



DOKTOREGO TESIA

**LITERATURAREN IKAS-IRAKASKUNTZAN AURRERA EGITEKO
ALBUM ILUSTRATUEK ETA IKASGELAKO ELKARREKINTZEK
ESKAITZEN DITUZTEN AUKERAK**



HAIZEA GALARRAGA ARRIZABALAGA // Eskoriatza, 2018

**LITERATURAREN IKAS-IRAKASKUNTZAN AURRERA EGITEKO
ALBUM ILUSTRATUEK ETA IKASGELAKO ELKARREKINTZEK
ESKAINTZEN DITUZTEN AUKERAK**

HAIZEA GALARRAGA ARRIZABALAGA

Zuzendariak:

IDURRE ALONSO AMEZUA

UR APALATEGI IDIRIN



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2018ko ekaina

Amari,
berari zor diodalako
gaur naizena.

“Ez zakiat nik jeneralizatu daitekeen, zer den literatura edo zer den maitasuna, edo zer den libertatea, halako definizioak arbitrarioak izaten dituk, Thomas Mannek esaten zuela uste diat definizio orokor guztiak direla traizioneroak. Orduan, ez zakiat, baina literatura ezagupidea duk, errealitatearen eta norbere gogo nabarduren ezagupidea. Komunikazioa ere baduk, nahiz eta idazle eta irakurlearen artean desfase handia dagoen. Literatura estetika dela argi zagok, lengoaiaren materia. Etika ere baduk, klaro. Eta hainbeste gauza denez, igual bizitzeko modua besterik ez duk”.

(Joseba Sarrionaindia.

1984an egindako elkarrizketa)

ESKER ONA

Hainbeste daukat eskertzeko, non ez litzatekeen orri zuri honetan kabitu ere egingo. Halere, saiakera egingo dut eskerrik beroena merezi duten horien guztien aitortza egiteko.

Hasteko eta behin, ikerketa honen protagonista izan diren Arizmendiko irakasleak eta ikasleak jarri nahi ditut lehen planoan, haien partaidetza izan baita lan hau ahalbidetu izan duena. Parte hartzea bakarrik ez, txalogarria izan baita haiek momentu oro erakutsi duten interesa, gogoia eta erabateko inplikazioa. Dudarik gabe baieztatu dezaket izugarria izan dela haiengandik ikasi dudana, beste askoren artean: hezkuntzarekiko pasioa, lankidetzaren balorea, berrikuntzarako grina, hurrekin aritzeko konfiantza, ereduak egiteko moduak... Protagonista izan diren irakasleei, mila miloi esker, zinez, eman didaten guztiagatik, eta baita gurekin aritu diren ikasle orori ere, haien txikitasunean ikaragarri handiak direla ikusarazi baitidate. Ez ditut ahazten, bestalde, prestakuntza faseetan esku hartu duzuen gainerako irakasleak ere. Eskerrik asko, aldi berean, hau guztia posible egin izan duten Arimazubi eta Almen guneeetako orduko zuzendariei.

Esker amaigabea, bestalde, tesi zuzendariei, haien gidaritza ezinbestekoa izan baita bidean. Hasiera-hasieratik nigan jarritako konfiantza itsuagatik eta maila profesionalean zein pertsonalean oinarritu didan altxoragatik, eskerrik asko zuzendari baino askoz ere gehiago izan den Idurreri. Bidaide izan dudana Urri ere mila-mila esker, urrutiago egonda ere, laguntza leiala eman didalako behar izan dudana guzti-guztietan. Ohorea izan da haiekin lan egin ahal izatea.

Esker anitz babesleku izan dudana HUHEZIKO MIKER ikertaldeari, bertako partaideen ondoan hazi egin bainaiz, maila guztietan. Gauza bera egunerokotasunean gertu izan ditudan lankideei ere, bakoitzak zerbait irakatsi didalako. Aipamen berezia egin nahiko nioke Maialeni, eskola orduetatik kanpo harreman estua eraiki dugulako eta erronka honetan alboan izan dudalako.

Ezingo nioke atalari itxiera eman etxekoei, betikoei, eskerrik zintzoena adierazi gabe. Mutrikuko senideei eta adiskideei, sustrai horietatik sortu bainaiz ni. Gasteizko lagunei eta hurbilekoei, beti, salbuespenik gabe, nirekin egon direlako. Mila esker amari, tesi honetan ni bezainbeste inplikatu delako eta lan hau berea ere badelako. Aitari, haurtzaroan irakurri zizkidan ipuinek aztarna ezabaezina utzi zutelako nigan. Amaitzeko, Igorri, mugarik gabeko maitasuna eskaini didalako eta bere besarkadek trumoi guztiak isilarazteko eta eguzki-izpiak erakartzeko boterea izan dutelako.

AURKIBIDE NAGUSIA

ESKER ONA.....	9
AURKIBIDE NAGUSIA.....	11
IRUDIEN, TAULEN ETA GRAFIKOEN AURKIBIDEA.....	15
1.- SARRERA.....	17
1.1.- Sorburua.....	19
1.2.- Norabidea.....	21
2.- AINGURAKETA TEORIKOA.....	23
2.1.- Literaturarako hurbilpena.....	25
2.1.1.- Literaturaren funtzioak.....	25
2.1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntzaren eboluzioa.....	30
2.1.3.- Hezkuntzaren erronkak: gaitasun literarioa eta hezkuntza literarioa ipar.....	33
2.1.4.- Haur eta gazte literaturaren garapena	37
2.2.- Genero literarioa: album ilustratua.....	40
2.2.1.- Aitzindariak eta bilakaera.....	41
2.2.2.- Definizio baterantz.....	45
2.2.3.- Testuaren eta irudien arteko sinergia.....	49
2.2.4.- Hartzailea eta irakurketa mota.....	52
2.2.5.- Ildo tematikoak eta obren aukeraketa.....	56
2.2.6.- Album ilustratua literaturaren ikerketan eta ikas-irakaskuntzan.....	59
2.3.- Elkarrekintza didaktikoa.....	62
2.3.1.- Elkarrekintzaren bitartez ezagutzak elkarrekin eraikitzen.....	64
2.3.2.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza.....	69
2.3.3.- Ikasleen arteko elkarrekintza.....	73
3.- HELBURUAK, IKER-GALDERAK ETA METODOLOGIA.....	75
3.1.- Helburuak eta iker-galderak.....	77
3.2.- Marko metodologikoa.....	79
3.2.1.- Irakasleen etengabeko prestakuntza eta prestakuntza ikertua.....	79
3.2.2.- Hezkuntza-diskurtsoaren analisirako hurbilpena.....	82
3.2.3.- Ikerketa-dispositiboaren deskribapena.....	85

3.2.4.- Corpusaren, haren bilketaren eta azterketaren bereizgarriak.....	88
4.- CORPUSAREN AZTERKETA.....	99
4.1.- Arimazubi.....	101
4.1.1.- Agurtzane.....	103
4.1.1.1.- Elkarrekintza didaktikoa.....	104
4.1.1.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza.....	104
4.1.1.1.1.1.- Inguramendua.....	104
4.1.1.1.1.2.- Harreman mota.....	107
4.1.1.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna.....	111
4.1.1.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa.....	120
4.1.1.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko.....	128
4.1.1.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza.....	138
4.1.1.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan.....	138
4.1.1.1.2.2.- Talde txikietako elkarrizketak.....	146
4.1.1.2.- Generoaren alderdi irakasgarriak eta horiek lantzeko moduak.....	155
4.1.1.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak.....	156
4.1.1.2.1.1.- Irakurketaren izaera.....	156
4.1.1.2.1.2.- Irakurketa moduak.....	158
4.1.1.2.1.3.- Irakurketaren aldiak.....	159
4.1.1.2.2.- Album ilustratua genero gisa.....	164
4.1.1.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak.....	164
4.1.1.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea.....	167
4.1.2.- Jokin.....	169
4.1.2.1.- Elkarrekintza didaktikoa.....	170
4.1.2.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza.....	170
4.1.2.1.1.1.- Inguramendua.....	170
4.1.2.1.1.2.- Harreman mota.....	173
4.1.2.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna.....	177
4.1.2.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa.....	185
4.1.2.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko.....	191
4.1.2.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza.....	200

4.1.2.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan.....	200
4.1.2.1.2.2.- Talde txikietako elkarrizketak.....	208
4.1.2.2.- Generoaren alderdi irakasgarriak eta horiek lantzeko moduak.....	217
4.1.2.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak.....	217
4.1.2.2.1.1.- Irakurketaren izaera.....	217
4.1.2.2.1.2.- Irakurketa moduak.....	220
4.1.2.2.1.3.- Irakurketaren aldiak.....	221
4.1.2.2.2.- Album ilustratua genero gisa.....	228
4.1.2.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak.....	228
4.1.2.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea.....	230
4.1.3.- Agurtzane eta Jokin elkarrekin.....	232
4.2.- Almen.....	241
4.2.1.- Eburne.....	242
4.2.1.1.- Elkarrekintza didaktikoa.....	243
4.2.1.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza.....	243
4.2.1.1.1.1.- Inguramendua.....	243
4.2.1.1.1.2.- Harreman mota.....	247
4.2.1.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna.....	250
4.2.1.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa.....	260
4.2.1.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko.....	268
4.2.1.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza.....	276
4.2.1.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan.....	276
4.2.1.1.2.2.- Talde txikietako elkarrizketak.....	286
4.2.1.2.- Generoaren alderdi irakasgarriak eta horiek lantzeko moduak.....	298
4.2.1.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak.....	298
4.2.1.2.1.1.- Irakurketaren izaera.....	298
4.2.1.2.1.2.- Irakurketa moduak.....	301
4.2.1.2.1.3.- Irakurketaren aldiak.....	302
4.2.1.2.2.- Album ilustratua genero gisa.....	308
4.2.1.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak.....	308
4.2.1.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea.....	310

4.2.2.- Maite.....	313
4.2.2.1.- Elkarrekintza didaktikoa.....	314
4.2.2.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza.....	314
4.2.2.1.1.1.- Inguramendua.....	314
4.2.2.1.1.2.- Harreman mota.....	318
4.2.2.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna.....	322
4.2.2.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa.....	330
4.2.2.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko.....	338
4.2.2.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza.....	345
4.2.2.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan.....	345
4.2.2.1.2.2.- Talde txikietako elkarrizketak.....	354
4.2.2.2.- Generoaren alderdi irakasgarriak eta horiek lantzeko moduak.....	367
4.2.2.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak.....	367
4.2.2.2.1.1.- Irakurketaren izaera.....	367
4.2.2.2.1.2.- Irakurketa moduak.....	370
4.2.2.2.1.3.- Irakurketaren aldiak.....	372
4.2.2.2.2.- Album ilustratua genero gisa.....	379
4.2.2.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak.....	379
4.2.2.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea.....	383
4.2.3.- Edurne eta Maite elkarrekin.....	388
5- EMAITZEN EZTABAIDA ETA ONDORIOAK.....	393
5.1.- Emaidza nagusien eztabaida.....	395
5.1.1.- Emaidzek sorrarazitako gogoeta.....	395
5.1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntzarako gakoak.....	406
5.2.- Ondorio orokorrak.....	411
5.2.1.- Iker-galderetara itzulera.....	411
5.2.2.- Ikerlanaren mugak eta aurrera begirako erronkak.....	418
BIBLIOGRAFIA.....	421
ERANSKINAK.....	437

IRUDIEN, TAULEN ETA GRAFIKOEN AURKIBIDEA

Irudien aurkibidea

1. irudia. Ikerketa-dispositiboaren diseinua.....	85
2. irudia. Corpusaren azterketaren eskema nagusia.....	92
3. irudia. Agurtzane autokonfrontazioan (lehenengo albuma).....	106
4. irudia. Agurtzane eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (lehenengo albuma)..	115
5. irudia. Agurtzane autokonfrontazioan (bigarren albuma).....	119
6. irudia. Album ilustratuaren inguruko prestakuntza saioa.....	140
7. irudia. Agurtzaneren ikasleak talde lanean (bigarren albuma).....	150
8. irudia. Agurtzane eta bere ikasleak beldurren kutxa zabaltzen (hirugarren albuma)..	167
9. irudia. Jokin liburua aurkezten (lehenengo albuma).....	171
10. irudia. Jokin autokonfrontazioan (bigarren albuma).....	184
11. irudia. Jokin autokonfrontazioan (hirugarren albuma).....	207
12. irudia. Jokin eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (bigarren albuma).....	219
13. irudia. Jokin eta bere ikasleak beldurren kutxa zabaltzen (hirugarren albuma).....	225
14. irudia. Agurtzane eta Jokin konfrontazio gurutzatuan (hirugarren albuma).....	233
15. irudia. Edurne eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (lehenengo albuma).....	244
16. irudia. Edurneren ikasleak haien beldurrak kutxan sartzen (hirugarren albuma).....	257
17. irudia. Edurne eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (bigarren albuma).....	266
18. irudia. Edurne autokonfrontazioan (bigarren albuma).....	275
19. irudia. Elkarrekintzaren inguruko prestakuntza saioa.....	285
20. irudia. Edurne eta bere ikasleak beldurren kutxa ixten (hirugarren albuma).....	305
21. irudia. Edurne eta bere ikasleak guardak aztertzen (bigarren albuma).....	309
22. irudia. Maite eta bere ikasleak ilustrazioak behatzen (lehenengo albuma).....	333
23. irudia. Maite eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (bigarren albuma).....	344
24. irudia. Maiteren ikasleak haien beldurrak kutxan sartzen (hirugarren albuma).....	377
25. irudia. Maiteren ikasleak liburuaren izenburua asmatzen (hirugarren albuma).....	384
26. irudia. Maite autokonfrontazioan (lehenengo albuma).....	386
27. irudia. Edurne eta Maite konfrontazio gurutzatuan (hirugarren albuma).....	388

Taulen aurkibidea

1. taula. Corpusaren azterketarako adierazle nagusiak.....	94
------------------------------------------------------------	----

Grafikoen aurkibidea

1. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma).....	114
2. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma).....	114
3. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma).....	114
4. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma).....	179
5. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma).....	179
6. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma).....	179
7. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma).....	254
8. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma).....	254
9. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma).....	255
10. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma).....	326
11. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma).....	326
12. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma).....	326

1.- SARRERA



Tximeleta-belarriak

Aurkezpen edo sarrera honen helburua izango da irakurlea ondorengo orrialdeetan kokatzea, eta, horretarako, lehenbizi, ikerketa sorrarazi duen motibazioa, alegia, sorburua, azalduko dugu. Ostean, bigarren atal batean, helburu orokorra zein den argituko dugu, bai eta abiaburu horretatik eratorri diren ikerlanaren jitea eta egitura ere.

1.1.- SORBURUA

Literaturak, edozein moldetan (ahoz, idatziz, bakarka, taldean, haurtzaroan, helduaroan...) norbanakoa zein mundua ezagutzeko eta eraldatzeko gaitasuna duela sinetsita gaude. Idatzizko testuen alorrera etorruta eta Manguelek (2013) dioena geure eginez, uholde baten mehatxuaren aurrean ontzia eskaintzen du liburuak. Autorearen hitzetan, bada, historia osoko irakurleok zerbait partekatzen dugu: irakurketak eskaintzen digun gozamina, ardura eta ahalmena.

Genero ezberdinen bitartez, literaturak hainbat opari egiten dizkio bestaldean dagoenari, besteak beste: errealitate ezberdinak ikusteko betaurrekoak, egoera anitzak bizitzeko aukera, norbere identitatea eraikitzeak akuilua, sormenerako atea, emozio ugariak esperimendatzeko egokiera... Edozer gerta daiteke liburu baten orrialdeetan barrena, amets eta kontakizun txundigarrienak suerta baitaitezke bertan. Irakurraldi eta irakurle bakoitzak, gainera, argia ematen dio botere horri, modu ezberdinean. Hau da, liburuek eta istorioek begiak irekitzen dizkiete hartzailerei, mundura, bizitzara, besteengana eta euren baitara (Turin, 2017). Laburki, liburuek, eta literaturak oro har, handi egiten gaituzte gu eta ingurua, gauza amaigabe asko baitira: linterna iluntasunean, hezetasuna lehortasunean, kemena adorerik gabekoarengan... (Foulquier, 2017).

Hori dela eta, literaturak hezkuntzaren arloan eskain dezakeenaren lekuko bihurtu nahi izan dugu. Beraz, esan daiteke literaturaren ikas-irakaskuntzarekiko interesa izan dela lan honen abiaburu nagusia, hau da, literaturak haurren irakurzaletasuna, ulermena, sormena eta abar sustatzeko irekitzen duen leihoa eta horrek guztiak eskolan izan dezakeen oihartzuna.

Motibazio nagusi horretatik bidea hartuta, interesguneak eta helburuak findu dira apurka-apurka. Dituen berezitasunengatik, egun duen arrakastagatik eta irrika pertsonalagatik, album ilustratua izan da ikerketa gauzatzeko hautatutako literatur generoa. Hori bidaide, Lehen

Hezkuntzako ikasgeletan literaturaz hitz egiteko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeko egon daitezkeen moduak ezagutzea bilakatu da jakingai nagusia. Bide horretan, elkarrekintza didaktikoa ekarri dugu, album ilustratuarekin batera, erdigunera.

Azken batean, literatura haur eta heldu ororen eskura egon behar den ondare baliotsua da. Izan ere, badakigu laguntasun leiala eskainiko digula, beste askoren artean.

LIBURUA LAGUN

Liburuz gainezka dagoen apalera hurbildu da haurra.

Hanka puntetan, liburu baten ertza atzeman du,
justu-justu, han goian,
eta berehala lortu du esku artera ekartzea
espero baino handiagoa den orri-pila.

Azaleko irudiek eta hitzek gatibatu dute atoan.

Iltzatu ditu begiak liburuko bazter guztietan,
ezer ahantzi gabe,
eta hura irakurtzeko desirak adoretuta,
istorioaren ariman murgildu da.

Ez daki literatura zer den, ezta zertarako den ere.

Bada, ordea, argi duen zerbait,
hemendik aurrera ez dela
sekula, inoiz, behin ere, nehoiz
liburu hori lagun duela, bakarrik egongo.

(Haizea Galarraga)

1.2.- NORABIDEA

Nondik jalgi garen zehaztuta, nora iritsi nahi dugun azaltzera joko dugu segidan. Ikerlanak hartu duen norabidea azalduko dugu, izango dituen kapitulu eta atal nagusi ezberdinen antolaketaren argibideak barne. Goian aurreratu dugun moduan, hezkuntzaren alorrean kokatu gara, hain justu ere, Lehen Hezkuntzako etapan eta bertan sortzen diren literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan. Zehazki, album ilustratuak lantzen diren saioetan jarri dugu arreta.

Prestakuntza-prozesu bat martxan jarri eta hura ikertu dugu Arizmendi Ikastolako bi gunetan: Arrasateko Arimazubin eta Eskoriatzako Almenen. Eskola osoa zipriztin dezakeen proiektua izan bada ere, bigarren zikloko hainbat irakasle dira prestakuntza ikertuan parte hartu dutenak, laugarren mailako tutoreak izanik, horien artean, protagonista nagusiak. Obra literarioei dagokionez, hiru izan dira irakasleek baliatu dituzten album ilustratuak, liburuen ezaugarri bereizgarriak, ikasleen beharrak eta ikertzaileen gomendioak aintzakotzat hartuta aukeratu dituztenak: *Tximeleta-belarriak*, *Amama eta aitita* eta *Mattinen beldur-kutxa*.

Helburuak, *iker-galderak* eta *metodologia* kapituluak modu xeheagoan adierazi badugu ere, ikerketaren asmo nagusia da prozesu horiek ezagutzea eta literaturaren ikas-irakaskuntzan, gaitasun literarioan aurrera egiteko lagungarri edo emankor diren ereduak identifikatzea, bai elkarrekintzari dagokionez (elkarrekintza modu ezberdinak oro har, eta batik bat, irakasleek eta ikasleek ezagutza literarioak elkarrekin nola eraikitzen dituzten) eta bai literatur generoari, album ilustratuari, dagokionez ere. Hori erdiesteko, esan dugun moduan, prestakuntza ikertua gauzatu dugu, ikasgelako saioez gain, irakasleek bizitako prestakuntza ere jaso eta ikertu baitugu. Horri esker, norabide bikoitzeko harremana sortu dugu eskolaren eta ikertzaileen artean, ikastetxean integratuta egon daitekeen proiektu bat martxan jarritz.

Lanaren antolakuntzari gagozkiola, sarrera honen ostean, ainguraketa teorikoa ezagutaraziko dugu, prestakuntza ikertuaren prozesua bera diseinatzeke, martxan jartzeko eta aztertzeke ezinbestekoa izan dena. Marko horretan, gure lanerako erabilgarriak izan diren erreferentziak bilduko ditugu eta hautu hori mesedegarria izango da lana testuinguratzeko, bai eta corpusa aztertzeke ereduak bilatzeko eta sortzeko ere. Bertan, helburu nagusiarekin bat datozen esparruak jorratuko ditugu: literatura eta bere ikas-irakaskuntza prozesuak, album ilustratua eta

elkarrekintza didaktikoa. Alor horiek guztiak presente egongo dira lan osoan zehar eta marko teorikoaren eta ikerketaren arteko uztarketa eta koherentzia izango da lehenetsiko dena.

Ostean, helburuak, iker-galderak eta alderdi metodologikoak ezagutaraziko ditugu, besteak beste, azaldu berri dugun ikerketa dispositiboa nola gorpuztu den. Bertan, erabaki metodologikoak eta horien arrazoiak aurkezteaz gainera, ibilbide osoaren ñabardura guztiak ere bistaratuko ditugu (corpusa osatu duten irakasleen eta ikasleen ezaugarriak, landutako album ilustratuak nola eta zergatik hautatu diren, prestakuntza faseen xehetasunak, datuak aztertzeo sortu eta baliatu diren adierazleak...).

Oinarri teorikoetan eta hautu metodologikoetan funtsatuta, corpusaren azterketaren berri emango dugu ondoren, emaitza nagusiak jasoz. Bertan, irakasle bakoitzaren eta bere ikasgelaren prozesua analizatuko dugu, oinarrizko eskema berari jarraituz baina bakoitzaren premietara egokituta. Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza ez ezik, ikasleen artekoak ere aztertuko ditugu, hori guztia literaturaren ikas-irakaskuntzaren eta album ilustratuaren testuinguruan. Ikasgelako saioretako zein irakasleen autokonfrontazioetako transkripzioetan oinarrituz, prozesuen azterketa egingo dugu, esanguratsuenak izan diren alderdiak nabarmenduz. Irakasle bakoitzaren analisisiaz gain, gunereko irakasleek elkarrekin bizitako konfrontazio gurutzatua ere baliagarri izango zaigu guneko ikuspegia eraikitzeo. Ondoren hobeki ulertuko dugun moduan, gainera, bi guneen arteko gurutzaketa ere gertatuko da amaieran. Hortaz, mikrotik makrorako begirada egongo da: irakaslea bere ikasgelan, guneko irakasleak elkarrekin eta bi gunetakoak batuta. Corpusaren azterketa horretan, aipatutako prozesuak deskribatzeaz eta ulertzeaz gain, zenbait garapen-aztarna ere identifikatuko ditugu; alegia, egindako prestakuntzak izan ahal izan duen eragina ikasleengan nahiz irakasleengan, literaturaren ikas-irakaskuntzarako gakoak identifikatzeko onuragarriak izan daitezkeenak.

Analisi horren ondoren, azterketako emaitza esanguratsuenek sorrarazi dizkiguten gogoetak plazaratuko ditugu, ikertutakoaren laburbilduma egiteaz gain, horrek guztiak eragin dituen usteak, galderak eta hausnarketak hitzetara ekarriz. Horrekin batera, hasieran zehaztutako iker-galderetara itzulia egin eta literaturaren ikas-irakaskuntzaren txapel orokorrera ere egin dugu jauzi. Azkenik, ikerketaren mugak aitortu eta hortik abiatutako etorkizunerako ildoak ere aurkeztu ditugu ondorio orokor gisa.

2.- AINGURAKETA TEORIKOA



Amama eta aitita

Ikerlanaren ezaugarriak aintzat hartuta, esanguratsuak diren alderdi teorikoak jasoko ditugu kapitulu honetan, ainguraketa hori lagungarria izango baita lana kokatzeko, bai eta corpusa aztertzeke irizpideak edota adierazleak ezartzeko ere. Elkarreraginean dauden hiru atal edo zutabe nagusitan antolatu da markoa. Ezer baino lehen, ikerketaren ipar den literaturari eta bere ikas-irakaskuntzari erreparatu diogu; ondoren, baliatu dugun genero literarioaren, album ilustratuaren, ezaugarritzea egingo dugu, eta bukatzeko, elkarrekintza didaktikoan jarriko dugu arreta. Arestian esan dugun gisara, hiru alderdi horiek harreman hertsia dute eta ikerketaren helburu nagusiarekin eta iker-galderekin daude oso-osorik lotuta.

2.1.- LITERATURARAKO HURBILPENA

Lehenengo atal honetan, literaturara hurbilduko gara, markoaren txapel orokorra ezartzeko asmotan. Gogoan izan behar dugu corpusaren azterketaren helburu gorena edo helmuga literaturaren ikas-irakaskuntza dela, beraz, hortik abiatuko da lan teorikoa. Horretarako, literaturak izan ditzakeen funtzioen identifikaziotik hasiko gara, hor egiten dugun hautuak ikerlan osoan eragina izango duela jakinda. Funtzio orokorren inguruan mintzatu ostean, irakaskuntzaren esparrura egingo dugu jauzi, hezkuntzaren eta literaturaren arteko loturaren eta horren eboluzioaren berri izateko. Izan ere, literatura ikas eta irakasteko eredu ezberdinak egon dira eta ibilbide hori ezagutzea ere mesedegarria izango da norabide jakin bat marrazteko. Ondoren, hezkuntza literarioan murgilduko gara, hori iruditzen baitzaigu egungo erronka nagusietako bat eta guk aldeztu dugun funtzio eta egiteko modu nagusia. Saila ixteko, tartea eskainiko diogu haur eta gazte literaturari, entitate propio gisa nola eraiki eta garatu den ezagutzea funtsezkoa baita. Landuko dugun generoak adinaren muga hori gaintzen badu ere, gure corpuseko ikasleen adina gogoan, adierazgarria da horri ere erreparatzea.

2.1.1.- Literaturaren funtzioak

Literatura ardatz duen ikerlan honetan, esanguratsua deritzogu hura nola ulertzen dugun azaltzeari. Horretarako, ezinbestekoa izango da literaturaren izaerari, helburuei eta bestelakoei erreparatzea, gure eguneroko bizimoduan nola eragiten duen eta eragin dezakeen ulertzeko. Literaturari funtzio ezberdinak esleitu izan bazaizkie ere, momentu honetan gurean nagusitzen diren proposamenetara hurreratuko gara eta funtzio horietako batzuen alde egingo dugu. Alor

hori estuki lotuta dago gure ikerketaren gaiarekin; izan ere, literaturari aitortzen dizkiogun funtzioek baldintzatuko dute, hein handi batean, eskolan hautatzen ditugun obra literarioak eta horiekin prestatzen eta gauzatzen ditugun lanketak. Literatur lan bera aukeratuta ere, oso erabilera bestelakoak egin ditzakegu berarekin, literatura ulertzeko moduaren eta aipatutako funtzioen arabera. Ikuspegi bakoitzak, bada, hautu kanoniko bat eta egiteko modu didaktiko batzuk dakartza.

Ikerlan hau literatura ulertzeko funtzio edo modu zehatz batetik landuko dugu, hain zuzen ere, ondoren sakonago zehaztuko dugun hezkuntza literarioaren ikuspegitik. Bestelako betekizunak alboratu gabe, hori lehenesten dugu, haurraren garapen integrala aintzat hartu eta baliabideak eskaintzen baititu mundua ulertzeko, gure kasuan, haurren ikuspegitik. Ondorengo lerroetan, historian zehar gailendu diren zenbait funtzio aurkeztuko ditugu, betiere, lan honekin harremana dutenak eta ikerketari berari zentzua ematen lagunduko dutenak.

Funtzioetara iristeko, has gaitezen idazketaren eta irakurketaren hastapenetatik, hasiera horietan bertan zehaztu baitziren hainbat eginkizun eta helburu, nahiz eta literaturaren beraren historia askoz ere lehenagotik datorren, jakina. Hizkuntza idatziaren ibilbidea duela sei mila urte baino gehiago hasi zen, K.a.-ko IV. mendean, Mesopotamiako buztinezko taulatxoekin; eta orduetik gaur egungo tableta elektronikotara, ibilbide luzea bezain emankorra gertatu da literaturaren eta irakurketaren historian. Hori posible izan da, hein handi batean, urte horietako guztietako irakurleek literaturari eskaini dioten hilezkortasunari esker (Manguel, 2013¹). Idatziaren hastapen urrun haietan, idaztearen arteak irakurlearen beharra sortu zuen berehala, zeinuak zein mezuak deszifratuko zituen subjektua ezinbesteko bilakatu baitzen. Harrezkero, arrazoitzea, galderak egitea eta mundu hobekak irudikatzea ahalbidetzen du irakurketak, hartzailea pertsona kritiko eta arrazional bihurtzen lagunduz. Alabaina, irakurketa hori aktiboa izan behar da, irakurle bakoitzak bere ulerkuntza propioa egin behar baitu, azkeneko hitza berea izanik.

Horrela, gure burua ezagutzeko eta inguratzen gaituen munduari zentzua emateko tresna dugu, besteak beste, literatura. Nolanahi ere, aintzat hartu behar dugu, liburuen kasuan, horiek ez

¹ Lan hau egiteko erabili diren liburuen edizioen urteak dira erreferentzia guztietan jarri direnak. Obra horien lehen argitalpenen urteak eta bestelako datuak bibliografian jaso dira.

dutela modu zuzenean jakinduriarik helarazten. Kontrara, erreminta baliotsuak dira, irakurleak bizitu behar dituenak. Beste era batera esanda, irakurleak paperean dagoen zeinu sistemari, interpretazio pertsonalei eta ikasitako konbentzio sozialei esker, esangurak eman behar dizkio.

Urte hauetan guztietan gertatu dena ezagututa, argi dago literaturak funtzio ezberdinak izan dituela eta gaur egun ere, badituela. Hortaz, gure ikerlana hezkuntzaren esparruan kokatzen bada ere, ardura handikoa da literaturak norbanakoarengan utz ditzakeen aztarnak ezagutzea, hau da, literaturaren funtzioak zeintzuk izan daitezkeen antzematea. Literatura ondare materiagabea da, gauza askotarako balio duena eta gizarte baten aurrerabidean nahitaezkoa dena (Eco, 2002). Compagnonen (2008) hitzetan, presazkoa da literaturaren erabileren eta botereen inguruan gogoeta zintzoa egitea, horiek zeharo ezberdinak izan baitira garai eta testuinguru bakoitzean. Literatura zer den hausnartzetik, zertarako den galdetzera igaro gara, beraz. Egungo munduan, zer eskain dezake literaturak?, zein erabilpen izan dezake?, zein leku izan behar du?, zergatik defendatu literaturaren presentzia eskolan?, bada literaturen bitartez soilik erdiets daitezkeen gauzarik? Galdera horien inguruan gogoeta egitea ezinbestekotzat jotzen du Compagnonek (2008), bere aburuz literaturaren gorespena egiteko unea iritsi baita, urteetan, munduan zein eskolan jasan duen egoeraren ondoren.

Literaturari esleitu izan zaizkion funtzioen artean, askotarikoak daude, hain zuzen ere, literatura aztertu duten zientzia adarrek baldintzatu dituztenak: hurbilpen antropologikoa (Lévi-Strauss, 1958; Girard, 1961), soziologikoa (Bourdieu, 1995), psikoanalitikoa (Lapeyre, 2009; Le Toullec & Vanneufville, 2012), linguistikoa (Eco, 2002)...

Hurbilpen modu horiek eragina izan dute literatura ulertzeko moduetan: ezagutza-iturria, baloreen eta moralaren irakaspena, kulturaren eta identitatearen transmisioa, funtzio askatzailea, konpromiso soziala eta etikoa, norbanakoaren esperientzia pertsonala, hizkuntzaren ikaskuntza... (Ballester, 2015). Hurrengo lerroetan, betekizun horietatik guztietatik esanguratsuak iruditzen zaizkigun batzuetan egingo dugu parada, sakontasun handiagoarekin ulertzeko zertarako izan den eta gaur egun den erabilia literatura.

Literatura, beste askoren artean, erabilia izan da identitate nazionalak eraikitzeko eta, beraz, kohesio soziokulturala bermatzeko. Euskaltzaindiaren *Literatura Terminoen Hiztegiaren* arabera, honakoa da literatura nazionala: nazio jakin bateko idazleen ekoizpenak unitate deskriptibotzat hartzearen emaitza. Hainbat herrialdetan, modu progresiboan onartutako

kanona eraiki da, eta kanon hori irakaskuntzarako eta taldearen identitatearen sentimendurako oinarritzko elementu bihurtu da. Hori dela eta, nazio bateratua sortzeko, funtsezkoak izan dira nazioko kideek partekatu behar izan dituzten sinesmenak jaso dituzten testuak eta horien transmisioa. Kanona eta, hortaz, nazioko literatura ezinbestekoak izan dira nazioen ideien funtsean (Even-Zohar, 1994). Mugimendu nazional horrek Europan izan duen indarrak aritzen da Thiesse (2010), nazioen sorkuntzaz mintzatzen baita; eta gurean, gogoeta sakona egiten du Atutxak (2012), modu kritikoan aztertu baitu euskal irakurleoi aurkeztu zaigun kanon literarioa, bai eta horrek guztiak euskaldunon nortasunaren eratzean izan duen eragina ere.

Bestalde, funtzio existentziala edota etikoa ere aitortu izan zaio literaturari sarritan. Askoren artean, ezaguna dugu Sartreren (1976) obra, non literatura konprometituaren alde egiten duen, eginkizun askatzailea azpimarratuz. Horrela, bere ustetan, literaturaren alderdi estetikoaz gaindi, konpromisoa eta kontzientzia funtsezkoak dira, momentuko errealitatean (soziala, politikoa, ekonomikoa, erlijiosoa...) eragin ahal izateko. Hortaz, idazleak eta irakurleak kontratuzko harreman estua sortzen dute, non bien arteko konfiantza, askatasuna, eskuzabaltasuna eta elkarrekiko eskakizunak diren nagusi.

Nussbaumek (1989), bere aldetik, bizitzako galdera nagusiei erantzuna bilatzeko baliabide paregabekotzat jotzen du literatura. Beraz, literaturaren eta filosofia moralaren mugak hurbilarazten ditu, antzeko galderak egiten baitituzte biek ala biek. Horrekin batera, emozioen eta irudimenaren papera aldeztu du, bizitzan erabakiak hartzeko ezinbestekoak baitira. Izan ere, horiek omen dira norberaren eta egoera sozialaren isla. Autorearen hitzetan, lan literarioek bide eman dezakete esperientzia berriak bizitzeko eta horien inguruan gogoeta egiteko, beste pertsonen eta egoeren azalean jartzeko abagunea eskaintzen baitute.

Ildo beretik, Todorov (2009) ere jarrera formalistetatik (literaturaren sistemaren barneko arauetan oinarritzen dena, eta ez horren inguramenduko baldintza sozialetan) urruntzen da, literaturak norbanakoaren bizitzan dituen funtzioak azpimarratuz. Horrekin batera, literaturaren ikas-irakaskuntzaren ibilbide aldaketa ere proposatzen du, analisi literarioak helmuga beharrean, esanahiak eraikitze bitarteko izan daitezkeen. Hau da, bere ustetan, literaturak jite humanista hartu beharko luke, obren irakurketei esker, irakurlea analisi literarioetan aditu izan ordez, gizakiaren eta inguruaren jakitun izan dadin. Hori egin ezean, literatura arriskuan legokeela baieztatzen du (Castany & Pérez, 2010).

Aipatutako funtzioetatik oso gertu, badugu zeregin morala ere, maiz asko lehenetsi izan dena. Perspektiba horretatik, literatura irakaskuntzarako objektu da eta ikusmolde pedagogiko-morala gailentzen da. Espainiako estatuan, XIX. mendearen amaieran, debate handia sortu zen horren inguruan eta aipatutako moralismo horren (*irakaskuntza artea* terminoarekin ere ezaguna) eta guztiz bestelako zen mugimenduaren (*artea arteagatik*) arteko eztabaida sakona piztu zen. Azkeneko horrek artearen kalitatea bilatzen du, bestelako helburu didaktiko espliziturik gabe, literaturak mintzairaren kodeekin artelana sortzen duelako eta artea zein edertasuna balore absolututzat jotzen dituelako (Estébanez, 1998).

Orain arte aipatutakoez gain, funtzio terapeutikoa ere aitortu izan zaio literaturari. Hau da, norbera eta inguru soziala ezagutzeaz eta kritikoki zein modu konprometituan aztertzeaz gain, pertsonen ongizatearen alde ere lan egin omen dezake literaturak. Horrek badu nolabaiteko lotura ikerlan honekin, errealitateko gaiak jorratzen baitituzte gure corpuseko album ilustratuek (bakardadea, indarkeria, maitasuna, hirugarren adina, beldurra...). Obra horiek ez dira sortu ildo tematiko horiek espreski lantzeko, ez dago helburu hori sorburutik definitua, baina ezin uka daiteke baliagarri suerta daitezkeela gai horietan sakontzeko, hausnartzeko eta norbere esperientziekin eta sentipenekin lotura egiteko. Hitz batez, hartzailearen gorabehera emozionalen aurrean aterpe sendagarria eskain dezakete.

Bat baino gehiago dira liburuek sendatzen gaituztela baieztatzen duten egileak eta *biblioterapiaz* mintzatzen direnak (Détembel, 2015). Aipatutako autoreak diotenari eutsiz, munduko errealitate eta sentimendu guztiak daude jasota literaturan, eta itxura berbala hartzen duten errepresentazio horiek lagungarriak izan daitezke egoera anitzei aurre egiteko. Lehen Mundu Gerrako soldaduekin hasi zen hori erabiltzen, gorabehera psikologikoak zituztenen tratamenduan laguntzeko. Orduetik, eta bereziki 60ko hamarkadatik aurrera, *biblioterapiak* obra literarioen erabilera gidatua proposatzen du erreminta terapeutiko gisa.

Idea bera defendatuz, gaitz ezberdinen zerrenda eta horietako bakoitza arintzeko nobelen irakurketak proposatzen ditu *The Novel Cure. An A-Z of Literary Remedies* (Nobelaren sendabidea. Erremedio literarioak Atik Zra) izeneko liburuak (Berthoud & Elderkin, 2015). Alfabetikoki ordenatuta, gaitz bakoitzari nobela bat edo beste esleitzen diote, bai eta aholku literario espezifikokoak eman ere. Egileek ez dituzte min fisikoak eta emozionalak bereizten, eta horiei guztiei bizitzako erronka handiak ere gehitzen dizkiete (esaterako, maitalea galtzea edota guraso izatea). Ohiko osabideei, beraz, literatura gaineratzen diote, aipatzen baitute irakurketak,

eta literaturak oro har, ahalmena duela beste errealitate batzuetara bidaiatzeko eta mundua beste betaurreko batzuetatik begiratzeko. Bidaia horietatik, gainera, ez da inor berdin itzultzen. Beranduago, antzeko proposamena egin dute autore berberak (Berthoud & Elderkin, 2016), oraingoan ipuinak proposatuz eta haurrei zuzenduz: *The Story Cure: An A-Z of Books to Keep Kids Happy, Healthy and Wise* (Istorioaren sendabidea. Haurrak pozik, osasuntsu eta jakintsu mantentzeko liburuak Atik Zra). Horretaz guztiaz gain, azpimarratzekoa da album ilustratuak ere propio erabili izan direla, funtzio terapeutiko horretan oinarrituta, ekimen praktikoak abiatzeko (Sagnet, 2017).

Esandakoa laburbilduz, literatura helburu ezberdinekin da erabilia eta, ondorioz, anitzak dira esleitu zaizkion funtzioak. Beraz, argi dago ikerlan hau hezkuntza formalaren esparruan kokatzen den arren, ezin ditugula, inondik inora ere, literaturen zertarakoak pedagogiara edota didaktikara bakarrik mugatu. Hori dela eta, askotariko funtzioak azpimarratzen ditugu, norbanakoaren eraikitze prozesuan literaturak zeresan handia duela ulertzen baitugu.

Amai dezagun esanez, funtzio asko badira ere, eta horren hautua egitea funtsezko bihurtzen bada ere, esan eta orokortu daitezkeela literaturari buruzko zenbait gauza. Ohmannek (1987) dioskunaren harira, asko da literatura: mundu baten sortzailea, erretorika, dramatika, jolasa, sinbolismoa... Azken finean, askea eta autonomia da literatura, beste diskurtsoetatik bereizten duten hitzarmen eta arau propioak dituena.

2.1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntzaren eboluzioa

Jakina da literaturaren eta hezkuntzaren arteko erlazioa estua izan dela historian zehar. Literaturak, hala nola, errealitatearen eta munduaren inguruko ezagutza zabaltzea ahalbidetzen du, eta hori dela eta, literatura irakastea (erretorikarekin, idazten ikastearekin eta beste hainbatekin batera) izan da hezkuntzaren zeregin nagusietako bat. Edozein kasutan, literaturak hezkuntzan izan duen presentzia aldatuz joan da mendez mendez, ezin baitugu ahaztu literatura irakasteko egon diren ikusmolde ezberdinak gizarteak literaturari egozten dion funtzio motari zor zaizkiola (Ballester, 2015). Ibilbide hori ezagutzea behar-beharrezkoa izango da etorkizuneko ildoak edota jomugak zehaztu ahal izateko.

Colomerren (1996) lana oinarri, literatura ikas-irakasteko eredu ezberdinak gailendu dira garai eta testuinguru bakoitzean, Erdi Aroan abiatutako erretorikatik hasi, testu nazionalen molde historizistatik jarraituz, testu analisi eta iruzkinetatik igaroz eta azkenaldian sustatu nahi den hezkuntza literarioa iritsiz. Azken horrek, testuetatik harago, literaturaren izaera soziala eta irakurlearen esanahien eraikuntza lehenesten ditu (Colomer, 2001) (ikus hurrengo azpiatala: *Egungo irakaskuntzaren erronkak: gaitasun literarioa eta hezkuntza literarioa ipar*).

Ibilbide historikoa zabala eta anitza izan bada ere, oinarritzko ideia batzuk izango ditugu abiapuntu. XIX. mendean, antropologia zientziaren agerpenarekin batera, gizakion arteko elkartrukeek eta ulermenak ordura arte baino garrantzi handiagoa hartu zuten. Izan ere, hezkuntzan parte hartzen duten subjektuak harremanean daude ezinbestean, testuinguru komunikatibo bera partekatzen baitute eta, azken batean, errealitate sozial berean kokatzen baitira. Hortaz, hezkuntzak subjektua eta kultura batzen dituela esan daiteke, eta historian zehar literaturaren eta hezkuntzaren arteko harremana gero eta hertsia goa bihurtu da, literaturari esker kultura ezagutza anitz irakats zitezkeela aitortu baita. Literatura, beraz, ezagutza berriak transmititzeko tresna pedagogiko gisa hasi zen baliatzen.

Gainera, askotan, literaturaren irakaskuntza *literaturaren historiaren irakaskuntzarekin* nahasten zen, eta urteetan zehar, garaien, autoreen eta obren izenak eta historia ikastea izan zen helburu nagusia, hots, nazio baten historia literarioa, arestian argitu dugun identitate nazionalaren funtzioarekin lotuta. Horrek eredu memoristikoa lehenesten zuen eta ez zuen irakurleen edota ikasleen gaitasun kritikoa bermatzen, material didaktikotzat hartzen baitziren testuok. Baina, Freirek (1991) hausnartzen duen gisara, literatur objektu baten deskribapena buruz ikastea baino eraginkorragoa da objektuaren beraren esanahi sakonak interpretatzea. Ezagutza bigarren horretatik abiatuko da, eta ez eredu memoristikotik. Horregatik, testu baten irakurketa, eredu tradizioaletik abiatuta, ez da, autorearen aburuz, guztiz erreala izango eta ez du ezagutzaren eraikuntzarik ekarriko.

Ikas-irakaskuntza eredu horretan, autore kanonikoen ikaskuntza nagusitu ohi zen (Mendoza, 2002, 2004). Ikusmolde hori, ordea, ez da iraganean geratu den kontua, gaur egungo ikasgeletan ere horren zantzuak ikus baitaitezke sarritan. Izan ere, badira ahotsak uste dutenak oraindik ere literaturak kutsu didaktiko eta historizista mantentzen duela eta ez duela herritarraren prestakuntza kritikoa bermatzen, eta horrek eragina du irakurleen prestakuntza literarioan eta

irakurzaletasunean. Alegia, badira diotenak literatura oraindik ere helburu akademikoen oso menpe dagoela eta edukien transmisiorako baliabidetzat hartzen dela maiz.

Dena dela, azken urteotan, saiakera handiak egin dira eskolak bultzatutako literaturaren ikas-irakaskuntzaren eredu hori gainditzeko, ikaslea testu errealetara hurbiltzeko eta, hortaz, beste bide batzuk jarraitzeko. Hala eta guztiz ere, ikuspegi tradizional hori ez da modu global batean beste eredu batekin ordezkaturia izan. Gauzak horrela, orientazio eta norabide nahasia duen egoera batean kokatzen garela esan dezakegu (Colomer, 1991), non hezkuntza literarioaren funtzioan eta programazioan zalantza, kezka eta eztabaida anitz sortzen diren. Ikuspegi tradizionalaren inguruko eztabaida hori aspaldikoa bada ere, horren isla, zenbaitetan, gaur egun ere ikus daitekeela baieztatzen dute askok.

Egoera horren aurrean, ezinbestekoa deritzogu, irakaskuntza historizistaren alderdi positiboak lurperatu gabe (badituelako alderdi interesgarriak ikuspegi kolektibotik eta identitariotik), literatura ezagutzaren barneko alor edota ikasgai huts bat besterik ez dela nabarmentzeari eta literaturaren irakaskuntzatik hezkuntza literarioa jauzi egiteari. Izan ere, literaturak hezkuntza prozesuan ikuspegi kritikoa garatzen lagun dezake, betiere, praktika diskurtsiboa eta komunikatiboa sustatzen bada. Azken finean, irakurtzea, literatura obra baten ulermena eta lanketa baino zerbait gehiago da. Hori guztia bermatzeko, beraz, ezinbestekoa izango da eskolan literatura modu sistematikoan eta diziplinartekoan integratzea, ikaslearen bizitzarako prestakuntzaren zutabe nagusietako bat izango baita. Ezin dugu ahaztu irakurketa kritikoa eta idazketa, esaterako, ez direla hizkuntzen edota literaturaren alorrekoak soilik, eta trebetasun horiek guztiak ezinbestekoak direla gainerako arloetan ere (Moreno, Lamprea, Bastidas & González, 2009).

Hezkuntzaren eta literaturaren erlazio orokorrari erreparatu ostean, interesgarria da euskal testuingurura hurbiltzea. Izan ere, Erromantizismoarekin batera, XIX. mendeko aldaketa soziopolitikoek eragin handia izan zuten euskal kulturaren eta izaeraren bultzadan, eta ikastolen sorrerak ere biziki eragin zuen literaturaren irakaskuntza sistematikoan. Testuinguru horretan, ondare literario nazionala sortzeko, literaturan zenbait autore hautatu ziren belaunaldi batetik bestera transmititzeko, eta horrek autoreen kanonizazioa eragin zuen. Gauzak horrela, literatura nazionalaren irakaspenak hiru jakintzagai bildu zituen (Alonso, 2010): hizkuntzaren ikas-irakaskuntza, literatur testuen irakurketa eta literatur historiaren irakaspen teorikoa.

Alonsoren (2010) lanari helduz, orain, irizpideek ez diete soilik meritu literarioei erantzuten, beste hainbat alderdi ere kontuan hartzen baitira (edo, argiago esanda, irakurgaiak hautatzeko irizpideak biderkatu egin dira, eta, ondorioz, irakasle bakoitzak irizpide batzuei jarraitzen die); eta ikasleen komunikaziorako gaitasuna garatzera bideratutako irakurketak edota literaturarekiko jarrera baikorrak sustatzera bideratutakoak hautatzen dituzte zenbait irakaslek. Hau da, ikasleen motibazioa ere bilatzen da eta, horrenbestez, corpusaren zabalkundea gertatu da irakurgaietan. Horren harira, Alonsok (2010) gazteen irakurketetan eragiten duten irizpideak aipatzen ditu, horien artean, honakoak: *Idazleak ikastetxeetan* programa, argialetxeen promozioak, literatur sariak, salmentak eta gomendioak... Ikus dezakegunez, aukeraketa egiteko irizpideak askotarikoak dira eta horiek guztiek eragina dute ikasleek irakurtzen duten literaturan.

Bukatzeko, agerikoa da munduak eta errealitateak aldaketa asko eta azkarrak jasan dituela azken urteotan, eta hezkuntza ezin dela errealitate horretatik at geratu. Izan ere, gizarteko aldaketa horiek guztiek literaturaren irakaskuntzan ere aldaketak eskatzen dituzte (Colomer, 1991). Ikusi dugu ikas-irakaskuntza horrek erronka anitz dituela aurrez aurre eta, jarraian, nagusietako bati helduko diogu, hain zuzen ere, gaitasun literarioa garatzen lagunduko duen hezkuntza literarioari.

2.1.3.- Hezkuntzaren erronkak: gaitasun literarioa eta hezkuntza literarioa ipar

Aurreko azpiatalean adierazi dugun gisara, literaturaren ikas-irakaskuntzak bilakaera handia izan du historian zehar, eta aldaketa horiek erabat lotuta egon dira gizarte egoerekin eta beharrekin. Gaur egun, hezkuntza literarioa dugu helburu, hori baita duela urte batzuetatik hona aldeztan den eredu. Labur esanda, testu anitzak modu esanguratsuan irakurtzeko eta interpretatzeko abilezia ezberdinen ikas-irakaskuntza litzateke, Cerrilloren (2007) esanetan, hartzaileari bere barne-mundua zein kanpoko errealitateak aztertzeko baliagarri litzaiokkeen. Iturri berari jarraituz, aipatutako hezkuntza literarioa erdiesteko, ezinbestekoa da gaitasun literarioa garatzea, alegia, pertsonaren beharrak abiapuntu, ulermena eta zaletasuna bultzatuko dituzten egiteko moduak lantzea. Modu horretara ulertutako gaitasun literarioa izango da, hortaz, hezkuntza literarioa iristeko bidezidorra, non bitarteko lanak egiten dituen pertsona funtsezko bilakatzen den (Ibarra & Ballester, 2013). Gaitasun literario hori, gainera, askotariko

trebetasunei (ulermen zein interpretazio alorrekoak, linguistikoak, pragmatikoak, metatestualak, estrategikoak...) esker gauzatu ahal izango da.

Hezkuntza literarioak, bestalde, norbanakoaren izaeraren eraikitze osoan eragiten duela esan genezake, bizitzarako prestakuntza eskaintzen baitu. Hori dela eta, maila sozialean zein irakaskuntzaren eremuan gertatu diren aldaketei egokitu den literatur ikuspegiak, hezkuntza literarioak, pertsonaren garapen prozesuari marko formatiboa eskaintzen dio, eta ez soilik arlo edo ikasgai bat. Izan ere, testu ezberdinak irakurtzeko, ulertzeko, interpretatzeko eta gozatzeko gaitasuna da lehentasuna (Dueñas, 2013). Bada, testu baten aurrean, interpretazio pertsonalek eta sormenak berebiziko garrantzia hartzen dute hartzaileen prestakuntzan, ikaskuntza aktiboaren, kritikoaren, autonomoaren eta holistikoaren alde egiten baitute (Mendoza, 2004). Hori guztia eskolako testuinguruan jazo daiteke, eta hala izan beharko litzateke. Dena den, ezin dugu ahaztu bizitza osoan zehar, adin guztietan, literaturarekin ditugun esperientziei esker, joango dela garatzen hezkuntza literarioa, eta aipatu dugun moduan, pertsonaren eraikuntzaren prozesu amaigabearen parte izango dela.

Azaldu berri dugun hezkuntza literarioa hurbiltzeko, baina, dakigunez, bide luzea egin du literaturaren ikas-irakaskuntzak. Aldaketak, hortaz, ez dira egun batetik besterakoak izan eta oraindik ere ugari dago egiteke. Nolanahi ere, aspalditik antzeman daitezke ibilbidean zehar gertatu diren aurrerapauso baten batzuk, Colomerrek (1991) duela ia hogeita hamar bat urte jada identifikatu zituenak eta egungo egoera ulertzeko zeharo interesgarriak direnak. Alde batetik, egoera curricular berria azpimarratzen du. Hizkuntzalaritza testualaren ikuspegia gailentzen hasi zenean, testu molde anitzen lanketaren alde egiten hasi zen eskolan, lehentasun bihurtuz testu mota guztien ulermenerako eta ekoizpenerako gaitasuna. Gauzak horrela, testu literarioaren izaera hegemonikoa galtzen hasi zen, beste testu moldeei ere lekua utziz. Literatur testuen erabileran, gainera, muga ez da beti izan gaitasun literarioa garatzea. Orokortzerik egin ezin bada ere, hainbatetan, helburu horiek ez dira bideratzen ikasleen sormena, interpretazio pertsonala eta pentsamendu kritikoa piztera. Zehatzago izanda, irakurketa literarioak bestelako jarduera linguistikoen sarrera moduan erabiltzen dira maiz aski. Beste askotan, eduki lexiko-semanticoko, gramatikal edo bestelakoak lantzeko erabiltzen dira, alderdi literarioak alboratuz. Lernerrek (1996) ere antzeko ideia defendatzen du, zalantzan jartzen baitu eskolak sustatzen duen ereduak, irakurketaren desnaturalizazioa sorrarazi duela adieraziz.

Bigarren aldaketa nagusi moduan, corpusaren zabalkundea dakar gogora Colomerrek (1991). Izan ere, ikasleen beharrekin eta intereseekin bat zetozen obrak eta autoreak topatzearen premia identifikatzeak aukera berriak ekarri zituen. Obra kanonikoak alboratu gabe baina haien nagusitasun absolutua leunduz, etapa eta egoera bakoitzean interesgarri izan zitezkeen erdigune literario propioak sortu ziren. Besteak beste, haur eta gazte literatura² dugu corpusaren zabaltze horren adibideetako bat, hezkuntza formalean garrantzi eta pisu handia hartu baitzuen. Ezin dugu ahaztu, urteetan zehar, haur eta gazte literatura hezkuntza formaletik at geratu izan dela. Gaur egun, ordea, duela zenbait hamarkadatik aurrera, bere erabilera oso zabaldua dago eskolan eta irakurlearen formazioan ezinbestekoa da. Dena dela, nahiz eta alderdi horretan aurrerapena egon den, baditu bere arriskuak ere. Izan ere, aintzakotzat hartu behar dugu aurrerapen horien aurrean ager daitekeen arrisku bat: literatura mota hori eskolara bideratutako tresna artifizial gisa erabiltzea, zerbait erreala dela ulertu gabe eta aurreko literatura lantzen zen metodologia berarekin irakatsiz (Bettelheim & Zelan, 1981).

Hirugarren aldaketa nagusia testuak irakurtzeko modua litzateke. 1960ko hamarkadako hizkuntzalaritza eta literaturaren teoria estrukturalisten ostean, literaturaren metodologia memoristikotik urrutiratu eta ikaslea testuetara hurbiltzeko saiakerari eman zitzaion bide. Testuen iruzkinak zeregin literario ohiko bihurtu ziren garai hartan, non irakaslearen boterea zen nagusi; hau da, irakaslea zen subjektu orojakilea, eta ikasleak, hartzaileak. Hala ere, berehala hasi zen behar berri bat azaleratzen, hain zuzen ere, irakurlea eta testua hurbilaraztea. Hurbilpen hori gauzatzeko, hainbat ekimen eta jarduera mota hasi ziren agertzen eskoletan, esate baterako: testu laburren irakurketa, testu luzeen zatien lanketa, obra osoen irakurketa autonomoa, obra jakin baten irakurketa kolektiboa...

Amaitzeko, testuen sorkuntza izendatzen du Colomerrek (1991) abantzu eran. Hezkuntzaren alorrean testu literario kanonikoen egiteko moduak ardatz, testu berriak sormenez eraikitzeak indarra hartu du. Hori hezkuntza literarioarako mesedegarri suerta daitekeen arren, curriculumean ongi integratuta egotea funtsezkoa da, maiz modu inprobisatuan egiten baitira, sistematizazio handiegirik gabe. Colomerrek (1991) azaldutako egoera horretatik guztitik, beste hainbat hobekuntza eta garapen gertatu dira hezkuntzaren testuinguruan, nahiz eta, ziurrenik, aurreko ereduaren ezaugarri asko identifikagarriak diren egungo testuinguru batzuetan.

² HGL laburdurarekin ere aipatuko da hemendik aurrera lanean zehar.

Aipatu ditugu zeintzuk izan diren azken hamarkadetan gertatu diren aurrerapen batzuk literaturaren ikas-irakaskuntzaren alorrean. Halere, ikusi dugu horiek ere badituztela beren gazi-gozaok, hots, hobekuntzarako aukerak. Gauzak horrela, gaur egunean erronka berriak ari dira agertzen hezkuntza literarioan. Etorkizuneko desafioak hainbat eta hainbat badira ere, lan honekin zerikusia duten bi dira ondoren bereiziko ditugunak, hots, gure ikerlanaren testuinguruarekin eta corpusarekin zerikusia dutenak.

Gaur egun heziketa literarioan dugun erronka nagusietako batek esparru metodologikoan eragiten du zuzen-zuzenean, literaturaren ikas-irakaskuntza hezkuntza literarioa hurreratzeak aldaketak eskatzen baititu maila guztietan, helburuetan eta alor metodologikoan barne. Zeharo ohikoa da literaturaren arloko diseinu didaktikoak hiru fase edo aldi nagusitan antolatzea: irakurri aurretik, bitartean eta ondoren (Schmitt & Baumann, 1986; Colomer, 1993 lanean aipatua), baina ezinbestekoa da aldi horietan jarduteko eredu eta egiteko modu jakinak diseinatzea, gorago ikusi dugun moduan, ezagutzen akumulazioa beharrez, gaitasun literarioaren garapena bilatuko dutenak. Metodologiari dagokionez, molde berriak behar dira hezkuntza literarioa iristeko; horien guztien artean, ikaskidetzan oinarritutako proiektuak gailentzen dira (Margallo, 2012). Hori aintzat hartzea funtsezkoa da, ikerlan honetako corpusean ikaskidetzan funtsatutako ereduak erdigune izango baitira.

Gaurko egoerara eta etorkizunera begira, beste erronka bat litzateke teknologia berriekin zerikusia duena. Gure corpuseko irakasle zein ikasleek landu dituzten album ilustratuak gelartzeko, baliabide teknologikoak izan dituzte lagun, helburu zein egiteko modu ezberdinekin, beraz, alderdi horretan sakontzeak garrantzia du ikerlan honetan. Jakina da teknologia berriek hezkuntza literarioari helburu berriak gehitzen dizkiotela, ezin baitugu ukatu literaturak sarean duen presentzia, bai eta irakurketa digitalek ekarri dituzten irakurtzeko modu ezberdinak ere. Horretaz gain, IKTek aukera zabala eskaintzen dute testuen eraikuntzak argitaratzeko, multimedia errekurtsioekin uztartzeko zein besteekin partekatzeke (Zayas, 2011). Hori gutxi balitz, literaturaren dimentsio soziala indartzeko bide ere eman dezakete, esaterako, komunitate birtualen, foroen zein bestelako bitartez (Margallo, 2012). Gainera, tresna berriak ere badakartza, adibidez, testua eta irudiak harremanetan jartzen dituen albumak egiteko diaporamak. Beraz, argi dago testuaren izaeran zein hartzailarekin elkarreragiteko moduetan iraultza ekarri duela aro digitalak, eta horrek interakzioa bultzatzea: egitura hiperlineala (obra tradizionalen irakurketa linealetik harago), baliabideen sinergia (audioa, bideoa...), irakurtzeko euskarri berriak... (García, 2016). Ondorioz, esan dezakegu liburu fisikoa ez dela,

gaur egun, kulturarako sarbide bakarra (Foulquier, 2017). Paperezko liburuekin batera, pantailak gurean integratu dira, eta sarritan mehatxu gisa ikusi badira ere, hezkuntza literarioa erdiesteko praktika berriak aurkeztu dituzte.

Hezkuntza literarioak ibilitako bidea eta aurrera begira dituen erronkak zehaztu ostean, hurrengo azpiatalean, hezkuntza literarioaren ardatz horiek guztiak eramango ditugu haur eta gazte literaturara, hor kokatzen baita, hein handi batean, gure ikerlana. Gaitasun literarioaren garapenean, hezkuntza formalean zein informalean, erdiguneetako bat izan beharko litzateke haur eta gazte literatura. Izan ere, literatura mota hori ezinbestekoa izango da norbanakoaren hezkuntza literarioaren hastapenetako urteetan:

En el aprendizaje literario escolar debemos recordar que, tanto en la infancia como en la adolescencia, hay niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria. Por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de la educación literaria de la persona (Cerrillo, 2016, 39. or.).

Ikerlan honen ernamuin izan den literatur generoak ere, album ilustratuak, aukera interesgarriak eskaintzen ditu hezkuntza literarioaren markoan, gero eta ahots gehiagok adierazten baitute liburu horren egokitasuna irakurle-hartzaileen zein hezitzaileen hezkuntza literarioan (Valencia & Real, 2014).

2.1.4.- Haur eta gazte literaturaren garapena

Esan dugun moduan, literaturaren ikas-irakaskuntzan oinarritutako ikerlan hau haur eta gazte literaturaren espazioan kokatzen da, Lehen Hezkuntzako irakasle-ikasleak izan baitira corpusa osatu dutenak. Ikerketa honetan baliatu den generoa, album ilustratua, adin gabeko literatura gisa definitu izan da sarritan, eta guk ere horren alde egiten dugu (ikus album ilustratuaren ataleko *Hartzailea eta irakurketa mota* izeneko azpiatala), beraz, ez da zertan haurren sailean bakarrik kokatu. Nolanahi ere, egokia iruditzen zaigu haur eta gazte literaturari buruz ere mintzatzea, album ilustratuak helduentzat zein haurrentzat izan daitezkeelako proposak, eta geroago azalduko dugun gisan, haurren eta gazteen gaitasun literarioa garatzeko oso baliabide emankorrak direlako. Gainera, guztiontzako literatura izanik ere, egia da erabilera hori eman zaiola bai eskolan eta bai literatur sisteman ere. Horregatik, HGLren ibilbide historikoaren, ezaugarri nagusien eta erronkei buruz jardungo dugu jarraian.

Haur eta gazte literatura, umeei edo gazteei (haientzat idatzia edota moldatua) zuzendutako literatura litzateke (Etxaniz, 1997). Literatura independente gisa, XVIII. mendearen bigarren erdian agertu zen, nahiz eta XX. mendea izan garapen handieneko momentua. Haurtzaroa gizakiaren garapen etapatzat hartzeak sorrarazi zuen, batik bat, adin tarte horretarako literatura propioaren suspertzea.

Bilakaera historikoan apur bat sakonduz (Etxaniz, 2011), ahozko tradizioko ipuinetan eta kondairetan oinarritutako obrak nabarmendu behar dira XVII- XVIII. mendeetan. Garai hartan, 1697an, Charles Perraulten *Histoires ou contes du temps passé* (Iraganeko istorioak edo ipuinak) azpimarratu behar da, maitagarrien ipuinak zabaldu baitzituen. Ondoren, urrezko aroa iritsi zen XIX. mendean, erromantizismoari esker, hein handi batean. Grimm anaiak, Christian Andersen, Oscar Wilde eta Lewis Carroll izendunak kokatzen dira hor, bai eta Robert Louis Stevenson eta Rudyard Kiplinen abenturazko nobelak ere. Estatu mailan, Cecilia Böhl de Faber aipatu behar dugu, Ferrán Caballero ezizenarekin sinatzen zuena; bera izan baitzen haur literaturaz kezkatu zen lehen idazleetakoa, haur folklorea eta ipuin-kondairak bildu zituen, hain justu ere.

XX. mendearen hasieran, umeen psikologia, nahiak eta beharrak kontuan hartzen zituzten sorkuntzak azaldu ziren eta, ondorioz, gai berrien lanketa ezinbesteko bilakatu zen: askatasuna, ametsak, beldurrak... Horrela, egileek, poliki-poliki haur eta gazteen atseginetara hurbiltzea lortu zuten, artelan unibertsal asko sortuz, esaterako: *Peter and Wendy* (1911. J. M Barrie), *Winnie-the-Pooh* (1926. A. A. Milne)... Espainian ere, mende berriarekin batera, jarrera garaikideagoa antzematen hasi zen, non, didaktismoaren aurrean, literaturaren alderdi ludikoa goraiatzen zen. Hala ere, Espainiako Gerra Zibilaren ostean, garapen hori eten egin zen eta, beraz, Europako Bigarren Mundu Gerraren ondorengo korrante berriak 60-70 hamarkadetara arte ez ziren iritsi.

Hurrengo lerroetan, mundu mailatik gure esparrura hurbilduko gara. Euskal testuinguruari dagokionez, haur eta gazte literatura aztertzeko, ezinbestekoa da ahozko tradizioren jotzea. Gurean ere, ahozko literatura munta handikoa izan da euskal literaturaren historian eta ahozkotetasunaren eragina agerikoa da egungo hainbat autoreren lanetan. Ahozko literaturaren garrantzi horrek, hain zuzen ere, animatu zuen Bizenta Mogel haurrentzako lehen euskal liburua argitaratzera: *Ipui onac* (1804), non Esoporen alegiak jaso, itzuli eta egokitu zituen (Etxaniz, 2011). Ikaskizunak eskaintzen zituzten alegien alde egin zuen Mogelek, ipuin *zatarrak*

alboratuz (bere hitzaurrean azaltzen den gisan, baztertu beharrekoen artean leudeke honakoak: *atso ipuiak, Peru eta Mariaren ipui farragarri eta sustrai gabeak, ipui zatarrak, okerrak...*).

Ahozko euskal literaturak tradizio luzea badu ere, ez da gauza bera gertatzen idatzizko literaturarekin. Euskarazko liburugintzak ez du izan literatur sistema indartsurik XX. mendera arte, eta euskal literatura, jarduera autonomo gisa, joan den mendearen bigarren erditik aurrera bakarrik instituzionalizatu zen (Olaziregi, 2005). Bilakaera horretan, eta haur literaturari gagozkiolarik, XIX. mendean zehar zaila zaigu haurrei bideratutako literaturarik topatzea, Iturriagak eta Goyhetxek argitaratu zituzten elezahar-bildumez gain (Etxaniz, 2011). XX. mendera jo behar dugu haur eta gazteentzako literatura aurkitzeko, izan ere, Euskal Herriko eskola elebidunen beharrak haur eta gazte literaturako testuen igoera ekarri zuen XX. mendearen hasieran (Olaziregi 2001). Gerra Zibila baino lehenagoko lanei dagokienez, 1918 eta 1927. urteetan argitaratu ziren, hurrenez hurren, *Abarrak* (Evaristo Bustintza “Kirikiño”), eta *Pernando Amezketarra. Bere ateraldi ta gertaerak* (Gregorio Muxika). Horiez gain, kanpoko liburuen itzulpenak ere nabariak dira urte horietan (Grimm anaien ipuinen itzulpenak, kasu) eta esan daiteke, euskal literaturaren berpizte bat izan zela, dena dela, hori guztia eten egin zen 1936ko gerrarekin. Gerraostean, haur literaturaren inguruko aldaketa garrantzitsuenak 50eko hamarkadaren hasieran gertatu ziren eta orduantxe kokatzen da euskal haur literaturaren hasiera, garai hartan hasi baitziren ugaritzen haurrei zuzendutako liburuak. Ondoren, 80ko hamarkadaz geroztik, euskal haur eta gazte literatura modernoaren hasieraz hitz egiten has gaitezke, eta gaur egunera arte, hazkundea eta sistemaren beraren egonkortzea ikusgarriak dira. XXI. mendeari dagokionez, besteak beste, album ilustratuen aldeko apustua egin da eta, hainbestez, albumarena dugu XXI. mende honen hastapenetan, euskal haur eta gazte literaturan, suertatu den suspertzerik handienetakoa eta berritzaileenetakoa (Etxaniz, 2011).

Bestalde, ezin dugu aipatu gabe utzi euskarara itzulitako haur eta gazte literatura; alde batetik, euskal HGLren barruan itzulpenen kopurua esanguratsuki ugaria delako, eta bestetik, ikerlan honetan baliatu ditugun album ilustratuak euskarara itzulita daudelako. Aintzat hartu behar dugu haur eta gazte literatura nahiko berria bada, are gehiago dela jatorriz euskaraz sortutakoa (López, 2000). Hori dela eta, kanpoko obrak gurera ekartzeko eta itzultzeko arrazoiak ezberdinak izan daitezkeen arren, asko dira behar ezberdinei erantzuteko aburuz, euskarara itzuli diren obrak, beste askoren artean, momentuan horretarako corpusik topatu ez den egoeretan. Album ilustratuen kasuan, Etxanizek (2011) dio nabaria dela itzulpengintzak izan duen eta oraindik gaur duen garrantzia, horietako asko kanon bihurtzeraino. Adibidez, baditugu

euskal argitaletxeek kanpokoekin egindako akordioak (Pamiela-Kalandraka, Txalaparta-OQO, esaterako), kalitatezko album ilustratuak argitaratzeko sortu direnak, bai eta kanpoko obrak itzuli dituzten bestelako argitaletxeak ere. Itzulpenen sistema horrek guztiak, aldi berean, euskal sorkuntzari ere bultzada ematen dio, albumak sortzeko euskal erakundeek abian jarritako lehiaketekin, kasu.

Bukatzeko, gaur egunera arteko ibilbideaz gainera, interesgarria da aurrean dugun etorkizunari ere begiratu ematea, haur eta gazte literaturak bide emankorra egin badu ere, zenbait kezka badirelako gaur. Arizaletak (2012), adibidez, lau oztopo nagusi identifikatu ditu. Batetik, haur eta gazte literaturaren baitako liburuenganako begirune eza, esparru batzuetan aurreiritziak baitaude literatura mota horrekin, balio gutxiagokotzat edo bigarren mailakotzat jotz. Bestalde, argitaletxeetako ekoizpenen kalitatea ere ezbaian jartzen du, produkzio komertzial bizkorrek ez baitu ahalbidetzen obra onenen iraunkortasuna. Merkatuan aurkezten den obren gainprodukzio horrek kalitatean ere izan ditzake eragin kaltegarriak, eta ondorioak eskolara irits daitezke. Izan ere, argitaletxeen promozioetatik bideratutako liburuak bidaltzen zaizkie maiz haurrei, askotan aurretik irakasleen irizpide kritikotik igaro gabe. Ondorioz, irakurzaletasuna bultzatzeko ekimen asko merkatutik bertatik datoz, eta onura ekonomikoak pedagogikoen edo literarioen gaineratik jartzea ekar dezake horrek. Azkenik, literatura hori ikas-irakasteko moduen garrantzia azpimarratzen du autoreak, gaitasun literarioan eta komunikatiboan oinarritzen ez diren egiteko moduak oztopo baitira egungo haur eta gazte literaturaren emankortasuna aprobetxatzeko.

Nolanahi ere, eta azpiatala ixteko, ezin ditugu zalantzan jarri haur eta gazte literaturak dakartzan onurak eta irekitzen dituen leihoak, haurrei zein helduei aukera anitzak zabaltzen baitizkie (Ben Soussan, 2014). Ez gara literatura txikiari ari, txikiei bideratutako literaturaz baizik, asko jota.

2.2.- GENERO LITERARIOA: ALBUM ILUSTRATUA

Bigarren atal honetan, ikerlanean baliatu dugun genero literarioa, album ilustratua, izango dugu hizpide. Testu baten irakurketa eta, hortaz, ulermen eta interpretazio prozesuak, ez dira beti berberak izango. Aldagaien artean, testu mota legoke, horietako bakoitzak berezitasun jakin batzuk izango baititu, irakurketa moduak baldintzatuko dituenak. Hori dela eta, ezinbesteko bilakatzen da aniztasun testualari aurre egiteko irizpide argiak izatea (Zayas, 2012) eta, jakina,

generoa bera ongi ezagutzea eta ezaugarritzea, literatur arloko proposamen didaktikoak eta gelaratzeak koherenteak izan daitezten. Beraz, eskolan erabiltzen eta lantzen diren generoak (guztiak, eta gure kasuan, literarioak) identifikatu eta bereizgarrien araberako egiteko moduak gauzatu beharko ditugu.

Ikerlan honetan, album ilustratua izan da baliatutako generoa, hortaz, beraren hurbilpen historikoa zein ezaugarri bereizgarriak aurkeztuko dira ainguraketa teorikoaren bigarren atal honetan. Zehatzago esanda, honakoak izango dira jorratuko diren eremuak edo azpiatalak: generoaren aitzindariak, definiziora hurbilpena, testuaren eta irudien arteko harreman sinergikoa, hartzailearen ezaugarriak, generoak eskatzen duen irakurketa mota, ildo tematikoak eta, azkenik, albumak ikerketaren eta hezkuntzaren esparruetan izan duen eta egun duen lekua. Alderdi horiek guztiak baliagarriak izan dira, alde batetik, corpusaren azterketako irizpideak elikatzeke, eta bestetik, alderdi irakasgarriak jardungai bilakatzeko, bai irakasleen prestakuntza faseetan (saio monografikoak, autokonfrontazioak, konfrontazio gurutzatua...) eta bai haiek ikasleekin egin dituzten ikasgelako saioetan ere.

2.2.1.- Aitzindariak eta bilakaera

Literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuak sakon eta zehaztasunez aztertu ahal izateko, literatur genero batean jarri dugu fokua, hots, album ilustratuan. Gauzak horrela, generoaren ezaugarri bereizgarriei aparteko arreta eskainiko diegu, erabateko eragina baitute ondoren aztertuko dugun corpusean eta horren azterketan. Horretarako, egun ezagutzen dugun album ilustratuaren aitzindariak ezagutzea interesgarria da gure lanerako, historian zehar izan duen bilakaera ezagutzeak pista anitz emango baitizkigu generoa ezaugarritzeko eta beste literatur formetatik bereizten duten alderdiak identifikatzeko.

Hasteko eta behin, esparru etimologikoari helduko diogu, *album* hitzaren iturria nondik datorren jakiteko. Iturburua latinetik datorkigu, *zuri* esangura duen *albus* berbaren forma neutrotik, hain zuzen ere (Van der Linden, 2015). Castagnolik (2017) ere sorburu bera adierazten du, bai eta horren osteko eboluzioa ere. Bere hitzetan, Antzinako Erroman, herritarrei zuzendutako oharrak idazten ziren horma zurietan edota horien gainean zintzilikatutako oholetan eta horiek, zuten koloreagatik, *album* deitzen ziren. Antzera gertatzen zen Alemaniako XVI. mendean ere, *album amicorum* deiturarekin ezagutzen baitziren bidaia-koaderno zuriak;

eta pare bat mende beranduago, orokorki emakumeek erabiltzen zituzten eguneroko intimoek hartu zuten izen hori, postalak, lore sikuak, testuak, irudiak eta bestelakoak biltzen zituztenek. *Amicorum* hitza galduta, *album* hitza geratu zen, eta elementu horrek bere bidea jarraitu zuen: Hans Christian Andersenren albumak, irudiz jositako XIX. mendeko liburu inprimatuak... Denborak aurrera egin ahala, ilustrazioak protagonista diren paperezko dokumentuek hartu dute deitura hori, eta oraindik ere, hori bera baliatzen dugu marrazkiak edota argazkiak batzen dituen liburuxkari erreferentzia egiteko. Beraz, arestian aipatutako autore berari helduz, historian zehar testuaren, hitzaren eta orrialdearen beraren arteko elkarreraginek zeresan handia izan dute, eta espazio horrekin jolas egiteko aukera da album modernoaren bereizgarrietako bat: “Son aventuras confinadas en el blanco. Mensajes que alguien ha escrito sobre una pared encalada” (Castagnoli, 2017, 9. or.).

Edozelan ere, *album* hitzaren ibilbidea ezagutzeak informazio zabala eskaintzen badigu ere, terminologia aztertzea ez da nahikoa, ezinbestekoa iruditzen baitzaigu gaur egun kontsolidatuta dagoen generoaren bilakaera ezagutzea. Albumaren jaiotzan eta bilakaeran azaleratu ziren egoera baldintzatzaileei dagokienez, lehenengo aldagaia haur eta gazte literaturaren jaiotza eta garapena bera litzateke (Zaparaín & González, 2010). Haurrentzat espresuki sortutako liburuak XIX. mende bukaeran eta XX. mende hasieran agertu ziren aurrenekoz, eta hori erabakigarria izan zen album ilustratuaren jaiotzan. Orduan agertu ziren lehen aldizkariak eta haur literaturako lanen sariak, eta irudiaren presentzia areagotu egin zen komikiarekin, zinemarekin, antzerkiarekin eta, batez ere, joera artistiko berriekin batera. Bestalde, bigarren aldagai gisara, haurren alfabetatzearen eta eskolaratzearen kopuruaren igoera azaltzen dute aipatutako egileek. Haur literaturak kontsiderazio propioa merezi zuela aitortu zen garai hartan, eta ideia horrek zenbait editore eta autore erakarri zituen, hori dela bide, produkzioa ere handituz. Azkenik, inprenta eta edizio lanetan gertatu zen aurrerapena ere azpimarratzen dute, XX. mendean irudi albumenganako interesa piztu eta moldeak apurtzeko apustua egin baitzen nabarmen, edozein adinetako irakurleengana iristeko aburuz. Aldagai horiek guztiak aintzat hartzea, hortaz, ezinbestekoa da jarrian xehetuko dugun ibilbidea ulertzeko.

XIX. mendera jo beharra dugu album ilustratuaren jaiotzaren berri izateko, baina batez ere, XX. mendera. Eta argi dago, gainera, XX. mendeko hamarkada batetik bestera aldaketa handiak suertatu direla gaur egun arte. Nolanahi ere, XX. mendera jo aurretik, aipamen berezia egin nahi genieke album ilustratuaren XIX. mendeko aitzindari batzuei (Duran, 2009). Autorearen lanari jarraituz, 1844. urtean Heinrich Hoffman (1809-1894) izeneko mediku alemaniar bat hasi

zen beranduago albuma izango zen generorako bidea egiten, bere semearentzako liburu ilustratu egokirik topatu ez eta koaderno zuri bat lagun, sortzen hasi baitzen. Mila ale baino gehiago eta ehun edizio argitaratu ziren, eta baita berehala agortu ere. 1845ean *Der Struwwelpeter* (*Peru Tximaluze*) izenpean egin zen ezagun bere lana (jatorrizko izenburua hirugarren ediziora arte: *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3–6 Jahren*) eta beranduago azalduko dugun albumaren oinarritzko ezaugarrietako bat betetzen zuen: testuaren eta irudien arteko sinergia. Mende berean badugu aipagarri den beste aitzindari bat ere, 1886. urtean kaleratu zen Kate Greenaway (1846-1901) ilustratzailearen obra nagusietako bat: *An Apple Pie* (*Sagartarta*), gaur egun ezagutzen dugun generoak dituen zenbait ezaugarri agertu zituen.

XX. mendean, hamarkadatik hamarkadara ibilbide emankorra gertatu zen eta haurtzaroaren, album ilustratuaren eta editore industriaren inguruko ikusmolde arras ezberdina sortu zen. 1920ko hamarkadan, album ilustratu modernoaren ezaugarriak forma hartzen hasi ziren Europan eta Amerikan, besteak beste, esperimentazioak egon zirelako ilustrazio teknika ezberdinetan, kaligrafia motetan eta koloreen erabileran. Gutxi balitz, garai horri sakontasun eta aniztasun berezia aitortu behar zaio gaien trataeran (Doonan, 1996).

Hurrengo hamarkadan, irudi album berriak agertu ziren Europako herrialde ezberdinetan, eta testuaren eta irudiaren arteko harreman sinergikoa eta formatua egonkortzen hasi ziren. Obren helburua umeei baloreak eta ikasbideak irakasteaz gain, plazerra sorraraztea ere bazen. Argitaletxeek, gainera, autore oso onak zituzten dagoeneko, hala nola: Wanda Gag (1893-1946), Feodor Rojankovsky (1891-1970) eta Roger Duvoisin (1904-1980). 1930eko hamarkada horretan, *Albums du Père Castor* izeneko edizioa jarri zuen abian Paul Faucher (1898-1967) pedagogoa eta haur liburuaren itxura eraldatu egin zuen goitik behera, berrikuntza pedagogikoa bultzatu baitzuen. Frantisek Bakulé (1877-1957) pedagogo txekiarraren eraginpean, psikologia zein pedagogia modernoan oinarritu zen Faucher bere obrak sortzeko. Editore ere bilakatu zen egile horrek irudigintzan topatu zuen leku aproposa bere helburuak betetzeko, umearen inteligentzia eta sentsibilitatea sustatzen baitzituen, bere aburuz (Duran, 2009). Hamarkada bereko Jean de Brunhoff egilearen *Babar*-en sei liburu ilustratuak ere ezin ditugu aipatu gabe utzi, 1931 eta 1937 urteen artean argitaratuak izan zirenak eta gaien trataeran aniztasuna erakutsi zutenak. 1931. urtean lehen liburua, *Histoire de Babar: le petit éléphant* (*Babar elefantetxoaren istorioa*) argitaratu ostean, formatu handiko lehenengoetarikoa izango zen albuma sortu zen, gaur egungo ikuspegitik album izendatuko genukeena. Gauzak horrela, *Babar* bilduma berehala bihurtu zen klasiko haur literaturan.

