaten jarraitzen du. Honek ere eragina izan zezakeen jolasean, materiala oso lotuta azaltzen baita sortzen den jolasarekiko (Umek et al., 1999).

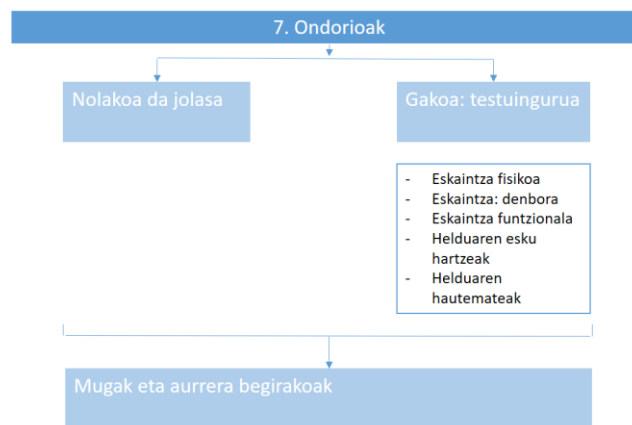
Laburbilduz, esan daiteke adin tarte bakoitzean ezaugarri propioak dituen jolasa azaldu dela. Eta ezaugarri denak ez datozela bat ikerketak deskribatzen duen jolasarekiko. Badirudi txikieneen kasuan eskaintza hobeto doitzen dela umeen beharretara; eta aldiz, zaharreneen kasuan jolasa asko jaitsi dela.

7. Kapituluia

Ondorioak

7. Ondorioak

Atal honetan plazaratuko dira ikerketaren ondorio orokorrak, eta horrez gain, argituko dira mugak eta etorkizunerako ildoak ere. Atalaren egitura ondorengo irudian azaltzen da:



Irudia 175. Ondorioak. Kapituluaren bizkarrezurra.

Ondorioek erantzuten diete ikerketaren asmo eta helburuei. Gogora ekarriz, jolasa nolakoa den deskribatu nahi izan da, eta baita jolaserako zer eskaintza izan duen umeak ere. Horri erantzunez, kasu honetan jolasa nolakoa izan den laburbilduko da, eta horren atzetik, testuinguruan jarriko da arreta. Horrez gain, umeengana jolasaren onurak ahalik eta ondoen iristeko testuinguruari begira egon daitezkeen gakoak zeintzuk diren zehaztuko da.

7.1. NOLAKOA DA JOLASA

Kasu honetan izandako jolasaren ezaugarriak emaitzetan eta eztabaidan luze azaldu direnez, azken kapitulu honetan laburtuta ekarriko dira ondorengo irudian:



Aurreko irudian testuak mugituta daude

Ondorio orokor gisa, esan daiteke kasuak berretsi duela jolasa fenomeno konplexua dela (Eberle, 2014), eta marko sozial, psikologiko eta historiko batean kokatu behar dela osorik ulertzeko. Esan behar da kasu honetan jolasak ezaugarri bereziak hartu dituela, adin bakoitzean bereak (ikus Eztabaida kapituluko 10. Iker-galdera). Agerian gelditu da jolasak dimentsio unibertsala daukala: ume guztiek erabiltzen dituzte objektuak jolas sinbolikoan, adinaren arabera ezberdinak (Lillard et al., 2011; Lillard & Kavanaugh, 2014; Ma & Lillard, 2017); baina horrez gain, dimentsio aldakorra ere baduela (Bornstein et al., 1996; Flee et al., 2018; Haight et al., 1999; Lillard et al., 2011; Samuelsson et al., 2006; Wu & Rao, 2011). Jolasaren forma eta frekuentzia aldakorrak dira eskolako testuinguruaren arabera (Howes et al., 1992). Horrela, testuinguruak, balio eta patroikulturalek mediatu egiten dute jolasean (Bornstein et al., 1996; Nicolopoulou, 2019).

Kasu honetan eskaintako txoko, material, begirada eta presentziaren bat egiteko moduaren arabera, jolasak aurrez deskribatutako ezaugarriak izan ditu (Deleuze & Guattari, 1987). Horrela, jolasak errepresentatzen ditu alderdi kognitibo, afektibo, kultural, tenporal, historiko, sozial eta fisikoen arteko interkonexioak (Wood, 2013), eta bertan elementu guztien arteko elkarrekintza dinamiko horretan jolasa modu jakin honetara kristalizatu da (Cumming et al., 2015). Adin bakoitzean errealitate berezia sortu da, eta adin tarte guztietan ez dator bat adituek adin horretarako deskribatzen duten jolasarekin. Adibidez, bost urtekoen kasuan jolasak ikerketek iradokitzen zutena baino presentzia txikiagoa duelako (Leong et al., 2013; Lillard, 1993b; Parham & Fazio, 2008).

Jolasa adinaren eta umearen ezaugarrietara egokitu dadin, garrantzitsua da Haur Hezkuntzan jolaserako aukerak eskaintzea, jolas librerako aukera ematea eta jolas ezberdinak baimentzen dituen testuinguru fisiko aberats bat proposatzea (Storli & Sandseter, 2019). Ikusita uzten zaizkion aukeren arabera jolasa aldatu egiten dela, helduaren jarreraren arabera, eta baldintza erraztatzaileetan gehiago azaltzen dela (Kavanaugh, 2011; Smith, 2009), erronka horri heltzeko ardura du irakasleak. Jolasa umearen eskubide izateak helduari baldintzak jartzeko ardura egozten dio zuzenean (Lester & Russel, 2010; Storli & Sandseter, 2015). Beraz, helduak jolasari nola begiratzen dion birpentsatu beharko luke, jolasa nola interpretatzen den berrikusi, erantzun egokiagoak eskaini ahal izateko (Levin, 2006).

Jakinda testuinguruaren arabera, espazio eta materialen kalitatea hobetuz umeen esperientziak ere hobetu daitezke (Larrea et al., 2019; Lillard & Kavanaugh, 2014; Shim et al., 2001), jarraian

hor jarriko da arreta: testuinguruan. Horrela, ondorio gisa, jolasak behar duen testuinguru nolakoa den zehazteari garrantzia emango zaio.

7.2. GAKOA: TESTUINGURUA

Testuinguruaz hitz egiten denean ez zaio erreferentzia espazio edo leku fisikoari soilik egiten, baita bertako prozesu eta harreman sozialei ere (Rutanen, 2017). Beraz, irakasleak eraikitzen duen testuinguruaren arabera, halako esperientziak aurkituko ditu umeak munduari zentzua emateko (Samuelsson & Carlsson, 2008). Testuinguru definituta dagoen mundura dator umea, eta parte hartze gidatu bat eskaintzen zaio, non bere jarduna antolatuta dagoen (Rogoff, 1993). Horrela lortzen da transmisio kulturala, hezkuntza (Gray, 2019). Bertan, espazioaren diseinua, materialak eta umeen taldekatzeak eskaintzaren parte bihurtzen dira (Hart & Tannock, 2019). Baina eskaintza guztiek ez dute emaitza bera, eta arriskua dago deskribatu dugun eskaintza honekin umeen aukeraketaren kontra jotzeko, eta jolasaren narratibak garatzeko oztopoak sortzeko (Rogers & Evans, 2006).

Ondorengo lerroetan, kasu honetan ikusitakoaren arabera, ekartzen dira testuinguruak umeen jolasa bermatu dezan kontuan izan beharreko alderdi desberdinak, alegia kasuan korapilo edo oztopo suertatu direnak, eta tratamendu ezberdin bat izan balute, umeari aukera berriak irekiko lizkiekeenak.

Testuinguruaz hitz egiterakoan, alde batetik, eskaintzan sakonduko da, bertan eskaintza fisikoa, denbora eta eskaintza funtzionala jorratuko direlarik; baina horrez gain, irakaslearengan ere jarriko da arreta, bai esku hartze eta bai hautemate mailan.

7.2.1. Eskaintza fisikoa

Eskaintza fisikoari dagokionez, espazioaz eta materialetaz hitz egingo da.

Espazioaren inguruan esan behar da ohikoa dela txokoetan banatzea (Sutterby, 2019), baina baita ez dagoela zertan horrela eginik ere, edo ez eredu jakin honetan behintzat (Abad, 2006).

Beharren arabera, espazioa birkonfiguratu daiteke, eta ikusita espazio honek sortzen duen jolasaren ezaugarriak zeintzuk diren, komeniko litzateke birpentsatzea.

Kasuan, umeek ez daukate aukerarik materiala txokotik ateratzeko, ezta txokoa aldatzeko ere. Aldiz, testuinguru bertsatil, malgu eta konplexuek esperientzia ezberdinetarako aukerak sortzen dituzte (Kleppe, 2018a). Ikusi da gela balioanizetan jolasa aberatsagoa dela, antolaketa informalak eta materialen mugimendua baimentzeak aukera ematen dutela jolasean identitate gehiago hartzeko. Umeek espazioa beren beharretara egokitzen dute (Michalopoulou, 2001).

Kasuan ere, utzi zaien neurrian, umeak saiatu dira espazioa berena egiten, eta hori beste lekuetan ere egin dute (Paptheodorou, 2010), armairuak babesleku bihurtuz adibidez. Behar hori identifikatu ostean, interesgarria izan daiteke “etxe” espazio edo babesleku espazioari aukerak ematea (Ruiz de Velasco & Abad, 2011).

Bestalde, agerian gelditu da umeen gaitasunak aldatzen doazela adinean aurrera egin ahala, baina “etxe txokoa”-ren eskaintza ia-ia berdin mantentzen da, eta erabilera desagertzera iristen da. Irakasleek txokoa bera zalantzan jartzen ez duten arren, egokitze bat beharko luke erabileran arreta jarrita. Eta egokitze hori umeek beraiek egin dezaketenez, horretarako aukera ematea garrantzitsua da (Kilvington & Wood, 2016; Laguía & Vidal, 1987; Sevimli-Celik, 2018; Tajik & Singer, 2018).

Bestalde, ikusi da mugimenduak ez duela espaziorik eskaintzan. Eta umearen beharra izan badenez (Pellegrini, 2009), izan beharko luke. Mugitzeko aukerak ematen dituen espazioa irekia eta malgua izan beharko litzateke, trebezia fisikoak garatu ahal izateko (Sevimli-Celik, 2018). Gainera, ikusi da testuinguruan hobekuntzak egin diren kasuan, mugimenduaren kalitatea aldatu egiten dela (Archer & Siraj, 2015). Egitura dinamikoak proposatzen dira, esperimentazio aktibora gonbidatzen dutenak (kurbak, loop-ak, aldapak edo ibilbideak), konplexutasuna mailakatu daiteke (Sevimli-Celik, 2018).

Bestalde, espazioan **materiala** ere badago. Tentu handiz zaindu behar da materialaren aukeraketa, bestela, eskaintzak berak mugatuko bailuke umearen aukeraketa (Gray, 2011). Ikusi da txokoa zenbat eta gidatuagoa izan, orduan eta rol edota sinbolizazio gutxiago ematen dela txoko horretan (Michalopoulou, 2001). Bestalde, nola eskaintzen den ere garrantzitsua da umeak erraz sartzeko jolasera (Sutterby, 2019). Estetikak garrantzia du, atsegina izan behar da (García & Mosquera, 2019; Hoyuelos, 2001; Ortega, 1990; Ruiz de Velasco & Abad, 2011; Sutterby, 2019). Edonola ere, hasierako eskaintza edozein dela, umeen erabilpenaren bidez aldatuz joaten da. Horrela, ordu erdi beranduago datorrenak oso txoko ezberdina aurki dezake. Horrelakoetan material kopuru handia izateak zaildu egiten du, estetikoki desatsegina bihurtuz. Horrez gain, kasuan ikusi da erabiltzen ez den materiala ere badagoela, geletan kontuan izan beharreko espazioa hartzen duena: adibidez etxe txokoan mahaia eta sei aulki egotea, ez delako inoiz ikusi

sei ume mahaiaren bueltan esertzea. Erabilera behatzea izan beharko luke materialaren inguruan erabakiak hartzeko irizpidetako bat (Cohen et al., 2008; Monighan, 2006).

Materialak aurkezten duen beste erronka bat genero segregazioarena da. Jolaserako bi txoko eskaintzea eta txoko bakoitzak duen materialak genero ikurra izatea, lotuta dago umeak bi taldetan banatzearekin (Gray, 2011; Lobato, 2005; Tomasini, 2009). Horrela sortzen dira talde pertenenziak, gero identitateak eta territorialitateak (Tomasini, 2009). Jostailuek ere dikotomia sustatzen dute (Adeney, 2011; Francis, 2010). Materiala zehatza bada, segregatzaileagoa da, aldiz oinarrizkoa bada, aukera gehiago ematen du mutil eta neskek elkarrekin jolasteko (Hartle, 1996). Egungo eskaintza aukerak onura ezberdinak ekartzen dizkie neskei eta mutilei, eta bermatu behar da guztiek izatea behar duten materiala eta espazioa (Singer & Haan, 2007). Material neutroagoa eskaini daiteke, edota bestela, genero guztiek erabiltzeko moduko materiala egon dadila espazio guztietan.

Agerian gelditu da materialak eragina duela bai jolas motetan (Lillard & Kavanaugh, 2014; Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009) eta baita bertan sortzen diren harremanetan ere (Kowalski et al., 2005; Shim, 1997). Objektuak ez dira neutroak eta jokabideetan efektu zuzena dute (Mcloyd, 1983; Salinas Vallejo, 2009). Garrantzitsua da material bakoitzak adin bakoitzean zertarako aukera ematen duen jakitea. Adibidez, lau eta bost urteko umeen sinbolizazio gaitasuna garatuago dago, eta objektuen itxura fisikoarekiko menpekotasuna gainditzen da (Cohen, 2018; Garner & Bergen, 2006). Ordura arte materialak errealitatearen itxura izateak laguntzen dion bezala umeari, hortik aurrera errealistak ez diren materialak erabiltzen hasten dira umeak (Kowalski et al., 2005), eta hori da malgutasun kognitiboa eskaintzen diena (Umek et al., 1999; Umek & Musek, 2001).

Etxe txokoaren kasuan, eskainitako espazio, material eta gai aldetik mugatua dago. Egituratu gabeko materiala sartzeak irudimenari ateak zabaldu diezazkioke (Brabender & Mihura, 2016; Celebi & Unluer, 2010), eta jolas sozialagoa azaltzen lagundu (Shim et al., 2001).

Materiala eskaintzeko edo antolatzeko irizpideei dagokienez, orain arte jolas motaren arabera egin izan da: "eraikitzeko" eta "sinbolizatzeke". Ikusi da bereizketa ez dela guztiz naturala, bi espazioetan egiten dituztelako bi ekintzak. Umearen buruan jolas guztiak konbinatuta azaltzen dira, jolas sinbolikoaren ezaugarria da baztertzaila ez izatea (Bordoni et al., 2015). Adibidez, eraikuntzak konbinatuz soziodramatikora sar daitezke, eta horretarako baliabideak eraiki behar dituzte, hori esperimenezkin egiten dutelarik (Wood, 2013). Eskaintza birpentsatzeko

orduan materialen konbinazioak anitzak izan daitezke, umeen erabilerak eta behaketak emango ditu irizpide naturalagoak. Edonola ere, badira adi ibili beharreko eskaintzak ere:

- Adinaren ezaugarriak direla eta, bi urtekoen gatazka iturri nagusia materiala da, oraindik ez dute elkar banatzen, eta besteen objektuak desio iturri dira, eta askotan territorio gatazketan bukatzen du egoerak (Parham & Fazio, 2008; Singer & Hännikäinen, 2002). Gauzak horrela, objektu bakarrak eta bereziak eskaini ordez, ume kopuru baten beharrak asebetetzeko modukoak eskaini beharko lirateke.
- Bestalde, ikusi da bideo edota musikak eragin zuzena duela jolasean. Eten egiten du (Schmidt et al., 2008). Beraz, eskaintza hori noiz, zergatik eta nola erabili behar den ondo pentsatu beharko litzateke aurretiaz.

Materialaren hautaketa ere tentuz egiteko beste kontu bat da. Materialaren atzean irakaslearen helburuak eta praktikak egon ohi dira, eta kasu batzuetan ikaste emaitza edo ekoizpena bilatzen da. Hau da, eskaintzarekin batera “eskaria” ere baduela (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Adibidez, eraikuntzarako eskainitako materiala oso geometrikoa da, baina argi izan behar da helburu matematikoak hobesten badira, umearen aukeraketa askea gutxitzen dela (Gray, 2011). Gainera, horrela umearen jolasa kutsatu egin daiteke (King & Sturrock, 2019). Garrantzitsua da abiapuntua ikaste emaitza izatearen ordez, umearen beharra izatea. Eta hori lortzeko bidea behaketa da. Behatu, hausnartu, eta horren arabera erabakiak hartu, etenik gabe (García & Mosquera, 2019).

7.2.2. Eskaintza: Denbora

Eskaintza fisikoarekin batera, denbora ere kontuan izan behar da.

Kasu honetan txikienek dute jolaserako denbora gehien, eta hortik aurrera gutxitzen doa denbora. Aldiz, jakina da jolasaren iraupena luzatzen doala adinarekin, eta baita jolasik konplexuenean denbora behar izaten dutela sortzen (Lyytinen, 1995), eta denborarik eskaini ezean zenbait jolas ez direla sortzera iritsi ere egiten (Christie & Wardle, 1992). Garrantzitsua da zaharrenek ere behar adina denbora izatea jolasa gara dezaten. Bestalde, garrantzitsua da baita ere baloratzea ea zergatik duten zaharrenek denbora gutxiago jolaserako, bost urtekoek duten jolaserako denbora ez baita ordu betera iristen. Aldi berean azertu beharko litzateke ea gertakari horren atzean zer dagoen, zein diren adin bakoitzerako lehentasunak, eta hor beharrezkoa da jolasak zein leku okupatzen duen esplizitatzea eta eztabaidatzea jolasari dagokion lekua eman ahal izateko.

Horrez gain, jolasak ziklo bat burutzen du: sortu, garatu eta desagertu egiten da, bidean fase ezberdinetatik pasata (King & Sturrock, 2019). Kasu honetako jolasaren zikloa ikusita, arreta merezi du nola bukatzen den jolasa ikusteak. Hasi modu naturalean egiten bada ere, amaitu kasurik gehienetan bestela egiten da, kanpotik etenda. Batzuetan irakaslea ohartzen da jolasa bukatzen ari dela, baina beste batzuetan ez da jabetzen bere esku hartzeak jolasaren amaiera dakarrenik, eta hain zuzen ere hori da arriskua sortzen duena, oharkabeak helduak jolasa kutsatu edota faltsutu egin baitezake (King & Sturrock, 2019). Adibidez, “bukatutakoan irakasleari erakutsi behar zaio” bezalako arauak bukaera bat inposatzen dute, eta umeak hori bilatzen du. Garrantzitsua da jolasaren hasiera bezala, edukia eta bukaera ere umeak berak erabakitzea ahal den neurrian.

Bestalde, esan beharra dago kasuan irakasleek aitortzen dutela jolas librerako sasoian bestelako zeregin batzuk ere sartzan direla: lantzen ari diren gaia, edo ingelesa, edo liburutegira bisita, edo psikomotritzitatea, eta horrek jolasari eskaintzen zaion denboran eragin zuzena du. Eta hala ere, izandako denbora ontzat ematen dutela irakasleek. Hori ere bada jolasari ematen zaion balioaren isla. Denbora ustezko helburu akademikoek absorbitzen dute neurri batean (Baker, 2014), eta hori gainditu egin behar da.

7.2.3. Eskaintza funtzionala

Testuinguruaz hitz egiteko, espazioaz, materialaz eta denboraz gain, giroaren konfigurazioaz, kultura, ohitura, balio, arau eta harremani ere erreferentzia egin behar zaie, horiek sortzen baitituzte harremanak (Abad, 2006; Cabello Salguero, 2011; Shim, 1997). Argi izan behar da eskolan umeak sozialki kontrolatuta daudela, eta helburuak helduen espektatiben arabera ezartzen direla (Peters & Swadener, 2019). Beraz, espektatibak zein diren esplizitatzea ez dago lekuz kanpo.