Bigarren Mundu Gerraren ostean, 1950eko hamarkadan, ageriko hobekuntzak antzeman ziren irudien inprimaketan. Urteak aurrera joan ahala, haur liburu eta ilustrazioetara bideratutako sariketa anitz antolatu ziren, besteak beste: American Library Association's Randolph Caldecott Medal (1938an sortua), Hans Christian Andersen Award (1966) eta Boloniako Haur Liburu FERIA (Doonan, 1996).

Nolanahi ere, 1960ko hamarkada aipatu behar dugu albumaren benetako jaiotzaz hitz egin nahi badugu. Garai hartan itzeleko aurrerapena izan zen inprimaketan eta baita estilo espresibo eta piktorikoetan ere (Doonan, 1996; Lartitegui, 2009; Zaparaín & González, 2010; Colomer, 2006...). Aro hartan kokatzen dugu Maurice Sendak (1928-2012) autorearen, hamarkadako aitzindari eta erreferentea, hirurogeita hamar bat autorearen liburuak ilustratzeaz gain, bere album propioak ere sortu zituen. 1963. urtean argitaratu zuen bere obrarik ezagunena, *Where the wild things are (Piztiak bizi diren lekuan)*. Autorearen lehen albuma izan zen koloretan egin eta berehala bilakatu zen eredu bere testu-irudiaren eta diseinuaren integrazio bikainagatik. Gaur egungo begiradatik ere, ez litzateke zilegi album ilustratuez hitz egitea autore eta obra hori aipatu gabe, munduko libururik irakurrienen artean dagoelako eta klasikotzat har dezakegulako (Jones, 1989). Obra hori eredugarri bada, arrazoi anitzengatik da: umeen emozioen aitorpena, balio literarioa, formatuaren esangura, xehetasun grafikoak zein hitzezkoak, maisuki lortutako testuaren eta ilustrazioaren arteko sinergia...

Garaiko beste artista esanguratsu bat dugu Eric Carle (1929-). Hirurogeita hamar liburu baino gehiago ilustratu zituen, batez ere, collagearen teknikan izan zen aditua eta 1969. urtean *The very Hungry Caterpillar (Beldar gosetia)* liburuaren argitaratutakoan erakutsi zuen hori. Beste egile izendagarri bat dugu John Burningham (1936-), sinergiaren kontuari berebiziko garrantzia eman ziona eta 1963ko *Borka: The Adventures of a Goose With no Feathers (Borka: lumarik gabeko antzara baten abenturak)* izeneko bere lehen albumarekin Kate Greenaway saria irabazi zuena. Autore garaikideen artean beste hauek ere izan ziren: John Lawrence, Raymond Briggs, Victor Ambrus, Marlene Reidel, Reiner Zimmik... (Artium, 2011). Estatu mailan ere, esan daiteke aro berri baten hasiera agitu zela 1960ko hamarkadan, orduan sortu baitziren gaurko haur eta gazte literaturako zenbait obra klasiko. Ildo beretik, Lazarillo sariketa finkatu zen (1958. urtean sortua), bere hiru kategorietan: sorkuntza literarioa, ilustrazioa eta lan editoriala. 1964. urtean, Pablo Ramírez (1926-1966) ilustratzailea izan zen sari horren irabazlea, Carmen Kurtz egileak idatzitako *Color de Fuego (Suaren kolorea)* obra ilustratu eta ipuin klasikoaren estetika berrikuntzan lan handia bezain aberatsa egin zuena.

1970eko eta 1980ko hamarkadetan gehiegizko produkzioa gertatu zen, errealismo kritikoa gailurrean egonda, gizartea gai berriak liburuak eskatzen hasi baitzen. Eskaria handitzean, eskaintza ere ugartu beharra zegoen eta produkzioan itzelezko gorakada izan zen. Doonanen (1996) ustetan, literatur balio urriko liburuak izan ziren horren ondorio negatiboetako bat. Halere, Espainian, esaterako, 1970eko hamarkada bereziki inportantea izan zen ilustrazioaren aurrerapenean, aintzatespen internazionala lortu baitzuen. Garaiko ilustratzaileen artean ditugu, besteak beste, honakoak: Miguel Calatayud, Viví Escrivá, José Antonio Alcázar, Asun Balzola eta Miguel Ángel Pacheco.

XXI. mendeko gaurko egoerari so eginez ere, antzeman ditzakegu zenbait joera eta bereizgarri. Colomerren (2004) hitzetan, azkeneko urteotan, sistema globalizatu baterantz jo du gizarteak eta, orduan, bizi estilo berriek ere eragina dute literaturan, eta, beraz, baita album ilustratuetan ere. Familia molde berrien aitortzarekin, teknologia berrien murgilketarekin eta kultur aniztasuna bizkortzearekin, fikzio literarioa eta plastikoa ere berri beharra dago. Egungo bizimoldeak eragindako segurtasun ezak eta bakardadeak eragina dute albumetan eta asko dira gai horien inguruan argitaratu diren obra literarioak. Presaz beteriko gizarte honetan hartzaileek denbora behar dute haien barneko sentimenduekin topo egiteko eta literaturaz lasai gozatzeko, betiere fantasia eta umorea ahaztu gabe (Colomer, 2006). Horregatik esan daiteke gaur egungo albumak sentimenduen aurkikuntzara daudela bideratuta, alegia, munduari buruzko ideia filosofikoei eta emozioei begira. Eta hori da, hain justu ere, azken urteotako berrikuntza handietakoa.

2.2.2.- Definizio baterantz

Gurean *album ilustratu* edota *album* deiturikoa, *liburu-album* Hego Ameriketako, edo *picture book* herrialde anglosaxoietan (Castagnoli, 2017), guztien atzean ezaugarri bereizgarriak dituen genero literario bera dugu. Autore asko dira liburu mota hori genero gisa aitortu dutenak, bai eta horren inguruko arrazoiketa sakona egin dutenak ere. Beste askoren artean, Rateauk (2001) sutuki defendatzen du albumaren ezaugarri propioek genero bilakatzen dutela. Hori dela eta, ikerlan honetan ere genero moduan definitu dugu album ilustratua, eta bere berezitasunetan sakonduko dugu, definizio baterantz hurbildu ahal izateko.

Adierazgarria da generoak azkeneko urteotan bizi izan duen gorakada, bai ekoizpenean (ugaritu egin dira albumen argitalpenak eta generoan espezializatutako argitaletxe berriak, autore berriak agertu dira, produkzioa nazioartekotu da...), bai erabileran (haur txikiei zuzendutako obretan albumak aniztu egin dira eta hartzailearen adina zabaldu egin da). Hori dela eta, gaur egun album ilustratua gero eta ezagunagoa dela esan daiteke (Silva-Díaz, 2016). Izan ere, duela hamabost bat urte, erronka handia zen albumaz hitz egitea, liburu-dendetan zein liburutegietan ez baitzen biziki ezaguna edota beste liburu mota batzuekin, batik bat ipuinekin, nahasten baitzen sarritan. Denborak aurrera egin ahala, adierazpen artistiko berrien etorrerak eta irakurle mota berriek, besteak beste, albumaren lekua aldarrikatu zuten, ohiko haurren liburuetatik aske (Medina, 2014). Bada, albuma aipatzen dugunean zer ulertzen dugun zehaztea ezinbestekoa izango da ikerlan honetan.

Album ilustratua definitzea lan nekeza da (Sáez-Castán, 2016), baina zailtasun horrek nolabaiteko abantaila ere eskaintzen digu, horrek esan nahi baitu albumaren arauak malguak direla eta ez dagoela batasun absoluturik formatuan, estetikan zein gaietan. Hortaz, genero beraren partaide diren liburu heterogeneoez ari gara, eta definizio batera hurbildu nahi badugu, nahitaezkoa izango da premisa hori aintzat hartzea.

Albumen inguruko aurreiritzi ugari agertu izan dira hiztegiak definizioetan, esaterako, honakoa: “Colección encuadernada impresa de gran formato que incluye ilustraciones generalmente de carácter pedagógico o divulgador” (Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española, 43. or.; Duran, 2009 lanean aipatua). Ideia horren aurka eta albumaren definizio egoki baten bilaketan, honela deskribatzen ditu Duranek (2009) album ilustratuaren bueltan egon diren aurreiritzi edo uste okerrak:

[...] cualquier librero sabe que un álbum no forma parte, forzosamente, de una colección, cualquier crítico sabe que su contenido no es normalmente didáctico ni divulgador de otros conocimientos que no sean los propios de la narrativa, y cualquier ilustrador sabe que no es que el álbum incluya ilustraciones, sino que las ilustraciones «hacen» que ese libro sea un álbum. Y en cuanto al gran formato, depende (202. or.).

Beraz, argi geratzen da irudiak testuak bezainbesteko garrantzia duela album ilustratu batean eta hori baldintza ezinbestekoa dela definizio bat eraikitzeko. Izan ere, Duranen (2009) hitzei segituz, albumak testuaren eta irudiaren arteko dikotomia akademikoa deuseztatzen du, kode bien esangura azpimarratuz (ikus sakonago *Testuaren eta irudien arteko sinergia* azpiatalean).

Horren inguruan ere luze eta sakon hitz egin du bere lanean zehar Shulevitz (1997) autore eta ilustratzaileak, baieztatzen baitu albuma ez dela identifikagarria soilik bere formatu bereziagatik, testuaren eta irudiaren arteko erlazioagatik baizik. Hari beretik, album ilustratuaren eta ipuin liburu ilustratuaren arteko mugak garbi ezartzeari ematen dio garrantzia, ez baitira genero literario bera. Ezberdintasun hori argitzeko asmotan, aipatutako autoreak defendatzen du albumetan irudien pisua narrazioarena bezainbestekoa edo handiagoa izan daitekeela. Ipuin liburu ilustratuetan, berriz, irudiek lagundu egiten dute, baina testuak funtziona dezake ilustraziorik gabe ere, modu independentean. Aipatutako ipuin liburu horietan, albumetan gertatzen denaren kontrara, anekdotak edo ekintzak du garrantzia, hitzen bidez adierazten denak.

Album ilustratuaren definizioa eraikitzeko, liburu ilustratuarekin duen ezberdintasuna aipatzen du Shulevitzek (1997), baina ez da bakarra. Beste autore askok ere (Marantz & Marantz, 1995) erabili izan dute bestelakotasun hori albuma definitzeko orduan; albuma, liburu ilustratua ez bezala, unitate bat dela esanez, osotasun bat, zati bakoitzak osatzen duen orobatasuna, hain justu ere. Izendatutako azken autoreen aburuz, hortaz, albuma arte-objektu bisuala litzateke, obra literarioa baino gehiago. Beranduago, Ramosek (2011) ere azpimarratu izan du ezberdintasun hori, album ilustratu eta liburu ilustratu kontzeptuak ez direla nahastu behar ohartaraziz, albumean testuak eta irudiak ez baitute bakoitzak bere aldetik lan egiten, elkarrekin esanahiak sortzen baitituzte. Horrez gain, jakinarazten du alderdi grafikoaren nagusitasuna ukazina dela album ilustratuen autore klasikoen (Bruno Munari, Leo Lionni...) obretan, irudiak esperimentaziorako bidea irekitzen baitu, testuaren, orrialdearen konposizioarekin eta bestelakoekin batera.

Album ilustratuaren inguruko ikerlanak egin dituzten gainerako autoreek ere irudien garrantzia azpimarratzen dute haien definizioetan. Horien artean, haur eta gazte literatura frantsesaren inguruko *Nous voulons lire* aldizkariaren zuzendaria den Escarpiten definizioa dugu. Autorearen esanetan, albuma ilustrazioek garrantzi gehien duten obra mota da, non testua desagertu egin daitekeen. Beraz, albumak elementu testuala izan dezake —edo ez- eta derrigorrean behar du elkarreraginean egongo den elementu grafiko bat (Escarpit, 2006). Beraz, garbi adierazten du irudiaren presentzia eta funtzioa funtsezkoa dela, hainbestearino non hitzik gabeko albumak ere egon daitezkeen, gaur egun *album mutu* gisa ezagutzen ditugunak. Euskal Herri mailan, Ayerberen (2012) lana dugu album mutuen inguruan azpimarragarri.

Hala ere, egile askok erakusten duten moduan, irudiaren eta testuaren harremanaz gain, badira albuma definitzen duten beste hainbat ezaugarri ere, horien artean: formatua, tipografia, papera, koloreak, diseinua, azalak, guardak... Horiek guztiak halabeharrezkoak dira liburuaren funtzionamendua bermatzeko (Medina, 2014), gorago aipatutako osotasuna ahalbidetzen baitute. Gutxi balitz, aipatutako elementu horiek ere, testuak eta irudiak bezalaxe, kontatu egiten dute zerbait eta istorioaren beharretara egokituta egon ohi dira.

Aipatutako kode testualaren eta bisualaren inguruko ideiaz gain, hartzailearen auzia ere integratzen duen beste definizio interesgarri bat dugu ondorengoa: “Lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos -la imagen y el texto- para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos, y la obra resultante puede dirigirse a lectores de diferentes edades” (Colomer, 2005, 41. or.). Horrela, definizioan kontuan hartu beharreko beste bereizgarri bat agertzen zaigu, hartzailearen profil zabalarena. Horrek ere gizartean arras zabalduta dagoen aurreiritzi bat iraultzen du, hain zuzen ere, album ilustratuak haur txikiei bideratuta daudela uste duen ideia (ikus sakonago *Hartzailea eta irakurketa mota* azpiatalean).

Hartzailearen edo irakurlearen figurari gagozkiola, eskaintzen duten irakurketa eta interpretazio anitzetarako abagunea ere bada obra literarioen, eta bereziki, album ilustratuen ezaugarri propioetako bat. Horregatik, albuma apustu estetiko konplexua dela esan daiteke, liburu bat baita azken finean. Bere bi dimentsio nagusiek (objektu plastikoa eta hitzezko euskarri literarioa) irakurleari askatasuna ematen diote bere edukietan zehar murgiltzeko eta horiek interpretatzeko (Lartitegui, 2009).

Orain arte aipatutako ezaugarri horiek guztiak biltzen dituen, XXI. mendeko literaturari ekarpen handia egin dion generoa da album ilustratua, zenbait autoreren hitzetan. Arellanoren (2008) hitzak ekarriz, komunikazio berri baten adierazle nagusia dugu albuma, non irakurketa testualari eta bisualari esker, hitzetatik harago doan interpretazio narratibora bideratzen den irakurlea. Hori gutxi balitz, literatura garaikidearen forma berritzaileena eta harrigarriena (Lewis, 2005) dela diote batzuek.

Bukatzeko, aipatu berri dugun David Lewis haur literaturako katedradunaren lanetik (2005) berreskuratutako albumaren definizioa ekarriko dugu hona, orain arte esandakoak biltzen baititu eta proposamen osatua dela irizten baitiogu. Bere ustetan, albuma liburu itxurako objektu kulturala da, elkarreragina duten mintzaira bisualaren eta testualaren arteko esperimentazioaren

ondorio dena. Izan ere, albuma bilakaera kultural, sozial, teknologiko eta artistikoaren lekuko da.

2.2.3.- Testuaren eta irudien arteko sinergia

Aurreko azpiatalean aipatu dugun moduan, album ilustratuaren ezaugarri nagusietako bat da irudiaren eta testuaren arteko harreman sinergikoa, beraz, hori izango da generoa identifikatzeko ezinbesteko baldintza (Ramos, 2011). Jarraian, harreman horren helburuetan sakonduko dugu, bi kode horien hartu-emanak zer dakarren ulertu ahal izateko.

Moebius (2005) azaltzen duen moduan, sinergiaren kontzeptua Edmund Evans autoreari esker heldu zaigu, bera izan baitzen elementu horien artean harreman integrala zegoela zehaztu zuena. Bárbara Bader eta Susan Meyer autoreek ere, ia mende bat beranduago, ildo berari jarraitu zioten eta xehetasun gehiago erantsi zituzten (irudia komunikazio edota arte bidetzat jotzea, esaterako). Handik aurrera, album ilustratua produktu oso gisa ulertzen hasi zen, aurrerapauso handia suposatu zuena generoaren finkapenean. Sinergia izeneko kontzeptu hori agertu aurretik, metafora eta hitz asko erabiltzen ziren (eta erabiltzen dira oraindik ere) testuaren eta irudiaren interakzioa azaltzeko. Esaterako, honako metafora erabili izan da harreman sinergikoa deskribatzeko: albuma lepoko baten antzekoa da, non haria den testua eta perlak irudiak. *Sinbiosia, bikotea* eta beste hainbeste termino ere baliatu izan dira kontzeptuaren azalpenerako (Silva-Díaz, 2006). Sakoneko ideia, baina, berbera da: testua duten albumetan (badirelako letrarik gabeko album mutuak ere), bi kodeen arteko elkarreragina biziki esanguratsua da eta, esanahi literario osatua eraikitzeke orduan, batak bestearekiko mendekotasuna du (Duran, 1999). Beste era batera esanda, irudiaren berezko errekurtsoek eta testuarekin batera bereganatzen dituztenek esanahiak era berritzaile batean sortzea bideratzen duen albuma sortzen dute. Gauzak horrela, testuak eta irudiak elkarri laguntzeaz gain, perspektiba jolas bat eraikitzen dute eta bien artean sortzen da diskurtso literarioa (Colomer, 1998).

Beraz, idatzizko testua istorio berri baterako atea irekitzen duten irudiekin aberasten da. Bada, album ilustratuak istorio anitzak eskaintzen ditu, testuak zein irudiek helarazten dituzten esanahiei esker. Eta harreman sinergiko horrek irekitzen du, besteak beste, mundu sinbolikorako eta metaforikorako bidea. Horixe adierazten du Rateauk (2001):

Quel que soit son mode de création, le livre d'images offre plusieurs récits entremêlés. Les mots racontent, les images racontent. Et comme les mots et les images ne racontent pas la même chose, un récit apparaît, inscrit quelque part entre les mots et les images imprimés, favorisant l'accès au symbolique et la rencontre avec la métaphore (24. or.).

Zenbaitetan, album ilustratu batean ageri den irudi batek (eta azken finean, testuarekin sortzen duen harremanak) ez dauka helburu erreferentzial hutsa, alegia, ez du errealtatea den modukoa islatu nahi, ideia edo pentsamendu bat iradoki baizik. Hori gertatzen denean, metafora bisualaren aurrean geundeke (Gutiérrez, 2005). Bizi garen munduan, metaforez inguratuta gaude uneoro (testuetan zein irudietan), komunikaziorako eguneroko tresnak direlako. Egoera horrek, esan dugun moduan, badu bere aztarna album ilustratuan, metafora bisualez jositako generoaz ari baikara. Irudiak mezu bilakatzen dira albumean eta pisu narratibo zein deskriptibo izugarria dute, nahiz eta idatzizko testua ere oso garrantzitsua den ainguraketa semantikoa egiteko. Horregatik, generoaren bereizgarrietako bat litzateke metafora bisualaren erabilpena, horrek berebiziko zeresana baitu esanahien eraikuntzan. Albumak, hortaz, hizkuntza metaforikorako aukerak zabaltzen ditu, ilustrazioen eta testuaren artean dauden hutsuneak irakurleak bete behar baititu bere irudimenarekin. Horretarako, maila literarioa gainditu, subjektibotasunetik aritu eta beharrezkoak diren erreferente kulturalak zein testuinguru soziokulturala aintzat hartu beharko ditu (Chaves, 2013).

Dena den, funtsezkoa da kontuan hartzea azaldutako sinergia egon ahal izateko, testuak eta irudiek albumaren barnean betetzen duten funtzioari erreparatu behar zaiola, eta inolaz ere ez kantitateari. Irudia eta testua biak dira ezinbestekoak diskurtsoa eraikitzeke eta ulertzeko, osagarri baitira eta esanahiak elkarrekin eraikitzen baitituzte. Hain da indartsua harreman hori non aditu askok nahiago duten *ikusizko arte objektu* gisa izendatu lan literario bat dela esatea baino (Marantz & Marantz, 1995). Horrenbestez, liburu batek izan dezakeen irudi kopurua ez da sekula nahikoa izango albuma dela baieztatzeko, irudi horiek testuarekin duten harremana izango delako erabakigarria.

Aintzat hartzeko beste alderdi bat irudiaren eta testuaren arteko harreman mota litzateke. Bien arteko sinergia erabat esanguratsua dela ulertuta, horien artean sortzen diren erlazioak maila ezberdinetakoak izan daitezkeela ikusiko dugu, alegia, modu anitzetara funtziona dezaketela. Van der Lindenek (2015) modu zorrotzean aztertzen duena gogoan, zenbaitetan, errepikapena edota erredundantzia nabaritzen da testuaren eta irudiaren artean (obraren ahulezia irudi

dezakeen arren, kasuren batean helburu konkreturen batekin egin daiteke). Beste kasu batzuetan, osagarritasuna da nagusi, hots, testuak dioena edo iradokitzen duena irudiak osatzen edota zehazten duenean, eta alderantziz. Harreman mota hori arrunta da albumetan, kodeen sinergia oso argi ikusten baita horrelakoetan. Amaitzeko, badira disjuntzio egoerak ere, bakoitzak mezu kontrajarria adierazten duenean. Harreman mota horren sinbolismoak eta esanahi literarioak interpretatzeak, baina, trebezia handia eskatzen dio irakurleari.

Amaitzeko, erreferentzia egin nahiko genioke irudiak irakurtzearen eta interpretatzearen garrantziari, beharrezkoa baita orain arte aipatutakoa posible izan dadin. Izan ere, sinergiak funtziona dezan, elkarreragin hori interpretatuko duen irakurlea behar da eta, ondorioz, testu idatzian trebatuta egotea ez da nahikoa, irudiak irakurtzea ere ezinbesteko bihurtzen baita. Eta gaur egun, oraindik, ohikoagoa edo ezagunagoa da idatzizkoaren irakurketa, alderdi grafikoarena baino. Bide horretatik, liburu batean ilustrazioak irudimenerako oztopo kaltegarri direla pentsatzea nahiko zabaldua dagoen aurreiritzi okerra litzateke (Nodelman, 1984). Ikertzailearen esanetan, irudiek irudimena mugatzen dutela uste izango bagenu, hitzek ere berdin jokatzen dutela onartu beharko genuke, irtenbide bakarra orri zuria izanik. Hitzek eta irudiek irakurleen irudimena aberasten dute, zerbait berria eskaintzen baitute biek ala biek.

Horrez guztiaz gain, iturri berarekin segituz, irudia funtsezko elementua da haurren garapen intelektualean. Badakigu haurrek ikusmenarekin arakatzen dutela mundua hasieran, testuarekin baino gehiago. Gauzak horrela, komunikazio maila ezberdinak bideratzen dituen errekurtso bilakatzen da ilustrazioa, harridura estetikoaren eragin eta estetikaren gustua bultzatzen duena. Bestalde, Nodelmanen (1984) esanetan, memorian kontzeptua finkatzeko, nortasuna aberatseko, imajinazioa mugarik gabe erabiltzeko, arrazoimen kritikoa lantzeko eta, batez ere, irakurzaletasuna pizteko, ezin hobeak dira irudiak eta, hortaz, irudiz osatutako album ilustratuak. Ilustrazioaren garrantzia aldarrikatzeko garaian, beraz, haur eta gazte literaturaren munduan sortu duen eraldaketa azpimarragarria da.

Bestalde, idatzizko testuak irakurtzen ikasi eta irakatsi egiten den gisa berean, irudiak irakurtzen ere ikas-irakatsi egin behar da (Duran, 2010). Hori dela eta, aspaldian sortu eta egun asko zabaldu den terminoa dugu *alfabetatze bisuala* deritzona (Hutton, 1978; Hortin, 1981...), elementu bisualen eta irakurleen arteko erlazioa ezartzen duena, preseski. Aipatutako autore horien esanetan, haurtzaroan eta gaztaroan ezinbesteko garrantzia dute irudiek, umeak eta gazteak mezu bisualez inguratuta baitaude (telebista, kaleko irudiak, liburuak...), beraz, horiek

irakurtzeko eta interpretatzeko gaitasuna garatzea premiazkoa da. Alfabetatze bisuala umeengana hurbiltzeko, gero eta artista grafiko espezialista gehiago ditugu gure artean, teknika mota anitz erabiltzen dituztenak (tradizionalak eta digitalak) literaturaren bitartez ahalik eta mezu erakargarriena helarazteko. Horren emaitzetako bat dugu, hain zuzen ere, albuma. Segidan, beraz, album ilustratuan irudiek betetzen dituzten ezaugarri eta funtzio horiek guztiek eta orain artean agertutako ezaugarriek dakarten irakurketa mota zein den argituko dugu. Irakurketa mota jakin batek, gainera, gisa zehatz bateko irakurle profila ere eskatuko du.

2.2.4.- Hartzailea eta irakurketa mota

Arestian aurreratu dugun gisara, album ilustratuak hartzaile ezberdinak izan ditzake, eta ez derrigorrean haurra. Azpiatal honetan, generoaren hartzailearen adinarekin lotutako aurreiritzi hori ezbaian jartzen ahaleginduko gara, eta albumak eskatzen duen irakurketaren eta, ondorioz, irakurle motaren inguruan ere hausnartuko dugu. Gauza jakina da liburuak adinaren arabera sailkatzeko joera nahiko zabaldua dagoela, bederen, haur eta gazte literaturaren alorrean. Nolanahi ere, askotan ez da erraza ezberdintzea ohitura horrek irakurleen gaitasunen logikari erantzuten dion, edo merkatuarenari (Shulevitz, 1997). Izan ere, album ilustratuak, maiz, txikientzat bakarrik direla pentsatzen da, irudien nagusitasunagatik eta letra kopuru urriagatik, bereziki. Hala ere, erabaki hori zalantzagarria denez, ideia horren bestaldean dauden arrazoiak ezagutuko ditugu jarraian.

Ilustraziodun liburuak adin txikikoentzat soilik direlako ustea gurea bezalako sistemetan hedatuta badago ere, ezin dugu haurren mundura mugatu edozein adinetako hartzaileentzat den literatura. Album ilustratuak mugarik gabeko obra literarioak dira, eta haurrek artelan horietaz goza badezakete ere, ez da haientzako bakarrik sortua den generoa, guztientzat baizik. Hori dela eta, *adin gabeko literatura* (Taberner, 2009) terminoa ere erabiltzen da ideia horri erreferentzia egiteko. Ikerlan honetan Lehen Hezkuntzako haurrekin lan egin dugun arren, biziki garrantzitsua iruditzen zaigu hori argitzea eta aintzat hartzea, generoaren ezaugarri bereizgarrien parte esanguratsuetako bat baita. Gainera, corpusaren analisisan ikusiko dugun moduan, aurreiritzi hori agertu da ikasleen artean ere eta, bada, alderdi irakasgarri ere bilakatu da gogoeta hori.

Hartzailearen adinaren auzi hori autore ezberdinen lanetan azpimarratzen da. Rateauk (2001), adibidez, argi adierazten du albumek irakurketa maila ezberdinak eskaintzen dituztela eta, hortaz, ez direla, inondik inora ere, haur txikientzat soilik, adin orokoentzat baizik. Bere hitzetan, hitzak irakurtzea, irudiak irakurtzea eta lerro artean dauden esanahi inplizituak irakurtzea ez da adin kontua. Autore berarekin jarraituz, albumek literaturarako eta fikziorako sarrera ere eskaini ahal diete irakurleei, izan haur txikiak ala pertsona helduak, izan irakurzaleak ala ez, hizkuntza baten hizlariak izan ala bestekoak... Gainera, irakurketarako gaitasun ezberdinak dituzten irakurleak elkarrekin jartzeko aukera ere irekitzen dute albumek.

Ikertzaileek eta teorikoek ez ezik, albumen egileek ere gauza bera diote. Salisburyk (2007) Shaun Tan, Stin Hole eta halako autore izendunei galdetu die album ilustratuen hartzailearen adinaren inguruan eta erantzuna dudarik gabekoa da, aho batez baieztatzen baitute irakurlerik ez dagoela, adin gabeko narrazioak baizik.

Goian esandakoa berrestera datoz hezkuntzaren alorrean ditugun zenbait proposamen didaktiko ere, non album ilustratuak baliatzen diren Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako nerabeengan gaitasun literarioa garatzeko zein bestelako zeharkako gaiekin lan egiteko. Esaterako, Lazarillo ikertaldeak proposatutako proiektua (Tejerina et al., 2008) dugu. Bertan, kulturartekotasunaren markoan kokatutako lan proposamen bat aurkezten dute, narrazioa, antzerkia eta album ilustratua ardatz dituena.

Adinaren auzia argituta, album ilustratuaren irakurlearen ezaugarriei helduko diegu orain. Alegia, albuma genero propioa bada eta bereizgarri anitz baditu, irakurketa mota propioa ere eskatuko du (Rateau, 2001). Hau da, literatur genero horrek jarrera edota irakurle profil zehatza behar du: XXI. mendeko irakurlea da albumarena (Taberner, 2009).

Gogoan izan behar dugu irakurlea obraren parte esanguratsu izan behar dela, album ilustratuak lau elementu nagusi baititu: testua, irudia, liburua bera (formatua) eta irakurlea (Goldman, 2015). Alde batetik, testua genuke, hitzak. Laburtasuna litzateke lema nagusia, sinpletasunarekin nahas ezin daitekeena, baina. Ezin dugu ahaztu testua, gainera, inplizitua edota esplizitua izan daitekeela. Hitzek kontatu egiten dute, jakina, baina ez dute dena esan behar, irudia baitute alboan elkarlanean. Esatea bezain garrantzitsua da iradokitzea eta irakurleak paper aktiboa betetzen du esanahia osatzeko momentu horretan. Bestetik, irudia. Gorago ikusi dugun moduan, harreman sinergikoa izan behar du testuarekin, beraz, elkarrekin

doaz eta biak batera irakurri behar dira esanahi literarioak eraikitzeko. Liburu bakoitza ezberdina da, bere berezitasunak ditu, eta bakoitzak bere ilustrazio multzo propioa, *ad hoc*, behar du. Hirugarren elementua, formatua, erabat adierazgarria da, guztiek ez baitute formatu bera jarraitzen. Papera, azalak, enkoaderazioa, tamaina eta forma, bada, istorioaren ezaugarrien eta eskarien menpekoak izango dira. Hori dela eta, alderdi paratestualak intratestual bihurtzen dira eta esanahia eraikitzen laguntzen dute (Taberner, 2009). Amaitzeko, irakurlea litzateke Goldmanek (2015) proposatzen duen laugarren elementu nagusia. Irakurle aktiboa eskatzen du album ilustratuak, esanahiak eta mezuak eraikiko dituen hartzailea, hain zuzen, testuaren hutsune interpretatibo guztiak beteko dituen.

Horregatik guztiagatik, baieztatu dezakegu irakurlea dela esanahiak sortzen dituen, eta ez testua, irudia edota formatua. Bera da, hain justu ere, deskodetu egiten duena, ez deskodetu soilik, baizik eta bost zentzumenak martxan jarri eta interpretazioaren bitartez esangurak sortu (Rateau, 2017). Orain arte aipatutako guztiak, beraz, aditzera ematen digu zein garrantzizkoa den irakurlearen rola aintzat hartzea eta liburuaren elementu nahitaezkoak jotzea.

Gauzak horrela, testuaren hutsuneak beteko dituen irakurleaz mintzo gintezke, testuaren beraren sorkuntzan parte hartuko duen irakurleaz, hain zuzen ere. Irakurle gazteenen kasura hurbilduz, jakina da gurasoak edo irakasleak izan ohi direla testuaren eta haurren arteko bitartekari, maiz. Gainera, badakigu elkarrekin irakurtzea interakziorako espazio paregabea dela, bi norabideetako espazio narratiboa ahalbidetzen duelako (Golse, 2017). Hori guztia dela eta, normalean, liburuaren irakurleaz hitz egiten badugu ere, egokiagoa litzateke hartzaile terminoa erabiltzea, irakurle nahiz entzule kontzeptuak biltzen dituelako. Hartzailearen termino horrek Jakobsonen (1959) hitzezko komunikazioaren eskema du oinarria eta Even-Zoharrek (1990) termino hori kontsumitzailearenarekin (irakurlea) osatu zuen, aipatutako eskema hori literatur sistemaren eskemara egokitu zuenean. Bere esanetan, literatur sistemaren parte hartzen duten elementuak (ekoizlea, instituzioa/errepertorioa, merkatua/produktua eta kontsumitzailea) ezin dira modu isolatuan aztertu, elkarrekiko harremana erakusten baitute.

Hartzaile izango den horrek, hortaz, album bat ehun aldiz irakur dezake, irakurraldi bakoitzean esanahi ezberdina topatuz eta elementu berriak aurkituz (Jandrlic, 2007). Albumak izaera plurala du, zeinak irakurketa anitzak eskaintzen dituen eta hartzailea obraren jolasean integratzen duen. Hau da, liburuaren elementu guztiei esker leihobat irekitzen zaio hartzaileari mundu eta errealitate ezberdinak ezagutzeko: “L’affaire est entendue, les livres et les histoires

contribuent à ouvrir les yeux des lecteurs sur le monde, la vie, les autres et aussi sur eux-mêmes” (Turin, 2017, 95. or.).

Hori dela eta, alderdi inplizituak azaleratu behar dituen hartzailea funtsezkoa da, esanahien anbiguotasunarekin jolas egingo duena. Azken horrek, baina, esfortzu interpretatibo handia eskatzen du eta album ilustratuaren ezaugarriek (testuaren eta irudiaren sinergia, testuaren ezaugarriak, formatua...) bide ematen dute horretan gaitzeko (Turrión, 2012). Anbiguotasun hori, beraz, besteak beste, album ilustratuetan topa dezakegu, eta hain zuzen ere horregatik da garrantzitsua irakurle parte-hartzailea eta aktiboa. Ondorioz, album ilustratuek hartzaile argi, irudimentsu, kritiko eta sentibera behar dute (Lartitegui, 2009).

Hartzailearen ezaugarri horiek guztiak, bada, ezinbestekoak izango dira obra literarioa interpretatzeko. Bide horretan, azpimarragarria da UABeko GRETEL ikertaldeak (orain LLETRA izenarekin sortu berri den eta beste hainbat ikertalde biltzen dituen taldearen kide da) zein beste nazioarteko kolaboratzaile batzuen artean sortutako proiektua: *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebooks*. Proiektu horretan, album ilustratuen aurrean haurrek izan ditzaketen erantzun literario ezberdinak kategorizatu dituzte, alegia, interpretazio maila ezberdinak. Ekarpen hori berreskuratzea interesgarria da guretzat, modu sakonean uler dezagun albumen hartzaileek zein irakurketa mota egiten duten eta egin beharko luketen. Kategorizazio hori, gainera, ikerlan honen corpusaren analisisian baliatu dugu. Aipatutako proiektuaren egileek, lau kategoria nagusi zehaztu dituzte (Fittipaldi, 2012): erreferentziala (narrazioaren oinarritzko elementuak: gertakariak, pertsonaiak, espazioa, denbora...), egiturazkoa (liburua objektu gisa: elementu bisualak, kolorea, mugimendua, perspektiba...), intertestuala zein interkulturala (beste obrei erreferentzia, imaginario kolektiboak...), eta, azkenik, pertsonala (hartzailearen esperientzien eta obraren arteko konexioak...). Kategoria horiek guztiak, bestalde, bi maila ezberdinetan azalera daitezke, literalean edota inferentzialean. Esandakoa laburbilduz, album ilustratuek erantzun literario³ ezberdinak sorrarazi ditzakete, maila eta plano ezberdinetan daudenak. Ideia hori baliagarri zaigu ikerketa alorrean, bai eta hezkuntza arloan ere, kategoria horietara guztietara iristea bermatzeak lagun dezakeelako ikasleen gaitasun literarioan aurrera egiten.

³ Erantzun literario gisa itzuli eta erabili dugu *respuestas lectoras* kontzeptua.

Hitz gutxitan, album ilustratua adin gabeko generotzat har dezakegu, haurrei, gazteei zein helduei bideratuta baitago, oro har. Horrez gain, generoak ezaugarri bereizgarri franko dituenez gero, hartzaile mota zehatz bat eskatzen du, irakurketa jakin bat egingo duena. Zehazki, hartzaile aktiboa (sinergiaren, formatuaren, irudien eta bestelakoen irakurketan aritua) izan beharko da, beste era batera esanda, liburuaren elementu ezinbestekoetako bat izango dena eta hutsuneak betez esanahi literarioak eraikiko dituena.

2.2.5.- Ildo tematikoak eta obren aukeraketa

Album ilustratuaren bereizgarri zenbait aipatu ditugu orain arte, baina badago generoaren ezaugarritzean azpimarragarria den beste bat ere: horrelako liburuek jorratu ohi dituzten gaiak edo ildo tematikoak. Album askok oraindik batzuek *tabu* kontsidera ditzaketen gaiak integratzen dituzte eta baditugu horren hainbat eta hainbat adibide, horien artean, gure ikerlanean erabili direnak: *Tximeleta-belarriak* (Aguilar & Neves, 2009), *Amama eta aitita* (Heras & Osuna, 2002) eta *Mattinen beldur-kutxa* (Casalderrey & Lima, 2010). Obra horiek, hurrenez hurren, honako gaiak eta errealitateak islatzen dituzte: eskola indarkeria eta autoestimua, hirugarren adina eta maitasuna, eta, azkenik, beldurrak. Hori dela eta, interesgarria deritzogu alor honen inguruko hurbilpen laburra egiteari, literatur generoaren ezaugarri horrek zer biltzen duen ikusteko.

Nahitaezko baldintza ez bada ere, egunerokotasuneko gaiak (samurrak zein gordinak) eta munduko errealitatea irakurlearengana hurbiltzeko saiakera egiten dute album ilustratuek:

Esos niños actuales deben aprender también, ahora, a observar más allá de las formas trepidantes y caóticas de la sociedad de las prisas [...], identificar sus emociones y los sentimientos de los demás e iniciarse en el reconocimiento del amor y la aceptación de la muerte [...]. Los álbumes actuales se dirigen a la exploración de los sentimientos, las emociones y las ideas filosóficas sobre el mundo (Colomer, 2006, 47. or.).

Gaur egun, esan dezakegu ez dagoela album batek landu ezin duen gairik, edozein argumentu eta arlo ager daitekeelako: heriotza, gerra, emigrazioa, diskriminazioa, desberdintasun sozialak, arrazismoa, bakardadea, beldurra, kontsumismoa, maitasuna, familia eredu ezberdinak, aniztasun funtzionalak eta beste hamaika gai. Gaien aukera zabal horrek berrikuntza ere sustatzen du, irakurleei ahalbidetzen baitie, modu ezberdinetan, beste errealitate batzuetan murgiltzea eta horiek lehenengo pertsonan bizitzea (García, 2006). Edozelan ere, aipatutako

autoreak azaltzen du badaudela gai batzuk oraindik ere presentzia urria dutenak. Beste askoren artean, albumak ume txikientzako bakarrik diren uste okerrak eta horrelako gaiak argitaratzeak editoreei sor diezaieketen beldurrak sorrarazi dute egoera hori. Bereziki korapilatsuak izan daitezkeen gaiak (heriotza, kasu) alboratu egiten dira, askotan, egungo haur eta gazte literaturan. Ildo horretatik, azpimarragarria iruditzen zaigu Arnalen (2011) ikerlana, album ilustratuen eta heriotzaren inguruko azterketa sakona egin duelako, hain zuzen ere.

Horrenbestez, maila afektiboan aberastasun handia eskaintzen duen generoetako bat da albuma, gainerako elementuetan anitza den bezalaxe (hartzailea, formatua, estilo grafikoa eta literarioa...), anitza delako ildo tematikoetan ere. Arestian azaldu dugun moduan, album ilustratuak publiko osora zabaldu dira eta haur eta gazte literaturaren mugak gainditu dituzte, helduentzat ere badirela aldarrikatuz. Horrekin batera, gaien trataera ugartuz eta sakonduz joan da urteetan zehar, eta Doonanek (1996) duela pare bat hamarkada jada azpimarratu zuen gai gordinak (familia harremanak, politika, gaixotasunak eta heriotza, besteak beste) haurren begietara aurkezten direla. Gai horiek guztiak literatura klasikoan agertzen badira ere, beste literatur forma batzuetara ekarri dituzte albumek. Moldeak apurtzeko eta bide berriak eraikitzeko nahiak sustatu du, hein handi batean, gai-tabu gisa ezagutzen ditugunen lanketa album ilustratuetan (Lartitegui, 2009).

Azpimarratu beharra dugu, baina, berritzailetzat hartzen ditugun gai horiek azaleratzea ez dela XXI. mendekoa; aurretik dator eta komenigarria da denboran hamarkada batzuk atzera egitea, hastapenetara jotzeko. Ipuin klasikoetan molde horretako gaiak erabat presente egon badira ere, 1960ko hamarkadan, errealismo kritikoaren garaian, gertatu zen ildo tematiko horien suspertzea haur eta gazte literaturan, alegia, publiko horri propio zuzendutako obretan. Errealismo sozial edo kritikoaren literatura 1960ko hamarkadan eta 1970eko hamarkada hasieran hasi zen eta gizarte gatazkak, arazoak eta mundu berria aurkeztea zuen xede nagusi, gizarte klase baxuen bidegabekeriak salatzearekin batera (Colomer, 1998). Gauzak horrela, literaturaren bidez errealitatea aldatzea zen garaiko idazleen helburuetako bat. Etxanizen (1997) esanetan, fantasia, irudimena eta umorea baliatzen zuten idazleek xede hori erdiesteko, eta umorea bilakatu zen, beste askoren artean, errealitate horiek guztiak haur eta gazteei hurbilarazteko bidea. Autoreak, beraz, errealitateari begiratzeko ikuspegiak aberasten saiatu ziren, hartzaileengan gatazka sozialen inguruko interesa piztea bilatuz. Hortaz, hamarkada horietan gaiak ugartu egin ziren eta edozerri buruz idaztea posible zela defendatu zen. Hor dugu, hain zuzen ere, album ilustratuetan gai tabu horien agerpenaren jaiotza litzatekeena (García, 2006).

Kontatzeko eran ere berrikuntzak ikus zitezkeen garai hartan (generoen hibridazioa, esaterako). Inplikazio bila, irakurleei zuzendutako testuak nagusitu ziren, non irakurlearen eta protagonistaren arteko identifikazioa bilatzen zen eta ideiak zeharka agertzen ziren, zeukaten didaktikotasuna malgutzeko. Horrekin hertsiki lotuta, esanguratsua da errealismo kritikoan sortutako arazoengatik Strausfeldek (1989) egiten duen hausnarketa. Aipatu dugun gisara, mundua eta ingurumena arakatzea helburu duten nobela, ipuin eta istorioei buruz ari gara errealismo soziala aipatzen dugunean. Edonola ere, arazo nagusi bat aurkezten du egileak: didaktikaren tranpa erortzeko arriskua. Lan kritiko eta errealistak didaktismo horretatik ahalik eta urrunen egon behar direla aldarrikatzen du, literaturaren balioa izan behar baita beti muina. Izan ere, garai hartan, hezkuntza eskakizunen eraginez, baloreak lehenesten zituzten literatura nagusitu zen, non helburu nagusia pedagogikoa zen eta balio literarioa bigarren maila batean geratzen zen, horietako batzuen kasuan, argitaletxeek enkarguz eskaturiko liburuak zirelako. Goian aipatu duguna berrartuz, literaturari funtzio eta helburu ezberdinak esleitu izan zaizkio historian zehar, eta ardura handikoa da helburu didaktikoetatik gaildi daudenei ere erreparatzea.

Hau da, literaturak irakurlearen kezkei eta galderei erantzun diezaike, baina bere istorioagatik, hartzailarekin eraikitzen duen harremanagatik edota bere balio literario aberatsagatik, eta ez helburu pedagogiko edo didaktiko zuzen bategatik. Ideia hori duela hainbat urte mamitu bazen ere, badu gaur egun ere oihartzunik, auzi horrek kezka izaten jarraitzen baitu oraindik. Haatik, zenbait aholkuek diote gaien trataera mota izan beharko litzateke obra egokiak hautatzeko irizpideetako bat (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2013). Irakurle gazteek identifikagarri diren pertsonaiak lehenesten dituzte eta irudimenezko mundu batera ihes egitea eta errealitate ezberdinak ezagutzea ahalbidetzen dieten istorioak nahi dituzte. Hau da, autore berberei jarraituz, gazteentzat erakargarriak diren istorioak ez dira gazte literaturara modu zuzenean bideratzen direnak, mundu erreala gazteen begietatik erakusten dituztenak baizik. Azkeneko horiek ez dituzte egoera gordinak leuntzen, mezuek ez dute helburu moralistarik eta testu literarioa ere ez da gehiegi sinplifikatzen. Hori album ilustratuen mundura ekarriz, edozein gai naturaltasunez lantzea beharrezkoa da, eta albumetan ere alderdi estetikoak gailendu behar da (García, 2006). Liburuari esker irakurleak zerbait ikasten badu, beti izango da positiboa, baina irakaskuntza hori ez da izan behar helburu gorena edo lehentasuna.

Errealitatea erakusten duten eta gai konplexuak modu naturalean aurkezten dituzten obren aldeko apustua eginda ere, hartzailarengan eragin dezaketen oztupoak egon daitezke

sorkuntzan. Arazo horien artean leudeke honakoak: errealitate konplexuak era sinpleegian aurkeztea batetik, eta errealismoa lortzeko helburua gogoan, egoera beltzegiak idaztea, bestetik (Strausfeld, 1989). Edozein egoera ikusarazterakoan optimismoa mantendu behar dela gogorarazten du, horrela bakarrik lor baitaitezke egoera negatibo batean aldaketa positiboak.

Are gehiago, Arizpek (2017) dioen moduan, album ilustratuetan, testuaren eta irudien inpaktua bikoitza da eta, ondorioz, izua sor dezake edozein adinetako hartzaileengan, talka kognitiboa handia delako, bai eta emozionala ere. Hain zuzen ere horregatik da garrantzitsua gai konplexu horiek agerrarazten direnean, optimismoa eta esperantza ere eskaintzea. Hori dela eta, funtsezkoa da molde horretako gaiak jorratzen dituzten album ilustratuak ongi aztertzea: zein esanahi eskaintzen dute testuak eta irudiek? Gai horiek sakontasunez interpretatzeko, mundu mailako zein ezagutza edo esperientzia behar da? Estrategia narratiboek eta bisualek zein eragin izan dezakete hartzailearengan? Aurkezten al da esperantzarako aterik? Zer-nolako inplikazio etikoak dakartza obra hori hartzailearekin partekatzeak? Galdera horiek zein beste asko ere baliagarriak izan daitezke, eta kontuan hartu beharko genituzke, egoera bakoitzean aproposak izan daitezkeen obren hautaketa prozesuan. Ikerlan honetan ere, ildo tematikoen bueltan azaldutako ezaugarriak eta orientabideak aintzat hartu ditugu, corpusa osatu duten hurrekin landu beharreko album ilustratuak hautatu ahal izateko.

2.2.6.- Album ilustratua literaturaren ikerketan eta ikas-irakaskuntzan

Lan zientifikoak gero eta ugariagoak dira album ilustratuen alorrean eta ikerketa horietako batzuk irakaskuntzaren arloan kokatzen dira. Azkeneko horiek laguntzen digute ulertzen albumek zein leku izan dezaketen eskolan, literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan, batik bat. Hor kokatzen da, hain zuzen ere, ikerlan hau, eta horregatik da esanguratsua orain arte egin diren lanei begiratu bat ematea eta ikerketa berriek eskatzen dituzten ikas-irakaskuntza prozesu formaletan sakontzea.

Album ilustratuen bueltako ikerketak, baina, ez dira beti ildo beretik joan. Izan ere, handia da esparru horretako lanek izan duten eboluzioa. Hasiera batean, XX. mende erdialdean, ikuspegi historikoa eta narratologikoa gailendu zen, album ilustratuen agerpena eta garapena zein obren analisi literarioa baitziren foku nagusiak. 1980ko hamarkada aldera, genero literario horrek arte objektu eta hezkuntza-tresna gisa izan zitzakeen onurez hasi ziren jabetzen ikertzaileak.

Edozelan ere, album ilustratuek ez dute sekula jaso egun duten arreta. Izan ere, testuaren eta irudiaren arteko esperimentazioak gora egin ahala, ikerketa lanak ere askotu egin dira. Horrekin batera, albumek eskain ditzaketen aukerak (hala nola, alfabetatze linguistikoa eta bisuala) ere azpimarratu dira azken urteotan, liburu horien irakurketak prozesu estetiko eta kognitibo konplexuak dakartzalako (Colomer, Kümmerling-Meibauer & Silva-Díaz, 2010). Bestalde, albumen ikerketan esanguratsua den *New Impulses in Picturebook Research* (2007, UAB) kongresuan, behin eta berriz azpimarratu izan da deskodetze bisuala eta literarioa modu gradualean sustatu behar dela, hartzaileak generoaren konplexutasunean interpretazioak egiten trebatzeko.

Horrez guztiaz gain, album ilustratuen inguruko ikerketen ernatzearen beste seinale bat dugu nazioarteko ikertzaileen sarea (*Red Internacional de Investigadores del Libro-Álbum*), mundu mailako adituak biltzen dituen eta bi urtean behin sinposioa antolatzen duena. Bertako lanetan oinarrituta zein orain arte aipatutakoak aintzat hartuta, badirudi gaurko eta etorkizuneko ikerketa ildo nagusien artean kokatzen dela album ilustratuen hartzaileak esanahiak nola eraikitzen dituzten ikustea, alegia, nola erantzuten duten obra literarioaren, eta batik bat, irudien aurrean (Silva-Díaz, 2016). Lan asko, gainera, hezkuntzaren esparruan kokatzen dira, hau da, literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan (alfabetatze literarioa, bisuala eta kritikoa). Horren pare bat adibide plazaratu ditu aipatutako autoreak, biak bere ikertaldeko (GRETEL) lankideek aurkeztutakoak. Alde batetik, arestian azaldutako *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (2012) genuke, biziki interesgarria dena irakurleen erantzun literarioetan eta esku-hartze didaktikoetan egin duen ekarpenagatik. Bestetik, Reyes (2015) ikertzailearen doktorego tesia ere bada nabarmentzekoa, ikerlan longitudinal batean kokatuta, albumek haurren prestakuntza literarioan izan dezaketen rola aztertu baitu.

Hurrengo urteetarako erronkak albumen interpretazio prozesuetan eta emozioen azterketan egongo lirarteke (Silva-Díaz, 2016). Hortaz, gure ikerlan honek ere bide hori jorratu nahi du, uler dezagun ikasleen irakurketak eta interpretazioak eskolan nola gauzatzen diren eta album ilustratuek, genero gisa ulertuta, gaitasun literarioaren garapenean zer eskain diezaguket, besteak beste.

Izan ere, album ilustratua, ororen gainetik arte-objektua bada ere, erabilera didaktikoa duen baliabidea ere izan daiteke zenbaitetan. Beste era batera esanda, albuma, istorioak kontatzen eta emozioak transmititzen dituen produktu artistikoa izateaz gainera, gaitasun literarioaren

garapenean ere lagungarri izan daiteke, irakurle gaituak eta eraginkorrak prestatzeko material aparta baita (Hoster & Lobato, 2007). Ezin uka daiteke bestelako generoek ere antzeko funtzioa bete dezaketela, baina ikerlan honetan, helburu literarioak erdiesteko bidean, album ilustratuak, genero moduan, eskaintzen dituen ezaugarri erraztatzaileetan jarriko dugu arreta.

Bide beretik, gogoan izan behar dugu irakurle eraginkorrak prestatzea dela eskolaren erronka nagusietako bat (Fernández, 2016). Zeregin horretan, album ilustratuak leku pribilegiatua izan dezake, kode bisualaren eta testualaren arteko harremanak sormena bultzatuz, motibazioan lagungarri izan daitekeelako eta garapen kognitiborako erronka konplexuak proposatzen dituelako. Beraz, hizkuntzen eta literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan irudiak integratzea eta horiek irakurtzen zein interpretatzen ikastea nahitaezkoa da eta hainbat abantaila izan ditzake. Izan ere, album baten hartzaileak bete behar dituen hutsune literarioak bi kodeetan (testua eta irudia) agertzen dira, beraz, deskodetze bikoitz horrek interesgarriago eta esanguratsuago bihurtu dezake irakurketa (ikus alfabetatze bisualaren kontzeptua *Testuaren eta irudien arteko sinergia* azpiatalean). Hainbestez, autore beraren arabera, albumak eskolan baliatzeak lagun diezaguke gaitasun literarioaren garapenean, bai eta komunikazio eraginkorrean edota adierazpen artistikoan ere, hots, diziplinarteko lanean.

Albumek hezkuntzan izan dezaketen lekua maila orokorrean justifikatu ostean, badira helburu zehatzagoak dituzten beste lan batzuk ere. Esaterako, badira lanak Lehen Hezkuntzako etapan, bigarren hizkuntza baten ikas-irakaskuntza prozesuetan, album ilustratuek erreminta pedagogiko gisa ere lan egin dezaketela defendatzen dutenak (Mier & Santamaría, 2016), nahiz eta curriculumean leku gutxi dutela aipatzen duten. Haien esanetan, alderdi literarioa eta horrenganako gustua ezinbestekoak dira bigarren hizkuntza baten ikaskuntzan, hortaz, literatur genero hori proposatzen dute gaitasun literarioa garatzeko aliatu gisa, testuaren eta irudien harremana jarritz, beste behin ere, interpretazio literarioen erdigunean. Bestalde, azpimarratzen dute ikasi beharreko hizkuntza idatzitako albumek hizkuntzaren erabilera errealera hurreratzen dituztela ikasleak, helburu linguistiko hutsa duten testuak alboratuz. Dena den, hizkuntzen ikaskuntzaren xede horrekin batera, aitortzen dute albumek duten izaera multimodalak eta onartzen dituzten interpretazio anitzak ere mesedegarri direla beste hainbat asmotarako: norbera eta mundua ulertzeko, ikasleen nortasuna eraikitzeko, sormena sustatzeko, imajinazioa eta sen estetikoak zein kritikoa aberasteko...

Bigarren hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaz gain, bestelako esparruetan ere gelaratu izan dira album ilustratuak, bai eta prozesu horiek ikertu ere. Mena-Bernalek (2016), adibidez, generoa erabili du Haur Hezkuntzan, gaitasun literarioaren garapenaz gainera, lan kooperatiboa ere irakasgarri egiteko. Lan horretan, liburu baten lanketa egin eta ikertu da; hain zuzen ere, irakurri aurretiko jarduerak, irakurketa bera (helduak irakurtzen du ozenki eta irudiak pantaila batean dituzte ikusgarri) eta, azkenik, irakurri osteko jarduera kooperatiboak (taldekideen ideiak eta marrazkiak) aztertu dira. Eraitza nagusia da albumaren izaerak eta kooperazioan lan egiteak lagundu egin dutela ahozko testuaren, kasu honetan, album ilustratuaren, ulermenean.

Bukatzeko, aipagarriak dira elkarrekintzan oinarritu diren lanak, lotura hertsia baitute gure ikerlanaren foku nagusiarekin. Esaterako, badugu album ilustratuaren irakurraldietan helduaren eta hauraren artean eraikitzen diren interakzioak eta joan-etorri interpretatiboak aztertu dituen ekarpen azpimarragarri bat (Danis, Bernard & Leproux, 2000). Aipatutako lanean, batetik, hiru urteko haurrek eta bestetik, helduek osatzen dute corpusa, eta kasu horretan, bikoteka egin dute (heldu bat haur batekin, 17 bikote), ez baita ikasgela osoko lanketa izan. Dena den, lan interesgarria da guretzat, ezagutza partekatuak nola eraikitzen diren ezagutzea baita ikerketa horren ipar nagusia.

Lan horrek eta orain arte azaldutakoek aditzera ematen digute interes handia hartu duela, duela urte batzuetatik hona, albumen analisi literarioez gain, hezkuntzaren testuinguruan horiek nola baliatzen diren ikusteak. Zehatzago esanda, egungo ikerketen kezka nagusien artean daude hartzaileen erantzun literarioak eta ikasgelan eraikitzen diren elkarrekintzak. Bada, hurrengo atalean, elkarrekintza didaktikoari buruz hitz egingo dugu, literaturaren markoa ezartzearekin batera, beharrezkoa baita elkarrekintza bera nola ulertzen dugun aurkeztea.

2.3.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA

Markoaren hirugarren atal honetan, literaturatik harago joango gara eta elkarrekintza didaktikoaz arduratuko gara. Literatura lantzean album ilustratuak nola baliatzen diren eta ezagutza literarioak elkarrekin nola eraikitzen diren jakin nahi badugu, ezinbestean erreparatu beharko diogu ikasgelako elkarrekintza didaktikoari. Hau da, ikusi behar dugu hizkuntza nola

baliatzen duten elkarrekin lan egiten dutenean, alegia, elkarrekin pentsatzen (*interthinking*) dutenean eta elkarrekintzan ari direnean (Mercer, 2001).

Esan dugunaren bidetik, ezagutzen eraikuntza partekatua izango da, neurri handi batean, elkarrekintzak aztertzeke foku nagusietako bat. Mercerren (1997) lanari jarraituz, Bilbatuak (2010) azpimarratzen du elkarriketaren bitartez eraikitzen direla ulermen eta ezagutza partekatu horiek. Edonola ere, eskolan eta ikasgelan baliatzen den diskurtsoak bereizgarri propioak ditu, elkarrekintzan eragin zuzena dutenak, eta horiek kontuan hartzea nahitaezkoa da. Izan ere, ikasgelako esparruan gauzatzen den ezagutzen eraikuntza partekatuak baditu zenbait ezaugarri edota baldintza espezifiko, beste askoren artean, honakoak: hezkuntzaren helburuak, partaideen kopurua, testuingurua eta irakaslearen zein ikasleen identitateak (Bilbatua, 2010).

Ikasgelako hizketaldien funtzio nagusietako bat da aipatu ditugun ezagutza komunak eta partekatuak eraikitzea, eta hori aztertzeke, nahitaezkoa izango da, gure lanean aintzat hartu dugun gisan, irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle elkarrekintzei begiratzea:

Una función muy importante del habla en el aula es la de servir para “desarrollar el conocimiento compartido”. A través de la conjunción entre acción y habla, los participantes en el proceso de enseñar y aprender construyen un cuerpo de conocimientos comunes que proporciona la base contextual para la actividad educativa. Esto hace referencia tanto a las actividades en las que el profesor está hablando con los alumnos como a aquellas en donde los alumnos están trabajando en equipo. El hecho de que el conocimiento educativo se convierta en “común” para profesores y alumnos es un ejemplo de la efectividad del proceso educativo (Mercer, 2003, 20. or.).

Aurretik azaleratutako alderdiekin bat, lana gauzatzeko gako izan diren ideiak bilduko ditugu jarraian. Elkarrekintza zein ikusmoldetik ulertzen dugun ezagutaraziko dugu hasteko, hori beharrezkoa izango delako, ondoren, generoaren gelaratzean eraikitzen diren elkarrekintzak aztertu ahal izateko. Behin hori eginda, hurrengo puntuetan, irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle elkarrekintzak ulertzeke, interpretatzeko eta aztertzeke onuratsu izan daitezkeen erreferentziak nabarmenduko ditugu. Bada, horiek ere baliagarriak izango dira corpusaren azterketarako irizpideak aberasteko.

2.3.1.- Elkarrekintzaren bitartez ezagutzak elkarrekin eraikitzen

Sarreran aurreratu dugun eta gero sakonduko dugun moduan, literaturaren ikas-irakaskuntzan, albumekin lan egiten dugunean, eraikitzen diren elkarrekintzak aztertu nahi ditugu, besteen artean, irakasleak eta ikasleak ezagutzak (esanahi zein interpretazio literarioak) elkarrekin nola eraikitzen dituzten ezagutzeko eta emankorrak diren elkarrekintza ereduak identifikatzeko. Hori dela eta, lehenbizi, elkarrekintza didaktikoaren ildo nagusiak ekarriko ditugu hona.

Maila edo plano guztietan eraikitzen diren elkartrukeak (irakaslea ikasleekin, ikasleak haien artean, irakaslea eta ikasleak objektuarekin...) osatzen dute ikasgelako elkarrekintza didaktikoa. Berbazko ekintzetan edo diskurtsoetan zentratzen bagara ere, badira horretan guztian baldintzatzaile diren hainbat eta hainbat alderdi orokor ere (espazioaren eta denboraren kudeaketa, partaideen arteko harremanaren izaera eta kontratu didaktikoak, erabiltzen diren materialak eta ikas-objektuak...). Argi dago mugimendu diskurtsiboen eta kognitiboen artean lotura hertsia dagoela (Palou & Guash, 2013); beraz, elkarrekintza didaktiko horiek aztertzea, mikro zein makro mailetan, interesgarria da ikusteko ea berbaldi horiek nola eragin dezaketen ikas-irakaskuntza prozesuetan.

Horrelako ikerlan batean, non elkarrekintza eta, hortaz, ikasgelako diskurtsoa, aztertzen dugun, mintzaira erdigunera ekartzen dugu. Mintzaira elkarren arteko komunikazio tresna nagusietakoa izateaz gain, pentsamenduen errepresentaziorako nahitaezko baliabidea ere bada, bai eta kultura tresna ere, esperientziak elkarrekin partekatzeko eta ulertzeko baliatzen duguna (Vygotsky, 1977, 1979). Izan ere, norbanakoaren garapena ez dago aurrez zehaztua, kontrara, gainontzeko kideekin sortzen den harreman kulturalaren ondorio da. Beste era batera esanda, inguru sozial, historiko eta kulturalak erabat baldintzatzen du norberaren pentsamenduaren garapena. Hori dela eta, Vygotskyren oinarri horretatik abiatuta eta Mercerrek (2006) dioen moduan, mintzaira ez da pentsamenduaren isla hutsa, pentsatzeko modu soziala baizik. Ideia horiek guztiek badute inplikazioa hezkuntzaren arloan, besteak beste, Vygotskyren GHE (garapen hurbileko eremua), azpimarratzen baitu ikaslearen garapen maila errealearen (haurrak bere gaitasunei esker bakarrik egin dezakeena) eta potentzialaren (besteen laguntzarekin edo gidaritzarekin lor dezakeena) artean dagoen aldea eta, ondorioz, elkarrekintza sozialetik eratortzen den ikaskuntzaren garrantzia. Gainera, Werstchen (1988) arabera (Carrera & Mazzarella, 2001 lanean aipatua), garapenaren eta ikaskuntzaren artean ezartzen den harreman

horretan, haurren garapen kulturala bi alditan agertzen da, lehenik maila sozialean (interpsikologia) eta ondoren psikologikoan (intrapsikologia). Uler dezakegu, bada, ikaskuntza ez dela moldatu behar ikasleak jada dakiten horretara. Ikaskuntza umearen interpsikologiatik hasten bada, irakasleen estrategiak erabilgarriak izan daitezke testuingurura egokitu beharrean, testuinguru hori aldatzeko eta elkarrekintza aberatsagoak dituzten abaguneak eskaintzeko (García, Mircea & Duque, 2010).

Bestalde, Vygotskyk aipatzen duen ikasleen garapen maila errealetik ezagutza berriak eraikitzen laguntzeko, garrantzitsuak izan dira sorburu beretik bide hartu duten hezkuntzaren esparruko bestelako ekarpen esanguratsu asko ere, horien artean, aldamiatzearen teoria (Wood, Bruner & Ross, 1976; Bruner, 1978), ikasleen GHEan modu arrakastatsuan aurrera egiteko balio baitezake. Aldamiatzean, ikasleen gaitasunak aintzat hartzen dira eta horien araberako doikuntzak egiten dira esku-hartze didaktikoan, betiere, apendizaiiek modu arrakastatsuan eta aktiboan aurrera egin dezaten ahalbidetzeko. Gauzak horrela, irakasleak aldamiatzen duenean, testuingurua eta ikasleen beharrak gogoan izan behar ditu, horrek eragina izango duelako ezagutzen lorpenean eta eraikuntzan. Bada, aldamiatu bitartean egiten diren elkarrekintzek lagun dezakete ikasleen ezagutzak garatzen.

Vygotskyren teoria soziokultural horretatik abiatuta eta Mercerren (2006) ideien ildotik, ikasgelako diskurtsoak ere soziohistorikoak lirateke, eta diskurtsoaren bitartez ezagutza komunak eraikitzea litzateke hezkuntzaren muina, ikas-komunitateak eraikiz. Mintzairak, beraz, diskurtsoan zehar, modu sozialean, eraikitzen diren ezagutza komun horien errepresentazioa eskaintzen du (Wells, 2006). Ildo beretik, diskurtsoaren erabilera garatzen laguntzea da hezkuntzaren helmuga nagusietako bat. Horrenbestez, ikasgelako ezagutzak modu sozialean eta elkarrekin nola eraikitzen diren aztertzea da ikerketa bide horren xede nagusia. Horretarako, iparra ez da izango deskribatzea ea irakasleak zein ekintza egiten dituen, baizik eta zein elkarrekintza egoera sortzen diren taldean eta horiek nola baliatzen diren ezagutzen eraikuntza horretan (Candela, 2006).

Goian aipatu dugun marko soziokulturalaren baitan kokatzen da elkarrekintza soziodiskurtsiboaren ikusmoldea (Bronckart, 2007). Aipatutako egilea elkarrekintza sozialaren aitzindarietatik (Dewey, Durkheim eta Vygotsky) abiatzen da, korrante horiek baieztatzen baitute pentsamenduaren eraikuntza munduaren eraikuntzarekin batera ulertu beharra dagoela. Gauzak horrela, sozializazio prozesuak eta norbanakoaren prozesuak modu paraleloan ulertu

behar dira, biak baitaude elkarreraginean gizakiaren garapenean. Elkarrekintza historiko horrek Marx eta Engelsen obretan du abiapuntua eta honako printzipioak azpimarra ditzakegu: inguruarekiko interakzioak garrantzia du eta horrek psikologia eta hezkuntza zientziak uztartzen ditu, munduko aspektu guztiak esanahiz edota testuinguratutako balorez josita daude eta, azkenik, haurrak bere ingurutik jasotzen dituen arauak barneratzen ditu, ondoren barne-hizkuntza bat eraikitzeko.

Aipatutako elkarrekintza sozialari, soziodiskurtsiboaren ikuspegiak hiru ekarpen nagusi egin dizkio; batetik, ekintzan jarri du fokua, beste alde batetik, arreta jarri du mintzairaren ezaugarrien analisisian eta horrek funtzionamendu mentalean duen eraginean, eta, azkenik, formazio prozesuak, batez ere eskolako formazioa, aztergai eta ikerketa-objektuaren parte bilakatu ditu. Inguru sozialeko ekoizpen berbalek, beraz, berebiziko garrantzia dute gizakion pentsamendu kontzientearen garapenean eta horregatik, eraikuntza historikoen eta sozialek ohiko forma komunikatiboak baldintzatzen dituzte. Azken batean, mintzairaren ekoizpenak ulertzeko, ezinbestekoa da giza-ekintzarekin duen harremana ulertzea (Bronckart, 2007).

Hizkuntza eta elkarrekintza ulertzeko modu horrek, bestalde, zuzenean eragiten du hizkuntzen eta literaturaren ikas-irakaskuntzan. Ezagutzak eraikitzeko marko horretan, ikasleen praktikan eta haiekiko elkarrekintzan oinarritutako irakaskuntzaren aldeko apustua egiten da, eta irakasleak gidari rola izan behar duela ere proposatu da. Irakaslea, jada, ez da jakintzen jabe bakarra eta irakaskuntza metodo zuzena alboratzen da. Bide horretan daude beste zenbait autore ere (Habermas, 1987 eta Bajtín, 1984, esaterako), hizkuntzaren funtzio eta erabilera komunikatiboa azpimarratzen baitute.

Ondorioz, mintzairaren estatusen hainbat aldaketa esanguratsu gertatu direla baieztatu daiteke, bai eta ezagutzak garatzeko orduan elkarrekintza sozialari baliozko egitekoa aitortu zaiola ere: “[...] las primeras formas de conocimiento [...] comienzan a organizarse siempre en el marco de actividades colectivas y siempre mediatizadas por las interacciones verbales” (Bronckart, 2007, 138. or.).

Nolanahi ere, azaldu berri dugun hizkuntzen ikas-irakaskuntzaren eredu hori ez da besterik gabe aplikagarria. Izan ere, kontzeptu teorikoak praktikara eramatea ez da nahikoa erreferentzia pedagogiko bat gauzatzeko, edozein interbentzio didaktikok behar baitu irakaskuntza testuingurua aztertzea eta kontuan hartzea (ikaskuntza prozesuak, ikasleen garapena...).

Aipatutako ikuspegia aurrera eramateko erreminta didaktikoei dagokienez, Ginebran hainbat ikerlan jarri izan dira martxan. Horien artean, azpimarragarriak dira sistema didaktikoen egungo egoeraren ingurukoak (Suitzan erabiltzen diren programa eta material didaktikoaren azterketa, irakasleen metodoen analisia, hizkuntza saioetan azaleratzen diren elkarrekintzen azterketa...) eta irakaslearen formazioaren bueltakoak. Beraz, aurrerago zehatzago azalduko badugu ere, ikerlan honek norabide horri jarraituko dio, alegia, hizkuntzen eta literaturaren ikas-irakaskuntza ulertzeko markoari eta hori ikasgelan gauzatzeko tresna eta ikerketa ildoak.

Marko soziokulturalean eta soziodiskurtsiboan funtsatutako egiteko moduek, ikusi dugun legez, irakaslearen eta ikasleen arteko ezagutzen eraikuntza kolektiboaren aldeko apustua egiten dute, elkarrekin lan egitea eta elkarrengandik ikastea sustatuz. Horrelakoetan, kontzeptualizazio dialogala ezinbestekoa da, non ekintza eta hausnarketa uztartzen diren, bai eta banakako zein taldeko lanak eta eztabaidak ere. Horrez gain, iritziak eta usteak plazaratzeko aukera ere ematen zaie ikasleei, gainerakoek diskurtsoekin aldera ditzaten eta elkarrekin argumentuak eta esperientziak aberasten joan daitezten (Wells, 2006). Testuinguru horretan, ikaskuntza dialogikoak aparteko garrantzia hartzen du, lotura hertsia baitu kokatu berri dugun markoarekin eta lan honen corpusarekin. Izan ere, ikaskuntza dialogikoak, ikuspegi komunikatibotik, dimentsio soziala edo intersubjektiboa hartzen du aintzat, beraz, erdigune bilakatzen da elkarrekintza emankorrek sustatu nahi dituzten ikas-irakaskuntza komunitateetan. Ikaskuntza ulertzeko molde horren arabera, inguratzen gaituzten pertsonekin ditugun elkarrekintzak nahitaezkoak dira norberaren zein ikaskuntza prozesuen garapenean. Horrekin batera, irakaslea ez da transmisore hutsa, gainerako kideekin ezagutzak bizi eta sortu egiten dituen agentea baizik, hots, hezkuntzaren transformatzaile sozialaren parte (Flecha & Torrego, 2012).

Joera dialogiko hori nabaria da gizarteko alor ezberdinetan. Horregatik, teoria komunikatzaileek proposatzen dute ikaskuntza aztertzea elkarrekintza sozialen markoaren baitan. Ideia horiek Flecharen (1997) lanetan dute oinarria eta zenbait aurrekaritan errotzen dira, esate baterako: Freireren (1970) ekintza dialogikoan, Habermasen (1987) ekintza komunikatiboaren teorian... Marko horretan, gainera, ezin ditugu ahaztu goian aipatutako Vygotskyren ekarpena eta teoria soziokulturala, hatsarre bat ezarri zuten zuzen ere, hizkuntza dela elkarrekintza sozialerako bidea (Aubert, García & Racionero, 2009). Azken autoreen hitzetan, orientazio dialogikoak ikasleen ikaskuntza prozesuan onurak ekartzen ditu eta ikasgelako bizikidetzarako nahitaezko bilakatzen da. Laburbilduz, egungo hezkuntza sisteman ikuspegi dialogikoaren alde egiteak elkarrekintza sozialen eta anitzen beharra jartzen

du agerian. Izan ere, modu dialogikoan ikasteak ahalbidetu dezake entzute aktiboa sustatzea eta ezagutza komunak sozialki eraikitzea. Corpusaren azterketan ikusiko dugun moduan, autoreek proposatutako ikaskuntza dialogiko horren hainbat oinarri antzeman daitezke, besteak beste, honakoak: berdintasunezko dialogoa, adimen kulturala (adimen akademikoa, praktikoa eta komunikatiboa batzen dituena), transformazioa (norbanakoaren garapen kognitiboa elkarrekintza sozialari esker itxuraldatzen delako), dimentsio instrumentala (ikasle guztiek izan behar dute eskubide berdintasuna ezagutza edo gaitasun zehatz batzuetara iristeko, haien egoera edozein izanda ere. Kontestu horretan talde heterogeneoak eta interaktiboak proposatzen dira), eta abar.

Ikaskuntza dialogiko hori literaturaren alorrera eramanda, ezagunak dira tertulia literario dialogikoak, goian deskribatutako marko soziokulturalean eta ikaskuntza dialogikoan kokatzen baitira, hau da, literatur lan baten irakurketa eta elkarrekintzaren alde egiten baitute (Mercer, Hargreaves & García, 2016). Tertulia horiek zenbait bereizgarri izaten dituzte: obra unibertsal klasikoen irakurketa, hezkuntza komunitateko agente ezberdinen parte-hartzea, astean edo hamabostean behin elkartzea, pasarte konkretuak irakurtzeko eta aztertzeko konpromisoak hartzea... Tertulia horiek abagune aberatsa eskaintzen dute ikaskuntzarako, bizitzako maila guztietan, eta ez bakarrik hizkuntzaren eta literaturaren alorrean (Alonso & Padrós, 2012). Euskal Herrian ere praktika hedatua dela esan dezakegu, esperientzia asko jaso baitira azkenaldian (Billelabeitia & González, 2010; Sancho, 2016...). Ikerlan honetan aurkeztuko dugun corpusa eta bere azterketa ez dira tertulia literario dialogikoak modu hertsia horretan ulertuta. Dena den, gure corpuseko irakasle zein ikasleek album ilustratuekin lan egin dutenean, aipatutako ezaugarrietako asko agertu dira, kasu: ikaskuntza dialogikoari esker ezagutzak elkarrekin eraikitzea, irakurketa partekatua egitea, alor literarioarekin batera bizitzari buruz jardutea...

Hitz gutxitan, gure ikerketako datuak ulertzeko eta interpretatzeko marko soziokulturalean kokatuko gara eta elkarrekintzari izaera soziodiskurtsiboa aitortuko diogu. Elkarrekintza testuinguruetan eta mintzairari esker, ezagutza komunak nola eraikitzen diren aztertzea izango da gure xedeetako bat, beraz, jarduna eta ikaskuntza dialogala elkarrekintzaren bitartez nola gauzatzen den arakatuko dugu. Edozein kasutan, *Helburuak, iker-galderak eta metodologia* izeneko kapituluan dago zehaztuta elkarrekintza horiek, zehazki, nola aztertuko diren.

2.3.2.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza

Corpusaren azterketan egingo den gisa berean, marko teorikoan ere irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle elkarrekintzak bereiziko ditugu, biak estuki lotuta badaude ere, bakoitzak bere bereizgarriak baititu. Kontuan hartu behar dugu, bestalde, irakasleak eta ikasleak objektuarekin, alegia, album ilustratuarekin, duten elkarrekintza ere azaleratzen dela prozesu horietan. Marko teorikoaren eta ondorengo azterketaren arteko lotura bermatzeko, erreferentzia askoren artean, corpusaren irakurketan erabili diren oinarri teoriko adierazgarrienak aurkeztuko dira hemen, gorago literaturaren alorrarekin egin dugun antzera.

Azpiatal honetan, beraz, irakaslearen eta ikasleen artean eraikitzen diren elkarrekintzei helduko diegu, horren inguruan egin izan diren ikerketa esanguratsuak ezagutzeko eta, hortaz, elkarrekintza mota horrek izan ditzakeen inplikazioak ulertzeko. Hezkuntzaren arloan, urteetan zehar, irakaslearen eta ikasleen artean ezagutzak elkarrekin nola eraikitzen diren ikertzeak garrantzia izan du, elkarrekintzetan aurkitzen diren erregularitateak ezagutzea izanik kezka nagusietako bat. Izan ere, ikas-irakaskuntza modu eraginkorrek identifikatzea da, askoren artean, elkarrekintza horien analisiaren helmugetako bat, eta hain zuzen, ikasgela da ikas-irakaskuntza horren testuingurua (Coll & Sánchez, 2008). Elkarrekintza horiek, gainera, ikerlan batzuek aditzera ematen duten gisara, aberastu egiten dira ikaskidetzan lan egiten denean, horrek irakasle-ikasle zein ikasleen arteko elkarrekin sustatzen eta indartzen dutelako (Carrió & Alonso, 2016).

Ikerketa asko egin dira irakaslearen eta ikasleen elkarrekintzaren inguruan. Estatu mailan ere, hainbat eta hainbat adibide ditugu (Colomina, Rochera, Onrubia & Coll, 1995; Sánchez, Rosales & Suárez, 1999; Bilbatua, 2010) eta horietako askok irakaslearen rola garrantzia azpimarratu dute, ikasgelako elkarrekintzetan eta ikasleen ikaskuntzan eragin handia baitu. Zeregin bat elkarrekin burutzen denean, esaterako, taldean ezagutzak eraiki, helduak erantzukizun handia du jardueraren planifikazioan, helmugen zehaztapenean eta ikasleak helmuga horretara iristeko egiten den gidaritza lanean. Ildo horretatik, irakurketaren alorrean, baditugu ikerlanak (Rosales, Sánchez & García, 2004) Lehen Hezkuntzako ikasgela batean testu baten ulermena nola lantzen den aztertu eta irakaslearen egiteko moduen inportantzia agerian jarri dutenak. Izan ere, aipatutako ikerlanean, talde osoko ahozko elkarrekintzetan arreta ipinita, ikusi dute irakasleak jardueraren helburua nola esplizitatzen duen eta nola kudeatzen

duen saioa testuaren zailtasunaren eta ikasleen gaitasunen arabera. Prestakuntza-prozesu batean kokatutako lana da eta irakaslearen ohiko egiteko modu horiek jasotzeaz gain, elkarrekintzaren inguruko formazio fase baten ostean egindako beste saio bat ere aztertu da. Jakina da aldaketa oro ezin dela formazioari zor zaiola baieztatu, baina edozelan ere, ondorioztatu ahal izan dute zein konplexua den urteetan zehar barneratutako egiteko moduetan eragitea, eta irakaslearen egitekoan aldaketa xume bat eginda zenbat alda daitekeen irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza, eta, hala, ikasleen ikaskuntza prozesua bera ere (kasu honetan, testuen ulermena eta interpretazioa).

Ikusi berri dugu irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza horretan zein adierazgarria den irakasleak egiten duena, eta jarraian, harreman horren adierazle izan daitezkeen hainbat alderdiri edo adierazleri buruz mintzatuko gara. Elkarrekintza horretan, irakaslearen jardunari ez ezik, ikaslearen erreparatzea ere nahitaezkoa izango da. Hori dela eta, hasteko eta behin, aintzat hartu behar dugu agenteen arteko harreman mota erabakigarria izango dela eraikiko diren elkarrekintzetan. Franko dira gelako harreman interpersonalek eta alderdi emozionalak ikasgelako elkarrekintzetan duten eragina aztertu duten lanak. Kontuan izan behar dugu gelako elkarrekintzak asimetrikoak direla (Cros, 2000), irakaslearen autoritate figura soziokulturalki onartua eta ikasia baita eta bera kontsideratu izan baita jakintza-iturri nagusi sarritan. Horrekin lotuta, irakaslearen eta ikasleen arteko interakzio desegoki batek eragin negatibo anitz sor ditzake, esaterako, ikaslearen prozesu sozializatzailerako oztopatzea.