Kasuan ikusi da badagoela orain arteko taldekatzea gainditzeko nahia. Berrikuntza batzuk egin dira, eta umei hasiera batean zegozkien espazio eta taldetik mugitu ahal izateko aukera eman zaie, geletako ateak zabaldu dira, eta espazio desberdinetara joateko posibilitatea dute. Gertatu dena da umeek ez dutela espero bezala zirkulatu, zirkulazio “libreak” badituelako bere baldintzatzaileak (Gray, 2011; Kleppe, 2018a; Wyver et al., 2010). Zirkulazioari begira ezarri diren arauak beraiek baldintza bihurtu daitezke, adibidez “nora zoazen esan behar duzu, eta hangoa bukatzen duzunean irakasleari abisatu behar diozu ikus dezan”; arau horrekin umeari zertara doan, zer egin behar duen eta nola bukatzen den jolasa esaten zaio. Zirkulazioa ahalik eta askeena izan dadin, garrantzitsua da umeek elkar ezagutzea, kideen artean harreman minimo

bat egotea, antzeko ezagutza izatea, eta testuinguruak elkarrekintzak sustengatzeko aukerak ematea (Ortega, 1990).

Umeek aske zirkula dezaten, eta jolasa gara dadin garrantzitsua da giroa sortzea eta malgua izatea (Lemay et al., 2016). Eta giroak alderdi fisikoaz gain, soziala eta kulturala ere baditu, ohitura, balio, arau eta harremanekin (Abad, 2006; Cabello Salguero, 2011; Shim, 1997). Eskaintzak nolako pertsonen arteko elkartrukeak eta harremanak sortzen dituen aztertzea garrantzitsua da bertan azaltzen den aktibitatea kontrastatzeko (Cabello Salguero, 2011), ea zer aktibitate ahalbideratzen duen eta zein oztopatzen duen ikustea.

7.2.4. Helduaren esku-hartzeak

Testuingurua aztertzerakoan, eta esan bezala harremanak ere parte direla aitortuz, ezinbestekoa da irakaslearengan arreta jartzea. Helduaren esku hartzeak gako dira jolas librerako unean, jarraian azalduko den modura.

Hasteko, esan beharra dago **esku-hartze desberdinak** ikusi direla kasuan. Irakasle bakoitzak bere ezaugarriak eta egiteko moduak dituela, programa propioak jarraitzen dituela eta erabaki propioak hartu, eta hori beste lekuetan ere hala izan da (Sener, 2013). Zenbait esku hartze jolasa inhibitzen irits daitezke (Jing & Li, 2015), eta hor dago arriskua. Esku-hartzeen gaia puntu kritikoa da (McInnes, 2011), eta jolasa babeste aldera, garrantzitsua da helduak bere rola ulertzea (Jing & Li, 2015).

Jolas librerako sasoian esku hartze desberdinak beharrezkoak dira: mugatu eta etetea kasu batzuetan, gidatu edo zuzentzea beste batzuetan, kide izan edo bultzatzea ere bai, testuingurua eskaintzea, behatzea, umeekiko harremana bilatzea eta presente egotea baita ere. Gakoa da bakoitza nola garatzen den eta horrek jolasari kalterik egiten ote dion. Adibidez, jolasa eteteari dagokionez, arriskuetaiko bat jolas zaratatsu edota arriskutsuekin gertatzen dena da (Hewes, 2014; Logue & Harvey, 2009). Jolas mota hori azkar mozten da, eta horrek jolas mota honen onurarik gabe uzten ditu umeak. Irakasleei dagokie mugak jartzea, baina adi ibili behar da muga horiek umeen jolasa ez gutxitzeko, eta sormena edota askatasuna kaltetuak ez izateko. Irakasleak ez du umea dominatu behar (Singer, 2013).

Esku-hartzeekin azaldu den korapiloetako bat da beren ondorioak **behatzeko beharra**. Hau da, esku-hartzeak zer ondorio izan duen eta esku-hartzearen ondoren jolasarekin zer gertatu den ikustea komeni zaio helduari. Adibidez, rolik garrantzitsuenetakoa testuingurua eskaintzearena da (Ahn, 2008), honek ematen baitio umeari aukera jolasteko (Broadhead et al., 2010). Baina eskaintza horrek izan duen erantzuna edo ondorioak behatu ezean, ezin da doitu testuingurua, eta zentzu honetan hutsunea sumatzen da.

Behaketak ematen du aukera umeen ekintzak ulertzeko (Ruiz de Velasco & Abad, 2011), eta curriculumaren helburuen itzaletik harago ikusteko (Worthington, 2010). Baina horretarako irizpideak argi izan behar dira, eta hemen dago beste gakoetako bat. Kasuan ikusi da ekoizpena dagoenean “zer behatua” badagoela eta ikaskuntza tradizionalarekin lotuta azaltzen dela. Aitzitik, ez da gauza bera gertatzen ekoizpenik gabeko espazioetan. Kezka iturria da, eta irakasleek identifikatu dute erronka gai honen inguruan (McInnes, 2011). Irizpideak esplizitatzea eta adostea beharrezkoa da jolasa bere osotasunean behatua izan dadin. Eskaintzarekin batera, behaketa eta dokumentazioa ezinbestekoak dira eskaintza hobetzen joan ahal izateko (Hughes, 2012).

Esku-hartzeei dagokienez, beste gako bat helduaren presentziarena da, eta **presentzia** esaten denean “ausentzia” ere kontuan izan behar da. Ikusi da motibo ezberdinengatik irakasleak jolasetik aldentzen direla, bai kasuan eta bai beste lekuetan (Fleer, 2015; Kontos, 1999; Michalopoulou, 2001; Tarman & Tarman, 2011; Vu et al., 2015). Adibidez, presaka haur banakakoen beharrak asetzen ibiltzeak irakasleak espazioan zehar mugitzea ekar dezake, eta horrek irakaslearen presentzia bermatuta behar duten umeak oztopatzen ditu, ume horiek inplikazio gehiago azaltzen dutelarik irakaslea gertu eta geldirik dagoenean (Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2018). Eskuragarri izatea, kontaktu bisuala eskaintzea, irribarreak, arreta banatuz, konfirmazioak emanez, eta leun hitz eginez, umeen jolasa errazago sortzen da (Singer, 2017). Gainera, irakasleari aukera ematen dio erantzun sentikorrek emateko (Tajik & Singer, 2018).

Edonola ere, esku hartzei dagokienez ikusten den **erronka nagusia** dagoen aniztasun eta adostasun falta gainditzea da (Aras, 2015; Sener, 2013; Sherwood, 2009). Eta horren barruan, esku-hartzeak umearen jolas libreko beharrari erantzuteko ordez, ikaskuntza helburuei erantzutea. Ikusten da esaten dutenaren eta egiten dutenaren artean koherentzia falta dela, eta esku-hartzearekin asmatu ezina sumatzen da (McInnes et al., 2011; Vu et al., 2015).

7.2.5. Helduaren iritziak

Esku-hartzeetan arreta jarri da, baina irakasleen interbentzioak ez dira kasualak. Zerbait erantzuten diote, baita eskaintza fisiko, denbora eta eskaintza funtzionalaren inguruan hartutako erabakiek ere. Haur Hezkuntzako helburuak irakasleen buruetan definitzen dira (Samuelsson & Carlsson, 2008), helduaren hautemateek jolasa baldintzatzen dute (Chapman, 2016): beraien programen bidez, eskaintako baliabideekin, erantzunekin, esku-hartzeekin eta inplikazio mailarekin.

Ikusita irakasleen ikuspegiak duen inpaktua bai praktikan, bai esku-hartzeetan eta bai jolasean (Aalsvoort et al., 2010; Baker, 2014), jarraian hori aztertuko da.

Hasteko, esan beharra dago praktika eta sinesmenen arteko harremanari erreferentzia eginez, elkarreraginean daudela. Elkar baldintzatu dezakete, kontraesanean egon ere bai, edota erreziprokoak izan. Gertatzen ez dena “korrespondentzia perfektua” da. Posible da hautemateak aldatu izana baina praktika ez, edota alderantziz. Diferentzia horiek garapenaren isla dira, eta zentzu horretan naturala da sinesmen inkompatibleak batera existitzea. Baina baditu bere ondorioak, eta irakasleari bere sinesmenetik at dagoen zerbait praktikara eramatea eskatuz gero, bere satisfakzioa edota ongizatea kaltetzen dira, eta denborarekin sinesmenak aldaraztea ekarriko du. Zentzu honetan, irakasleen arteko aniztasuna egotea zilegi da, eta sinesmen edo praktikak mugimenduan egotea berrikuntzaren seinaleztat har daiteke (Buehl & Beck, 2015). Kasu honetan ere ikusten da sinesmen eta esku hartzeen artean diferentziak daudela, eta baita irakasleen artean ere. Kontraesan, mugimendu edo fluxu hori naturala den arren, dezepzio edo satisfakzioan bukatu ez dadin, komenigarria da elkarrekin partekatzea, adostasunak bilatzea, eta norabide bat hartzea.

Hori esanda, irakasleen hautemate eta sinesmenetan ikusi diren gakoei helduko zaie jarraian.

Gakoetako bat ekoizpenak duen garrantzia da. Aurrez ere aipatu da. Helduak jolasa aurrez dituen ideien arabera baloratzen du, eta aldi berean, horrek testuinguruak baldintzatzen ditu. Horrela, eskola honetan (eta beste batzuetan) helduak jolasean ikaste emaitzak bilatzeko joera izan ohi du (Canning, 2007). Eskola bukatutako produktuari begira dago, eta emaitzarik gabeko jolasak duen lekua ez da erraza. Jolasa curriculumera eramateko saiakeretan, askotan garapen kognitiboari lotuta iritsi da, eta ez umea osorik ikusiz (Pellegrini, 2009). Honek gero eskaintza, begirada, eta esku-hartzeak baldintzatu ditu, eta horrela jolasak forma hori hartzen du.

Fenomeno horren aurrean, **birkontzeptualizazio** baten beharra ikusi da, jolasaren garrantzia aitortzea eta ondo ulertzea ezinbestekoak dira umei aukerak eskaintzeko (Broadhead, 2009;

Sandsete et al., 2019). Jolasari merezi duen garrantzia eman behar zaio, eta ez helburu instrumentalagoengatik murriztu (Lester & Russel, 2010). Gainera, ez dago kontzeptualizazio bateraturik gai honen inguruan (Aras, 2015; Brown, 2009; Howard & McInnes, 2010; Kilvington & Wood, 2016; Murray, 2018 Oers, 2013; Pellegrini, 2009; Sherwood, 2009; Sutton-Smith, 2009). Kontzeptualizazioa egiterako orduan, garrantzitsua da umeen begirada kontuan izatea (McInnes, 2011).

Posible da hautemateetan eragitea. Lan konplexu eta astuna da, prozesu luzea (Ashton, 2015). Baina bada prozesu honetan garrantzi berezia hartzen duen faktore bat: **formakuntza** (Aalsvoort et al., 2010; Aalsvoort et al., 2015; Archer & Siraj, 2015; Logue & Harvey, 2009). Formazioa eraginkorra da pertzepzioa eta sinesmenak aldatzeko, eta aldi berean, horrek jolasaren inguruko esku-hartzeak aldatzen ditu, modu honetan gelan sozialki nahiz kognitiboki konplexuagoak diren jolasak agertzen direlarik (Aalsvoort et al., 2015; Vu et al., 2015).

Kasua aztertu ondoren, garrantzitsua da irakasleak ondorengo gaietan formatzea:

- Denboran jolasak egiten duen zikloa ezagutzea (King & Sturrock, 2019), etete, kutsatze edo faltsutzeak ekiditen lagunduko baitu. Bestalde, denborarekiko hartzen diren erabakiak umea ulertzeko moduaren isla dira, bertan ikusten baitira lehentasunak, eta umeari aitortzen zaizkion denborarekiko eskubideak (Pulido, 2013).
- Materialen inguruan. Materialekiko hartzen diren erabakien atzean helburu bat egoten da, eta horrek bere isla izango du umearen jolasean (Lillard & Kavanaugh, 2014; Salinas Vallejo, 2009). Jakina da materialek eragina dutela jolas sinbolikoan ateratzen diren gaietan, antolaketan eta baita harremanetan ere (Kowalski et al., 2005). Irakasleek eragin hori ezagutu beharko lukete eskaintza doitu ahal izateko.
- Jolasaren izaera ebolutiboaren inguruan (Thompson & Goldstein, 2019). Horrek emango lieke aukera gelan gertatzen dena garapen naturaletik hurbil edo urrun dagoen ikusteko, behaketa irizpideak eraikitzeke, eta horrela eskaintza egokitzeke.
- Jolas moten inguruan: esperimazio eta sinboloaren arteko diferentzia zein den ulertzea (Lillard et al., 2013a; Power, 1999), eta drama eta sustituzioaren arteko diferentzia (Nicolopoulou, 2019) zein den jakiteak aukera emango die irakasleei gelan gertatzen den jolasa ulertzeko, eta baita eraikuntza txokoko sinbolizazioa onartzeko ere.
- Mugimenduaren inguruan. Kasuan mugimendua debekatzeko joera ikusi da, eta baita joera hori aldatzeko beharra ere. Irakasleen formakuntzak umeen mugimenduaren

kalitatea alda dezake (Archer & Siraj, 2015). Horrez gain, testuinguruko hainbat aspektu aldatzea komeni da. Irakasleak jolas aktiboa eskaintzeko formatu behar dira, umeen mugimenduaren inguruko ezagutza eta hizkuntza eskainiz (Gagen & Getchell, 2018). Honek ahalbideratuko luke mugimendua onartu eta lekua egitea.

- Jolas zakarren inguruan. Jolas mota hori ere ukatua dago, bai kasuan eta bai beste leku askotan, hezitzaileek zailtasunak dituztelako borroka eta jolasaren artean bereizketa egiten (Hart & Tannock, 2019). Honen ondorioa da eskolan arrisku jolasak behar bezala ez sustengatzea (Kleppe, 2018b; Sandseter, 2013). Garrantzitsua da jolas mota honen inguruko birkontzeptualizazioa egitea, jokabideari bere garrantzia aitortzea garapenerako (Hart & Tannock, 2019).
- Generoaren inguruan. Garrantzitsua da irakasleek ezagutzea umeek genero identitatea nola eraikitzen duten eta horren aurrean beraiek zer egin dezaketean. Identitatea eraikitzeko orduan indar desberdinek eragiten dute eta besteak beste, horietaraiko batzuk irakaslearen esku artean daude, esate baterako jostailuak (Cherney & Dempsey, 2010; Francis, 2010), ereduak (Gray, 2011), eta baita irakasleek dituzten pertzepzioak ere (Chapman, 2016; Gray, 2011), irakasleen generoaren inguruko hautemateek dualismoa indartu egiten baitute (Gray, 2011).

Kasuan bertan ez da genero segregazioaren inguruko erabaki berezirik atera, ezta esku-hartze jakinik ere. Eta jakina da aktibitate guztiak edonorentzat direla esatea ez dela aski (Gray, 2011). Beharrezkoa da irakasleek beren historia pertsonalen kontzientzia hartzea, konbikzio moralen inguruan, bestela horiek eragotziko baitute umearen beharrak ulertu ahal izatea. Horrela, ikusi da helduek erantzun desberdinak ematen dituztela gai honen inguruan, eta guztiak ez direla onuragarriak (Kilvington & Wood, 2016).

Beraz, irakasleak formatuz beren hautemateetan eragin daiteke, eta aldi berean, horrek esku-hartze eta eskaintzan (fisikoan, denboran nahiz eskaintza funtzionalean) hobekuntzak ekarriko lituzke. Hori izango litzateke testuingurua hobetzeko bidea, eta testuingurua hobetuz, jolasari ateak zabalduko litzaizkioke, eta horrela, umeen beharrei hobeto erantzungo lioke.

7.3. MUGAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK

Ikerketa honek aukera eman du nolabaiteko jolasaren eta testuinguruaren argazki bat izateko. Alde batetik, perspektiba eskaintzen duen argazkia dela esan daiteke, bertan dimentsio desberdinak, adin desberdinak eta eskola osorik ikus daitezkeelako. Baina bestetik, bere mugak ere badituen argazki bat dela aitortu behar da, eta zentzu horretan, esan daiteke perspektiba zabala izateak eragotzi egin duela zehaztasun xeheak ikustea. Jarraian horretantxe sakonduko da hain zuzen ere: ikerketa honen mugetan, eta aurrera begira, muga horiek gainditzeko zein ezagutza berria eraikitzeko irekita gelditzen diren ildo edota galdera berrietan.

Lehenengo eta behin, aitortu behar da hautu metodologikoak aukera eman duela arreta-gunea jolas pasarteetan jartzeko, baina aldi berean, horrek arreta ume bakoitzarengana eramatea zaildu duela. Eta hori izango litzateke ikerketa honetan aurkitzen den mugetako bat, umeak banaka ikusi ez izana alegia. Zentzu honetan, tesiaren atal ezberdinetan azpimarratu da zein aldakorra den jolasa, eta nola unean uneko baldintzek eragiten dioten; eta baldintza horietako bat ume bakoitzaren berezitasuna izanik, berezitasun horiek behar adina argi jaso gabe geratu dira. Etorrizunera begira, jolasaren ezagutzan sakontzeko beharrezkoa da umeak banaka berreskuratu ahal izatea, aniztasunari aitortza eginez. Garrantzitsua da behar desberdinak dituzten umeen jolasa aztertzea: genero binariotik ateratzen diren umeak, urritasunen bat dutenak, etxetik gatazka afektiboarekin datozenak edota kultura eta hizkuntza berri batean murgiltzen direnak. Ume bakoitzak bere izatea eta bere beharrak nola jolasten dituen ikustea interesgarria eta beharrezkoa da, erantzunak bakoitzari egokitzen joan ahal izateko. Ume bakoitzari horrelako jarraipena egin ahal izateko beste ikerketa eredu bat planteatu beharko litzateke, beste denbora batzuekin eta bestelako bitarteko batzuk artikulatuz.

Bestalde, tesi honetan jolasaren dimentsioak ikertu dira. Honek aukera eman du dimentsio ezberdinen arteko erlazioak ikusi ahal izateko testuinguru natural batean. Baina dimentsioen inguruko datuetan izan da beste muga bat, ikerketaren diseinuak baldintzatuta etorri dena: ahotsik ez da jaso. Partehartzaile kopurua ikusita, eta jaso diren denborak ikusita, umeen ahotsak jasotzea ez da bideragarria izan, eta hautu bat egin beharra egon da. Hala ere, aitortu behar da umeen ahotsak izateak dimentsio sozialaren nahiz dimentsio kognitiboaren inguruko ezagutzan informazio baliotsua eskainiko lukeela: elkarrizketetan ikusiko litzateke umeen negoziazio eta harremanetarako gaitasuna, eta baita argudioak eta jolaserako gaiak erabiltzeko modua ere. Informazio interesgarria izan liteke hori irakasleentzat, beren eskaintza fisikoa nahiz beraien presentzia horra egokitu ahal izateko. Etorrizunera begira planteatu daiteke ahotsak jaso eta aztertzen dituen ikerketa bat, eskola osoa hartu ordez, ume talde jakin bat hartuta burutu daitekeelarik.

Ikerketa honetan izan den beste muga bat denbora bera izan da. Hiru saio jaso dira talde bakoitzarekin, hilabeteko tartearekin. Horrek ez du aukerarik eman denboran jolasa nola aldatzen doan ikusi ahal izateko. Ideia orokor bat atera ahal izan da adin tarte bakoitzak dituen ezaugarrietatik, baina ume ezberdinak izan direla kontuan harturik, jolasaren bilakaera erreala nolakoa den ikustea zaila gertatu da. Bilakaera erreala deskribatu ahal izateko etorkizunera begira ikerketa longitudinalago bat planteatu daiteke, non ume talde bat hartu eta jarraipena tarte luzeagoan egiten zaion. Horrek jolasaren inguruan ezagutza areagotzeko informazio baliotsua eskain dezake, batez ere testuinguru eskaintza doitzeari begira baliagarria izan daitekeen ezagutza.

Jolasaren dimentsioekin jarraituz, mugimendua aztertzerako orduan beste muga bat izan du ikerketak: analisi unitate bezala txoko bakoitzean bideokamerak hartutako irudiak izan dira behaketen kasuan, eta umeak txokoz mugitu direnean jarraipena egitea konplikatu du honek. Mugimenduari dagokion dimentsio honek ere behar du arreta, eta hobeto ezagutze aldera, planteatu daiteke horretan sakontzeko ikerketa bat. Interesgarria izan liteke kanpo espazioko eta barruko mugimendua biltzen dituen zerbait planteatzea, elkar-osagarritasun horretan sakondu eta irizpideak finkatzen joan ahal izateko. Mondragon Unibertsitateko Huhezi fakultatean kanpo espazioaren inguruan ikerketak egin dira, eta barruko espazioan gertatzen denarekin lotzeak ekarpen interesgarria egin diezaikeke bai Euskal Herriko eskolei eta baita komunitate akademikoari ere.