Idea horietan funtsatuta, irakasle baten eta bere ikasleen arteko ahozko elkarrekintzak aztertu izan dira hainbat kategorian erabiliz, Camaraco de Suárez (2008) autorearen lanean, kasu. Adierazle horietako asko hertsia badira ere eta emaitza gehienak kuantitatiboak, interesgarria da irakaslearen eta ikaslearen harreman motari ematen dion esangura. Ikerketa horretan, irakaslearen distantzia horiek aztertu nahi izan dira; botere harremanak eta horien eraginak, hain zuzen ere. Horretarako, besteak beste, irakaslearen urruntze eta hurbiltze estrategiak (Cros, 2003) ikertzen dira, ikusteko irakasleak nola erregulatzen dituen botere harremanak eta distantzia harremanak. Urruntze estrategiek, alde batetik, ikaslearen eta irakaslearen arteko harreman asimetrikoak azaleratzeko helburua dute, eta hurbiltze estrategiek (elkartasun eta konplizitate estrategiek), aldiz, ikaslearen eta irakaslearen arteko harreman asimetrikoa ezabatzeko eta distantzia sozialak murrizteko asmoa. Estrategia horiek erabili dira gure ikerlanaren corpusaren analisisian ere, irakaslearen eta ikaslearen artean sortzen den harreman mota

nolakoa den identifikatzeari funtsezko deritzogulako, izan ere, horrek eragingo du ondorengo elkarrekintza guztietan.

Antzeko bidetik, badira beste hainbat ikerlan ere. Horietako batzuek (esaterako, De Sixte & Sánchez, 2012) irakasleen eta ikasleen arteko elkarrekintzak aztertzen dituzte, irakaslearen estrategia motak aztertuz. Aipu izandako lanean, irakaslearen laguntza hotzak eta beroak identifikatzen dira. Lehenak lirateke prozesu kognitiboetan eragiteko xede dutenak, eta bigarrenak, aldiz, motibazioa eta alderdi emozionalagoak helburu dituztenak. Ikerlanean, bi laguntza mota horien kudeaketa nolakoa den eta elkarrekintzetan zein efektu dituen ikertzen da, eta ondorio nagusia da irakasleak bata edo beste erabiltzen duela jardueraren konplexutasunaren eta beharren arabera. Horrek aditzera ematen digu, besteak beste, alor emozionala funtsezkoa dela ikasgelako elkarrekintzetan.

Hari beretik, alderdi emozionalaren baitan dagoen enpatia ere aztertu izan da HHko zein LHko irakasleen berbaldien azterketaren bitartez (Pérez, 2012). Hizkuntzen ikas-irakaskuntzan kokatuta eta ahozkoaren didaktikako formazio plan baten baitan, irakaslearen estrategia enpatikoak deskribatzen dira izendatutako lanean, komunikazio eraginkorra bermatzeko funtsezkoa izateaz gain, estrategia horiek irakasleei zein ikasleei laguntzen baitiete gelako giro lasaia eta kohesio soziala lortzen.

Azaldu berri dugun harreman mota eta alderdi emozionala erabakitzaileak izango dira maila guztietan, besteak beste, parte-hartzean. Hau da, irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintzak aztertzeko, interesgarria da agente bakoitzaren partaidetza ezagutzea, horrek pista asko emango baitizkigu gelako errealitatearen inguruan. Fisherrek (2013) baieztatzen du, oro har, urriak direla ikasleek luze hitz egiteko dituzten kalitatezko aukerak eta gehienetan ez dituztela bost hitz baino gehiagoko hitz-txandak izaten. Horrek hamaika arrazoi izan ditzakeen arren, harreman motaren ondorioetako bat izan daiteke. Ondorengo lerroetan ikusiko dugu zeintzuk diren egoera horretan baldintzatzaile izan daitezkeen beste alderdi batzuk.

Alderdi horien artean, aipagarria da, irakaslearen eta ikasleen elkarrekintza moldeetan, baldintzatzaile direla galdera motak eta horiek sorrarazten dituzten erantzunak. Elkarrekintza egoeretan egiten diren galderek zeresan handia dute ulermen eta interpretazio prozesuetan, galdera mota bakoitzak ezagutza edo gaitasun konkretu bat aktibatzen lagun dezakeelako. Badakigu hezkuntzan oso ohikoa izan dela IRE (Initiation-Response-Evaluation) formula

(Sánchez, García & Rosales, 2010). Eredu horretan, irakasleak abiatzen du elkarrizketa galdera edota bestelako gonbita batekin, ondoren ikasleak erantzuten du eta berriro ere irakasleak hartzen du hitza horren ebaluazioa egiteko eta zikloa ixteko. Horrekin batera, aintzakotzat hartu behar dugu, tradizioz, galdera gehienak irakasleak formulatu izan dituela ikasgelan, eta horietako asko eta asko informazioa gogoraztera daudela bideratuta. Hain zuzen ere horregatik da hain garrantzitsua galderen izaera aztertzea eta horiek elkarrekintzetan dituzten eraginak ikuskatzen saiatzea, galderak ongi formulatzeak ikaskuntza esanguratsuagoa ahalbidetu eta ikasleen pentsamendua estimula baitezake (León, Peñalba & Escudero, 2010). Autoreek galdera moten sailkapen ezberdinak aurkezten dituzte, enfasia jarriz galderen aurretiko diseinuak duen garrantzian. Aurretiko diseinu horrez gain, funtsezkoa izango da galdera gehiago egitea, erantzuteko espazio irekiagoak eta patxadatsuagoak eskaintzea eta ikasleen arteko elkarrekintzari ere tartea uztea.

Sotosek (2001) ere, Lagoren (1990) zein beste hainbat autoreren lanetan oinarrituta, galderak sailkatzeko proposamenak aurkezten ditu eta horien arabera aztertzen ditu gela barruan sortzen diren galdera-erantzun prozesuak. Horrekin batera, galdera zuzenez gain, irakasleak ikasleen diskurtsoak garatzeko erabil ditzakeen estrategien beharra ere nabarmentzen du (Tough, 1989): orientazio, errazte, informazio, sostengu eta amaitze estrategiak. Toughen (1989) esanetan, ikasgelako diskurtsoak begirada horretatik aztertzeak estrategia aproposak hautatzeko bidea ireki dezake, haurren pentsamendua garatzen eta hura hitzez adierazten lagunduz. Hori dela eta, estrategien sailkapen hori erreferentziazko marko soil gisa aurkezten da, elkarrizketetan irakasleak hartzen duen rola aztertzeke eta horrek guztiak ikasleen pentsamenduan eta berbaldietan nola eragin dezakeen ulertzeko. Izendatutako estrategia horiek baliatu dira ikerlan honen corpusaren analisisian, datuen irakurketaren arabera esanguratsuenak izan direnetan bakarrik jarriz enfasia. Aipatzekoa da estrategia horiek hezkuntzaren esparruan izan duten sendotasuna, gerora, hainbat eta hainbat autoreren lanetara ere ekarri izan direlako, esaterako: Biain, 1996; Ruiz-Bikandi, 2009; Sainz et al., 2011...

Aipatutako lanetan galdera eta estrategia mota asko izendatzen eta kategorizatzen badira ere, gure ikerlana ez da horietara modu hertsian mugatuko. Goian azaldutako galdera moten eta estrategien inguruko oinarri teorikoak aintzat hartu ditugu marko orokorra osatzeko eta abiapuntua zehazteko, eta, jakina, baita corpusaren analisisa egiteko ere. Hala ere, adierazle horiek ikerketako datuen beharren arabera egokitu eta moldatu ditugu eta, hortaz, gure azterketarako eredia eraikitzen lagundu digute. Bi planoen arteko uztarketak lagundu digu

corpusak azaleratu dituen alderdi adierazgarrienak ikusgarri egiten, baina era berean, teorian funtsatutako alderdi esanguratsuenei ere begiratzen (ikus *Helburuak, iker-galderak eta metodologia* kapitulua).

2.3.3.- Ikasleen arteko elkarrekintza

Ikasleek elkarrekin hitz egiten dutenean gertatzen dena aztertzea ere praktika hedatu bilakatu da ikerketa askotan. Ikasleen arteko elkarrekintza modu eta espazio desberdinetan suerta badaiteke ere (talde handian irakaslea aurrean dela, talde txikietan...), talde lan kooperatiboetan, ikasleen artean, sortzen diren diskurtsoak ikertzea izan da, azkenaldian, foku nagusietako bat. Talde txikietako elkarrekintza “simetriko” hori aztertu du, besteak beste, Mercerrek (1997), eta testuinguru horretan sor daitezkeen hiru elkarrizketa mota identifikatu ditu, hots, elkarrekin pentsatzeko, hitz egiteko eta ezagutza eraikitzeke hiru modu: liskar hizketa, metatze hizketa eta hizketa esploratzailea. Elkarrizketa mota horien sailkapena ikasleen grabaketa eta analisi anitzetatik ondorioztatu du; dioenez, horren helburua ez da aztertutako elkarrizketak kategorizatzea, inondik inora ere, baizik eta berbazko ekintza horiek hobeki ulertzea eta ezagutza elkarrekin eraikitzeke lagungarri den eta, horrenbestez, ikasgelan landu eta sistematizatu beharko litzatekeen hizketa mota definitzea.

Ikasleen arteko talde txikietako eztabaidetan liskar hizketa gailentzen denean, erabakiak modu indibidualean hartzen dira eta desadostasunak izan ohi dira nagusi. Horrek elkarrizketa motzak dakartza, jeneralki, *bai* edo *ez* tankerako baieztapenen nagusitasunarekin. Metatze hizketan, bestaldetik, ezagutzak modu positiboan eraikitzen dira, baina ez modu kritikoan. Beste era batera esanda, ezagutza komunak eraiki egiten dira baina metatze hutsaren bitartez, ideia guztien bilduma eginez, horiek guztiak eztabaidatu edota kontrastatu beharrean. Horrelakoetan, errepikapenak eta baieztapenak nabarmentzen dira. Amaitzeko, hizketa esploratzailea legoke. Bertan, modu kritikoan eta eraikitzailean uztartzen dira kide guztien ideiak. Ikasle guztiek dute parte-hartze aktiboa eta denen iritziak hartzen dira kontuan maila berean. Diskurtso motari dagokionez, proposamenak, negoziazioak, modalizazioa eta akordioak dira nagusi. Mercerren (2001) hitzetan, hizketa esploratzaile hori da, hain zuzen ere, ikasleen arteko elkarrekintzan iparrorratz izan beharko litzatekeena, ko-argudiaketa, informazioaren ko-ebaluazioa eta ekitatea bultzatzen duelako eta partaideen artean ezagutzak partekatzea eta eraikitzea ahalbidetzen duelako.

Edozelan ere, ikasleen arteko elkarrekintzari dagokionez, hizketa mota bat ala beste sustatzeko, biziki esanguratsua izango da irakasleak hartzen duen rola. Izan ere, Mercerrek (2001) bere ikerketetan oinarrituta dioen moduan, hizketa esploratzailea ez da modu naturalean ugari agertzen ikasleen arteko elkarrekintza egoeretan. Horregatik, funtsezkoa izango da diseinu didaktiko egokiak prestatzea eta gelaratzea, elkarrekintza bera aberasteko eta emankortzeko asmotan. Badira oinarri horretan funtsatuta argitaratu diren Lehen Hezkuntzarako proposamen didaktikoak ere (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000), hizketa esploratzailea sustatzeko xede duten programak, hain justu ere. Hasteko eta behin, garrantzitsua izango da berriki izendatutako hizketa mota horiek ikasleekin mintzagai eta alderdi irakasgarri bilakatzea, kontzientzia pizteko. Horrez gain, elkarriketarako oinarritzko arauak adostea ere lagungarria izango da, elkarrekin pentsatzeko eta hitz egiteko moduak ere irakasgarri izan behar baitira:

El enseñante no es un simple instructor o facilitador del aprendizaje de un conjunto grande y dispar de individuos, sino que es el creador potencial de una «comunidad de indagación» en el aula donde los estudiantes pueden desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión. Los estudiantes aprenden a pensar conjuntamente bajo la orientación de su enseñante (Mercer, 2001, 206-207. or.).

Gure corpusean ikusiko dugun moduan, alderdi horiek guztiak langai izan dira ikerlan honen azkeneko prestakuntza fasean, literaturaren alderdiaz gain, elkarrekintza bera ere ikas-objektu bilakatzea eta aurrez diseinatzea izan baita helburuetako bat.

Arestian deskribatutako hitz egiteko zein pentsatzeko modu horiek ikasleen elkarriketen azterketen ondorio dira, eta emaitza izateaz gainera, egungo ikerlanetan ere adierazle horiek erabiltzen dira ikasleen arteko elkarrekintza ikertzen jarraitzeko. Mercerren (2004) lanean, esaterako, irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle elkarrekintzak aztertzen dira, azkeneko hori, talde txikietako jardueretan. Horrekin batera, ikasleen gelako elkarrekintza ereduaren kalitatearen eta ikaste-emaitzen arteko harremanaren zantzuak bilatzen ere saiatzen da, ikasgelako elkarrekintzak aberasteko bideak diseinatzeko helburuarekin. Helburu horietako asko bat datoz ikerlan honen hasierako xedeekin eta iker-galderekin, hortaz, azaldu berri ditugun elkarriketa moten deskribapena baliatu dugu gure analisi propioa eraikitzeko eta egikaritzeko.

3.- HELBURUAK, IKER-GALDERAK ETA METODOLOGIA



Mattinen beldur-kutxa

Kapitulu honetan, sarreran aipatutako helburu orokorrak ezagutaraziko ditugu xeheago, bai eta lan osoa gidatu duten iker-galderak ere. Horiek guztiek eragingo dute, zuzen-zuzenean, ondorengo corpusaren azterketan, horri begira jarri baikara. Horrez gain, alderdi metodologikoen zehaztapena ere egingo dugu, egin ditugun hautuak eta horien arrazoitzea argituz. Gauzak horrela, bi atal nagusi ezberdin izango ditu kapituluak. Ezer baino lehen, ikerketaren helburuak eta iker-galderak aurkeztuko ditugu, eta ondoren, marko metodologikoari ekingo diogu. Azken horren baitan, hainbat alderdi edo azpiatal agertuko ditugu. Hasteko, irakasleen etengabeko prestakuntzaren eta prestakuntza ikertuaren inguruko testuingurua ezarriko dugu, hor kokatzen baita gure ikerketa, eta horren ostean, hezkuntza-diskurtsoaren analisirako hurbilpena egingo dugu. Teorikoagoak diren alderdi horiek nabarmenduta, guk eraikitako ikerketa-dispositiboa deskribatuko dugu, alegia, prestakuntza ikertuan finkatutako ikerketa nola diseinatu eta gauzatu dugun eta urrats bakoitzean zer egin dugun. Bertan jasotako corpora nola bildu eta aztertu dugun ere azalduko dugu, amaitzeko.

3.1.- HELBURUAK ETA IKER-GALDERAK

Ikerlan honek erdietsi nahi duen helburu nagusia da aztertzea Lehen Hezkuntzako laugarren mailako lau ikasgelatan, album ilustratuak lantzen direnean, nola ikas-irakasten den literatura, nola egiten duten gaitasun literarioan aurrera eta zeintzuk diren prozesu horretan eraikitzen diren elkarrekintza didaktikoak. Horretarako, literatur saioetako elkarrekintza mota bakoitza nola gauzatu den eta horiek ezagutza literario kolektiboak eraikitzen nola lagundu duten ikertu dugu (irakurketaren -ulermena eta interpretazioa barne-, komunikazioaren eta sorkuntzaren kompetentziak garatzeko behar diren ezagutzak) eta baita generoaren beraren alderdi irakasgarriak gelartzeko egon diren moduak ere. Bide horretan, literaturaren ikas-irakaskuntzan emankor suerta daitezkeen ereduak eta egiteko moduak identifikatu ahal izango ditugu. Hori guztia prestakuntza ikertuaren baitan egin da, alegia, prestakuntza-dispositibo bat diseinatu, inplementatu eta hura ikertu dugu, ikerketa eta prestakuntza, eta ondorioz, unibertsitatea eta eskola uztartuz.

Ikerketaren norantza nagusi horrek lagunduko digu literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko aukerak eta gakoak identifikatzen, hori baita, hain zuzen ere, egungo ikerlanetan gero eta ohikoagoa dena eta etorkizuneko bidea marraztuko duena:

[...] el camino más atractivo para transitar en los próximos años [...] es el de generar estudios tendientes a observar y analizar lo que está en juego en las prácticas reales de enseñanza de la literatura en las aulas. Es decir, indagar en las múltiples formas de concreción que la educación literaria aporta cuando se la observa *en situación*, para, de este modo, avanzar hacia una comprensión más ajustada y profunda sobre los diversos factores que inciden en la formación escolar del lector literario (Munita, 2017, 390. or.).

Aipatutako xedea lortzeko bidean, lan hau zedarrituko duten iker-galderak zehaztuko ditugu jarraian. Galdera horiek izango dira, hain zuzen ere, ikerketa-dispositiboa, metodologia, corpusa eta horren azterketa ardaztuko dutenak, iker-galdera horiek baitira ikerlanaren abiapuntu eta ipar. Hona, beraz, zehaztu ditugun iker-galdera nagusiak:

1.- Gaitasun literarioa garatzeko eta hezkuntza literarioa iristeko, zein eragin dute inguramenduak, diseinatzen diren jarduerak, literatur generoak eta berbazko elkarrekintzek?

1.1.- Zein irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle elkarrekintza mota izan daiteke emankor Lehen Hezkuntzan garatu beharreko ezagutza literarioak elkarrekin eraikitzeko eta zein ezaugarri ditu eraikitze-prozesu horrek?

1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntza eta generoa bera, album ilustratua, ulertzeko moduak nola eragin dezake irakasleak hautatzen dituen alderdi irakasgarrietan eta horiek gelaratzeko ereduetan?

2.- Zein garapen-aztarna antzematen dira, prestakuntza-prozesuak aurrera egin ahala, irakasle-ikasle eta ikasleen arteko elkarrekintzetan eta literatur generoaren ikas-irakaskuntzan?

3.- Irakasleak, bideoaren bidez bere ekintzarekiko aurrez aurre jartzen denean, elkarrekintzari eta generoari buruzko zer-nolako gogoeta ekartzen du berbara eta horrek zein isla dauka prozesuan zehar?

Iker-galdera horiei erantzuteko, maila ezberdinetako hainbat barneratze edo irakurraldi egin behar izan ditugu corpusean. Izan ere, horietako batzuek literaturaren ikas-irakaskuntzan dauden erronkei eta galderei erantzun nahi diete, beste batzuek, berriz, irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle arteko elkarrekintza didaktikoaren formei eta horiek ikas-objektuaren

eraikuntzarekin duten loturari; eta azkenekoen, aldiz, prestakuntza ikertuaren garapen-aztarnak eta prozesuaren beraren mugimenduak dituzte aztergai.

Erantzun horiek guztiak lortzeko, diseinatutako dispositiboa eta baliatutako metodologia zehaztuko ditugu segidan. Egindako hautu metodologikoen bete-betean eragin dute corpusa jasotzeko eta aztertzeko jarraitutako bidean eta zehaztutako iker-galderei ahalik eta modu aberatsenean ihardesteko asmoa izan dute.

3.2.- MARKO METODOLOGIKOA

Kapitulua bigarren atal honetan, gorago esan dugun gisan, egin ditugun hautu metodologikoen aurkeztuko ditugu, bai eta horrek guztiak corpusaren jasoketan eta azterketan izan dituen eraginak ere.

3.2.1. Irakasleen etengabeko prestakuntza eta prestakuntza ikertua

Etengabeko aldaketan murgilduta dagoen gizartean bizitzeak baditu ondorioak, besteak beste, etengabeko prestakuntzaren garrantziaren aitorpenean. Alor profesionalean eta lan munduan eskakizunak areagotu eta ezagutzen garapena azkartu ahala, prestakuntzaren behar hori ere biziagotu egiten da (Pérez, 2014). Beraz, testuinguru horretan, irakasleen profesionalizaziora bideratutako prestakuntza ere interesgune bilakatu da. Izan ere, irakaskuntzarekin lotutako kompetentziak garatzea helburu duten eredu berriak bilatzen dira gaur, ikasgelako praktika eta ezagutza teorikoak uztartzen dituzten metodologiaren bitartez (Esteve & Alsina, 2010).

Prestakuntza ereduak bilakaera handia izan badute ere, irakasle gaituak, konprometituak eta ahaldunduak erdigune diren proiektu eragile gisa ulertzen dugu egungo etengabeko prestakuntza eredu hori. Hori guztia aintzat hartuta, prestakuntza ikertuaren (Lussi Borer & Muller, 2014) baitan egin da ikerketa hau, marko horretan jaso eta aztertu baita corpusa. Zehatzago esanda, Lehen Hezkuntzako irakasleei bideratutako prestakuntza-prozesu bat diseinatu eta abian jarri da eta bertan kokatzen dira ikerlan honetan jasotako datuak. Horrelakoetan, hortaz, prestakuntza eta ikerketa uztartu egiten dira, eskola eta unibertsitatea harremanetan jarritz. Prestakuntza-prozesu hori ikerketa-objektu edo ikergai bilakatzea da, laburki, muina.

Ikerlan honetan, bada, corpora testuinguru horretan bildu da, eta hori onuragarria da bildutako datu horiek guztiak hobeki ulertzeko eta interpretatzeko. Ikerketa-dispositiboa prestakuntza ikertu bat litzateke, hain zuzen ere, album ilustratuaren didaktikari eta elkarrekintza didaktikoari buruz *ad hoc* prestatu eta eskaini dugun prestakuntza-prozesua izan dugu ikergai, prozesuaren baitan irakasleek gelaratutako saioak ulertzen laguntzeko. Horrek, bada, irakasleei formaziorako espazioa eskaini die eta aldi berean, ikertzaileon iker-galderei erantzuteko aukerak zabaldu ditu. Irakasleen prestakuntza bide horretan, ikusi dugun moduan, uztartu egin dira diseinu didaktikoak, gelaratzeak, formazio saio monografikoak eta bideoen aurreko gogoeta saioak. Hori biziki aberasgarria izan da bai irakasleen profesionalizazioan, bai ikerketaren helburuetan eta emaitzetan. Ikasgelan zentratutako azterketa litzateke, Leontyev (1978) proposatutako jardueraren teoriaren ildotik uler daitekeena.

Ibilbide horretan, ikertzaileon rola kolaboratzailea izan da (Ribas & Guash, 2013). Hau da, ikertzaileok kanpo-behatzaile izan gara da grabaketek iraun bitartean; irakasle-laguntzaile, ikasleak talde txikietan egon direnean eta irakasleak laguntza eskatu duenean; eta, proiektuan konprometitutako kide, diseinu lanetan eta prestakuntza faseetan parte hartu dutenean.

Wellsek (2006) aditzera ematen duen gisara, ikasgelan eragina duen baldintza garrantzitsuetako bat da irakaslearen filosofia, alegia, hezkuntza-praktikaren, helburuen eta horiek erdiesteko aukeren gaineko bere irudipenak eta sinesmenak. Pentsaera horiek erabateko mugimendua izango dute irakaslearen ekintzetan zein diskurtsoetan, eta ondorioz, ikasleen ikaskuntza moduetan eta aukeretan. Horregatik, funtsezkoa izan da ikertzaileok behatutakoaz gain, irakasle protagonistek haien ekintzari zentzua nola ematen dioten aztertzea, eta hori da, hain zuzen ere, prestakuntza faseetan garrantzia izango duen alderdi nagusietako bat.

Horretarako, hau da, irakasleen praktika hori protagonisten begiradatik aztertzeo, bideoprestakuntza baliatu dugu. Irakasleak, ikertzaileon laguntzarekin, bere saioen grabazioak ikusi eta azaldu zein justifikatu egin du une bakoitzean, zer, nola eta zergatik egin duen jarduera eta elkarrekintza bakoitza. Autokonfrontazio horrek eskatzen duen lan bikoitzak (bideoa ikusi eta horren gaineko iruzkinak egin) prozesu berriak jartzen ditu martxan eta pertsonen ekintzen transformazioa ahalbidetzen du (Lussi Borer & Muller, 2014).

Praktika hori irakaslearentzat formatzailea izateaz gain, ikertzailearentzat ere lagungarria da, aukera emango diolako ikasgelan aztertu duena sakon ulertzeko. Horrenbestez, ikerketa

honetarako, ezinbestekoa izango da irakaslearen ahots hori jasotzea, ekintza gauzatu duen aktoreak berak esandakoak hurbilduko gaituelako gelako jarduerara (Cahour & Licoppe, 2010). Irakasleak elkarrekintzaren garrantziaren kontzientzia hartu ahala eta album ilustratuaren ezaugarrietan eta langaietan aurrera egin ahala, posible izango dugu esku-hartze ezberdinak eta horiek gelako irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle elkarrekintzetan eta ikasleen gaitasun literarioaren aurrerabidean dituzten eraginak aztertzea. Ikusiko dugu, beraz, ea kontzientzia hartze horrek aldatuko dituen irakasleen egiteko moduak prozesuan zehar.

Lehen esan dugun moduan, ikasgelan grabatutako saioen bideo pasarte batzuk autokonfrontazioaren metodoaren bitartez aztertu ditu irakasleak ikertzaileak bidelagun izan dituela (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000; Durand, 2008), saio mota hori baita irakasleen hasierako zein etengabeko prestakuntzan egun garapen handia izan duen tresnetako bat (Ria & Leblanc, 2011). Izan ere, bideoa prestakuntza baliabide gisa erabiltzea, apurka-apurka, gero eta ohikoagoa da (Seidel et al., 2011). Autokonfrontazio saio horri esker, ikertzaileak irakasleari laguntzen dio -modu ez preskriptiboan eta epairik egin gabe- klasean grabatutako lanketa ikusten eta beste behin ere hura bizitzen eta esperimintatzen (Alonso, Azpeitia, Iriando & Zulaika, 2017). Aipatutako saioen helburuen artean legoke ikertzaileok hobeto ulertzea ikasgelan gertatu diren ekintzak eta baita irakasleek ekintzari ematen dioten esangura ezagutzea ere (Ribas & Guash, 2013). Bestalde, nor bere ekintzekin aurrez aurre jartzeak ere ekarri ohi du norbere egiteko moduez kontzientzia hartzea nahiz gelan gauzatutako ekintzak tipifikatzea (Cefaï, 1994) eta ekintza horiei zentzua ematea (Schütz, 1993).

Gure ikerketan, gainera, irakasleek autokonfrontazio saio horietan berbara ekartzen dituzten gogoeta-gaiak beharrezkoak izan dira prestakuntza saio monografikoetan (elkarrekintza didaktikoaren saioan eta album ilustratuarenean) landu beharreko alderdiak zehazteko eta diseinatutako dispositiboa fintzen eta moldatzen joateko.

Horrez gain, azkeneko prestakuntza fasean, bakarkako autokonfrontazioaz gainera, konfrontazio gurutzatua ere baliatu da; hau da, berdinkideen artean egindako elkarriketa, ikertzaileak bidelagun direla. Konfrontazio gurutzatuaren xede nagusia da bi lankidek haien jarduerak elkarrekin ikustea, horrek sorrarazitako zirrarak partekatzea, egiteko moduak alderatzea, diseinutik gelako praktikara egon den jauziaz hausnartzea, elkarri galderak egitea, behar eta erronka komunak irudikatzea eta abar (Clot, Faïta, Fernández & Scheller, 2001).

3.2.2.- Hezkuntza-diskurtsoaren analisirako hurbilpena

Goian azaldu dugun gisara, prestakuntza-prozesu batean kokatutako corpusa jaso eta aztertu dugu, hortaz, funtsezkoa izango da testuinguru hori kontuan hartzea. Lan honek literaturaren ikas-irakaskuntzan eraikitzen diren elkarrekintza didaktikoak ikergai dituela esan badugu, besteak beste, prestakuntza-prozesu horren baitan gertatutako ikasgelako diskurtsoak aztertu behar ditugu, hortaz, hezkuntza-diskurtsoan kokatzen garela esan genezake.

Hezkuntza-diskurtsora hurreratu ahal izateko, diskurtsoa bera nola ulertzen dugun zehaztu behar dugu. Diskurtsoa soziala da, hizkuntza testuinguratuaren bitartez gauzatzen baita pertsonen artean. Diskurtso hori, gainera, bizitza sozialaren parte izateaz gainera, bizitza sozial hori sortzen laguntzen duen instrumentua ere bada, aldi berean. Testuinguruarekin elkarmenpekotasunean badago, gainera, konplexua, anitza eta heterogeneoa izango da, derrigorrean (Calsamiglia & Tusón, 1999). Autoreek diotenez, bistan da diskurtsoa interes handiko gaia bilakatu dela giza eta gizarte zientzien alorretan eta azterketa hori egiteko perspektiba eta ikusmolde anitzak agertu izan direla diziplina anitzetatik (hizkuntzalaritza, psikolinguistika, soziologia, pentsamendu filosofikoa...). Kontraesankorrak edo aurkariak beharrezkoak diren ikuspegi horien guztien helburua da giza mintzaira ulertzea, bere funtzionamendu diskurtsiboaren baitan, alegia, maila sozialean eta kognitiboan. Hori dela eta, aipatutako egileen hitzetan, diskurtsoaren analisia egiteak ahalbidetzen du praktika diskurtsiboak aztertzea, arlo edo eremu ezberdinetan aplikagarria dena, beste askoren artean, hezkuntzan.

Diskurtsoaren nolakotasuna definituta eta horrek testuinguruarekin duen hartu-eman estua ikusita, zehaztu beharra dago ikerlan honen azterketak inguramendu osoa hartzen duela aintzat. Beste modu batean esanda, elkarrekintzaren elementu guztiek (irakaslea, ikasleak, objektua, espazioa...) ezagutzen eraikuntza kolektiboan nola eragiten duten izango da analisiaren ernamuetako bat. Marko teorikoan azaldutako ikuspegi soziokulturalean eta soziodiskurtsiboan kokatzen bagara, nahitaezkoa da horrek metodologian eta corpusaren azterketan ere isla izatea eta, hortaz, koherentea izatea. Badira ikerlanak irakaslearen esku-hartzean jartzen dutenak, batik bat, begirada; baina halabeharrezkoa deritzogu inguramenduari bere osotasunean erreparatzeari, hau da, ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuen arteko harreman guztiei, ezagutzen eraikuntza elementu askoren arteko elkarrekintzatik egiten baita (Candela,

2006; Ribas & Guash, 2013). Berbazko ekintzak testuinguru diskurtsibo jakin batean kokatuta daudela ulertzen dugu, beraz, eraikuntza kulturalaren ardatzetan kokatzen gara (Bruner, 1991), non hizkuntza, kultura eta ezagutza elkarreraginean dauden.

Ildo horretatik, diskurtsoaren analisi kritikoa (Van Dijk, 1999) baliatu dugu ikerlan honetan. Ainguraketa teorikoan jaso den gisan, diskurtsoak ez du pentsamenduaren erreprodukzio soila egiten, pentsatzeko eta elkarrekin ezagutzak eraikitze modu soziala ere badelako (Vygotsky, 1977, 1979; Bronckart, 2007). Ikuspegi soziokultural horretan kokatuta, eskolako testuinguruan ezagutzak diskurtsoaren bitartez nola eraikitzen diren aztertu dugu. Horrela, diskurtso analitiko hezkuntza-diskurtsoaren analisisira hurbildu gara eta ikasgelako diskurtsoaren ikerketaren bitartez, gelan ezagutza sozialki nola eraikitzen den aztertu dugu, nagusiki. Ondorioz, ikasgela ikerketarako gune bilakatzen da eta datuen azterketa ez da kategorizazio txikietan moztzen eta sakabanatzen; kontrara, kulturaren, testuinguruaren eta diskurtsoaren bitartez eraikitzen den hezkuntza-ekintza hartu dugu aintzat (Mercer, 2006).

Labur esanda, hezkuntzako diskurtsoaren izaera soziokulturala balioan jartzeak berebiziko garrantzia dauka, beraz, enuntziatuak dagokien testuinguru kulturalen analizatu ditugu. Hori dela eta, gorago esan dugunaren antzera, gelan gertatzen dena kanpotik deskribatzearekin ez dugu nahikoa izango, eta irakasle-ikertzailearen rola lagundu egingo digu, beranduago ikusiko dugun gisara, erronka metodologiko horretan.

Aipatutako eredu metodologiko horretan, interesgarria da literaturaren ikas-irakaskuntzak berak eta album ilustratuak egun eskatzen dituzten ikertze moduei ere erreparatzea. Bide horretatik, ikasgela barruan eraikitzen diren irakasle-ikasle zein ikasleen arteko elkarrekintzak aztertzeak ondorio esanguratsuak ditu alor metodologikoan. Hori dela eta, ikas-irakaskuntza prozesuen konplexutasuna bere osotasunean biltzen duten proposamen metodologikoak behar ditugu. UAB Unibertsitateko GRETEL ikertaldeak martxan dituen ikerketak eredu, erabaki metodologikoek dimentsio bikoitza behar dute, didaktikoa zein ikertzailea, horiekin biek diskurtso literarioa aztertze. Ikuspegi horretan, ikasleen gaitasun literarioaren eraikitze prozesuak eta album ilustratuen irakurketa-interpretazioak ulertze, kategorien sorkuntzak eta errebisioak berebiziko axola daukate, jakina, ikerketa bakoitzaren corpusaren ezaugarrien eta beharren menpe egongo direnak. Horri guztiari esker, testu literario baten lanketak eta eztabaidak horren interpretazio prozesuan nola laguntzen duen ulertzeak aurrerabide didaktikoak eskaintzen ditu literaturaren ikas-irakaskuntzan. Erronka metodologiko horretan,

album ilustratuak aukera zabalak eskaintzen ditu, ilustrazioek hartzen duen ardurari esker, interpretazio literarioetan gutxi aztertutako alderdiari, alfabetatze bisualari, leku uzten baitio (Hutton, 1978; Hortin, 1981...). Horrez gain, ainguraketa teorikoan jaso dugun gisara, genero hori onuragarri bilakatzen da eztabaida literarioak pizteko (elementu bisualei, testuaren laburtasunari eta interpretaziorako aukera anitzei esker), eta, hortaz, ikaskuntza literarioaren inguruko ikerketak aurrera eramateko. Ikerlan honen kasuan, gaitasun literarioaren garapenean elkarrekintza didaktikoek nola eragiten duten ikusiko dugu, diskurtsoaren bidez eta taldean eraikitzen diren ezagutzak aztertzea izanik erdigune nagusietako bat. Hain zuzen ere, literaturaren eta elkarrekintzaren arteko zubiak argiak dira, testuak irakurtzeko eta batez ere horiek interpretatzeko ezinbestekoa baita elkarrizketa (Fish, 1978), eta berbaldi horien bitartez gertatuko baita, besteak beste, ikaskuntza.

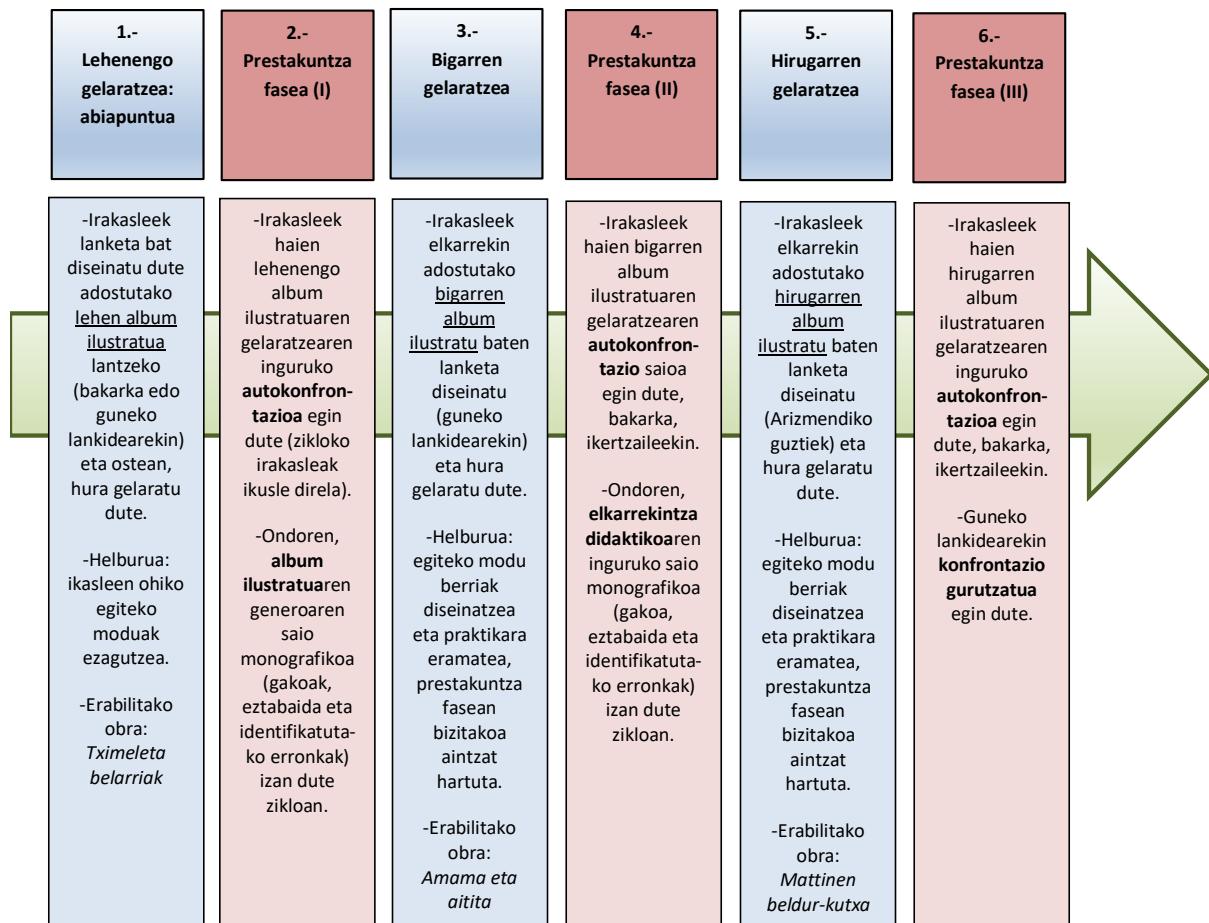
Literaturaren ikas-irakaskuntzan eraikitzen diren elkarrekintzak aztertzen dituzten ikerketak jite ezberdinetakoak izan daitezke, horietako batzuk testutik abiatzen dira baina egon badaude irakurlearengandik abiatzen direnak ere. Azken horiek irakurlearengan jartzen dute begirada, eta irakurleen irakurketa estrategiek hartzen dute inportantzia, hau da, ikasleek nola interpretatzen duten testua eta nola egiten duten aurrera gaitasun literarioan. Hori da, hain justu ere, gure lanak jarraitu duen egiteko modua, betiere, irakaslearen figura eta bere bitartekaritza ere lehen planora ekarriz. Kontuan hartu behar dugu elkarrekintzaren analisiari dagokionez, bide eta helburu berriak ireki direla duela gutxi. Izan ere, ikasleek irakurketaz zer ulertzen duten ezagutzea bihurtu da, besteak beste, interesgune garrantzitsu bat azken urteotan, eta eztabaida literarioetan sortzen diren elkarrekintzetan moderatzaileak (irakasleak, kasu honetan) duen rola aztertzea ere lehentasun bihurtu da (Margallo, 2013).

Orain arte esandakoa hitz gutxitara ekarriz, diskurtsoaren analisisian kokatzen da lan hau, hezkuntzaren alorrean eraikitzen diren elkarrekintzak album ilustratuen ikas-irakaskuntzarekin, eta hortaz, gaitasun literarioaren garapenarekin nola lotzen diren aztertzen baitu, bereziki. Lehen esan dugunaren bidetik, ikerlanak kontestu osoa hartuko du aintzat, prozesu horietan elkarreraginean dauden elementu guztien integrazioa bilatuz, hain justu ere.

3.2.3.- Ikerketa-dispositiboaren deskribapena

Zehaztutako helburuetara iristeko eta hasiera batean definitutako iker-galderei erantzuteko, ikerketa-dispositibo bat diseinatu dugu. Prozesu horren eraikuntza ikerketaren, hau da, saioen grabaketan aurretik prestatu bada ere, irakasle parte-hartzaileen beharren araberrako moldaketak egin dira bidean. Beraz, hona jarraian azken emaitza izan den ikerketa-dispositiboa, arestian azaldutako prestakuntza ikertuaren baitan gorpuztu dena.

Ondoren sakonago azalduko badugu ere, komenigarria da azpimarratzea ikastola bereko, Arizmendiko, bi ikastetxe-gunetako (Arimazubiko eta Almeneko) bost irakaslerekin egin dugula aipatutako ibilbidea, baina horietako lau irakasleren prozesuak aztertu ditugula ikerlan honetan, gune bakoitzean bi.



1. irudia. Ikerketa-dispositiboaren diseinua

Goiko eskeman ikus daitekeen moduan, irakasleen ohiko egiteko moduak ezagutzea izan da hasierako urratsa, aztergai izango dugun errealitatetik abiatzea ezinbestekoa baita ikasgelako inguramendua eta ohiko egiteko moduak ezagutzeko (dela prestakuntzak behar errealei erantzuteko, dela ikerketa-dispositibo hori testuingurura egokitzeko).

Irakasleen zein ikastolaren tradiziozko esku-hartze horiek abiaburu izateak ikasgela bera jartzen du ikerketaren erdigunean, kokatua den eta barneko beharretatik abiatzen den prozesua diseinatu nahi izan baitugu. Horrela, lehen gelaratze horretatik eratorri dira hurrengo lanketarako literatur obrak eta prestakuntzarako ildoak. Aurreneko urrats horretan, ikertzaileok proposatutako album ilustratuen zerrenda irekitik bat aukeratu dute irakasle guztien artean, kasu honetan, *Tximeleta-belarriak* (Aguilar & Neves, 2009).

Obra horrek, besteak beste, eskola indarkeria du, zeharka, mintzagai, eta lotura hertsia ikusi diote irakasleek *Juul* kanpainarekin eta ikasgelan behatutako egunerokotasunarekin. Horrez gain, testuak zein irudiek eskatzen duten inferentzia mailari dagokionez ere, zailtasun maila aproposa iritzi diote hasteko, aztertutakoen artean samurrena iruditu baitzaie. Gune bakoitzak bere diseinua egin du, hots, Almenekoek elkarrekin, eta gauza bera Arimazubikoekin (azkeneko horiek oinarria elkarrekin diseinatu dute eta alderdi batzuk modu indibidualean). Hainbestez, lanketaren saio kopurua, espazioaren antolaketa, materiala eta prestatutako literatura jarduerak ezberdinak izan dira gune batean eta bestean. Hori gutxi balitz, corpusaren azterketan agertuko den legez, gune bereko irakasleak diseinu lanetan batera egonda ere, elkarrekintza ereduak eta egiteko moduak, oro har, ezberdinak dira gela guztietan. Hain zuzen ere, hori da prozesuaren alderdi aberatsenetako bat, ikastola bereko irakasle ezberdinen esku-hartzeak ezagutzea, horietako bakoitzak ikasgelako agente zein baldintza guztietan dituzten eraginen berri izateko.

Lehenengo gelaratze horren ondoren, prestakuntza fase bat etorri da, non irakasleek haien gelaratzearen gaineko autokonfrontazio saioa egin duten (ikus zehatzago *Irakasleen etengabeko prestakuntza eta prestakuntza ikertua* izeneko azpiatalean). Saio horretan, hasierako gelaratzearen bideoaren aurrean jarri dira irakasleak, ikertzaileekin batera eta haien guneko bigarren zikloko gainerako irakasleak ikusle dituztela. Bere jardueraren inguruko gogoeta egin, eta, ostean, lankideekin eztabaida pizteko aukera izan dute. Hurrena, album ilustratuaren inguruko saio monografikoa eskaini dugu (Idurre Alonsok eta Haizea Galarragak, Ur Apalategik irakasleentzat preseski prestatutako hitzaldi batetik abiatuta), albumak, genero gisa, dituen ezaugarri bereizgarrien, alderdi irakasgarrien eta gelaratzeko aukeren inguruan

eztabaidatzeko zein hurrengo obraren lanketarako gakoak elkarrekin identifikatzeko. Saio monografiko hori eta aurrerago egingo den beste bat ere, bi guneetan egin ditugu, bakoitzeko bigarren zikloko irakasleekin. Aipatu beharra dago ez dela hasieratik zehaztuta eta itxita egon prestakuntza saioak zeren inguruan egingo diren, irakasleen prestakuntza beharrak azaleratu ahala joan baikara prestakuntzaren ibilbidea diseinatzen eta inplementatzen. Hau da, literatur generoa eta elkarrekintza didaktikoa lehenengo momentutik ikerketaren eta prestakuntzaren zutabe izan badira ere, horien baitan jorratu beharreko alderdiak eta xehetasunak bidean eraikitzen zein erabakitzen joan gara.

Lehen prestakuntza fasea igarota, bigarren album ilustratu bat diseinatzeko eta gelaratzeko garaia iritsi da. Obra hori ere, aurrekoa bezalaxe, irakasleek hautatu dute, ikertzaileon gomendioen artean, eta *Amama eta aitita* (Heras & Osuna, 2002) izenekoak izan da hautua. Obra horrek haur eta gazte literaturan ezohikoa den hirugarren adina ekartzen du zentrorra, aitona-amonak baten istorioa baita kontatzen dena. Gaiaren berritasuna eta ikasleen errealitatearekin izan dezakeen harremana erabakigarriak izan dira aukeraketan, bai eta testuaren eta irudien artean dagoen sinergia handia ere. Album ilustratua gelara eramateko diseinua prestatu dute irakasleek, oraingoan ere, gune bakoitzeko lankideak elkarrekin eta prestakuntza saioan hitz egindakoak aintzat hartuta, batik bat, generoaren alderdi irakasgarriak. Diseinu horiek, gainera, gelaratu aurretik, ikertzaileekin partekatu dituzte eta horren inguruko feedbacka jaso dute (galderak, iruzkinak, zehaztapenak, proposamen berriak...).

Gelaratzeko horren ostean, bigarren prestakuntza fasea gauzatu dugu. Bertan, autokonfrontazio saioa izan dute irakasleek, bakarka, alegia, lankideak ikusle izan gabe, eta ikertzaileekin batera. Bere jardueraren aurrean jartzeak prozesuaren aitzinamendurako zenbait laguntza eskaini diezazkioke irakasle bakoitzari, hala nola: diseinatutakoak praktikara eramateak zein eragin izan duen ikasleen gaitasun literarioaren garapenean eta elkarrekintza moduetan, hurrengo obraren gelaratzeko erronkak identifikatzea... Hausnarketa hori eta gero, elkarrekintza didaktikoaren bueltako saio monografikoa egin dugu gune bakoitzean, literaturaren ikas-irakaskuntzarekin eta album ilustratuarekin batera eta elkarreraginean, prozesuaren zutabe nagusi baita. Ezagutzan elkarrekin aurrera egiteko eta ezagutza literarioak taldean eraikitzeko emankorrak izan daitezkeen elkarrekintzen ezaugarriak lantzeaz gain, ikasleen arteko elkarrekintzan sakontzeko hizketa esploratzailearen berri ere eman dugu. Horrekin batera, irakasleek haien praktikaren eta etorkizuneko erronken inguruko gogoeta egiteko eta partekatzeko abagunea izan dute.

Hurrengo pausoan, hirugarren eta azken album ilustratu bat hautatu dute irakasleek, kasu honetan, *Mattinen beldur-kutxa* (Casalderrey & Lima, 2010), erabat egokia iruditu baitzaie ikasgelan dituzten ikasleen bizipenak, kezkek eta beldurrak aintzat hartuta. Obra horren lanketa, lehen aldiz, Arizmendin partaide izan diren irakasle guztien artean prestatu dute eta bi guneetako irakasleak prozesuan gurutzatzeko aukera paregabea izan da. Diseinu lan horretan, ordura arte hausnartutako eta landutako alor guztiak eduki dituzte kontuan, bai literaturaren ikas-irakaskuntzaren ingurukoak, baita elkarrekintza didaktikoarenak ere. Hirugarren album horretan ere, ikertzaileen feedbacka jaso dute eta moldaketa txikiak egin ahal izan dituzte gelaratzea baino lehen.

Bukatzeko, prozesu osoari itxiera emateko, azken prestakuntza fasea gauzatu dugu, irakasleen bideoen ikustaldietan oinarritu dena, bere osotasunean. Irakasle bakoitzak bere bakarkako autokonfrontazioa egiteaz gainera, gune bakoitzeko bi irakasleak ere elkartu ditugu ondoren, konfrontazio gurutzatua egiteko, alegia, irakasle bakoitzak bere lankidearekin konpartitu eta kontrastatu dezan bere praktika.

Ikerketa-dispositiboa ikusita, agerikoa da ez ditugula irakasle askoren literatur saio isolatuak aztertu, ordea, prozesu longitudinala prestatu dugu, irakasle gutxi batzuek diseinu berriak egin eta horiek gelara eraman ahal izateko eta baita garapen-aztarnak azaleratzeko espazio nahikoa edukitzeko ere. Hain zuzen ere, horrelako ikerketek esku-hartzeen, diskurtsoen eta irakaslearen zein ikasleen ekintzen bilakaeraren berri eman dezakete, denbora tarte luzea eskatzen baitute. Bilakaera aztertzea zutabe nagusietako bat bada ere, helburua ez da kausa-ondorio harremanik sortzea, ukagaitza baita aldaketa bat azaleratzearen arrazoiak hamaika eta bat izan daitezkeela. Halere, egia da garapenaren arrasto horietatik hezkuntza literarioarako eredugarri diren praktikak ezagutu ahal ditugula (album ilustratuak genero gisa dituen alderdi irakasgarriei eta horiek gelaratzeko moduei dagokienez), eta gauza bera gaitasun literarioan aurrera egiteko eragingarri diren elkarrekintzekin.

3.2.4.- Corpusaren, haren bilketaren eta azterketaren bereizgarriak

Prozesuan zehar parte hartu duten irakasleak, ikasleak eta langileak asko izan badira ere (gune bakoitzeko zuzendaria, bigarren zikloko arduradunak, irakasleak...), gure ikerlanean aztergai izan dugun corpusa lau irakasleak osatu dute. Arizmendi Ikastolako Arimazubi (Arraste) eta Almen (Eskoriatza) guneekin egin dugu lan, zehazki, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako

irakasle-ikasleekin. Garaiari dagokionez, aurkeztutako datuak 2015-2016 ikasturtean bildu ditugu, 2016ko urtarriletik ekainera bitartean.

Euskal Idazleen Elkarteak (EIE) erraztutako informazioa lagun, literaturaren eta genero berrien ikas-irakaskuntzan eta *Idazleak Ikastetxeetan* ekimenean ibilbidea erakutsi duten euskal ikastetxeak identifikatu genituen ezer baino lehen. Bilaketa lan horrek, hasteko, Arimazubira eraman gintuen, eta bertako langileek Almenekoekin duten harremana tarteko, bigarren gune hori ere integratu zen proiektuan. Gainera, Arizmendi Ikastolan nagusi diren tradiziozko egiteko moduak (ikaskuntza dialogikoa, ikaskidetza, irakaslearen eta ikasleen rol aldaketa, metodologia aktiboak, *Juul* kanpaina...) eta Konfiantzaren Pedagogia (Antero, 2015) ere onuragarriak dira ikerketan, modu kooperatiboan lan egitera ohituta daudelako eta lan egiteko modu horretan oinarritutako literatur saioek elkarrekintza eredu ezberdinak eta berritzaileak ezagutzeko egokitasuna eskaintzen digulako.

Ikerketa Lehen Hezkuntzako laugarren mailan kokatzen dela aurreratu dugu, baina aukeratze hori ez da ausazkoa izan. Izan ere, maila horretatik kudeatzen dira, batez ere, etapako literatur proiektuak eta ekimenak, kurtso horretan parte hartzen baitute aipatutako *Idazleak Ikastetxeetan* programan, esaterako.

Arimazubi gunean bi lerro daude laugarren mailan eta bien ibilbidea aztertze egokiera izan dugu. Almenen, aldiz, hiru dira laugarren mailan dauden ikasgelak eta hirurek adierazi dute interesa eta gogoia proiektuan. Hortaz, Almeneko hiru irakasleek grabatu dituzte haien gelaratzeak eta guztiek egin dute haien saioen azterketa, baina gune bakoitzeko irakasle kopurua berdintze aldera eta grabatutako corpusaren kopurua maneiagarri bihurtu ahal izateko, gune horretako bi irakasleren datuak bakarrik erabili ditugu lan honetan, prozesuaren amaierako konfrontazio gurutzatuan parte hartu duten bi horienak, hain zuzen ere.

Hori dela eta, orotara, lau irakasle eta haien ikasleak dira aztergai dugun corpusaren protagonistak: Agurtzane eta Jokin Arimazubin, eta Edurne eta Maite Almenen (izenak aldatu egin ditugu). Ikasleei dagokienez, ikasgelako elkarrekintzen azterketa egiteko, guztien diskurtsoak hartu ditugu kontuan, talde handian lan egin dutenean. Talde txikiak jardueretan

nola hitz egin duten aztertzeke, aldiz, ikasgela bakoitzean bi talde (itu taldeak)⁴ hautatu ditugu lagin gisa, gelaratze guztietan berberak izan direnak.

Aurreko azpiatalean azaldutako prozesuaren fase horiek aztertu ahal izateko, bideoz grabatu ditugu guztiak, ikasgelako saioak zein prestakuntzakoak. Irudia eta soinua jasotzen duten bideo grabaketa horiei esker, momentuko behaketa egiteaz gain, datuen erregistroa dugu eskura, diskurtsoa nahi beste aldiz biziberritzeko eta horrela, analisi erreflexiboa eta sosegatua egin ahal izateko (Cambra, 2013). Horrekin batera, kanpoko ikertzailearen murgiltzea ere badakar egiteko modu horrek, bai eta irakasle-ikertzaileak bere jarduera beranduago aztertzeke parada ere.

Baliabide teknikoak direla eta, gelako lanketak jasotzeko, bideokamera bat kokatu dugu gelako ertz batean edo pasabidean, ikasleei bizkar emanaz, saioak ahalik eta gutxien oztopatzeko eta ikasleen naturaltasunean albait urrien eragiteko. Horrez gain, ikasleek talde txikietan lan egin duten pasarteetan, ahots grabagailuek hartu dituzte ikasgela bakoitzeke bi itu taldeen elkarrizketak. Ikasgelako elkarrizketa oro harrapatzeko asmoarekin, hainbat ahots grabagailu ere kokatu ditugu ikasgelako zenbait erpinetan.

Datuak aztertzeke, ezer baino lehen, berbazko ekintza guztien transkripzioa egin eta testuinguruaren oharrekin aberastu da. Hau da, elkarrizketa pasarteak testuinguru naturaletik at ez geratzeko, grabaketa guztiak transkribatu dira oso-osorik (ikasgelako zein prestakuntzako saioak). Behin dena transkribatuta, elkarrizketa segmentuak bereizi dira bertan, hain zuzen, ekintza edota jarduera jakin baten pasarteak. Beraz, transkripzioak segmentatu eta aztertu egin dira, ondoren azalduko ditugun adierazleak eta corpusak azaleratutako beharrak aintzat hartuta. Segmentazio hori lagungarri suertatu da esanguratsuenak izan diren eta iker-galderekin zein adierazle nagusiekin lotura hertsia duten pasarteak hautatzeko, bai eta horiek antolatu, sailkatu eta sakon ikertu ahal izateke ere. Ondoren ikusiko dugun moduan, analisi nagusian integratu dira segmentu adierazgarrienak, baina interesgarriak diren beste hainbat ere jaso dira eranskinetan.

⁴ *Itu talde* terminoa baliatuko dugu, hemendik aurrera, ikasgela bakoitzean aztertu ditugun bi talde txikiak izendatzeko. Corpusaren azterketan, talde horiek letra bana (A, B, C, D, E eta F) izango dute, elkarrengandik bereizi ahal izateke.

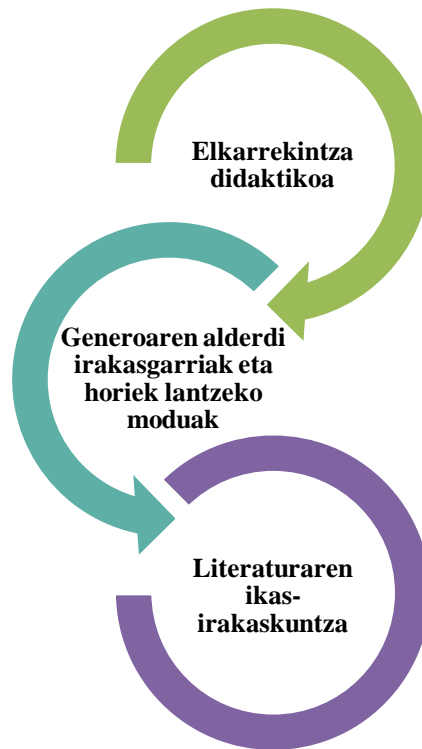
Azterketa hori egiteko, gako diren kontzeptu teorikoetan sostengatu gara (ikus hurrengo azpiatala), baina corpusa jaso eta aztertu ahala, analisirako adierazleak moldatzen eta eraikitzen ere joan gara, datuen beharretara egokitzeko asmoz. Horrela, bi alderdi horiei esker, elkarrekintzaren izaera konplexua eta gertakarien testuinguruaren naturaltasuna bermatzeko saiakera egin dugu (Cambra, 2013).

Hasieran, oinarri teorikoak eta aurrekariak izan ditugu gogoan eta kategoria kontzeptual horietatik zein datuen irakurketatik eratorri dira gure lanaren adierazle propioak, corpusaren analisia egiteko baliatu ditugunak, hain zuzen ere. Iker-galderak marko teoriko jakin batetik sortu direnez, abiaburu hori bera izan dugu azterketaren hasierako ildo batzuk marrazten joateko, eta aipatzekoa da corpusaren ezaugarriek eta beharrek kontzeptualizazio berriak bilatzera ere eramán gaituztela, batik bat, adierazleak literaturaren ikas-irakaskuntzarekin eta gure helburuekin lotzeko garaian. Izan ere, corpusaren irakurketan eta berrirakurketan, eraikitzen doan sistema etengabe moldatzeko aukera eta beharra dago (Ribas & Guash, 2013), eta halaxe joan da gure analisi modua fintzen.

Santanderrek (2011) argitzen du ez dagoela analisia egiteko teknika on bakarrik, edozein azterketa bere iker-galderen, helburuen eta problematika nagusiaren baldintzapean egon behar baita. Ziurgabetasunean lan egitea dakar horrek, hipotesiak beharrean, iker-galderetatik abiatutako kategorien analisiaren alde egiten baitu. Horren aldeko apustua egin eta aurrekari teorikoetatik zein elkarrekintzaren eta literaturaren ikas-irakaskuntzaren inguruko ikerlanetatik abiatu gara gure lanetik suspertu diren kategoriak eraikitzeke. Beraz, behetik gorako zein goitik beherako analisiak uztartu dira corpusari erantzuteko esanguratsuak izan diren adierazleen eraikuntzan. Erronka horretan, gainera, marko teorikoaren, iker-galderen eta azterketarako kategorien koherentzia nahitaezkoa izan da.

Ondoren, ikerlan honek prozesu osoan zehar erabili dituen analisirako adierazleak zeintzuk izan diren zerrendatuko ditugu. Iturri ezberdinak baliatu dira horretarako: lanaren helburu nagusia eta iker-galderak, kontzeptu teorikoak zein aurrekariak (kategoria kontzeptualak) eta gure corpusa bera (ikasgelan behatutakoa eta prestakuntza saioetan irakasleek berbalizatu dituzten gogoetak, beharrak eta erronkak). Emaitzak jasoko diren corpusaren azterketaren kapituluán ikusiko dugun moduan, aipatutako adierazleak baliagarriak izan dira ibilbide osoan zehar, maila ezberdinetan, azaleratu diren garapen-aztarnak identifikatzeko, hots, prestakuntza-prozesuan gertatu den bilakaera ulertzeko.

Adierazle horiek guztiak, era berean, urrats ezberdinetan joan dira aztertzen analisisian zehar, apurka-apurka, azkeneko helburura iritsi arte: literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan aurrera egiteko bideak topatzea, hezkuntza literarioa ipar. Hori izan da iker-galderen, marko teorikoaren eta prestakuntza-prozesuaren abiapuntua, eta aldi berean, azterketaren helmuga, bukaeran horra heldu nahi izan baitugu. Beheko irudian ikus dezakegu nola joan den eraikitzen corpusaren azterketa hori.



2. irudia. Corpusaren azterketaren eskema nagusia

Hasteko eta behin, lehenengo urratsean edo eraztunean, ikasgelako elkarrekintza didaktikoei erreparatu diegu, bai irakasle-ikasle eta bai ikasleen artekoari ere, eta elkarrekintzaren alderdi horiek guztiak literaturaren alorrera ekarri ditugu. Elkarrekintza horiek aztertu ahala, gainera, irakasleak eta ikasleak objektuarekin (albumarekin) duten elkarrekintza ere agerian egongo da, hiru erpinak egongo baitira etengabeko harremanean: irakaslea, ikaslea eta objektua. Ondoren, hurrengo urratsean, objektua bera izan dugu sakonago aztergai, hots, album ilustratua, genero gisa, nola eraiki duten ikasgelan, aipatutako elkarrekintza horiekin guztiekin zein bestelako hainbat alderdiren lanketekin batera literaturaren ikas-irakaskuntzan eskaintzen dituen aukerak ezagutu ahal izateko.

Edozein kasutan, eta marko teorikoan islatu den moduan, ez dira loturarik gabeko bi alderdi, espiralean eta elkarreraginean elikatzen direnak baizik. Izan ere, genero bat gelaratzen dugunean, elkarrekintza baten baitan egin behar dugu, eta aldi berean, elkarrekintza eredu jakin batek ere eragingo du generoa bera eta literaturaren ikas-irakaskuntza ulertzeko eta hura gelara eramateko moduetan.

Corpusaren analisia egiteko, goiko irudian ikusten diren eraztunak izan ditugu aztergai. Beraz, literaturari eskaini zaizkion saioetan gauzatu diren elkarrekintza didaktikoak aztertu ditugu lehenbizi; alegia, ikasle eta irakasle komunitateak elkarrekin literaturaren ezagutza partekatua nola eraiki dituen, eta hori egiteko, adierazleen lehenengo zutabea baliatu dugu. Horren ostean, eta aurrekoarekin erabat lotuta, elkarrekintza horiekin batera eta irakasleak diseinatu eta gelaratu duenarekin (literatur jarduerak, irakurketa egiteko moduak eta aldiak, interpretazio mailak, irudien esangura...), album ilustratua, genero moduan, berariaz nola landu eta eraiki duten ikertu dugu (bi eraztun edo urrats nagusi horiek aztertzeko baliatu diren adierazleak ikus daitezke ondoren aurkeztuko dugun taulan). Bi eraztun horiek uztartuta eta elkarreraginean ikertzeak eraman gaitu, azkenik, literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuak ezagutzera eta ikustera nola hurbildu diren, gaitasun literarioaren garapenari esker, hezkuntza literariora.

Adierazle horiek baliatuta, album ilustratu bakoitzaren gelaratzea (prestakuntza-prozesuan egindakoarekin batera) aztertzeko aukera izan dugu, prozesuan zehar azalerratu diren garapen-aztarnak identifikatzeko, beste askoren artean. Helburua, hortaz, ez da album bakoitzaren gelaratzean eta prestakuntza faseetan gertatu denaren deskribapen hutsa egitea, horrek prozesuan zehar utzi duen itzala ezagutzea lehenetsi baitugu.

Beheko taulan ikus daitezke corpusaren azterketan gako izan diren adierazleak. Horietako askoren terminologiek eta sakoneko ideiek beste lan eta ikerketa batzuetatik edan dute, eta guk literaturaren esparrura ekarri ditugu, aztergai ditugun prozesuak ulertzeko lagungarri direlakoan. Azterketaren taulan bi maila bereizi ditugu; batetik, zein oinarri erabili dugun (kontzeptualizazio teorikoak, aurrekari izan diren ikerlanak, gaiaren inguruko literaturan ezaguna den terminologia...), eta bestetik, guk, literaturaren ikas-irakaskuntzan kokatuta, corpusaren beharren eta irakasleen gogoeten arabera, zer-nola aztertu dugun alor hori. Horrekin guztiarekin lortu dugu azterketarako gure sistema propioa eraikitzea, ikerlanak dituen beharrei erantzuten diena.

CORPUSAREN AZTERKETARAKO ADIERAZLEAK

LITERATURAREN IKAS-IRAKASKUNTZA PROZESUAK



1.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA		2.- GENEROAREN ALDERDI IRAKASGARRIAK ETA HORIEK LANTZEKO MODUAK	
Oinarri teorikoak (terminologia)	Gure analisi modua eta aztergaiak	Oinarri teorikoak (terminologia)	Gure analisi modua eta aztergaiak
1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza		2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak	
1.1.1. Inguramendua	Obra gelaratzearan irakasleak baliatzen duen denbora, hura kudeatzeko modua, espazioaren antolaketa, erabilitako baliabideak... Ikasleek generoarekiko duten abiapuntua (zein aurreiritzi eta esperientzia dituzten...).	2.1.1. Irakurketaren izaera	Nork irakurtzen duen obra literarioa, nola banatzen den protagonismoa irakaslearen eta ikasleen artean, zein zeregin duen partaide bakoitzak eta zein euskarritan irakurtzen duten (ale fisikoa edota bertsio digitala).
1.1.2. Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota	Irakasleak eta ikasleek eraikitzen duten harreman mota, irakasleak hurbiltasuna zein urruntasuna	2.1.2. Irakurketaren moduak -(Fittipaldi, 2012)	Ikasleek obra irakurtzen eta interpretatzen dutenean maila literalean geratzen diren ala

<p>-(Cros, 2000, 2003)</p> <p>Hurbiltze (elkartasuna eta konplizitatea) eta urrutze estrategiak (autoritatea)</p>	<p>adierazteko ikasleekin erabiltzen dituen estrategiak...</p> <p>Horrek guztiak literaturaren ikas-irakaskuntzarekin duen lotura (gaitasun literarioaren garapena: ikasleen berbaldiak, interpretazio literarioak, ezagutzen eraikuntza kolektiboa...).</p>	<p>Irakurketa literala eta inferentziala.</p> <p>Irakurketa eta interpretazio mailak: erreferentziala (liburuaren argumentua, protagonistak, espazioa, denbora...), konposizionala (liburuaren elementu fisikoak: guardak, azala, kontrazala, sinergia...)</p> <p>intertestuala (beste obrekin lotura) edota interkulturala eta pertsonala (norberaren bizipenak eta emozioak)</p>	<p>inferentzialera iristen diren eta ea irakasleak zer egiten duen hori sustatzeko (jarduera eta galdera motak, besteak beste).</p> <p>Bestalde, irakurketaren zein maila edo alderdiri erreparatzen zaion gehien eta galderak edota hizketaldiak nora eta nola bideratzen diren, bai irakaslearen aldetik eta bai ikasleen aldetik ere.</p>
<p>1.1.3. Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna</p> <p>-(Fisher, 2013)</p> <p>“Ikasleek, oro har, bost hitz edo gutxiagoko parte-hartzeak izaten dituzte”</p>	<p>Irakasleak eta ikasleek zenbat eta nola hitz egiten duten: nork hartzen duen parte, noiz eta zergatik, partaidetza horren bilakaera nolakoa den, zein rol hartzen duen bakoitzak, ikasleen berbaldiek zein izaera duten (laburrak edo motzak diren eta zergatik izan daitekeen)...</p> <p>Irakasleak zein tresna erabiltzen dituen txandak banatzeko eta</p>	<p>2.1.3. Irakurketaren aldiak</p> <p>-(Schmitt & Baumann, 1986; Colomer, 1993 lanean aipatua)</p> <p>Irakurketaren aldiak didaktikan: irakurri aurretik, bitartean eta ondoren (faseen izenak, besterik ez)</p>	<p>Irakurketaren aldi bakoitzean irakasleak diseinatzen dituen jarduerak eta irakasle zein ikasleak nola aritzen diren horietan.</p> <p>Aldi bakoitzari ematen zaion garrantziak eta horietan egiten diren jarduerak zein elkarriketek izan ditzaketen ondorioak literaturaren ikas-irakaskuntza.</p>

	hitza demokratizatzeke.		ulertzeko moduan. Irakurketaren moduarekin batera, aldien kudeaketak nola laguntzen duen ikasleen gaitasun literarioan.
<p>1.1.4. Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa</p> <p>-(Sotos, 2001)</p> <p>-(León, Peñalba & Escudero, 2010)</p> <p>Galdera moten izendapenak (izen batzuk hautatu ditugu)</p>	<p>Irakaslearen esku-hartzean identifikatzen diren galdera mota nagusiak (totalak/literalak, erretorikoak, partzialak, irekiak/inferentzialak) eta ebaluazioa.</p> <p>Galdera horietako bakoitzak zein eragin duen ikasleen erantzunetan, diskurtsoetan, eraikitzen diren ezagutzetan eta elkarrekintza motetan.</p> <p>Galdera mota horiek gaitasun literarioa garatzeko eskaintzen dituzten aukerak eta oztopoak.</p>		

<p>1.1.5. Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko</p> <p>-(Tough, 1989)</p> <p>Ikasleen diskurtsoak garatzeko orientazio, laguntze, informazio, sostengu eta amaitze estrategiak (hasierako lau estrategietan jarri dugu arreta)</p>	<p>Irakasleak baliatzen dituen estrategia ezberdinak ikasleen erantzunetan sakontzeko (zeintzuk, noiz, nola eta zein helbururekin).</p> <p>Estrategia horien erabilerak izan ditzakeen eraginak ikasleen parte-hartzean eta gaitasun literarioaren garapenean.</p>		
<p>1.2. Ikasleen arteko elkarrekintza</p>		<p>2.2.- Album ilustratua genero gisa</p>	
<p>1.2.1. Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan</p>	<p>Ikasleek, talde handiko elkarrizketetan hitz egiten dutenean, elkarri egiten dizkioten erreferentziak eta entzute aktiboaren arrastoak, bai eta irakaslearen bitartekaritza gabeko pasarteetan zer gertatzen den ere.</p> <p>Irakasleak hori sustatzeko baliatzen duen aldamiatzea (estrategiak eta esku-hartzeak).</p>	<p>2.2.1. Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak</p> <p>-(Duran, 2009)</p> <p>Album ilustratuaren definizioa</p> <p>-(Moebius, 2005)</p> <p>Albumaren ezaugarri bereizgarriak</p> <p>-(Lewis, 2005)</p> <p>Albuma objektu kultural gisa</p> <p>-(Lartitegui, 2009)</p> <p>Irakurlearen rola album ilustratuen</p>	<p>Album ilustratua genero propio gisa izendatzen eta identifikatzen ote duten, ilustrazioek zein leku duten eta generoaren elementu bereizgarriekin nola egiten duten lan (guardak, azala, kontrazala, egileak, testurik gabeko orrialdeak, irudirik gabeko orrialdeak...).</p> <p>Horrek guztiak nola laguntzen duen generoa bera eraikitzen eta gaitasun literarioan aurrera egiten.</p>

		esanahien eraikuntzan	
<p>1.2.2. Talde txikietako elkarrizketak</p> <p>-(Mercer, 1997) Liskar hizketa, metatze hizketa eta hizketa esploratzailea</p>	<p>Ikasleek talde txikietan lan egiten dutenean sortzen dituzten elkarrizketa motak, hizketa esploratzaileko gakoak identifikatzeko eta horrek literaturaren ikas-irakaskuntzan dituen onurak ezagutzeko.</p> <p>Horretarako, album ilustratu bakoitzeko jarduera bana hautatu eta ikusi bertan nola solastatzen diren ikasleak eta ezagutza literarioak nola eraikitzen dituzten: nola hitz egiten duten, nola argudiatzen eta negoziatzen dituzten ideiak, zein zailtasun dituzten, hizketa esploratzaileira iristeko zer behar duten...</p>	<p>2.2.2. Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea</p> <p>-(Colomer, 2005) eta (Ramos, 2011) (beste askoren artean)</p> <p>Kode bisualaren eta testualaren arteko harreman sinergikoa</p>	<p>Liburuaren kode testualak eta bisualak zein harreman duten, irakasleak sinergia hori alderdi irakasgarri bihurtzen duen ala ez, nola lantzen duen alderdi hori ikasleekin eta ikasleek bi kode horien arteko esanahi literarioak nola eraikitzen dituzten (haien berbaldietan zeri egiten dioten erreferentzia, interpretazioak egiteko biak erabiltzen ote dituzten, irudiak zein modutara irakurtzen, aztertzen eta erabiltzen dituzten, harreman sinergikoaren analisiak haien alfabetatze bisualean nola laguntzen duen...).</p>

1. taula. Corpusaren azterketarako adierazle nagusiak

4.- CORPUSAREN AZTERKETA



Tximeleta-belarriak

Metodologian azaldutako helburuak eta iker-galderak ipar, eta analisirako proposatutako ereduaren arabera, corpusaren azterketa egingo dugu kapitulu honetan, emaitza nagusiak eskuratzeko asmotan. Dakigun moduan, Arizmendiko bi gunerekin egin dugu lan, eta horietako bakoitzean bi irakasle izan ditugu aztergai, nahiz eta prestakuntzan zehar gehiago izan diren inplikaturak egon diren partaideak. Irakasleen eta haien ikasgelako ikasleen prozesuak banaka aztertuko ditugu segidan, egitura bera jarraituz baina bakoitzaren bereizgarrien araberrako moldaketak eginez. Arimazubikoa izango da lehen atala, eta bertan, Agurtzaneren eta Jokinen ibilbideak ikertuko ditugu; bigarren atalean, bestalde, Almeneko Edurneren eta Maiteren prozesuak. Atal bakoitzaren amaieran, dagokion guneko irakasleak ere gurutzatuko ditugu, irakasleen begiradatik gunekora jauzi egiteko. Hori erdiesteko, ikasgelan gelaratutako eta grabatutako saioak izango dira erdigune nagusi, baina horiek hobeki ulertzeko zein interpretatzeko, irakasleek prestakuntzan zehar bizitako saioak ere laburki integratuko ditugu, hain zuzen ere, irakasleen autokonfrontazioetan eta konfrontazio gurutzatuetan jasotako datu esanguratsuenak. Bi eremu horien uztarketak lagunduko digu prozesu horiek gertutik ezagutzen eta garapen-aztarna nagusiak identifikatzen.

4.1.- ARIMAZUBI

Arizmendi Ikastolako gunetako bat da Arimazubi, Arrasaten kokatuta dagoena. Hezkuntza eskaintzari dagokionez, Lehen Hezkuntzako etapa jasotzen du, lehenengo mailatik, seigarrenera. Herrian badira Arizmendiko LHko beste bi gune ere, hain zuzen ere: Gazteluondo eta Santa Teresa.

Mailari dagokionez, Lehen Hezkuntzako laugarrena izan da hautatutakoa, etapako erdiko zikloa izateaz gain, maila horretatik abiatzen eta kudeatzen baitira literaturarekin zerikusia duten proiektu nagusiak, bai Euskal Idazleen Elkartek (EIE) antolatutako Idazleak Ikastetxeetan ekimena, bai haurren irakurzaletasuna bultzatzeko helburu duen Euskal Herri mailako Juul Kanpaina. Hortaz, literaturaren ikas-irakaskuntzan bidea egin eta interes handia erakutsi duen testuingurua dugu. Horrenbestez, ikerlan hau aurrera eramateko baldintza mesedegarriak ditugu aipatutako gunean.

Lehen Hezkuntzako laugarren mailan, bi lerro edo ikasgela daude, eta corpora jaso genuen ikasturtean (2015-2016) Agurtzane eta Jokin ziren horietan tutore. Azken ikasturteotan elkarrekin aritu dira bigarren zikloan lanean eta duela hamabost bat urte ere batera egin zuten lan hirugarren zikloan. Diseinu didaktiko anitz elkarrekin prestatzen dituzte eta haien arteko koordinazioa eta konfiantza nabaria da. Prestakuntza ikertuaren prozesuaren amaieran egin duten konfrontazio gurutzatuan adierazi duten gisara, bata bestea bete-betean ezagutzen du eta ohituta daude haien artean lan kontuak partekatzen eta horien inguruko etengabeko kontrasteak egiten.

Lankideen harreman eta giro hori ezinbestekoa izan da prestakuntza eta ikerketaren arrakastarako eta prozesuan zehar haien bideak gurutzatu direnean ere, konfiantzazko espazio lasaia bermatzeko. Hain zuzen ere, prozesuan leku garrantzitsua du lanbidez hitz egiteak eta hori lankideekin partekatzeak, beraz, testuinguru aproposa dugu hor ere.

Hurrengo lerroetan, Agurtzaneri eta Jokini dagokien corpusaren azterketa egingo dugu, elkarrekintza didaktikoaren, album ilustratua izeneko generoaren eta, hortaz, literaturaren ikas-irakaskuntzaren betaurrekoetatik. Bien analisisiek egitura antzekoa jarraituko duten arren, bakoitzaren corpusaren izaeraren arabera, premiazko diren erabakiak hartu ditugu. Izan ere, Helburuak, iker-galderak eta metodologia izeneko kapituluan aipatu dugun moduan, azterketarako adierazle batzuk zehaztu baditugu ere, corpusak berak ere lagundu du azterketa modua gidatzen.

Alabaina, azterlanak ez dira guztiz isolatuak izango, amaiera aldera bien arteko konfrontazio gurutzatuari esker, esperientzia biak uztartuko ditugulako. Horri esker, Arimazubi guneko ikuspegi orokorra lortuko dugu eta lankidearen ekintza erreala ikustearekin batera, irakasleen lanbidearen inguruan gogoeta egitea ere sustatuko dugu.

4.1.1.- Agurtzane (Arimazubi)

Agurtzane hogeita hamabi urte daramatza hezkuntzan irakasle. 1990. urteaz geroztik, Arimazubin dihardu lanean, eta azken ikasturteotan irakasle-tutore izan da Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan. Corpuseko datuak jaso genituenean, zehazki, bi ikasturte zeramatzan, Jokinekin batera, ziklo horretan. Ikasle horien irakasle izan zen hirugarren mailatik, beraz, bigarren ikasturtea izan zen ikasle berberekin lanean ibili zena, alegia, bigarren ziklo osoa. Irakasle-tutore denez, ikasgelako materia ia gehienak bere gain hartzen ditu, hau da, gaztelania izan ezik, gainerako arloak: ingelesa, matematika, euskara, ingurunearen ezaguera...

Horrez gain, duela urte batzuk IDZ (Informazio eta Dokumentazio Zentroa) proiektua martxan jarri zenean, literatur arduradunaren laguntzaile izendatu zuten eta hurrengo urteetan ere lan horretan aritu da. Besteak beste, horregatik izan da irakasle egokia ikerlan honetan parte hartzeko eta prozesuan zehar egindakoa ikastetxeko literatur proiektuetan integratu ahal izateko.

Jarraian, Agurtzaneren prozesuan (batik bat ikasgelako saioetan, baina baita prestakuntzan ere) jasotako corpusaren azterketa egingo dugu, elkarrekintza didaktikoari eta literatur generoari esker literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera nola egin duten ikusteko. Metodologiari dagokion kapituluaren aipatu dugun gisara, aztergai izango ditugun alderdiak eta erabiliko diren irizpideak oinarri teorikoetatik eratorritako kategoria kontzeptualetatik abiatu dira, baina corpusa aztertu ahala joan dira osatzen eta moldatzen. Irizpide horietako bakoitzean, prozesuan zehar identifikatutako ezaugarriak eta garapen-aztarnak azalduko ditugu, album ilustratu bakoitzaren lanketan zer gertatu den ezagutu ahal izateko eta prestakuntzak zein norabide hartu duen ezagutzeko.

Ikasgelako saioak eta diseinu didaktikoak aztertzeaz gain, irakasleak bizi izandako hiru autokonfrontazio saioetan azaleratu dituen alderdiak ere integratu dira analisisian, iruzkin horiek datuak irakurtzeko baliagarri izan diren kasuetan, bederen.

4.1.1.1.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA⁵

Ezer baino lehen, ikasgelako elkarrekintza didaktikoetan jarriko dugu arreta, edozein arloren ikas-irakaskuntza gauzatzeko baldintzatzaile diren alderdiei erreparatuz. Elkarrekintza didaktikoa ikertzeko hamaika eremu jorra daitezkeen arren, metodologiaren kapituluaz azaldutako erara egingo dugu azterketa. Horretarako, irakaslearen eta ikaslearen zein ikaslearen arteko elkarrekintzak izango ditugu aztergai, oro har, baina literaturaren ikas-irakaskuntzarekin uztartzeko saiakera egingo dugu, nahiz eta jakin analisiaren bigarren zutabearen berariaz landuko ditugula literaturari eta, batik bat, album ilustratuari dagozkion ezaugarri espezifikoak.

Irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintzan, batik bat, talde handian elkarrekin lanean ari diren momentuak aztertuko ditugu, alegia, liburuaren lanketa fase guztietan sortzen diren elkarrizketetan eta bestelako hartu-emanetan jarriko dugu arreta. Horretarako, arestian zehaztutako hainbat aztergai izango ditugu nagusiki: inguramendua, partaideen arteko harreman mota, parte-hartzea, galderak eta diskurtsoak garatzeko estrategiak. Ikaslearen arteko elkarrekintzan, bestalde, bi alor nagusi analizatuko ditugu: batetik, talde handiko elkarrizketetan ikaslearen arteko entzute aktiboa nolakoa den eta irakasleak nola sustatzen duen; hau da, ikaslearen diskurtsoaren artean zein erreferentzia eta lotura dagoen; eta bestetik, ikasleek talde txikietan lan egiten dutenean zein elkarrizketa mota sortzen den.