Bestalde, mugei dagokienez, planteamendu metodologikoak berak baditu bere muga inplizituak, eta aitortzea zilegi da. Alde batetik, ikerketa honetan eraikitako ezagutza ezin da orokortu beste inora, kasu jakin baten inguruan izan baita, eta kasua argitzeko balio izan baitu, baina ez orokortzeko. Bestetik, kontraste eta kalitate irizpideak fidelki zaintzeko saiakera egin den arren, paradigma honetan ikertzailearen subjektibotasuna ere hor dagoela esan beharra dago.

Behin mugak ikusita, eta horietatik eratortzen diren proposamenak ikusita, etorkizunera begira interesgarria izan litekeena aztertuko da.

Jolasak testuinguruarekiko duen sentsibilitatea azpimarratuta gelditu da, eta baita testuinguruak izan beharreko gakoak ere. Interesgarria izango litzateke gako horiek eskolarekin konpartitzea eta identifikatutako hobekuntzak garatzea zentroan. Hobekuntzen ostean jolasean zein aldaketa

jaso diren ikusteak informazio baliotsua eskain dezake berrikuntzan eta eskaintzak aldatzen ari diren eskolentzat.

Aldaketa eskaintza fisikoari lotutakoa izango litzateke. Espazioaren antolaketan identifikatutako alderdiak, eta materialen hornikuntzaren inguruan tesian azaldu diren ekarpenak kontuan izanda, interesgarria izango litzateke eskaintza aldatzea, eta beharretara doitzea. Behin hori egin ondoren berriro jolasa behatuz, ea dimentsio bakoitzarekin zer gertatu den ikusteko aukera egongo litzateke. Ea bost urtekoen kasuan berdin mantentzen den edota marko teorikoan deskribatutakora gehiago hurbiltzen den ikustea informazio baliotsua izango litzateke irakasle zein eskolarentzat, eskaintza berresteko eta baita behar berriak identifikatzeko ere.

Edonola ere, eskolan gauza daitezkeen aldaketen oinarrian irakasleen iritziak daudela argi geratu da ikerketa honetan. Beraz, aldaketak gauzatu ahal izateko iritzi horietan eragitea beharrezkoa dela ikusten da. Horretarako, formakuntza izan daiteke biderik naturalena, ikusi baita ondorio positiboak dituela hautemateen aldaketan. Eta iritzi horiek aldatzea, jolasa berkontzeptualizatzea eta gai honen inguruko ezagutza areagotzea gako dira testuingurua umeen beharretara egokitu ahal izateko. Formakuntza eta eraldaketa prozesua dokumentatu, jaso eta ikertzeak ezagutza aberatsa eskain dezake berrikuntzan buru-belarri sartuta dauden eskolentzat, eta baita komunitate akademikoarentzat ere. Baina hemen planteatu diren aldaketek onurarik nabarmenenak umeentzat ekarriko lituzke: beren beharrak asebetetzeko aukera hobeak izango lituzketelako, etorkizunean beharrezko izango dituzten trebeziak bereganatzeaz gain, orainaldian direna bizi eta jolastu ahal izango dutelako, beren behar eta interesak jolasean jarriko lituzketelako, direnak izanez, eta behar dituzten baliabide zein bidaideak aldamenean sentituz.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Aalsvoort, G., Prakke, B., Konig, A. & Goorhuis, S. (2010). Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: a cross- cultural comparison between Germany and the Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.535322>
- Aalsvoort, G., Prakke, B. & Howard, J. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play : an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Aula de Infantil*, 34, 10–16.
- Adeney, R. J. (2011). *Tales from the dollhouse: children composing identities through play, language and story*. [Doctoral dissertation] University of Regina - Regina, Saskatchewan.
- Ahn, S. Y. (2008). Exploring constructions of the meanings of play among Korean preservice kindergarten teachers [Doctoral dissertation] Texas A&M University - Texas. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/4276027.pdf>
- Alcock, S. J. (2016). *Young Children Playing*. Singapore: Springer.
- Alsina, A. & Martinez, M. (2016). La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 127.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–11.
- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Fabes, R. A. & Martin, C. L. (2014). With whom and where you play: Preschoolers' social context predicts peer victimization. *Social Development*,

23(2), 357–375. <https://doi.org/10.1111/sode.12051>

Aras, S. (2015). Free play in early childhood education : a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>

Archer, C. & Siraj, I. (2015). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings : Linking movement- play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 21–42.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.890351>

Artola, M., Larrea, I. & Barandiaran, A. (2017). Berrikuntza Haur Hezkuntzako kanpo espazioan : diseinuaren kalitatea eta haurren jolasa. *Tantak*, 29(1), 123–146.

<https://doi.org/10.1387/tantak.17868>

Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31–47). New York: Routledge.

Aucouturier, B. (2004). ¿Qué mueve al niño hacia el sentido de la actividad motriz? In B. Aucouturier & G. Mendel (Eds.), *¿Porqué los niños y las niñas se mueven tanto?* (pp. 23–34). Barcelona: Graó.

Aucouturier, B. & Mendel, G. (2004). *¿Porqué los niños y las niñas se mueven tanto?*. Barcelona: Graó.

Avgitidou, S. (2016). Creativity and play in early childhood education : a socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 2, 9–99.

<https://doi.org/10.12681/dial.10570>

Baer, C. & Friedman, O. (2016). Journal of experimental child children' s generic interpretation of pretense. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 99–111.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.05.004>

Baines, E. & Blatchford, P. (2011). Children' s games and playground activities in school an their role in development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 260–283). New York: Oxford university Press.

Baker, F. S. (2014). International Journal of Early Years Teachers ' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 271–286. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.944884>

- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3–14.
<https://doi.org/10.1177/1096250612446853>
- Barandiaran, J. M. (1993). *Los juegos infantiles en Vasconia*. Derio: Etniker.
- Bateman, A., Danby, S., & Howard, J. (2013). Living in a broken world: how young children's well-being is supported through playing out their earthquake experiences. *International Journal of Play*, 2(3), 202–219. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.860270>
- Bateson, P. (2011). Theories of play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 41–47). New York: Oxford university Press.
- Bautista, A., Habib, M., Eng, A. & Bull, R. (2019). Purposeful play during learning centre time: from curriculum to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 715–736.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1611928>
- Bergen, D. (2018). The “Play Deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 02(05), 128–132.
<https://doi.org/10.26502/jppd.2572-519x0050>
- Bergen, D. (2019). Infant sensorimotor play: Development of sociocultural competence and enactive cognition. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 125–141). New York: Cambridge University Press.
- Bergen, D. (2018). The “Play Deficit” discovered by physicians! Implications for policy and practice. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 02(05), 128–132.
<https://doi.org/10.26502/jppd.2572-519x0050>
- Berglund, K. & Tillmar, M. (2015). To play or not to play : That is the question : Entrepreneurship as gendered play. *Scandinavian Journal of Management*, 31(2), 206–218.
<https://doi.org/10.1016/j.scaman.2014.10.001>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Pascal, M. (2015). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. RETRIEVED FROM:
<https://www.eecera.org/about/ethical-code/>
- Bjorklund, D. & Gardiner, A. (2011). Object play and tool use: developmental and evolutionary perspectives. In Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 153–171). New York: Oxford university Press.

- Bodrova, E. (2008). Make - believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today' s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bondioli, A. & Nigito, G. (2008). *Tiempos, espacios y grupos*. Barcelona: Graó.
- Bordoni, M., Martínez, M. & Espa, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development Forms*, 40, 242–251. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.05.008>
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Reilly, A. W. O. & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in Early Childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910–2929. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01895.x>
- Boyette, A. H. (2016). Children' s play and culture learning in an egalitarian foraging society. *Child Development*, 87(3), 759–769. <https://doi.org/10.1111/cdev.12496>
- Brabender, V.M. & Mihura, J.L. (2016). *Handbook of gender and sexuality in psychological assessment*. New York: Routledge.
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). 'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding*. Michigan: Academic Press.
- Broadhead, P. (2009). Conflict resolution and children' s behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years*, 29(2), 105–118. <https://doi.org/10.1080/09575140902864446>
- Braodhead, P., Howard, J & Wood, E. (2010) Conclusion. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (pp. 9-27). London: Routledge.
- Brock, A. (2010). The nature of practitioners' reflection on their reflections about play. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play. Developing a Reflective Approach* (pp. 45–60). Glasgow: Open University Press.
- Brooker, L. (2006). From home to the home corner: Observing children's identity-maintenance in early childhood settings. *Children and Society*, 20(2), 116–127.

<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00019.x>

- Brown, J. M. & Kaye, C. (2017). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1028–1041. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1227325>
- Brown, S. (2009). *Play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Penguin Group.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66–84). New York: Routledge.
- Bulgarelli, D., Bianquin, N. & Caprino, F. (2018). Review of tools for play and play-based assessment. In S. Besio, D Bulgarelli, & V. Stancheva-Popskostadinova (Eds.). *Evaluations of children's play: Tools and methods* (pp. 58-113). Berlin: Walter De Gruyter.
- Burghardt, G. M. (2010). The comparative reach of play and brain perspective, evidence, and implications. *American Journal of Play*, 2(3), 338–356.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp.9-19). New York: Oxford University Press.
- Cabanellas, I. (2007). *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Cabello Salguero, M. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196–203. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629187.pdf>
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227–236. <https://doi.org/10.1080/13502930701320966>
- Casey, S. A., Stagnitti, K., Taket, A. & Nolan, A. (2012). Early peer play interactions of resilient children living in disadvantaged communities. *International Journal of Play*, 1(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.741432>
- Cederborg, A. C. (2018). Young children's play: a matter of advanced strategies among peers. *Early Child Development and Care*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491561>
- Cederborg, A. C. (2019). Power relations in pre-school children's play. *Early Child Development and Care*, , 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1637342>

- Celebi, E. & Unluer, E. (2010). Preschool children' s using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457–4461.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.711>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chen, F. & Fler, M. (2016). A cultural-historical reading of how play is used in families as a tool for supporting children' s emotional development in everyday life. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 305–319.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143268>
- Cheng, W. F. R. W. (2017). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 35–42. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0760-z>
- Cherney, I. D. & Dempsey, J. (2010). Young children' s classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(6), 651–669.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Choi, J. & Ohm, J. A. (2018). Pretend play and social competence in peer play groups of five-year-old boys and girls. *Social Behavior and Personality*, 46(8), 1255–1270.
<https://doi.org/10.2224/SBP.6928>
- Christie, J. F. & Wardle, F. (1992). How much time is needed for play? *Young Children*, 47(3), 28–33.
- Cohen, D. (2018). *The Development of Play*. New York: Routledge.
- Cohen, D., Stern, V., Balaban, N. & Gropper, N. (2008). *Observing and recording the behavior of young children*. New York: Teachers College Press.
- Colwell, M. J. & Lindsey, E. W. (2005). Preschool Children's Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner : Connections to Peer Competence. *Sex Roles*, 52(7/8), 497–509.
<https://doi.org/10.1007/s11199-005-3716-8>
- Coplan, R. J. (2001). Solitary-active play behavior : A marker variable for maladjustment in the preschool ? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 164–172.
<https://doi.org/10.1080/02568540109594957>

- Coplan, R. J. (2011). Not just "Play Alone": Exploring multiple forms of nonsocial play in childhood. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 185–201). New York: Oxford University Press
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464–474. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.464>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L. & Nocita, G. (2014). 'I Want to Play Alone': Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development*, 23, 229–238. <https://doi.org/10.1002/icd>
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488–504.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cumming, T., Sumsion, J. & Wong, S. (2015). Early childhood practice and refrains of complexity. *Early Years*, 35(1), 80–95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.937796>
- Curran, J. M. (1999). Constraints of pretend play: Explicit and implicit rules constraints of pretend Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 47–55. <https://doi.org/10.1080/02568549909594751>
- Daubert, E., Ramani, G. & Rubin, K. (2018). Play-Based Learning and Social Development. In Tremblay R, Boivin M, Peters R, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from: <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/play-based-learning-and-social-development>
- Delaney, K. K. (2016). Playing at violence: lock-down drills, 'bad guys' and the construction of 'acceptable' play in early childhood construction of 'acceptable' play in early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 878-895. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219853>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Delvecchio, E., Li, J., Pazzagli, C., Lis, A. & Mazzeschi, C. (2016). How do you play ? A comparison among children aged 4 – 10. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01833>
- Devries, R. (2006). Games with rules. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings*(pp. 119–126). New York: Routledge.
- Dockett, S. (2011). The challenge of play for early childhood educators. In S. Rogers (Ed.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education. Concepts, Contexts and Cultures* (pp. 32-47). London: Routledge.
- Doty, R. L., Shah, M., Marshall, M. H. & Janette, B. B. (2008). *Encyclopedia of infant and early childhood development*. United States: Elsevier.
- Dunn, J. & Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead !": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72(2), 491–505. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00292>
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2014). Playing with others : Head Start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345–356.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.008>
- Elder, J. L. & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500–504.
- Emakunde. (2014). Sexismo en la campaña de publicidad de juegos y juguetes 2013. *Informe 33*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. Retrieved from:
https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf
- Etxebeste, J. (2004). Prólogo. In A. López de Sosoaga (Ed.), *El juego: análisis y revisión bibliográfica* (pp. 17–19). Zarautz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921–932.
- Fanger, S. M. & Frankel, L. A. (2015). Peer exclusion in preschool children's play : Naturalistic

- observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 224–254.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0007>
- Fast, A. A. & Reet, J. Van. (2018). Preschool children transfer real-world moral reasoning into pretense. *Cognitive Development*, 45, 40–47.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.11.003>
- Fearn, M. & Howard, J. (2011). Play as a resource for children facing adversity : An exploration of indicative case studies, *Children & Society*, 26(6), 456-468.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00357.x>
- Fehr, K. K. & Russ, S. W. (2013). Aggression in pretend play and aggressive behavior in the classroom aggression in pretend play and aggressive behavior in the classroom. *Early Education and Development*, 24(3), 332–345.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675549>
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development : A meta-analysis. *Play & Culture*, 5, 159–181.
- Fives, H. & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleer, M., Chen, F. & Oers, B. V. (2018). New Directions in Early Childhood Education Practice : International Developments and Practice Gaps. In M. Filler & Oers, B. (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 955–966). Dordrecht: Elsevier.
<https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344.
<https://doi.org/10.1080/03054981003732278>
- Franco, J. P. & Llinares, C. (2019). Materiales en la escuela infantil 0-3 : objetos que tejen la vida cotidiana. *Aula de Infantil*, 101, 13–16.
- Fromberg, D. (2006). Play's pathways to meaning. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 159–166). New York: Routledge.

- Fromberg, D. & Bergen, D. (2006). *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings*. New York: Routledge.
- Gagen, L. M. & Getchell, N. (2018). Viewing children ' s movement through an ecological lens: Using the interaction of constraints to design positive movement experiences. In H. Brewer & M.R. Jalongo (Eds.). *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years* (pp. 57–74). Norfolk: Springer.
- Galyer, K. T. & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108.
<https://doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil* . Madrid: Pirámide.
- García, G. & Mosquera, I. (2019). Materiales, juego y creatividad. *Aula de Infantil*, 101, 17–20.
- Garner, B. P. & Bergen, D. (2006). Play development from birth to age four. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 3–11). New York: Routledge.
- Gaviria-loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4–19.
- Gaztelurrutia, I. & Larrea, I. (2019). De la observación sistemática de la actividad de los niños a la reflexión sobre la organización del aula. *Aula de Infantil*, 99, 27–30.
- Gibson, J.J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. London: Houghton Mifflin.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Gitlin-Weiner, K., Sandground, A. & Schaefer, C. E. (2000). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: J. W. & Sons.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M. & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences : implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339–351.
<https://doi.org/10.1080/03004430601101883>
- Göncü, A., Mistry, J. & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321–329.

<https://doi.org/10.1080/01650250050118303>

- Gray, C. (2011). Children at play. Learning gender in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 181–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.613632>
- Gray, P. (2011a). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Gray, P. (2011b). The special value of children's age-mixed play. *American Journal of Play*, 3(4), 500–522.
- Gray, P. (2012). Value of play-filled childhood in development of the hunter-gatherer individual. In D. Narvaez, J. Panksepp, A.N. Schore & T.R. Gleason (Eds). *Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy* (pp. 352–370). London: Oxford University Press.
- Gray, P. (2013). Play as preparation for learning and life an interview with Peter Gray. *American Journal of Play*, 5(3), 271–292.
- Gray, P. (2015). *Free to Learn: Why unleashing the instinct of play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books.
- Gray, P. (2019). Evolutionary functions of play. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 84–102). New York: Cambridge University Press.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2016). Evolutionary advantages of free play during childhood. *Evolutionary Psychology*, 1(9), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1474704916675349>
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624–646. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331076>
- Guba, E. G. (1987). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–166). Madrid: Akal.
- Guss, F. G. (2011). Meeting at the crossroads. Postmodern pedagogy greets children's aesthetic play-culture. In S. Rogers (Ed.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education. Concepts, Contexts and Cultures* (pp. 112-126). London: Routledge.
- Hagsér, E. Å. & Årlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro - structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4),

515–525. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525951>

Haight, W. L., Wang, X. L., Fung, H. H. T., Williams, K. & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477–1488.

Hakkarainen, P., Munter, H. & Jakkula, K. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>

Halim, M. L. D. (2016). Princesses and superheroes : social-cognitive influences on early gender rigidity. *Child Development Perspectives*, 10(3), 155–160. <https://doi.org/10.1111/cdep.12176>

Hännikainen, M., Singer, E. & Oers, B. Van. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789192>

Harris, K. I. (2016). Pastoral care in education heroes of resiliency and reciprocity : teachers ' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 202–217. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1154093>

Hart, J. & Tannock, M. (2019). Rough play: past, present, and potential. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 200–221). New York: Cambridge University Press.

Hartle, L. (1996). Effects of additional materials on preschool children's outdoor play behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 68–81.

Henricks, T. S. (2015). Play as self-realization toward a teneral theory of play. *American Journal of Play*, 6(2), 190–213.

Herran, E. (2004). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. [Doctoral dissertation, Euskal Herriko Unibertsitatea - Donostia]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/9172>.

Herran, E. (2006). Jauzika hiru urterekin: Haur portaera psikomotorearen behaketa. *Tantak*, 36, 27–43.

Herran, E. (2007). El salto a los tres años en psicomotricidad: Observación del comportamiento

- psicomotor infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 183–196.
<https://doi.org/10.1174/021037007780705238>
- Herran, E. (2010). Aucouturier praktika psikomotoreari behaketa metodologiaren aplikazio baten sistematizazioa. *Tantak*, 22(1), 113–126.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*, 1, 280–301.
<https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Holmes, R. M. & Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1531–1543.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>
- Hopkins, E. J., Smith, E. D., Weisberg, D. S. & Lillard, A. S. (2016). The development of substitute object pretense: The differential importance of form and function. *Journal of Cognition and Development*, 17(2), 197–220.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1115404>
- Howard, J. & McInnes, K. (2010). Thinking through the challenge of a play-based curriculum. In J Moyles (Ed.), *Thinking about play. Developing a Reflective Approach* (pp. 30–44). Glasgow: Open University Press.
- Howard, J. & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health and Development*, 39(6), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 63–77.
- Howes, C. & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974.
- Howes, C., Unger, O. & Matheson, C. C. (1992). *Collaborative Construction of Pretend, The: Social Pretend Play Functions*. Albany: State University of New York Press.

- Hoyuelos, A. (2001). *El pensamiento y obra pedagógica de Ioris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil*. [Doctoral dissertation, Nafarroako Unibertsitate Publikoa - Iruñea]. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/46062>
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types* (PlayLink). London: PlayLink.
- Hughes, B. (2012). *Evolutionary Playwork*. New York: Routledge.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jankowska, D. M. & Omelanczuk, I. (2018). Potential mechanisms underlying the impact of imaginative play on socio-emotional development in childhood. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 5(1), 84–103. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0006>
- Jauregi, L. (2009). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabileraren deskribapena eta azterketa*. [Doctoral dissertation, Euskal Herriko Unibertsitatea - Donostia]. Addi. <http://hdl.handle.net/10810/12252>
- Jing, M. & Li, H. (2015). Effect of partner's gender on early pretend play: a preliminary study of Singapore Chinese preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1216–1237. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987273>
- Johnson, J. E. (2006). Play development from ages four to eight. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 13–20). New York: Routledge.
- Johnson, J. E. & Pool, I. D. (2019). Methods of studying play. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 399–416). New York: Cambridge University Press.
- Josephidou, J. (2019). A gendered contribution to play? Perceptions of Early Childhood Education and Care (ECEC) practitioners in England on how their gender influences their approaches to play. *Early Years*, 40(1), 95-108, DOI: 10.1080/09575146.2019.1655713
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak*. Zarautz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Kahyaoglu, H. (2014). Play as seen by children and pre-school teachers in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(149–153). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.172>
- Kallestad, J. H. & Eriksen, E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural Historical Psychology*, 8, 74–92.