4.1.1.1.1.- Irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintza

4.1.1.1.1.1.- Inguramendua

Irakaskuntzaren testuinguruaren izaerak eta konplexutasunak bete-betean eragiten du ikasgelan, eta edozein lanketa mota baldintzatzen du. Gorago aipatu ditugu aztertutako ikastolaren kulturaren ezaugarri nagusiak eta horiek ezagutzeko nahitaezkoa bada ere, corpusaren irakurketan, garrantzitsua da ikasgelako inguramendua ere deskribatzea eta aintzat hartzea.

⁵ Irakasle honen gela-irakaskuntzaren erai-irakaskuntzaren aurre-azterketa laburra egin da Galarraga eta Alonsoren (2018) lanean. Bertan, oinarritzeko alderdi batzuetan (talde handian hitz egiten dutenean azaleratzen diren irakaslearen galderak eta estrategiak) jarri da arreta, lan honetan sakondu eta osatuta daudenak, adibide eta aztergai gehiagorekin (harreman motak, talde txikietako elkarrizketak, literatur generoaren berezko ezaugarriak...).

Lehen album ilustratuaren gelarztearen hasieran, irakasleak azaleratu du ikasleak ez daudela ohituta irudi askoko liburuak irakurtzen; letra asko eta irudi gutxiko obrekin aritzen baitira gehienetan.

[1. albuma
gelako saioa]⁶

- 1 I: e:// ipuina kontatzen egoten garen bezela/ ba horrela/ bai? // e:// gaurko ipuina pixka bat desberdina irudituko zaizue/ ze zuek ya ohituta zaudete// e: ilustraziño askoko e: liburuak ez irakurtzen/ jadanik irakurtzen dituzue testu askoko/ e:: ipuinak/ bai?// bai?/ gehienak testua daukate eta marrazki txikitxo bat edo aldika-aldika marrazkiren bat/ e?/ ya pasatu zeate holakoetara// orduan hau da pixkatxo bat berezia horregatik e?// ilustrazioak garrantzi handi-handia dauka/ ikusten dozuen bezela// zuetariko batzuk agian ezagutuko dute/ bai?// bueno/ ipuinak Tximeleta-belarriak du izena// bai?/ Tximeleta-belarriak// idazlea:// Laura Aguilar e?/ eta: marrazkilaria/ André Neves// bai?// poliki-poliki hasiko gara/ liburuak gaztelaniaz dago idatzita baina itzultzailea/ e:// itzultzaileak euskaraz idatzi du/ goazen hastera [...]

Dena dela, lehen **autokonfrontazio** saioan, irakasleak aipatu du astero egiten dutela ipuin baten irakurketa talde handian, liburutegian. Beraz, irakurketa literarioa ohiko praktika da ikasgela horretan, baina, adinak aurrera egin ahala, irudidun liburuen presentzia gero eta urriagoa da. Horrela, laugarren mailan irakurtzen dituzten liburu gehienek ez dute irudirik, ez bada azalean edota orrialderen baten ertz batean. Irakaslearen hitzetan, ikasleek eskertu egiten dute testuaz gain ilustrazioren bat agertzen denean.

[1. albuma
autokonfron.]

- 25 IKE1: beraiantzat ohikoa da ipuinak entzuten egotea?
26 AGU: e:/ bueno/ **normalian ostegunero egiten dogu/ e:/ ipuin irakurketa goixan/ hor/ bai/ e:/ zeran:/ irakurketa txokoan/ bueno/ ganbaran/ han daukogu liburutegia/ eta hara joaten gare// kontatzen diet/ orain adibidez/ astian behin edo hola kontatzen diet/ e?/ baina bueno:/ bai/ orokorrian bai**
- 27 IKE1: bai/ eta holakoetan nola egiten duzu?/ e:/ orain egin duzuna?
28 AGU: erakusten/ erakusten (liburuari erreferentzia eginez)/ egiza da beraiak/ e:/ oraindik/ e: **gustora hartzen dutela ilustrazioa/ baina azkeneko liburuak/ adibidez orain amerindiarrena eta irakurtzen ari gerana/ horiek apenas daukate/ daukate azalean holako:/ txuri-beltzian gainera/ holako argazki:/ o sea/ ilustraziño txiki-txiki bat/ aber ze marrazki? (ikasleen erantzuna imitatu)/ **eta hori eskertzen dute/ a ba beixu/ ta:/ suge batena zan aurrekuan/ suge bat/ baina:/ eta horrekin geratu zien/ esan nahi dot/ oin ya gehixena da testu gehixo eta ilustrazio gutxi/ bai/ baina bueno:****

⁶ Corpusaren azterketan adibide gisa eskainitako ikasgelako transkripzio zatietan, I laburdura erabili da irakasleak hartzen dituen hitz-hartzeak adierazteko, eta aldiz, IK, ikasleentzako. Ikasle guztiek aldi berean hitz egiten dutenean, GBB kodea agertzen da. Ikasleen izenak erabili dira soilik pasarteak ulertzeko baliagarri direnean, alegia, ikasle hori hitz egiten dabilela jakitea esanguratsu izan daitekeenean (ikasle bat baino gehiago elkarriketa berean daudenean edota irakasleak ikasle berarekin elkarriketa luzea sortzen duenean, esaterako). Kasu horietan, anonimotasuna zaintzeko asmotan, egiazkoak ez diren izenak baliatu dira, irakasleekin egin dugun bezalaxe. Autokonfrontazioetan eta konfrontazio gurutzatuetan, bestalde, IKE1 eta IKE2 dira ikertzaileen ahotsak eta irakasleenak, aldiz, haien izenaren hasierako hiru hizkien bidez adierazi dira. Hasierako zenbakiak album ilustratuaren lanketaren edo autokonfrontazio saioen hitz-txanden zenbakiak markatzen dituzte.



3. irudia. Agurtzane autokonfrontazioan (lehenengo albuma)

Lehenengo albumaren gelaratzean, haien ohiko egiteko moduetatik abiatzea eskatu zaie irakasleei, eta egiteko modu horien isla izan da hasierako albumean azalatu den dinamika. Bertan, liburutegira joan ordez, ikasgela erabili du irakasleak eta biribilean eseri dira lurrean. Hurrengo bietan, aldiz, biribil handia mantendu egin da talde handiko irakurketa eta elkarrizketak egiteko, baina ohikoak ez diren jarduerak diseinatzeak eragina izan du espazio aldaketan. Hau da, biribil nagusiaz gain, talde txikietako dinamiketarako, txokoak erabili dira.

Talde handiko nahiz txikietako dinamika horietan, baliabide nagusia album ilustratuaren ale bakarra izan da, baina bertsio elektronikoak ere baliatu ditu irakasleak lehenengo eta hirugarren albumen lanketetan. Erabilera hori, ordea, gero ikusiko dugun gisan, ezberdina izan da bietan eta obraren proiektzio digitalaren helburuak ere aldatu egin dira.

Album bakoitzaren lanketari eskainitako denbora ere aldatuz joan da prozesuan zehar. Lehenengoan, saio erdi inguru erabili du irakasleak obra irakurri, irudiak ikusi eta talde handiko eztabaida egiteko. Bigarrenean eta hirugarrenean bi saio oso baliatu ditu eta azkeneko horrek, gainera, literatur saioen mugak gainditu ditu eta albumetik eratorritako jarduera batek egunetako presentzia izan du. Irakasleak autokonfrontazio saioan adierazi duen moduan, hirugarren albumean, diseinatutako jarduera zabaldu egin dute eta egunerokotasuneko errutina bilakatu dute, hurrengo egunetan.

[3. albuma
autokonfron.]

61 AGU: [...] irudiak:: eta hori/ beldur bat irudikatzea oso zaila da/ hor adibidez/ hor bai/ o sea/ batzuk e: gero beraien beldurrekin hor gabiz/ egunero-egunero ateratzen dugu bat e: kutxatik eta hor gabiz/ Agurtzane noiz atera behar ditzugu eta:/ egunero pare bat edo:// hor

daukat Aitor/ nire alboan dagoen hori/ Agurtzane beldurren bat atera behar dogu/ eta beraien beldurren irudikapena eta hauek (liburuko azalekoak) ez zetozen bat ordun/ oso zaila da/ esaten zaben/ asmatzia: irudi hauekin/ hain zuzen horregatik/ helburua ez zan asmatzia izenburua// bai

Inguramenduarekin bukatzeko, garrantzitsua iruditzen zaigu irakasleak berak azaleratu duen kezka bati heltzea. Hain zuzen ere, bigarren albumaren gelaratzean, liburuaren ezaugarri fisikoak eta ilustrazioak lantzeko saiakera egin du irakasleak, baina objektua ikasleen eskura ez egoteak zailtasunak sortu ditu espazioari dagokionez. Aipatu dugunaren bidetik, liburuaren ale bakarra erabili dute eta ikasleak irakaslearengana hurbildu direnean ilustrazioak ikustera, hasierako espazioaren antolaketa desitxuratu egin da. Inguramenduerikiko zalantza hori birritan agertu da irakasleak prozesuan zehar bizi izan dituen bakarkako autokonfrontazioetan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 89 AGU: (bideoa eten)/ **gero eta korro txikiagoa dago/ ez?/ danak hurbiltzen ari dira: gero eta gehixao/ gero eta gehixao/ bai eta bi hauek kanpoan geratu dira baina da:/ o sea/ gero eta estuago estuago/ eta egixa da ez dela lekurik igual aproposena** baina ez dakit ez?/ eta bai bai bai/ **konturatzen naiz/ o sea danak nahi zuten ikutu: ikusi hau bestea/ bai/ bai** (barre)
- 90 IKE1: izango da oso ondo ulertu dutela irudiaren garrantzia!
- 91 AGU: hori da!/ bai:/ bai bai bai/ egia da baietz/ bai
- 92 IKE2: eta: gaur egungo begiradatik pentsatuko zenuke igual hurrengoan beste antolamendu bat edo berdin?
- 93 AGU: **ba: ez nuke jakingo/ benetan esaten badizut Haizea/ beti egin dugu/ beti:/ sarritan egin izan dugu horrela/ bai askotan gora joaten garenian igual txokoa dago: e: ez dakit e:/ goxoagoa da edo:/ baina: ez nuke jakingo nola:/ lurrean eseri:/ ze beti hola ikasi dut eta horrela egin izan dugu ez?/ ez nuke jakingo gela osoa nola adierazi/ edo nola hurbildu beraingana hainbeste ze:/ ihes egiten dizu askoz ere gehiago/ orduan/ horregatik gustatzen zaigu txoko batean eserita:/ giro politean ez?/ bai/ ez nuke jakingo:/ ez dakit ze antolaketa/ eta ziur nago egongo diela e?/ noski baietz/ baina: beraien e: ez dakit interes hori eta beraiek erakarteko: beraien interes hori erakartzeko ez nuke jakingo**
- 98 AGU: (bideoa eten)/ **bai/ gero eta/ gero eta estuago dago/ nabaritzen dot** (barre)/ bai bai/ bai/ bukaeran e:/ **uste dut ez nuela bukatu oso gustora/ ez? ba danak gainian nitxuelako edo:** bero: edo ez dakit/ bai (barre)

Agerikoa da album ilustratuak, genero gisa, irakurketa modu berria eskatzen duela, objektua ikasleen eskura jarriko duena eta esanahiak irudiaren zein testuaren bitartez eraiki beharko dituen. Horregatik, funtsezkoa izango da horren lanketarako inguramendu (espazioa, denbora, baliabideak...) aproposak zeintzuk izan daitezkeen pentsatzea eta.

4.1.1.1.1.2.- Harreman mota

Inguramendua gelako dinamiketan eta elkarrekintzetan baldintzatzaile bada, irakasleen eta ikasleen arteko harremanak ere eragin zuzena dauka, eta hori ezagutzea ezinbestekoa da. Ikastetxeko kulturak, aukera didaktiko-metodologikoak zein partaide guztien profilak baldintzatzaile dira harremanak eraikitzeko orduan.

Hain zuzen ere, harreman horiek kudeatzen jakin behar du irakasleak, eta bere diskurtsoaren eraginkortasun didaktikoa lortu ahal izateko, funtsezkoa da gelako egoeren aurrean irakaslearen eta ikasleen arteko botere harremanak eta distantzia harremanak erregulatzen jakitea. Horretarako, bi erreminta argumentatibo erabil ditzake (Cros, 2000, 2003)⁷: hurbiltze estrategiak (elkartasun estrategiak eta konplizitate estrategiak) eta urruntze estrategiak (autoritate argudioak, botere eta eredu argumentuak...).

Ildo horretatik, aztergai dugun irakasleak oso hurbileko harremana eraiki du ikasleekin hiru album ilustratuen lanketetan eta modu kontzientean erabili du egiteko modu hori. Ez da, beraz, **urruntze estrategiarik** azaleratu saioetan zehar. Aipatutako **hurbiltze estrategiak** prozesu osoan zehar ohikoak izan direnez, ez dugu albumetik albumerako prozesua deskribatuko, baina interesgarria da ikustea nolako berbaldien bidez garatu dituen estrategia horiek eta nola lagundu duten giro aproposa sortzen. Giro horrek berebiziko garrantzia du literaturaren (eta edozein arloren) ikas-irakaskuntzan; esaterako, literatur diskurtsoak eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeke garaian.

Hurbiltze estrategien baitan, bi motatakoak daudela aipatu dugu gorago: elkartasun estrategiak eta konplizitate estrategiak. Lehenengoei dagokienez, corpusean zehar frankotan erabili ditu irakasleak, ikasleen erantzun guztiak onartzeaz gain, interpretazio literarioetan erantzun bat eta bakarra ez dagoela erakutsiz.

[2. albuma
gelako saioa]

80	I: eguzkia/ zela/ zergatik egongo da horrela?
81	IK: a bai!/ e: bat gaua eta bestia eguna igual
82	I: agian bai
83	IK: igual ez zen hola:
84	IK: igual da: dauelako beste eguzki bat eta jotzen dotza
85	IK: ez/ dauelako:
86	IK: edo ilargia dabilelako tapatzen
87	IK: epilepsia (baxu)
88	IK: eklipsea (baxu)
89	I: bueno:/ izan daiteke:/ izan daiteke/ agertzen zaizkigu baita ere bi izen/ bi izen/ Tamara/ ikusten ditzuzu bi izenak? (isiltasuna)/ Tamara

Horrez gain, ikasleen erantzunak balioan jarri ditu eta ezagutzak elkarrekin eta modu horizontalean eraikitzea bermatu du. Horretarako, ikasleek esan dutena interesgarria edota baliagarria dela berbalizatu du irakasleak.

⁷ Corpusaren analisia egiteko baliatu ditugun kategoria kontzeptual horiek berberak izan dira irakasle guztiengan, beraz, Agurtzaneren kapituluaren berriaz aipatuko ditugu eta jakintzat emango ditugu gainerakoetan.

[2. albuma
gelako saioa]

- 164 IK: eta zeba da izenburua Amama eta aitita?
165 I: galdera/ **galdera polit bat egin du/ zergatik dan izenburua Amama eta aitita**

[3. albuma
gelako saioa]

- 138 I: **oso ondo:/ batzuk ausartu zarete izenburua esaten eta dena/ bua:!/** benetan izenburua asmatzia liburu batena nahiko zaila izaten da/ nahiko zaila izaten da asmatzia/ ez dot esango asmatu dozuenik/ ezta gutxiago ere/ **baina ausartak izan zarete//** Mikel/ ireki aurretik izenburua?

Elkartasun estrategiez gain, konplizitatea adierazten dutenak ere erabili ditu irakasleak, besteak beste, irakaslea taldean integratuta dagoela adieraztea, lehenengo pertsonala singularra zein plurala erabiliz. Horrekin lotuta, etengabekoak izan dira *ados gaude?* eta *ulertu dugu?* gisako galderak.

[1. albuma
gelako saioa]

- 111 I: agian::/ agian jarraituko zuen sentitzen txarto/ ezta?// agian ez/ ez dakigu/ ipuina XXX hortik ez eztoielako/ baina agian bai/ ezta?/ gaizki sentitzen joango zan/ eta ni/ **eta/ ni ere sentitu izan naiz gaizki/ ezta?/ zuek ere agian momentu konkretu batian/ bai?/ zuk aipatu dozu/ ezta?** (Jagobari begira)/ bai/ benga⁸/ **oso ondo::// e::/ eta zer iruditzen zaizue:/ Ekaitz/ utziko diogu besteren bati?/ ez?/ zer iruditzen zaizu/ Ekaitz/ beste: neska-mutikoen jarrera?**

[2. albuma
gelako saioa]

- 230 I: **egingo dugu** lantxo bat/ begira/ jarraitu aurretik/ nik esango dizuet gero bukaera Sherezaderekin bezala/ **egingo dugu** taldeka bukaeratxo bat/ bai?/ taldeka **egingo dugu**

[3. albuma
gelako saioa]

- 8 I: bai?/ beno e:: **denon artean eztabaidatuko dugu e?/ zenbat arau eta: ze arau izan daitezkeen/ bai?/ elkarriketa bat aurrera eramateko bai?/ ados gaude?**

Irakaslea taldeko kide dela erakustez aparte, bakarkako jardueretan berak ere parte hartu du ikasleei eskatu dien hori berak ere eginez; adibidez, hirugarren albumaren lanketan, ikasleek haien beldurrak irudikatu eta kutxa batean sartu behar izan dituztenean, irakasleak ere jarduera hori gauzatu du.

[3. albuma
gelako saioa]

- 260 I: aber/ **idatziko dugu edo marraztuko dugu gure beldurrak/ sh::/ konturatuko zarete/ ia zela irudikatzen duzuen/ norbait ausartzen bada:/ bai/ **nik ere idatziko dut nirea!****

⁸ Transkripzioetan, euskarazko grafia erabili dugu gaztelaniazko hitz bakarreko interjekzioak eta antzekoak erabili direnean (*aber, benga, bale...*), eta gaztelaniazko grafia, aldiz, esaldi osoak izan direnen kasuetan (*vamos a ver chavales...*).

Konplizitatea adierazteko, gainera, ikasgelako partaideen interes partekatuei eta esperientzia komunei ere erreferentzia egin die irakasleak maiz. Horrela, talde izaerari kohesioa eman diote eta elkarrekin bizitzako egoerak baliatu dituzte ezagutzan elkarrekin aurrera egiteko.

[2. albuma
gelako saioa]

- 6 I: ematen du diskoteka baten dio Aitorrek/ ongi!/ begiratu ezazue/ gogoratzen dozue/ sh::/
gogoratzen dozue Tximeleta-belarriak egin genuenean?/ bai?
- 7 IK: bai (GBB)
- 8 I: **hura ere esan genuen** liburu berezia zela/ ezta?
- 9 IK: bai (GBB)
- 10 I: **nor gogoratzen da zergatik zen berezia?/** Igarki! (eskua altxatuta duelako)

[3. albuma
gelako saioa]

- 322 I: oso ondo/ (makilatxo atera du)/ Ainhize?/ ai!/ bukatu zaigu!/ hau da atzeko: guarda eta bukaera/ bueno/ hasi aurretikan elkarriketa/ zuekin nahi dot elkarriketa egitea ipuin honen inguruan/ aurrekoan egin genuen bezala?/ **nahi dot lehenik e:: bergogoratuko ditzugu arauak/ hiru arautxo ipini genituen/ gogoratzen duzue?/ bai?/ gogoratuko ditzugu/ bergogoratuko ditzugu mesedez zeintzuk diren arauak elkarriketarako: arauak?/ ea Igor!** (eskua altxatuta)

[Adibide gehiago 1. eranskinean: *Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota. Hurbiltze estrategiak*]

Gelako saioetan ikusi dugunaz gain, irakaslearen **autokonfrontazioetan** ere mahaigaineratu da hurbiltze estrategien beharra, ikertzaileok foku hori nabarmendu nahi izan dugulako. Terminologia hori erabili gabe, irakasleak azpimarratu egin du zein garrantzitsua den berarentzat ikasleen erantzun guztiak ontzat ematea, edozein arlotan. Berak dioenari jarraituz, albumak landu dituenean, ez du ikasleen irudimena moztu nahi izan, ez eta haien arrazoiketa ere, hori egiteak partaidetzan ere eragina izango bailuke. Beraz, ikasleen parte-hartze aktiboa ikusita, obraren inguruko interpretazio guztiak onartu ditu eta ikasleei askatasuna eman die bakoitzak bere moduan uler dezan istorioa.

[2. albuma
autokonfron.]

- 29 IKE1: (bideoa eten)/ Agurtzane/ hemen e: **erantzun guztiak ondo ez?/ ontzat**
- 30 AGU: **nik normalian ontzat ematen ditzut/ e:: bai hemen zein beste arlotan e?/ normalian/ batez ere jo: irudimena eta sartzan dan momentu horretan/ bua! matematiketan ere bai/ buruketak nahiz eta gaizki egon azalpena ematen baditu zuk ematen ez dozun bidetik/ nik ontzat ematen dot/ gero egixa da e: horrek ematen dien eskubidea ere bai gero e: arrazonatzeko beste: beste era batekua da ez?/ baina: bai/ normalian onartzen ditzut denak/ ze hor gainera pare bat ume normalian ez dutenak parte hartzen hitz egiten ari dira/ orduan e: erabakiak mozten baditxuzu askotan ez? / ba: gero ez dute parte hartzen hurrengo ekintzan/ hala ere badaude pare bat/ hiru bat ume ez dutela inundik inora/ bat ikusi dut eskua altxatuta baina gero berehala jaitsi du/ hori/ klaro/ momentuan bertan ez zara konturatzen ezta?/ baina::// bai/ eta hor ontzat eman ditzut batez ere hori/ ba: ikusi nitxuelako animauta bizpahiru ume beti ez direnak e:: jardueran hola buru-belarri sartzan/ eta iruditu zitzaidan ba:/ baina normalian/ orokorrian esaten dut e?**
- 31 IKE1: bai/ bai

- 32 AGU: **bai/ ontzat ematen ditzut e:**
 33 IKE1: **igual horregatik ere da beraien parte-hartzea: eta**
 34 AGU: bai/ bai/ izan daiteke/ izan daiteke/ bai
- 55 IKE1: (bideoa eten)/ **izan daiteke/ irekita uzten duzu**
 56 AGU: bai:/ bueno ez dakit ondo dauen
 57 IKE1: bai/ bai
 58 AGU: **bai/ bueno: ez?/ zabalik ez?/ batez ere irudimena bultzatzeko/ [...] horregatik gustatzen zait zabalik uztea/ bueno bakoitzak emango dio bere: ikuspuntua ba: pertsonaiari: edo istorioari: edo: lekuari ez?/ eta hemen irudia erabiltzen dudalako ez?/ baina normalian irakurtzen dudanian oso irudi gutxi daude/ egiten dugu atal bat egunero irakurri: eta istorio bat/ orduan bakoitzak bere irudimenean emango dio pertsonaia horri bizitza eta itxura ez?/ ordun/ horregatik lagatzen/ uzten dut horrela pixka bat zabalik**
- 144 IKE1: **askeak/ askeak dira dira nahi dutena esateko/ ez dira epaitzen**
 145 AGU: **ya:/ nik uste dut hori lehenengo gauza dala bai/ nik uste dut e?/ o sea/ ezagututa gainera beraiek bai/ bai/ utzi behar zaiela behintzat askatasunian e: bakoitzak bere: bere pelikula egin dezan ez?/ bai**

Beste alde batetik, aurreko autokonfrontazio saioetan ikusi dugun gisan, irakasleak asko hitz egin du ikasle bakoitzaren ezaugarri espezifikoaren inguruan. Hau da, ikasle guztiak talde moduan ulertzeaz gain, garrantzi handia ematen dio ikasle bakoitza banan-banan ezagutzeari; eta esan duguna gogora ekarriz, askotan azpimarratu izan ditu kasu bereizgarriak (ikasleen egoera pertsonalak, izaerak, jarrerak, ohiturak...). Ikasleak ongi ezagutzen dituzenez, bakoitzaren jarreraren, parte-hartzearen eta bestelakoaren arazoak ongi ulertzen ditu, eta iruzkin horiek baliagarriak izan dira ikertzaileok ere gelako jarduna hobeto ulertzeko. Hortaz, biziki interesgarria da jakitea irakasleak bere ikasleen ezaugarri bereizgarriak kontuan hartu dituela bere gogoeta guztietan eta hori guztia baliatu duela bere esku-hartzea kudeatzeko.

Orain arte esandakoa laburbilduz, gelako saioen analisietan zein irakaslearen autokonfrontazio sinpleetan ikusi dugun gisara, harreman mota hurbil horrek konfiantzazko giroa sortu du ikasgelan, ikasleen parte-hartzea sustatuz eta, ondorioz, komunikazio gaitasunean eta guri dagokigun gaitasun literarioan aurrera egitea ere ahalbidetuz.

4.1.1.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna

Ikasgelako elkarrekintza aztertzen gaudela, axolazkoa da irakaslearen eta ikasleen parte-hartzea nolakoa den ezagutzea, bai zenbat hitz egiten duten eta bai nola edo zertarako hitz egiten duten ere. Marko teorikoan aipatu dugun moduan, ikasgelako hitz-txandak asimetrikoak izan ohi dira, egungo hezkuntza sisteman irakasleak hartzen baititu txanda horietako asko. Gainera, ikasleek hitz hartzen dutenean, bost hitz edo gutxiagoko berbaldiak espero izaten ditugu (Fisher, 2013).

Aztergai dugun ikasgelaren kasuan, partaidetza horren kopurua eta izaera aldatzen joan da prozesuak iraun bitartean. Lehenengo album ilustratuaren gelaratzean, hitz-txanden erdia inguru hartu du irakasleak (267 txandetatik⁹, 132). Ikusi dugu, gainera, oro har, galdera-erantzun formatuan aritu direla, alegia, irakasleak zerbait galdetu eta ikasle batek erantzun, berriro ere irakasleak horren feedbacka emateko edota ikaslearen erantzuna ebaluatzeko (errepikatu, birformulatu, beste galdera bat egin, onarpen esaldiak eskaini...).

Bestalde, ikasleei dagokienez, 135 txanda izan dituzte orotara, eta horietako 86, erdia baino gehiago (% 64), bost hitz edo gutxiagokoak izan dira. Ildo horretatik, ikasleak irakaslearen galderak erantzutera (IRE formula) mugatu dira gehienetan, beraz, kasu gutxitan komentatu dute zerbait irakaslearen galdera nagusietatik kanpo. Hizketaldi luzeagoak izan dituzten ikasleen izenak errepikatu egin dira gelaratzean, hau da, ikasle berberak dira horrelako ekarpenak egin dituztenak. Horiek behin baino gehiagotan hartu dute hitza, beste batzuek hitz egin ez duten bitartean. Ikasleen partaidetza, ondorioz, nahiko desorekatua izan da.

Bigarren albumaren gelaratzea luzeagoa izan denez, hitz-txanda gehiago izan ditu, guztira. Irakasleak txanda horien erdia baino apur bat gutxiago hartu ditu oraingoan (556 txandetatik, 242); lehenengo albumarekin alderatuz, beraz, gutxiago hitz egin du. Horrez gainera, bere berbaldiak funtzio anitzak izan ditu, besteak beste: galderak egin, ikasleen elkarriketak bideratu, birformulatu, kontsigna azaldu, irudien deskribapena bideratu... Ondoren ikusiko dugun gisara, irudiak foku garrantzitsu bilakatu dira eta horiek deskribatzeak ere eragin du ikasleen hitz-hartzeak edo txandak ugaritzea. Bada, galdera-erantzun formatutik harago joan da parte-hartzea bigarren gelaratzean, alegia, IRE (Initiation-Response-Evaluation) formula arinduz doa apurka-apurka. Izan ere, ikasleen arteko elkarrekintzak zertxobait ugaritu dira eta irakasleak parte hartzen ez duen ikasle-ikasle pasarteak ikus daitezke.

Ikasleen partaidetza dela eta, aurretik aipatutakoaren ondorioz, handiagoa izan da bigarrean. Ikasleek 314 txanda hartu dituzten arren, horietatik 229 (% 73) laburrak izan dira, hau da, bost hitz edo gutxiagokoak. Hortaz, esan daiteke ikasleek gehiago hitz egin dutela, baina haien diskurtsoak oraindik ez direla bereziki luzeak izan. Gainera, hizketaldi luzeak izan direnean, lehenengo albumaren lanketan hitz egin dutenen ahots berberak entzun dira.

⁹ Album bakoitzaren gelaratzean azaleratutako hitz-txanden kopuru osoa jakiteko, talde handiko elkarriketak hartu dira aintzat (irakaslea eta ikasleak elkarrekin egon direnean), eta ez talde txikiak lanketetan ikasleek izan dituztenak.

Bukatzeke, hirugarren album ilustratuaren saioetan, egoera ezberdina azaleratu da. Zehatzago esanda, irakaslearen partaidetza jaitsi ez bada ere (611 txandetatik, 273), ikasleen parte-hartzearen ezaugarriak aldatu egin dira nabarmen. Hau da, ikasleen hitz-txandak luzeagoak izan dira (ikasleen 338 txandetatik, 156 bakarrik txanda dira bost edo gutxiagokoak, alegia, ikasleen % 46). Kasu honetan, esan daiteke ikasleen berbaldia luzatzeaz gainera, ez direla erantzun azkarrak eta azalekoak gailendu, baizik eta hausnarketan eta hipotesietan oinarritutako diskurtso konplexuagoak. Ikasle baten hipotesi garatu baten adibidea dugu behean.

[3. albuma
gelako saioa]

124 IK: (liburuko azalean agertzen diren irudiak aztertzen) **e: ni nau konforme/ ados nau ideia horiekin e: baina e: gure taldeko beste iritzi bat izan da ba: diela e: hiru zuhaitz sentimendu desberdinekin/ dauena txontxongiluakin ba: dabil aspertuta/ beste: zuhaitza dabilena horrekin eskuan dau triste eta horrek die bere negarrak/ hartu in dauela bere negarrak/ eta: ba behekuak dau haserre/ bere aurpegiak ba: esaten dozku dauela hasarre**

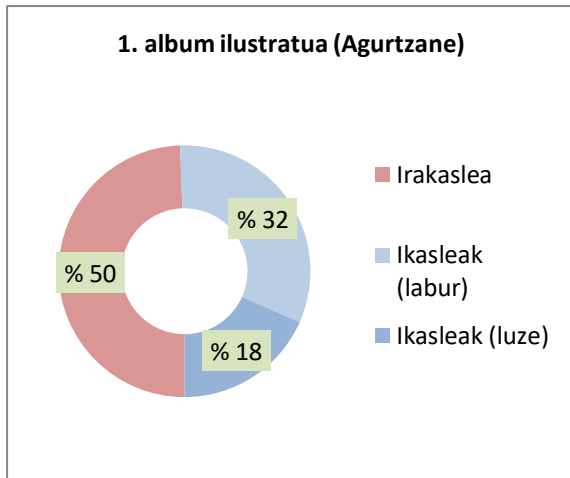
Hizketaldi luze horietan, ohikoak diren ahotsak ikusten dira, aurreko albumean bezalaxe, baina, lehen aldiz, beste ikasle askoren ahotsak ere entzun dira, berbaldi luzekoak. Ikasleek album ilustratua haien esperientziarekin lotzeko aukera izan dute eta horrek ahalbidetu ditu berbaldi luzeak eta anitzak, besteak beste. Horrez gain, bakarka egin behar izan dute jarduera bat, eta guztiek izan dute aukera haien ekarpena besteekin partekatzeko. Album ilustratua, gainera, irakasleak irakurri beharrea, ikasleek irakurri dute, aurreneko aldiz, ahots gora eta orrialde bana. Horren guztiaren ondorioz, ikasle guztien partaidetza bermatu dute. Elkarrekintza aurrez diseinatuta zeukan irakasleak (guneko beste irakaslearekin batera), beraz, ikasleen parte-hartzea kudeatzen lagundu du horrek. Gainera, irakasleak argi izan du zein jardueratan bilatu duen ikasle guztien hitza, eta zeinetan ikasle batzuen berbaldietan sakontzea.

Aurreko guztiarekin lotuta, irakaslearen eta ikasleen arteko IRE formula guztiz apurto dela esan daiteke. Gorago esan dugun gisan, album honen gelaratzean ikus dezakegu ikasleen arteko elkarrekintzek gora egin dutela eta ikasle-ikasle gisako pasarteak, irakaslearen hitz-txandarik gabekoak, nagusitu direla (ikus adibide gehiago *Ikasleen arteko elkarrekintza* azpiatalean).

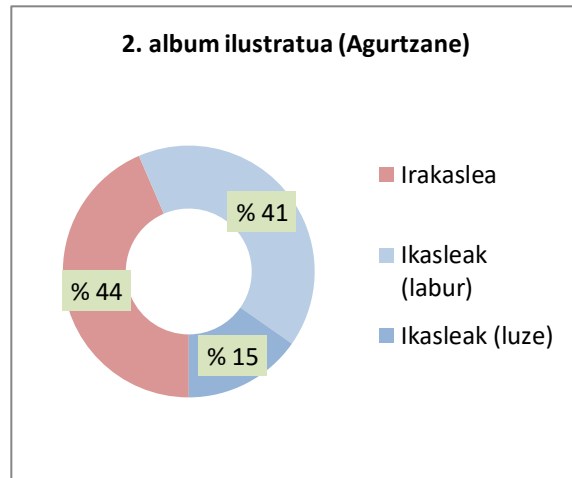
Irakaslearen eta ikasleen parte-hartzearen izaerari buruz aipatutako datu horiek guztiak modu bisualagoan ikus ditzagun, hona jarraian aurretik esandakoa laburtzen duten hiru grafiko¹⁰:

¹⁰ Grafikoetan adierazten diren portzentajeak gelaratze bakoitzeko hitz-txanden kopuru orokorrean daude oinarrituta.

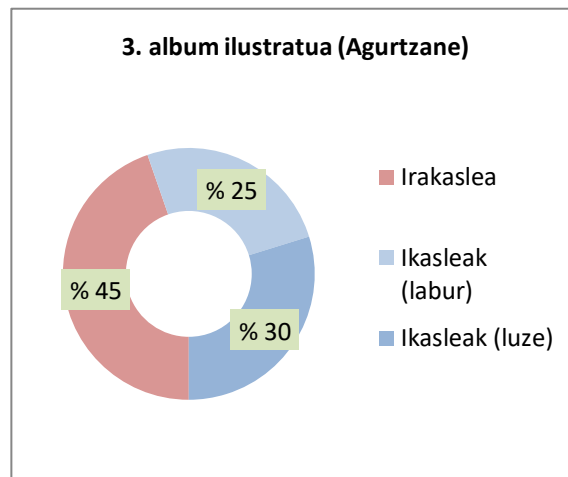
1-3 grafikoak: Arimazubiko Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzearen kopurua eta izaera



1. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma)



2. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma)



3. grafikoa. Agurtzaneren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma)

Goiko irudietan ikus dezakegun moduan, irakaslearen hitz-hartzearen kantitatea antzekoa izan da hiru albumen gelaratzetan eta, ondorioz, baita ikasleena ere. Haatik, ikasleen berbaldien artean, bost hitz baino gehiagokoez, hau da, txanda luzeek, inoiz baino presentzia handiagoa izan dute hirugarren gelaratzean. Hainbestearino aldatu da modu esanguratsuan, non txanda laburrak baino gehiago izan baitira luzeak. Hori izan da hain zuzen ere, elkarrekintza mota edo ereduak aldatu duen eragile nagusietako bat. Horrenbestez, modu kuantitatiboan irakaslearen partaidetza jaistera baino esanguratsuegia suertatu da ikasleen diskurtsoak luzatzen dituzten

estrategiak erabiltzea (ikus estrategia horiek *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko* izeneko azpiatalean).

Irakasleen zein ikasleen parte-hartzearen izaera kuantitatibo horrez gain, interesgarria da ikustea zein **tresna eta estrategia** erabili dituen irakasleak ikasleen hitza kudeatzeko. Lehenengo albumaren gelaratzean, hitza eta txandak demokratizatzeko tresnak direla eta, makilatxoak eta txanda libreak erabili ditu irakasleak, momentuko beharren arabera. Irakasleak makilatxoz betetako ontzi bat gordetzen du ikasgelan, eta makilatxo bakoitzak ikasle baten izena darama idatzita. Horrela, hitza ausaz eman nahi duenean, makilatxo bat ateratzen du eta horrek adierazten du nor hartuko duen parte. Itxuraz, ohiko tresna da Arimazubín, beste irakasle batzuek ere erabiltzen omen baitute. Erreminta horren erabilera, ordea, ez dago aurrez diseinatuta edota sistematizatuta.



4. irudia. Agurtzane eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (lehenengo albuma)

Bigarren albumari dagokionez, makilatxoak baliatu ditu irakasleak, beste behin ere. Edozelan ere, erabilera hori gutxitu egin da eta tarte gehiago eskaini die txanda libreei, galdera-erantzun formatua aldatuz eta komunikazioaren parametroetara gehiago hurbilduz. Izan ere, irudien interpretaziorako tartearen ondorioz, ikasleek modu askeagoan partekatu dituzte haien hipotesiak eta interpretazioak. Dena dela, elkarrekintza hori aurrez prestatu gabe dago oraindik, literatur jarduerak bakarrik diseinatu baitira.

Azken albumaren lanketan, aurretik aipatutako tresnak erabili ditu irakasleak, baina modu puntualagoan. Hau da, makilatxoak erabili dituen arren, ez du parte-hartze osoa horretara mugatu. Tresna hori aurreko albumetan baino gutxiago erabili du, eta denbora gehiago eman du ikasle bakoitzarekin. Hori dela bide, txandak libreagoak izan dira, momentuko beharren arabekoak. Kontuan izan behar dugu aurrekoetan ez bezala, oraingoan elkarrekintza aurrez diseinatuta egon dela, jarduera literarioak egon diren era berean. Hortaz, irakasleak oso argi izan du zein parte-hartze mota sustatu nahi duen eta nola gauzatu nahi duen. Hain zuzen ere, ikasle guztiek hitz egitea bermatu nahi izan du, baina demokratizazio horretan sakontasuna galdu gabe. Horregatik, hainbat eta hainbat estrategia baliatu ditu ikasleen berbaldiak garatzeko.

Lehen esan dugun moduan, hitz-txanda asko modu askean edota makilatxoen bitartez kudeatu dituen arren, irakasleak hainbat estrategia erabili ditu parte-hartzea demokratizatzeko eta oinarrizko bizikidetzara arauak mantentzeko. Irakasleak etengabe esplizitatu du oso garrantzitsua dela txandak errespetatzea eta guztiek aukera berdintasuna izatea.

Horrez gain, irakaslearen prozesu osoan, alegia, hiru album ilustratuen gelarazteetan, ikusi dugun moduan, ikasleen parte-hartzea aztertu eta horren arabera erabakiak hartu izan ditu sarri. Beheko pasarteetan ikus daitekeen moduan, galdera baten aurrean zer esan jakin gabe geratu diren ikasleei denbora utzi die pentsatzeko, eta beranduago, beraiengana jo du berriro ere, aukera izan dezaten pentsatu duten hori konpartitzeko. Ondorioz, esan daiteke irakasleak ez dituela txandak beti ausaz banatu, horrelako egoerak zaindu egin baititu. Ikus, jarraian dauden adibideetan, horren eredu batzuk.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 156 | I: inbidiaz:/ Igor/ esan (eskua altxatuta eta beste ikasle batzuk ere bai) |
| 157 | IK (Igor): bera baino:/ e:/ handiagoa sentitzeko: (148. hizketaldian Igorri galdetu dio baina ez du erantzun, beraz, orain ikasle asko eskua altxatuta daudela, berari eman dio hitza) |
| 202 | I: zoriotsu bizi zarela!// Eneritz!/ benga/ (makilarekin tokatu zaio)/ bi ezaugarri zuriak Eneritz/ pila bat ditzuzu onak e?/ pila bat// baina bi behintzat/ zuk ezagutzen ditzuzunak/ bai!/ (erantzunik ez)// pentsatzen ari zara?/ (isiltasuna)/ esan! |
| 203 | IK (Eneritz): daukotela lagunak |
| 204 | I: lagunak ditzuzula:// nolakoa zara zu? (erantzunik ez)/ pentsatzen ari zara/ ezta?/ bale!/ gero bueltan/ bale?/ bai?/ pentsatu e?/ Jagoba! |
| 242 | I: lagun asko ditzuzue/ izugarritzko suertea daukotzue// bukatzen jungo gera?/ e:/ norbaitek/ hori/ hori esan behar nuen/ e:/ Eneritz/ pentsatu dozu?/ ez?/ pila bat ditzuzu! |

Ikasleei pentsatzeko tartea eskaintzeaz gainera, hitz-hartze hori demokratizatzeko helburuarekin, normalean isilagoak diren ikasle horiei eman die lehentasuna, ikasle berekek

monopoliza ez dezaten ikasgelako elkarrizketa. Hortaz, argi dago hitz txanda libreak modu kontzientean kudeatu dituela irakasleak, aukera berdintasuna bermatu nahian.

[3. albuma
gelako saioa]

- 119 I: (liburuaren guardak aztertzen) nun ikusten duzu eguzkia?
120 IK: (altxatu egin da eta irudia seinalatu du)
121 I: erdiko hori/ bai?
122 IK: eta bestia ilargia
123 I: hori ilargia iruditu zaizue// uhum/ oso ondo/ **zerbait daukazue gehitzeko: osatzeko:?: Mikelek badakit baietz/ norbait gehiago?/** ea esan konforme zauden ideia hauekin eta gehitu gehiago/ esan!

Parte-hartzea kudeatzeko estrategiekin amaitzeko, azpimarragarria da irakasleak isiltasuna baliatu izan duela maiz ikasleen parte-hartzea sustatzeko, haien pentsamendua ez eteteko eta pentsatzeko denbora eskaintzeko. Egiteko modu hori presente egon da hiru album ilustratuen lanketetan zehar. Horri esker, patxada eskaini die elkarrizketei eta ikasleek aukera izan dute hitz egin baino lehen haien diskurtsoa prestatzeko. Gainera, ikasle batek hitz egin ostean, bera isildu egiten da eta horrek bide ematen du beste ikasle batek hitz egiten jarraitzeko eta bere berbaldian sakontzeko. Estrategia hori ere behin baino gehiagotan ikusi ahal izan dugu irakaslearen gelaratze ezberdinetan zehar.

[1. albuma
gelako saioa]

- 224 I: lagundu/ animatu// bai?/ lagundu/ animatu/ zuri gustatzen bazaizu hori/ zuk ere berbera egin dezakezu/ Enara!/ danok dauzkagu ezaugarri oso onak eta positiboak/ e?/ Amets!/ **pentsatzen zaude?/ bai?/ pentsau e?/ danok dauzkagu!**

[2. albuma
gelako saioa]

- 510 I: bale/ e:/ orain egingo dugun ariketa izango da taldekakua/ atzo egin genitxun lau taldetxo:/ e: nik proposatuko dizuet eta gero zuek ikusiko duzue taldeka nola moldatzen zareten/ e: proposamena hau da/ hemen agertzen dira bi pertsonai/ e?/ gehi gero azaldu duzue beste gauzatxo batzuk ere bai/ zer// sartuko zenukete beste pertsonairen bat e: ipuin honetan?
511 IK: bai! (GBB)
512 I: **ez esan zein e/ ez esan zein/ joan pentsatzen/** zuk sartuko zenuke baten bat/ e: Igarki zuk ere esan duzu agian baietz/ ezta?

Irakaslearen eta ikasleen parte-hartzearen inguruan ere hitz egin du irakasleak bere **autokonfrontazio** saioetan zehar, gai horrekiko duen ardura erakutsiz. Bere hitzetan, oso ikasle parte-hartzaileak dituen arren, hitz-txanda horiek kudeatzea eta demokratizatzea funtsezko bihurtzen da bere ikasgelan.

[1. albuma
autokonfron.]

- 9 AGU: [...] bialdu nauen umia/ e:/ makiltxuen bila/ ze makiltxuak ere ez nitxuen ekarri/ esan nahi dut/ makiltxuen bila gero:/ ze:/ **zuek ezagutzen duzue taldia/ oso-osu berritsuak dia/ oso-osu/**

orduan/ askotan oso parte-hartzaileak dira/ asko/ asko/ etengabe eta/ baina etengabe moztu egiten dute orduan nik asko eskertzeitxut makiltxuak erabiltzia [...]

- 36 AGU: baina entzun dozue/ ez?/ o sea/ esan nahi dot/ fondoko zera hori// bai/ bai/ bueno ba/ pixkatxo bat nahi nauen esan/ **parte-hartzea**/ beraiena/ aber zela bizi izan dauen/ zela:/ ze ulertu duten/ zela/ e:/ ba egoera pixkatxo bat/ ez?/ **eta nahi nauen hartzia danak/ eta horregaitxikan ekarri nauen makilatxuak**/ bai/ galderatxo batzuk ipuinaren inguruan

Parte-hartzea kudeatzeko tresnen beharraz gain, ikasleen partaidetzan dauden desorekak ere badira irakaslearen kezka nagusi; bere ikasleak berritsuak badira ere, parte-hartze horren nolakotasunean egon baita oztopoa hasieran. Berak onartzen du badaudela etengabe parte hartzen duten ikasleak eta beste batzuk, ordea, entzuten, isilik egon ohi direnak. Irakasleak adierazten du ez dituela ikasleak hitz egitera behartu nahi eta asko errespetatzen duela ikasleen izaera hori. Hala eta guztiz ere, arestian aztertu dugun moduan, prozesuak aurrera egin ahala, irakasleak findu egin ditu parte-hartzea sustatzeko estrategiak, aurrez diseinatu baitu elkarrekintza hirugarren albumaren lanketan.

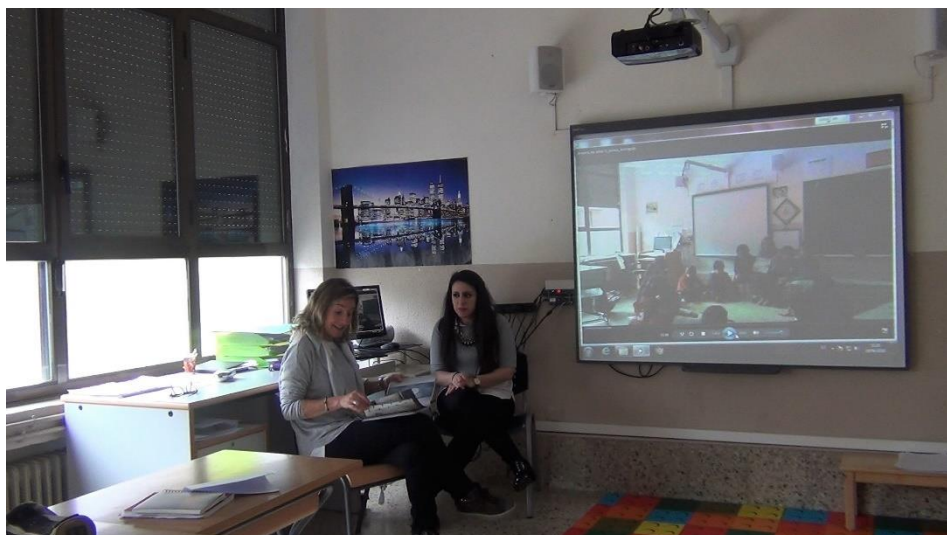
[1. albuma
autokonfron.]

- 41 AGU: hor beti igual/ zeinek parte hartzen daben/ Aitor/ zeozer/ nahi dozu zeoze esatia? (berak bideoak esandakoa errepikatuz)/ ze inoiz ez da ateratzen bere makila/ eztakitx izkuta daukan edo/ Aitor zeoze nahi dozu esatia?/ eta ez!/ o sea/ esan nahi dot/ eta oso-oso mutiko argixa da/ esan nahi dot/ ez dala:/ baina ez da parte-hartzailea/ orduan/ ba/ **ikasle hori ez dozu isiltzen/ baina bestia/ nahi dozu parte hartzia?/ eta ez/ ba/ Unax eta horiek/ ba/ pixkatxo bat entzun/ entzuten gehixo egoten dia/ edo edo hau/ mutil hori/ nahi dozu parte hartzia?/ zeoze esatia?/ eta ez!/ o sea/// eta:/ ez dakitx/ e:/ esan nahi dot/ ez dotela behartu ere itxen e:/ berak ikusiko du ta/ alde horratatik bueno**

Ikertzaileok ere parte-hartzearen auzian jarri dugu gogoetarako foku nagusietako bat, ikusi baitugu ikasleak interes handiz ari direla talde handiko elkarriketan, bereziki bigarren albumetik aurrera, ilustrazioek ordura arte baino garrantzi handiagoa izan dutenean.

[2. albuma
autokonfron.]

- 95 IKE1: hala ere/ **horrela parte hartzen album baten inguruan**
- 96 AGU: **da ideala/ egixa da/** gela da: e: libre utziz gero o sea irudimena itzela dute/ eta gero berehala e: **sartzen dira mundu horretan eta oso gustoko dute/ dira aktiboak/ baina batak besteari estali egiten diote/ batak altuago hitz egin orduan oso-oso besteari ez dute entzuten/ orduan pixkatxo bat arauak eta:/ baina bai/ normalian oso-oso:/ o sea bolkatu egiten dira orokorrian e?/ **orokorrian/ badaude bizpahiru ez dutenak hain parte hartzen/ baina/ ez dutenak parte hartzen be gustora:/ ikusten zaie gustora egoten diela/** bai bai/ ni be bai gustora nago e? taldearekin/ baina: alde horretatik ba hori/ oso-oso e: ekintzaileak dira/ galderak/ hau/ mugimendua behar dute/ mugimendua asko behar dute/ bai**
- 103 IKE2: baina interesa nabaritu zenuen hor
- 104 AGU: bai/ adierazten du/ bai bai/ **interesa beti adierazten dute orokorrian e?/** bai bai/ alde horretatik gustora egoten dira/ nik uste orokorrian gustatzen zaiela e: 3.mailan hartu nituenetik e?/ astein behin e: kontatzen nuen ipuina eta entzuten/ entzuten bakarrik zoragarri/ egoten ziren oso-oso gustora/ bai/ goizeko bederatzietan hasten zare ipuintxo batekin eta o sea oso-oso gustora egoten dira normalian/ bai



5. irudia. Agurtzane autokonfrontazioan (bigarren albuma)

Antza denez, irakaslea gustura dago ikasleak hain aktibo ikusten dituenean, baina gorago esan duen moduan, parte-hartze hori apur bat doitzea botatzen du faltan. Horri aurre egiteko, erabakigarria izan da hirugarren albuma gelaratu baino lehen elkarrekintza bera diseinatzea.

Hirugarren albumaren lanketaren osteko azken autokonfrontazio saioan, ikasleen berbaldien izaeraren inguruan galdetu diogu irakasleari, haien parte-hartzea alde handiz luzeagoa izan baita. Irakasleak berehala aitortu du ikasleek haien elkarrekintzatik ikasten dutela asko eta irakasleak gehiegi parte hartzen duela sarri. Geroago sakonduko badugu ere, aipatzekoa da irakasleak berak harridura erakutsi duela ikasleen elkarrekintzen inguruan, horiek ezagutzak elkarrekin eraikitzeko zein lagungarri izan diren ikusi duenean, hain justu ere.

[3. albuma
autokonfron.]

- 68 IKE2: (bideoa eten)/ **ze sentsazio daukazu ikusita ikasleen berbaldi luze horiek** eta: saiatzen direla lotzen eta:
- 69 AGU: jo ba:/ nik benetan e?/ o sea/ **ez nukeela esango** eta lagundu didala pila bat zuek emandako: e:/ aurrekoan ere Haizeari komentatu nion ez?/ nik benetan/ eta behin eta berriro esaten dogu e?/ **akaparatzen dogula askotan/ hainbeste: gehiegi hitz egiten dugula/ hori hasteko/ ze beraiengandik elkarrekintzatik pila bat ikasten da/ pila bat/ orduan egia da/ joe hasten zea pentsatzen eta es que:/ hemendik joan behar du/ berbaldi hori/ eta: eta gai izatea entzuteko eta: eta horrek gainera beste ideia bat sortzeko edo:/ edo: iritzi bat emateko:/ edo: ados nago edo ez nago/ ez?/ bai!/ nik uste dot jo!/ oso-oso aberasgarrixa izan dala/ bai [...]**
- 70 IKE2: diseinatu duzue:/ saioak diseinatzeaz gain elkarrekintza bera ere diseinatu duzue
- 71 AGU: ho:ri da!/ hori da

Irakaslearen eta ikasleen parte-hartzearen izaera dela eta, hainbat gauza aipatu ditugu orain arte. Laburbilduz, ikusi dugu agenteen hitz-txanden kantitateak baduela eragina elkarrekintzaren

izaeran, bai eta berbaldi horien ezaugarriek ere. Izan ere, ikasleek hitz egiten dutenean, erantzun laburretan geratzen diren edo pentsamendua berbaldi luzeetan adierazten duten ala ez ikustea erabakigarria izan da prozesuan zehar garapen-aztarnak identifikatzeko garaian. Modu berean, partaidetza erregulatzeko irakasleak baliatu dituen tresnak eta estrategiak aztertzea ere funtsezkoa izan da, egiteko modu horiek ere zuzen-zuzenean eragin baitute ikasgelako elkarrekintza motetan.

4.1.1.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa

Ikaste-irakaste prozesuari dagozkion alderdi orokorrak ikusi ostean, gelaratzeetan azaleratu diren irakaslearen esangurako galdera motei erreparatuko diegu azpiatal honetan, ikasgelako elkarrekintzak ezagutzeko eta ulertzeko ezinbestekoak baitira. Aurrerago ikusiko du galdera mota bat edo beste formulatzeak erantzun mota bat ala beste eragin dezakeela ikasleengan; eta, ondorioz, parte-hartzearen izaera ere aldatu. Gorago esan dugun moduan, ikasleen parte-hartzea, kantitateari dagokionez, antzekoa izan da hiru album ilustratuen lanketetan, baina hainbat ere luzeago eta sakonago hitz egin dute hirugarrenean. Horren arrazoiak hamaika izan daitezkeen arren, irakaslearen galderak badira baldintzatzaile nagusi. Hori dela eta, album bakoitzaren lanketan nagusitu diren galdera motak aztertu eta adibidez adieraziko ditugu jarraian. Galdera moten ezaugarriak, funtzioak eta literaturaren ikas-irakaskuntzan eskaintzen dutena gure iker-galderekin zein adierazleekin aztertu badugu ere, galdera moten terminologia orokorrek Sotosen (2001) lanetik edan dute, nahiz eta kategoria kontzeptual horiek literaturaren alorrera ekarri eta gure iker-galderekin lotu behar izan ditugun.

Alde batetik, aipatzekoa da lehen albumean anitzak izan direla *bai* edo *ez* gisako binomioekin erantzun daitezkeen galderak eta, hortaz, ikasleen erantzun laburrak eragin dituztenak. Galdera horiek izaera literalak izan ohi dute eta ikasleen ahozko diskurtsoa garatzeko egokienak ez badira ere, erabilgarriak izan daitezke momentu puntualetan, helburu ezberdinekin: ulermena ziurtatzeko, hizkuntza oztupoak dituztenen parte-hartzea sustatzeko... **Galdera totalak** (guztiz literalak direnak) dira horiek eta iritziak eskatzeko edota liburuaren pasarte zehatz baten inguruan galdetzeko erabili ditu irakasleak lehen album ilustratuaren lanketan. Esan daiteke ikasleen parte-hartzea baldintzatu dutela, erantzun kopurua eta horien izaera mugatuta egon baita (*bai/ez, ongi/gaizki...*). Segidan, horren pare bat adibide aurkeztuko ditugu.

[1. albuma
gelako saioa]

- 3 (liburuaren bertsio elektronikoa, hau da, bideoa bukatu denean, irakasleak eten egin du eta ikasleei begira jarri da berriro ere)/ **gustatu zaizue?**
- 4 IK: bai:/bai (GBB)
- 5 I: bai:?! oso ondo:// ezagutzen zenuten?/ baten batzuk bai/ ezta?// Saray ekarriko didazu: mesedez// e:!! makiltxoen/ potea? (ikasle bati begira)/ eskerrik asko:// **ezagutzen zenuten ipuina?**
- 6 IK: bai:/ ez/ (GBB)
- 7 I: bai:?! batzuentzat berria/ berria izango zitzaizuen/ ezta?/ zein da:/ zeinek ezagutzen zuen?/ (haur batzuek eskua altxatu dute)/ bai:?! **aurrez ezagutzen zenuten ipuina?**
- 8 IK: txikitan umezaintzan
- 9 I: umezaintzan kontatu zizuen
- 10 IK: bai:

Bigarren albumean, ostera, gutxitu egin da galdera literalen kopurua, eta horiek erabili direnean, gainera, helburua ere aldatu egin da. Ikasleen esanak birformulatzeko edota ikasleen berbaldien artean loturak egiteko erabili ditu irakasleak, eta kasu horietan, baliagarriak izan direla esan daiteke.

[2. albuma
gelako saioa]

- 59 IK: (liburuaren koloreen inguruan) eztoztu emuten hainbeste holan/ buf!/ gorrixa eta moduan emoten dotzula::
- 60 I: **Tximeleta-belarriak bezala?/ oso biziak zirela?**
- 61 IK: bai/ bai

Hirugarren album ilustratuaren lanketan, ez dira galdera horiek gailendu, eta erabili izan direnean, honakoetarako izan da: birformulatzeko, memoria didaktikoa egiteko, kontsigna zehazteko eta euskararekin oztupoak dituen ikasle bati protagonismoa emateko. Galdera totalak, beraz, ez dira izan argumentuari buruz aritzeko erabili direnak, baizik eta ikasleen arreta edota onespina bilatzeko zein ikasleen berbaldia birformulatzeko bitartekaritza lana egin dutenak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 1 I: bai?! egun on!/ Jagoba ya está?/ bai?! beno/ ikusten duzue Haizea etorri dala bai:?! hirugarren saioa tokatzen zaigu/ hirugarren album ilustratua bai?! gogoratuko ditzugu beste bi saioak/ **gogoratu lehenengoa zein izan zan Ainhoa?**
- 2 IK: (isilik)
- 3 IK (beste ikasle bat): Tximeleta-belarriak
- 4 I: **Tximeleta-belarriak eta bigarrena?**
- 5 IK: Aitona eta amona
- 6 I: Aitona eta amona/ ba gaurkoa beste bat izango da bai?! bi saio izango ditugu/ bat gaur eta ondorengoa e: datorren astelehenean bai?! XXX/ e: lehenik eta behin e: talde txikitan lan egingo dugu bai?! gaurkoa gehienbat gero ya baturik eta dena baina talde txikitan/ **eta nahi dugu elkarrizketa bat bultzatzea bai?**/ horretarako danon artian/ danon artean elkarrizketako arautxo batzuk finkatu behar ditugu/ asko ez baina arautxo batzuk bai ezta?/ bai?! **konforme gaude arau batzuk markatu behar direla elkarrizketa: edo eztabaida bat egiteko?**
- 7 IK: bai (GBB)

Bestalde, badira irakasleak prozesu osoan zehar, hau da, hiru gelaratzeetan, erruz erabili dituen bestelako galdera batzuk, hain zuzen ere, baieztapenak bilatzen dituzten **galdera erretorikoak**.

Izan ere, horietako asko ez dira galdera errealak, ez dutelako erantzunik espero edo ez dutelako erantzuteko tarterik uzten. Irakasleak galdera horiek baliatu ditu ikasleen oniritzia eskatu edota azalpen bat eman nahi izan duenean, nahiz eta gero ikusiko dugun moduan, horien helburua aldatuz joan den. Lehenengo album ilustratuaren lanketan, ikasleen hitza balioan jartzeko, birformulatzeko zein argumentua bera gogorarazteko helburuarekin erabili ditu irakasleak, alegia, irakurketa literala egiteko. Horri esker, ikasleek esandakoa errepikatu eta liburuan irakurritakoa birformulatu dute elkarrekin.

[1. albuma
gelako saioa]

- 74 IK: ez/ em/ em:/ bere ilea dela belar moztua bezala
 75 I: **belar moztua bezala/ ezta?/** hori gustatu zaizu/ oso ondo/ espartzuarekin:/ e:/ **egin du/ e:/ joku bat/ ezta?/ espartzuarekin konparatu dute bere ile latza/ e:?:/ eta berak esaten zuen ezetz/ ezta?//** Aitor? (beste ikasle bati eman dio hitza)
 76 IK: niri/ esaten zera/ bere zapatarri/ eta esaten dauela//e:/ bai zera!/ dala:/ bere zapatak diela: oso ibiltariak
 77 I: oso ibiltariak/ ezta?// oso ondo/ zaharrak izate:/ izaterakoan/ e:/ **berak justu kontrakoa/ alde ona topatu dio horri/ ezta?** [...]

Bigarren albumean, modu nabarmenean gehitu dira ikasleen berbaldiak osatzera eta zehaztera bideratutako galdera erretoriko horiek. Behean dagoen adibidean ikus daitekeen moduan, ikasleek esandakoa hartu eta hori osatzen lagundu du irakasleak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 62 IK (Mikel): (liburuaren koloreen inguruan) eta e: ez die oso kolore: bitxiak/ e:/ dauz e:/ margotuta kolore bitxiak/ adibidez/ hori gorria behekoa baina ez dau oso:
 63 I: **oso fuerte/ ez dago oso bizi/ ezta?**
 64 IK (Mikel): e:/ dauko beste kolore batzuk

Bukatzeko, hirugarren albumean, galdera erretoriko gutxiago agertu dira, eta azaleratu diren horiek ikasleek esandakoa onesteko erabili ditu irakasleak; alegia, interpretazio guztiak onargarri direla adierazteko. Jarraian dugun adibidean ikus daiteke irakasleak ikasleen interpretazioa onartu, errepikatu eta aurreko saioarekin lotu duela. Hortaz, galdera erretorikoen funtzioa aldatu egin dela pentsa dezakegu.

[3. albuma
gelako saioa]

- 346 I: ados zaude?/ zuri zer iruditzen zaizkizu hemengo irudiak?
 347 IK: arraruak
 348 I: **arraro samarrak ezta?/ hori zuen taldean agertu zan ostiraleko saioan ezta?**

Irakaslearen galdera motetan arakatzen jarraituz, kontura gaitezke irakurgaiaren ulermen literalarekin lotuta dauden bestelako galderak ere erabili dituela, bai argumentua gogorarazteko eta hura ongi barneratu dela baieztatzeko, bai testuaren edota irudiaren inguruan fokuren bat

zehazteko ere. Galdera horien erantzunak testuan bertan topa daitezke eta horregatik dira **partzialak**, *bai/ez* gisakoak ez badira ere, oso egituratuta daudelako eta erantzun motzak espero dituztelako (non, noiz, nork, norekin...).

Lehenengo album ilustratuan, halako batzuk topa ditzakegu, eta argumentuaren oinarritzko alderdien ulermena ziurtatzeko erabili ditu irakasleak. Hori dela eta, galdera horiek aurrez prestatuta ditu eta ez dira elkarriketaren bat-batekotasunetik eratorri direnak. Beheko adibideetan antzeman daitekeen moduan, irakaslearen galderek erantzun mugatua dute, liburuan bertan topa daitezke erantzun horiek eta ez dute interpretaziorako aukerarik uzten. Hau da, pasarte konkretu batzuei buruzko galderak dira, erantzun bakarra dutenak eta ulermena ziurtatzeko helburu dutenak.

[1. albuma
gelako saioa]

- 53 I: beste zerbaitean/ zuk beraz/ zure erantzuna ze izaten zen?/ beste nunbaitera joan/ beste nonbaitera joan
- 54 IK (beste ikasle bat): que te entra por aquí/ y te sale por aquí
- 55 I: a/ bai/ belarri batetik sartu eta bestetik erten/ ezta?/ bale/ eta/ **ze gomendio ematen dio?// Mikel/ berriro zuri tokatu zaizu/ Mikel/ ze gomendio ematen dio amatxok?/ bere amak/ Maddiri?/ ze esaten dio?**
- 56 IK (Mikel): e:/ belarri zabalak/ e:/ ez diela belarri zabalak/ bakarrik diela/ e:/ tximeleta-belarriak eta gauza txarrak bihurtzen dabiela/ e:/ mila koloretakua/ eta/ e:/ Maddi ba:/ sentitu zan hobeto/ ez zan lotsatu eta:
- /
- 82 IK: neri be gustau jat/ liburuana/ berak beti irakurtzen dauela: liburu:/ e:/ irakurritakuak
- 83 I: erabiliak/ ezta?/ **eta zerekin konparatu du hori?**
- 84 IK: ba/ e:/ horrela jende askok laztandu dauela:

Bigarren albumaren lanketan agertzen diren galdera partzialek, berriz, ez dute argumentua laburtzeko eta ulermena ziurtatzeko helbururik, elementu edota ilustrazio konkretuen inguruan galdetzeko asmoa baizik. Horietako askok, gainera, ikasleen baieztapenak arrazoitzeko helburua dute. Ondoko adibidean ikus daiteke galderak irekia dirudien arren, horren erantzuna testuan bertan dagoela eta ez duela inferentzia totala edota ikaslearen interpretazioa eskatzen.

[2. albuma
gelako saioa]

- 478 I: beti joaten zara beraz harreman ona duzu beraiekin/ ezta?/ bai?/ eta ez dira beraiek bezalakoak esaten duzu?/ ez?/ esango zenuke ezetz?/ bueno/ e:/ istorio honetan sartuko genuke:/ zergatik uste dozu/ Ainhize (makila aterata)/ **zergatik uste dozu Manuelatxok ez duela nahi joatia dantzaldira hasieran?**
- 479 IK: ze berak uste dau e:: dala: zatarra edo/ bera dala zaharregia juateko: dantza batera

Azken gelaratzean, galdera partzial oso gutxi egon dira album ilustratuaren lanketan zehar. Pare bat adibide baino ez dira agertu eta memoria didaktikoa egiteko zein irudia eta ikasleen esperientzia uztartzeko erabili ditu irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 36 I: **ze hitz mota esaten ditzugu adibidez?/ norbaitek iritzia nahi dogunian adieraztea?** (eskua altxatuta dagoen ikasle bati eman dio hitza) (memoria didaktikoa)
- 37 IK: nire ustez/ ados nago:
- 38 I: nire ustez
- 39 IK (beste batek): pentsatzen dugu
- 40 I: pentsatzen dugu:
- 41 IK (beste batek): bururatu zait
- 42 I: bururatu zait
- 43 IK (beste batek): ez nago ados zurekin baina nik uste dut
- 44 I: ez nago ados
- 45 IK: (beste batek) ados nago!
- 46 I: ados nago/ berak esan du kontrakoa/ ez nago ados baina:/ bale:/ aditz mota horiek e:/ aditz mota horiekin arituko gara bai?/ eskua altxatuta zaude Xuban?

Bukatzeko, aintzat hartu behar dugu, prozesuak iraun ahala, gero eta usuago agertu direla jite interpretatiboa duten galdera motak. Ikasleen interpretazioak, hipotesiak eta iritzia ahalbidezen dituzte, erantzun ezberdinak onartzen baitituzte. Aldi berean, baina, esfortzu handia suposatzen dute ikasleen aldetik, erantzun luzeak eta hausnartuak eskatzen dituztelako, besteak beste. **Galdera ireki** horiek inferentzia totala behar dute eta ez daukate erantzun jakin bat. Irakaslearen gelaratzeak aztertuta, lagungarriak izan dira idatzizko testuaren eta batez ere, ilustrazioen inguruan hitz egiteko, inferentziak egitea funtsezkoa baita obraren esanahiak sortzeko. Ondoren ikusiko dugun moduan, prestakuntzak aurrera egin ahala, gero eta ohikoagoak izan dira irakaslearen esku-hartzean.

Lehen album ilustratuari dagokionez, ikasleen iritzia jasotzeko tresna gisa erabili dira galdera ireki horiek, hau da, argumentuaren edota pertsonaien jokabidearen eta izaeraren inguruan inferentziak egiteko erreminta gisa. Horren erakusle den adibidea dugu beheko pasartean.

[1. albuma
gelako saioa]

- 148 I: bakarrik/ ezta?/ oso ondo:/ Igor!/ e:/ **zergatik uste duzu esaten diotela guzti hauek/ bere lagunak?/** (isiltasuna. Erantzunik ez)/ ez dakizu zergatik esango dioten?// Igarki?
- 149 IK (Igarki): e:/ txuleatzeko bere lagunen/ e:
- 150 I: aurrian/ txuleatzeko/ **izan daiteke bat:**
- 151 IK (beste ikasle bat): jartzeko harro

Bigarren album ilustratua landu dutenean, nabarmen areagotu da galdera inferentzialen erabilera irakaslearen egiteko moduetan. Bigarren gelaratze hori, literatur generoaren inguruko prestakuntza saioaren ostean egin da, bada, ilustrazioek protagonismo handia izan dute lanketan zehar. Horren lekuko da honakoa: idatzizko testua irakurtzeaz gain, irudiak behatu eta aztertu dituzte, testuarekin batera esanahiak eraikiz. Hortaz, irudiei lekua uzteak interpretazioetarako zein hipotesietarako bidea ireki du, hein handi batean, galdera irekien bitartez. Hona, jarraian, adibide bat, non ilustrazioen esanguren inguruan eztabaidan dabilzan. Bertan argi ikusten da

interpretazio ezberdinak azaleratu direla, galderak ez baitauka erantzun bat eta bakarra, eta hori bat dator hezkuntza literarioaren oinarriekin.

[2. albuma
gelako saioa]

- 310 IK: hori da:/ plaza
- 311 I: plaza/ herriko plaza/ oso ondo/ dantzaldia dagoen tokian musika/ ezta?/ Musika Zelaian/ eta **hau zer izango litzateke?** (irudiak aztertzen)
- 312 IK: ez/ Agurtzane/ zerua
- 313 I zerua?
- 314 IK: edo eguzkia sartzen
- 315 IK: izarrak/ izarrak
- 316 I: eguzkia sartzen/ ilunabarra:

Hurrengo adibidean, ikasleak liburuan agertzen dena ulertu, irudiak ongi aztertu eta hori guztia bere esperientziarekin eta errealitatearekin alderatu behar izan du.

[2. albuma
gelako saioa]

- 470 I: **Aitzol/ zer iruditzen zaizu/ zure aiton-amonak holakoak dira?**
- 471 IK: ez
- 472 I: ez?
- 473 IK: baserrikuak
- 474 I: baserrikuak dira/ eta?/ sh:./ baserrikoak dira/ zer gehiago?/ sh:./ **nolakoak ikusten ditxuzu zure aiton-amonak?/ ez dira: Manuelatxo eta Imanol bezalakoak?/ zelako harremana duzu zuk beraiekin?**
- 475 IK: handia
- 476 I: e?
- 477 IK: handixa/ beti juten naz

Galdera inferentzial horiek berebiziko protagonismoa izan dute hirugarren albumaren gelaratzean. Izan ere, elkarrekintza didaktikoaren inguruko prestakuntza saioa izan zuen irakasleak hura diseinatu aurretik, eta oso argi zeukan galdera estrategikoak erabili behar zituela ikasleen parte-hartzea areagotzeko, haien berbaldietan sakontzeko eta ikasleen arteko elkarrizketa sustatzeko. Hori dela medio, galdera inferentzialak nagusitu dira hirugarren fasean, bereziki ikasleei hipotesiak eta interpretazioak egiteko aukera eskaini dienean.

Horrez gain, ikasleen ideien justifikazioa eskatzeko errazte estrategiak (*zerk adierazten dizu hori?*) ere erabili dira. Hona, jarraian, horren adierazle diren bi adibide. Lehenengoan, ilustrazioen interpretazioak eskatu ditu irakasleak, irudi bakoitzak ikasleei zer iradokitzen dien galdetuz eta hori arrazoitzeko eskatuz. Bigarren adibidean, ikasleek elkarri laguntzeko proposamena egin du irakasleak eta ikaskideen beldurrei aurre egiteko ideiak partekatu behar izan dituzte. Horien eraginez, ikasleek aukera izan dute esperientziez eta sentimenduez hitz egiteko eta irudiak interpretatzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

- 94 IK (B taldeko bozeramailea): gure ustez ilargia eta eguzkiaren bidez doa/ ba: ilargia eta eguzkia atzeko aldian ikusi gau hori e: mutil bat aurpegia zaukala eguzkiana eta barruan zeukala ilargia eta pentsau gau ba hori/ eta gero be bai ba ointxe bururatu zaigu haizea ere tartean dauela/ ba: hori emoten dauela haizia botatzen
- 95 I: **zerk adierazten dizu haizea?**
- 96 IK: e?/ hau (irudia seinalatu du)/ dauela: izotzan haizia:
- 97 IK (A taldeko bozeramailea¹¹): gure ustez azala oso arraroa da
- 98 I: **azala/ zer dela eta?/ zer zerk adierazten dizu hori?/ edo dizue?**
- 99 IK: ba: arbola holan bat-batian hasten dala urdintzen aurpegiaz eta: sugiak be bai:/ hori da arrarua
- 494 IK (Ekaitz): egotia bakarrik basoan edo zazenian egotia bakarrik/ generalian egotia bakarrik/ ba berak pentsau dau baso baten edo egotia bakarrik
- 495 I: oso ondo/ honen beldurra/ **zela lagun diezaiokegu honi?**
- 496 IK (Ekaitz): ni igoko nintzen/ nik hor badakit
- 497 I: jakingo zenun?
- 498 IK (Ekaitz): ni igoko nintzen aber zuhaitz bat zauen igotzeko/ igoko nintzen gora eta aber zauen norbait han
- 499 IK (Ainhoa): baina ez badakizu igotzen?
- 500 I: Ainhoa/ Ainhoa ez gaude topatzen oztopoak baizik eta laguntzeko bidia bai?

Galdera motei dagokienez, hirugarren fasean, irakasleak ez ditu aurrez prestatutako galdera zehatz eta itxi batzuk erabili saioa gidatzeko eta, ondorioz, jomugak irekiagoak izan dira. Oro har, galdera kopurua nabarmen gutxitu da. Erabilitako galderak berbaldi luzeak eta anitzak ekarri dituzte eta ez dira izan, beraz, galdera-erantzun formatukoak. Galdera ireki bat bota edo fokuren bat proposatu duenean, horrek elkarrizketa luzeak ahalbidetu ditu ikasleen artean (pasarte luzeak topa daitezke irakaslearen galderarik gabekoak). Horregatik, galdera gutxi eta berbaldiak sakontzeko estrategia asko antzematen dira kasu honetan, eta ikusten da elkarrizketa segmentuak luzeagoak eta konplexuagoak direla. Gainera, ikasleen ekoizpenetatik abiatu da lanketa (ikasleen hipotesiak, haien beldurrak...), beraz, aukera izan dute haien artean eztabaida sortzeko, irakasleak hainbeste galdera zehatz tartekatu beharrik gabe.

Aztertutako hiru albumen gelaratzeetan gertatu dena ikusita, argi dago garapen-aztarna batzuk identifikatu ahal izan ditugula. Galdera mota ezberdinak agertu dira gelaratze guztietan, baina ikusi dugun moduan, galdera horien helburuak aldatu egin dira saiotik saiora eta horregatik iruditu zaigu garrantzitsua, corpusaren irakurketan, helburu horiei erreparatzea. Zehatzago esanda, irakaslearen galdera kopurua jaitsi ahala, horiek gero eta irekiagoak izan dira eta prozesuak aurrera egitearekin batera, ikasleen interpretazioak sustatzera bideratutakoek protagonismo handia hartu dute. Ildo horretatik, ikusi dugu galdera mota bakoitzak erantzun bat edo beste eragiten duela ikasleengan; hori dela eta, galdera egokiak planteatzea eta behar den momentuan baliatzea zeregin inportantea da irakaslearen egiteko moduetan.

¹¹ A eta B taldeak ikasgelako *itu taldeak* dira, hau da, talde txikietako jardueretan aztergai izan ditugun ikasleak.

[Adibide gehiago 2. eranskinean: *Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa*]

Ikusita nola joan diren aldatzen galdera motak eta horien funtzioak prozesuan zehar, horren inguruan galdetu diogu irakasleari **autokonfrontazio** saioetan. Izan ere, irakaslearen galderen izaerak eragin zuzena badu gelako elkarrekintza motan, interesgarria da ekintza gauzatu duen horrek bere irudiaren gainean egiten duen gogoeta ezagutzea eta datuen analisisian kontuan hartzea.

Lehen autokonfrontazioan esan duenaren arabera, irakaslearen galderen helburua ikasleen ulermen prozesua gidatzea zein ikasleek haien esperientziak partekatzea izan da.

[1. albuma
autokonfron.]

- 31 IKE1: eta zu zertan zabilta hemen?
32 AGU: ba:/ bueno/ e:/ klaro/ e:/ ipuinaren ondoren ba **pixkatxo bat lantzen:/** ba bueno/ pertsonaiak/ eta bueno/ istorian zehar/ bat/ alde batetikan/ **ulermena/** eta gero beste aldetikan/ ba/ ze:/ istorioa bera/ ez?/ ba/ e:/: nola:/ **nola bizi izan zuten beraiek?/ ea egoera hori bizi izan duten/** e: Maddiren egoera/ bueno/ Jokinek ezagutzen du/ baina pixkatxo bat hor/ e:/ **bullingaren inguruan:** dauden/ e:/ zerak/ eta:/: ba ari naiz pixkatxo bat beraiei atera nahian/ ba:/ ea bizi izan duten:/ eta pixkatxo bat/ e:/ ea zela bizi izan duten/ e/ ipuina/ beraiek// egoera hortan
- 38 IKE1 (bideoa gelditu) **hemen zertan zabiltzate?/ hauek ya ez dira ulermen galderak**
39 AGU: **ez:/ da hori/ pixkatxo bat/ ba:/ e:/ ipuina bera/ ez?/ ez da ulermena/ baizik eta/ ea zela bizi izan duten/ zer ulertu duten/ zer dagoen sakonian/ e:/ beste: informaziño intrinseko hori/ ez?/ barruan dauen/ e:/ zera hori atera nahian pixkatxo bat/ bai/ ba:/ bizi izan duten egoerak/ ipuinarekin/ ea lotu duten beraien/ e:/: esperientziarekin/ ez?/ bai/ batez ere era horretako galderak dia**

Ikusten dena interpretatuz, saio horretan, ez du loturarik egin galdera moten eta elkarrekintzaren artean. Hau da, galderak ez ditu, oraindik, ikasleen berbaldietan sakontzeko tresna gisa ulertzen.

Aldiz, azken autokonfrontazio saioan, hau da, hirugarren albuma gelaratu ostekoan, irakaslea bera konturatu da galdera inferentzialak egin dituela eta horiek lagungarri izan direla ikasleen diskurtsoan sakontzeko eta haien parte-hartzearen ezaugarriak aldatzeko. Beste modu batean esanda, konturatu da galdera horiek badutela eragina ikasleen berbaldian eta egiteko moduetan, adi egoteaz gain, modu aktiboago eta sakonago batean hartzen dutelako parte.

[3. albuma
autokonfron.]

- 39 IKE1: (bideoa eten) **Agurtzane/ momentu honetan/ momentu honetan kontziente zara: e: ze galdera egiten dituzun beraien diskurtsoa luzatzeko:**
40 AGU: ba: egia esan behar badizut ez dakit/ bai/ **nere asmoa zan hori/** nik ikusten dot/ nere burua e?/ **e: autokritika bezela ikusten dot e:: agian gehiegi hitz egiten dotela** (barre)
41 IKE1: bai?/ hemen iruditzen zaizu?
42 IKE2: (ezezko keinua)
43 AGU: ez?/ ez?

- 44 IKE2: gu ari gara igual gehiago hori e:/ galdera:/ aipatzen genuen galdera esploratzaileak/ zerk adierazten dizu hori?/ non ikusten duzun hori:/ eta horrek arreta deitu digu eta igual diseinatuta zeneukan aurretik edo:
- 45 AGU: ya:/ bai geneukan pentsatuta pixkatxo bat bai Jokin eta bixok egon ginen/ nondik joko dugu?/ ba nik uste dot galdera itxi hauetatik jo beharrean galdera esploratzaileetatik joan behar garela/ eta:/ eta egia da e:: hori da bidea/ o sea/ garbi dago jendearen e: diskurtsoa zabaltzeko:/ osatzeko:/ eta gehitzeko/ eta beraiei protagonismo hori emateko:/ baina euki nauen sentsaziua izan zan hori e?/ o sea/ agian ni ari naiz gehiegi bideratzen hemendikan ez?/ eta bueno/ nik uste dot e:// e: ari naiz hori e:/ hauek galdera esploratzaile hauek ere beste arlo batean/ batez ere Txanelako arloan erabiltzen eta jo:/ super oso gustora/ e: umiak beraiek ere bai e: beste era batera e: parte hartzen dute:/ adi egoten die bestiena entzuten// egia da e: oso talde aktiboa da eta e: kontzentrazio maila horrek agian ordu erdi baino gehiago ez diela irauten/ baina irauten duen bitartean jo:/ nik uste dot e: ikasturte hasieratik hona/ ba oain ikusita:/ o sea beste:/ beste era batean/ bai bai/ gutziz

Bukatzeko, azpimarratu nahiko genuke, irakasleak berak aipatzen duela prestakuntza ikertu honek gainerako arloetan ere aldaketa eragin diola, eta berak sustatzen dituen elkarrekintza moten jomuga izan behar dela diskurtsoa zabaltzea eta osatzea, ikasleei protagonismoa ematearekin batera.