- Kavanaugh. (2011). Origins and consequences of social pretend play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 296–207). New York: Oxford university Press.
- Kennair, L.E.O., Sandseter, E.H.B. & Ball, D. (2018). Risky play and growing up: how to understand the over-protection of the next generation. In A.B. Kaufman & J.C. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp.171). London: The MIT Press.
- Kilvington, J. & Wood, A. (2016). *Gender, Sex and Children's Play*. London: Bloomsbury.
- King, P. F. (2013). *Children's perception of choice in their play at home, in the school playground and in the out-of-school club*. [Doctoral dissertation, Swansea University - Swansea]. Confra. <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa17300>
- King, P. & Sturrock, G. (2019). *The Play Cycle. Theory, research and application*. New York: Routledge.
- Kleppe, R. (2018a). Affordances for 1- to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/1476718X18762237>
- Kleppe, R. (2018b). *One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care*. [Doctoral dissertation, Oslo Metropolitan University - Oslo]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/5890>
- Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382.
- Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G. & Lacey, P. D. (2005). The long - day childcare context: implications for toddlers' pretend play. *Early Years*, 25(1), 55–65. <https://doi.org/10.1080/09575140500043104>
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA*. Marburg: Philipps-Universität.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. Switzerland: Springer.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LACE, G. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. gaizki dago. Retrieved from: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_016.dir/miso10989_016.pdf
- Laguía, M. J. & Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Lai, N. K., Ang, T. F., Por, L. Y. & Liew, C. S. (2018). The impact of play on child development - a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 625–643. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522479>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. & Barandiaran, A. (2017). Eskoletako kanpo-espazioaren diseinua eta genero-besberdintasunak haurren jolasean eta garapen kognitiboan. *Aldiri: Arkitektura Eta Abar*, II(30), 36–39. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6079860>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Leggett, N. & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24–32. <https://doi.org/10.23965/ajec.42.1.03>
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play: early childhood educators' and home childcare provider ' practices that support children' s play. *Early Years*, 36(4), 383–398. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149453>
- Leong, D., Germeroth, C. & Bodrova, E. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Lester, S. & Russel, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development, No. 57*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). New York: Routledge.

- Levin, D. E. (2006). Play and violence. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 395–204). New York: Taylor & Francis.
- Li, R. Y. H. & Wong, W. I. (2016). Gender-typed play and social abilities in boys and girls: Are they related? *Sex Roles*, 74, 399–410. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0580-7>
- Lillard, A. S. (1993a). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348–371.
- Lillard, A. S. (1993b). Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state *Child Development*, 64, 372–386.
- Lillard, A. (2015). The development of play. In R. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 425-468), Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lillard, A., Pinkham, A. M, & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (PP. 285-311). :West Sussex: Wiley-Blackwell
- Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 826–834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
- Lillard, A. S. & Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit Theory of Mind. *Child Development*, 85(4), 1535–1551. <https://doi.org/10.1111/cdev.12227>
- Lillard, A. S., Lerner, M.D., Hopkins, E. J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lindsey, E. W. (2016). Same-gender peer interaction and preschoolers' gender-typed emotional expressiveness. *Sex Roles*, 75, 231–242. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0601-6>
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497–513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115–129.

<https://doi.org/10.1174/1135640054192847>

Logue, M. E. & Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49.

<https://doi.org/10.1080/02568540903439375>

Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>

López de Sosoaga, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Zarautz: Euskal Herriko Unibertsitatea

Lozano, M. T. (1997). Jugar y aprender en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 89–101.

Lynch, M. (2014). More play, please. the perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.

Lyytinen, P. (1995). Cross situational variation on childrens pretend play. *Early Child Development and Care*, 105, 33–41.

Ma, L. & Lillard, A. S. (2017). The evolutionary significance of pretend play: Two-year-olds' interpretation of behavioral cues. *Learning & Behavior*, 45 (4), 441–448.

<https://doi.org/10.3758/s13420-017-0285-y>

Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 20(C), 239–287. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60404-8)

MacNaughton, G. (1997). Who's got the power? Rethinking gender equity strategies in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 57–66.

<https://doi.org/10.1080/0966976970050106>

MacNaughton, G. (2000). Rethinking gender in early childhood education. In *Rethinking Gender in Early Childhood Education* (DUCUPRO). <https://doi.org/10.4135/9781446222355>

Mañós, R., Balagué, A., Virgili, N. & Dalmau, M. (2019). Percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en educación infantil y educación primaria. Estudio desarrollado en Barcelona (España). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 151–165.

Mari, R., Bo, R. M. & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 113–133.

- Martin, B. (2011). *Children at Play. Learning gender in the early years*. London: Trentham Books Ltd
- Martin, C. L., Fabes, R. A. & Hanish, L. D. (2011). Gender and temperament in young children's social interactions. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 214–230). New York: Oxford University Press.
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. & Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development, 84*(3), 921–937. <https://doi.org/10.1111/cdev.12032>
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years: An International Research Journal, 31*(1), 71–83. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- McDonald, K. & Rubin, K.H. (2017). Peer relationships and influence in childhood. In V.S.Ramachandran (Ed.). Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology (pp. 1-9). New York: Elsevier.
- McGhee, P. E., Ethridge, L. & Benz, N. A. (1984). Effect of level of toy structure on preschool children's pretend play. *The Journal of Genetic Psychology, 144*(2) 209-217.
- McInnes, K. (2019). Playful learning in the early years – through the eyes of children. *Education 3-13*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622495>
- McInnes, K. (2011). *The role of playful practice for learning in the early years*. [Doctoral dissertation, University of Glamorgan - Glamorgan]. University of South Wales Prifysgol De Cymru. Retrieved from: [https://pure.southwales.ac.uk/en/studentthesis/the-role-of-playful-practice-for-learning-in-the-early-years\(e018fcb8-6a64-4373-9919-2cf707b335b8\).html](https://pure.southwales.ac.uk/en/studentthesis/the-role-of-playful-practice-for-learning-in-the-early-years(e018fcb8-6a64-4373-9919-2cf707b335b8).html)
- McInnes, K., Howard, J. , Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years, 31*(2), 121-133, DOI: 10.1080/09575146.2011.572870
- McLeroy, K., Bibeau, D., Steckler, A. & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly, 15*(4), 351–377.
- Mcloyd, V. C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-

- income preschool children. *Child Development*, 54, 626–635.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. & Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562–573.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.001>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Joseey-Bas). San Francisco: Joseey-Bas).
- Merton, R. K. (2003). *Teoría y estructura sociales*. Mexico: S.L. Fondo.
- Michalopoulou, A. (2001). A spatio-pedagogical approach to symbolic play as kindergarten activity in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 59–68. <https://doi.org/10.1080/13502930185208761>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Miles, B.M.; Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A method sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525–540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550>
- Miranda, N., Larrea, I. & Muela, A. (2014). Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan. *Tantak*, 26(2), 59–76.
- Moller, L. C., Hymel, S. & Rubin, K. H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26(7/8), 331–353.
- Monighan, P. (2006). Sociodramatic play pretending together. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 87–102). New York: Routledge.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.
- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2019). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play / Calidad del entorno y de las interacciones en educación infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre. *Infancia y Aprendizaje*, 1–48.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1696080>

Moyles, Janet. (2010). Practitioner reflection on play and playful pedagogies. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play. Developing a Reflective Approach* (pp. 13–29). Glasgow: Open University Press.

Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335–339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>

Nazio Batuak. (1989). *The Convention on the rights of the child*. Geneva: United Nations (UN).

Nelson, K. & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bertherton (Ed.), *Symbolic Play: The Development Of Social Understanding* (pp. 45–71). New York: Academic Press, Inc.

Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgiovikj, M. & Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 184(10), 1569–1586. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011149>

Nicolopoulou, A. (2019). Pretend and social pretend play: Complexities, continuities, and controversies of a research field. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 183–199). New York: Cambridge University Press.

Nielsen, M. (2015). Pretend play and cognitive development. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (Second Edi, Vol. 18). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23073-0>

Obee, P., Sandseter, E. B. H. & Harper, N. J. (2020). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904>

Oers, B. Van. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>

Ohanian, S. (2002). *What happened to recess and why are our children struggling in kindergarten?*. New York: McGraw-Hill.

Ólafsdóttir, S. M., Danby, S., Einarsdóttir, J. & Margrét, S., (2017). 'You need to own cats to be a part of the play': Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play.

- European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Olafson, L., Salinas, C. & Owens, M. C. (2015). Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In H Fives & M. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 140-161). New York: Routledge.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada Editorial.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: ALFAR Editorial.
- Ottesen, E., Sandseter, E. & Ball, D. (2006). Risky play and growing up : How to understand the overprotection of the next generation. In A.B. Kaufman & J.C. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience. The conspiracy Against Science*. (pp. 171–194). London: The MIT Press.
- Paige-Smith, A. & Craft, A. eds. (2011). *Developing reflective practice in the early years (2nd ed.)*. Berkshire: McGraw Hill, Open University Press.
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E. M. (2016). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early Years*, 35(3), 283–296.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1048429>
- Pan, J. & George, J. (2010). Thinking it through. Rough and tumble play. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play. Developing a Reflective Approach* (pp. 164–178). Glasgow: Open University Press.
- Paptheodorou, T. (2010). The pedagogy of play(ful) learning environments. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play. Developing a Reflective Approach* (pp. 145–163). Glasgow: Open University Press.
- Parham, L. D. & Fazio, L. S. (2008). *Play in occupational therapy for children*. St. Louis: Mosby Elsevier.
- Park, B., Chae, J. L. & Boyd, B. F. (2008). Young children's block play and mathematical learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 157–162.
<https://doi.org/10.1080/02568540809594652>
- Parsons, A. & Howe, N. (2013). "This is spiderman's mask." "No , It's green goblin's": Shared meanings during boys' pretend play with superhero and generic toys. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 190–207. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.766288>

- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. (2011a). Conclusion. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 363–36). New York: Oxford university Press.
- Pellegrini, A. D. (2011b). The development and function of locomotor play. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 172–184). New York: Oxford university Press.
- Pellegrini, A. D. (2019). Object use in childhood. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 165–182). New York: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Pellis, S. & Pellis, V. (1998). The structure-function interface in the analysis of play fighting. In M. Bekoff & J.A. Byers (Eds.). *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (pp. 115-140). New York: Cambridge University Press.
- Pellis, S. & Pellis, V. (2011). Rough and tumble play: Training and using the social brain. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 245–259). New York: Oxford university Press.
- Peters, L. E. & Swadener, B. B. (2019). The right to childhood and the ethos of play. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 722–742). New York: Cambridge University Press.
- Peterson, S. S., Madsen, A., Miguel, J. S. & Young, S. (2018). Children ' s rough and tumble play : perspectives of teachers in northern Canadian Indigenous communities. *Early Years*, 38(1), 53–67. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219844>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Power, T. G. (1999). *Play and exploration in children and animals*. New York: Psychology Press.
- Pramling-Samuelsson, I. & Fler, M. Eds. (2008). *Play and learning in early childhood settings*. Dordrecht: Springer Netherlan.
- Pulido, M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación.