4.1.1.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko

Arestian esan dugun moduan, irakaslearen eta ikasleen parte-hartzearen datuek garrantzia badute ere, funtsezkoa da ikasleen berbaldi horiek garatzeko, osatzeko eta sakontzeko irakasleak egiten duena aztertzea. Parte-hartzearen azpiatalean adierazi dugun gisara, ikasleen hizketa kopurua prozesuan zehar modu esanguratsuan aldatu ez den arren, hitz-hartze horien luzera eta ezaugarriak errotik aldatu dira. Horren kasuaz, kopuruaz gain, berbaldien izaera ezagutzea ezinbesteko bilakatzen da. Ikusi dugu ikasleen berbaldia aldatu egin dela, besteak beste, txanda luzeagoak ikusi baititugu hirugarren albumaren gelaratzean; beraz, interesgarria da ikustea zerk eragin ahal izan duen eboluzio hori eta irakaslearen diskurtsoan ere zer aldatu den. Hau da, ezagutu nahi dugu irakasleak bere estrategia diskurtsiboak aldatzeak nola eragin ahal izan duen gelako elkarrekintzetan.

Berriki azaleratu den moduan, irakaslearen galdera motek efektua izan dute ikasleen erantzunetan. Hortaz, jarraian ikusiko dugu galderez gain, irakasleak zein beste estrategia erabili dituen ikasleen berbaldietan sakontzen laguntzeko. Gorago esan dugunari helduz, hirugarren albumean galdera gutxiago egin ditu irakasleak, eta horiek beharrean, ikasleen pentsamendua sustatzeko eta gaitasun komunikatiboa zein literarioa garatzeko hainbat baliabide linguistiko eta ez linguistiko erabili ditu. Estrategia horien erabilera eta horiek ikasleen berbaldietan nola eragiten duten ezagutu nahi izan dugu, corpusean irakurritakoak hori aztertzerako eraman gaitu eta. Horretarako, Toughen (1989) sailkapeneko terminologia

(orientazio, errazte, informazio, sostengu eta amaitze estrategiak) aintzat hartuko dugu aipatutako estrategiak izendatu ahal izateko. Hala ere, gure corpusaren ezaugarriak eta gure iker-galderak kontuan hartuta, aurreneko lau estrategietan oinarritu gara batik bat, horiek izan baitira esanguratsuenak diskurtsoaren garapena eta ezagutzen eraikuntza kolektiboa aztertzeke. Gainera, erabilitako horiek garrantzi ezberdina izan dute, corpusaren eskakizunen arabera. Bestalde, ezinbestekoa izango da elkarrekintza didaktikoaren alorreko estrategia horiek album ilustratuarekin eta literaturaren ikas-irakaskuntzarekin uztartzea.

Alde batetik, interesgarria izan da apurka-apurka irakasleak gero eta gehiago erabili dituen **orientazio estrategiak** aztergai izatea, hau da, ikasleen berbaldia gidatzera eta arrazoiak zein azalpenak eskatzera bideratutako galdera eta iruzkin irekiak ikertzea. Horiek lagungarri dira ikasleek haien baieztapenak justifikatzeko eta esandakoa testuinguratzeko. Oro har, *zergatik* gisako galderak edota *kontadazu* moduko gonbidapenak izan dira nagusi aipatutako estrategian.

Lehenengo album ilustratuaren gelaratzean, mota horretako estrategia oso gutxi topa daitezke, ikasleen berbaldiak laburrak izan direlako eta aipatu dugun moduan, IRE formula ikusi delako zenbait egoeratan. Beste era batean esanda, irakasleak parte-hartzea sustatu nahi izan du ikasle guztiei hitza emanez, baina txandak laburrak izan dira eta ez zaio ikasle bakoitzari bere diskurtsoa garatzeko tarte luzerik eskaini. Hori dela eta, orokorki, ez dira arrazoiak eskatu ikasleen baieztapenen aurrean.

Bigarren albumean, kontrara, hainbat orientazio estrategia agertu dira gelaratzean zehar, bereziki, talde txikietan komentatutakoa talde handian partekatu eta arrazoitu behar izan dutenean. Momentu horietan, justifikazioak eskatu ditu irakasleak, bi helbururekin: batetik, ikasleek euren ekarpena ongi azaltzeko eta haien diskurtsoa orientatzeko, eta bestetik, entzuleek ulertu ahal izateko.

[2. albuma
gelako saioa]

523 I: beitu/ e: gelditzen zaigu denbora gutxi/ sh:/: prest?/ aber/ beno ba/ (zarata)/ Igarki/ Aitor zuk **azalduko duzu?**/ hartu marrazkia/ aber/ entzun/ sh:/: aber entzun/ inork ez du bukatu/ inork ez du bukatu baina:/ Enara/ hizketan nago// ez dugu bukatu baina jarraituko dugu ilustrazioarekin/ egingo dugu e:/ denboraz aurrera goiaz eta egingo dugu/ taldekide bakoitzak/ batek/ taldeko kide batek e azaldu dezala zein den pentsatu duten pertsonaia/ (isilunea ikasleak isildu arte)/ **taldeko kide batek azaldu dezala zein pertsonai pentsatu duten sartzea istorioan zehar eta zergatia/ bai?**// Igarki/ zuek daukazue pixka bat aurreratuena/ nortzuk/ **nork azalduko du?**

Horrez gain, bigarren albumaren lanketan ilustrazioek indar handia hartu dutenez, irudi horien inguruko interpretazioak egin dituztenean ere, arrazoiak eskatu ditu irakasleak. Jakina da ilustrazioek irakurketa anitzak eskaintzen dituztela, beraz, ikasleek ere askatasuna izan dute nahi izan duten moduan interpretatzeko, betiere, pentsamendu horiek justifikatuz.

[2. albuma
gelako saioa]

- 334 I: Alain/ zuri zer?/ zer sortarazi dizu?
- 335 IK (Alain): ba:/ maitasuna
- 336 I: **maitasuna?**
- 337 IK (beste ikasle bat): zer egin behar dugun ba:
- 338 I: **azaldu/ azaldu**
- 339 IK (Alain): eta: ba:/ e:/ zala dantza ordua eta asko gustatzen zakiela dantza itxia:

Ikusi dugun moduan, talde txikietan lan egiteak eta liburuen ilustrazioei lekua uzteak iritziak justifikatzeko beharra ekarri du, elkarrekintza berariaz diseinatu eta landu ez bada ere.

Hirugarren album ilustratuaren lanketa aztertuta, ikus daiteke orientazio estrategiak oso ohikoak izan direla gelaratzean zehar, ikasleek aukera izan baitute haien hipotesiak egiteko eta talde txikietan interpretazioak egiteko. Beraz, irakasleak orientazio estrategiak erabili ditu ikasleen interpretazio horien guztien arrazoiak eskatzeko. Jarraian dugun adibidean, talde txiki baten bozeramailea den ikasleak taldean hitz egindakoa partekatu nahi izan du, baina erantzun laburrean geratu da eta irakasleak justifikazioak eskatu ditu diskurtso hori garatzen laguntzeko asmoz. Estrategia horiek ezean, balorazio hutsean geratuko litzateke ikaslearen hitza.

[3. albuma
gelako saioa]

- 97 IK (A taldeko bozeramailea): gure ustez azala oso arraroa da
- 98 I: azala/ **zer dela eta?/ zer zerk adierazten dizu hori?/ edo dizue?**
- 99 IK: ba: arbola holan bat-batian hasten dala urdintzen aurpegiaz eta: sugiak be bai:/ hori da arrarua
- 100 I: arraroa egin zaizue ilustraziñoa?
- 101 IK: bai
- 102 I: ilustrazioa arraroa egin zaizue/ kolorez aldatzen dalako esan duzu eta **zergatik gehiago?**
- 103 IK: daukielako sugiak ulian:/ daukielako aurpegia:

Hurrengo adibidean ikus daitekeen moduan, talde handiko elkarrizketan ari dira eta ikasle batek ekarpen bat egin nahi izan du. Nolanahi ere, ikasleak zailtasunak izan ditu, hasieran, bere pentsamendua hitzen bitartez jendaurrean adierazteko. Hori ikusita, irakasleak aipatutako estrategia erabili du ikaslearen iritzi hori sakontzeko, eta denbora luzea eskaini dio ikasle berarekin elkarrizketan aritzeari. Kalitatezko denbora hori ematea hitza demokratizatzea bezain esanguratsua izan da elkarrekintza emankorrak sortzeko garaian. Horri esker, ikasleak bere interpretazioa sakon azaltzeko abagunea izan du, irakaslearen gidaritzaren laguntzarekin.

Ikasleak, hasierako berbaldi laburretik, bide luzea egin ahal izan du bere interpretazioan eta horren ahozko adierazpenean.

[3. albuma
gelako saioa]

- 187 I: [...] Unax? (eskua altxatuta)
- 188 IK (Unax): e ba: mutikoa
- 189 I: altuago mesedez
- 190 IK (Unax): mutikoa ahal da izan e: atzekoa (kontrazaleko irudia)
- 191 I: **Mattin diozu?**
- 192 IK (Unax): bai/ hor pertsona hori
- 193 I: **hau mutiko hau?**
- 194 IK (Unax): bai
- 195 I: izan daiteke bera/ **zergatik diozu hori?**
- 196 IK (Unax): ba daukelako gorputza e: pertsona baten gorputza bezala
- 197 I: uhum:
- 198 IK (Unax): eta ba dauela ba: triste/ ematen dau aurpegia dauela triste
- 199 IK (Alain): ilargia
- 200 IK (Unax): ilargia:
- 201 I: **zergatik uste dozu triste egongo dala?**
- 202 IK (Unax): ba ilargia dauelako lotan be bai
- 203 I: lotan dagoelako:
- 204 IK (Unax): eta be bai eukiko dauela beldurra zuhaitzari
- 205 I: uhum/ konforme zaude Ekaitz?

Ikusi dugu orientazio estrategiak lagungarri direla ikasleen berbaldiak arrazoitzeke eta horri esker, diskurtsoan aurrera egiten laguntzeko, eta horien erabilerak bilakaera izan duela irakasleren egiteko moduetan. Antzera gertatu da ikasleen berbaldietan gehiago sakontzea ahalbidetu duen **errazte estrategiarekin** ere. Horren baitan, mota ezberdinetakoak topa ditzakegu: osatzekoak (esandakoaren inguruko xehetasun gehiago emateko edota modu osatuagoan adierazteko; adibidez: *zer gertatu zen horren ostean?*), zehaztekoak (fokua itxi eta esandakoa zehazteko; esaterako: *hori non gertatu zen?*) edota egiaztatzekeak (ikasleak esandakoa birpentsatzeko aukera ematekoak; kasu: *atzo gertatu zela esan duzu?, ez dut ongi ulertu esan duzuna*). Horiek guztiek aukera zabala eskaintzen dute ikasleak bere ahozko diskurtsoa osatzeko eta berbaldi luzeagoetan trebatzeko, eta hori da Agurtzaneren saioetan ikusteko aukera izan duguna.

Lehen obraren gelaratzean, orientazio estrategiekin gertatu den antzera, horrelako gutxi aurki daitezke, ikasle berarekin ez baita luze aritu, oro har, irakaslea. Dena den, badago salbuespenezko adibide interesgarri bat, non ikasle baten erantzun laburrak sakontzen eta zehazten saiatu den irakaslea. Hala eta guztiz ere, zehazteko galderak itxiak izan dira eta oztupo suertatu dira ikaslearen erantzunetan sakontzeko.

[1. albuma
gelako saioa]

- 31 I: e: noizbait gertatu zaizue holakoren bat:? (protagonistari bezala lagunek iraintzea)

32 IK: bai/ nire primak eta
 33 I: **bai:?! zure lehengusinak?/ zer esaten dizu?**
 34 IK: gafotas
 35 I: **gaur egun ere bai?**
 36 IK: ez
 37 I: **eta zuk nola erantzuten dozu?/ edo zenuen?**
 38 IK: nik/ e:/ ez notzan itxen kasurik bez
 39 I: **zuk kasurik bez/ ez zenun egiten**
 40 IK: ez
 41 I: **ez// baina:/ zu minduta sentitu zinen?**
 42 IK: bai
 43 I: **bai// hori noiz izan zen? aspaldian?/ txikia zinenean?**
 44 IK: pff/ ez
 45 I: **oraindik ere**
 46 IK: zortzi urtekin

Bigarren gelaratzeari dagokionez, irakasleak estrategia gehiago erabili ditu ikasleen berbaldietan sakontzen laguntzeko. Lehen esan dugun gisara, ilustrazioek garrantzia hartu dute bigarren album ilustratuaren lanketan, eta irudien interpretazioak egiteak lagundu du, hein handi batean, ikasleen diskurtso horietan sakontzen. Bestalde, talde txikietan lan egin dutenean ere, partekatu duten lanaren inguruko xehetasunak eskatu ditu irakasleak; alegia, pentsatu duten hori ahalik eta modu zehatzenean adierazteko gonbita egin die ikasleei.

[2. albuma
gelako saioa]

545 I: ongi/ hirugarren taldiak bukatu du!/? e: Igor?/ Igor?/ aurkeztuko duzue?/ benga Ainhoa/ sh:/: sh:/: ez dogu bukatu e?// ea Ainhoa/ zein aukeratu dozue zuek?
 546 IK (A taldeko bozeramailea): e: biloba
 547 I: **biloba!/ zein da biloba?/ zela du izena?**
 548 IK: e: Maialen
 549 I: Maialen/ **eta zer egiten du Maialenek?/ zergatik aukeratu duzue pertsonaia hau?**
 550 IK: (erantzunik ez)
 551 I: **aiton-amonekin lotura handia daukalako adibidez?/ asko maite ditzulako?**
 552 IK: bai

Modu berean, errazte estrategia erabili du etorri berria den eta euskararekin oztopoak dituen ikasle batekin. Aipatutako ikasleak gutxi hartzen du parte talde handiko elkarrizketetan, eta irakasleak ikusgarri egiteaz gain, protagonismoa eman dio gainerako ikaskideen aurrean. Horretarako, hainbat galdera itxiren bitartez, neskatalaren diskurtsoa zehazten lagundu du. Horren ondorio da ikasleak hitz edota esaldi bakarra esan beharrean, denbora luzez egotea bere esperientzia kontatzen.

[2. albuma
gelako saioa]

442 I: **beno/ Tamara/ zuk zer uste duzu/ nolakoak direla aiton-amonak?**
 443 IK (Tamara): (isilik)
 444 I: **zuk badituzu aiton-amonik?/ bai?/ Pakistaten bizi dira?**
 445 IK (Tamara): (buruarekin ezetz)
 446 I: **ez/ hemen bizi dira?**
 447 IK (Tamara): ez
 448 I: **non bizi dira?**

- 449 IK (Tamara): Amerika
 450 I: **Ameriketan bizi dira zure aiton-amonak?/ bai?/ baduzu harremanik haiekin?/ harremanik/ erlaziorik baduzu haiekin?/ hitz egiten duzue?**
 451 IK (Tamara): bai
 452 I: **bai?/ nolakoak dira?/ Manuelatxo eta Imanol bezalakoak?**
 453 IK (Tamara): ez dakit
 454 I: **ez dakit/ ez dakizu?/ ez ditzuzu ezagutzen?**
 455 IK (Tamara): ez
 456 I: **ez ditzuzu ezagutzen**
 457 IK (Tamara): es que cuando era pequeña cuando han venido de Pakistán
 458 I: **a:/ zuk ezagutzen ditzuzu baina oso txikia zinenean?/ oso ondo/ gustatuko litzaizuke ezagutzia aiton-amonak?**
 459 IK (Tamara): bai

Azkenik, hirugarren album ilustratua landu dutenean, azpimarragarria da errazte estrategia kopurua oso handia dela, orientazio estrategiena bezalatsu. Parte-hartzearen sailean komentatu dugun moduan, ikasleek luzeago hitz egin dute hirugarren albumaren gelaratzean; eta hori, galdera motekin batera, estrategia hauei zor zaie. Beheko adibideak erakusten du hizkuntzarekin zailtasunak dituen ikasle baten erantzun labur batean aurrean, irakasleak errazte estrategiak erabil ditzakeela IRE formula alboratu eta ikaslearen diskurtso horrekin aurrera egiteko. Galdera erdi-egituratuen bitartez, ikaslea bere pentsamendua adierazten doa apurka-apurka, hasierako ideia garatuz eta zehaztapen gehiago eskainiz.

[3. albuma
gelako saioa]

- 366 I: **uhum/ bai Unax?/ konforme zaude?/ zuk nola irudikatuko zenun adibidez/ zuk irudikatu zenun zure: kuxan dagoen beldurrean irudia edo testua bakarrik idatzi zenun?**
 367 IK (Unax): e: in nauen bixak
 368 I: **biak/ eta zuk honekin batera antzerakuak irudikatu zenitxun edo beste era batetako irudiak/ ilustraziñoak?**
 369 IK (Unax): beste: beste:
 370 I: **nolako zan desberdina?/ zertan zan desberdina zure ustez?**
 371 IK (Unax): ba: ez zeukala hain kolore
 372 I: **ez dira holako koloretsuak zureak?**
 373 IK (Unax): ez/ ba eta: be bai zaukan holako formarik
 374 I: **ze forma dutela ikusten duzue ba?**
 375 IK (Unax): ba: pertsona baten bezala forma/ eta: bueno daukela be bai aurpegia eta
 376 I: bai
 378 IK (Unax): niriak zeukala be bai/ eta daukela gauzak eskuan ba: deskribatzeko e: ze beldur daukien
 379 I: **bakoitzaren beldurrak diozu ezta?/ bai?/ Ekaitz? (eskua altxatuta)**

Orientazio eta errazte estrategiez gain, bestelako helburuak izan dituzten estrategiak ere topatu ditugu. Esaterako, ikusi dugu irakaslearengandik datorren inputa ere mesedegarri izan dela, **informazio estrategia** horiekin datuak eta esperientziak eskaini, laburtu, argudiatu eta abar egin baitu eta horrek ikasleen diskurtsoak eraikitzen lagundu baitu. Datu horiek guztiak lagungarri gerta dakizkieke ikasleei, eztabaidatu ahal izateko fokuek edota pizgarri den egoera bat proposatzen zaienean, esaterako.

Hasierako album ilustratua landu dutenean, literatur obraren inguruko datuak emateko baino ez du erabili aipaturako estrategia. Liburuaren berezitasunen artean, irudien garrantzia eta idazle zein ilustratzaileen izen-abizenak aipatu ditu irakasleak. Ondorengo elkarrizketan, ez du aparteko informaziorik eskaini.

[1. albuma
gelako saioa]

- 1 I: e::/ ipuina kontatzen egoten garen bezela/ ba horrela/ bai? // e:::/ gaurko ipuina pixka bat desberdina irudituko zaizue/ ze zuek ya ohituta zaudete// e: ilustraziño askoko e: liburuak ez irakurtzen/ jadanik irakurtzen dituzue testu askoko/ e:: ipuinak/ bai?// bai?/ gehienak testua daukate eta marrazki txikitxo bat edo aldika-aldika marrazkiren bat/ e?/ ya pasatu zeate holakoetara// orduan hau da pixkatxo bat berezia horregatik e?// **ilustrazioak garrantzi handi-handia dauka/ ikusten dozen bezela**// zuetariko batzuk agian ezagutuko dute/ bai?// bueno/ **ipuina Tximeleta-belarriak du izena// bai?/ Tximeleta-belarriak// idazlea::// Laura Aguilar e?/ eta: marrazkilaria/ André Neves// bai?//** poliki-poliki hasiko gara/ **liburua gaztelaniaz dago idatzita baina itzultzailea/ e:// itzultzaileak euskaraz idatzi du/** goazen hastera [...]

Aldaketa handia nabari da bigarren album ilustratuaren gelaratzean, irakasleak sarri askotan erabili baitu informazio estrategia; besteen artean, hitz ezezagunen esanahia argitzeko (liburuko protagonisten elkarrizketak mendebaldeko hizkeran idatzita daude) eta literatur generoaren zehaztapenak emateko.

Jarraian dagoen adibidea aztertzen badugu, konturatuko gara lexikoaren inguruko informazioa eskaini duela irakasleak, ikasleen ekarpenen birformulazioa egin nahi izan duenean, hitz ezezagun bat erabili baitu. Hitz berri hori baliagarria izan da jakinarazi nahi izan duten ideia modu zehatzagoan adierazteko.

[2. albuma
gelako saioa]

- 62 I: eta e: ez die oso kolore: bitxiak/ e:/ dauz e:/ margotuta kolore bitxiaz/ adibidez/ hori gorria behekoa baina ez dau oso:
63 I: oso fuerte/ ez dago oso bizi/ ezta?
64 IK: e:/ dauko beste kolore batzuk
65 IK: dauko marroia edo:
66 I: bai:
67 IK: berdea o marroia
68 I: **okre koloreak ikusten dira asko:/ eta bai?**
69 IK: **zer da okre?**
70 I: **okre horixka:/ zahar kolorea lehen baten batek aipatu du:/** eta hauek?/ hemengo hauek zela ikusten dituzue? (kontrazaleko lerro beltzak -errepidea- seinalatuz)

Bigarren adibide honetan, album ilustratuak genero moduan dituen ezaugarri bereizgarriak azpimarratu ditu irakasleak, aztertzen ari diren orrialdeari terminologia espezifiko jarritz; hau da, azalaren eta kontrazalaren atzealdean dauden orriak guardak direla adieraziz.

[2. albuma
gelako saioa]

- 129 I: eta hau dago zutik argazkia eta hau etzanda? (guardako bi irudiei buruz)
130 IK: eta horrek zer: dauka:?
131 IK: eta horrek ze esan nahi:
132 IK: baina lainuak ez dia juaten holan/ ez?
133 I: ez dira horrela: joatean/ **goazen atzealdeko e: guardak ikustera/ hauei deitzen zaie guardak/ bai?/ hemen zer ikusten da?**

Gisa berean, hirugarren obraren gelaratzeak iraun bitartean, irakasleak dezente erabili ditu informazio estrategiak, lexikoa zehaztu edota elkarrizketarako fokuak proposatu nahi izan dituenean. Ikasleek liburua aztertu behar izan dute talde txikietan, izenburua zein den jakin gabe. Analisi hori egin ahal izateko, ordea, ez zaizkie galdera itxiak proposatu, fokuak irekita utzi baititu irakasleak, ikasleek aukera izan dezaten nahi duten alderdietan sakontzeko. Halaber, lan hori bideratzeko eta apur bat gidatu ahal izateko, aukera anitzak eskaini ditu irakasleak, elkarrizketarako baliagarriak izan daitezkeen foku irekiak. Horren adibide bat dugu jarraian.

[3. albuma
gelako saioa]

- 48 I: a!/ orduan saiatuko gara e:/: nik erakutsiko dizuet liburua baina izenburua estalita izango du bai?/ estalita daukanez e: hausnartuko duzue zuen e: taldeetan e?/ **liburuari buruz/ bai?/ hauxe da liburua/ zeri buruz eztabaida: hitz egin dezakegu/ aber hasteko: formatuari buruz/ gogoratu aurrekoak e?/ Tximeleta-belarriak/ Aitona eta amona:/ gero hitz egingo duzue talde txikitan (hitz eske dabilen ikasle bati)/ hitz egin dezakezue koloreari buruz/ formatuari buruz**
49 IK: eguzkia eta ilargia
50 I: e: gero hitz egingo duzue taldean (baxu)/ **hitz egin dezakezue: marrazki ilustrazioei buruz/ idazlea eta ilustratzaileari buruz/ e: holako:/ holako: e: album ilustratuek zer sugeritzen dizuen/ guardei buruz (guardak erakutsi ditu)/ zuen iritzi zer datorkizuen/ beste guardak bai?// talde txikitan zaudetenez egingo dugu/ klaro hemen ditugu arauak baina behar ditugu pertsona batzuk arau hauek gidatzeko bai?/ esan Xuban/ esan Xuban**

Ikus dezakegun moduan, aukera aniztasun edo sorta hori lagungarri izan dakieke ikasleei elkarrizketan ipar batzuk finkatzeko, zerbaiten inguruan hitz egiten hasteko eta aztergai duten objektu kulturalaren, album ilustratuaren, konplexutasunaz jabetzeko. Dena den, foku horiek proposamen irekiak besterik ez dira eta talde txikietako gogoetek bide ezberdinak hartuko dituzte ikasleen interesen eta jakin-minen arabera.

Amaitzeko, ikasleek esandakoaren aurrean baiezko keinuak egitea, onespena adieraztea, diskurtsoak birformulatzea eta parte-hartzea sustatzea ere badira ikasleen diskurtsoetan aurrera egiteko irakasleak erabili dituen beste estrategia batzuk, hain zuzen ere, **sostengu estrategiak**. Horiek lotura hertsia dute irakaslearen eta ikasleen harremanen arloko hurbiltze estrategiekin, gelako giroa eta harremanak erregulatzeaz gain, berbaldietan laguntzeko funtzioa ere izan baitezakete. Erruz agertu dira Agurtzaneren hiru gelaratzeetan zehar eta horien helburua izan

da ikasleak hitz egiten jarraitzea animatzea, esan dutenaren aurrean harridura adieraziz eta berbaldiarekin aurrea egitea bultzatuz.

Hurbiltze estrategiekin gertatu den moduan, hauek ere aztergai dugun irakaslearen ohiko egiteko moduetan integratuta daude. Hortaz, prozesuan zehar aldaketa esanguratsutik aurkitu ez denez, ez dugu horren eboluzioa deskribatuko, bai ordea, adibide batzuk aurkeztu. Izan ere, hasiera-hasieratik gertuko harremana transmititu du irakasleak eta ikasleen parte-hartzea sustatzeko eta haien pentsamendua ez mozteko saiakera egin izan du beti. Horretarako, besteak beste, ikasleek esandakoa errepikatu du sarri, esan dutena berresteko asmotan. Ondorioz, sostengu estrategia hauek presente egon dira hiru album ilustratuen gelaratzeetan.

Beheko adibidean ikus daiteke, esaterako, ikasle batek partekatutako esperientzia baten aurrean irakasleak interesa eta sorpresa adierazten duela.

[1. albuma
gelako saioa]

- 254 I: bai?/ bukatzeko/ sh:/ neska-mutikuok/ (zarata) gustatuko litzaizueke/ norbaiti/ gomendatuko zeniokeite liburu hau?
255 IK: bai/ nire arrebai (GBB)
256 I: zeini?
257 IK: nire primuai/ beti dabizela burrukatzen
258 I: **a bai?/ (barreak) beittu** [...]

Hurrengo pasartean, irakasleak memoria didaktikoa egin nahi izan du, eta helburu hori erdiesteko, ikasleei eman die protagonismoa; alegia, haien esku utzi du aurreko saioan esandakoa gogora ekartzea, irakasleak berak zuzenean esan beharrean. Horrez gain, ikasleek komentatutakoa bereziki garrantzitsua dela jakinarazi du, eta egindako iruzkinak oso aproposak direla ere esplizitatu du. Sostengu estrategia horiek mesede egin diote ikasleen parte-hartzeari, elkarrizketan bertan ikus baitezakegu ikasle bat baino gehiago integratu direla elkarrizketan, ekarpenak egin nahian.

[2. albuma
gelako saioa]

- 8 I: hura ere esan genun liburu berezia zela/ ezta?
9 IK: bai (GBB)
10 I: nor gogoratzen da zergatik zen berezia?/ Igarki! (eskua altxatuta duelako)
11 IK: gauza txarrak mila koloretan bihurtzen zuelako
12 I: **oso ondo:/ gaiagatik**
13 IK (beste ikasle bat): eta gauza txarrak e:/ gauza txarrak e:/ bihurtzen zauen gauza onak
14 IK: hori esan dau! (GBB)
15 I: aditu bestiena/ bai?/ eta zergatik gehiago zan?
16 IK: e:/ e:/ beste guztiek e:/ esaten zotzien e:/ insultuak eta gauza txarrak e:/ bera e: erantzun batez bihurtzen zauen e: gauza:
17 IK: gauza positiboak! (beste ikasle batek bukatu du esaldia)
18 IK: zeukolako ilustrazio gutxi eta: marrazki asko
19 I: ilustrazio asko:/ eta testu gutxi diozu?
20 IK: ui!/ barre (GBB)

- 21 I: **bai?/ adibidez/ oso ondo/ hori zan ezaugarrietako bat**// hemen e:/ azala ikusten dozue azal gogorra dala/ ezta?/ bai?/ bai azala eta bai kontrazala: e/ irudiz hornituta dao/ bai?/ irudi asko ditu edo gutxi ditu?

Jarraian dagoen adibidean, bestalde, ikasleen sormena zoriondu du irakasleak, talde txikietan hitz egindakoa talde handian partekatu ondoren. Izenburua estalita, album ilustratuaren azala aztertu behar izan dute ikasleek hirugarren obraren gelaratzean. Irudimen handiz aritu direnez eta proposamen originalak mahaigaineratu dituztenez, horren aitortza egin nahi izan du irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 144 I: zerbait gehitzeko?
145 IK: e: bai/ nire ustez izenburua da e: Txotxongiloen mundua
146 I: **bueno bueno:/ sormena ez zaizue falta izan e?** (ikasleek talde txikietako lana partekatu ostean)

228 IK: ikusten dotenian pelikula bat e: ikusten dot gauza txarrak ez?/ eta hori dana sartzen jat burura eta gero ezin dot in lo ondo/ gero galdetzen dotzat nire amai/ zenbat kontau bihar dot?/ kontau ehun/ kontatzen dot berriz/ horrela lokartu arte
229 I: begira/ zuk hori egiten duzu/ **ideia polita da**/ Mikel?

Bukatzeko, interesgarria da hurrengo pasarteaz aztertzea, irakasleak gutxi hitz egiten duen ikasle bati eman baitio hitza. Izan ere, ikasle horrek eskua altxatu du hitz egiteko eta bere ikaskide baten beldurra gainditzeko estrategiak proposatzeko. Egoera hori aprobetxatuta, irakasleak tarte luzea eskaini dio ikasle horren ekarpenari. Bere esperientzia gainerakoekin partekatzea biziki interesgarria dela adierazi du irakasleak, eta interes handia erakutsiz, hitz egiten jarraitzera animatu du. Are gehiago, beste ikasle bat elkarrizketan sartu nahian dabilela antzeman daiteke 586. hitz-txandan; alabaina, hitz-txandak demokratizatzeko eta normalean isila den ikasle horri espazioa uzteko, hasierako ikasleari eskaini dio arreta osoa.

[3. albuma
gelako saioa]

- 565 I: **Ainhize zerbait daukazu esateko?** (eskua altxatuta)
566 IK (Ainhize): nik esan bihar notzan nire esperientzia
567 I: **oso ondo iruditzen zait/ zure esperientzia kontatuko diogu**
568 IK (beste ikasle bat): Agurtzane! (eskua altxatuta hitz egin nahian)
569 I: **ez/ Ainhize dau lehenago**
570 IK (Ainhize): ze niri horrek gauzak funtzionatzen doza
571 I: **funtzionatzen dio/ a ber**
572 IK (Ainhize): zuk pentsau e: e:: nun zazen/ adibidez zure etxian egoten bazara ba pentsau zauzela zure etxian eta ez jatzula pasau bihar ezer ze da zure etxia eta ba:
573 I: ziurtasuna ematea izan daiteke gauza bat?
574 IK (Ainhize): bai/ ba bakarrik egoten bazara ba saiatu: ez pentsatzen gauza horretan eta saiatu: lokartzen edo
575 I: musika lasaia ipini/ **izan daiteke**
576 IK (Ainhize): edo saiatu argia pizten

Gainera, elkarrizketa irekita uzteak (*izan daiteke*), azken ebaluazioa egin beharrean (*oso ondo*), ikasleak hitz egiten segitzea ekarri du eta ikasleak aukera zabala izan du bere diskurtsoarekin aurrera egiteko.

Orain arte ikusi dugun gisan, argi dago irakasleak, prozesuak iraun bitartean, ikasleen berbaldiak sakontzera, osatzera eta zehaztera bideratutako estrategia gehiago erabili dituela, bereziki orientazio eta errazte estrategiak, horiek baitira diskurtsoak luzatzen eta sakontzen laguntzen dutenak. Jakin izan dugu, gainera, hirugarren albumaren gelaratzean, galdera gutxi baina aipatutako estrategia asko baliatu dituela irakasleak (hau da, elkarrizketa segmentuak luzatu egin ditu), beraz, estrategia hauek berebiziko garrantzia izan dute ikasgelako elkarrekintza didaktikoaren bilakaeran.

[Adibide gehiago 3. eranskinean: *Irakaslearen strategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko*]

Irakasleak lehen **autokonfrontazio** saioan adierazi duen gisara, ikasleek esandakoa aintzat hartzea eta ikasleak eurak abiapuntu izatea funtsezkoa da bere egiteko moduetan. Nahiz eta irakasleak gutxieneko helmuga argi batzuk eduki, ikasleengandik hasten da beti. Ziurrenez, hasiera-hasieratik izan du argi ikasleengandik abiatu eta hortik tira egin nahi izan duela, hasierako gelaratzean horretarako tresnak diseinatu eta sistematizatu gabe izan baditu ere. Hori iradokitzen du, bederen, beheko pasarteak.

[1. albuma
autokonfron.]

44 IKE1: (bideoa martxan jartzen du)
45 AGU: bai/ hor pixkatxo bat nik nahi dotena adieraztia/ beraiengandik ateratzen dut/ eta bueno pixkatxo bat hori/ hori e:/ indartu nahian/ horregatikan esaten dot bi aldiz/ ez?/ berak esan dauena/ ba bueno ba/ e: zer adierazi nahi du?/ ba hori/ ah!/ ba beixu ba bai/ egia/ esan biharrian/ oso ondo/ ba arrazoia daukazu/ ba/ **ba berak esan duen horretatikan abiatuz/ ba:/ pixkatxo bat/ ba:/ iritsi nahi duzun leku horretara iristeko/ ez?/ bai**

4.1.1.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza

4.1.1.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan

Azpiatal honetan zehar, talde handiko elkarrizketak izango ditugu aztergai, alegia, irakaslea eta ikasleak elkarrekin hitz egiten ari diren pasarteak. Helburu nagusia izango da, hortaz, ikustea entzute aktiboaren zein aztarna antzematen diren elkarrizketa horietan: ea ikasleek elkarri

erreferentziarik egiten dioten, ea irakasleak lotura horiek sustatzen dituen, iritzia emateko eta modalizatzeko esapideak erabiltzen ote dituzten...

Tximeleta-belarriak album ilustratuaren gelaratzearan, gorago esan dugun moduan, IRE gisako elkarrizketa zatiak topa daitezke, non irakasleak galdera bat proposatu, haur batek erantzun eta irakasleak horren ebaluazioa edota onespina egiten duen. Horrenbestez, gutxi dira ikasleen arteko elkarrekintza pasarteak, eta oro har, ez dago ikasleen arteko erreferentziarik, ikasleek irakasleari hitz egiten baitiote eta irakasleak hasi eta bukatzen baititu elkarrizketa segmentuak kasu gehienetan.

Joera nagusia hori izan bada ere, **irakasleak** saiakera pare bat egin ditu ikasleen arteko erreferentziak sustatzeko eta elkarrekiko errespetuzko portaera bermatzeko. Txandak errespetatu ez direnean edota ikasleek batak bestearen gainera hitz egin dutenean, *aittu bestiei* edo *itxaron*, *Aitzol zain daukagu* gisako oharrak egin ditu irakasleak, hitza demokratizatzeaz gain, ikasleek elkarri entzun diezaioten.

Horrez guztiaz gain, esan dugun moduan, irakaslea birritan saiatu da ikasleen diskurtsoak lortzen, baina ez da nahikoa izan elkarrekintza mota hori bermatzeko. Beheko adibidean ikus dezakegu ikasle baten iritziaren kontrastea egin nahi izan duela taldean, baina galdera oso itxia izan dela, ikasleek ez diotela hariari jarraitu eta, hortaz, elkarrizketak beste bide batetik egin duela aurrera.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 104 | IK (Ekaitz): ez/ baina/ hasieran/ bere ama/ bere ama:/ bere amak esan arte/ ba/ ez zauan esaten hori/ ta gero bere amak konbentzitu zotzan/ ba/ daukala belarriak/ e:/ tximeleta:/ e:/ kolore XXX horrek/ ba amets gaiztuak bihurtzen zotzala:/ dana/ ba/ positibua:/ eta orduen/ ba/ berak esaten zotzenien zerbait txarra:/ bihurtzen zauen ona |
| 105 | I: bihurtzen zuen ona:/ bai?/ esan Aitor |
| 106 | IK (Aitor): ez/ XXX/ pasaten jako/ sartzen dotzala/ e:/ belarri batetik gauza txarrak/ eta ertetzen dauela:/ beste alde batetik/ positibo |
| 107 | I: oso ondo/ eta konforme zaudete:/ e:/ Ekaitzek esan duenarekin?/ amak esan diolako/ ezta?/ bihurtu egin ditu/ bai?/ ideia horiek |
| 108 | IK (Aitor): konfiantza |
| 109 | I: konfiantza eman diote/ oso ondo:// hitz polita da hori: (Aitorri begira) konfiantza eman diote:/ esan (Jagobari begira) |
| 110 | IK (Jagoba): ez bazotzan ematen/ esaten/ amak/ hori:/ ez zauen ingo: |

Bestetik, irakaslearen saiakera horiez gain, ez da ikasleen aldetik erreferentziarik ageri. Salbuespen bakarra topa daiteke jarraian dagoen adibidean, ikasle batek beste batek esandakoa osatzen laguntzen baitu. Horrek erakusten du ikaskidearena entzuten egon dela eta

diskurtsoarekin aurrera egiten lagundu diola. Edozelan ere, salbuespenezko ekarpena da eta ez da ohikoa izan lehenengo gelaratzean.

[1. albuma
gelako saioa]

- 112 IK (Ekaitz): txarra/ zeba:/ e:/ eurei ez jakuen gustauko hastia: deitzen/ ba:/ e/ imajinatu/ ba:
- 113 IK (Aitor): **haginluze**
- 114 IK (Ekaitz): ba zauzkiegak/ holan (ilustrazio bati egiten dio erreferentzia, hagin handiak dituen ume bati)

Bigarren album ilustratua landu dutenean, hasi dira apurka-apurka agertzen ikasleen arteko erreferentziak, esaterako, irakasleak ikasle baten galdera talde osora errebotatu duenean, ikasle batek esandakoa azpimarratu duenean, ikasleen iritzien arteko kontrastea eskatu duenean... Lehenengo albumaren autokonfrontazio saioan ez du irakasleak hori mintzagai izan, baina literaturaren inguruko prestakuntza saioan aipatu da irakurketa bakarretik eta literaletik harago joatearen beharra.



6. irudia. Album ilustratuaren inguruko prestakuntza saioa

Horregatik, bigarren gelaratzean, ilustrazioen inguruan hitz egiteak interpretazio anitzak sorrarazi ditu eta, ondorioz, ikasleen iritzien inguruko kontrasteak. Izan ere, aipatzekoa da entzute aktiboaren azterna horiek irudiaren analisitik eratorri direla, hau da, liburuaren ilustrazioen inguruan hitz egin dutenean sortu direla, horien gaineko interpretazioak baitira talde handira errebotatu direnak. Hori dela eta, esan daiteke irudiei garrantzia emateak lagundu egin duela ikasleen arteko erreferentziak areagotzen.

Horrez gain, elkarrizketarako oinarrizko arau batzuk ezartzen ere saiatu da irakaslea, nahiz eta hori ez dagoen sistematizatuta edo aurrez diseinatuta. Aurretik zerrendatutako estrategia horiek

guztiek ahalbidetu dute IRE dinamika pixka bat apurtzea, ikasleak hasi baitira beraien artean hitz egiten, irakasleari bakarrik hitz egin beharrean. Horrenbestez, irakaslearen rola ere aldatuz joan da; galderak egin eta erantzunak ebaluatzeaz gain, ikasleen arteko elkarrekintzaren gidari ere bihurtu baita.

Hurrengo adibidean ikus daitekeen moduan, ikasle baten berbaldia osatzen laguntzeko helburuarekin, irakasleak adi dagoen beste ikasle bat integratu du elkarrizketan. Horrela, ikasle baten pentsamendua eta diskurtsoa osatzen lagundu dio berdinkide batek, irakasleak berak aldamiatzea egin beharrean. Horri esker, ikasleen arteko entzute aktiboa sustatu du irakasleak eta emeki-emeki, haien arteko elkarrekintza.

[2. albuma
gelako saioa]

- 394 I: sh::/ txandaka hitz egingo dugu/ bale/ bi pertsonaia nagusi orduan?/ amama eta aitita?
 395 IK: bai (GBB)
 396 I: nolakoak dira?
 397 IK (Xuban): zaharrak
 398 I: nagusiak dira/ bai:/ nagusiak dira/ zer gehiago/ nolakoak izakeraz?
 399 IK (Xuban): zatarrak
 400 IK (Ekaitz): **zatarrak?** (eskua altxatuta)
 401 I: izakeraz? (sorpresa aurpegia)
 402 IK (Xuban): ah!
 403 IK: (barre) (GBB)
 404 IK (Xuban): ez dakit/ ba:/ e:
 405 I: **zuk nolakoak esango zenuke Ekaitz?**
 406 IK (Ekaitz): ba: biak daukie/ biak die zaharrak eta orduan biak daukiela: ba: gauza berdinak eta: aititei gustaten jako ba: Manuelatxo dan modukua/ eta Manuelatxo:

Irakaslearen estrategia horiez gain, ikasleek eurek ere lagundu dute haien arteko elkarrekintza eraikitzen. Izan ere, ikaskideen iritzien aurrean erreakzioa izan dute kasu askotan: besteen galderari erantzun, besteek esandakoa berretsi edota birformulatu... Horren erakusle da beheko adibidea; bertan, irakasleari zuzenduta dagoen galdera edo zalantza bat ikasleen artean erantzun eta konpondu dute.

[2. albuma
gelako saioa]

- 302 IK: **Agurtzane/ hau ze gogorapen on dauko?** (irudi bat seinalatuz)
 303 IK: **ba: ez zakiela sukaldatzen eta amamak erakutsi in zion** (beste ikasle batek erantzun dio bere hipotesiarekin)
 304 IK: **igual da lehen aldia itxen dauzela batera: sukaldia**
 305 I: sukaldatzen?// zer/ zer irudikatzen du Eneritz/ e: Tamara?/ hemen adibidez
 306 IK: dantza!
 307 I: dantzaldia gaez/ oso ondo!

Aipatutako guztia kontuan izanda, baieztatu daiteke irakasleak zenbait saiakera egin dituela ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko, bereziki, haien interpretazioen kontrasteak egiteko eta

ikasleen galderak irakasleari zuzendu beharrea, talde osora bideratzeko. Ikasleek, gainera, aurreko gelaratzean baino gehiago inplikatu dira talde handiko elkarrizketetan, eta ikaskideen galderei zein iruzkinei maiz erantzun diete, neurri handi batean, ilustrazioen interpretazioek leku pribilegiatuagoa izan baitute bigarren album ilustratuaren gelaratzean.

Prozesuan zehar ikasleen arteko entzute aktibo horren bilakaera nolakoa izan den ezagutzeko, hirugarren literatur obraren lanketan zer gertatu den ezagutzera joko dugu. Album ilustratu horretan, asko dira topa daitezkeen ikasleen arteko erreferentziak, eta hori izan da, hain zuzen ere, hirugarren fase horren garapen-aztarnarik nabarmenetarikoa. Izan ere, hirugarren albumaren lehenengo saioaren hasieran, irakasleak berak esplizitatu du elkarrekin elkarrizketa bat egitea dela asmoa, eta berak ez duela apenas hitz egingo.

[3. albuma
gelako saioa]

162 I: **txandaka-txandaka**/ sh:: (arbeleko arauak seinalatu ditu)/ bueno:/ e: entzun/ Ekaitz Ekaitz/ esan dugu: esan dugu elkarrizketa:/ **nik zuen arteko elkarrizketa da nik ez dot hitz egingo ia**/ e: arauak errespetatuko ditugu bai?/ danok/ oso ideia onak esaten ari zarete/ bueno/ e: Mattinen beldur-kutxa bai?/ izenburuari buruz diozu?/ zerbait esan nahi dozu?/ esan/ ideiak e?(eskua altxatuta daukan ikasle bati)

Horretaz guztiaz gain, elkarrizketa arauak eta iritzia emateko esapideak gogoratu eta zehaztu dituzte guztien artean, ikasleen ekarpenetatik hasita. Hori guztia aurrez diseinatuta egon da, eta sistematizazio horrek lagundu ahal izan du elkarrekintza didaktikoaren eboluzioan. Arau horiek zehaztea mesedegarri izan da talde handiko elkarrizketetan entzute aktiboa bermatzeko, eta albumaren lanketak iraun bitartean, irakasleak arauak gogorarazi ditu (*ari gara bestiona entzuten?/ arauak errespetatuko ditugu bai?/ arauak behin eta berriz/ sssh, ez dugu entzuten bestela guztiok...*).

Oinarrizko elkarrizketa arau horiek behin eta berriro errepikatzearekin batera, ikasleen arteko erreferentziak eta entzute aktiboa sustatu ditu irakasleak etengabe. Elkarrekintza aurrez diseinatuta dauka eta oso argi ikusi du hori dela bere lehentasunetako bat. Oraingoan, gainera, entzute aktibo horren ebidentziak ez dira soilik irudien interpretazioen bueltakoak; argumentuaren eta albumaren ezaugarri fisikoen ingurukoak ere badira eta.

Esan dugun moduan, ikasleen arteko entzute aktiboa sustatzea izan da hirugarren obraren gelaratzean irakasleak izan duen asmo nagusietako bat, eta horretarako, ikasle batek hitz egin baino lehen, aurrekoak esandakoarekin lotzeko eskatu die. Horrela, ikasleen berbaldiak lotzen

joan dira eta elkarrekin eraiki dute pentsamendua eta diskurtsoa. Ebidentzia askoren artean, esanguratsua den pasarte bat aurkeztuko dugu jarraian.

[3. albuma
gelako saioa]

- 109 IK: (A taldeko bozeramailea): daukiela ilea oso: arraro (keinua eskuekin)
110 I: uhum/ bukatu duzu Igor?/ **ideiaren batekin ados zaude edo: aurrekoa?/ esan dezakezu e?** (azken bozeramaileari)
111 IK (4.taldeko bozeramailea): bai/ **e: Ekaitzen taldiak esan dauenakin ados gaz eta baina gure ustez** eguzkia eta ilargiarekin zerikusia dauka ipuin honek/ gure iritiz ilustrazio desberdinak eta politikak dira

Bestalde, ikasleek haien beldurrak irudikatzeke eta talde handian partekatzeke aukera izan dute. Horren xedeetako bat izan da ikasleek elkarri gomendioak edota estrategiak ematea beldur horiek uxatu ahal izateko. Jarduera horren izaera, beraz, onuragarria izan da ikasleen arteko entzute aktiboa praktikan jartzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

- 524 I: bueno/ bagoaz hurrengoaz?/ (hurrengo txartela irakurtzen hasi da) nik daukat beldurra armiarmai/ eta: ez dakit azkena zer dan/ zurea da? (Unaxi)
525 IK (Unax): bai/ da e:
526 I: nahi dozu hitz egitia edo:?:/ berdin zaizu?
527 IK (Unax): bai/ da hori azkenekoa da/ marrazki hori da pertsonaje bat fantasma bat bezala
528 I: sh:./ eta esan?
529 IK (Unax): ba e: fantasma hori e: egiten dauela e: ba kentzen dotzu zure buruko gauza onenak eta uzten dotzu ba gauza txarrak/ eta be bai eukitzen dozu e: hotza beti/ eta be bai ez daukie aurpegia
530 I: uhum/ oso ondo/ **zer esan diezaiokegu: Unaxi?**
531 IK: ba fantasmak
532 I: eskua altxatu!
533 IK (Igarki): ba pentsatzeko pelikulak ez diela benetazkuak/ diela aktoriak eta: be bai inbentautako gauzak/ hori ez dala gertau bihar

Irakaslearen estrategia horiek guztiak garrantzitsuak izan badira ere, funtsezko bihurtu dira ikasleek haien artean egin dituzten erreferentziak, irakaslearen bitartekaritzarik gabekoak. Horrek aditzera ematen digu, irakaslearen lanketari esker, ikasleak egiteko modu hori barneratzen hasi direla eta badakitela haien artean sortu dezaketela elkarrizketa, irakaslearen galdera zuzenen zain egon beharrik gabe. Etsenplu anitz aurki daitezke hirugarren obraren gelaratzean zehar, ikasleak haien arteko adostasunak eta desadostasunak adierazi baitituzte talde handiko elkarrizketetan; kasu hauetan, irakaslearen esku-hartzerik gabe.

[3. albuma
gelako saioa]

- 361 IK: baina Agurtzane
362 I: bai?
363 IK: daukot hiru gauza/ **e: nauela Eneritzekin ados/ e: zeba die nahiko arraruak/ e: Xubanekin ez zeba** hori ez da e: irudimenekua/ bada apur bat baina ez da hainbeste irudimenekua bakarrik die:/ zela dauen beldurrak hori ez da irudimena/ zergatik ya zauen esanda
364 I: testuan agertzen dala?

Goiko adibidean ikus daiteke ikasle batek bere ikaskideek esandakoaren arabera osatu duela diskurtsoa; hau da, aurretik komentatutako guztia erabili duela bere iritzia partekatzeko. Gutxi balitz, iritzia emateko esapideak erabili ditu, saioaren hasieran landutakoak, hain zuzen ere. Esapide horiek presente egon dira gainerako ikasleen berbaldi gehienetan, bai modu indibidualean hitz egin dutenean eta bai talde txikietan landutakoa pluralean partekatu dutenean ere: *gure ustez/ konforme gaude/ ya hasi naiz pentsatzen/ nire iritzia da/ nire ustez emoten dau...*

Hirugarren album ilustratuaren lanketan gertatu dena laburbilduz, ikusi dugu ikasleen arteko elkarrizketa sustatu duela irakasleak eta ez dela mugatu galderak errebotatzea (gainera, gero eta galdera gutxiago dago irakasleari zuzenduta). Horretarako, jarduera espezifikoak egin du lehenengo saioaren hasieran eta ikasleen berbaldiak lotzen saiatu da. Hau da, batek hitz egin behar duenean, aurrekoak esandakoa kontuan hartu eta horren gainean eraiki behar izan du diskurtsoa. Horren ondorio gisa, irakasleak ere hasi dira haien artean hitz egiten eta baliabide linguistiko horiek haien diskurtoetan integratzen.

[Adibide gehiago 4. eranskinean: *Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan*]

Orain arte ikusi dugu prozesuan zehar gelaratu diren hiru album ilustratuetan zer gertatu den entzute aktiboari dagokionez; baina interesgarria da ekintza errealaren inguruan irakasleak berbara zer ekarri duen ikustea, ekintza bera eta ikasgelako datuak hobeto ulertzeko. Hori ezagutzeko tresna dugu **autokonfrontazioa**, irakasleak bere irudiaren gaineko gogoeta egin baitu saio horietan.

Bigarren autokonfrontazioan, irakasleak ez dio aparteko axolarik esakini ikasleen arteko elkarrekintzari eta entzute aktiboari. Hala ere, ikertzaileok horren inguruan galdetu nahi izan diogu, gelaratze horren analisisian ikusi baitugu ikasleen arteko kontraste batzuk egin dituela (ea ados dauden aurrekoak esandakoarekin, ea beste batek zer uste duen...). Estrategia horiek ez dira diseinatuta egon; hitz batean, ikasleen arteko elkarrekintza ez da egon sistematizatuta bigarren gelaratzean. Irakasleak komentatu duenari jarraituz, galdera bat planteatzen duenean, ikasle bat baino gehiagoren iritzia jakin nahi du, ikuspegi ezberdinak azalera daitezen. Ikasle

guztien ahotsak entzutea da, hortaz, helburu nagusia, baina oraindik ez du ikasleen arteko elkarrekintzaren inguruko kezka nabarmenik adierazten.

Hirugarren eta azken autokonfrontazio saioan, irakasleak lorpen gisa ikusi du ikasleak haien artean hitz egiten hasi direla talde handiko eztabaidetan; hots, batak bestearena osatzen lagundu duela eta berbaldiak ez direla izan irakasleari bakarrik zuzenduta, baizik eta talde osoari.

[3. albuma
autokonfron.]

- 62 IKE2: (bideoa eten)/ hor berriro ere errepikatu duzu: (arbeleko arauak gogorazi dituelako keinu batekin)
- 63 AGU: bai/ **beraien artean hasi dira ez?/** a bai hori gorgona zan eta:/ begietara begiratzen badiozu:/ eta besteak hasi dira/ ez!/ begietara bakarrik ez/ sugeak eta:/ bai!// bai// **hor zailena egiten da hola/ biren artean elkarriketa sortzen bada besteak ez?/ mantentze hori/ hori zaila egiten zaigu oraindik/ igual agian txiki: gaztetxuak direlako: edo:/ edo praktikak eramaten zaitxu/ bai bai**

Bestalde, ikasleen berbaldien artean loturak egitea ere funtsezkoa iruditu zaio irakasleari, hori izan baita bere helburu nagusietako bat; argi dago, bada, ikasleen elkarrekintzaren beharraren gaineko kontzientzia baduela eta elkarrekintzaren gaia izan dela hirugarren autokonfrontazioaren zutabe nagusia. Kontuan izan behar dugu hirugarren albuma gelaratu aurretik elkarrekintzaren inguruko prestakuntza izan genuela elkarrekin, beraz, akaso horrek eragin ahal izan du fokuek eta jardungaiak zehazteko garaian.

[3. albuma
autokonfron.]

- 66 IKE2: saiatzen zara lotura egiten gero/ ados zaudete?
- 67 AGU: bai: bai/ nik uste dot baietz e:/ **nik neure buruan hori naukan/ bai bai bai/ asmoa zan hori/ ados zaudete berarekin edo:?! lotzeko batez ere aurrekoaren ideia horiek ez?/** bai/ bai bai/ uhum
- 83 IKE2: (bideoa eten)/ **ni nago ados/ ez nago ados:**
- 84 AGU: bai: bai/ hori da/ **pixkatxo bat luzatzeko: eta: behintzat aurrekoarekin lotzeko ez?/ ez esateko nik nire iritzia eta bestiena hor konpon ez?/ bai hori da entzute: entzumen aktiboa denean jo:/ asko kostatzen zaiguna oraindik eta:/ bai!/ eta: egixa da pila bat ikasten dutela bata bestiengandik e?// baita e: matematikako saioetan ere binaka lan egitean/ o sea/ egon zaitxezke hamar aldiz azaltzen e: kontzeptu berriren bat baina beraiek biren artian agian bost minututan/ ti-ta ti-ta ezta?/ orduan elkarrekintza horiek oso-oso: bai!/ oso baliagarrixak// eta aurrekuei jakitia entzuten/ ondorenguai:/ behin eta berriz/ begira/ askotan gertau izan zaigu bizikidetzan eta:/ ba: egiten dugu noizbehinka maitasungraman: zera/ ordun kutxa baten sartzen ditxugu izen guztiak eta ba tokatu zaizun horri ba: maitasungrama bat idaztea ez?/ zuk bere gauza: edo ezaugarri positibo:ak markatuz eta// eta behin/ o sea gogoratzen dot hirugarren mailan/ bueno ya bukaera aldera/ baina es que ez dakit/ ez dot ezagutzen pertsona hau!/ esatia/ eta ya hirugarren maila bukatzen eta esaten naban bua!/ hiru urtetan ya elkarrekin egon dia eta ez jakitia bi- hiru/ edo bat/ ezaugarri bat pertsona/ o sea/ zurekin hainbeste ordu egoten den pertsona bati buruz zerbait positiboa jakitea/ orduan/ **behin eta berriro gaude hori ez?/ errespetua:/ besteen lekuan jartze:a/ zer sentituko du berak/ besteak// eta hori: jo/ oso-oso garrantzitsua da/ eta batez ere bestiei entzuten jakitia// oso:/ oso:/ eta askotan hor fallatzen dogu ez?/ hainbeste hitz egiten dogu guk/ ta-ta-ta-ta!/ eta: bai!****
- 85 IKE1: bai/ ez dogu tarterik ematen
- 86 AGU: ho:ri da!/ bai/ beraien:
- 87 IKE1: ezagutzeko:

Irakasleak dioenaren arabera, entzute aktibo hori ezinbestekoa bada ere, eta ikasleek elkarrengandik izugarri ikasten duten arren, erronka zaila da. Beste pasarte batzuetan ere esaten duen antzera, ikasleei oraindik kostatzen zaie talde handian elkarrekin hitz egitea, alboko ikaskidearekin berriketan ibili gabe. Errespetua, besteen lekuan jartzea eta elkarri entzutea dira, bere esanetan, zaindu behar diren oinarrizko zutabeak.

Elkarri entzutea eta haien arteko erreferentziak egitea garrantzitsua bada, modu berean da nahitaezkoa iritzia emateko eta modalizatzeko hizkuntza formak egoki erabiltzea. Alegia, ikasleek adostasunak eta desadostasunak partekatzeaz gainera, haien iritzia ongi adierazten ere jakin behar dutela komentatu du irakasleak autokonfrontazio saioan.

[3. albuma
autokonfron.]

- 8 AGU: (bideoa eten)/ bai/ **hemen modalizazioa beraiek ez dakite azken finean modalizazioana/** behin eta berriro/ batez ere Txanelan egiten dut/ Txanela eta euskera lotuta ditzugunez/ ba e: Txanelak proposatzen du askotan hitz errota/ bueno ezaguna egingo zaizue/ orduan egiten ditugu mahi-ingurutxo batzuk ba gai bati buruz/ ba orain ugalketari buruz gabiltza/ aurrekoan izan zen hezurak eta giharreak/ e: orduan e:/ e: hau da e: posturen inguruan/ kirolen inguruan/ osasungarriak diren elikadurak eta ez/ orduan egoten gare e:: mahi-inguru bat egiten/ orduan bai **behin eta berriro gaude hori/ e:: elkarriketa arauak errepikatzen eta gero modalizatzaileak ez?/ uste dot/ hau/ ados nago/ pixkatxo bat bestiena entzun dezaten/ eta: entzumen aktibo hori pixkatxo bat e: praktikan jartzeko e?/ oraindik asko kostatzen zaigu baina bue:no**

Horregatik, oinarrizko elkarriketa arauak finkatu eta gero, norberak bere iritzia plazaratzeko moduak (*uste dut, esango nuke...*) landu dituzte hirugarren albumaren gelaratzearen hasieran. Alderdi hori beste materia batzuetan ere jorratu izan dutela dio; dena den, horrek ere lan handia eskatzen omen du ikasleen aldetik eta zaila egiten ei zaie. Hala eta guztiz ere, analisisan ikusi dugun moduan, hirugarren gelaratzean sarritan agertu dira entzute aktiboaren eta iritzi zein modalizazioaren aztarnak ikasleen diskurtsoetan.

4.1.1.1.2.2.- Talde txikietako elkarriketak

Gorago aipatu dugun legez, ikasleen arteko elkarrekintza aztertzeke, bi bide jarraitu ditugu. Batetik, talde handiko elkarriketetan ikasleen artean dauden elkarriketa pasarteak eta erreferentziak nolakoak diren ikusi dugu. Bestetik, ikasleek talde txikietan lan egin dutenean izan dituzten elkarriketak ere izan ditugu aztergai. Talde handiko grabaketak bideoz jaso

baditugu ere, talde txikietako datuak biltzeko ahots grabagailuak jarri ditugu mahaien erdian, ikasleentzat bortitzegia ez izateko asmoarekin.

Jarraian, talde txikietako pasarte horiek aztertuko ditugu, ikusteko ea haien arteko elkarrekintza motetan zein garapen-aztarna dagoen eta zein eragin izan duen elkarrizketa motak aurrez lantzeak. Alegia, talde handian lantzen denak eta irakasleak aurrez diseinatzen duenak talde txikietako solasketa horietan zein aztarna uzten duen aztertzea ere interesgarri da. Horretarako, Mercerre (1997) izendatutako hizketa moten terminoak erabiliko ditugu (liskar hizketa, metatze hizketa eta hizketa esploratzailea), horiek guztiak literaturaren ikas-irakaskuntzaren alorrera eta album ilustratuaren esparrura ekarriz eta horietako bakoitzak gaitasun literarioaren aurrerabidean eskain dezakeena aztertuz.

Ikasgela bakoitzean lau-pabost talde txiki antolatu diren arren, bina talde hautatu ditugu, ausaz. Talde horiek *itu taldeak* izenarekin aipatuko ditugu hemendik aurrera, eta Agurtzaneren ikasgelako bi talde horiek A taldea eta B taldea izendapena jaso dute. Helburua, ordea, ez da talde bakoitza modu isolatuan aztertzea eta bakoitzaren ibilbidea ezagutzea; horiek ikasgelako ikasleen lagin eta errepresentazio izatea baizik. Beraz, oraingo honetan, corpusaren irakurketa album ilustratuen arabera egingo dugu, alegia, album bakoitzean zer gertatu den (A zein B taldeetan). Prozesuaren fase bakoitzean suertatu dena ulertzea lehenetsiko dugu, eta ez taldeen artean zein desberdintasun egon den.

Behin taldeak antolatuta, zein jarduera aztertuko dugun erabaki dugu. Datuen irakurketa xehea eta esanguratsua egin ahal izateko, album ilustratu bakoitzaren gelarzetetik jarduera bat hautatu dugu; hain zuen ere, gelaratze bakoitzean egindako jarduera baten lagina izateko eta ondoren prozesua eta ibilbidea aztertu ahal izateko. Horrela, kasu honetan, bi jarduera izango ditugu aztergai, bigarren albumaren lanketako bat eta hirugarreneko beste bat, lehen albumaren gelaratzean ez baitute talde txikietako jarduerarik egin.

Badakigu adibideak laburrak direla eta ezin dugula inolaz ere orokortu, baina lagungarri zaizkigu ikasleek talde txikietan literaturaz nola hitz egin duten ikusteko; hau da, talde handiko elkarrekintzaz gain, talde txikietan sortu diren elkarrizketa motak ezagutzeko. Horri esker ikusiko dugu ea rolak aldatu diren (nortzuek hitz egiten duten eta nola), ea literaturaz nola aritu diren, nolakoa izan den ikasleen sormen prozesua, nolako hipotesiak eta interpretazioak egin

dituzten, irakaslearen bitartekaritzarekin eta gabe nola moldatu diren, elkarrekintza bera aurrez lantzeak eraginik izan ote duen...

Aipatu dugun moduan, Agurtzanek saio bakarra erabili du *Tximeleta-belarriak* izeneko album ilustratua ikasleekin lantzeko. Obraren irakurketa ozena eta talde handiko elkarrizketa izan dira bi jarduera nagusiak, eta ez dute talde txikietan lanik egin. Ondorioz, ez daukagu horren grabaketarik. Hala eta guztiz ere, aurreko azpiatalean ikasleen arteko elkarrekintza aztertu ahal izan dugu talde handiko elkarrizketetan.

Bigarren album ilustratuaren gelaratzean, aurrekoan ez bezala, bi saio antolatu ditu irakasleak. Horietako bakoitzean jarduera bana egin dute talde txikietan, eta horietako bat izango dugu aztergai, hain zuzen ere, gelaratzearen lehenengo saioan egin dutena. Bertan, album ilustratuaren bukaera bat asmatu behar izan dute taldeka ikasleek. Irakasleak ozenki irakurri du istorioa (bukaera izan ezik) eta amaiera ikasleen esku utzi du. Hori egin ostean, talde handian partekatu dute idatzitakoa eta bukaera erreala irakurri dute elkarrekin. Bigarren albumaren lanketan, bi jarduera egin dituzte taldeka eta biak izan dira sormenezkoak; bata istorioaren bukaera asmatzea eta bestea, pertsonaia berri bat asmatzea eta istorioan integratzea. Hortaz, biek izaera bertsua izanda, lehenengoa aukeratu dugu.

A taldearen grabaketak entzunda, ikus dezakegu ikasleek, azkenean, ideiak partekatu dituztela, adostasun batera iritsi direla eta argumentuaren bukaera elkarrekin idatzi dutela. Ikasleen arteko hizketa ez da liskarrean oinarritu, nahiz eta desadostasunak egon diren. Izan ere, desadostasuna adierazi dutenek arrazoitu egin dute haien ikuspuntua eta beste aukera batzuk bilatzen saiatu dira taldean. Horrela, proposamen berriak agertu dira eta horiek ere eztabaidatu egin dira taldean. Ideia batzuk metatu diren arren, ikasleak saiatu dira ezagutzak elkarrekin eraikitzen eta aurrera egiten; beraz, hizketa esploratzailearen egiteko moduetara hurbildu dira. Hau da, ikasle bakoitzak bere ideia arrazoitu eta taldekideek esandakoarekin lotu du. Bistan da, gainera, guztien ekarpenak kontuan hartu direla eta saiatu direla ahots guztiak uztartzen.

Hala eta guztiz ere, oraindik erremintak falta zaizkie hizkuntza aldetik: iritziak emateko esapideak, besteen hitza norbere diskurtsora ekartzeko moduak... Bestalde, aipatzekoa da taldeko kide batek hartu duela lidergoa, eta momentu batzuetan, bere iritzia besteen gainetik jartzen saiatu dela.

Azpimarragarria da irakaslearen esku-hartzea funtsezkoa izan dela taldeak aurrera egin ahal izateko. Beheko pasartean azter daitekeen moduan, irakasleak ere parte hartu du elkarrizketan, talde txikietako lanketa horren aldarnatzea egiten saiatu baita. Izan ere, prozesuan zehar lehenengo aldiz elkartu dira talde txikietan eta taldez talde joan da irakaslea laguntza eta gidaritza eskaintzen. Irakasleak, printzipioz, ados daude batek proposatutako ideiarekin, bat egiten baitu obran ordura arte irakurritakoarekin. Hala ere, irakaslea ez da horrekin konformatu eta gehiago sakontzeko eskatu die.

[2. albuma
talde txikiak]

I: **orduan amamak begiratu zion aititari/ hortxe gelditu gara ezta?/ aititak heltzen du gerritik/ bai?**
(irakaslea hurbildu da kontsigna argitzera eta talde txikietako lanketa hori nola doan ikustera)

IK: eta muxu ematen dio

I: **zuek konforme zaudete?/ zuk pentsatu/ zer esan dozu?**

IK: muxu ematia

IK: **ni be bai/** muxu eman

I: muxu eman?/ eta zer esaten dio?

IK: maite zaitxut

IK: maite zaitut

IK: bai

IK: es que hori itxen dau

IK: hori itxen dau beti (liburuan zehar gertatzen denarekin lotu du eta egitura literarioari erreparatu diote)

IK: joaten die:

IK: ez da laga behar perfekto!

Ildo beretik, etorri berria den ikasleari, Tamarari, arreta berezia eskaini dio irakasleak, jakin nahi izan baitu ea istorioa ulertu duen, eta ea ados dagoen besteekin (*bai Tamara?, zuk zer esaten duzu?, ulertu duzu istorioa?, ulertu duzu Tamara istorioa?*). Hau da, talde txikian bere parte-hartzea bermatzen saiatu da, talde handiko elkarrizketetan egiten duen modu berean. Horrenbestez, argi dago funtsezkoa dela ikasleen arteko elkarrekintza ongi diseinatzea, berariaz lantzea eta irakasleak aldarnatze lana egitea.

B taldeari dagokionez, bestalde, ikasle batek hartu du bizikidetzara arauak errespetaraztearen konpromisoa, eta etengabe dabil ikaskideen arreta bereganatzen eta jardueraren egitekoak gogorarazten, taldean iskanbila sortu delako eta kostatzen zaielako lanean hastea (*benga hasiko gare!*). Gainera, ideia nagusia taldean adostu dutenean, kontsigna nagusia ahaztu eta kantuan zein jolasean aritu dira batzuk, jarduerarekin zerikusirik ez duten kontuetan. Beraz, argi dago guztiek ez dutela konpromiso maila bera erakutsi. Istorioaren bukaera elkarrekin pentsatzen eta idazten saiatu diren arren, eztabaida dago taldean eta eragozpenak izan dituzte, maiz, adostasunera iristeko. Kasu batzuetan, norberak bere ideia adierazi nahi izan du (askotan ikus daitezke *ez!* moduko erantzunak), eta ez dira ahots guztiak beti kontuan hartu. Jarraian ikus daitezke egoera horren erakusle den pasarte zati bat.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: **nik idatzi biot!**
IK: benga!
IK: eta bakoitzak itxia bat?
IK: **ez**
IK: eta esan zion:
IK: zu ere eguzkia baino politagoa zara
IK: (zarata)
IK: kakotxak
IK: zu ere oso polita zara
IK: zu ez/ zu: lorea baino politagoa zara
IK **ez/** zuk ere/ nola esaten zan izarra eta hori bezelakoa:
IK: (zarata)
IK: eta zu:
IK: **ez/** zu ere oso polita zara
IK: zu ere oso polita zara
IK: ez dou bukatu!
I: bukaeratxo bat da e?/ gero nik irakurriko dizuet
IK: zu ere:/ lorea:
IK: zuk daukatzu irakurrita!/ esan in dozu lehen!
IK: baino politagoa zara
IK: **benga!**

Modu berean, batek hitz egiten duenean, zarata entzuten da taldean bertan eta ez daude beti partaide guztiak batera elkarrizketa berean. Aipatzekoa da adibide horietan ez dela irakaslearen bitartekaritzarik egon, hain justu, pasarte horietan beste talderen batekin egon delako lanean.



7. irudia. Agurtzaneren ikasleak talde lanean (bigarren albuma)

Ondorioz, esan daiteke liskar hizketa zatitxo batzuk ikus daitezkeela B taldearen elkarrekintzan, desadostasunak egon direnean eztabaida sortu delako. Ikasleen ideiak metatu egin dira, beraz, metatze hizketa pasarteak ere badaude, bereziki, adostutako ideia idatzi behar izan dutenean. Labur esanda, liskar eta metatze hizketak izan dira gailendu direnak, eta oraindik ez dira ikusten hizketa esploratzailean ohikoak diren arrazoiketak.

Hirugarren album ilustratuaren lanketan, aldaketa batzuk antzeman daitezke ikasleen talde txikietako elkarrizketa horietan, besteak beste, elkarrizketarako arauak eta iritzia emateko esapideak aurrez adostu dituztelako talde handian. Ikasleen proposamen horiek arbelean jaso ditu irakasleak eta ikusgai izan dituzte taldeka lanean egon direnean ere.

Arauak arbelean presente izateaz gainera, jarduera hasi baino lehen irakasleak esplizitatu egin du helburua haien artean elkarrizketa sortzea dela eta adostutako arauak errespetatzea nahitaezkoa dela.

[3. albuma
gelako saioa]

85 I: bai?/ ba:le ba/ eseriko gare: (ikasleak taldeetara bueltatu dira)/ bueno/ e:: azala hemen bistan izanik egingo duguna izango da e: talde bakoitzeko idazkariak e?/ zuen taldetxoetan atera dena adierazi bai?/ e:: **nahi dot elkarrizketa bat sortzia zuen artian/ hau da/ agian egon gaitzke konforme/ agian ez/ adostasuna/ desadostasuna/ gure artean e?/ arau berberak jarraituz hitz egingo dugu bai?/ aber hurbildu zaitxezte/ zein da:?**

Aipatutako zeregin hori hirugarren albumaren gelaratzearen lehenengo saioaren hasieran egin dute, hau da, albumaren lanketaren lehenengo urratsean. Talde bakoitzeko kide batek arauen errespetatzaile rola hartu du, ordura arte erabili izan dituzten roletan berria izan dena. Horren ardura hartu duen pertsonak aztertu behar izan du ea bere taldean adostutako arauak bete diren ala ez eta zergatik. Hori oinarri, bi jarduera egin dituzte talde txikietan, hirugarren albumaren gelaratzean: azalaren inguruko hipotesiak lehenengoan, eta ikasleen beldurrekin zer egin erabaki bigarrenean. Aipatutako lehenengo ariketan, irakurtzen hasi aurretik, albumaren azalean eta formatuan oinarrituta, hipotesiak egin behar izan dituzte taldeka, izenburua ikusi gabe. Jarduera hori hautatu dugu azterketarako esanguratsua baita bai elkarrekintzari dagokionez, baita aztergai dugun literatur generoari dagokionez ere.

Hirugarren gelaratze honetan **A taldeko** ikasleek izandako elkarrizketak aztertuta, ikus daiteke elkarri entzun diotela eta ez dutela besteena gutxietsi edo epaitu; alegia, interpretazio eta iritzi guztiak errespetatu dituztela. Obraren ilustrazioak ez dira oso figuratiboak; ondorioz, zalantzak eta ziurgabetasunak sortu dira taldean. Gainera, hipotesi ezberdinak agertu dira eta horiek arrazoitzen saiatu dira. Laburbilduz, taldekide guztiek bat egiten ez duten arren, ideia guztiak kontuan hartu eta idatziz jaso dituzte.

Liburuaren azalean agertzen diren elementu batzuk aipatu eta gero, ikasleei kosta egin zaie aurrera jarraitzea, zer esan jakin gabe geratu baitira eta ondorioz, isiltasuna nagusitu baita

taldean. Izan ere, jardueraren kontsigna oso irekia izan da, hau da, irakasleak ez ditu fokuek gehiegi itxi nahi izan, bere helburua ikasleek interpretazio askeak egitea izan delako. Horrek zalantzak sortu ditu taldean eta ikasleek oztopoak izan dituzte elkarrizketari eusteko.

Hori gertatu denean, premiazkoa izan da irakaslearen gidaritzza, lagungarri izan daitezkeen aztergai batzuk eskaini baitizkie, hau da, zeri buruz hausnartu jakiteko pista batzuk. Horrekin batera, irakaslearen bitartekaritza lanak akuilu funtzioa ere izan du, ikasleen hasierako iritzi labur horiek sakontzeko eta arrazoitzeko eskatu baitie. Hurrengo adibidean agerikoa den moduan, irakasleak eztabaidatu ahal izateko orientabide batzuk eskaini dizkie eta galdera zein diskurtsoa garatzeko estrategien bitartez, ikasleen pentsamendua hitzetara ekartzen lagundu die. Hori guztia lagungarria izan da ikasleek haien ekarpenei forma eman eta horiek paperean idatzi ahal izateko.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: **gure ustez e/** e:: ilargia eta eguzkia

IK: itxoin

IK: **pentsatzen dugu**

IK: pentsatzen dugu

IK: ez da ikusi liburua ondo

IK: ya

IK: barrutik ezin da ikusi

IK: baina zer ipini bihar da gure ustez izenburua zein dan edo?

I: edo zeri buruz izango den ipuina/ album ilustratu hau/ edo: aurrekoekin kontrajarriz/ **aurrekoarekin kontrajarriz ze: e: album ilustratu honen azala nolakoa da/ nolakoa da album ilustratu hau? hausnartu pixkatxo bat azalaren inguruan**

IK: arraroak

I: arraroa iruditu zaizu e: irudiak? bueno:/ gure ustez// berak dio/ zer diozu?

IK: oso arraruak diela

I: zein?/ irudia?/ ilustraziñua?/ azala?

IK: zer idatziko dugu nahiko:

I: azala oso arraroa da

I: azala/ albumaren/ **zergatik uste dozu dala: arraro xamarra?**

IK: zuhaitz baten daz

IK: arbol baten enborra

IK: XXX (oso baxu)

I: e: irudiak arraroak iruditzen zaizkizuelako?/ **ados zaudete zuek Tamara?**/ irudia zer iruditu zaizu azala?

IK: niri arrarua

I: arrarua zuri ere bai?/ baina zergatik arrarua?/ arrazoitu pixkat hori

Horrez gain, bigarren albumean ikusi dugun gisan, talde txikietako ikasle guztien iritzia eta parte-hartzea ere bermatu du, oro har, gutxi hitz egiten duten ikasleei ere galdetuz eta haien kontrastea bilatuz (*ados zaudete Tamara?, danon artian bai?, taldearen iritzia e?*). Gainera, ikasle hori etorri berria izanda, ulermenean eta adierazpenean laguntza behar izaten du eta asko zaintzen du hori irakasleak.

Bukatzeko, aipagarria da iritzia adierazteko esapide gehiago erabili dituztela eta talde izaera errespetatu dutela. Irakasleak behin baino gehiagotan gogorarazi die adostutako elkarrizketa arauak ez ezik, iritzia emateko esapideak ere baliatu behar dituztela, horiek ere talde handian komentatu baitira saioaren hasieran. Honakoak dira ikasleek idatzi duten paperean agertu direnak: *gure ustez, pentsatzen dugu, konforme gaude...* Horri esker, hizketa esploratzaileira hurbildu dira ikasleak, ideiak metatzeaz gain, taldean kontrastatu eta arrazoitu direlako, hein handi batean, irakasleak berak sustatuta. Horrenbestez, argi dago funtsezkoa izan dela elkarrizketarako arauak eta iritzia emateko zein modalizatzekeo tresna linguistiko horiek aurrez zehaztea eta berariaz lantzea.

B taldea aztertuta, bistakoa da taldekide batzuk txantxetan dabilzala baina aurreko pasartean antzematen da ikasle bat arduratsu dabilela jardueran zentratu nahian (aurreko albumean ere rol hori agertu du). Berari esker, ideia berri bat mahaigaineratu da eta aipatutako guztiarekin batera idatziz jaso da.

Oraingo honetan, ez da liskar hizketa gailendu taldean, eta ikasleen iritzia metatu egin diren arren, hizketa esploratzaileira hurbiltzeko saiakera batzuk ikus daitezke, batez ere aipatutako ikasle horren aldetik. Kontsigna eta azertu beharreko fokua irekiak izateak eta hipotesiek erantzun bakarra ez izatea lagungarri izan dira arrazoiketa hori gertatzeko. Gainera, iritzia eta adostasuna zein desadostasuna adierazteko hizkuntza formak berariaz landu dituzte eta hori ere erabilgarria izan da ideiak ez inposatzeko eta taldean eraikitzekeo. Jarraian dugun adibidean ikus daiteke taldekide guztiak daudela idazketa prozesuan inplikaturatu eta ideiez gain, horiek adieraztekeo formari ere erreparatu diotela.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: bale ya está/ **Ekaitz irakurri mesedez**
IK: **gure ustez** ilargiaren eta eguzkiaren bidez doa / **zer gehio idatzikou?**
IK: “**chapó**”
IK: ez ez ez badakit/ **jartzen dou**
IK: eta:/ puntu ostian ez da idazten eta/ mesedez Ekaitz/ zelako idazlea
IK: puntu kendu
IK: zeba?
IK: ba jarrikou koma:
IK: bale
IK: eta haizea ere tartean dago
IK: eta haizearen tartean dago
IK: eta haizea e:re tartean dago
IK: (barre)

Aurreko adibidean zein gainerako elkarrizketan ageri den moduan, ikasleen diskurtsoan argi dago ikasleek berehala ulertu eta barneratu dutela iritziak emateko esapideak erabili behar dituztela. Gainera, iritzia adierazteaz gain, talde izaera dute eta lehenengo pertsona plurala erabili dute etengabe.

Talde txikietako elkarrizketa horiek aztertuta, atera daitekeen emaitza nagusietako bat honakoa da: talde lanak funtziona dezan, irakaslearen esku-hartzea eta aldamiatzea ezinbestekoa da. Hori gertatu den arte, ikasleei kosta egiten zaie aurrera egitea eta dakitenetik harago joatea. Horregatik, interesgarria eta halabeharrezkoa da irakasleak fokuratu proposatzea, taldeko dinamika nola doan jakitea, elkarrizketarako bide berriak irekitzea, ikasleei ideiak arrazoitzeko eskatzea... Ondorioz, irakaslearen esku-hartzeak eragin zuzena izan du ikasleen talde txikietako lanketen izaeran.

Esandakoa laburbilduz eta lehengoari jarraituz, azpimarratzekoa da elkarrizketarako arauak eta iritzia adierazteko baliabideak aurrez lantzeak zantzuak utzi dituela ikasleek haien artean izan duten hitz egiteko moduan, liskar hizketatik emeki-emeki urundu eta ideiak metatzera iritsi baitira, eta kasu batzuetan, gainera, baita modu esploratzailean hitz egitera ere. Aztertu ditugun taldeak ezberdinak izan dira eta, hortaz, bakoitzean azaleratu den abiapuntua ere ez da erabat berdina izan. Halere, garapen-aztarnak bietan ikusi ahal izan ditugu bigarren albumetik hirugarrenera, tarte horretan gertatu den alderdik esanguratsuen elkarrekintza aurrez diseinatzea izan baita.