- Educación y Ciudad*, (24), 81–92.
- Punch, K. (2009). The analysis of qualitative data. In K. Punch & A. Onacea (Eds). *Introduction to research methods in education* (pp. 169 – 209). London: SAGE Publications.
- Quinn, S., Donnelly, S, & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Reich, S. M., Black, R. W. & Foliaki, T. (2018). Constructing difference: Lego® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5–6), 285–298.
<https://doi.org/10.1007/s11199-017-0868-2>
- Reunamo, J., Lee, H., Wu, R., Wang, L., Mau, W. & Lin, C. (2013). Perceiving change in role play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 292–305.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789193>
- Rodríguez, J. T. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 105–130.
- Rodríguez, M. del C., Hernández García, J. & Peña, V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil : análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455–466.
- Rogers, S. & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43–55.
<https://doi.org/10.1080/13502930685209801>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rooijen, M. & Jacobs, G. (2019). A professionalisation programme towards children's risk-taking in play in childcare contexts: moral friction on developing attitudes and collegial expectations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 741–756.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678715>
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS) (Revised)*. College Park: University of Maryland.
- Ruiz de Velasco, Á. & Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Editorioal Graó.

- Ruiz de Velasco, A, & Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
- Ruíz Olabuena, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russ, S. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303.
- Russ, S. W. (2016). Pretend play: Antecedent of adult creativity. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 151, 21–32. <https://doi.org/10.1002/cad>
- Russ, S. W., Robins, A. L. & Christiano, B. A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, 12(2), 129–139. <https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202>
- Rutanen, N. (2017). Spatial perspective on everyday transitions within a toddler group care setting. In L. Li, G. Quiñones & A. Ridgway (Eds). *Studying babies and toddlers* (pp. 49–62). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3197-7>
- Salamon, A. & Harrison, L. (2016). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1042961>
- Salinas Vallejo, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE Participación Educativa*, 12, 194–206. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf>
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning ? Why do children involve teachers in their play and learning ? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five preschool curricula—comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11.
- Sánchez, J. & Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Ediciones

Aljibe.

Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Dimensions of childhood play and toys. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 136–146.

<https://doi.org/10.1080/13598660801975790>

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play — how can we identify risk - taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.

<https://doi.org/10.1080/13502930701321733>

Sandseter, E. B. H. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434–449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>

Sandseter, E. B. H., Storli, R. & Sivertsen, H. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Journal of Early Childhood Studies*, 3(1), 32–54. <https://doi.org/10.24130/eccd>

Sandseter, E. & Sando, O. (2016). We don't allow children to climb trees: How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early- Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.

Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F. & Anderson, D. R. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development*, 79(4), 1137–1151.

Schmitt, S., Korucu, I., Napoli, A., Bryant, L. & Purpura, D. (2018). Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 181–191.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.006>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. United States of America: Basic Book.

Scrafton, E. & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016806>

Secadas, F. (2005). *Del juego a la inteligencia*. Madrid: Cepe.

- Sener, T. (2013). Conceptualizing the play policies in preschool curriculums. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1103–1108.
- Sevimli-Celik, S. (2018). Active designs for movement in early childhood environments. In H. Brewer & M. Renck Jalongo (Eds.), *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years* (pp. 225–239). Cham: Springer.
- Shenouda, C. K. & Danovitch, J. H. (2014). Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 27(3–4), 53–77.
- Sherwood, S. A. S. (2009). *Play: A study of preservice teachers' beliefs about a complex element of early childhood education*. [Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin]. UT Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/2152/18430>
- Sherwood, S. A. S. & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322–343.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2010.524065>
- Shiller, F. (1954). *Letters on the aesthetic education of man*. New Haven: Yale University.
- Shim, S. (1997). *Play behaviors and peer interactions of preschoolers in classroom and playground settings*. [Doctoral Dissertation, Iowa State University -Iowa]. Retrospective Theses and Dissertations. <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/11746/>
- Shim, S., Herwig, J. E. & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/02568540109594956>
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Singer, E. (2017). Emotional security and play engagement of young children in Dutch child centres : A story of explorative research, experiments and educators testing hypotheses. In L. Li, G. Quiñones, & A. Ridgway (Eds.), *Studying Babies and Toddlers. International Perspectives on Early Childhood Education and Development, vol 20* (pp. 207–223). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3197-7>
- Singer, E. & Haan, D. De. (2007). Social life of young children. Coconstruction of shared

- meanings and togetherness, humor, and conflicts in child care centers. In O.N. Saracho & B. Spodeck (Eds). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (pp. 309–332). United States of America: Editorial Advisory Board.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5–18.
<https://doi.org/10.1080/02568540209594994>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L. & Tajik, M. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1–21. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Maryland: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, P. K. (2009). Pretend play: Description. In P.K. Smith (Ed). *Children and play: Understanding children's worlds* (pp. 160–181). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Smith, P. K. (2011). The cultural ecology of play: methodological considerations for studying play in its everyday contexts. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 138–152). New York: Oxford University Press.
- Spencer, H. (1855). *The principles of psychology*. New York: Apleton.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 38(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/0300443880380102>
- Stagnitti, K. & Lewis, F. M. (2015). Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 148–158.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2014.941934>

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R & T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1995–2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2017). Gender matters: male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough-and-tumble play (R & T). *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 838–853. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380881>
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Sugrañes, E. & Àngel, M. A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona: Graó.
- Sutherland, S. L., & Friedman, O. (2012). Preschoolers acquire general knowledge by sharing in pretense. *Child Development*, 83(3), 1064–1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01748.x>
- Sutterby, J. A. (2019). Play spaces, indoors and out. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 667–685). New York: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2011). The antipathies of play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 110–118). New York: Oxford University Press.
- Tajik, M. & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year olds. *Early Years*, 1–15.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 39(1), 221–244. <https://doi.org/10.1080/0300443880390117>
- Tarman, B. & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325–337.

- Tas, I. (2018). An analysis on play and playmate preferences of 48 to 66 months old children in the context of gender. *Educational Research and Reviews*, 13(13), 511–517.
<https://doi.org/10.5897/ERR2017.3355>
- Taylor, A. & Richardson, C. (2005). Queering home corner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 163–173. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.6>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, B. N. & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 72–87.
- Tudge, J., Brown, J. & Freitas, L. (2011). The cultural ecology of play: methodological considerations for studying play in its everyday contexts. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 119–137). New York: Oxford University Press.
- Umek, L.M. & Musek, P. L. (1997). Symbolic play in mixed-age and same-age groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(2), 47–59.
<https://doi.org/10.1080/13502939785208071>
- Umek, L.M. & Musek, P. L. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21(1), 55–64.
<https://doi.org/10.1080/09575140125077>
- Umek, L.M., Musek, P. L., Pecjak, S. & Kranjc, S. (1999). Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 35–44.
<https://doi.org/10.1080/13502939985208311>
- Vallejo, A. (2019). El paraíso de los materiales. *Aula de Infantil*, 101, 9–12.
- Valsiner, J. (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.

- Van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children ' s play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1080/13502939685207851>
- Vanderver, K. (2006). Attaining the protean self in a rapidly changing world. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp. 405–416). New York: Routledge.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa nuevas tendencias y retos. *Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139.
- Vasc, D. & Lillard, A. (2020). Pretend and sociodramatic play. In S. Hupp & J. Jewel (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. United States: John Wiley and Sons, Inc. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad274>
- Veiga, G., Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1). <https://doi.org/10.1002/icd.1957>
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48–62.
- Verba, M. (1993). Cooperative formats in pretend play among young children. *Cognition and Instruction*, 11(3–4), 265–280.
- Vu, J. A., Han, M. & Buell, M. (2011). Preserving play in early childhood classrooms: for early childhood suggestions teacher education and policy. *Play: A polyphony of research, theories, and issues*, 207-223.
- Vu, J. A., Han, M. & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Vuorisalo, M., Rutanen, N. & Raittila, R. (2016). Constructing relational space in early childhood education. *Early Years*, 35(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289>
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wallace, C. E. & Russ, S. W. (2015). Pretend play, divergent thinking, and math achievement in

- girls : A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9(3), 296–305. <https://doi.org/10.1037/a0039006>
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Editorial Critica.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C. & Trew, K. (2011). Playful structure: a novel image of early years pedagogy for primary school classrooms. *Early Years*, 31(2), 107–119. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.579070>
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *WIREs Cognitive Science*, 6, 249–261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Whitebread, D. (2013). Play, metacongition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (pp. 161-177). London: SAGE Publications.
- Winter-Lindqvist, D. (2019). Playing games with rues in early child care and beyond. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 222–239). New York: Cambridge University Press.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (pp. 9-27). London: Routledge.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE Publications.
- World Health Organization. (n.d.). Physical Activity. Retrieved from <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>
- Worthington, M. (2010). Play is a complex landscape: imagination and symbolic meanings. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (pp. 127–144). London: SAGE Publications.
- Wragg, M. (2013). Towards an inversion of the deficit model of intervention in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 283–291. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789197>
- Wu, S. C. & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*,

19(4), 469–481.

Wyman, E., Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2009a). Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146–155.

<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.01.003>

Wyman, E., Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2009b). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385–404.

<https://doi.org/10.1348/026151008X322893>

Wyver, S., & Little, H. (2018). Early childhood education environments: Affordances for risk-taking and physical activity in play. In H. Brewer & M. Renck Jalongo (Eds). *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years* (pp. 41–55). Cham: Springer.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. London: SAGE Publications.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380–400.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