[Adibide gehiago 5. eranskinean: *Talde txikietako elkarrizketak*]

Talde txikietako elkarrekintza hori ere mintzagai izan da azken **autokonfrontazio** saioan. Talde handiko elkarrizketetan ikusi dituen garapen-aztarna horiez gain, irakasleak bestelako aldaketa batzuk ere ikusi ditu ikasleek talde txikietan lan egin dutenean. Arizmendin ohikoa da ikaskidetzan lan egitea eta, ondorioz, talde txikietan aritzea eta taldekideen artean rola banatzea. Egiteko modu hori maiz ikusi izan dugu aurreko gelaratzeetan; edonola ere, hirugarren album honetan, elkarrizketarako arauak eraiki dituzte taldean eta iritzia zein modalizazioa erabiltzeko saiakera ere egin dute. Testuinguru horretan, talde txikietako rolei inoiz baino garrantzi handiagoa eman zaie, izan ere, bozeramailearen rola berria izan da eta dinamikan integratu egin dute. Bestalde, elkarrizketarako arauen koordinatzaileak protagonismo berezia izan du. Autokonfrontazio honetan, rolen gai hori agertu egin da,

irakasleak berak aterata (aipatzekoa da aurreko autokonfrontazioetan ez dela horri buruz hitz egin, nahiz eta bigarren albumean ere talde txikietan lan egin duten).

[3. albuma
autokonfron.]

- 17 AGU: (bideoa eten)/ **hor e:/ klaro/ guk normalian egiten dogu:/ bakoitzak dauka:/ Jokinek hortxe goixan dauzka / bakoitzak dauka eginkizun bat taldean/ [...] holako lan taldeak egiten ditugunean egia da adibidez bozeramailea ez dugula asko kontutan hartzen/ orduan ematen diegu aukera taldeko edonori hitz egin e:/ hitz egiteko aukera/ edo erdian edo:/ edo: bere lekutik/ eta egia da bozeramailearen e: paper hori/ e: igual gehiago jorratu beharko neuke/ edo hemendik aurrera gehiago:/ gehiago landu behar dot// idazkaria bai/ idazkaria sarritan/ bueno: askotan e: erabili izan dogu/ eta e: txandak errespetatzearena:: eta: eta horrela bai/ baina bozeramailea nahiko berria zan gure taldeetan/ bai// normalian haiei uzten diegu/ askotan gertatu izan delako ez diela gero adostasun batera iristen orduan/ ez da igual taldeko:/ da igual bakarkakoa gehiago orduan/ batek e:/ bozeramailea izan gabe bakoitzak bere iritzaia ematen du/ orduan/ hori bai bateratu behar dugu oraindik/ uhum:**
- / (bideoa martxan)
- 18 IKE2: (bideoa eten)/ hemen zehaztu dezue horrez gain ere **elkarrizketa arauak mantenduko dituen edo:/ ez?**
- 19 AGU: hori da
- 20 IKE2: **aztertuko dituen beste rol bat**
- 21 AGU: **hori da/ hori da/ hori da// bai/ normalian e: elkarrizketa rol hori e: o sea/ zeinek gidatuko duen ere bai lantzen dogu e?/ o sea normalian talde txikitan eta gaudenian pertsona batek izaten du buru/ eta beraien artean erabakitze:/ askotan zaila dana da:/ baina hori da ikasi behar dutena ez?/ beraiei eman lan hori eta benga/ nor izango da?/ eta jo/ gu biok/ biok nahi dogu orduan/ nor izango da?/ zeini emango diogu ez?/ ba: askotan erabakitzen dute ba: txotxak ateratzen edo makiltxoak ateratzen era horretan/ eta egia da gustatzen zaiela denei danetik pasatzea ze beti betiko idazkaria/ letra txukuna duena: ba:/ ez da eraginkorra gainera/ **eta bozeramailea ere bai oso inportantea iruditu zait/ hori: hemendik aurrera asko erabiliko dot/ bai bai****

Aipatzekoa da irakasleak autokonfrontazioa erabili duela ez bakarrik bideoan ikusi duena aztertzeko edota arrazoitzeko, baita eta etorkizuneko erronka berriak proposatzeko ere; kasu honetan, bozeramailearen rola fintzea eta sistematizatzea.

4.1.1.2.- GENEROAREN ALDERDI IRAKASGARRIAK ETA HORIEK LANTZEKO MODUAK

Ikerlan honek erdietsi nahi dituen helburuak gomutara ekarriz, alde batetik, album ilustratuak lantzen direnean nolako elkarrekintza didaktikoak eraikitzen diren ezagutu nahi dugu, bai irakaslearen eta ikasleen artekoak, eta bai ikasleen euren artekoak ere, emankorrek izan daitezkeen elkarrekintza moduak identifikatzeko eta ezagutzak elkarrekin nola eraikitzen dituzten ezagutzeko. Horrez gain, album ilustratua bera, genero gisa, nola eraiki eta landu den ere ikusi nahi dugu, elkarrekintzarekin eta bestelako alderdiekin elkarlanean, literaturaren ikas-irakaskuntzan eskain dezakeena ezagutzeko; hau da, albumen lanketaren bitartez ikasleek ezagutza literarioak elkarrekin sortzen dituztenean eta literatur gaitasuna garatzera bideratzen

direnean, hezkuntza literariora nola hurbil daitezkeen jakiteko. Horrela, aztergai dugun genero literarioaren alderdi irakasgarriak eta horiek gelara eramateko moduak identifikatzeaz gain, literaturaren ikas-irakaskuntzan album ilustratuarekin aurrera eraman daitezkeen literatur praktikak ezagutzeak aukerak ireki diezazkiguke arlo didaktikoan.

Horrela bada, ikasgelan eraiki diren elkarrekintza didaktikoak aztertzearekin batera, literatur generoa bera nola landu den aztertzea ere funtsezkoa izango da, hau da, generoaren alderdi irakasgarriak zeintzuk izan diren eta hori nola gelaratu den. Horri esker, album ilustratua eta elkarrekintza uztartuko ditugu, ulertu ahal izateko literatura lantzean, nola egiten duten aurrea ezagutzaren eraikuntza kolektiboan eta literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuan. Hortaz, literaturaren lanketaren alderdi batzuk aztertuko ditugu, baita album ilustratuari dagokion generoaren zein alderdi jorratu diren eta irudiek zein leku izan duten ere.

Hainbat alderdik osatuko dute aipatutako lanketa: alde batetik, literaturaren irakaskuntzan baldintzatzaile diren ezaugarri orokor batzuk deskribatuko ditugu (irakurketa nork egin duen, nola, zein irakurketa mota gailendu den, zein aldi edo fase izan dituen irakurketak eta zein eratako jarduerak eta esku-hartzeak nagusitu diren horietako bakoitzean). Bestetik, behin testuingurua ezagututa, album ilustratua nola landu duten ezagutuko dugu. Hori lortzera bidean, generoaren ezaugarri bereizgarriak aintzat hartu ote diren ikusiko dugu, alderdi irakasgarriak zeintzuk izan diren arakatzearekin batera. Ondoren, album ilustratuaren bi kodeen, testualaren eta bisualaren, esangurak modu sinergikoan eraiki ote diren aztertuko dugu.

4.1.1.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak

4.1.1.2.1.1.- Irakurketaren izaera

Liburu bat irakurtzeko hamaika modu daude eta hautu horietako bakoitzak helburu ezberdinak dituen moduan, literaturaren ikas-irakaskuntza ulertzeko modua ere azaleratzen du maiz. Aztergai dugun irakaslearen kasuan, berak irakurri du ozenki liburua, bai lehen eta bai bigarren album ilustratuaren gelaratzean ere. Bada, ikasleek ez dute parte-hartze aktiborik izan irakurketak iraun bitartean. Aldiz, hirugarren albumaren lanketan, rola alderantzikatu egin dira eta ikasleak bihurtu dira kontalari. Obraren bertsio elektronikoa arbel digitalean jarrita, ikasleek orrialde bana irakurri dute ahots gora. Kapituluaren hasieran aipatu dugun moduan, irakasleak astean ipuin edo liburu bat kontatu ohi die ikasleei; prestakuntza-prozesu honetan zehar, ordea,

egiteko modu ezberdinak esperimentatu ditu eta horri esker, ikasleek ere, egun batez, ordura arteko rola aldatu dute.

Hori guztia dela eta, irakaslearen protagonismoa nagusitu da lehen album ilustratuaren kontaketa, irakasleak ez baitu irakurketa eten ikasleek iruzkinak egiteko edota irudien inguruan zerbait komentatzeko. Bigarrenean, berriz, istorioa irakasleak irakurri duen arren, ikasleek talde txikietan amaiera asmatu eta ikaskideekin partekatu behar izan dute; hortaz, modu aktiboagoan hartu dute parte. Bukatzeko, hirugarren album ilustratuan, irakasleak izan dira lanketaren ardatz; arestian esan dugun moduan, haiek irakurri dute liburua, eta irakurri bitartean irudiak aztertze eta komentatzeko parada ere izan dute, irakasleak halaxe izan baitu aurrez diseinatuta.

Aurretik esandakoarekin lotuta, liburuko ilustrazioek funtzio ezberdina izan dute batean ala bestean. *Tximeleta-belarriak* obran, liburuaren ale fisiko bakarra erabili dute eta irakasleak istorioa irakurri bitartean, bertako irudiak erakutsi dizkie ikasleei. Irakurri ondoren ere, bertsio elektronikoa jarri du arbel digitalean eta ikasleei irudiak behatzeko aukera eskaini zaie. Dena dela, ez da ilustrazio horien inguruko azterketa sakonik egin eta idatzizko testuaren gehigarri izan dira, alegia, ez dira ezagutza (esanahi eta interpretazio) literarioak eraikitze baliatu. Izan ere, ikasleren batek irudiren bati erreferentzia egin dion arren, oro har, idatzizko testuan oinarritu da lanketa osoa. Bigarren albumean, liburu fisikoa baino ez dute erabili istorioa irakurtzeko. Nolanahi ere, ikasleek aukera izan dute irudiak ikusteko eta kontaketa ostean horien inguruan elkarrizketan aritzeko, batez ere, liburuaren amaierako ilustrazioaren bueltan. Horri esker, irudien inguruko hipotesiak eta interpretazioak egiteari ekin diete ikasleek eta album ilustratuak eskatzen duen irakurketa moduarekin ohitzen eta trebatzen hasi dira geldika-geldika. Hirugarren albuma landu dutenean, bestalde, testua eta irudia elkarrekin irakurri dituzte eta liburuaren elementu fisikoen (azala, kontrazala, guardak, formatua...) azterketa sakona egin dute taldeka. Irakurketaren ostean ere, testutik zein irudietatik jaso dutena haien esperientziarekin erlazionatu behar izan dute; horrenbestez, irudiek ordura arte baino esangura bereziagoa izan dute.

Ikasleen gaitasun literarioa garatzea bada hezkuntza literarioa hurbiltzeko bidezidorra, testu idatziaz gain eta horrekin batera, irudiak irakurtzen, interpretatzen eta esanahiak inferitzen trebatu behar ditugu ikasleak. Orain arte sarri azpimarratu dugun gisara, bien arteko uztarketa horrek irakurketa modu berria eta pertsonala dakar eta hori berariaz landu behar da ikasgelan.

4.1.1.2.1.2.- Irakurketa moduak

Marko teorikoan aipatu dugun moduan, literatur lan bat irakurtzeko eta hura lantzeko modu anitzak egon daitezke, eta horiek lotura hertsia dute literaturaren irakaskuntzako egiteko moduekin. *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebooks* izeneko proiektuaren baitako Fittipaldiren (2012) lanean zehazten den gisa berean, irakurketa maila ezberdinak egon eta susta daitezke (literal/inferentziala), bai eta kategoria desberdinak ere (erreferentziala, konposizionala, interkulturala eta pertsonala). Horiek guztiak aintzat hartuta, labur bada ere, album bakoitzaren lanketan zer-nolako irakurketa gailendu den ezagutuko dugu jarraian. Ezagutza horrek adierazgarriak diren datu asko emango dizkigu, irakurketa mota bakoitzak gaitasun batzuk ala beste garatzea ahalbidetuko duelako eta maila guztiak lantzen direla bermatzea hezkuntza literarioaren premisetako bat delako. Beste era batean esanda, literatur lan baten irakurketa osoa, konplexua eta sakona sustatzeko, maila literalaz harago joateko beharra dago, obraren esanahi implizituak eraiki ahal izateko eta norbere munduarekin eta esperientziekin ere harremanak sortu ahal izateko.

Hasierako albumean, irakurketa literala nagusitu da, alegia, irakurketaren ostean, argumentuan gertatu dena gogorarazi dute talde handiko elkarrizketan. Irakurketa implizitua edo inferentziala egon denean, ikasleen esperientzia pertsonaletatik abiatu da beti, irakaslearen helburu nagusia izan baita obraren gaia eta ikasleen bizipenak uztartzea eta ondorioz, irakurketa pertsonala egitea. Lehen esan dugun legez, ez da irudien interpretaziorik egin, ez eta ekintzen inguruko analisirik edota hipotesirik ere (pertsonaien izaera eta haien jokabideen arrazoiak...). Ondorio gisa, liburuaren argumentuak izan du lehentasuna, hura modu lauan birformulatu baitute, testuak eta irudiek lehen irakurketan edo begiratuan kontatzen duten horretan pausatuta, hau da, interpretazioetara jauzi egin gabe. Hortaz, hori ez da nahikoa izango gaitasun literarioan aurrera egiteko eta album ilustratuaren esanahi implizituetan sakontzeko.

Hori guztia aldatu egin da apur bat bigarren album ilustratuaren gelaratzean. Izan ere, irakurketa literalaz eta erreferentzialaz (liburuko pertsonaiak, argumentu nagusia...) gain, inferentziak eta hipotesiak egiteko tartea ere egon da, besteen artean, ikasleek amaiera asmatu edota ilustrazio batzuen esanahiak eraiki behar izan dituztenean. Ilustrazioen inguruko analisiak egiten hasi dira eta interpretazio anitzak izan ditzaketen alderdien inguruan eztabaidatu dute taldean (guarden esanahiak eta azalaren irudien balizko adierak), hau da, obraren konposizioaren alderdiari

eskaini diote arreta. Hortaz, esan daiteke testua irakurtzeaz gain, irudiak irakurtzeko ahalegina egin duela irakasleak, eta horrek, ikasleen begirada, arreta eta irakurketa modua ilustrazioetara ere gidatu ditu.

Hirugarren gelaratzean, ilustrazioen inferentziek inoiz baino esangura handiagoa izan dute, ordubeteko saio ia osoa eskaini baitiote azala eta kontrazala aztertzeari eta bertan agertzen dena kontuan izanda, hipotesiak eraikitzeari. Testuaren zein irudien estiloaren inguruan ere aritu dira eta horrekin batera, aurretik landutako album ilustratuekin alderatu dute *Mattinen beldur-kutxa*. Orain arte esandako guztiarekin, liburua bera irakurtzeko eta interpretatzeko era guztiz bestelakoa izan dela baieztatu daiteke, esanahi inferentzialetan sakontzen joan baitira, batik bat lehenengo gelaratzetik bigarrenera, baina baita bigarrenetik hirugarrenera ere.

4.1.1.2.1.3.- Irakurketaren aldiak

Testu baten sakoneko ulermen eta interpretazioa bermatzeko, horren lanketa irakurketaren hiru aldi nagusitan bereiztea komenigarria izan daiteke (Schmitt & Baumann, 1986; Colomer, 1993 lanean aipatuta): irakurri aurretik, bitartean eta ondoren. Album ilustratu bakoitzaren lanketa nola gauzatu den ikusiko dugu, bada, azpialde honetan, beste modu batean esanda, aipatutako aldi horietako bakoitza nola kudeatu den eta zein jarduera mota egin duten faseotan.

Lehenengo gelaratzean, irakurri aurretiko fasea oso laburra izan da eta irakasleak hartu du horren ardura. Hainbat datu eskaini ditu irakurketarekin hasi baino lehen (irudi asko dituen liburua dela eta zeintzuk diren autoreen izen-abizenak) eta labur-labur, obra ezagutzen duten ala ez galdetu die ikasleei. Ildo horretatik, aurretiko fase horretan ez da ikasleen aurrezagutzetan arakatu, ez eta hipotesietan ere. Irakurri bitarteko fasean ere ez dute ikasleek parte hartu, irakasleak ez baitu galderak, iritziak edota hipotesiak egiteko etenik egin bere kontaktetan. Ondorioz, fase honetan irakasleak ikasleari zuzendutako inpuetek eta irakurketek hartu dute protagonismoa, eta gorago esan dugun moduan, irudiak eta testuak ez dira aldi berean aztertu.

Irakurri osteko faseari dagokionez, talde handiko elkarriketetan aritu dira, ez delako talde txikitako jarduerarik diseinatu. Irakaslearen galderak gidatu dute azken fase hori eta lehen esan dugun moduan, argumentuaren ingurukoak zein ikasleen esperientziarekin lotutako galdera pertsonalak nagusitu dira. Irakasleak inportantzia handia eman dio gaiari eta ikasleen errealitatearekin zein bizikidetzaren baloreekin uztartu nahi izan du. Horrez gain, autoestimatuaren

gaia erdigunera ekarri du irakasleak eta ikasle bakoitzaren ezaugarri positiboak azaleratu nahi izan ditu, liburuarekin lotura hertsia duelako eta jarduera mota hori noiz edo noiz egin izan dutelako.

[1. albuma
gelako saioa]

- 190 I: posible da hori ere:/ (zarata gelan)// e:/: ariketa usteot eginda daukagula/ ya bukatzeko/ begira/ eingou/ e:/ gogoratzen duzue azken bizikidetzaren egunian/ aber/ gogoratu// e:/: aurreko hiruhilabetian izan zan/// beti/ **gogoratzen dozue?/ egiten dogunian:/ pertsona bati buruz hitz egiten dogunian/ beti/ e:/ zentratzen gara bere alde positiboak/ edo alde onak ditxuenak/ ezta?**
- 191 IK: XXX
- 192 I: adibidez/ maitasun XXX// ordun// **gure nauke/ minutu batian/ ze nik uste dut jadanik badakizkizuela/ bakoitzak/ zuen bi alde edo bi ezaugarri onak/ aipatzea// pentsatu/ ez esan orain/ e// pentsatu**

Izan ere, literatura lantzean etengabe azaleratzen dira bizikidetzaren eta entzute aktiboaren oinarriko printzipioak; literaturak, hezkuntza literarioaren markoan, gai horiek guztiak zeharka lantzeko aukera ere eskaintzen baitu.

Alabaina, bigarren album ilustratua landu dutenean, aurretiko fasea apur bat luzeagoa izan da eta ikasleen parte-hartzea sustatu da, album ilustratuaren elementu fisikoak aztertu baitituzte talde handian (izenburua, azala, kontrazala eta guardak).

[2. albuma
gelako saioa]

- 4 I: batzuk ikusten duzue/ Amama eta aitita izango da / bai?/ **Amama eta aitita/ hasi baino lehen/ begiratu dugu azala: eta kontrazala:/ bai?/ e:/ nundik norakoak diren ikusteko**
- 5 IK : ematen du diskoteka batena! (liburuko azala ikustean)

Horrez gain, album ilustratuak, liburu mota gisa, dituen ezaugarrien inguruan ere jardun dute, lehen aldiz generoari izen eta izaera propioa aitortuz. Aurreko albuma ekarri dute gogora eta antzekotasunak aipatzearekin batera, albumaren definizioerantz hurbildu dira (ikus *Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak* azpiatala). Bestalde, irakurri bitartean, ez da eten luzerik egon (hipotesiak, galderak, iritziak, irudien analisi sakonak). Salbuespen txiki batzuk egon dira, ikasleek kontaketa eten dutenean lexikoari buruz galdetzeko edota deigarria egin zaien irudiren bat komentatzeko. Irakurri bitartean irudiak ikusgai izan dituzten arren, horien interpretazioak irakurketaren ostean bideratu ditu irakasleak. Kontuan izan behar dugu lanketak bi saio iraun dituenek, bietan irakurri dutela liburua, modu berean, baina. Gauzak horrela, irakurketak iraun bitartean, testua irakurri eta irudiak erakutsi ditu Agurtzanek, bestelako elkarrizketarik gabe. Halere, aipatu beharra dago ikasleek amaiera asmatu behar izateak protagonismoa eman diela

ikasleei, istorioa eraikitzen lagundu baitute. Bukaera ezberdinak talde handian irakurri ostean, benetako amaiera irakurri du irakasleak.

Irakurri osteko fasea dela eta, bereziki luzea izan da, bigarren albumaren lanketak bi saio hartu ditu eta. Irakasleak hainbat galdera egin ditu (iritzia ematekoak, argumentuaren ingurukoak zein galdera pertsonalak), eta horrez gain, talde txikietako jarduerak ere proposatu ditu (pertsonaia berri bat asmatu eta argumentuan txertatu). Irakaslearen galderetan zentratuz, badira argumentua birformulatzeraz bideratutakoak, aurreko albumean bezala, baina lanketa ez da horretara bideratu. Izan ere, asko izan dira iritzia edota interpretazioa eskatu dutenak. Jarraian, inferentzia totala eskatzen duen galdera bat jaso dugu; horri erantzun ahal izateko, liburuko protagonisten izaera deskribatu behar izan dute ikasleek, istorioan zehar gertatu diren ekintzak aintzat hartuta. Horrek, argumentua ulertu dutela ziurtatzeaz gain, ikasleen interpretazioak ere sustatu ditu.

[2. albuma
gelako saioa]

- 405 I: (liburuko pertsonaien izaeraren inguruan) zuk **nolakoak esango zenuke Ekaitz?**
406 IK (Ekaitz): ba: biak daukie/ biak die zaharrak eta orduan biak daukiela: ba: gauza berdinak eta: aitei gustaten jako ba: Manuelatxo dan modukua/ eta Manuelatxo:
407 IK (beste ikasle bat): hori esan dozu!
408 IK (Ekaitz): ya: (barre)
409 I: utziko diogu hizketan?
410 IK (Ekaitz): eta Manuelatxo/ e:/ ba:/ ez zan konturatu dantzaldira arte/ ba:/ e:/ Imanol be bai zala beran modukua/ biak ziala zaharrak eta ba:/ ez zala bera bakarrik holakua
411 I: oso ondo:/ bai:/ zer gehiago/ **nolako delatzen uste duzue/ Mikel zuk/ aitita/ aitona zelakua da?/ egiten duenagatik/ ez digu esaten zelakua dan baina:**
412 IK (Mikel): oso formala
413 I: **egiten duenagatik zer?/ nolako delatzen uste duzu?**
414 IK (Mikel): **ba ona porque bera/ e:/ holan izaten bada e:/ ba amona/ ba bera e:/ poztu itxen da zelan dan/ eta eukitzen da:/ amonak esaten dotza daukola gauzak gaizki/ baina bere ustez ez/ daukola e: dana ondo**
415 I: hori da/ ez?/ berari ez zaio axala azala zimurra edukitzea edo begi tristeak ezta?
416 IK: ya
417 IK (Ekaitz): beai gustaten jako dan modukua
418 IK: berak maite dau dan modukua
419 I: dan modukua/ oso ondo/ Enara?
420 IK (Enara): ba: es que:/ aitatik/ bueno/ Manuelatxok esaten dau/ adibidez daukola e: gauza txarrak/ adibidez e:/ betileak super motzak eta/ eta gero be aitatik e: bihurtzen dau gauza onak
421 I: oso ondo
422 IK (Enara): beste/ beste ipuina be bai kontau zozuna/ antzerakua:
423 I: antzerakua/ ezta?/ **beraz nolako izango da aitona?/ ze izakeraz?/ nolako izango da?**
424 IK: bihotz onekoa
425 I: bihotz onekoa izango da alde batetik/ asko maite duelako amama/ ezta?/ eta bestalde?
426 IK: maitekorra
427 I: e?/ maitekorra:/ zer gehixau?
428 IK: jatorra
429 I: jatorra:/ gauza onak ikusten dizkio amonari bakarrik/ ezta?/ bai edo ez?
430 IK: gauza txarrak eukiko dau
431 IK: (zarata)
432 I: **baina berak beti alde ona ikusten du/ ezta?/ ez da oso positiboa?**
433 IK: bai (GBB)
434 I: **oso optimista da/ ezta?**
435 IK: baina barrutik igual amona da txarra
436 I: zergatik?/ agian/// itxoin/ zerbait daukazu esateko?

437	IK: ez
438	I: ez?/ a! pentsatu dut
439	IK: baina danok daukagu gauza txarrak eta onak
440	I: a/ nik ez dot esan ezetz e:/ gu ari gara bi hauetaz/ ez du esaten

Pasartean irakur daitekeen moduan, ulermena ziurtatzea helburu denean ere, aukera dago interpretazioari eta sormenari lekua egiteko. Hain zuzen ere, horregatik da hain interesgarria ulermena lantzerantz bideratutako galderak literalak edo itxiak ez izatea, ikasleen interpretazioetan sakonago lan egiteko abagunea eskaintzeaz gain, hezkuntza literarioan ezinbestekoa den sormena garatzeko zirrikituak ere irekiko dituelako.

Hirugarren literatur obra landu dutenean, irakurketa faseen luzera eta izaera aldatu egin dela ikus dezakegu. Irakurtzen hasi baino lehen, lanketa handia eta inoiz baino luzeagoa egin dute, lehenengo saio osoa hartu du eta ez dira liburuak irakurtzen hasi bigarren saiora arte. Generoaren beraren ezaugarri formal batzuk aurrez landuta dituztenez, irakurri aurretiko fase horretan elkarrizketarako arauak adostu eta liburuaren inguruko hipotesiak atera dituzte talde txikietan. Irakaslearen helburua fokua proposatzea izan da (hipotesiak egin ahal izateko arreta non jarri, zer azter dezaketen talde txikietan...), ikasleen lanketa gidatu ahal izateko. Kontsignak irekiak izan dira eta irakasleak oso argi utzi du elkarrizketa bultzatzea dela asmo nagusia. Horrela, literatura eta elkarrekintza dialogikoa landu dira, biak uztartuta. Irakurri aurretik, gainera, liburuaren izenburua zein den jakinda, ikasleek haien beldurrak idatzi edota marraztu behar izan dituzte papertxo txikietan, horiek irakasleak gelara ekarri duen beldurren kutxan sartzeko. Ohar horiek bigarren saioan irakurri dituzte, irakurri ostean. Irakurri bitarteko faseari dagokionez, aurreko albumean bezala, ez da eten luzerik egon, irudien interpretazioak irakurketaren ostean egin baitira. Irakurketak iraun duen bitartean, arbel digitalean testua irakurtzeko eta irudi guztiak patxadaz behatzeko aukera izan dute, eta hori izan da, hain zuzen ere, irakurketan gertatu den aldaketarik esanguratsuenak.

Irakurri osteko fasean, hainbat alderdi (irudien estiloa, argumentuak esperientzia pertsonalekin dituen antzekotasunak, ikasleen beldurrak eta horiek saihesteko gomendioak...) izan dituzte hizpide talde handiko elkarrizketan. Horrez gain, bakarkako zein talde txikietako jarduerak ere tartekatuta dira lanketan. Irakurri ondoren egin duten lanketan, beste bi albumen gelaratzeetan gertatu den moduan, hainbat galdera pizgarri proposatu ditu irakasleak. Kasu honetan, gutxi izan dira argumentua birformulatzerantz bideratutakoak eta ugari hipotesiak eraikitzeak eta istorioa norbere esperientziarekin uztartzekoak. Lehen album ilustratuan ere galdera pertsonalek pisua izan duten arren, hirugarren honetan esperientzia horiek zuzen-zuzenean lotu dira

istorioak (testuak zein irudiak) dioenarekin. Beheko adibidean ikus daitekeen galderan, irakasleak ikasleen beldurretan arakatu nahi izan du, baina harago joan da eta liburuko elementuekin alderatzeko eskaera ere egin du.

[3. albuma
gelako saioa]

- 391 I: aja/ oso ondo/ bai/ bai e: **Aitzol zuk e: inoiz gertatu zaizu horrako beldurren bat?/ hemen agertzen diren horietako bat?**
- 392 IK (Aitzol): ez/ ez
- 393 I: bat bera ere ez zaizu agertzen?/ **norbait e: identifikatuta sentitu da hemengo beldurren batekin?/ itxaron/ itxaron besteok/ bai esan Aitor**
- 394 IK (Aitor): ni bakarrik gelditziana kalia
- 395 I: zure kasuan/ esan mesedez altuago/ ez dut entzun
- 396 IK (Aitor): bakarrik gelditzia
- 397 I: bakarrik gelditzea

[Irakurri osteko galderen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Literaturaren ikas-irakaskuntzaren sailarekin amaitzeko, esanguratsua da irakasleak horren guztiaren inguruan egiten duen gogoeta ezagutzea. Gelako saioen bideoen gainean egindako **autokonfrontazio** saioetan zehar, irakasleak aitortu du lehen aldia dela literatur obrak hain xehe aztertzen dituztena (formatua, azala, kontrazala, guardak, izenburua...). Horrez gain, ikasleen interpretazioen aberastasuna azpimarratu du irakasleak bigarren autokonfrontazioan, hau da, antzeman du literaltasunetik harago joan direla ikasleak, eta inferentzia zein hipotesiak egiteko gai izan direla; irakasleri berari sekula bururatu ez zaizkionak, gainera. Hori dela eta, esan daiteke irakasleak berak autokonfrontazio saioak erabili dituela bere ikasgelako garapen-aztarnak identifikatzeko, alegia, ikasleek literaturaz hitz egiten dutenean haien berbaldietan gertatutako bilakaera identifikatzeko. Izan ere, prozesuan zehar irakasleak esperimentatu dituen diseinuek eta egiteko modu berriek ikasleen elkarrekintzetan zein literaturaz aritzeko moduetan nolako eragina izan duten ere ikusi du.

Lehenagoari jarraituz, ikasleek testua zein irudiak modu askean interpretatzeko aukera izan dute hirugarren gelaratzean eta alderdi hori izan du hizpide irakasleak bere hirugarren autokonfrontazio saioan. Arestian aipatu dugun gisara, hasierako bi album ilustratuak landu dituenean, galdera egituratuak erabili ditu talde handiko elkarrizketak gidatzeko; hirugarrenean, aldiz, foku irekiak proposatu ditu, ikasleek talde txikietan lan egin dezaten. Horri buruz galdetu nahi izan diogu ikertzaileok, jakiteko ea egiteko modu horrek lagundu ote duen elkarrekintza emankorrak eraikitzen.

[3. albuma
autokonfron.]

- 13 IKE1: (bideoa eten)/ **e: ez duzu nahi izan esan e:/ hau egin behar duzue edo bestea/ hitz egin dezakezue honi buruz/ egin dezakezue:**
- 14 AGU: bai/ bai:/ gero beraiek hartu zuten jolas bezela eta pentsatzen zuten asmatu egin behar zutela/ gero aipatu zidaten/ asmatu behar zutela izenburua eta esan nien / hori oso zaila da!/ baina bai/ beraiek hartu zuten erronka bat bezela/ e benga!/ irudi horrek ea ze pista ematen digun eta hor atera ziren hainbat gauza/ baina gehixo zan e:/ aztertzea azala:/ guardak/ begiratu koloreak/ ilustra:/ e:: ilustrazioak/ hainbat eta hainbat/ begiratu aztertu horren inguruan/ eta: era berean ba: atera daiteke/ baina beraiek hartu zuten zuzenean ez?/ e: izenburu:/ izenburua asmatu behar hori e?/ eta:/ bai/ jolas bat bezala hartu zuten// egixa esan/ e:/ mikrofonoa ipinita zegoen talde horrek igual/ agian da gutxien igual eman zauena ez?/ ze: ari ziren behin eta berriz esaten e: marrazkiak oso arraroak zirela/ behin eta berriz/ o sea/ ideia horren bueltan ibili ziren/ baina bueno:/ ondo ondo joan zan/ ze ariketa hau askotan ez dogu: egin hori/ e: izenburua estali: eta nundik norakoa izan daitekeen/ e: hipotesi horiek jaurti// bai egin izan dogu: ipuinaren bukaera libre utzi/ e: asmatu zer izan daitekeen/ baina kasu honetan holakorik ez dogu egin/ orduan pixkatxo bat hori/ nik uste dot horrek erakarri egin ziela
- 15 IKE1: bai:/ hala ere nahi duzu:/ e:/ **fokoa jartzen duzu/ hitz egin dezakezue hontaz/ besteaz/ baina ez diezu esaten ere hontaz hitz egin behar duzue**
- 16 AGU: **bai:/ ez ez ez/ normalian ez/ ez/ gainera gero segun ze pertsona dan alde batera edo bestera jun daiteke zera/ ze: pasatu nintzen gero e:: talde bakoitzetik eta egixa da bakoitza ari zala bere:/ bere gauzetan/ bat XXX ari zan/ bestia arrarua/ hauek izen arraruak eta gero bestiak ari ziren esan eta esan ze izenburu izan zitekeen/ atzeko batzuk/ bueno**

Irakasleak dioen moduan, interpretaziorako aukera irekia uzteak lagundu du talde txiki bakoitzak bere bidea hartzen. Hortik abiatuta, baieztatu daiteke foku irekiak proposatzea eta ikaskidetzan aritzea mesedegarri izan dela literaturaz hitz egiten trebatzeko.

4.1.1.2.2.- Album ilustratua genero gisa

4.1.1.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak

Album ilustratua literatur genero propioa bada ere, maiz nahasten da irudidun ohiko liburu edota ipuinekin. Horregatik, ikusi nahi izan dugu ea album ilustratuak landu direnean, terminologia hori erabili ote den eta ea ezaugarri bereizgarriak landu diren berariaz. Hasierako album ilustratuan, irudi asko dituen liburua dela esan die irakasleak ikasleei, azpimarratuz ez daudela horretara ohituta. Dena den, ez da generoaren izenik aipatu eta oinarrizko elementuei (guardak, tamaina, azalaren eta kontrazalaren lotura, testuaren eta irudiaren arteko sinergia...) ez zaie erreparatu.

Bigarren obra landu dutenean, ordea, ezberdin jokatu du irakasleak. Aintzat hartu behar dugu bigarren liburua landu baino lehen, autokonfrontazio sinplea eta album ilustratuaren inguruko saio monografikoa izan zutela irakasleek; beraz, horrek ziurrenik eragin du irakaslearen diseinu eta egiteko modu berrietan. Irakasleak aurretik landutako obrari erreferentzia egin dio, eta biak album ilustratuak direla esplizitatu du.

[2. albuma
gelako saioa]

- 145 I: **era honetako liburuak ikusi izan ditzugu ze aurrekuan irakurri genitxun eta zuek ere badakit etxean ere irakurrita ditzuzuela**
- 146 IK: hori ez
- 147 I: **ze ezaugarri dixuztela esaten genuen?/ gogoratzen dozue?/ ze ezaugarri zitxuzten?**
- 148 IK: alegia
- 149 I: e?/ alegia: ez/ hori gogoratzen dozu animaliekin egon ginela ikusten?
- 150 IK: bai
- 151 I: aspaldi batien
- 152 IK: **marrazki asko:**
- 153 I: **marrazki asko daukatela/ oso ondo/ eta testua?**
- 154 IK: **gutxi**
- 155 IK: **txikia**
- 156 IK: **laburra**
- 157 I: **gutxi/ batzutan gehiago/ honek gehiago dauka Tximeleta-belarriak baino**
- 158 IK: bai?
- 159 I: **bai// baina::/ ilustraziñuak indar handia dauka ezta?/ oso inportantia da**
- 160 IK: **e:zin dozula ulertu gauza bi/ e:/ marrazkia: e: letra gabe/ eta testua marrazki gabe**
- 161 I: **oso ondo:/ hori da ezaugarri handienetako bat/ eta:/ hori da/ deitzen zaiona/ album ilustratua/ hau izango da album ilustratua eta zuk esan duzuna/ aipatu duzun ezaugarri hori izango da horietako bat/ hau da/ ilustraziuak edo marrazkiak ezin dira ulertu testurik gabe/ eta testua ezin da ulertu marrazkirik gabe/ bai?/ hasiko gara poliki-poliki irakurtzen?**

Goiko adibidean ikusten da album ilustratuaren terminoa berbalizatu duela irakasleak, lehenbiziko aldiz, eta *Tximeleta-belarriak* liburua irakurritakoan aipatutako ezaugarriak gogora ekarri nahi dituela. Gainera, ikasleak gai izan dira ordura arte irakurritako bi liburuen arteko antzekotasunak identifikatzeko eta generoaren oinarritzko ezaugarri bereizgarriak elkarrekin identifikatzeko.

Hirugarren album ilustratua lantzeko momentua iritsi denean, aurretik irakurritako albumei (*Tximeleta-belarriak* eta *Amama eta aitita*) erreferentzia egin diete guztien artean lehenengo saioaren hasieran; beraz, generoa ez da berria haientzat. Esan daiteke dagoeneko ohituta daudela dinamika honetara eta irakasleak ez dituela lan egiteko kontsignak eta fokuak hain modu itxian proposatu. Irakaslearen berbaldian ez ezik, ikasleen diskurtsoetan ere ikus dezakegu hainbat literatur termino eta kontzeptu barneratu dituztela (azala, guarda, ilustrazioa...) eta generoaren ezaugarri propioak aztertzeke eta haien iritzietan eta justifikazioetan erabiltzeke gai direla.

Irakasleak bigarren **autokonfrontazio** saioan aipatu duen moduan, bigarren obra ulertzeak eta interpretatzeak lan eta esfortzu handiagoa eskatu die ikasleei, bai liburuaren ezaugarrien ondorioz, bai irakaslearen esku-hartzea eta diseinua aldatu delako. Ikasleen interpretazioen beharraz hitz egin duenean, album ilustratuak horretarako bidea errazten duela azpimarratu du irakasleak. Ondorioz, pentsa daiteke generoak berak elkarrekintza emankorretarako eta inferentzietarako aukera handiak eskain ditzakeela.

Irakaslearen esanetan, ikasleen parte-hartzea areagotzeaz gain, haien pentsamenduan ere gehiago eragin du bigarren albumak, literaturaren ikas-irakaskuntza bera beste modu sakonago batean prestatu duelako, besteak beste. Hala eta guztiz ere, beheko pasartean ikus daitekeen moduan, ikasleek berehala ulertu dute album ilustratua zer den, zein ezaugarri dituen eta zein irakurketa mota eskatzen duen.

[2. albuma
autokonfron.]

- 76 AGU: (bideoa eten)/ beixu/ aipatu genuenean berak esan zuen/ ezin dala izan marrazkia bakarrik edo testua bakarrik/ biak e: konplementatzen direla eta guzti hori/ beixu bera gainera hori da/ oso marrazkilaria ona da eta holan/ askotan ematen dio garrantzi gehixau e: bere ilustrazioari ipuina:/ ilustrazioari bere testuari baino/ "hemen ya kontaktzen dizu" Agurtzane nik irudikatu dudan horretan/ eta egia da e:/ **berak berehala hartu zion zentzua album ilustratuaren kontzeptuari/ bai**

Bestalde, aipatzekoa da album ilustratuek, sarri, egunerokotasunean pil-pilean dauden gaiak jorratzen dituztela, mugarik eta taburik gabe. Prozesuan zehar landutako hiru album ilustratuek ere badute sakonean gai konplexuen lanketa (eskola indarkeria, autoestimua, zahartzaroa, maitasuna, beldurra...), eta horren garrantzia azpimarratu du irakasleak bigarren zein hirugarren autokonfrontazioetan.

Alde batetik, zahartzaroa eta amodioa uztartzen ditu *Amama eta aitita* obrak, eta irakaslearen esanetan, hori arrotza egin zaie ikasleei, gizartean ikasi baitute maitasuna gazteen arteko kontua dela. *Tximeleta-belarriak* liburuarekin baino gehixeago kostatzen zaie protagonistekin identifikatzea, eta ikasle ia guztiek aitona-amonak badituzte ere, urrunago geratu zaie gaia. Gainera, maitasunarekiko lotsa apur bat ere erakusten dute maiz ikasleek. Haatik, bigarren obra horrek gai berri bat integratu du ikasleen erreperitorioan, eta galdera pertsonaletatik harago joateko aukera eskaini dio irakasleari. Hirugarren obran, *Mattinen beldur-kutxan*, nagusi den gaia, beldurrak eta horiei nola egin aurre, bereziki interesgarria iruditu zaio irakasleari.

[3. albuma
autokonfron.]

- 76 AGU: (bideoa eten)/ **egixa da gaia dala:/ o sea beraiei sortu zien beldurrak eta:/ o sea/ eta gero daukat talde bat/ taldetxo bat/ oso-oso e: ausartak direla jendearen aurrean baina badakit barne-barnetik ba: oso-oso beldurtixak diena [..] e: entzutea denok geneuzkala beldurrak/ eta bata bestearenak eta:/ asko antzekoak zirela eta: askotan berdinak ere bai/ baina uste dut asko batzuk lasaitu egin zirela/ lasaitu in ziela/ denok daukagu:/ horren inguruan hitz egiten/ gaia bera e: erakargarria adi honetan behintzat/ adin honetan**

Agurtzaneren iritziz, beraz, beldurraren gaia erakargarria izan da ikasleentzat, haien adinerako proposa izateaz gain, badituelako gelan beldurtiak diren edo azkenaldian beldurrak azaleratu dituzten hainbat ikasle.

Gogoratu behar dugu hirugarren obra ikerketan parte hartu duten Arizmendiko irakasle guztien artean erabaki dutela, beraz, haien iritzia erabakigarria izan da prozesuan zehar. Hori gutxi balitz, ikasleek aukera izan dute haien beldurrak irudikatzeko, ikasgelako beldurren kutxa sartzeko eta, ondoren, horiek ikaskideekin partekatzen. Horri esker, oso barnekoa den emozioa azaleratu da eta ikasleek ulertu dute denok ditugula beldurrak eta elkarri lagunduta, errazago gaindi ditzakegula.



8. irudia. Agurtzane eta bere ikasleak beldurren kutxa zabaltzen (hirugarren albuma)

4.1.1.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea

Album ilustratuak, literatur genero den neurrian, dituen ezaugarri bereizgarriak identifikatzeaz eta lantzeaz gain, interesgarria da ikustea irudiak zein pisu izan duen prozesu osoan zehar, eta ea hori aldatzen joan den album ilustratu batetik bestera. Lehen albuma landu dutenean, liburuaren bertsio elektronikoa erabilia irudiak ikusgai izan badituzte ere, ez zaie gehiegi erreparatu eta ez dute horien inguruko analisirik egin. Ikasle batek irudiren batean arreta jarri izan duenean, horren inguruan hitz egin dute, baina salbuespeneko egoera izan da hori. Azpimarratzekoa da irakasleak ez duela galderarik edota iruzkinik egin irudien inguruan, eta ilustrazioen gaia atera den bakoitzean ikasleren bat izan dela hori piztu duena. Hala eta guztiz

ere, gelako saioan irudiek leku gutxi izan duten arren, gelaratzearen osteko autokonfrontazioan, ilustrazioak esanguratsuak zein beharrezkoak direla aipatu du, bereziki, oso bisualak diren ikasleen kasuan. Irakaslearen hitzetan, baditu entzumenarekin nahikoa ez duten ikasleak, eta horien kasuan, funtsezkoa izan da testuaz gain, ilustrazioak ere bistaratzea.

Aurrekoarekin alderatuz, bigarren obraren gelaratzean espazioa eta denbora eskaini zaizkio irudiak irakurtzeari eta interpretatzeari. Irudiak ez dira izan argumentuaren kontrasterako tresna, irakurketaren parte erabat esanguratsua baizik. Irakasleak hori bideratu duen arren, ikasleek ere asko erreparatu diote kode bisualari; hau da, ilustrazioen inguruko iruzkinak egin dituzte, eta irakasleak liburua irakurri bitartean irudia erakutsi ez duen uneetan, ikusi ahal izatea eskatu dute. Aipatzekoa da, halaber, irakaslea dela etengabe fokua jartzen duena, seinalatzen duena (*hemen zer ikusten da?, eta hemen?*).

Hirugarren eta azken gelaratzean, liburua irakurri baino lehen, ikasleek tarte luzea izan dute talde txikietan ilustrazioen inguruko hipotesiak ateratzeko (liburuaren oinarritzko elementu grafiko eta formaletan oinarrituz: azala, kontrazala eta guardak). Beraz, oraingoan, irudiak erabili dira argumentuaren inguruko hipotesiak eraikitzeko eta talde txikietan elkarrizketak sortzeko. Horrez gain, esplizituki atera du irakasleak koloreen gaia. Hori aitzakia izanik, aurreko albumen itxurarekin alderatu dute hirugarrena. Ikasleek, gainera, haien diskurtsoetan, biga-bostetan jo dute irudietara, haien ideien adibide edo justifikazio gisa.

[3. albuma
gelako saioa]

- 334 I: [...] nik nahiko nuke orain hitz egitia hemengo beldurrak nola irudikatuta dauden adieraztea nahiko nuke/ hemen marrazkilari oso onak ditxugu trebeak/ eta esan dezakegu ea ze desberdintasun dauzkagu e?/ aurreko bi albumetan ikusitako marrazkiengandik e?/ ze desberdintasun/ ze estilo edo zela ikusten duzue zuek e?/ zela ikusten ditxuzue hemen irudikatutako e: ilustraziñuak?/ ea nor hasiko da?
- 335 IK (Alain): beldurgarriak
- 336 I: beldurgarriak ikusten ditxuzu zuk irudiak?/ bai?/ zergatik diozu hori ba?/ nun ikusten duzu beldurgarria?
- 337 IK (Alain): **ba: batek daukala e:/ daukala ekaitz trumoi:/ ekaitzak e:: lepua moduan/ eta gero buruan dauka lainua edo:/ eta: ba:**
- 338 IK: trumoiak botatzen
- 339 I: trumoi adibidez?/ hor esaten duzu trumoi agertzen dala
- 340 IK (Ekaitz): Agurtzane/ ba niri eztozta ematen hainbeste billur
- 341 IK: ya:/ ez dau emoten bilurra
- 342 IK: horrek ez dau emoten beldurra!
- 343 IK (Ekaitz): (zarata)/ **hori adibidez daukana sugia ba emoten dau bildurra zeba ematen dau holan etorri itxen jatzula moduan eta hori bai/ baina bestia hor ikusten badozu benetakua be bai eztozta emoten hainbeste billur/ bakarrik da tipo: tximistak hemen eta kaskua**

[Ilustrazioen irakurketen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

4.1.2.- Jokin (Arimazubi)

Jokinek irakasle gisa dihardu Arizmendiko Arimazubi gunean, Lehen Hezkuntzako etapan, hain zuzen ere. Hogeita bederatzi urte daramatza irakaskuntzan eta horietako gehienak, hogeita zortzi, aipatutako ikastolan. Azken urteotan, bigarren zikloan dabil tutore Agurtzanerekin batera, eta corpora grabatu zenean, biek zuten bigarren ikasturtea, elkarrekin, LHko erdiko zikloan.

Irakasle-tutore denez, materia askotan aritzen da: matematika, euskara eta ingurunearen ezaguera, bizikidetzeta... Horrez gain, Heziketa Fisikoko irakasle espezialista ere badenez, bere ohiko ikasgelaz gain, etapako maila ezberdinetan ere egiten du lan.

Aipatzekoa da, literaturen irakaskuntzan esperientzia txikia duela aitortzen duen arren, interes handia erakutsi duela, hasiera-hasieratik, proiektu honetan parte hartzeko. Hori dela eta, interesgarria da bere prozesua eta bilakaera gertutik ezagutzea, bere eguneroko elkarrekintza motak genero literarioarekin (album ilustratuarekin) eta literaturaren ikas-irakaskuntzarekin nola uztartzen dituen ikusteko, besteak beste. Alor horretan esperimentatzeko aukera izan duenez, egiteko modu ezberdinak diseinatzeko, praktikara eramateko eta horien inguruan gogoeta egiteko gune apropos bilakatu du prestakuntza ikertuaren prozesua.

Hurrengo orrialdeetan, Jokinen ibilbidea izango dugu aztergai. Horretarako, gainerako irakasleekin egin dugun gisa berean, ikasgelan bidez zein audioz grabatutako gelaratzeak eta prestakuntza faseetako saioak (autokonfrontazioak eta konfrontazio gurutzatua, batik bat) erabiliko ditugu datu eta emaitza nagusiak ezagutarazteko. Orain arteko egitura bera jarraituz, aztertuko dugu album ilustratuak gelara eraman direnean ikasgelako elkarrekintza didaktikoak nolakoak izan diren eta generoak berak, elkarrekintzarekin eta beste hainbat alderdirekin batera, zein aukera eskaintzen dituen literaturaren ikas-irakaskuntzaren bidean urratsak emateko.

Esan dugun moduan, gelako saio horiek irakasleak bizitako prestakuntzarekin uztartuta egongo dira eta bi foku horiek erabiliko ditugu ikasgelan gertatzen dena interpretatu ahal izateko. Hau da, ikertzaileok kanpotik ikusten dugunaz gain, funtsezkoa izango da horren inguruan irakasle protagonistak bere ekintza nola aztertzen duen eta horri zentzua nola ematen dion kontuan hartzea.

4.1.2.1.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA

4.1.2.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza

4.1.2.1.1.1.- Inguramendua

Irakaslearen saioak aztertu baino lehen, ezinbestekoa zaigu inguramenduaren oinarritzko ezaugarriak ezagutzea; alegia, denbora, espazioa, materiala eta ohiko egiteko moduak nolakoak diren gogoan hartzea, horiek baldintzatzaile izango baitira, hein batean, ikasgelako dinamikan.

Lehenengo albumaren lanketari erreparatzen badiogu, ikus daiteke liburuaren justifikazioarekin hasi dela irakaslea. Hau da, ezer baino lehen, gelara eraman duen obra hautatzearen arrazoiak partekatu ditu bere ikasleekin eta kontaketa egingo duela aurreratu du. Dena den, ez du haien ohiko egiteko moduen inguruan ezer komentatu ikasleekin: ea ohiko praktika den ipuinak taldean kontatzea, album ilustratuekin aritzea, obra baten inguruko eztabaidak edo tertuliak egitea, etab.

Hori ikusita, ikertzaileok gehiago jakin nahi izan dugu haien literatur ohituren inguruan. Kontuan izan behar dugu galdera hori irakasle guztiei egin diegula, ikusteko ea praktika horiek ikastetxeko kulturari dagozkion ala irakasle bakoitzaren egiteko moduei. Lehenengo **autokonfrontazio** saioa erabili dugu horretarako, eta irakasleak esan digunaren arabera, ipuinak kontatzea ez da asteroko praktika hedatua, ikasturtean zehar pare bat aldiz baino ez baitute egiten. Irakurri maiz egiten omen dute, baina ez horrelako kontaktak.

[1. albuma
autokonfron.]

- 35 IKE1: e:/ ohikoa da praktika hau zure gelan/ zuk ipuinak kontatzea?/ Agurtzanek esan du ostegunero kontatzen diela/ zuk sarri kontatzen dizkiezu ipuinak?
36 JOK: ez/ ez/ ez/ e:/ ez hainbeste/ irakurri bai/ irakurtzen dugu eta ez dakit zer/ baina ipuinak:/ pues orain igual ikasturte honetan behin edo bitan bakarrik

Tradizio horiek ezberdinak dira Agurtzanerengan eta Jokinengan; ondorioz, ikusten dugu badagoela alderik irakasleen egiteko moduen eta ohituren artean, nahiz eta biak Arimazubiko gune eta maila berekoak izan.

Hasierako albumaren gelaratzean, irakaslearen ohiko egiteko moduak ezagutu nahi izan ditugu; hori dela eta, ez diogu aparteko jarraibiderik eman. Irakasleak bere ikasgela erabili du lanketa egiteko; ikasleak biribilean eserarazi ditu lurrean, eta bera egurrezko banku baxu batean eseri da. Espazio hori besterik ez dute erabili lanketa osoak iraun duen bitartean.



9. irudia. Jokin liburua aurkezten
(lehenengo albuma)

Bigarren album ilustratua landu dutenean, espazioaren egitura hori mantendu egin du guztiak elkarrekin hitz egiteko tartetan, eta talde txikietako lanketarako, ordea, ikasleen mahaiak eta txokoak baliatu ditu. Mahaiak horretarako prestatuta egon dira aurrez eta orotara, lau espazio nagusi edo talde bereizi dira gelan. Ondoren, taldeka aritu eta gero, hasierako espaziora bueltatu eta elkarrekin eseri dira biribilean guztiak elkarrekin, eta espazio-antolaketa horretan egin dute dena (bozeramaileen partekatze lana, talde handiko elkarrizketak, obraren irakurketa...). Hirugarren albumari dagokionez, talde txikietako espazioek ardura handiagoa hartu dute eta lan hori partekatu behar izan dutenean, bozeramaileak gela erdira irten dira batzuetan, eta beste batzuetan, ohiko biribila erabili dute. Beraz, esan daiteke talde handiko elkarrizketarako eta obraren irakurketarako, oro har, lurrean esertzen jarraitzen dutela, baina talde txikietako lan gehiago egon denez, espazioaren antolaketa ez dela horretara mugatu hirugarren obraren lanketan.

Espazioaren kudeaketan aldaketak antzeman badira ere, materiala ez da era esanguratsuan aldatu prozesuan zehar. Irakasleak liburuaren ale fisiko bakarra erabili du lehenengo eta bigarren album ilustratuetan, eta bertsio digitalarekin uztartu du hirugarrenean. Materialaren muga hori, gero ikusiko dugun moduan, oztopo izan da talde txikietan lan egiteko garaian, ikasle guztiek bistara eduki nahi izan baitute albuma.

Lanketa bakoitzak hartu duen denbora-tartea dela eta, Agurtzaneren ibilbidean gertatu den moduan, ezberdina izan da hiru faseetan. Lehenengo albuma gelartzeko, hogei minutu eskas erabili ditu, irakurri aurretiko, bitarteko zein osteko jarduerak eta elkarrizketak egiteko. Beste bietan, ordea, ordubeteko bi saio oso hartu ditu album bakoitzerako eta tarte horretan, askotariko jarduerak egin dituzte: talde handiko irakurketa eta elkarrizketa, talde txikietako jarduerak, bozeramaileen partekatzeak... Kontuan izan behar dugu bigarrena Agurtzanerekin batera diseinatu duela, eta hirugarrena prozesuan parte hartu duten Arizmendiko irakasleen artean egin dela, beraz, egiteko modu horiek adostuta eta aurrez diseinatuta egon dira.

Azpiatal honekin bukatzeko, generoari berari dagokion ikas-irakaskuntzako erronka bat ekarri nahi genuke hona. Izan ere, Arimazubi gunean ohiko egiteko modua da ikasleak alfonbran biribilean eseri eta elkarrekin hitz egitea, egindakoa partekatzea eta eztabaidatzea. Dena dela, album ilustratuaren kasuan, irudiak testuak bezainbesteko protagonismoa hartzen du, eta horrek eragiten du biribilean eserita daudenean, Agurtzanerekin gertatu bezala, Jokinekin ere ikasleak hurbiltzen joatea apurka-apurka, irudia ikusteko asmoz, eta zirkulua ixteko joera izatea. Hori bigarren autokonfrontazio saioan azaleratu da, generoaren, album ilustratuaren, ezaugarri bereizgarriak landu ostean diseinatu baitute bigarren gelaratzea.

[2. albuma
autokonfron.]

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 107 | JOK: (bideoa eten)/ ez da/ 45 minutu/ normala da/ quiero decir que:/ ya jendea ya:/ ya beitu/ zirkulua ixten ari da (barre)/ bai |
| 108 | IKE1: kurioso da/ Agurtzaneren klasean gauza bera gertatu zen/ zirkulua ixten/ ematen du irudietara: ez?/ hurbiltzen ari direla |
| 109 | JOK: bai/ gogoratzen naiz gauza horretaz/ azkenean agertzen ziren uste dut e: aitite eta amama eta: oso modu: grafikoan ezta? |
| 110 | IKE1: besarkada bat |
| 111 | IKE2: koloretan eta alboan beste batzuk zuri-beltzean |
| 112 | JOK: hori da |

Hirugarren albumaren osteko autokonfrontazioan, kontrara, espazioaren kudeaketaren gaia atera den arren, ez du oztopo edo zailtasun gisa ikusi irakasleak. Ikasleak hurbildu egin zaizkio irakasleari eta bakoitza modu askean eseri da (aulkian, lurrean...), baina ez du hor eragozpenik

ikusi. Agurtzaneren eta Jokinen konfrontazio gurutzatuan elkarrekin hitz egin dute inguramenduaren inguruan, beraz, aurrerago sakonduko dugu gehiago kontu horretan.

Hala bada, inguramenduari buruzko gogoeta beharrezko bihurtzen da, generoaren ezaugarriek berek hala eskatzen baitute, bai denborari, bai espazioari eta bai materialari dagokionez ere.

4.1.2.1.1.2.- Harreman mota

Inguramenduaren funtsezko ezaugarri batzuk ezagututa eta testuingurua apur bat marraztuta, irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota nolakoa den arakatuko dugu segidan. Izan ere, irakaslearen ohiko praktika da autoritatean oinarritutako urruntzea beharrez, ikasleenganako harreman hurbila adieraztea eta sentsibilitate handiz jardutea, eta hori ikusi ahal izan dugu Jokinen prozesuan zehar, saio guztietan. Horrela, autoritatean oinarritzen diren **urruntze estrategiak** ez dira esanguratsuak izan.

Hurbiltze estrategiak izan dira nagusi; hortaz, horiek deskribatzera joko dugu, horiek baitira irakaslearen egiteko moduak gidatzen eta definitzen dituztenak. Berbaren bitartez erabiltzen diren hurbiltze tresna horiek, nagusiki, bi motatakoak izan daitezke, eta Jokinen corpusean biak agertu dira usu: elkartasun estrategiak eta konplizitate estrategiak. Esan daiteke harreman motarena ez dela bidean zehar bilakaera jasan duen alderdia, baizik eta irakaslearen beraren profilararen ezaugarria. Hargatik, albumetik albumerako deskribapena egin beharrez, saio guztiak hartuko ditugu aintzat adibide batzuk plazaratzeko.

Elkartasun estrategiak direla eta, maiz erabili ditu irakasleak, ikasleek esan dutena berresteko helburuarekin, gehienetan. Irakasleak ez du bere burua literaturako irakasle gisa aitortzen eta, ondorioz, bere autoritatea apaldu eta ikasleek esandakoa onesten du estrategia anitzen bitartez: birformulazioak eta errepikapenak, makuluak, arrazoia emateko adierazpideak...

[3. albuma
gelako saioa]

- 145 I: bueno hori da guk/ bueno hemen iritzi desberdinak agertu dira ezta?/ baina bueno gabiltza/ nik ez dakit/ burura datorkit galdera bat/ eta gabiltza beldurrei buruz hitz egiten ezta?/ beldurra gora/ beldurra behera/ ezker-eskumara/ baino:/ eta zer da beldurra?/ **zer da beldurra?/ bai?** (eskua altxatuta daukan ikasle bati)
- 146 IK: e: adibidez norbaiti ematen dotzala: altura beldurra eta beste batzuei ez/ bakoitzak sentitzen dauela e: bakoitzai ematen dotzan beldurra/ adibidez bati ematen dotza botatzia leiho batetik eta beste batei ez
- 147 I: **uhum/ e: bai/ oso: oso interesgarria**

Irakasleak ikasle baten interpretazioa guztiz partekatu ez duenean, modu esplizituan adierazi du. Ez die ikasleei kontra egin eta haiena ere onargarria dela adierazi du, ikasleen maila berean jarriz eta ikusmolde anitzak egotea zilegi dela adieraziz.

[2. albuma
gelako saioa]

- 247 I: (guardak aztertzen) ajam:// e: gauza bat/ **zein izango litzateke liburu honetan/ zein izango litzateke liburu honetan eguzkia eta zein ilargia?**
- 248 IK: e: ilargia aitona eta:
- 249 I: aitona?/ ilargia?
- 250 IK: bai eta eguzkia:
- 251 IK: igual da al revés e!
- 252 IK: (zarata eta eztabaida)
- 253 I: aber Unai/ aber Unai zer esan du?/ aber/ Unai zer?
- 254 IK (Unai): aitita e: ilargia eta amama eguzkia
- 255 IK (Enaitz): hori esan dau!
- 256 I: ez/ ez/ horrela esan du/ eta: zergatik hori?/ ez dut ulertzen zergatik aitita: ilargia:/ bueno/ hemen esaten du
- 257 IK: ba hori!
- 258 I: bukaeran esaten du/ bai?/ e: Imanol ilargia bezain
- 259 IK (Enaitz): dalako nagusiaua
- 260 IK: o sea que neskak
- 261 IK (Enaitz): gehienetan dalako nagusiaua amama baino
- 262 I: bueno/ ez dakit/ nere:/ **nik nere iritzia daukat/ nere iritzia daukat/ baino bueno:/ esaten baduzue horrela:/ gauza bat/ eta ya honekin/ honekin bukatu:/ honekin bukatu nahi dut/ zer ikusten duzue hemen?**

Agian, irakasleak bere iritzia hain modu zuzenean plazaratzeak ikasleen ikusmoldea baldintza dezake. Horrela, ba, beste testuinguru batzuetan, estrategia hori era batekoa ala bestekoa izan daiteke hartzen duen tonuaren edota izan dezakeen funtzioaren edo helburuaren arabera. Hau da, baliagarria izan daiteke ikasleek ikusteko iritzi ezberdinak daudela eta irakaslea ere taldeko kide dela, edo irakasleak bere desadostasuna adierazteko eta zuzenketa implizitua egiteko. Kasu honetan, ordea, irakaslearen tradizioa eta egiteko moduak ezagututa, esan daiteke ez dituela ikasleen erantzunak epaitu nahi eta ikasleen maila berean jartzen duela bere burua.

Beste alde batetik, azpimarratzekoa da ikasleen beharrak eta egoera espezifikoak ezagutzen dituela eta horien araberrako esku-hartzeak egikaritu dituela. Gelan badaude euskararekin oraindik ongi moldatzen ez diren pare bat ikasle etorri berri, eta irakaslea etengabe saiatzen da haien ongizatea zaintzen; hots, taldean ongi integratuta daudela ziurtatzen, biribilean eserita daudenean ongi ikusten ote duten baieztatzen, haiei keinu maitekorrak egiten...

Horrez guztiaz gain, irakasleak umorea erabiltzen du, sarri, ikasleekiko gertutasuna adierazteko eta egin beharreko jarduerak agindu baino, jolas gisa planteatzeko. Ildo horretatik, umorearen erabilerari esker, ikasleen arreta bereganatzen du eta konfiantzazko giroa sortzen laguntzen du. Jarraian, horren erakusle den adibide labur bat ikus daiteke.

[1. albuma
gelako saioa]

- 62 I: **aber/ denok daukagu/ aber/ denok perfektuak ez gara!/ edo bai?**
63 IK: ez (GBB)
64 I: **bueno/ maisua kenduta/ jakina/ baina bueno:/ baino:/ denok/ denok perfektuak gara?**
65 IK: ez (GBB)

Elkartasun estrategiak asko badira, gauza bera gertatzen da konplizitate estrategiekin. Irakasleak bere burua taldeko kide moduan identifikatzen du (lehenengo pertsona pluralaren erabilera, irakaslearen esperientzien eta iritzien partekatzea...) eta, hortaz, harreman guztiz horizontala eraiki du ikasleekin: irakasleak huts egiten duenean onartu egin du, ez dauka bere ezjakintasuna adierazteko beldurrik... Gutxi balitz, bere erabaki didaktikoekiko iritzia ematen ere utzi die ikasleei eta hori bere berbaldian esplizitatu egin du irakasleak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 125 I: ipuinaren bukaera/ e decir/ gero: nik irakurriko dizuet bukaera/ baino orain/ badakit ez dela erreza/ badakit ez dela erreza baino: ahalegin txiki bat egingo dugu/ **gingo dugu gauza bat/ e: jarri taldeka/ e? bakoitza bere:/ pixkat mugitu egin ditut e: mahaiak edo/ baina jarri bakoitza bere:/ eta bost-hamar minututan gehienez/ saiatu bukaera txiki bat/ bukaera eman/ eta gero besteen aurrean irakurriko dugu eta: hori bukatutakoan nik irakurriko dizuet**
126 IK: bukaera
127 I: bukaera/ **ondo deritzozue?**
128 IK: bai (GBB)
129 I: ¡venga chicos!/ e: lanera apur bat!

Hirugarren albumaren gai nagusia beldurra denez, horrek sor dezakeen deserosotasuna kudeatzen ere saiatu da irakasleak. Beldurra izatea normala dela erakutsi nahi izan du, eta horretarako, irakaslea bera ere taldean sartu da, berak ere bere beldurrak dituela onartuz. Prozesu osoan zehar, askotan partekatu ditu irakasleak bere bizipenak, baina aurrekoetan ez bezala, hirugarren albuma landu duenean, ikasleei eman die hitza eta ez du gehiegi sakondu bere esperientzietan. Irakasleak argi utzi du iritzi guztiak libre direla eta beldurrik gabe esan dezaketela pentsatzen dutena, eta gaiak berak eskatzen duen intimitatea ere errespetatu du, askatasun osoa eman baitu nahi duenak kontatzeko eta nahi ez duenak bere anonimotasuna zaintzeko. Behean, horren pare bat adibide aurki daitezke.

[3. albuma
gelako saioa]

- 379 I: ez?/ bue:no/ vamos a ver/ egingo dizuet gauza bat/ (makilatxoak hartu ditu)/ vamos a ver/ e:: zuek esan e?/ **hemen bakoitzak libreki espresatu dezake bere sentimendua eta bere esto ez?/ e:: inoiz al duzue beldurrik?**
440 I: bue:no/ egingo dugu gauza bat/ ez bazaizue inporta nik zabalduko dut hemen zuek margotu eta idatzi eta marraztutako beldurrak eta ni joango naiz irakurtzen banan-banan/ gutxi batzuk behintzat/ eta **norbaitek esaten badu “a pues hori nire esto” eta nahi baldin baduzu azaldu hori eta:/ e?**

[Adibide gehiago 1. eranskinean: *Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota. Hurbiltze estrategiak*]

Irakaslearen grabaketetan ikusi duguna argigarri suertatu bada ere, interesgarria da irakasleak berak gelaratzeaz eta bere ekintzaz egiten duen hausnarketa ezagutzea. Hurbiltze estrategien inguruan gutxi hitz egin du **autokonfrontazio** saioetan, badirudielako oso integratuta duela bere irakaskuntzan eta modu naturalean erabiltzen dituela aipatutako estrategiak eta tresna linguistikoak. Halere, hirugarren autokonfrontazioan, umorea erabiltzearen garrantziaz aritu da, berak atera baitu gaia. Gelaratzeen analisisan ikusi dugun moduan, irakasleak asko erabiltzen du umorea hurbiltze estrategia gisa. Hirugarren album ilustratuan, gainera, liburuko protagonistak umorea baliatzen du bere beldurrak uxatzeko, beraz, lotura hertsia du gaiarekin eta argumentuarekin. Hori dela eta, autokonfrontazio saioan erdiguneetako bat bilakatu da gai hori. Jokinen aburuz, pedagogiaren zutabeetako bat da umorea, ikasgelan giro lasaia sortzen duena eta ikasleengana hurbiltzeko abantailatsu dena.

[3. albuma
autokonfron.]

- 110 JOK: [...] gure:/ (barre) pailazoari ezta? beldurra/ ez dakit/ batek esan du/ gero gure asmoa zen eta: Agurtzane eta biok egon ginen/ bueno!/ kaxan sartuko dugu eta gero ipiniko dugu hola (pailazoaren sudurra irudikatu du keinu batekin)/ nola liburuan esaten du barre egin eta gero: neurria txikitzen eta txikitzen/ orduan hasierako ideia bat izan zen (barre)/ ipini pailazoen sudurra eta bueno/ beldurrei barre egitea ezta?// baina bueno gero:/ bai izan zen hori/ nik uste dut hor eta: bueno ez dakit/ aurren bi ikasle edo bi praktiketako ikasle izan ditut ez?/ eta: nere ustez e?/ **oso inportantea da eta pedagogia manualetan edo ez da agertzen edo behintzat nik ez dut irakurri edo:/ eta seguru aski egongo da baino:/ nik uste dut e: farrea eta barrea eta oso inportantea da/ quiero decir que:/ hemen ez gara maisuak bakarrik ez?/ eta jo!/ klaseak ere ez dira serio-serio izan behar/ baizik eta katxondeo apur bat edo/ neurrian jakina baino:**
- 111 IKE1: **ya baina giro lasaia**
- 112 JOK: bai/ baina: hori da/ e:: e:/ **umorea oso inportantea da/ oso inportantea da/ e:: eta igual etxetik etortzen direnean pues norbere:/ bakoitzarekin apur bat/ ez denekin jakina baino:/ igual egun batean besteekin/ hitz egin/ aber zer moduz eta:/ eta bueno/ tontokeria batzuk noizean behin botatzea/ nik uste dut/ eta hori: (barre)/ egiten dut/ ateratzen zaizkit nire:/ y no hay algo predestinado edo: (barre)/ baizik eta **igual tontokeri batzuk botatzen ditut noizean behin eta batzuk harrapatzen dituzte eta beste batzuk ez/ baina bueno:/ hori ez da inporta/ hori da pixka bat da lasaitzea:/ giroa ezta?/ pixka bat/ ematen du farrearekin edo pixka bat ah!****
- 113 IKE1: **hurbiltzen zarela**
- 114 JOK: hori!/ bai:/ lo que pasa es que hor oso: oso serio da/ kameraren aurrean (barre)/ seriotasuna mantendu egin behar da jakina ez?/ jakina/ baina bueno

Orain arte aztertutakoa hitz gutxitara ekarrita, ez dago dudarik irakaslearen ohiko egiteko moduen artean dagoela hurbiltze estrategiak erabiltzea. Horiei esker, giro atsegina sortzeaz gain, talde izaera indartu eta ikasleen parte-hartzea bultzatu du, erantzun guztiak onartu eta goratu egin baititu. Horrek guztiak eragina du ikasgelan eraikitzen diren elkarrekintza didaktikoetan eta, ondorioz, ikasleen berbaldietan, ezagutzen eraikuntza kolektiboan eta gaitasun literarioaren garapenean.

4.1.2.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna

Ikasgelan sortzen diren elkarrekintza didaktikoak aztertzekeo garaian, garrantzitsua da partaide bakoitzak zenbat eta nola hitz egiten duen ikustea eta hori da, hain zuzen ere, azpialal honetan aztertuko duguna. Parte-hartzearen ezaugarriak ez direnez berberak izan fase guztietan, bilakaera hori da jarraian deskribatuko duguna.

Hasierako obraren gelaratzeta denbora aldetik laburra izan denez, txanda kopurua ere txikia izan da, 95 hitz-hartze; eta horietatik ia erdiak, 43, irakasleak hartu ditu. Horrek aditzera ematen digu, oro har, galdera-erantzun formatuan aritu direla (IRE formula), alegia, irakasleak galdetu eta ikasle batek edo taldeak erantzun, horren osteko ebaluazioarekin. Bestalde, aipatzekoa da irakasleak txanda asko hartu dituela gauzak kontatzeko (bere iritzia plazaratzeko, informazioa eskaintzeko, ipuina kontatzeko, laburtzeko eta galderak egiteko), eta batzuetan, elkarrekintza hori ez dela bi norabideetako izan.

Ikasleei gagozkiola, 52 hitz-hartze izan dituzte orotara, eta horien artean, 48 bost hitz edo gutxiagoko parte-hartzeak dira, % 92, hau da, ia guztiak. Txanda luzeak izan diren lau horiek ez dira hamar hitz baino gehiagokoak izan, eta ikasle berarenak direla ikus daiteke. Ikasleen erantzunak *bai/ez* gisakoak izan dira gehienetan, eta une askotan, ikasle guztiek erantzun dute aldi berean, irakaslearen galderak erantzutera bideratu baitira eta ez baitute izan hortik irteteko abagunerik. Salbuespen moduan, ikasle batek ordura arte aipatu gabeko *bulling* terminoa berbalizatu du, elkarrizketari balizko norabide berri bat gehituz; edonola ere, irakasleak ez dio proposamenari jarraipenik eman eta, ondorioz, eztabaida ez da horretara bideratu.

Bigarren albumaren lanketari dagokionez, hitz-hartze kopurua ere handiagoa izan da, bi saio iraun du eta. Irakasleak txanda asko hartu dituen arren, aurrekoan baino apur bat gutxiago hitz egin du (471 txandetatik, 202). Irakasleak hitz txanden ia erdiak hartu baditu ere, ikasleek aurrekoan baino gehiago eta luzeago hitz egin dute. Irakasleak, oraingoan, ez du hitza soilik inputa emateko eta galderak egiteko hartu; albuma ahots gora irakurri du, galderak egin ditu, talde handiko elkarrizketa gidatu du eta ikasleek talde txikietan landutakoa partekatzen ere lagundu du.

Ikasle guztien artean 269 hitz-txanda izan dituzte eta horietatik 208 bost hitz edo gutxiagokoak izan dira, ikasleen txanden % 77. Ikus daitekeen moduan, oraindik ere laburrak dira ikasleen

berbaldiak, baina apurka-apurka hasi dira agertzen luzeagoak diren batzuk. Talde txikietan lan egiteak eta ondoren, hori talde handian partekatzeko aukera izateak lagundu du ikasleen berbaldi batzuk luzatzen, tartea izan baitute taldean adostutakoa patxadaz kontatzeko. Horrez gain, talde handiko eztabaidetako pasarte batzuetan, ikasleen iritzi trukaketa egon da eta hor ere ikasleen hitz-hartze luzeagoak agertu dira. Ikasleen protagonismoari dagokionez, ahots gehiago agertu dira album honen gelaratzean, nahiz eta badauden etengabe azaltzen diren ahots batzuk ere. Esan daiteke bozeramaileak izendatzea eta talde handiko elkarrizketa irekiagoa izatea lagungarri suertatu direla ahots anitzagoak lortzeko. Alde horretatik, aipatzekoa da GBB (guztiek aldi berean erantzuten dutenean) gisako txanda gutxiago egon direla, hau da, ikasleek hitza hartu dutenean, banan-banan erantzuteko edo hitz egiteko izan da. Guztiek aldi berean hitz egin duten zatiak egon arren, ez da hori izan gailendu den hizketa mota. Labur esanda, irakaslearen galdera-erantzuna-ebaluazioa formula (IRE), momentu batzuetan, apurtu egin da, ikasleen arteko eztabaida zatiak agertu direnean. Hori, ordea, ez dago sistematizatuta, alegia, ez da berariaz landu, ezta diseinatu ere (ikus *Ikasleen arteko elkarrekintza* izeneko azpiatala).

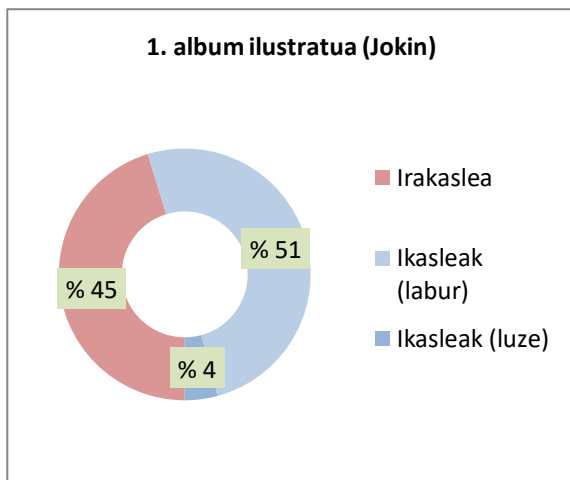
Hirugarren album ilustratuaren gelaratzean, 697 hitz-txanda egon dira bi saioetan eta horietako 333 txanda irakaslearenak izan dira, aurreko albumean gertatu denaren antzera. Agurtzaneren antzera, hemen ere, irakaslearen hitz-hartzeen kantitatea bigarrenekoaren antzekoa izan arren, izaera edo helburua aldatu egin da nabarmen. Irakasleak asko hitz egin du, baina parte-hartze hori ez da, kualitatiboki, berdina izan. Irakasleak input gutxiago eman du oraingoan, hau da, gauza gutxiago kontatu ditu eta tarte handiagoa eta askeagoa eman die ikasleei. Irakasleak, beraz, hitza hartu du elkarrizketa gidatzeko, galdera batzuk proposatzeko, ikasleen hitzen onespina egiteko eta ikasleen arteko elkarrekintza bideratzeko. Aurrerago ikusiko dugun moduan, galdera orokorrak egiteaz gain, ikasle berarekin apur bat zehazten eta sakontzen ere saiatu da (ikus *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko* azpiatala).

Ikasle guztien artean 367 txanda erabili dituzte hirugarren fasean. Horien artean, 246 dira bost hitz edo gutxiagoko parte-hartzeak (ikasleen txanden % 67), aurrekoetan baino gutxiago. Horrek esan nahi du, ikasleek, oro har, luzeago hitz egin dutela, eta nahiz eta oraindik ere badauden erantzun laburrak, ez dira talde osokoak (GBB) izan. Ondoren, ikasle baten hitz-hartze luze baten adibidea dugu, irakurri berri duten istorioaren interpretazioaren pasarteari dagokiona, hain zuzen ere.

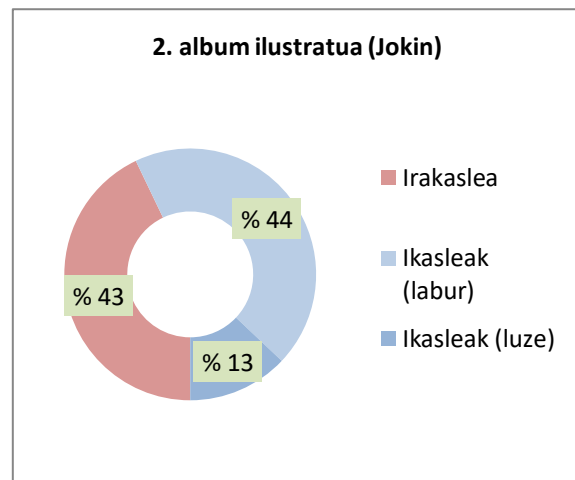
IK: ba e: beldurra daukonia berak beldurra ba: ikusten dauela/ bera egoten danian XXX ikusten ditxu oso beldurgarriak eta beldurra sentitzen dau/ eta kutxa horretan Mattin ba: beldurra daukonia eta zabaltzen dau eta ematen dau ba xurgatzen dotzala beldur guztiak

Parte-hartzearen inguruan aipatutako datuak errazago ikusteko asmoz, hona irakaslearen eta ikasleen partaidetzaren ezaugarri batzuk biltzen dituzten grafikoak:

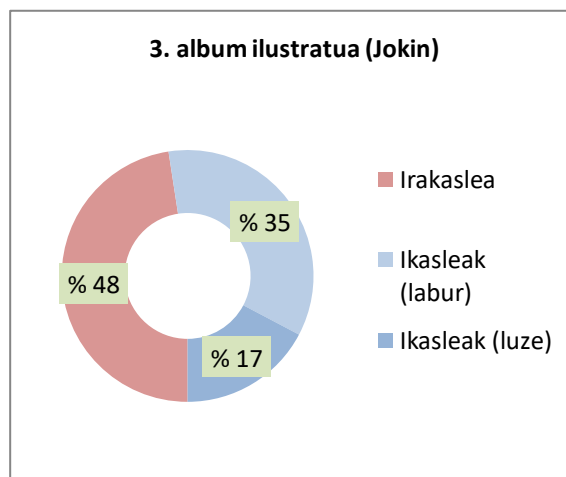
4-6 grafikoak: Arimazubiko Jokinen ikasgelako parte-hartzearen kopurua eta izaera



4. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma)



5. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma)



6. grafikoa. Jokinen ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma)

Grafikoek iradokitzen dute irakaslearen parte-hartzearen kantitatea antzekoa dela hiruretan, baina gorago esan dugun gisara, horren helburuak aldatu egin dira eta, ondorioz, ikasleen berbaldiak ere arras ezberdinak izan dira. Ikasleei erreparatuta, ez dago zalantzarik lehen albumetik bigarreneira alde handia egon dela eta luzeago hitz egin dutela, eta joera horrek jarraitu egin duela hirugarrenean ere. Agurtzanerekin ikusi bezalaxe, elkarrekintza aurrez diseinatu gabe egon da bigarren albumaren gelaratzean, bada, ilustrazioei leku uzteak eragin ahal izan du ikasleen berbaldi luzeago horietan (interpretazio sakonak, inferentziak, haien bizipenekin loturak...). Hirugarrenean, berriz, elkarrekintzaren diseinua egin dute eta hori ere baldintzatzaile izan ahal izan da.

Irakasleen eta ikasleen parte-hartzearen oinarritzko datu horiek esanguratsuak izanda ere, garrantzitsua da irakasleak ikasleen hitza demokratizatzeke eta kudeatzeko erabili dituen **tresna eta estrategiak** ezagutzea.

Lehen obraren lanketan, irakasleak ez du teknika berezirik erabili hitz-txandak demokratizatzeke (makilak, txandak...), ikasleek gutxi eta nahi izan dutenean erantzun baitute (eskua altxatu beharrik gabe). Modu berean, badaude pasarteak non ikasle askok hitz egin duten aldi berean. Irakasleak ikasleen jarrera behatu du etengabe eta galdera baten aurrean baiezko edo ezezko keinua egin duten ikasleengana zuzendu da sarritan.

[1. albuma
gelako saioa]

- 44 IK: nire lehengusuk txintxau etxen zozkun (ikasleen esperientziak partekatzen, liburuko protagonistarekin identifikatuta sentitu direnean)
- 45 I: txintxau?
- 46 IK: bai
- 47 IK: bai/ eta guk berari
- 48 I: **bai/ Laia? (beste ikasle bati begira)/ Nerea/ zuk esan duzu baietz/ ezta?** / um:/ u um:/ gero nik esango dut/ nik badakit/ baino:/ (doministiku egin du)/ ai:/ barkatu/ e?/ baina:/: leku askotan gertatzen da Maddiri gertatu zaiona/ ezta?
- 49 IK: bai

Bigarren obra landu dutenean, bestalde, ikasleen parte-hartzea eta hitz-txanda libreak gailendu dira; hau da, ikasleek nahi izan dutenean hartu dute hitza (eskua altxatu gabe) eta ez da makilatxorik edota bestelakorik erabili. Horren ondorioz, batzuetan, zarata eta iskanbila antzeman daiteke, ez baitira beti txandak errespetatu. Momentu batean, gutxi parte hartu duen ikasle bat hasi da hitz egiten, baina besteek ez diote entzun, gelan zarata dagoelako eta ikasle batzuk aldi berean ari direlako hizketan. Hori gertatu denean, irakaslea berehala konturatu da, elkarrizketa eten du eta ikasle horri eman dio hitza eta arreta. Ildo beretik, elkarrizketan zehar

ahots gehiegi gainjarri direnean, espazioaren kudeaketan ere igarri da, biribila desitxuratu egin delako.

Hirugarren eta azken album ilustratua gelara eramanean, makilatxoak erabili ditu irakasleak albuma ahots gora irakurtzean txandak banatzeko eta ikasleek haien beldurrak partekatzeko. Horri esker, guztien parte-hartzea bermatu du egoera horietan. Bestetik, ikasle bakoitzak bere beldur bat ikasgelako beldurren kutxan sartu duenez (idatzita edota marraztuta), hori ere probetxuzkoa izan da guztien parte-hartzea sustatzeko eta txanda horiek ausaz antolatzeke. Ikasleen parte-hartzea, makilatxoekin kudeatu ez denean, askea izan da. Oraingoan, berriz, ikasleek eskua altxatu dute hitz egin baino lehen, eta oro har, ez dute aldi berean hitz egin. Ikasleen partaidetza handiagoa izan da, talde txikietan lan egiteaz gain, liburua haiek irakurri dutelako, elkarrizketarako arauak haiek adostu dituztelako eta esperientziak partekatzeko pasarteek garrantzi eta tarte handia hartu duelako. Izan ere, ikasle guztiek komentatu dituzte haien beldurrak. Beldur horiek marrazkiz irudikatu eta kutxan sartu dituztenez, irudi horiek ere partekatu dituzte talde handian. Horren ondorioz, betiko ahotsak ez ezik, ordura arte parte hartu ez dutenek ere izan dute haien protagonismoa eta hitz egiteko aukera.

Jarraian azaltzen den adibidean bistaratzen den gisan, irakaslea saiatu da txandak errespetatzen eta kudeatzen, gutxi hitz egiten duten ikasleak animatzen eta elkarrizketarako arauak gogorarazten.

[3. albuma
gelako saioa]

- 213 I: e: bien/ vamos a ver/ hasiko gara?/ ei ei!/ bai/ itzaliko dut ezta? (argia itzali du grabaketarako)/ e:: bien/ eseri mesedez/ bien vamos a ver/ hemen/ hemen daukagu hirugarren/ hemen daukagu hirugarren liburua (arbel digitalean jarri du bertsio digitala)/ e:: nolabait aurreko liburuekin egin dugun bezalaxe irakurriko dugu/ eta gero denon artean/ quiero decir/ **gure iritziak eta gure usteak edo besteei azalduko dizkiegu bai?/ e:: ez beldurtu/ quiero decir que bakoitzak norbaitek baldin badauka ideia bat edo bota dezala lasai asko bai?/ e:: denok izango duzue aukera/ mesedez/ e: aurrekoan edo adostutako arauak errespetatu eta disfrutatu e?/ oso oso polita da/ bien/ lehenengo eta behin egingo dugu gauza bat/ eseriko gara hemen/ eseriko gara hemen (lurrean arbelaren aurrean)/ lasai esto: arbelari begira e?/ hortik ez duzue irudiak ikusiko/ Miren hor eseri/ Daniel eseri hor lasai// Julio nahi duzun lekuan baina ikusteko moduan bale?/ bai?/ denok e: leku on bat daukazue ikusteko?**

Hurrengo adibidean, hitza monopoliza dezaketen ikasleak identifikatu eta besteei eman die hitza, parte-hartzea orekatzeko eta demokratizatzeko asmotan. Prozesuan zehar maiz erabili duen estrategia izan da, gutxi hitz egiten duten ikasleek lehentasuna izan baitute eskua altxatu izan dutenean.

[3. albuma
gelako saioa]

- 401 I: (ikasleak haien beldurrak zeintzuk diren kontatzen) **bueno Nerea zuk ya esan duzu ezta?/ e:: e e e: Unai?** (bi ikasleak daude eskua altxatuta baina Unairi eman dio hitza).
- 402 IK (Unai): alturei

Parte-hartzea kudeatzeko tresnak eta estrategiak goian azaldutako horiek izan badira ere, aipatu beharra dago isiltasunaren erabilera estrategikoa ere baliatu duela irakasleak hirugarren obra landu duenean. Isiltasuna kudeatzea ez da ohikoa izan aurreko albumen gelaratzeetan baina hirugarrenean erabili egin du ikasleen berbaldiak ez mozteko. Hortaz, esan daiteke elkarrekintzari berebiziko garrantzia eman zaion fasean, irakasleak bere esku-hartzea ere horretara moldatu duela.

Ikasgelako agenteen parte-hartzearen izaera eta ezaugarriak ezagututa, osagarri zaigu irakasleak **autokonfrontazio** saioetan hausnartutakoa. Bigarren autokonfrontazioan, irakaslea asko mintzatu da irakaslearen eta ikasleen rolen inguruan, hori izan baita bere irudiaren aurrean deigarri egin zaion alderdi nagusietako bat. Lehenengo aldia da ikasleen berbaldiak eta elkarrekintza bera hitzetara ekarri dituen; alegia, irakasleak orain arte ez du horren inguruan hitz egin eta orain mahaigaineratu du gai horren inguruko kezka eta, aldi berean, etorkizunerako erronka bat ere planteatu du. Horrenbestez, hurrengo prestakuntza fasea, hirugarren albuma diseinatu aurrekoa, elkarrekintza didaktikoari buruzkoa izatea lehentasun bihurtu da.

Bigarren autokonfrontazio horretan, berehala konturatu da asko hitz egiten duela, eta momentu batzuetan, horren ondorioz, ikasleen berbaldia eten egiten duela. Bere ustetan, azalpen gehiegi ematen ditu eta ikasleei askatasun gehiago eman beharko lieke, oro har, irakasleak berak izan baitu azken hitza. Jokinen asmoa ikasleek hitz egitea da, eta horregatik, oztopo gisa interpretatu du bideoan ikusitako egoera.

[2. albuma
autokonfron.]

- 47 JOK: (bideoa eten)/ ez/ **gehiegi sartzen naiz ezta? igual/ ez dut uzten jendea nolabait a:!/ ez zait gustatzen ez**
- 48 IKE2: igual zergatikan esaten duten urdina edo:/ horretaz ari zara?
- 49 JOK: **bai/ bai/ agian igual pixka bat/ ez da protagonismo asuntoa e?/ baina pixka bat gehiago uztea/ bueno eta zergatik esaten duzu hori eta:/ esaten dute zerbait eta nik txak!/ berehala nolabait nere esplikazioarekin eta:/ ados egon arren e?/ quiero decir que:**
- 50 IKE1: eta nola egingo zenuke?/ zerbait daukazu buruan?
- 51 JOK: **e: hurrengorako aber/ egongo naiz pixka bat e: galdera gehiago igual eta nere: nolabait nere burutazioak edo nere: esplikazioak edo:/ pentsatzen dut ez?/ ez zait gustatu eszena hori/ konturatu naiz gehiegi hitz egiten dudala ezta?/ agian igual gutxiago hitz egin behar dut eta: eurek gehiago/ pentsatzen dut e?**
- 52 IKE1: bai/ izan daiteke/ edo: bai/ edo lagundu sakontzen esaten ari diren hori
- 53 JOK: hori da/ bai bai bai bai/ hori bai/ nik bideratu apur bat baina bueno

Autokonfrontazioan bertan ikusi du bere egiteko moduetan ere aldaketa egon dela bigarren albumaren lehenengo saiotik bigarrenean. Hasieran kezka handia adierazi du bere hitz-hartze kopuru handiarekin eta horrek dakarren ikasleen parte-hartze urriarekin. Dena den, bigarren saioko beste pasarte bat ikusi duenean (*zerekin geratu zarete?* galdera proposatu duenean), hobeto ikusi du bere burua eta gusturago sentitu da. Hori dela eta, partaidetza mota aldatzeko eta, beraz, elkarrekintza ereduari ere buelta emateko xedea nabaritzen da irakaslearen diskurtsoan, ohiko rol tradizionaletik harago joateko eta ikasleei hitza emateko helburua, hain justu ere.

Bigarren autokonfrontazio saioan azaleratu den moduan, irakasleak gehiegi hitz egiteko ohitura du eta, askotan, ikasleen hitza mozten du bere azalpenekin eta birformulazioekin. Hala, joera hori aldatzen saiatu da irakaslea hirugarren gelaratzean, berak planteatu baitzion erronka hori, bigarren autokonfrontazioan, bere buruari.

Hirugarren autokonfrontazio saioan ere, gai horri buruz galdetu nahi izan diogu ikertzaileok, jakiteko ea bere aurreko sentazio horrek eboluziorik izan ote duen. Ikasleen parte-hartzeri dagokionez, irakasleak aurrekoan baino hobeto ikusi ditu ikasleen berbaldiak, haien arteko adostasunak eta desadostasunak adierazi dituztelako, elkarrizketa sortu delako eta normalean isilak diren ikasleen ahotsak entzun ahal izan dituelako. Guztiaz ere, ikasleen partaidetzaren desoreka bada irakaslearen kezketako bat, guztiek ez dutelako asko hitz egin, nahiz eta isila den ikasle batek ekarpen berezia egin duen. Hala ere, gelaratzearen analisisian azaldu berri dugun gisara, jarduera asko egon dira parte-hartzea demokratizatzea ahalbidetu dutenak (talde txikietan lan egitea, album ilustratuaren testua guztien artean irakurtzea, ikasleen beldurrak jasotzea eta horiek azaltzeko aukera denei ematea...).

Bestaldetik, irakaslearen rolari dagokionez, irakasleak oso argi dauka hirugarren albumean izan duen egiteko moduarekin jarraitu behar duela eta hori dela bidea; alegia, irakasleak bere diskurtsoa bota eta ikasleek modu pasiboan jaso beharrean, komunikazioa eta ikasleen arteko elkarrizketa sustatu behar direla eta irakasleak moderatzaile rola izan behar duela. Nolanahi dela, irakasleak aitortu du rola aldatzeak esfortzu handia dakarrela eta ez dela erraza ohiturazko egiteko modu horretatik irtetea.

[3. albuma
autokonfron.]

60 IKE1: (bideoa eten)/ **hemen nola ikusten duzu zure burua zati hontan?**

- 61 JOK: (barre)/ bue: no e:/ nik uste dot e:// **lortu egin behar dudan estiloa e?/ klase: irakasteko ez baino: lan egiteko estiloa/ pentsatzen dot hortik doala ez?/ eta liburu: testuliburuak eta ez dakit zer/ ba ahalik eta azkarren edo zakarrontzira/ bueno zakarrontzira ez baina baztertu egin behar ditugu eta nolabait euren artean/ eta batez ere e:: bueno!/ nabil ikasten ere bai!/ ez pentsa!/ orduan e: pentsatzen dut hortik nolabait sakondu egin behar dudala/ hortik joan behar da nere: ez dakit/ ez dakit/ barneko:: barne: ez dakit/ hori ezta?**
- 62 IKE1: bai
- 63 JOK: barruko: o barne: eztabaida edo iritziak edo
- 64 IKE1: bai bai/ eta hor ikusten duzu bidea
- 65 JOK: bai hortik/ garbi dago/ quiero decir que:/ ezin dugu: orain arte: ia-ia/ **bueno orain arte edo: bota-bota-bo-bo-bo! eta besteak modu pasiboan edo jaso ezta?/ e: garbi dago/ nik ahal dotena behintzat/ beste gauza bat da/ batzutan da berria eta da: eta beldurra ematen du batzutan bueno ez dakizu: ez?/ baino: komunikazioa areagotu egin behar da/ hitz egin behar dute/ euren iritziak eman behar dituzte/ euren konfrontazioak eta:/ hortik/ es que: ez dago besterik!/ hortik joan egin behar da/ quiero decir que:**
- 66 IKE2: eta horregatik eskatzen dizkiezu azalpenak ez?/ “azaldu hori apurtxo bat:/ garatu:”
- 67 JOK: bueno bai:/ hori da/ hori da/ bai:/ quiero decir que:/ ez/ bueno zuek komentatu zenuten ez?/ **ez gelditzeko bakarrik bai edo ez/ bueno pues hori/ hor casi-casi orain arte egin dugu hori ez?/ casi-casi e?/ eta orduan bueno!/ nola ikusten dudan?/ bueno!/ (barre)/ ez dakit/ bai bueno:/ quiero decir que: bai!/ nere pinitoak nolabait esateko ez?**
- 68 IKE1: bai:/ alde handia da/ lehenengo albumetik hirugarrenera: alde handia dago zure: egoteko:
- 69 IKE2: bai
- 70 JOK: e:: **esfuerzo mental bat behar da e?/ errezena da bum-bum-bum ez dakit zer/ kameraren aurrean pues igual motelago hitz egiten da baina gero: bu:!/ ez dakit/ ez baldin badago ezer bu:!/ botatzen duzu: hor**

Irakaslearen eta ikasleen rolen auzia ez da izan irakaslearen foku bakarra autokonfrontazioetan. Jokinen kezken artean badago ikasleen jarrera eta portaera ere (gelako dinamikaren gidaritza). Lehen autokonfrontazioan, bideoa ikusi bitartean, deigarria den zerbait identifikatu du irakasleak: talde osoa zirkuluan eserita dagoenean, alde batera begiratzen du beti, hau da, bere eskuinaldean dauden ikasleei begiratzen die, besteei baino gehiago. Irakaslearen esanetan, bere ikasgelan badira apalagoak eta berritsuagoak diren ikasleak eta hori zaintzeko asmoz egin du, modu inkontzientean. Bigarren autokonfrontazioan ere ardura bera azaleratu du irakasleak eta horren zergatiak eta kausak bilatzen saiatu da.



10. irudia. Jokin autokonfrontazioan (bigarren albuma)

Ikasle berritsuenei arreta deitzea eta isilagoak hitz egitera animatzea izan da, bere hitzetan, alde batera begiratzeko joera horren arrazoia. Agerikoa da, hortaz, ikasleen parte-hartzea bermatzea badela irakaslearen xede nagusietakoa.

[2. albuma
autokonfron.]

- 37 JOK: (ikertzaileak eten du bideoa)/ ez dakit (barre)/ **pentsatzen ari nintzen joe: zelako tendencia eskumara begiratzeko e?/ joe: ni ez naiz (barre)/ esan nahi dut e:/ baina bueno: ez dakit zergatik ez?/ ez dakit**
- 38 IKE1: **aurrekoan berdina komentatu zenuen ezta?**
- 39 JOK: **bai:/ bai baino:/ e: agian igual gelako berritsuena edo hor daude/ hor daude/ pixka bat berritsuena/ horregatik agian igual beti begiradarekin:/ azpian igual eskatzen duzu benga!/ hitz egin edo komentatu edo:/ begiradarekin ezta?/ quiero decir que:/ izan leike nolabait e:: amu bat edo ez dakit/ ez dakit**

Amaitzeko, Arizmendiko tradizioa eta kultura kontuan izanda, garrantzizkoa da aipatzea ikastola horretan beti eman izan zaiola garrantzia eta lehentasuna komunikazioari eta ikaskidetzari. Dena dela, gelaratzean bertan hori guztia sustatzeko eta estrategia zehatzak aplikatzeko momentuan sortu dira zalantzak edo kezak. Horregatik, gure prestakuntza-prozesuaren azken fasea elkarrekintza emankorrak diseinatzeko eta gelaratzeko moduen ingurukoa izan da, betiere, literaturaren ikas-irakaskuntzaren eta hezkuntza literarioaren markoan kokatuta.

4.1.2.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa

Aurretik aipatu dugun moduan, irakasleak hitza hartu du galderak proposatzeko eta horiei esker, talde handiko elkarriketak sortzeko. Jarraian ikusiko dugu ea zein motatako galderak gailendu diren album ilustratu bakoitzaren lanketan, horiek zein eragin izan duten ikasleen berbaldietan eta parte-hartzean eta galderen ezaugarriak eta helburuak aldatu ote diren prozesuan zehar.

Hasteko eta behin, interesgarria da aipatzea *bai/ez* edota bestelako binomioekin erantzun daitezkeen **galdera totalek** edo literalek dezenteko protagonismoa izan dutela lehenengo obraren gelaratzean, nahiz eta horien erabilera eta funtzioak aldatzen joan diren bidean. Lehen album ilustratua gelara eramanean, mota horretako hainbat galdera baliatu ditu irakasleak, bai irakurri aurretiko hipotesietan, bai irakurketaren osteko fasean. Galdera horietan, irakasleak aukera kopuru mugatua eskaini die ikasleei, oro har, baieztako edo ezeztako keinu zein esapideekin erantzun direnak. Beheko adibidean ikus daiteke irakaslearen galdera horrek liburuko argumentua eta ikasleen esperientzia pertsonalak uztartzeko xede izan badu ere, galdera egiteko moduak erantzun kategorikoak sorrarazi dituela.

[1. albuma
gelako saioa]

- 35 I: am:// **gela honetan/ gela honetan/ horrelako zerbait/ horrelako zerbait e?/ gertatu:/ gertatu da inoiz?**
36 IK: e:/ ez
37 I: **seguro:?**
38 IK: bai/ ez (GBB)
39 I: **bai?** (baiezkoa esan duen ikasle bati begira)
40 IK: bai

Galdera moten kopurua eta proportzioa aintzat hartuta, totalak zertxobait gutxiago izan dira bigarren albumean eta literatur generoaren ezaugarriak lantzeko eta irakasleak bere azalpenak emateko erabili ditu maiz. Beste zenbaitetan, galdera ireki batekin hasi den arren, ikasleek erantzuteko tarteak izan baino lehen, erantzun posibleak proposatu eta galdera itxi bilakatu du.

[2. albuma
gelako saioa]

- 224 I: bai/ bueno bale/ bueno bakoitzak berea ezta?/ bamos kasu: kasu desberdinak// gauza bat/ e hau irakurtzerakoan/ momentu batean edo: ez dakit/ **momentu batean edo ez dakit/ norberaren aititak eta amamak/ eta amametaz edo gogoratu duzue edo:?**
225 IK: e bai! (GBB)
226 IK: bai menos uno que: ni jaio nintzenian zauan hilda ya
227 I: bue: no/ e: **zuen aititak eta amamak nolakoak dira?/ horrelakoak dira/ alaiak eta: atseginak?**
228 IK: bai! (GBB)

Goiko adibidean ikus daiteke irakaslea galdera total batekin hasi dela, baina ondoren, irekiagoa eta inferentzialagoa den bat txertatu duela (*zuen aitita eta amamak nolakoak dira?*). Ikasleek erantzuteko aukera izan baino lehen, galdera horren erantzun posibleak murriztu egin ditu eta hainbestez, ikasleen erantzuna ere *bai/ez* gisakoa izan da.

Hirugarren albumaren gelaratzean, kopuruz, askoz ere urriagoak dira galdera totalak eta horien helburua ere arras ezberdina izan da, galdera horiek ez baitira liburuaren alderdi esanguratsuak lantzeko erabili, momentu puntualetan ikasleekin kontrastea egiteko baizik. Galdera horietako asko zehazteko eta sakontzeko saiakera ere egin du irakasleak; beste era batean esanda, galdera totala egin ostean, ikasleei eskatu die erantzun hori justifikatzeko. Aurretik ikusi dugun adibidean gertatu denaren kontrara, galdera itxia dena ireki bilakatu da.

[3. albuma
gelako saioa]

- 155 I: **beldurra da sentimendu bat?**
156 IK: bai (GBB)
157 I: Unai?/ zuretzat? (ez dago eskua altxatuta)
158 IK (Unai): bai
159 I: bai?/ **zergatik da sentimendua?**
160 IK: zeba beldurra daukazunian sentitu itxen dozu

Jokinen kasuan, esanguratsua da **galdera erretorikoen** erabilera, hiru albumen lanketetan azaleratu direlako, batez ere, irakasleak esperientzia komunak azpimarratu dituenean edota berak esandako zerbaiten inguruan ikasleen onespena eskatu duenean. Horrelako galderetan, *ezta?* eta *bai?* dira gehien errepikatu diren formak. Lehen zein bigarrenean, maiztasun handiz agertu dira eta irakaslearen azalpenak eta inputak emateko erabili dira. Aitzitik, hirugarren albumean, gutxiago dira eta funtzio hori galdu egin dute, oraingoan, ikasleek esandakoa birformulatzeko edota jardueraren baten kontsigna argitzeko enplegatu baitira. Beheko adibidea da horren isla, ikasleek esandakoa birformulatu eta erantzunik espero ez duen galdera erretorikoa egin baitu irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 34 I: ikaskideak errespetatu/ beste gauza bat/ nik Nereari ez diot galdetu/ gero zuen artean hitz egiterakoan/ iritziak ematerakoan eta e: adostutako arauak gero e: ez dakit/ errespetatu egin dira edo?/ edo ya bakoitza jun da alde batetik edo?
- 35 IK (2.taldeko bozeramailea): bai/ bueno:/ momentu batzutan ba igual pixka bat bakoitza/ baina ondo
- 36 I: bestela: bai/ **nahiko ondo ezta?/ quiero decir que:/ adostutakoak errespetatu egin dira**
- 37 IK (2.taldeko bozeramailea): (baiezko keinua)

Bestalde, argumentuaren inguruko oinarrizko ideia batzuen inguruan hitz egin nahi izan duenean edota ilustrazioen deskribapen orokorrak sustatu nahi izan dituenean, izaera **partziala** duten galderak erabili ditu irakasleak. Lehen albumean, esaterako, zenbait kasutan, galdera partziala proposatu arren, ikasleen erantzuna hitz bakarrera mugatu da eta elkarrizketari ez zaio jarraipenik eman.

[1. albuma
gelako saioa]

- 22 I: bai:/ ya:!/ motza da/ ezta?/ ze pena!/ baina bueno:/ baino askotan/ e?/ gauza motzak// bien:!/ zer iruditu zaizue ipuina?
- 23 IK: oso politxa (GBB)
- 24 I: e:/ polita/ ezta?/ baina:/ e:./ hor/ zer iruditzen zaizu/ Maddi/ hasieran/ **lehenengo aldiz Maddiri zeozer esan ziotenean/ Maddik/ nola erantzun zuen?** (nola galdera ongi/gaizki binomiora murriztu da)
- 25 IK: e:/ gaizki

Bigarren albuma landu duenean, galdera partzial horiek baliatu ditu literatur obraren elementu batzuk deskribatzeko (koloreen ezaugarriak eta bereizgarriak, irudietan agertzen diren pertsonaiak...). Orain arte askitan aipatu dugun moduan, ilustrazioen irakurketak eta albumaren ezaugarriek berebiziko garrantzia izan dute bigarren fasean, eta irudi horien inguruko fokua zehazteko egin ditu galdera partzialak. Beheko adibidean ikus daitekeen gisan, irakasleak irudietan zer ikusten den galdetu die ikasleei, baina foku horren erantzuna ez da guztiz irekia izan, erdi-egituratua baizik.

[2. albuma
gelako saioa]

- 51 I: (guardak eta azala begiratzeko ari dira) eguna/ eguna eta gaua/ bai?/ eguzkia eta ilargia/ ilargia eta eguzkia e?/ gauza bateko: bi: bi zati/ bai?/ bien/ **zer gehiago daukagu hemen?/ e: pertsonaiak**
- 52 IK: aitita bat eta amama bat
- 53 I: aitita eta amama/ bai?
- 54 IK: aitita eta amama

Hirugarren eta azken galaratzean, aldaketa esanguratsua gertatu da, irakasleak ez baititu ordura arte ohikoak izan dituen galdera partzialak sarri erabili, eta baliatu izan dituenean, memoria didaktikoa egiteko edota istorioaren pasarteren bat gogorarazteko funtzioa izan dute; hots, ez dira argumentu osoa birformulatzeko edota ulermena bermatzeko tresna izan.

[3. albuma
gelako saioa]

- 339 I: uhum/ zer/ **gogoratzen zarete/ zertan gelditu ginen beldurrak zirela?/ norbaitek aurrekoan:**
- 340 IK: sentimendu bat (aurreko saioan aipatutako definizioa ekarri dute gogora)

Galdera partzial horiek baino erantzun irekiagoak onartzen eta eskatzen dituzten **galdera irekiekin** edota inferentzia totala eskatzen dutenekin ere antzera gertatu da, hau da, prozesuak aurrera egin ahala ugaritzen joan dira. Izan ere, *Tximeleta-belarriak* obrarekin, horrelako galdera gutxi agertu dira irakaslearen diskurtsoan eta ez dirudi aurretik diseinatuta daudenik, momentuan bertan sortutakoak izan baitira. Hainbat adibidetan, gainera, galderak pilatu egin dira irakaslearen berbaldian eta irekiak diren batzuk galdu egin dira, atzetik beste batzuk etorri direnean. Galdera partzialekin gertatu den moduan, izaera inferentziala izan duten galdera batzuk itxi bilakatu dira, ikaslearen erantzun laburra sakontzeko tresnarik erabili ez denean, hain justu ere.

Bigarren galaratzea behatuta, aldiz, galdera ireki gehiago daudela antzeman daiteke. Hau da, ikasleen interpretazio desberdinak onartzen dituzten galderak eta jarduerak gehiago izan dira. Horiek, gainera, ez dira argumentuaren inguruan iritzia edota norbere esperientzia eskatzeko soilik. *Amama eta aitita* albumean, pisu handia hartu dute irudiek, gehienbat, azalak, kontrazalak, guardek eta testurik gabeko ilustrazioek. Horrela, irudi horiek talde handiko elkarrizketan komentatu direnean, galdera irekiak izan dira irakasleak hautatu dituenak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 270 I: e: zer adierazten du/ aber/ por favor/ **zer adierazten du marrazki honek?**
- 271 IK: asko maite diela
- 272 I: asko maite direla
- 273 IK: daukiela un XXX

- 274 I: eta: maitasunean **bi pertsonen artean/ maitasunean/ maitasuna baldin badago/ zer da gertatzen dena?**
- 275 IK: e:: bere:/ euren bihotzak juntatu itxen diezela
- 276 I: bale:

Hirugarren album ilustratua landu dutenean, galdera ireki anitz topa daitezke, talde handiko elkarrizketetan zein talde txikietako lanketetan. Galdera horien bitartez, irakasleak erantzun ezberdinak onartzen dituzten foku irekiak proposatu ditu eta, ondorioz, ikasleek testuaren zein irudien esanahiak modu askean sortu ahal izan dituzte.

[3. albuma
gelako saioa]

- 188 I: beste gauza bat/ beste gauza bat/ ez dakit e: komentatu/ quiero decir/ komentatu duzue beldurra ona dela/ beti beti beti gaintitzen badugu/ nola:/ **nola gaintitzen dugu/ edo nola gainti daiteke edo beldur bat?**/ ostras!/ nik daukat beldurra ez dakit zeri/ eta orduan nola:/ aber/ benga Enaitz!
- 189 IK (Enaitz): guregan sinesten/ guregan sinisten eta:
- 190 I: norberarengan ezta?
- 191 IK (Enaitz): eta saiatzen

Goiko pasarteetan, ikasleen esperientziak jaso nahi izan ditu irakasleak, hori guztia albumaren gai nagusiarekin uztartzeko eta ikasleen beldurrei irtenbide posibleak topatzeko. Galdera horri erantzuteko, ikasleak ezin izan dira liburuan oinarritu, inferentzia nahitaezkoa baita.

Argumentuaren eta norbere esperientzien uztarketa horrez gain, bigarren albumean bezalatsu, ilustrazioen inguruko interpretazioek inferentziak ahalbidetu dituzte. Beheko adibidean nabari dezakegu marrazkilariaren estiloak eta irudiek iradokitzen dutena mintzagai bilakatu dela eta irudietan ikusten dena deskribatzetik harago joan direla. Irakaslearen galderak ez duenez erantzun bakarra, ikasle bakoitzak berari transmititzen diona adierazteko aukera izan du eta modu irekian proposatu dira ideia ezberdinak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 353 I: bai?/ por supuesto/ baldin badaukazu zerbait esateko:/ ez?/ e: beste gauza bat/ a ver vamos a ver/ **hemen nola: nola daude adierazita beldurrak?/ nola: nolakoak diren beldurrak?**
- 354 IK (Unai): bakoitzak sentitzen dauena (zarata)
- 355 I: e?
- 356 IK (Unai): bakoitzak sentitzen dauena
- 357 I: bakoitzak sentitzen duena/ **liburuan esan nahi dut e?/ nola daude marraztuta beldurrak?**
- 358 IK (Unai): bakoitzak e: imajinatzen dauen bezala
- 359 IK (Enaitz): eta oso arraroak moduan beldurra ematen
- 360 I: arraroak/ (isiltasuna)
- 361 IK (Diego): ba: dau margotuta: ba kolore: ilunekin eta imajinaziua erabilita

Aurreko adibideak ikusita, esan daiteke galdera irekien kopurua eta izaera esanguratsua dela hirugarren albumaren gelaratzean. Izan ere, galdera mota hori izan da lehenetsi dena eta kasu askotan, elkarrizketak gidatu dituena. Horrelako galderek helburu ezberdinak izan dituzte:

argumentuaren inguruko hipotesiak egitea, beldurra definitzea eta ezaugarritzea, irudien eta testuaren estiloa aztertzea, elkarri laguntzea eta proposamen berriak sortzea...

Laburtze aldera, hirugarren albumean, Agurtzanerekin gertatu bezala, galdera kopuru txikiagoa egon da eta saio osoa ez da galdera-erantzun formatura mugatu; galderarik gabeko pasarte luzeak topa daitezke, non ikasleak ari diren modu aktiboan parte hartzen (talde handian kontrasteak egiten, talde txikietan lanean, bozeramaileak hitz egindakoa partekatzen, obra bera irakurtzen...).

[Adibide gehiago 2. eranskinean: *Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa*]

Album ilustratuak irakurri aurretik edo ostean galderak egitea oso errekurtso erabilia izan da ikusi ditugun gelaratzetan. Lehen obra landu dutenean ez dutenez talde txikietako jarduerarik egin, talde handiko eztabaidak eta galderak izan dira nagusitu direnak. Irakaslea horri buruz aritu da hasierako **autokonfrontazio** saioan, irakasleak berak azpimarratu du galdera irekien beharra eta potentzialtasuna eta erraz identifikatu du zein galdera mota egin nahi dituen, zeintzuk egiten dituen eta horiek ikasleen diskurtsoetan duten eragina zein den. Edozelan ere, lehenengo gelaratzearen analisisian ikusi dugun gisara, galdera guztiak ez dira irekiak izan, totalak eta partzialak nagusitu baitira.

[1. albuma
autokonfron.]

- | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 33 | IKE1: bai/ bai/ bai (bideoa martxan jartzen du)// (bideoa gelditu)/ hor/ e:/ polita/ baina ez duzu politean geratu nahi// ez? |
| 34 | JOK: bai/ bueno hor ideia zen:/ e:/ galdera zabalak/ edo:/ bai/ zabalak/ ezta?/ en fin/ eta klaro/ zer iruditzen zaizu?/ hori ya/ berez ya/ e:/ galdera itxia da/ ez?/ orduan ni nengoen/ eta gelditu nintzen/ joder:/ ongi/ klaro/ erantzuna izaten da ongi edo gaizki/ es decir/ ez?/ ez dago besterik/ ez?/ orduan nahi nuen pixkat:/ eta gero komentatuko dut beste gauza bat/ bategatik edo:/ e/ pixkat/ hori/ galderak nolabait/ e:/ irekiak/ zabalak ez barkatu/ irekiak/ ez?/ eurek nolabait/ e:/ erantzuteko/ e:/ aukera anitzak eukitzeko zerbait komentatzeko/ ezta? |

Bigarren autokonfrontazioan irakasleak komentatu duenari erreparatuz, galderak errekurtso gisa erabili ditu, besteak beste, ikasleen arreta bereganatzeko. Saiok luze jo dutenean eta ikasleak nekatuta edo despistatuta egon direnean, erne egon daitezen, galderak egingo dituela esplizitatu du gelan. Galdera horiek amu bilakatu dira liburua lantzeaz gainera, ikasleen arreta mantentzeko. Orain arte ikusi dugunari erreparatuz, hainbat dira irakasleak helburu horretarako baliatu dituen estrategiak (umorea, esperientzia partekatuak, galderak...), ikasleen arreta eta parte-hartzea bere lehentasunetako bat izan baita.

4.1.2.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko

Irakasleak egin dituen galderak nolakoak diren ikusi dugu, bai eta horiek zein helburu izan duten eta ikasleen berbaldietan zein eragin izan duten ere. Hori, baina, ez da nahikoa irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza ereduak deskribatzeko, berebiziko garrantzia baitu ikusteak irakasleak zer egiten duen ikasleen erantzunekin, hots, ikasleen diskurtsoak garatzeko zein estrategia erabiltzen dituen. Konturatu gara galdera bat inferentziala eta interesgarria izan arren, ikaslearen erantzun laburra edo gehiegi garatu gabea ekar dezakeela, eta irakaslearen aldamiatze lana oinarrizko esku-hartzea dela erantzun hori osatzen eta zehazten laguntzeko. Bide horretan, ikasleen pentsamendua hitzetara ekartzeko nahiz hitzaren bitartez pentsamendua eraikitzeko, funtsezkoa da irakaslearen bitartekaritza egokia izatea.

Hori dela eta, estrategia diskurtsibo horiek hiru albumen lanketetan zehar izan dituzten aldaera ezberdinak aztertzea biziki interesgarria da gure corpusean azaleratu diren garapen-aztarnak ezagutzen jarraitu ahal izateko. Irakasleak baliatu dituen estrategiak identifikatu eta horiek ikasleen diskurtsoan nola lagundu duten ikusiko dugu, betiere, literaturaren ikas-irakaskuntzan eragin ditzakeen aurrerabideak ezagutzeko eta horretarako elkarrekintza emankorrak nola eraiki daitezkeen jakiteko.

Lehenik eta behin, aipatzekoa da **orientazio estrategiak** bereziki interesgarriak izan direla ikasleen berbaldiak gidatzeko eta esan dutenaren inguruko arrazoiak eskatzeko, horrek ikasleen berbaldiei forma ematen lagundu du eta. Horiei esker, ikasleen erantzun motzak justifikatzeko eskatu du irakasleak eta ikasleen ahozko diskurtsoen bidelagun bihurtu da bera. Estrategia horien erabilera, baina, aldatuz joan da bidean eta album batetik bestera ugartu egin direla esan dezakegu, elkarrekintza berriaz diseinatu duenean aintzat hartu baititu horrelako kontuak.

Lehen album ilustratua gelaratu duenean, ez dira orientazio estrategia franko agertu saioan zehar, ikasleek galdera bati erantzun diotenean, oro har, ez baitaie jarraipenik eman. Ondorioz, ikasleek ez dute esandakoa justifikatu edota sakondu behar izan. Jarraian dagoen adibidean, ikasle baten erantzuna galdera bihurtu du irakasleak. Liburuko Maddi protagonistaren lagunak deskribatzea eskatu du, eta ikasleak hitz bakarrarekin erantzun du. Ikaslearen hitzari galdera tonua erantsiz, pentsa dezakezu justifikazioa eskatzen ari dela; dena den, elkarriketak ez du aurrera egin eta ez dute gai horretan sakondu. Ikasle batzuek izenondo berriak proposatu dituzte

eta hor bukatu da elkarrizketaren segmentua. Ikasleen erantzunek laburrak izaten jarraitu dute (*bai* edo *ez*) eta ez da lortu berbaldietan sakontzea eta hari horri jarraitzea.

[1. albuma
gelako saioa]

- 28 I: [...] askotan:/ arazoak ditugunean/ ez dakigu nola erantzun/ ezta?/// eta orduan/ norbaitekin hitz egin behar dugu/ zer iruditzen zaizue:/ Maddiren lagun horiek? (atzamarrekin kakotxak irudikatzen ditu “lagun” hitza ahoskatzen duenean)
- 29 IK: **gaiztuak**
- 30 I: **gaiztoak?**
- 31 IK: zirikatzaileak
- 32 IK: bihotz txarrekuak
- 33 I: e:?:/ zer?/ barkatu?
- 34 IK: bihotz txarrekuak
- 35 I: am: [...]

Bigarren albumarekin, gutxi-asko, antzeko egoera azaleratu da. Ikasleek esandakoa zalantzan jarri du pare bat aldiz irakasleak. Horrek helburu izan dezake ikasleei pentsaraztea eta esan dutena arrazoitzeko eskatzea. Dena den, txanponaren bestaldean, ikasleen erantzuna baldintza dezake, ikasleek uler dezaketelako gaizki esan dutela zerbait. Ondoren, horren adibide bat aurkezten dugu.

[2. albuma
gelako saioa]

- 88 I: txuri beltza?/ bueno txuri beltzak ez dira gehienak/ ze kolore mota dauzka?
- 89 IK: e: urdina eta horia
- 90 IK: argiak
- 91 I: **argiak?/ seguru-seguru?**
- 92 IK: ez (GBB)
- 93 IK: batzuk die bastante:
- 94 IK: beltza da iluna

Adibide horrez gain, badago ikasle baten berbaldia justifikatzea eta arrazoitzea eskatzen duen beste bat ere. Estrategia hau ez dago sistematizatuta eta badirudi ez dela oso ohikoa irakaslearen egiteko moduetan, salbuespenak izan baitira aipatutako biak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 254 IK (Unai): aitita e: ilargia eta amama eguzkia
- 255 IK: hori esan dau! (beste ikasle batek)
- 256 I: ez/ ez/ horrela esan du/ **eta: zergatik hori?/ ez dut ulertzen zergatikan aitita: ilargia:/** bueno/ hemen esaten du

Hirugarren eta azken albumaren gelaratzean, askotu egin dira irakaslearen orientazio estrategiak, irakasleak, kasu askotan, arrazoiak eta justifikazioak eskatu baitizkie ikasleei, erantzun laburrak luzatzea eta osatzea ahalbidetuz. Irakasleak etengabe gonbidatu ditu ikasleak haiek esandakoa azaltzera (*zergatik?*, *azaldu apur bat*, *komentatu...*). Horren arrazoiak ulertu nahian, aintzat hartu behar dugu hirugarren obra gelaratu baino lehen egindako bigarren

autokonfrontazio saioan, irakaslea bera konturatu zela ikasleen berbaldiak nahi baino laburragoak zirela eta horiek sakontzeko saiakera egin nahi zuela hurrengoan. Gogoeta hori eta elkarrekintzaren inguruko prestakuntza saio monografikoan landutakoa, askoren artean, eragile izan dira hirugarren albumaren diseinuan eta esku-hartzean.

Beheko adibidean ikus daiteke irakaslea ez dela hasierako erantzunarekin konformatu eta ikasle baten beldurraren arrazoiak eta adibideak ezagutu nahi izan dituela. Justifikazio hori egin behar izan duenez, ikasleak behin hartu beharrean hitza, lau hitz-txanda hartu ditu. Elkarrizketaren segmentua luzatu egin da eta ikasleak aukera izan du berak marraztutako beldurra eta hasieran aipatutakoa zehazteko eta horren arrazoiak talde handian plazaratzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

- 525 I: (ikasleek beldurra kutxatik atera dituztenean) e: hau zeinena da?
- 526 IK (Iñigo): niria
- 527 I: zuria?/ benga Iñigo/ **ze: ze beldur mota adierazi duzu hemen?**
- 528 IK (Iñigo): ba: etxe zahar baten sartzia
- 529 I: etxe zahar batean sartzia/ **zergatik daukazu beldur hori?**
- 530 IK (Iñigo): e: adibidez eramaten badau mende bat eta inor ez dala sartu ba ahal dala egon
- 531 IK (Mikel): gauza arraruak!
- 532 IK (Iñigo): igual ahal da apurtu edo: ahal da egon espirituren bat edo
- 533 IK (Unai): asesino
- 534 I: ya ya:/ ya bueno:/ bale [...]

Ikasleen berbaldiak justifikatzeko xede duten orientazio estrategiekin azaleratu den egoera bertsuarekin egin dugu topo ikasleen diskurtsoak zehaztu, osatu edota sakondu nahi izan dituztenean ere. Azkeneko horiek ere, **errazte estrategiak**, gutxi topa daitezke lehen albumaren gelaratzeari. Tresna linguistikoko horiek ikasleen berbaldiak zehaztera eta osatzera bideratuta daude eta orientazio estrategien antzera, erantzun laburrak konplexuago bihurtzen laguntzen dute. Irakasleak ez du galderarik edota estrategiarik erabili ikasleen diskurtsoak sakontzeko, eta laguntzeko estrategia bakarra aurki daiteke hasierako fasean. Jarraian aurkezten dugun adibidean, irakaslea saiatu da ikasle baten esperientzia zehatzago ezagutzen. Estrategia baliagarria izan badaiteke ere, elkarrizketa goiz eten da, beste ikasle batengana zuzendu baita. Horrek aditzera ematen digu ez dela aski estrategia mota hau behin erabiltzearekin, sortu den elkarrizketari sakontasuna ematen ez bazaio.

[1. albuma
gelako saioa]

- 44 IK: nire lehengusuk txintxau etxen zozkun
- 45 I: **txintxau?** (ikaslea kontatzen ari dena osatzera bideratuta)
- 46 IK: bai
- 47 IK: bai/ eta guk berari

- 48 I: bai/ Laia? (beste ikasle bati begira)/ Nerea/ zuk esan duzu baietz/ ezta?/ um:/ u um:/ gero nik esango dut/ nik badakit/ baino:/ (doministiku egin du)/ ai:/ barkatu/ e?/ baina:/ leku askotan gertatzen da Maddiri gertatu zaiona/ ezta?

Bigarren album ilustratua landu dutenean ere, ez dira errazte estrategiak ugariki ageri, baina aurrekoan baino adibide gehiago aurkitu ahal izan ditugu. Liburuko ilustrazioen inguruan hipotesiak eta interpretazioak egin dituztenean, irakaslea ez da begi-bistan dagoenarekin geratu eta hori zehazteko eskaera egin du, hori guztia irakaslearen ezaugarri bereizgarri den umorea erabiliz.

[2. albuma
gelako saioa]

- 83 I: [...] e: gauza bat/ e: zergatik pentsatzen duzue/ zergatik pentsatzen duzue liburu hau pixka bat desberdina dela?/ zergatik pentsatzen duzue?// zergatik pentsatzen duzue?/ e?/ lehen hasieran pixka bat apur bat komentatu dugu/ ze ezaugarri ditu liburu honek?
84 IK: ba dala apur bat gogorra eta:
85 I: **gogorra bai bai/ jotzeko buruan edo norbaiti?/ bai/ baino ez/ ze ezaugarri ditu?**
86 IK: ba marrazkiak
87 IK: dala marrazkiak e gehixenak txuri-beltzian

Umorea erabili bakarrik ez, bigarren saioaren bukaeran errazte estrategiak baliatu baititu talde txikietan egindako jarduera bat partekatzeke. Ikasleek beste pertsonaia berri bat asmatu, hura marrazkiz irudikatu eta istorioan integratu behar izan dute. Bozeramaileek talde handian komentatu dutenean, zenbait galdera lagun, ideia horiek zehazteko eta osatzeko eskatu die irakasleak. Ez du ikasleek esandakoa entzun eta hurrengoari hitza eman; aitzitik, saiatu egin da talde bakoitzaren ideia horretan apur bat sakontzen. Horrekin, ikasleek uler dezakete partekatze lana ez dela bakarrik idatzitako hori irakurtzea, baizik eta elkarrizketa sortzea.

[2. albuma
gelako saioa]

- 432 IK (D taldeko bozeramailea): ba: e:
433 I: erakutsi/ erakutsi jendeari
434 IK: ba: bueltatzen dienian dantzatik ba:/ e: e:
435 I: bai
436 IK: jotzen dau tinbrea e: bilobak/ dala hori neska:
437 I: aja:
438 IK: eta em: esaten dotzie nahi dabela pasau gaba eurekin eta e: e: afaltzen dauenian gero joaten dire telebista ikusten eta aitona joaten da ya ohera
439 I: **orduan dantzaldira ez doaz?/ ez dira joan?**
440 IK: ez/ joan diez
441 IK: bai baina joan die bueltan (beste ikasle batek)
442 I: a!/ bale/ muy bien/ **zerbait gehio esateko?/ e: personaje horren izena?**
443 IK: Jokin!/ Manolin
444 I: Manolina! (barre) [...]

Aipatutako bi adibide horiez gain, ez da horrelako estrategia gehiago ageri bigarren obraren gelaratzean, hortaz, esan dezakegu ez dela sistematizatuta dagoen egiteko modua.

Azken album ilustratuari erreparatuta, kontura gaitezke errazte estrategiak onuratsu izan direla ikasleen erantzun kategorikoak eta laburrak osatzeko eta haien esperientzietan zein iritzietan arakatzeko. Irakasleak hitz egiten jarraitzera animatu ditu ikasleak, eta horretarako, galderak izan dira tresna nagusi. Hurrengo adibidea behatuz, ikus daiteke isilik geratu den ikasle baten parte-hartzea sustatzeko balio izan duela estrategiak. Zehaztea eta osatzea xede duten galderei esker, ikaslearen pentsamendua hitzetara ekartzea lortu du irakasleak, baita hori ahalik eta gehien definitzea ere.

[3. albuma
gelako saioa]

- 506 I: (ikasleen beldurrak kutxatik atera dituztenean) o: o! / la abeja Maya hemen/ aber/ zeinena da hau?
- 507 IK: (barre) (GBB)
- 508 IK (Maitane): (eskua altxatu du)
- 509 I: zurea da Maitane? / aber/ azaldu apur bat// benga txiki
- 510 IK (Maitane): (isilik)
- 511 I: **izan duzu esperientzia txar bat erleekin?**
- 512 IK (Maitane): (baiezko keinua)
- 513 I: **bai?/ eta zer?/ kontatu apur bat zer gertatu zen han edo zer gertatu zitzaizun edo: ?/ benga Maitane!**
- 514 IK (Maitane): ba: pikau in zotziela (baxu)
- 515 I: e? / **pikau?/ zitzau?/ eta: uhum/ eta harrez geroztik/ klaro normal ezta?** [...]

Ikasleen diskurtsoak sakontzeko estrategiez gain, konturatu gara irakasleak sarritan eskaini duela informazioa, ikasleen berbaldietarako argigarri zein eredu izan direnak. **Informazio estrategia** horietan, irakaslearengandik etorri da inputa eta ikasleen berbaldietan ideia berriak gehitzea zein datuak eskaintzea izan dira xede nagusiak. Hasierako album ilustratuan, saioaren hasiera izan da bereziki azpimarragarria, irakasleak liburua hautatzearen arrazoiekin eta irakurketaren helburuekin istorio bat sortu duelako. Ikasleei kontatu die zer egingo duten, zergatik irakurriko duten obra hori, nolakoa izan den hautaketa prozesua liburutegian, zein sentazio sorrarazi dizkion irakasleari... Album ilustratuaren idazlea eta ilustratzailea aipatzeaz gain, egia-gezur diren hainbat datu eskaini ditu poetikotasun handiz, ikasleei irakurketarako grina pizteko aburuz. Hori guztia lagungarria izan da irakurketarako giro atsegina sortzeko eta egingo dutena ongi testuinguratzeko (ikus sakonago *Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak* azpiatalean).

Aipatutako sarrera bitxi hori, ordea, ez da izan irakasleak baliatu duen estrategia bakarra lehen album ilustratuaren lanketan. Beste adibide adierazkor bat aurki daiteke, hain zuzen ere, ikasleek esandakoa zabaldu nahi izan duenean. Aurretik aipatutako beste bi estrategiekin alderatuta, horrelakoetan, irakasleak berak osatu du ikasleen diskurtsoa, ikasleak eurak horretara gonbidatu beharrean. *Tximeleta-belarriak* albumaren istorioan, protagonistaren ama

da haurren kezken aurrean bere sostengu bilakatu den pertsona, eta hori da ikasleek aipatu dutena.

Horrekin lotura eginez, irakasleak adierazi du edozein heldu izan zitekeela, ez derrigorrez ama. Input horren bitartez, egungo gizartearen antolaketaren eta genero rolen banaketaren inguruko informazioa edota posizionamendua erakutsi du talde handian. Hona, jarraian, aipatutakoaren adierazle den elkarrizketa pasarte.

[1. albuma
gelako saioa]

- 24 I: [...] hor/ zer iruditzen zaizu/ Maddi/ hasieran/ lehenengo aldiz Maddiri zeozer esan ziotenean/ Maddik/ nola erantzun zuen?
- 25 IK: e:/ gaizki
- 26 I: gaizki!/ ez zekien/ zer esan/ ezta?/ eta azkenean/ zeinekin hitz egin zuen?
- 27 IK: bere amari (GBB)
- 28 I: **bueno/ kasu honetan/ bere ama izan zen/ baina izan zitekeen/ aita:/ lagun berezi bat/ maisua ere bai!/ maisua ere bai/ askotan:/ arazoak ditugunean/ ez dakigu nola erantzun/ ezta?/// eta orduan/ norbaitekin hitz egin behar dugu [...]**

Bigarren album ilustratua lantzeko garaia iritsi denean ere, informazio estrategia ugari erabili ditu irakasleak, horietako asko, literatur generoaren izaeraren eta ezaugarrien ingurukoak: guardak zer diren, testuak eta irudiak duen lotura, ezaugarri fisikoak, formatuaren esangura... Horri esker, ikasleek generoa identifikatu ahal izan dute, bai eta bereizgarri nagusiak ezagutu ere. Era berean, lexikoaren eta istorioaren bestelako bitxikeriez jardun du irakasleak eta bere esperientzia pertsonalak ere partekatu ditu.

[2. albuma
gelako saioa]

- 301 I: Manuela/ Manuelatxo esaten dio aititak/ bueno *txo* hori da diminutibo bat ez?/ maita: maitasuna adierazteko diminutibo bat ezta?/ Inñigotxo etorri/ ez?/ edo:/ orduan/ **eta aititak ze izen dauka?**
- 302 IK: Manuel (GBB)
- 303 I: **Manuel/ Imanol erderaz da Manuel/ orduan Manuel eta Manuela/ ez?/ aiba!/ ez dakit zergatik baina bueno/ detaile: pilo bat daude/ adibidez/ katu bat/ katu hau ez dakit zenbat aldiz agertzen dira/ gero begiratuko ikusiko duzue e?/ bi edo hiru edo lau aldiz agertzen da katu hau [...]**

Goiko adibidean, ikasleentzat oharkabean igaro den xehetasun bat azpimarratu du irakasleak, eta adierazi nahi izan du horrelako txikikerietan ere informazio interesgarriak egon daitezkeela. Hori, hein batean, begirada eta irakurketa fintzeko modu bat ere izan daiteke; beste hitz batzuetan esanda, irakurketa literaletik harago joateko eta bistan ez dauden elementuei so egiteko proposamena.

Bestelako egoera azaleratu da hirugarren albumean, oro har, irakasleak informazio estrategia edo input oso gutxi eman ditu eta. Generoaren ezaugarriak aurrez landuta daude eta gaiaren inguruko eztabaidak ikasleen esku utzi ditu. Izan ere, ikasleek protagonismoa hartu ahala, gutxitu egin dira irakasleak partekatu dituen bizipen pertsonalak. Hurrengo pasartean irakur daitekeen moduan, irakasleak taldeko kide dela adierazi du, berak ere badituela beldurrak baina oraingoan ez dela horiek partekatzeko bere txanda.

[3. albuma
gelako saioa]

578 I: bertigo moduan ematen dizu bai/ bale// bien e:/ hemen denok maisuak izan ezik/ baina maisua denez pues agian igual ez du esango/ baina bueno/ **nik e: zuek daukazuen beldur batzuk ere baditue?**/ **quiero decir que: bat baino gehiago gainera baino: bueno isilduko naiz/** e: gauza bat!/ beldur bat daukagunean/ e: beldur horri aurre egiteko zer egiten dugu?/ zer egiten dugu?

Komeni zaigu gogora ekartzea bigarren autokonfrontazio saioan, gehiegi hitz egiten zuen sententzioarekin, irakasleak erronka jarri ziola bere buruari: ikasleek elkarrizketak ez etetea eta hitza haiei ematea. Helmuga hori ezarrita, egiteko moduak apur bat aldatu ditu, horien artean, irakaslearen esku-hartzea eta informazio estrategia horiek urritzea.

Azkenik, harreman motaren azpiatalean ikusi dugunaren ildotik, aipatu beharra dago irakasleak ikasleekin sortzen duen konfiantzazko harreman horrek ere lagundu duela ikasleen elkarrekintzetan. Irakaslearen egiteko moduetan hain ohikoak diren ekintzak (ikasleak parte hartzera animatzea, haien iritziak eta interpretazioak onestea...) mesedegarri suertatu dira ezagutzak elkarrekin eraikitzeke giro atsegina eraikitzeaz gain, ikasleek haien berbaldietan ere aurrera egiteko. **Sostengu estrategia** horiek, beraz, erruz topa daitezke prozesu osoan zehar. Hasierako album ilustratua landu dutenean, irakasleak maiz errepikatu du ikasleek esandakoa, bai gainerako ikasleak adi egiteko, baita oniritzia adierazteko ere. Errepikapen horiek, gehienetan, literalak izan dira eta salbuespenezko kasuetan besterik ez du birformulatu eta zerbait berria gehitu. Jarraian, horren erakusgarri den adibide bat ikus daiteke.

[1. albuma
gelako saioa]

8 I: orduan/ orduan/ pentsatu nuen/ hau aukeratuko dut/ eta bihar/ bihar:/ umeen aurrean irakurriko dut// eta orain: hori egiten ari gara/ edo egingo dugu laster/ baino:/ hasi baino lehenago:/ zuentzat zein izango da ipuin honen protagonista?
9 IK: neska bat (ez da ondo entzuten)
10 I: neskatila bat?/ mutil bat?/ pertsona heldu bat?
11 IK: neskatila bat
12 I: **neskatila bat!**/ eta:/ istorioa/ nun/ nun gertatzen da?/ nun suertatzen da? nun ekiten da istorioa?/ nun?/ nun egingo:/ mendi punta batean?/ edo pistina batean:/ edo:
13 IK: zelai batean
14 I: **zelai batean!**/ bueno:/ bale/ bale [...]

Aurreko adibidean ikus daitekeen gisara, ikasleek esandakoa hitzez hitz errepikatu du irakasleak, baina horiei jarraipenik eman gabe. Halatan, galdera-erantzun formatua izan da nagusi (galdera totalak eta erretorikoak) eta ez da ikasle berarekin hartu-eman luzeko tarterik ikusi, ez eta ikasleen artekorik ere. Labur esanda, honakoa izan da pasarte horietan nagusi izan dena (lehenengo gelaratzean gailendu dena):

- Irakaslearen galdera totala
- Ikasleen galdera laburra (*bai/ez*). Bakarka edo talde osoa
- Irakaslearen errepikapen literala, galdera erretorikoarekin (... *ezta?*)

Hurrengo adibidean, aldiz, ikasle batek esandakoa modu literalean errepikatzeaz gain, birformulatu egin du informazio berria gehituz eta beste ikasleen kontrastea eskatuz. Hortaz, elkarrizketaren izaera aldatu egin da eta goian aurkeztutako adibideekin erkatuta, bestelako elkarrekintza mota bat.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 77 | I: [...] gaur:/ e:/ ez dakit/ etxera zoazenean// eta pixkat honi buruz hasten bazarete pentsatzen/ ze ondorio aterako zenu/ ze ondorio aterako zenukete?/ Izadi:?? ez duzu/ inongo ondoriorik aterako? |
| 78 | IK (Izadi): adibidez/ dala/ ez dala zirikatu besteei |
| 79 | I: e:? |
| 80 | IK (Izadi): ez dala zirikau bihar bestiei/ igual dala: zelakua dan |
| 81 | I: hori da/ onartu egin behar dugu/ ezta?/ bakoitza nolakoa den [...] |

Bigarren album ilustratua landu duenean ere, sostengu estrategiak baliatu ditu irakasleak, eta errepikapen hutsak baino, birformulazioen alde egin du apustu.

[2. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 305 | I: e?/ bueno así/ ze detailerekin/ klaro/ jo!/ pues niri gustatu zitzaidan edo: o!/ pues nik ez |
| 306 | IK: amama e: konturatu zanean e:/ e:/ Imanol be bai zala bere bezalakua |
| 307 | I: hori da/ quiero decir que:/ azkenean Imanol ez zen hamazortzi urteko mutiko bat eta bera ez dakit zenbat urteko emakume bat/ baizik eta ez?/ biak batera nolabait zahartu egin ziren/ ezta?// beste bat?/ holan beste detailtxo bat edo beste:? |
| 308 | IK: e:: |
| 309 | IK: berdin dala ze itxura daukozun |
| 310 | I: berdin dela ze itxura daukagun/ quiero decir que hemen: denok gara desberdinak ezta?/ dibertitzeko eta ondo pasatzeko eta: |

Hirugarrenik, azken gelaratzeari dagokionez, aurretik aipatutako egiteko moduei eutsi die irakasleak eta ikasleen iritzien aurrean sorpresa ere adierazi du. Horri esker, garrantzia eman die ikasleek esandakoei.

[3. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|
| 130 | I: Unai/ saiatu laguntzen apur bat Iñakiri/ nola imajinatzen duzu zuk Mattin? |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|

- 131 IK (Unai): ba: zaukon beldurak/ e: zaukon beldurra gauzei/ adibidez zaukon beldurra e::// ba gauzei eta gordetzen dau kutxa horretan eta ya ez dauko beldurra
 132 I: a::!// **bueno hori ideia berria da/ niretzat behintzat** [...]

Orain arte esandakoa laburtzeko asmotan, Agurtzanerekin gertatu den moduan, irakaslearen galdera kopuruak behera egin du prozesuak aurrera egitearekin batera, eta ikasleen diskurtsoak sakontzeko estrategiak areagotu dira. Hirugarren fasean, nabarmena da tarte handiagoa eskaini zaiola ikasle bakoitzak esan duena sakontzeari eta gero eta diskurtso konplexuagoak garatzeari.

[Adibide gehiago 3. eranskinean: *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko*]

Ikasleen diskurtsoak sakontzeko estrategia horiek mintzagai izan dira prozesuan zehar irakasleak bizi izan dituen **autokonfrontazio** saioetan, zehazki, bigarrenean eta hirugarrenean. Gogoeta saio horiek onuragarri dira irakaslearentzat, bere ekintzaren gaineko hausnarketa prozesua ahalbidetzen diolako; eta bestetik, ikertzaileontzat, ikasgelan gertatutakoa ulertzeko gako baita.

Bigarren autokonfrontazio saioan, arestian azaldu dugun moduan, irakaslea bera konturatu da asko hitz egiten duela eta ikasleen parte-hartzea eten egiten duela batzuetan. Horrekin batera, ikasleen berbaldian sakontzeko estrategien inguruan galdetu diogu, ikusi baitugu, sarri askotan, ikasleen erantzunak laburrak direla eta elkarrizketa segmentuak goiz ixten direla. Ikertzaileon bitartekaritzarekin, Jokin berehala ohartu da, akaso, ikaslearen hitzari tira egin beharko liokeela gehiago, bere helburua lortzeko bide izan daitekeelako. Galdera moten garrantzia ez ezik, ikasleen erantzunari nola heldu jakitearen garrantzia azpimarratu dugu ondorengo pasartean. Nolanahi ere, irakasleak galdera motetan jarri du fokua behin eta berriro, eta gutxiago ikasleen diskurtsoak garatzeko estrategietan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 32 IKE2: **ikaslea hor geratu da ez?/ kontatu du/ ideia bota eta ez du gehiago azaldu: zergatik esaten zuen egun bateko bi zati: hori ez?/ bota du eta ya:**
 33 JOK: **igual utzi egin behar nuen ezta?/ edo pixka bat hortik haritik igual/ haria tiratu egin behar nuen ba pixka bat berak ikasleak edo jarraitzeko nolabait e: bai**
 34 IKE1: bai/ bai askotan egia esan/ uzten badiegu e::/ iristen dira leku batzuetara inoiz pentsatuko ez genukeenak e?/ nola interpretatzen dituzten eta:
 35 IKE2: berak zer dauka buruan esaten duenean “bi zati”?
 36 JOK: bai
 91 IKE1: Jokin hor e:/ **galdetzen diezu: baina holako: ez?/ sartzen da/ hasten dira denak erantzuten edo/ eta bueno/ hartzen duzu beste gai bat edo: entzun duzu eta ya beste gai batera pasatu zara?**
 92 JOK: **bai/ arrazoi duzu/ bai bai/ bai agian igual ya gai batek edo: gehiagorako ematen ez duenean/ ez dakit e?/ pixka bat orain bat-batean erantzungo dizut e?/ agian igual esaten duzu bueno pues gai honek ya ez du ematen gehiago/ bueno ba goazen beste gai batera/ ez dakit/**

- instintiboki egiten dut e?/ ez dakit ondo edo gaizki egiten dudan baina bueno/ instintiboki egiten dut ez?
- 93 IKE1: **bai bai bai bai/ bai batzuetan egiten dugu igual galdera eta:./ hombre/ igual beste galdera bat egiten badugu edo pixka bat sakontzeko/ igual laguntzen diegu gaian pixka bat**
JOK: gero berriro igual haria
- 94 JOK: gero berriro igual haria
- 95 IKE1: hartzen
- 96 JOK: hartzen
- 97 IKE1: **bai/ eta askotan igual modu batean galdetzen dugu eta bueno/ ematen du ematen duena/ baina igual/ modu batean:/ esaten duten hori sakontzeko galderaren bat egiten badugu igual ematen du gehiago**
JOK: **bai askotan da galderaren:/ galdera nola egiten duzun**
- 98 JOK: **bai askotan da galderaren:/ galdera nola egiten duzun**
- 99 IKE2: **galdera berdina baina: XXX/ jarraitzea pixka bat zirikatzen ikasle horri/ zergatik dan esaten duen hori:**
- 100 JOK: **bai/ galdera inteligenteak egin behar dira ezta?**
- 101 IKE1: **ba bai/ igual inteligenteak baino/ igual oso inteligentea da e: egindako galdera baina gero berak erantzuten du “bueno ba: nik amamari gauza politak esaten dizkiot?”/ klaro horrek eman du/ baina igual galdetzen badiozu “eta nolako gauzak esaten dizkiozu?”**
JOK: **bai/ sakondu apur bat ezta?**
- 102 JOK: **bai/ sakondu apur bat ezta?**
- 103 IKE1: **bai/ eta zein momentutan?/ eta orduan igual beraiei ere hitz egiteko aukera sortzen zaie**
- 104 JOK: **bai/ arrazoi duzu**
/ (bideoa martxan)
- 105 IKE2: **hor adibidez esaten duzu “baina zergatik hori?”/ “ez dut ulertzen” ez?**
- 106 JOK: **bai/ bata da eguzkia eta beste bat e: ilargia ezta?/ bai bai**

Hirugarren autokonfrontazio saioan irakasleak berak mahaigaineratu du estrategien gaia eta azpimarratu du ezinbestekoa dela ikasleek dakitenetik harago joatea (prestatuntza saio monografikoan erabilitako terminologia). Ikasgelako bideoen azterketan ikusi berri dugun moduan, irakaslea saiatu da ikasleen berbaldiei jarraipena ematen eta hori da azken autokonfrontazioan azpimarratu duena.

[3. albuma
autokonfron.]

- 55 JOK: (ikertzaileak eten du bideoa)/ bai joe (barre)/ beste: beste ideia bat edo kontzeptu bat izan zen/ eta bueno **hori beti-beti zuen apunteetan agertzen da ezta?/ e: dakitena baino pixka bat gehiago/ bai/ hori obvioa da/ denok dakigu/ baina kontatu besteok ez dakiguna ezta?/ quiero decir que:/ aber beldurra bueno sentimendu bat/ fenomeno/ hori gustatu zitzaidan gero: ez zuen oso ondo adierazi baina bueno/ adierazi zuen sentimendu bat zela/ eta nik uste dut hor gero hurrengo elkarrizketan edo e: kontzeptu hori nolabait airean geratu zen ezta?/ eta niretzat hori: bueno pues/ bueno/ sentimendua definitzea edo/ nire ustez oso aurrerapauso polita zen ez?/ eurentzako e?**

4.1.2.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza

4.1.2.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan

Orain arte maiz azpimarratu dugun gisara, ohikoak izan dira talde handiko elkarrizketak prozesu osoan zehar, helburu ezberdinekin: album ilustratua irakurri, elkarrekin eztabaida sortu, talde txikietan egindakoa partekatu... Gauzak horrela, momentu horietan ikasleen arteko elkarrekintza nolakoa den ulertzea lehentasun bilakatzen da, irakaslearen galdera-erantzun formatutik harago egon daitezkeen ereduetan arakatzuz.

Lehen album ilustratuaren gelaratzeari aztertuta, esan behar da ez dela ikasleen arteko interakzioa gailendu eta bakanetan agertu direla ikasle-ikasle pasarteak. Elkarrizketetan, IRE motatako segmentuak ikus daitezke, non irakasleak galdera bat proposatu duen, haur batek edo talde osoak erantzun eta horren ostean errepikapena, onospena edota ebaluazioa datorren. Maizenean, talde osoari zuzendutako galdera orokorrak izan dira eta askotan, ikasleek aldi berean erantzun dute. Aurreko azpiataletan aztertu dugun gisara, ikasleen erantzun horiei ez zaie, oro har, jarraipenik eman, errepikapena edota birformulazioa izan baita nagusi irakaslearen feedbacketan. Horiek ikasleen parte-hartzea sustatu badute ere (onospena adierazi eta aurrera egitea ahalbidetzen dutelako), ez dute ikasleen berbaldiak sakontzen edota ikasleen arteko segmentuak sortzen lagundu. Horren ondorio da ikasleek, talde osoari beharrez, irakasleari hitz egitea, ikasleen arteko elkarreragin gutxi izanik eta ikasgelako elkarrizketetan irakasle-ikasle elkarrekintzak nagusituz.

Prozesuaren hasierako fase horretan, beraz, entzute aktiboa deus gutxi landu da eta urriak dira ikasleen arteko erreferentziak, nahiz eta irakasleak kasuren batean hori sustatzeko saiakera egin duen. Horrelako erreferentzia bakarra topa daiteke saioan zehar, nahiz eta sistematizatu gabeko estrategia izan.

[1. albuma
gelako saioa]

- 77 I: [...] (liburua irakurri ostean) muy bien:/ gaur:/ e:/ ez dakit/ etxera zoazenean// eta pixkat honi buruz hasten bazarete pentsatzen/ ze ondorio aterako zenu/ ze ondorio aterako zenukete?/ Izadi:??/ ez duzu/ inongo ondoriorik aterako?
- 78 IK (Izadi): adibidez/ dala/ ez dala zirikatu besteei
- 79 I: e:?
- 80 IK (Izadi): ez dala zirikatu bihar besteei/ igual dala: zelakua dan
- 81 I: hori da/ onartu egin behar dugu/ ezta?/ bakoitza nolakoa den// **Mikel?/ ados zaude horrekin?**
- 82 **IK (Mikel): bai**
- 83 I: **um:/ Unai?/ ba/ zu pixkat zirikatzailea zara!** (txantxetan)
- 84 IK (Unai): **ez** (barrez)
- 85 I: baino ez!/ oso mutiko jatorra zara!// bien/ pues:/ zeozer/ komentatu nahi duzue honi buruz?/ edo?

Aurkeztutako adibidean, ikasleen arteko adostasuna edota desadostasuna adierazteko eskatu du irakasleak, bai ikasleen arreta deitzeko eta bai elkarri entzuteko ere. Aldiz, hitz bakarreko erantzunean geratu dira ikasleak eta ez dute ikasleen arteko iritzi trukaketa horretan gehiago sakondu.

Irakasleak sorrarazi nahi izan duen lotura horrez gain, ikasle-ikasle pasarterik ba ote dagoen ikustea ere izan dugu aztergai. Talde handiko elkarrizketak ikusita, gutxitan topatu dugu ikasleek bata bestearen atzetik hitz egitea, irakaslearen galderarik edo bitartekaritarik gabe.

Beheko adibidean ikus daiteke bi ikaslek erantzun diotela galdera bati eta elkarrena osatu dutela. Dena dela, pasartea laburra izan da eta irakasleak ez du bide horretatik aurrera egin.

[1. albuma
gelako saioa]

- 57 I: [...] nik esaten badiot norbaiti/ oye! zu zara eztaikit zer/ eta:/ haserratzen bazara nerekin/ a!/ a!/ nik badakit orduan/ nik badakit orduan/ hori: zeini fastidiatzen zaiot/ orduan/ Maddiren erantzuna/ zein izan zen?// zuk esan nahi duzuna (axolagabekeria keinua eginez, ipuinean gertatu dena imitatuz)
- 58 IK: niri bost axola
- 59 I: bost axola:/ nik/ e:/ no?/ eta orduan karo/ joan egin ziren/ bere/ herri/ bere:/ Maddi ez dakit zer daukazu/ Maddi ez dakit zer/ zure galtzerdien zuloak/ zure zapatak/ zure liburuak// eta berari bost axola// eta/ azkenean/ Maddiren erantzuna zein izan zen?/ Maddi!/ tximeleta-belarriak dituzu:!/ a!/ a!/ eta orain zer?/ karo:/ Maddik/ horrelakoak zeuzkan/ e:/ belarriak (belarriak ukitzen ditu irakasleak)/ baino Maddik/ zer erantzun zion?
- 60 IK: e:/ **berari igual jakola**
- 61 IK: **igual jakola/ como si dauko:/ como si dauko hau holan** (aho oker keinua egiten du irakasleak)
- 62 I: aber/ denok daukagu/ aber/ denok perfektuak ez gara!/ edo bai?
- 63 IK: ez (GBB)

Salbuespenak salbuespen, ikasleek irakasleari erantzun diote eta ikasleen erantzun bat baino gehiago pilatu denean, aldi berekoak izan dira, haien artean hitz egiteko helbururik gabekoak. Izan ere, goiko adibideaz gain, ez da ikasleen arteko bestelako pasarterik identifikatu, gorago esan dugun moduan, IRE gisako elkarrizketak nabarmendu direlako.

Bigarren albumaren lanketari dagokionez, aldaketa suma daiteke ikasleen arteko elkarrekintzetan, gai korapilatsuen eta irudien inguruan aritu direnean, haien arteko eztabaida sortu delako. Nolanahi, iritzi joan-etorriak izan badituzte ere, haien arteko erreferentziarik ez dute erabili diskurtsoetan (*ados nago, ez nago ados, hark esan duena ez dut ulertu...*).

Irakasleak ez du aparteko estrategiarik erabili ikasleek diskurtsoak lotzeko ezta haien arteko elkarrekintzak sustatzeko ere. Oinarrizko elkarrizketa arauak errespetarazi ditu eta ikaskideek hitz egiten dutenean erne egon behar direla esplizitatu du. Horrez gain, baina, ez du entzute aktiboa berariaz landu edota bermatu. Esaterako, ikasle batek hitz egin duenean, irakasleak ez du hori berrartu eta horren oihartzuna talde handira eraman; alegia, ez du beste ikaskideen kontrasterik eskatu, honako salbuespen bakarra izan ezik:

[2. albuma
gelako saioa]

- 237 I: [...] pentsatzen duzue hemen/ aber/ hemen egon da/ ez dakit zeinek esan du/ es decir que:/ denok eskubidea daukagu dibertitzeko/ ondo pasatzeko/ e: no?/ gaztea izan edo: edo edo: edo heldua izan ezta?
- 238 IK: edo zaharra
- 239 I: edo zaharra/ **ados zaudete horrekin?**
- 240 IK: bai! (GBB)

Elkarrekintza pasarteei dagokienez, protagonismo handiena irakasleak duen arren, eta saioak bere galderek gidatu badituzte ere, ikasleen arteko elkarrizketa batzuk agertu dira. Nahiz eta lehen album ilustratuan baino gehixeago izan, oraindik ez da ikasgelako elkarrizketaren ohiko dinamika bilakatu eta ez dira adibide anitz aurkitu. Ikasleen arteko pasarte horietan, irudien edota argumentuaren inguruko iritzi ezberdinak partekatu dituzte ikasleek (adostasun eta desadostasun formatuan, gehienbat), eta ikasle-ikasle zati batzuk topa ditzakegu, IRE formulatik harago joan direnak. Jarraian dagoen adibidean nabari daitekeen legez, hiru ikaslek hitz egin dute jarraian, batak bestearena osatuz edota horren oniritzia emanaz. Gainera, ikaskide baten ahotsa ekarri du ikasle batek bere diskurtsora, berarekiko adostasuna adierazteko.

[2. albuma
gelako saioa]

209	I: zein/ zuretzako zein da hemen e: irakaspena?
210	IK: ba aber/ e:/ ba Enaitzek e: ipini zauena
211	I: e?
212	IK: Enaitzek ipini zauena
213	IK: a badakit zer Jokin!/ berdin dala zelakua zaren (irakasleari zuzenduta)
214	IK: hori da!
215	IK: danok garela berdinak/ inor ez dala baten baino gehiau/ edo inor e dala baten baino gutxiau

Haatik, ikasleengandik abiatu dira elkarrekintza horiek eta lehen esan dugun moduan, irakasleak ez du horretarako tresnarik baliatu.

Hirugarren album ilustratuan, aldaketa adierazgarriak gertatu direla esan daiteke. Ikasle guztien parte-hartze demokratikoa bermatzearekin batera, haien arteko elkarrekintza ere sustatzen saiatu da irakaslea. Horretarako, lehenengo eta behin, elkarri entzutearen garrantzia azpimarratu du behin baino gehiagotan, eta esan daiteke, oro har, ikasleek gutxi hitz egin dutela batak bestearen gaintik. Gogoratu behar dugu hirugarren albuma gelaratu aurretik, bigarren fasearen autokonfrontazio saioaz gain, elkarrekintza didaktikoaren inguruko prestakuntza saioa ere izan dutela irakasleek eta elkarrekintza berariaz diseinatu dutela literatur jarduerekin batera.

Hori guztia irakasleak (lankideekin batera) aurrez diseinatutako jarduera bati zor zaio, hain zuzen ere, elkarrizketa arauak adosteari. Agurtzaneren ikasgelan ez bezala, Jokinenean talde txikietan antolatu dute aipatutako jarduera eta bakoitzak aukera izan du egoki irizten dion bizpahiru arau zehazteko, ondoren horiek talde handian zein txikian erabiltzeko eta errespetarazteko. Horrenbestez, txandak errespetatu egin dira eta hori gertatu ez denean, irakasleak egoera kudeatu egin du.

[3. albuma
gelako saioa]

- 470 I: uhum/ e: beste norbait/ beste norbaitek lehen aipatu du pailasoei?
471 IK: Iñaki!
472 I: Iñaki zer?
473 IK: payasos asesinos
474 I: zergatik/ zergatik?
475 IK (Iñaki): ba: XXX (oso baxu eta ikasleak hitz egiten)
476 I: **sh:/ mesedez/ mesedez/ irakurtzen/ bai?/ aber Iñaki dago/ Iñakik dauka hitza**
477 IK (Iñaki): e: nire anaiak erakutsi zoztan bideo hori ikusi nauenian XXX eta:
478 I: **sh/ entzun/** hori zenbat urtekin?
479 IK (Iñaki): zazpi edo zortzi

Entzute aktiboaren oinarrizko arau horietatik harago, ikasleen arteko erreferentziak bideratu nahi izan ditu irakasleak, bereziki, talde handian beldurra definitzen eta ezaugarritzen saiatu direnean. Beste hitz batzuetan, ikasle bakoitzak bere iritzia norabide bakarrean adierazi beharrean, aurrekoak esandakoarekin lotura egitea eskatu du, kasu askotan, irakasleak. Horretarako, berariaz galdetu die ea ados dauden ala ez beste ikasleekin, ea ezer gehitu edo osatu nahi duten...

Hurrengo adibidean ikus daitekeen moduan, ikasleen arteko adostasunak eta desadostasunak bilatu nahi izan ditu irakasleak, hori baita haien diskurtsoen artean lotura egiteko bide posible bat. Elkarrizketaren joan-etorria mantentzen laguntzeko, ikaskideek esandakoa birformulatu du irakasleak, hari horri jarrai diezaioten. Bestalde, erreferentzia horiez gain, ikasleei elkarri laguntzeko gonbita ere luzatu die, bat isilik geratu denean beste bati eskatu baitio laguntza.

[3. albuma
gelako saioa]

- 119 IK (Gorka): pentsatzen dot dala: Mattinek daukola e: kutxa bat eta hortxe dauko imajinatzen dauela hortxe e: beldurrezko gauzak
120 I: beldurrezko gauzak/ beldurrezko gauzak e?/ Miren?
121 IK (Miren): e: nau ados bestiekin baina e be bai ba: ahal dala izan mutiko batek beldur asko eukitzen dauela eta imajinatzen dauela gauza oso beldurgarriak eta:
122 I: ajá:/ bueno orduan aber Mirenek esan duena desberdina da/ quiero decir/ zuek esan duzue imajinatu egiten duela/ e: Mirenek esaten du dauzkala beldurrak/ bai edo?/ uste dut ez?/ hori esan duzu?
123 IK (Miren): (baiezkoa keinua)
124 I: ajá/ **ados zaude Nerea?** (eskua altxatuta)
125 IK (Nerea): bai baina ez da imajinaziu/ Mattinek dauko e: bere imajinazioa eta hor kutxan daukala bere beldurrak/ gordetzen dauela bere beldurrak eta ez dakit/ dala mutiko bat diferente daukonea diferentzia asko bestiekin
126 I: diferencia/ **Iñaki!/ e: Nereak aipatu du edo esan du Mattin diferentea dela/ desberdina dela/ nola e:/ nola imajinatzen duzu zuk Mattin?/** nola: desberdintasun hori:/ aber nola irudikatzen duzu zure: zure buruan?/ diferentea dela
127 IK (Iñaki): (isilik)
128 I: (isiltasuna)/ ez aber/ zu lasai e?/ quiero decir bota pentsatzen duzuna eta kitto
129 IK (Iñaki): (isilik)
130 I: (isiltasuna)/ **Unai/ saiatu laguntzen apur bat Iñakiri/** nola imajinatzen duzu zuk Mattin?
131 IK (Unai): ba: zaukon beldurrak/ e: zaukon beldurra gauzei/ adibidez zaukon beldurra e:// ba gauzei eta gordetzen dau kutxa horretan eta ya ez dauko beldurra

Gehienetan, irakaslea bera izan da lotura hori egitea eskatu duena, baina ikasleak dinamika horretan sartu dira eta haien kabuz hasi dira, emeki-emeki, beste ikasleek esandakoa aintzat hartzen. Ikasleek, hortaz, ez diote oraingoan irakasleari hitz egiten, talde osoari baizik. Beheko elkarrizketan, ikasle batek bere diskurtsoa eraiki ahal izateko, ikaskide batek aurretik esandakoa erabili du, hura aipatu eta birformulatu du, bera bat datorrela aditzera emateko. Horren ostean hitza hartu duen ikasleak ere aipatutako ideia horri heldu dio eta bere desadostasuna adieraziz, elkarrizketarekin aurrera egitea ahalbidetu du.

[3. albuma
gelako saioa]

- 174 IK (Diego): ba beldurra da gauza bat ba: ona/ ba **Enaitzek esan dauena** joaten zarelako superatzen eta/ eta gero be bai ahal dala izan ba txarra adibidez/ zeba adibidez zuk daukazu beldur bat ez daukiela bestiak eta ba eurak itxen dauie hori eta zuk zela daukazun beldurra ba hor gelditzen zara bakarrik
- 177 I: oso interesgarria iritzia/ Gorka?
- 178 IK (Gorka): **e: nau ados Enaitzekin baina be bai uste dot** dala txarra zeba ze: pasatzen dozulako txarto momentu horretan

Hurrengo adibidean, bestalde, erreferentzia zuzenik ez badago ere, ikasleak elkarrekin ari dira ezagutza literarioak sortzen, batek esan duena besteek osatzen lagundu baitute. Beraz, hori ere bada ikasleen arteko elkarrekintzaren adierazle, entzute aktiboa dagoela baieztatzeaz gain, elkarri hitz egiten ari direla erakusten duena.

[3. albuma
gelako saioa]

- 529 I: etxe zahar batean sartzea/ zergatik daukazu beldur hori?
- 530 IK (Iñigo): **e: adibidez eramaten badau mende bat eta inor ez dala sartu ba ahal dala egon**
- 531 IK (Mikel): **gauza arraruak!**
- 532 IK (Iñigo): **igual ahal da apurto edo: ahal da egon espirituren bat edo**
- 533 IK (Unai): **asesino**

Horrez guztiaz gain, aipamen berezia merezi du egoera konkretu batek, ikasleek haien artean elkartasun handia agertu dutenean, hain zuzen ere. Jokinen gelan euskararekin zenbait oztupo dituzten ikasleak daude, etorri berriak direnez, bigarren hizkuntzan ari dira ikasten murgiltze eremuan. Haietako bati zuzendutako galdera bat egon denean, ikaskide batek irakaslearen galdera gaztelaniara itzuli dio, ulermena ziurtatzeko helburuarekin. Era berean, ikasleek liburuaren orrialde bat ozenki irakurri behar izan duenean, gainerakoek lagundu egin diete irakurketan, ezezagunak zaizkien hitzen ahoskeran, batez ere.

Agurtzaneren gelan ez bezala, Jokinen saioetan ez dituzte, hirugarren albumaren lehenengo saioaren hasieran, berariaz landu iritziak emateko eta adostasuna zein desadostasuna adierazteko esapideak. Badakigu beste arlo batzuetan jorratu izan dituztela maiz, baina

elkarrekintza aurrez diseinatu den album ilustratu honetan, ez ditu ikasleekin baliabide linguistiko horiek gogoratu edota landu. Berbaldien arteko loturak egiteari garrantzia eman dio irakasleak, baina ez horiek egin ahal izateko erabiliko den formari edo diskurtso motari. Guztiarekin ere, ikasleek, intuizioz, horietako batzuk erabili dituzte.

[3. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 107 | IK (Nerea): [...] (liburuko protagonistaren izaeraren inguruko hipotesiak egiten) e: dala mutiko bat bestiengandik/ daukola beste: gauza batzuk bere buruan eta:/ dala desberdina |
| 108 | I: bale/ Diego ados zaude hauekin?/ edo zure iritzia zein da? |
| 109 | IK (Diego): ba: nire iritzia da ba:/ nere ustez Mattinek ba: dauka imajinazio asko |

Hirugarren album honen lanketan, dakigun moduan, literatura jarduerak ez ezik, elkarrekintza ere berariaz diseinatu dute irakasleek, eta ikasleekin entzute aktiboa lantzen saiatu dira, ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko xedearekin. Azken album ilustratu hori bi saiotan landu dute eta lehenengoan elkarrizketarako arauak zehaztu dituzte, bai eta horiek talde handiko zein txikietako eztabaidetan aplikatu ere. Beste hamaika aldagai tarteko, horrek eragin ahal izan du talde handiko elkarrizketetan eta ikasle-ikasle segmentuetan.

[Adibide gehiago 4. eranskinean: *Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan*]

Kanpotik ikus eta azter daitekeenaz gain, informazio esanguratsua eskaintzen du irakasleak berak prozesua nola bizi izan duen jakiteak, ikasleen arteko elkarrekintzan aldaketarik antzematen ote duen ezagutzeko. Lehenengo **autokonfrontazio** saioan elkarrekintzaren gaia azaleratu ez bada ere, bigarrenean eta hirugarrenean protagonismo handia izan du.

Bigarren album ilustratua gelaratu ostean, bere irudiaren aurrean jarri denean, ikasleen arteko elkarrekintzaren gaia proposatu dugu ikertzaileok. Ostera, ez du ikasleen entzute aktiboaren edota elkarren erreferentzien inguruko aipurik egin eta ez dio, momentuz, garrantzi handirik aitortu alor horri. Hori bai, ikasle konkretuen aipamen batzuk egin ditu: ikasle batzuei kosta egiten zaiela zentratzea eta elkarrizketaren haria mantentzea, beste ikasle batzuen ekarpenak bereziki interesgarriak iruditu zaizkiola eta abar.

Hirugarren autokonfrontazio saioan, berriz, modu kontzienteagoan egin dio aurre ikasleen arteko elkarrekintzaren gaiari eta begirada findu egin du zentzu horretan. Ikasleen jarrerari eta parte-hartzeri dagokionez, irakasleak aurrekoetan baino hobeto ikusi ditu ikasleen berbaldiak,

haien arteko adostasunak eta desadostasunak adierazi direlako eta elkarrizketa sortu delako, besteak beste.

[3. albuma
autokonfron.]

- 49 IKE1: [...] **hitz egiten duten horietan adibidez/ sumatu duzu aldaketarik hasieratik hona?**
50 JOK: e:: **bai bai!/ bueno bai e:/ niri euren arteko: elkarrizketa edo gustatu zitzaidan/ eta batez ere e:/ bueno eta zuk zer pentsatzen/ eta ados zaude horrekin eta ez dakit zer/ eta egon zen nolabait fuego cruzado ezta?/ pim-pam pim-pam/ eta: ideia zen agian igual gehiegi hitz egiten dut baina hori da defecto profesional baino:/ ideia zen e: euren e: elkar/ nola esaten duzue zuek?/ elkar irekitzea edo ez?/ quiero decir que:/ ideia zen hori/ beste gauza bat gero lortu nuen edo ez baino ideia zen hori/ quiero decir que:/ **nik nolabait e: moderatzaile edo ez dakit ze papera edo/ baina euren artean joateko ti-ta ti-ta ez?/ hori:/ nolabait ideia botatzen ezta?/ hitz egiten/ hori zen ideia/ nik ez dakit lortu nuen edo ez baino: hori zen pixka bat ideia e?****



11. irudia. Jokin autokonfrontazioan (hirugarren albuma)

Arestian esan dugunari helduz, elkarrekintzaren inguruko gaiak izan dira nagusi autokonfrontazio honetan. Ikasleen parte-hartzearen kantitateaz eta kalitateaz, talde txikietako lanketez eta rolen banaketaz gain, entzute aktiboa ere izan dugu hizpide. Hau da, ikasleen artean sortu diren elkarrizketetan egon diren loturen eta erreferentzien inguruan galdetu diogu irakasleari.

[3. albuma
autokonfron.]

- 76 IKE1: (bideoa eten)/ **hemen ere: saiatzen zara: “ados zaude honekin?”/ pixka bat ez?/ beraien arteko elkarrizketa bultzatzen**
77 JOK: bai/ hori da/ hori da/ **hori zen helburua bai/** beste gauza bat da:/ baino bai/ hori zen helburua ezta?/ quiero decir que:/ **ideiak kontrastatzea:/** pixka bat eta bueno pues/ e: pixka bat **posible: baldin bazen/ ideia bat sakondu:/ baina bueno/ askotan ez da erraza izaten ez?/ horretan gelditzen dira eta bueno: pues/ uhum:**

Irakasleak esplizitatu duen moduan, ikasleen arteko ideien kontrastea eta lotura egitea izan da azkeneko gelaratzearen helburu nagusietako bat, ideia edota elkarrizketa hari batean sakonduz. Hori, ordea, ez omen da erronka makala eta nahiz eta aurrez diseinatuta eduki, gelara eramateak zailtasunak ei dakartza.

4.1.2.1.2.2.- Talde txikietako elkarrizketak

Talde handiko elkarrizketetan ikasleak nola mintzatu diren ikusi, entzute aktiboaren aztarnak identifikatu, ikasleen arteko elkarrizketa segmentuak deskribatu eta prozesuan zehar horrek guztiak izan duen bilakaera aztertu dugu. Azpiatal honetan, beraz, ikasleen arteko elkarrekintzaren bigarren zutabeari helduko diogu, talde txikietako jardueretan izan dituzten elkarrizketei, hain justu. Bertan hitz egindakoaren ahotsa jaso eta ikasleak haien kabuz lanean daudenean gertatzen dena ezagutzera hurbilduko gara. Gure iker-galderetako bat da ezagutzak modu kolektiboan eraikitzeke eta, horrekin batera, ikasleen gaitasun literarioan aurrera egiteko emankorrak izan daitezkeen elkarrekintza moduak zeintzuk izan daitezkeen jakitea; beraz, talde handiko elkarrizketez gain, ikasleak bakarrik daudenean nola hitz egiten duten aztertzea funtsezko alderdi bilakatzen da.

Corpusetik sortu diren datu eta adierazleak oinarri eta kategoria kontzeptual giltzarriekin bat eginda, ikusiko dugu ikasleek zer-nola hitz egiten duten haien artean literaturaz eta elkarrekintza bera aurrez diseinatzeak zein aztarna uzten duen talde txikietako elkarrizketa horietan. Kontzeptu gako horiek, beraz, literaturaren ikas-irakaskuntzarekin uztartu beharko ditugu proposatutako iker-galderari erantzuteko.

Ikasgelako talde txiki guztiak aztertu beharrian, Agurtzanerekin egin dugun moduan eta gainerako irakasleekin ere egingo den era berean, bi itu talde hartu ditugu ausaz. Talde horiei C eta D izenarekin egingo diegu erreferentzia eta talde horietan parte hartuko duten ikasleak berberak izango dira hiru albumen gelaratzeetan, prozesu osoan zehar talde txikietan eraiki diren elkarrekintzak eta horien bilakaera aztertu ahal izateko.

Album ilustratu bakoitzeko, bestalde, jarduera bana ikertuko dugu eta Agurtzaneren gelan hautatutako jarduerak izango dira Jokinenean ere aztergai izango ditugunak: bigarren album ilustratuaren lehenengo saioan egindakoa eta hirugarren albumaren lehenengo saiokoa.

Izan ere, orain arte askitan aipatu dugun moduan, lehenengo albumaren gelaratzean saio bakarra erabili du irakasleak, eta ez du talde txikietako jarduerarik baliatu, lanketa osoa talde handian egin baitute (liburua testuinguratu, obra irakurri, argumentua komentatu eta norbere bizipenekin lotura egin). Irakaslearen galderek gidatu dute lanketa eta ikasleek ez dute haien artean hitz egiteko abagunerik izan. Ondorioz, talde handiko eztabaidak bai, baina ez daukagu talde txikietako daturik.

Bigarren album ilustratua landu dutenean, ordubeteko bi saio erabili dituzte eta tarte horretan, astia izan dute talde txikietako jarduera bat baino gehiago aurrera eramateko. Jarduera horietako bat hauxe izan da: *Amama eta aitita* obraren bukaera irakurri gabe utzi eta taldeka proposatu balizko amaiera bat. Itu taldeetako elkarrizketak aztertuta, ikusiko dugu ikasleek nola hitz egin duten literaturaz eta nolako eztabaidak eta elkarrekintzak izan dituzten.

C taldean eraiki diren berdinkideen arteko elkarrizketek pista interesgarri ugari eskaini dizkigute. Ikasleei kosta egin zaie lanean hastea eta irakaslea joan behar izan da taldez talde arreta deitzera eta gelako giroa apur bat antolatzera. Talde barruan ere ikasle pare batek ardura erakutsi dute lanean ganoraz hasi behar direlako, zehazki, lidergoa hartu eta taldearen dinamika gidatzeko kargua hartu duten ikasleek.

Lanean hasi direnean, istorioaren bukaera posible bat asmatzen saiatu dira taldean, eta zeregin konplexua izan den arren, lehenengo proposamenak berehala agertu dira. Ideia horietan, gainera, literatur obraren idazlearen estiloa kontuan hartu dute eta ordura arte irakurritakoaren bide beretik jarraitu nahi izan dute. Hala ere, hasierako gogoeta horiek agertu bezain pronto, giro deserosoa sortu da taldean, kideetako bat ez dagoelako ados eta modu txarrean jakinarazi duelako. Desadostasun horren aurrean, ideia berriren bat eskatu diote besteek, eta hor hasi da liskar hizketa. Izan ere, ikasle horrek desadostasuna adierazi bai, baina ez du bestelako aukerarik eskaini eta, hortaz, haserrea sorrarazi du taldean.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: aitonak esan dotza e?

IK: baina e: aber in bigau: gure bukaera

IK: esaten ba: dau amonak esan zotzala e: aitonai e: zala eguzkia baino ederragoa eta:

IK: e: amonak e: aitonak zion guztia entzunda e:/ honela esan zion/ eguzkiaren eta holan/ jartzen gau hori?

IK: ez/ baina ez badakigu zer esan ezin dogu jarri?

IK: si badakigu zer esan

IK: zer?

IK: eguzkiaren izpiak eta edo ez dakit zer eta holan/ esan dauena Jokinek

IK: ez dakit zer/ ez dakit nola?/ hola jarriko gau?

IK: belar moztua/ betileak eta holan
 IK: **jartzen gau hori?**
 IK: **ez**
 IK: **ba esan zuk zerbait**
 IK: **ez dakit**
 IK: **ba ya está**
 IK: **baina horrek ez dauka sentidoik**
 IK: **dauka sentidua!**
 IK: ez dauka sentidu bat bez
 IK: bai zeba egon dia egun guztia holan
 IK: ba benga/ hasi esaten gauzak
 IK: eta gaua in zen/ eta ya está
 IK: eta orduan ze pasau zan?
 IK: (isiltasuna)
 IK: ba amonak esaten dotza hori aitonai:
 IK: **bale ba nik hori esaten dot baina oain nik ez dot nahi**
 IK: ez daka sentidua:
 IK: (elkarrizketa alboratu eta bestelako jolasetan hasi dira)

Pasarte horretan, entzute aktiboaren eta modalizazioaren aztarnak ez dira ugariak izan eta horrek elkarrizketaren jitean eragin du. Hori dela eta, funtsezkoa izango da ikasleen arteko elkarrekintza eta elkarrizketa arauak modu sistematikoan lantzea.

Ikasleen egoera horren aurrean, irakaslearen esku-hartzea ezinbestekoa izan da, liskarra eten eta ikasleak lanera bideratu baititu. Hasieran proposatutako ideia entzun eta bide onetik doazela adierazi du, eta horri esker, lanean jarraitu dute ikasleek. Bestalde, jardueraren zailtasuna azpimarratu dute ikasleek, beraz, irakaslearen aldamiatze egokiaren beharra erakusten digu horrek, bai ariketarekin aurrera egiteko eta bai taldeko lana gidatzeko ere.

[2. albuma
 talde txikiak]

IK: es que da zaila bukaera
 IK: ya
 I: pentsa ondo:/ irakurri:/ entzun duzue:
 IK: ez da logikua
 I: bueno/ zeinek esaten du hori?/ pero es que logika logika:/ zergatik izan behar du logika?
 IK: ze logika/ nik esan dot sentidua
 I: **ze esan duzu zuk?**
 IK: e: esan zotzian hori/ e: aitonak amonai/ ba: gero e: amonak aitonai esan zotzala e: eguzkiaren baino politagoa zarela eta holan
 IK: **es que hori da/ hortik doa**

Arestian esan dugun gisara, taldekide batzuk lan egin nahian dabilta, baina beste pare bat deskonektatuta daude eta beste kontu batzuetan ari dira. Ondorioz, idazkaria ideiak jasotzen ari da baina idazketa prozesua bera ez da guztien artean eraikitzen ari. Jarduera egiteko denbora bukatu egin da eta taldeak ez du guztien arteko adostasun osoa lortu. Ondoren, haien ekarpena talde handian partekatu dutenean, honakoa irakurri dute: *amona konturatu zenean aitonak horrelako gauza politikak esan ziola honela esan zion/ eguzkia baino ederragoa zara/ ilargia baino ere/ eta belar moztu berriak bezalako betileak/ baina niretzat munduan politena zara.*

Horrek aditzera ematen digu idazketa prozesu hori idazkariaren ardura izan dela, izan ere, taldean esandakoak bildu eta forma eman dio bukaerari.

D taldearen elkarrizketak aztertuta, ikus dezakegu istorioaren datu batzuk ekarri behar izan dituztela gogora bukaera egin ahal izateko, hau da, haien sormen lanak lotura izan duela irakurri duten zatiarekin (pertsoneien izenak, ordura arte gertatutakoa...). Dena den, oso proposamen bitxiak bota dituzte txantxetan eta taldekide batek seriotasuna eta irakaslearen laguntza eskatu ditu. Momentu horretan, liskar hizketara hurbildu dira, desadostasun horretan modalizazio gutxiko esaldiak agertu baitira (*horrek ez dauka sentidorik/ bai dauka...*).

[2. albuma
talde txikiak]

IK: **Jokin/ es que dabiz esaten tontokeriak**
IK: ez/ ahal da izan hori
IK: esaten dotza hola gauza txarrak eta gero esaten dotza txantxa ze::la!
IK: **es que horrek ez dauka sentidorik!**
IK: **bai dauka!**
I: **ados jarri/ Unai eta Iñaki benga**
IK: eurak/ berak esan dau dauela ados eta bera be bai/ baina bera ez
IK: Imanol ni eguzkia baino ederragoa banaiz/ zu ilargia baino ederragoa zara
IK: **bai bai/ super ondo!**
IK: **Iñaki esan berriz**
IK: ni eguzkia baino ederragoa izaten banaiz/ zu ilargia baino ederragoa zara
I: **oso ondo/ gustatzen zait**
IK: ba hori!

Desadostasun eta zalantza egoera horretan daudela, taldekide batek proposamen bat bota eta gainerakoen onespina jaso du, irakaslearena barne. Besteei asko gustatu zaie ideia berri hori, aurretik esandakoa bildu eta zentzua eman diolako, beraz, aho batez erabaki dute hori izango dela haien bukaera. Horrela, azkenean, lortu dute guztiak ados jartzea eta ekoizpenarekin gustura geratzea. Horrenbestez, esan daiteke liskar hizketarekin hasi diren arren, amaiera aldera, ideiak metatzeari esker, adostasunera iritsi direla, C taldea ez bezala. Elkarrizketa hori ez da hizketa esploratzailean oinarritu, arrazoiketa, modalizazioa, entzute aktiboa eta bestelako estrategiak falta izan direlako, baina haien kabuz lortu dute liskar hizketatik irtetea. Hitz gutxitan, elkarrekintza liskarretik abiatu da; dena den, hainbat gorabehera eta bihurgune gaituta, taldeak egoerari buelta ematea lortu du azkenean.

C eta D taldeek bigarren album ilustratuan izan dituzten talde txikietako elkarrizketak aztertuta, ondoriozta dezakegu ikasleek nolabaiteko joera izan dutela ideiak metatzeko, hau da, partaide guztiek esaten dutena idatziz jasotzeko, haien arteko loturarik edota arrazoiketa handirik gabe. Momentu batzuetan, gainera, egoera nola kudeatu jakin ez dutenean, liskarra sortzea erraza izan

da, batik bat, elkarrizketarako arauak eta hitz egiteko moduak aurrez landu ez dituztelako oraindik.

Hirugarren eta azken **album ilustratua** landu dutenean, egoera ezberdina azaleratu da talde txikietako jardueretan. Bigarren albumean liskar hizketak leku eta pisu handia hartu badu ere, hirugarrenean bestelako ereduak ere agertu dira, momentuaren arabera. Aztergai dugun jarduera hirugarren albumaren lanketaren hasieran egin dute, alegia, lehenengo saioa hasi bezain laster. Ezer baino lehen, elkarrizketarako hiru arau adostu behar izan dituzte talde txikietan. Ostean, irakasleak liburuaren azala, kontrazala eta guardak erakutsi ditu, baina izenburua estali egin du. Horrela, taldeka hipotesiak atera behar izan dituzte argumentuaren inguruan, eta aurretik landutako beste bi album ilustratuekin ere alderatu behar izan dute hirugarren obra hori (itxura fisikoa, ilustrazioak, estiloa...), aurretik zehaztutako elkarrizketa arau horiek jarraituz. Fokuak nahiko irekiak izan dira eta ikasleek aukera izan dute eztabaida gai batean edota bestean zentratzeko. Agurtzaneren ikasgelan bezala, rolak banatu dituzte eta horien artean egon da elkarrizketa arauak errespetatzen diren ala ez aztertzen duen taldekidea. Elkarrekintza berariaz diseinatu dute album honetan, beraz, elkarrizketa arauak zutabe nagusi izan dira lanketan.

Agurtzaneren ikasgelarekin alderatuta, Jokinen gelan ez dituzte ideia eta hipotesi horiek talde handian partekatu. Izan ere, zein arau adostu dituzten eta horiek elkarrizketak irau bitartean mantendu diren ala ez komentatu dute, baina edukiaren inguruko eztabaida horiek ez dira taldean komentatu. Talde txikietan hitz egin dutena bertan geratu denez, interesgarria da ikustea nola aritu diren lanean eta zeri buruz egon diren eztabaidan.

C taldeko elkarrizketak aztertuta, arauak taldean eraikitzen ari direla ikus daiteke. Ideia ezberdinak agertu eta desadostasun batzuk azaleratu diren arren, errespetuzko giroa da nagusi. Hau da, ikasleek txandaka hitz egin dute eta talde gisa ari dira lanean, elkarrena osatzen, ekarpenak egiten eta guztien ahotsa idatziz jasotzen. Ideia horiek metatu egin dira elkarrizketan eta ez da liskarrik sortu, bigarren albumean gertatu den moduan.

Behin arauak zehaztuta, irakasleak kontsigna azaldu behar izan du berriro ere, talde batzuetan ez delako argi geratu zeri buruz hitz egin behar duten. Nolanahi ere, C taldeko ikasle batek talde txikian galdetu du ea zein gauza diren idatziz jaso behar dituztenak. Analisisako fokuak oso irekiak izan dira eta horrek zalantzak sortu ditu hasieran, ikasleek ez dutelako jakin nondik nora

jo. Egoera horretan, ezinbestekoa da irakaslearen laguntza eta berak bide ireki batzuk planteatzea. Ikasleen kezka horren aurrean, honakoa argitu du irakasleak talde handian:

[3. albuma
gelako saioa]

- 13 I: aber chicos/ e: aber aurreko/ aber adibidez/ e: hau da hirugarren liburua bai?/ **aurreko liburuekin konparatuz antzekoa den/ desberdintasunak dituen/ e: aber/ guzti horretaz hitz egin behar duzue e?/** quiero decir e:/ ez dakit e:/ **azalak berdinak diren/ marrazkiak e: gauza guzti horietaz bai?/** bai?/ eta hori/ hori hitz egiten duzuen/ esaten duzuen e: gero idatzi egin behar duzue/ eta gero azaldu/ bai?/ nik ez dakit ya hirugarren edo laugarren aldiz/ bale/ benga// **gustatzen zaizuen azala ez/** ez dakit zer/// aber **eta baita ere/ aber nik hau ikusita/ aber/ nik hau ikusita zer pentsatu dezaket/** aber/ mesedez/ hau nik ikusten badut/ nik pentsatzen dut zerbait/ quiero decir que:/ **zuek hipotesi bat egin/** quiero decir que/ **nik uste dut hortik doala/ agian ez/ agian bai// pentsatu zer gerta daitekeen/ bai?//** (taldearengana hurbildu da)/ aber aurreko liburua nolakoa izan zen eta honekin zer/ badauka zerikusirik edo ez/ hau ikusita/ marrazkiak ikusita zer pentsa daitekeen/ eta bueno zerbait pentsatu/ bueno **nundik nora joan leiken liburu hau/** zer/ e?/ bai?/ benga hasi hitz egiten (talde bati)

Hasiera batean zaila izan bada ere, gelako saioen analisisan ikusi dugun gisan, kontsignaren askatasun hori lagungarri suertatu da ikasleen hipotesiak eta interpretazioak pizteko eta erantzun itxi eta laburretatik harago joateko.

[3. albuma
talde txikiak]

- IK: arraruak eta zuhaitzak
IK: aber ba danak daukiela: zerbait
IK: berdina?/ ezberdina?
IK: bai denak direla liburuak
IK: **denak album ilustratuak direla**
IK: **beste liburuen e: apur bat diferentia**
IK: aber/ dala:/ liburua dala: desberdina/ ez dala bestiak bezala

Ikasleek behin eta berriro esan dute liburua ezberdina dela aurrekoekin alderatuta baina hor geratu dira blokeatuta. Irakaslea hurbildu da haiengana eta foku proposamen berriak egin dizkie, hain zuzen ere, argumentuaren inguruko hipotesiak egin ditzaketela. Irakaslearen esku-hartze horrek aparteko garrantzia izan du ikasleen elkarrizketa berrabiarazteko. Aurreko albumetan ikusi dugun moduan, eta Agurtzaneren ikasgelan ere gertatu den antzera, irakaslearen aldamiatze lan hori funtsezkoa izan da ikasleek lanean jarraitzeko.

[3. albuma
talde txikiak]

- (irakasleak liburuaren alea pasa du taldez talde eta kontsigna birgogoratu die)
I: begiratu nahi baduzue/ aber hor eztabaidatzeko daukazue/ alde batetik aurreko liburuak/ eta baita ere hau ikusita/ hau ikusita/ **hau ikusita zer iruditzen zaizue?/ nondik nora joan daiteke liburua:**
IK: beldurra!
IK: Jokin/ nola deitzen da ipuina?
I: ez dakit/ ez dakit ze izen daukan
IK: **aber ba:/ mutiko batena:** (hipotesietan hasi dira hortik aurrera)

Aurreko guztia kontuan hartuta, ondoriozta daiteke liskar hizketaren zantzurik ez dela ikusten, eta iritzi kontrajarriak agertu direnean, errespetuzko jarrera izan dutela. Ideia guztiak entzun eta baloratu dituzte taldean, eta idazkariak idatzi duena taldekide guztien onespenearekin izan da. Horrela, oro har, ideiak metatu egin dira (metatze hizketa) eta elkarrizketaren momentu puntual batzuetan, gainera, hizketa esploratzailea ere erakutsi dute.

D taldeari dagokionez, kosta egin zaie egin beharreko lanean zentratzea eta elkarrizketaren hariari jarraitzea. Hala ere, arauak proposatzen hasi direnean, elkarri entzun diote eta badirudi nahiko erraz adostu dituztela. Gainera, desadostasunen bat egon denean, bakoitzak bere ikuspuntua arrazoitu du, besteak konbentzitzeko helburuarekin. Horrela, oinarrizko bizpahiru arau zehaztea lortu dute, taldekide guztien ekarpenak eta ahotsak kontuan hartuta.

Arauek zehaztu dituztenean, liburuaren inguruko hipotesiak ateratzeko momentua iritsi da. Talde lanerako rolak banatzeko (idazkaria, bozeramailea eta arauen arduraduna), zozketa egin dute ikasleek. Komenigarria litzateke rolen banaketa hori beste moduren batean egitea, ikasleek zigor moduan ikusi baitute idazkari izatea. Ikaskidetzako rolen izaera eta horiek erabakitze moduak, beraz, landu egin beharko liriateke, taldeek ongi funtziona dezaten eta jardueretan denbora ataza horietan gal ez dezaten. Aztergai dugun taldean arazoa sortu da rolen esleipenarekin, izan ere, zozketa egin dutenean, ikasle batek ezezkoa adierazi du, ez dira ados jarri eta horrek haserrea piztu du. Hortik irten ahal izateko, irakaslearen bitartekaritza eskatu dute, irakasleak arrazoiak eskatu ditu eta hortik aurrera, haien esku utzi du gatazkaren kudeaketa.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: eskua jaso eta ez moztu
IK: ez hori ez da iguala **ze** nahi badozu hitz egin jaso bihar da eskua
IK: ba ya está/ **hitz egiterakuan eskua jaso eta ez moztu**
IK: da desberdina/ beste bat dabil hitz egiten eta ez moztia

Irakaslearen bitartekaritza, beste behin ere, erabakigarria izan da taldeak aurrera egin ahal izateko. Rolan banaketak sortutako tentsio giroaren ostean, kosta egin zaie kontsignari heltzea. Horregatik, irakasleak eztabaidarako foku berriak proposatu dizkie. Horri esker, taldeak jarduerarekin aurrera egitea lortu du. Hona, jarraian, horren erakusle dena pasarte bat.

[3. albuma
talde txikiak]

I: aurreko:/ aurreko:/ aurreko liburua/ e:: aber e:/ aurreko liburua nolakoak izan ziren eta honekin ze:/ baduten zerikusirik edo ez/ e: hau ikusita:/ marrazkiak ikusita: zer pentsa daiteke/ eta: bueno zerbait e:

pentsatu/ nundik nora joan leiken liburu hau/ zer/ e:/ bai?/ benga/ hasi hitz egiten// bueno hau ikusita/ hasi hitz egiten mesedez/ eta zuk e:/ idazkaria zarenez/ a zu zara/ jendeak esaten duena edo daukan iritzia edo:
IK: **daukola suge asko eta arbolak**
I: bueno pues/ horren inguruan idatzi/ gero azaltzeko besteei/ bale?

Talde honen elkarrizketak ikusita, baieztatu daiteke metatze hizketa nagusitu dela, rolen banaketaren momentuan liskarra sortu den arren. Oro har, liburuaren inguruan hitz egin dutenean, erantzunak metatu egin dira eta mahaigaineratu diren proposamen guztiak jaso dira idatziz. Ideia horien inguruko justifikazioak falta izan dira elkarrizketa hori esploratzailea izatera iristeko.

Bukatzeko, azpimarratzekoa da ikasleen elkarrizketa horietan ez dela iritzia emateko zein modalizatzeko esapiderik agertu (*uste dut, pentsatzen dut, konforme gaude...*), ez C taldean ezta D taldean ere. Horrek badu, ordea, bere arrazoia. Jokinen gelan elkarrizketa arauak landu dituzte baina ez iritziak emateko moduak edota adostasun zein desadostasunak adierazteko tresnak. Edozelan ere, ikasleek elkarrekintza motetan aurrera egin dutela ikusi dugu.

Laburki, talde txikietako elkarrizketetan zenbait aldaketa ikusi ahal izan ditugu prozesuan. Hirugarren albumean, elkarrizketarako oinarrizko arauak berariaz landuta izan dituztenez, liskar hizketaren arrastoak desagertu egin dira eta hori izan da garapen-aztarna nagusietako bat, irakasleak aurrez prestatutako elkarrekintza diseinatzeari zor zaiona. Horrekin batera, ideiak, oro har, metatu egin badira ere, hizketa esploratzaile hurreratu dira zenbait momentutan, eta horrek lanketa sakonagoa behar badu ere, argi dago ikasleen arteko elkarrekintza badela ikasgelan langai izan behar den alorretako bat, ikusi baitugu horrek zuzenean eragiten duela ikasleek haien artean duten hitz egiteko moduetan.

[Adibide gehiago 5. eranskinean: *Talde txikietako elkarrizketak*]

Talde txikietako elkarrekintza horiek ere jardungai izan dira irakaslearen **autokonfrontazio** saioetan, bai bigarrenetan, bai hirugarrenean. *Amama eta aitita* landu ostekoan, talde lanaren garrantzia azpimarratu du irakasleak berak. Agurtzanerekin geratu den gisa berean, Jokinek ere ez du talde txikietako jarduerarik prestatu lehenengo albumaren lanketarako. Bigarren honetan, aldiz, elkarrekin prestatu dituzte ikasleek taldeka egin beharreko hainbat ariketa, sormenezkoak. Generoaren prestakuntza saioan hitz egin genuen horren inguruan eta erabaki zuten horrelako jarduerak integratuko zituztela. Gainera, Arizmendiko ohiko egiteko moduen artean badago talde kooperatiboetan lan egitea, ikastolako kulturaren parte baita. Ondorioz,

albumaren lanketan horrelakoak diseinatzea ez da arrotza izan eta koherentzia handia du haien ikas-irakaskuntza moduekin. Taldeka lan egiteak ikasleen ekoizpen ederrak ekarri ditu, beraz, hori balioan jarri nahi izan du irakasleak autokonfrontazioan.

[2. albuma
autokonfron.]

162 JOK: bai eta:/ eta nik lau:/ **lau taldetan banatu genituen e: esto gela/ eta hiru taldek jo zelako bukaera: e: polita egin zuten ezta?/ laugarren horrek ez hainbeste baino: baino bueno (barre)/ baino: jo!/ ni behintzat gelditu nintzen harrituta/ ostras!/ ze polita ezta?**

Gorago esan dugunari eutsiz, talde txikietan eta ikaskidetzan lan egitea ohiko praktika da Arizmendin eta, ondorioz, rolen banaketa egitea ez da kontu berria. Hala eta guztiz ere, arauen koordinatzailearen rolari berebiziko garrantzia eman diogu prestakuntza-prozesuan. Elkarrizketarako arauak sortzea, adostea eta aplikatzea izan da erronketako bat, hortaz, rol horrek, bozeramailearekin eta idazkariekin batera, protagonismo handia izan du. Irakasleak komentatu du ez dela lehen aldia arauen koordinatzailearen rola erabiltzen dutena, iazko ikasturtean sortu zituztelako ikasgelako arauak eta rolak. Alabaina, berria ez den arren, rol horrek izaera berezia izan du oraingoan, oinarrizko bizikidetzara arauetan beharrean, elkarrizketarako arauetan jarri baitute arreta.

[3. albuma
autokonfron.]

21 IKE1: rol hori berria da?
22 JOK: e?
23 IKE1: **rol hori berria da talde lanetan?** (arauen arduraduna)
24 JOK: e:: bai eta ez e?/ **bai eta ez hori:/ bai bai/ printzipioz bai ematen du berria dela baino: noizean behin aplikatu izan dugu ez?/** bai e:/ bai askotan e:/ quiero decir que:/ hor badaude adibidez/ ez dakit ikusten duzuen hor arau horiek (altxatu egin da eta horman dauden ohar batzuk seinatu ditu)/ ikasgelako bizikidetzara arauak edo/ arau horiek eurek egin zituzten e?/ iaz/ iaz egin zituzten eta bueno/ adostu/ hor daude sinadurak eta: e?/ quiero decir que:/ adostu eta gero pues e: sinatu zituzten/ bueno sinatu zuten/ eta hori/ quiero decir/ bai eta ez/ bai baina bai/ ez da: eguneroko: asunto hori ez?/ eguneroko asunto hori
25 IKE2: **beharbada oraingoan gehiago zentratuta elkarrizketa arauetan?**
26 JOK: hori da
27 IKE2: zehatzago
28 JOK: **niri: interesatzen zitzaidan batez ere/ hori da!/ quiero decir/ arauak e: quiero decir/ prozesua nola joan zen prozesua/ e: arauak bete ziren edo ez eta zergatik eta:/ es que ya: bete edo ez edo:/ bete ziren edo ez/ ez hainbeste/ baizik eta nola izan da prozesua?/** quiero decir/ **eurek esplikatzeko:/** bueno/ pentsatzen dut e?/ quiero decir que: bai!/ esto: bai!
29 IKE2: eta arauak talde handian egin beharrean talde txikitan erabaki zituzten/ bakoitzak berea
30 JOK: bai
31 IKE2: uhum:
32 JOK: uhum/ hori izan zen bai

Irakasleak nabarmendu duen moduan, helburu nagusia ez da izan arau horiek bete diren edo ez egiaztatzea, baizik eta ikasleek haien elkarrizketa moduen kontzientzia hartzea eta elkarrekintza prozesua nola joan den aztertzeke eta azaltzeke gai izatea.

Talde txikietan lan egiteak, bestalde, ikasleen parte-hartzea demokratizatzen ere lagundu du, rolen banaketarekin, ordura arte gutxi samar hitz egin duten ikasleen ahotsak agertu direlako. Ildo beretik, talde handian jarrera isilagoa dutenek aukera izan dute talde txikietan, giro intimoago batean, hitza hartzeko eta ekarpenak egiteko. Halaber, ikaskidetzan burututako jarduerak ikasleen ekoizpenetatik abiatzea ahalbidetu dute, haien bizipenak eta iritziak lanketaren abiapuntu bilakatu.

4.1.2.2.- GENEROAREN ALDERDI IRAKASGARRIAK ETA HORIEK LANTZEKO MODUAK

4.1.2.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak

4.1.2.2.1.1.- Irakurketaren izaera

Irakasleak, ohikoa den moduan, kontalari rola hartu du lehen album ilustratua landu duenean. Xede nagusia bere egiteko moduak ezagutzea izan denez, inolako jarraibiderik gabe antolatu du bere saioa, eta sarri askotan egiten duen antzera, ahots gora irakurri die istorioa ikasleei. Paretsu gertatu da bigarrenean ere, irakasleak berak irakurri baitu obra. Azken horretan, bi aldiz irakurri die istorioa, behin lehenengo saioan, eta beste behin, bigarrenean. Irakurketa modua berdina izan bada ere, aurreko saioan egindakoa gogora ekartzeko helburua izan du azken horrek.

Hasierako bi album ilustratuetan, liburuaren ale fisiko bat baliatu du irakasleak, eta ikasleek ez dute parte-hartze aktiborik izan. Hirugarren albumaren gelaratzean, oster, ikasleak izan dira istorioa irakurri dutenak, Agurtzaneren ikasgelan bezalaxe. Lehenengo saioan, albumaren bertsio elektronikoa arbel digitalean proiektatuta, ikasle bakoitzak orrialde bat irakurri du ozen.

Irakasleak hartu du protagonismorik handiena lehen zein bigarren albumetan, bere ardurapean geratu baita irakurketa. Jarraian ikusiko dugun moduan, prozesuak aurrera egin ahala, areagotzen joan da ikasleen partaidetza. Lehenengoan, irakurketak ez du etenik izan, ez irudiak behatzeko edo aztertzeke ez eta ikasleekin ezer komentatzeko ere. Arreta deitzeko keinu bakarra izan da salbuespena (*polita, ezta?*), eta ez da elkarrizketarik sortu tartean. Aipatzekoa da irakasleak, modu kontzientean, hurbiltze estrategiak erabili dituela kontaktak iraun

bitartean. Istorioko hainbat elementu aldatu ditu (teknologia berriei aipua, pertsonaien eskola-ordutegiak...), ikasleak protagonistarekin identifikatu ahal izateko eta testuinguru ezagun batean kokatzeko. Bigarren album ilustratuan, ikasleei istorioaren bukaera asmatzeko erronka proposatu zaie, eta horri esker, irakurketa eten eta haien parte-hartze aktiboa bermatu da. Beraz, irakurketa modua ezberdina izan da eta guztiz jarraia beharrez, ikasleen ekoizpenak tarteko, etenaldia egin da. Hirugarren albumean, gorago esan dugun moduan, erabatekoa izan da ikasleen inplikazioa irakurketa prozesuan. Ikasleak izan dira irakurle nagusiak eta lehen aldiz, testu idatzia eta gainerako elementuak aldi berean behatzeko aukera ere izan dute.

Aipatutako horrek guztiak eragin zuzena izan du liburuko ilustrazioek izan duten funtzioetan. Hasierako albumarekin, azalean ageri den irudia ikusteko eta horren araberrako hipotesi batzuk egiteko tarteak besterik ez dute izan eta, hortaz, beste irudiak zein elementu fisikoak oharkabean igaro dira. Ikasleek, bada, ez dute ilustrazioak ikusteko eta aztertzeke abagunerik izan.

Bigarren obrarekin, aldiz, formatua, guardak eta bestelako elementu bereizgarriak mintzagai izan dira eta aztertu egin dituzte irakurketari ekin baino lehen. Kontaketaren ostean, gainera, liburuko irudi batek gogoeta piztu du eta luze aritu dira horren interpretazioetan. Nahiz eta sakontasun horrekin irudi bakarra interpretatu duten, besteak ikusgarri jarri ditu irakasleak irakurketan zehar.



12. irudia. Jokin eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (bigarren albuma)

Liburua irakurri dutenean, irakasleak hartu du kontalariaren rola. Hala eta guztiz ere, irakasleak testua irakurri bitartean, bere gidaritzapean, guztien artean joan dira irudien esanahiak eraikitzen eta hori guztia testu idatziarekin lotzen. Gainera, testuak egitura errepikakorra duenez, hipotesiak eta aurre-hartzeak egin dituzte tartean, eta maiz errepikatzen den esaldia guztien artean berbalizatu dute.

Hirugarren eta azken obra gelaratu dutenean, irudiek testuak adina garrantzi izan dute, biak aldi berean irakurri baitira arbel digitalean. Horrela, esanahi literarioak bi kode horien bitartez eraiki dira. Irakurri ahala, ez da etenik egin irudiak komentatzeko, baina begi-bistan egon dira, testuarekin batera interpretatu ahal izateko. Hortaz, isilean eta gidaritzarik gabe egin behar izan dute alderdi bisualaren analisisa. Irakurri baino lehen eta ondoren, berriz, talde handian hausnartu dute bertako ilustrazioen eta alderdi formalen bueltan. Marrazkilariaren estiloa, irudiek iradokitzen dituzten emozioak eta elementu fisikoek adierazten dutena jardungai bilakatu dira hirugarren fase horretan.

4.1.2.2.1.2.- Irakurketa moduak

Orain arte jarraitutako oinarri teorikoak lagun, irakurketa moduak prozesuan zehar nolakoak izan diren aztertuko dugu berehala. Badakigu irakurketa literaletik inferentzialera igarotzea ez dela aise lortzen, eta continuum horretan, badaudela irakurketara hurbiltzeko bide eta irakurketa modu ezberdinak ere.

Tximeleta-belarriak izeneko lehenengo obran, irakurketa nahiko literala eta erreferentziala nagusitu da, argumentuan gertatu dena gogorarazi dutelako, bereziki (*norengana jo du Maddik laguntza eske?, zer esan die lagunei?...*). Irakurketa implizitua edo inferentziala egon denean, maila pertsonaletik egin dute, ikasleen esperientzia pertsonaletatik, nagusiki (iaz bizi izandako esperientzia partekatu baten inguruko gogoeta eta ikasleen bizipenak). Horrez gain, pertsonaien inguruko galdera inferentzial batzuk egon dira, baina erantzun motzetan eta binomioetan geratu dira (*nolakoa da lagunaren izaera?*). Irudiak direla eta, arestian esan dugun moduan, ez zaie berebiziko garrantzirik eman, testu idatzitik, hau da, entzundakotik abiatu dira eta.

Amama eta aitita bigarren albuma gelaratzean, lehenengoaren antzera, liburuaren gaia lanketaren zutabe nagusi izan da eta horrekin lotutako beste eztabaida batzuk ere azaleratu dira (genero kontuak, itxura fisikoaren garrantzia...). Edozelan ere, bigarren horretan, argumentuaren oinarritzko elementuetatik (denbora, espazioa, pertsonaiak, argumentua bera...) harago joan dira eta bestelako alderdi batzuk ere landu dituzte, irakurketa pertsonala eta interkulturala lehenetsiz. Ilustrazioak direla eta, liburuko irudi baten analisi xehea egin dute talde handian; hori dela eta, esan daiteke ez direla argumentuan bakarrik geratu. Irudiak eta albumaren ezaugarri fisikoak aztertu ahala, liburuaren konposizioaren alderdia erdigunera ekarri dute eta ikasleek aukera izan dute horien inguruko hainbat inferentzia egiteko eta bakoitzaren interpretazioak azaleratzeko.

Mattinen beldur-kutxa izeneko hirugarrenean ere, irakurketa ez da maila literalera mugatu (argumentua, espazioa, denbora eta pertsonaiak). Izan ere, gutxi hitz egin dute argumentuari buruz, alegia, ez dute irakurri berri duten hori birformulatu. Harantzago joan dira eta interpretazioetan sartu dira buru-belarri: *nola daude irudikatuta beldurrak istorioan?, zer da beldurra eta zer egin dezakegu hori gainditzeko?, guk nola bizi ditugu beldurrak?, beldurrak uxatzeko protagonistak erabiltzen duen estrategiaz gain, beste zein bururatzen zaigu?* Horrenbestez, esan daiteke liburuko elementuak aztertzeaz gain, interpretazioak egin eta

bakoitzaren barneko munduarekin lotu dutela istorioa, irakurketaren maila pertsonalean arakatzuz. Hipotesietarako eta inferentzietarako fokuak, gainera, nahiko irekiak izan dira eta ikasleek aukera izan dute elkarrizketarako gaiak proposatzeko eta irakurketa modu hori haien beharretara eta nahietara moldatzeko. Talde txikietan lan egiteak ere lagundu du ikasleek haien intereseko bidea hartzen eta lanketaren iparrak adarkatzen. Bestalde, gorago azaldu dugun moduan, testua eta irudia biak bat-batera irakurri dira eta ilustrazioak gogoetarako gai izan dira.

4.1.2.2.1.3.- Irakurketaren aldiak

Irakurketaren izaeraren inguruko elementu batzuk ezagututa, aldi horietako bakoitzean irakasleak eta ikasleek zer egin duten ezagutzera joko dugu oraingoan. Fase bakoitzak bere ezaugarriak eta helburuak dituenez, prozesu horren kudeaketak zuzen-zuzenean eragiten du literaturaren ikas-irakaskuntza ulertzeko moduetan.

Lehen albumean, liburuaren irakurketa testuingurutzeko eta girotzeko asmoarekin, istorio bat asmatu du irakasleak obra irakurri aurretiko fasean. Horretarako, ikasleei azaldu die zeintzuk izan diren liburua hautatzearen arrazoiak, non topatu zuen liburua, zein zirrara izan zituen hura topatu zuenean... Hori guztia bide, zentzua eman dio egun horretako jarduerari eta irakaslearen erabaki pertsonalen atzean dauden arrazoiak eman ditu, nahiz eta errealitatea eta fikzioa nahasi dituen. Literatura gozatzeko eta sentitzeko aliatu dela ere azpimarratu du eta aurretik erabakita zegoen obraren hautuari bat-batekotasuna eta naturaltasuna eman nahi izan dio ikasleen aurrean. Tarte luzea, bost minutu inguru, eskaini dio sarrera horri, eta patxada handiz sortu du liburua irakurri ahal izateko giro atsegina.

[1. albuma
gelako saioa]

- 1 I: bueno:/ e:/ lehenengo eta behin/ **aitortu egin behar dizuet gauza bat// atzo arratsaldean/ enteratu nintzen/ e:/ ipuin bat/ irakurri egin behar nuela/ zuen aurrean/ eta/ orduan:/ ez nekien zer egin/ orduan/ **klasea bukatutakoan/ ni liburutegira jun nintzen/ zuzen-zuzen/ ti-ti-ti// eta kaminuan:/ kaminuan pentsatu nuen/ **hartu egin behar dudan ipuina/ berezia izan behar da// berezi-berezia/ ez ipuin arrun bat/ ipuin arruntak pilo bat daude/ baina ipuin hau berezia izan da// liburutegira jun/ sartu nintzen/ eta:/ zenbat?/ hiru ordu laurden/ ordubete bat edo?/ egon nintzen/ aukeratzten/ begiratzten:/ aukeratzten bat// a:/ ez!/ hau/ a:/ ez/ ez/ ez zen/ ez zitzaidan libururen bat edo libururik gustatzen// azkenean ya// ez dakit/ neke-neke/ edo pixka bat edo nazkatuta edo nengoela:/ hor/ apal batean/ hor XXX izkututa edo/ ikusi nuen/ liburu hau// **berehala esan nuen/ hori da!/ hori da/ nahi dudan liburua!** eta badaezpada ere/ badaezpada ere/ korriketan joan nintzen/ norbait lehenago ez/ sar/ eh:/ harrapatzeko// azkenean/ nere eskuetan izan dudanean/ badakizue zer/ zer/ izan zen lehenengo gauza egin nuena?// (ikasleak erantzunaren zain) ikutu/ begiak itxi nuen/ nituen/ eta hasi nintzen ikutzen/ ikumena/ **ukimena berezia zeukan/ oso-oso-oso suabea:/ goxoa:/ um:/ gero/ usaindu egin nuen!/ ejem!/ bai bai// zuek esango duzue/ bai zera!/ maisu si eske paper guztiak: usain berdina daukate/ bai/ baino:/ bihotzetik edo usaintzen baduzue/ batzuk ezberdin usaintzen dute// eta azkenean bai/ azkenean begiak ireki nuen/ eta:/ ikusi nuen/ portada/ ikusi nuen atzekaldekoa/ irakurri nuen/ irakurri nuen egilea/ ez?/ liburuaren idazlea zein zen/ Luisa Aguilar/ o/ nerretzat ezezaguna zen/ ez dakit/ eta********

gero/ ilustratzailea ikusi nuen/ jo/ ze marrazki politak/ zeuden hemen/ eta/ irakurri nuen André Neves// eta azkenean:/ Tximeleta-berriak titulua da/ tximeleta-berriak/ badakizue zer den/ tximeleta-berriak?

Irakurri aurretiko fase horretan, irakasleak ez du ikasleen aurrezagutzetan arakatu, baina bai argumentuaren inguruko hipotesietan (nor den pertsonaia eta non gertatzen den istorioa). Hipotesi horiek liburuaren izenburutik abiatu dira gehien bat, ez hainbeste azaleko eta kontrazaleko ilustrazioetatik. Ikasleen erantzunak laburrak izan dira, ez da horietan sakondu eta irakurketa bukatu ostean ez zaie hasierako hipotesi horiei berriro heldu.

Irakurri bitartean ez da etenik (hipotesiak, galderak, iritziak, irudien analisi sakonak) egon eta irakurketa jarraia izan da. Edonola ere, istorioan zehar, ikasleen egunerokotasuneko elementuak eta egoerak integratu ditu irakasleak, arreta deitzeko eta gertutasuna adierazteko.

Ondorengo faseari dagokionez, ez da jarduerarik egon, irakaslearen galderak eta gogoetek gidatu baitute elkarrizketa, batez ere, argumentuaren inguruko galdera literalak zein partzialak eta ikasleen errealitatearekin zerikusia duten galdera pertsonal batzuk. Hurrengo adibidean, iaz elkarrekin bizi izan zuten egoera bat gomutatu du irakasleak, liburuako argumentuarekin lotura hertsia baitu. Antza denez, ikasle batekin portaera zalantzarria izan zuten aurreko ikasturtean, eta albumaren protagonistarekin topatu dituzte hainbat antzekotasun.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 68 | I: um um:/ nahiz eta desberdinak izan/ badaude/ ikasle batzuk oso desberdinak// iaz/ izenik esan gabe/ izan genuen/ ikasle bat nahiko ezberdina/ bai? edo ez? |
| 69 | IK: bai/ bai (GBB) |
| 70 | I: bai/ eta:/ gure/ gure portaera berekiko:/ batzutan:/ nolakoa izan zen? |
| 71 | IK: txarra |
| 72 | IK: gaiztua |
| 73 | I: gaiztoa ezta? |
| 74 | IK: bai/ baina berdina XXX |
| 75 | I: bada/ bai:/ arrazoia/ arrazoia duzu:/ es decir/ askotan:/ ez?/ baina: printzipioz/ berarekiko izan genuen/ portaera:? |
| 76 | IK: gaiztoa |
| 77 | I: gaiztoa izan zen/ ezta?/// muy bien: [...] |

Bigarren album ilustratuaren irakurri aurretiko faseak aurrekoan baino denbora gehiago hartu du, hamabi minutu eta erdi, hain zuzen ere. Beraz, lehenengo saioak iraun duenaren laurdena izan da irakurri aurretiko fasea. Irakurtzen hasi baino lehen, lehenengo saioan, generoaren inguruko azalpenak eman ditu irakasleak: zer diren guardak, zein tamaina eta ezaugarri fisiko dituen formatuak, ilustratzaileak eta idazleak zein pisu duten... Hori guztia irakurri baino lehen egin da eta irakasleak galdera totalak zein partzialak erabili ditu horretarako. Ikasleen parte-

hartzea, hortaz, ez da handia izan elkarriketa horretan, baina helburu nagusia informazio hori partekatzea izan da, alegia, inputa ematea. Hori egitearekin batera, azalaren eta garden inguruko hipotesi batzuk ateratzeko tartea ere izan dute ikasleek, eta ilustrazio batzuk eta liburua bera behatzeko eta eskuartean edukitzeko denbora eskaini zaie.

[2. albuma
gelako saioa]

- 3 I: bai/ eta bueno/ e: agian/ agian/ igual ez baino:/ irakurtzen dudanean/ hau irakurtzen dudanean agian igual norberaren aitita eta amama burura etorriko zaizkio ezta?/ baina bueno/ ikusiko dugu/ ikusiko dugu/ e:: bueno/ lehenengo eta behin/ lehenengo eta behin erakutsi nahi dizuet pixka bat liburua:/ pixka bat kanpo:tik eta bueno e?/ gero egingo duguna da e:/ irakurri ostean/ **joango gara e: marrazkiak eta hori/ ilustrazioak edo: ikusten/ bai/ baino: printzipioz/ e: pixkat azaletik edo hasita:/ nola ikusten duzue azalak?/ nolakoak dira azalak?/ nolakoak dira azalak? (ikasleak gonbidatu ditu azalak ukitzera)**
- 4 IK: e: oso:
- 5 IK: ba: oso gogorrak
- 6 I: gogorrak/ ezta?/ eta baita ere:/ aukera baldin badaukazue:/ orriak/ barruko orriak ere nahiko: e:
- 7 IK: gogorrak
- 8 I: gogorrak dira e? / quiero decir e:/ ikutu apur bat/ e: bien! [...]

Irakurri bitartean, irakasleak ez du, lehenengo saioan, irakurketan etenik egin irudiak aztertzeko. Bi geldialdi bakarrik egin ditu; bata, hitz ezezagun bat argitzeko, eta bestea, amaiera irakurri gabe uzteko. Arestian esan dugun gisan, ikasleek amaiera bat sortu behar izan dute talde txikietan, ondoren talde handian partekatzeo eta liburuak proposatzen duen bukaera erreala irakurtzeko. Sorkuntza lan horri esker, irakurketa bera aurrekoan baino aktiboagoa da, baina oraindik ez da ilustrazioak eta testua aldi berean irakurtzeko saiakerarik egin. Bestalde, irakasleak testua irakurri bitartean, ez ditu irudiak erakutsi, irakurketaren aurretik eta ondoren aztertu baitira soilik. Bigarren albumaren lanketaren bigarren saioan, berriro ere liburua irakurri duenean, modu literalean irakurri beharrean, bere hitzekin birformulatu du asko, alegia, irakurri baino gehiago, kontatu egin du istorioa. Hori egin bitartean, berarentzat deigarri izan den irudi bat komentatu du eta baita ilustrazioetan identifikatutako beste xehetasun batzuk ere.

Albuma irakurri ondoren talde handiko elkarriketan aritu dira, hainbat gairen inguruan, hala nola: pertsonaien izaera eta ikasleen aitona-amonon ezaugarriak, zahartzaroa, genero kontuak, album ilustratuak genero gisa dituen ezaugarriak, guardetako irudien inferentziak, albumaren bukaera aldera agertzen den ilustrazio baten azterketa, etab. Bukatzeko, jarduera bat egin dute talde txikietan: pertsonaia berri bat asmatu eta istorioan integratzen saiatu. Irakurri osteko galderari dagokienez, askotarikoak izan dira (argumentuaren inguruko gutxi batzuk, izaera pertsonala duten pare bat, eta bereziki, interpretazioa eta iritzia sustatzekoak). Irakasleak ikasleen aitona-amonon inguruan galdetu die, hain justu, ea nolakoak diren eta pertsonaia

nagusiekin antzekotasunik oten duten. Ikasleen esperientziak plazaratzeko aukera zabalik ez du eskaini, baina irakasleak bere esperientzia pertsonalak ere partekatu ditu ikasleekin.

[2. albuma
gelako saioa]

- 230 IK: nire aitita bat da: más pastoso:
231 I: bai?/ bai?/ **eta gustatzen zaio dantza egitea edo?**/ gustatzen zaio?/ eta: beste gauza bat/ eta: zure:/ **zure amamari gauzak ederrak edo politak esaten dizkio?**
232 IK: (isilik)
233 I: bai?/ **seguru baietz ezta?/ seguru baietz**
234 IK: guapa:
235 I: **nik e:/ nik ere/ nik ya ez daukat aitita eta amamarik/ bai?**
236 IK: (zarata euren artean)
237 I: klaro nik ya ez daukat aititak ezta amamarik baina gogoratzen dut/ gogoratzen dut// (zarata [...])

Azkeneko albumaren lanketa aztertuta, antzeman daiteke irakurri baino lehen egin dituzten jarduerak lehenengo saio osoa hartu dutela eta, ondorioz, ez direla liburua irakurtzen hasi bigarren saiora arte. Horrek esan nahi du hasierako fase honek berebiziko garrantzia eta pisua izan duela. Bertan, talde txikietan egin dute lan: rolak banatu, elkarrizketarako arauak adostu, liburuaren formatuaren inguruko iritziak eta argumentuaren hipotesiak partekatu, talde handian komentatu, izenburua aztertu, bakoitzaren beldurrak marrazki bitartez irudikatu... Hasteko eta behin, irakasleak argi utzi du ikasleen parte-hartzea areagotu nahi duela eta elkarrizketarako arauak adostea funtsezko egitekoa izango dela.

[3. albuma
gelako saioa]

- 1 I: bueno chavales/ e: egingo dugu gauza bat/ hau ez dakit hirugarren liburua e: irakurriko dugu eta:: bueno/ aurreko bi liburuak e: nahiko interesgarriak izan ziren eta suposatzen dut hau ere oso interesgarria/ **bakarrik zuen aldetik eskatzen da/ quiero decir que: parte-hartzea/ zuen iritziak ematea:/ bueno/ eta horrelako gauzak egitea/ baita ere hor barruan eztabaidetan edo e: hitz egiten dugunean eta hori dauden arau txiki batzuk edo e?/ errespetatzea/ bai?/ benga/ orain egingo duguna da pasatuko dut liburua eta azalak begiratu eta gogoratzen zarete ze izen zeukaten hauek? (guardak erakutsi ditu)**

Behin rolak zehaztuta, ikasleek talde txikietan egin dute lan, liburuko azala pista bakar izanik, argumentuaren inguruko hipotesiak eginez eta aurretik irakurritako liburuekin alderatuz. Talde handian partekatu dute elkarrizketarako zein arau adostu dituzten eta errespetatu diren ala ez (arauen koordinatzaileek), baina aipagarria da liburuaren inguruko iritziak eta hipotesiak ez direla talde handian komentatu.

Irakurri bitarteko fasean, lehen ere esan dugun gisara, ikasleek irakurri dute obra, orrialde bana. Irakurketak iraun bitartean, ez da etenik egon irudiak aztertze edota aurre-hartzerik nahiz hipotesirik egiteko. Interpretazio horiek guztiak irakurketaren ostean egin dira, talde handiko

elkarrizketan. Aurrekoetan ez bezala, ikasleek aukera izan dute haien kabuz ahapeka irakurtzeko eta irudi guztiak behatzen joateko.

Bukatzeko, liburua irakurri ostean, talde handiko zein talde txikiko jarduerak konbinatu ditu irakasleak. Irakurri bezain laster, ilustrazioen eta testuaren garrantziaz mintzatu dira, sinergia baita albumaren ezaugarri nagusietako bat. Idazlearen eta irudigilearen estiloak azertu dituzte, bai eta horien inguruko iritziak taldean partekatu ere.

Horrez gain, beldurra zer den azertu dute, hain sinbolikoa eta ukigaitza den emozioa (zer den beldurra, noiz eta zergatik izaten dugun beldurra, zer egin daitekeen hori ekiditeko edo horri aurre egiteko...). Bakoitzaren esperientziak komentatu bakarrik ez, liburuarekin lotura ere egin dute (nola daude adierazita liburuan eta nola marraztu dituzte haiek). Beraz, elkarrizketa ez da alderdi pertsonalera bakarrik mugatu, hori guztia albumarekin erlazionatu eta alderatu baitute. Aurreko egunean idatzitako edota marraztutako beldurrak atera dituzte ikasgelako beldurren kutxatik eta luze aritu dira horien inguruan hitz egiten.



13. irudia. Jokin eta bere ikasleak beldurren kutxa zabaltzen
(hirugarren albuma)

Ondoren, talde txikietan elkartu dira ikasleak, aipatutako beldur horiei nola aurre egin diezaieketen aztertzeko (irakasle bakarra izan da zeregin hori talde txikietan egin duena). Saioa

bukatzeko, guztien artean, talde handian, erabaki behar izan dute zer egin kutxa horrekin (erre, apurtu...) eta haien proposamenak eta liburuko protagonistaren estrategiak ere alderatu dituzte.

Irakurri ostean irakasleak baliatu dituen galderak direla eta, irudien interpretaziora bideratutakoak eta izaera pertsonala dutenak gailendu dira. Irakaslearen estiloan eta egiteko moduetan badago esparru pertsonalera hurbiltzeko joera; dena den, oraingoan oso nabaria izan da, ziurrenik, beldurra bera badelako oso intimoa eta pertsonala den emozioa. Irakasleak aukera utzi die ikasleei, inoiz baino gehiago, haien esperientziak eta zirrarak partekatzeko, eta gutxiago hartu du parte irakasleak. Hala eta guztiz ere, ikasleen intimitatea zaindu du irakasleak eta ez ditu behartu hitz egitera, ez eta haiek irudikatutako beldurrak norenak diren aitortzera ere. Gainera, ikasleen errealitate hori ez da modu isolatuan aztertu, liburuarekin lotura egin baitute etengabe.

[3. albuma
gelako saioa]

- 362 I: uhum/ e:: gogoratzen zarete: zuek kaxa batean eta orain Nereak ekarriko digu/ Nerea hor/ ez/ hor ez ez/ beheko:/ barkatu (irakaslea hurbildu da kutxa topatzera)/ hor/ ahaztu egin zait/ lehenago ipini behar nuen/ hemen/ **hemen daude zuek e: idatzita/ idatzitako beldurrak eta marraztutako beldurrak**
- 363 IK: ez/ nik daukat hor
- 364 I: a bueno bale/ **e: antzekoak dira/ es decir/ hemen adierazten diren beldurrak eta zuek aurreko saioan adierazi zenituzten beldurrak?/ oso desberdinak dira?/ liburuan agertzen direnak/ beldurrak ez dakit zer**
- 365 IK: bai/ nireak bai
- 366 IK: bai (GBB)
- 367 I: bai?/ e: badago baten bat edo/ quiero decir/ **hemen idatzitakoa eta norberak egindako beldurra edo/ edo idatzitako beldurra es decir berdinak direnak edo/ edo ez?**
- 368 IK: Jokin: berdin-berdinak:
- 369 I: bueno berdinak/ antzekoak aber berdinak ez
- 370 IK: antzeko parecido
- 371 I: ya/ **marrazkia egiterakoan guk ere hemen liburuan agertzen diren moduan/ guk azaldu genuen gure beldurrak edo/ azaldu genituen horrela?**
- 372 IK: bue:no (GBB)

[Irakurri osteko galderen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Irakasleak literaturaren ikas-irakaskuntza nola ulertzen duen jakiteko, biziki esanguratsua da bere **autokonfrontazio** saioak aztertzea, bere egiteko moduen atzean dauden arrazoiak uler ditzagun eta irakasleak berak bizi duen bilakaeraren lekuko izan gaitezten. Literaturaren inguruan asko hitz egin du lehen autokonfrontazioan. *Tximeleta-belarriak* liburua irakurri aurretik egin duen testuinguraketaren inguruan jardun du; izan ere, bideoa martxan jarri orduko, horri buruzko iruzkina egin du. Argi dago aurretik pentsatuta zeukan errekurtsua dela eta berak

ere garrantzi handia eman diola girotze horren beharrari, bai ikasleen arreta deitzeko eta bai liburuaren berezitasuna azpimarratzeko ere.

[1. albuma
autokonfron.]

- 12 JOK: bai/ bueno/ e:/ bai/ bueno/ ideia zen/ egia esan/ e:/ aurreko egunean/ bueno/ suposatzen dut hasieran ez nuen parte hartu behar/ baizik eta/ bueno/ gero/ gonbidatu ninduen/ e:/ Agurtzanek/ eta bueno/ baietz esan nion:/ baina aurreko egunean hola:/ XXX/ nere asmoa zen/ e:/ aber/ nolabait/ e/ misterio:: puntu bat liburuari ematea/ ezta?/ zertarako?/ nolabait euren arreta bereganatzeko/ orduan/ istorio txiki bat asmatu nuen/ e?/ es decir/ liburutegira joan nintzela/ bueno ez dakit/ eta batez ere/ liburu berezi bat aukeratu nahi nuela/ ezta?/ es decir/ adierazteko besteei hori ez zen edozein liburu/ baizik eta liburu berezi bat/ ez?/ berezi bat/ eta:/ nolabait/ propio aukeratutakoa/ ez?/ es decir/ eta hori zen/ ba:/ pixkat/ e:/ misterio apur bat edo:/ nola esaten da?/ halo edo:/ holako/ bai

Lehen gelartzean, irakasleak ez ditu generoaren, hau da, albumaren, berezko ezaugarriak ikasleekin landu (azala, kontrazala, ilustrazioak, sinergia, formatua...). Hala ere, kontziente da horrelako liburu batek elementu bereizgarriak dituela eta horiek erabili ditu goian aipatutako gelartzearen hasierako justifikazioan (usaimena, ukimena...). Ikasleekin aztergai izan ez baditu ere, horien (irudiak, azala, zentzumen guztiekin irakurtzeko beharra...) garrantzia azpimarratu du autokonfrontazioan.

[1. albuma
autokonfron.]

- 14 JOK: bai/ bueno/ hor sartu nahi nuen zentzumen guztiak/ en fin/ asi bat-batean bururatu zitzaidan/ ez?/ eta orduan:/ edo bueno/ e:/ ikumena:/ ukimena/ e/ usaimena:/ ikusmena:/ quiero decir/ e:/ dastamena ez/ ze klaro/ ya:/ gehiegi izango litzateke/ ezta?/ baina: bueno/ hori/ nahi nuen/ es decir/ e:/ nolabait/ e:/ liburuaren/ e:/ liburu bat irakurtzerakoan ez da bakarrik irakurri eta imajinazio:: hori/ e:/ landu edo ez dakit nora jun/ imajinazioarekin ez dakit nora joatia/ baizik eta/ liburuak berak ere/ badauzka bere:/ bere gauza interesgarriak/ azala:/ e:/ ez dakit/ marrazkiak/ eta/ eta/ usaimena ere bai!/ ez dakit/ ez?/ ho:ri da/ zerbait bizirik den zerbait/ ezta?/ e:/ hori/ bueno/ pues:/ ez dakit ba/ adierazi nahi nuen hori/ gutxi gorabehera/ ez?

Album ilustratuaren inguruko saio monografikoa izan genuenean, irudiak eta testua elkarrekin irakurtzearen garrantzia azpimarratu genuen; alegia, bi kodeen arteko elkarreagin sinergikoa. Horren ostean, irudiak pisu handiagoa izan du Jokinen saioetan eta hori bera azpimarratu du irakasleak bigarren autokonfrontazio saioan. Halere, bi kodeak elkarrekin irakurtzeak zalantzak eta oztopoak sortu ditu; alde batetik, egiteko modu berria delako, eta bestetik, erronka zaila delako liburuaren ale fisiko bakarra izanda. Ondorioz, Arimazubiko irakasleek elkarrekin hartu zuten erabakia azaldu du: lehenengo idatzizko testua irakurri eta ondoren, irudiak erakutsi.

Modu berean, ikasleen esperientzia pertsonalak lehen planora ekartzea zein garrantzitsua den adierazi du irakasleak. Irakasleak maiz jartzen du fokua gaiaren trataeran eta horrek bere

ikasleekin izan ditzakeen loturetan eta horren justifikazioa topa dezakegu bigarren autokonfrontazio saio honetan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 80 JOK: (bideoa eten)/ bueno:/ bai/ bueno/ guzti horiek seguru aski aititak eta amamak dituzte ezta?/
agian igual hildakoren bat edo:/ baina bueno bestela:/ ez? eta orduan bueno/ **nahi nuen nolabait
euren errealitatearekin bat etorri ezta?**
- [...]
- 84 IKE1: hor bera dabil esan nahian e: bere aiton-amonak hilda daudela edo?
85 JOK: e:: zein?/ Mikelek?/ ez dakit/ ez naiz fįjatu horretaz/ ez dakit
86 IKE2: bai aurretik esan du
87 IKE1: bai
88 JOK: ya:
89 IKE1: bai/ pare bat edo hiru aldiz e: bere aiton-amonak hilda daudela edo
90 JOK: a bai?/ ez naiz konturatu

Aztergai dugun irakaslearen ustez, oso garrantzitsua da ikasleen egunerokotasun hori lanketan integratzea. Dena den, ikertzaileok iradoki diogun moduan, irakasleak berak hitz egin du gehienbat eta ez die ikasleei tarte handiegirik utzi haien errealitatea partekatzeko.

4.1.2.2.2.- Album ilustratua genero gisa

4.1.2.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak

Literaturaren ikas-irakaskuntzako dimentsio horiek guztiak aztertzeaz gainera, funtsezkoa da literatur generoaren ezaugarri bereizgarriak langai izan ote diren ikustea. Badakigu album ilustratuak badituela berezko genero gisa definitzen dituen hamaika ezaugarri eta azpiatal honetan zehar aztertuko dugu bereizgarri horiek zein leku izan duten prozesuan zehar.

Lehenengo obra gelaratu denean, irakasleak liburu berezia ekarri duela adierazi die ikasleei (marrazki politikak dituela, azalak bere arreta deitu zuela eta zentzumen guztiekin gozatu zuela), baina ez du generoaren inguruko aipamen berezirik egin eta ipuina balitz bezala aurkeztu du obra.

Egoera arras ezberdina azaleratu da bigarren albuma lantzea egokitu zaienean. Aintzat hartu behar dugu diseinua gelaratu baino lehen, generoaren inguruko saio monografikoa izan zutela irakasleek eta albumaren ezaugarriak berariaz lantzeko erronka ezarri zutela. Ikasleen aldetik ere, abiapuntua ezberdina izan da, bigarren aldia baita album ilustratu batekin aritu direna. Bigarren gelaratzearen lehenengo saioan, irakaslea *Tximeleta-belarriak* obra gogorarazten

saiatu da, bai eta ezberdintasun batzuk azpimarratzen ere. Nolanahi dela ere, ikasleei kostatzen egin zaie generoaren lotura hori egitea, izan ere, bigarren obraren lanketan agertu dira, lehen aldiz, *album ilustratu* hitza eta bere ezaugarri bereizgarriak (guardak...). Irakasleak denbora eskaini dio, irakurtzen hasi baino lehen, hori guztia azaltzeari eta ikasleek irakurri ohi dituzten beste genero batzuekin alderatzeari.

[2. albuma
gelako saioa]

- 366 I: **atzo ere ez nuen esan/ horrelako liburuek ze izen daukaten edo: nola deitzen diren**
 367 IK: alegia
 368 IK: alegia?
 369 I: ez alegia ez da hau
 370 IK: a ez?
 371 I: **alegia da beste gauza bat/ e: album ilustratua/ zergatik pentsatzen duzue album ilustratua dela?**
 372 IK: **ba daukolako marrazki asko**
 373 I: **marrazkiak asko: eta asko/ eta nolabait marrazkiak eta letra: ba:**
 374 IK: **zerikusia**
 375 I: **osagarriak dira/ osagarriak/ eta bat bestearik gabe ezin da e?! hemen kenduko bagenituzke marrazki guztiak/ letra bakarrik pues:/ motz geldituko zen e?!/ eta alderantziz/ bale?!/ bai?!/ e: orain/ poliki-poliki e?!/ begiratu:/ lasai-lasai/ gainetik eta: e:/ eta zeozer/ zeozer ostras!/ atentzioa ematen badizue ba:/ e: komentatu/ bale?!/ bien!/ (liburua pasa die ikasleei, irudiak ikus eta azter ditzaten)/ bueno hiru multzotan ez?!/ pixkat e:/ aber/ hor begiratu/// **baita ere komentatu genuen hor agertzen dira bi izen/ agertzen dira bi:/ agertzen dira bi izen/ eta: normalki liburutan agertzen da/ idazlea Fulanito eta: e: ilustratzailea ez dakit zer/ baina hemen ez da agertzen ez zein den e: ilustratzailea eta zein den idazlea e?****

Azkenengo obraren lanketaren hasieran, irakasleak gogorarazi egin die hirugarren aldia dela horrelako album ilustratu bat lantzen dutena. Dakigunez, elementu bereizgarri batzuk dagoeneko landuta dituzte (azala, guardak, irudigilearen rola...); beraz, ikasleei proposatu die talde txikietan alderdi horien inguruan eztabaidatzea eta aurreko albumekin alderaketa egiten saiatzea. Ez hori bakarrik, talde handiko elkarrizketan aritu direnean ere, idazketa eta irudien estiloaz ere aritu dira. Generoa, dagoeneko, ez da berria ikasleentzat eta terminologia propioarekin izendatzen dute.

[3. albuma
gelako saioa]

- 1 I: [...] benga/ orain egingo duguna da pasatuko dut liburua eta azalak begiratu eta **gogoratzen zarete ze izen zeukaten hauek? (guardak erakutsi ditu)**
 2 IK: **album ilustratua**
 3 I: guar/ hau bakarrik hau/ guar?
 4 IK: guar
 5 IK: **guarda**

Autokonfrontazioetan ere, baliatu dugun generoaren, album ilustratuaren, ezaugarri propioei garrantzia eman die eta behin baino gehiagotan aipatu du berak gai hori. Bigarren prestakuntza fasean generoari buruz landutakoa gelara eramatea izan da irakaslearen helburuetako bat eta hori bera arrazoitzen aritu da bere irudiaren aurrean.

[2. albuma
autokonfron.]

- 22 JOK: (bideoa eten)/ bai/ hemen ere bueno:/ garbi ikusten da/ pentsatzen dut ikusten dela ezta?/
quiere decir/ nolabait e: Haizeak komentatu zuen pixka bat e: **album ilustratueta eta hori e:**
vamos a ver/ sinbiosi bat dagoela/ quiero decir que: ezin da bat edo bestea ulertu/ bata
beste:/ bueno bai/ quiero decir/ ulertu egin behar da osotasunean ezta?/ bai marrazkiak eta
bai testua ezta?/ orduan precisamente hori adierazi nahi nien ezta?/ pixka bat liburu
honetan eta album ilustratueta ze inportantia daukan ez bakarrik/ marrazkiak eta
testuak!/ quiero decir nolabait/ eta biak e: modu batera doazela/ es decir/ ezin da ulertu
bata bestearik gabe ezta?/ bestea gabe/ orduan hori azaldu nahi nien/ batez ere ideia hori
ez?
- [...]
- 25 IKE1: hemen Jokin?/ bai esan esan
- 26 JOK: **ez/ bakarrik hola/ liburua/ quiero decir/ orain liburuari buruz hitz egiten ari nintzen/**
ari naiz/ quiero decir/ liburua/ formatoa no sé qué/ lo otro:/ pixka bat barrutik/ kanpotik/
marrazkiak/ letrak/ e: tamainoa/ letren tamainoa eta abar/ pixka bat orain/ orain e:
bakarrik liburua/ liburua ez?/ quiero decir que:/ ez dakit/ bueno pentsatzen dut ikusten
dela ezta?/ bakarrik liburua/ hori nolabait e: irakurtzen hasi baino lehenago ba: hurbilketa
txiki bat egiteko ezta?/ quiero decir que:/ eta eurek sentitzeko bueno pues pixka bat/ e:
nolabait perspektiba guztiak edo eurek ya menperatzeko liburuaren inguruan eta gero
pues/ gero ya: relatoa/ e? pixka bat

Berak aitortzen du hori guztia bermatzeko gidoi bat eramane duela prestatuta; hain zuzen ere, landu beharreko horiek zehazten dituen. Hortaz, irakaslearentzat funtsezkoa izan da literatur jardueraz gain, prestatuta eramane generoaren alderdi bereizgarriak noiz eta nola landu.

4.1.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea

Gorago aurreratu dugun gisara, liburuko ilustrazioek presentzia eta helburu ezberdinak izan dituzte hiru gelaletan. Lehenengoan, azala izan ezik, ez dira ilustrazioak ikusi edota aztertu eta, beraz, ez dira esanahien sorkuntzarako erabili. Aipatzekoa da, irakasleak istorioa irakurri bitartean, ikasle bat altxatu eta hurbildu egin dela irudiak ikusi nahian. Horrek, agian, jakitera ematen digu ikasleek izan badutela irudiak ikusi eta aztertzeko interes edo nahi hori. Irakaslearen alboan dagoen neskatala ere etengabe ari da liburua begiratzen. Irakasleak, ordea, ez du horrela interpretatu eta ez du bere irakurketa modua aldatu, hau da, ahots gora istorioa irakurri bitartean ez ditu irudiak erakutsi eta ondoren ere ez diote alderdi bisualari erreparatu.

Bigarren fasean, berriz, aldaketa errotik etorri da, generoaren prestakuntzaren ostean aparteko garrantzia hartu baitu kode bisualak. Idatzizko testua irakurri bakarrik ez, ilustrazio batzuk eta elementu fisikoak (azala, guardak...) ere aztertu dituzte irakurri aurretik zein ostean. Beheko adibidean, kasu, irudiek testuko protagonistekin eta istorioarekin duten lotura ikusarazten saiatu da irakaslea.

[2. albuma
gelako saioa]

- 247 I: aiam:// e: gauza bat/ zein izango litzateke liburu honetan/ **zein izango litzateke liburu honetan eguzkia eta zein ilargia?** (guardak aztertzen)
- 248 IK: e: ilargia aitona eta:
- 249 I: aitona?/ ilargia?
- 250 IK: bai eta eguzkia:
- 251 IK: igual da al revés e!

Horrez gain, irudi bat aztertzeko aukera izan dute, eta horren inguruan hitz egin dute lehenengo saioan. Irudien interpretazio horiek ez dira ehuneko ehunean askeak izan, irakasleak berak gidatu baititu foku eta aztergai nagusiak (*zer ikusten da irudi honetan?*). Gainerako irudiak gainetik ikusi dituzte bigarren saioan, baina ez zaie gehiegi erreparatu.

Irudiaren eta testuaren arteko sinergia hori maila gorenera iritsi da hirugarren albumaren lanketan, bi kode horiek denbora berean irakurri baitira arbel digitalean. Horrela, liburuko esanahi literarioak sortzeko beharrezkoak diren bi alderdiak erabili ahal izan dituzte irakurketak iraun bitartean. Talde txikietan lan egin dutenean ere, irudien inguruko inferentziak egiteko zein haien beldurrak marrazkiz irudikatzeko parada izan dute. Lehen aldiz, kode bisuala erabili dute interpretaziorako ez ezik, haien adierazpenerako ere.

[Ilustrazioen irakurketen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

4.1.3.- Agurtzane eta Jokin elkarrekin (Arimazubi)

Agurtzaneren eta Jokinen ikasgelako bideoen zein prestakuntza saioen azterketetan zenbait bidegurutze topatu ditugu, literaturaren ikas-irakaskuntzaren inguruko kezka, erronkak eta gogoetak anitz parekoak izan direlako bieran, bai generoari berari eta bai elkarrekintza didaktikoari dagozkionak ere.

Hala ere, ikastola, gune eta maila bereko tutore badira ere, talde bakoitzean egoera eta behar ezberdinak azaleratu dira, irakasle bakoitzaren egiteko moduen eta ikasleen profilarren arabekoak izan direnak. Hori dela eta, interesgarria da ikustea zein puntutan egin duten bat, eta zein beste alderdi espezifiko agertu diren bi irakasleen gelaratzeetan.

[3. albuma
gurutzatua]

23	AGU: gu bai oinarritu ginan e: aurrez diseinatutakoarekin baina/ egia da gero:
24	JOK: gero bakoitzak
25	AGU: taldea/ taldea berak
26	JOK: bere izakera eman zion
27	AGU: bai/ edo taldeak berak eramaten zaitxu era batera edo bestera: edo/ edo zuk zeuk ere bai ez?/ ba bueno// igual momentu konkretu batian pentsatzen dozu bueno ba hau egingo det eta:/ egia da
28	JOK: bai/ horrek esan nahi du quiero decir que askotan programazio rígido-rígido batek ez du ezertarako balio ezta?/ askotan nolabait

Hori dela eta, hirugarren albumaren gelaratzearen osteko **konfrontazio gurutzatua**¹² baliagarri izan zaigu gune bereko irakasleen egiteko modu ezberdinen atzean dauden arazoak ulertzeko, haien artean egiten duten kontrastea ikusteko, lankideen artean ezagutza eta oinarri pedagogikoak eta didaktikoak nola eraikitzen dituzten jakiteko eta gogoeta horiek album ilustratuen gelaratzeetan duten isla ezagutzeko. Irakasleentzat ere gune interesgarria izan da prozesuan zehar egin dutena partekatzeke, diseinu beretik abiatuta bakoitzak egin duena ezagutzeko eta elkarrekin prestakuntza-prozesuari itxiera emateko. Konfrontazio gurutzatu osoa birformulatu ordez, orain arteko azterketan baliatu ditugun adierazleekin eta heldulekuekin lotura hertsia duten segmentuak soilik ekarriko ditugu hona, elkarrizketa pasarte horiek esanguratsuak izan daitezkeelako guneko irakasleen analisiari itxiera emateko. Alegia, mintzagai anitz izan badituzte ere, hautu horretatik eratorritakoak aurkeztuko ditugu jarraian.

¹² Konfrontazio gurutzatueta (Arimazubin zein Almenen), bakarkako autokonfrontazioetan ikusitako pasarte berberak izan ditugu aztergai, hortaz, irakasleentzat ez da berria izan. Hau da, irakasle bakoitzak bere pasarteak ezagutzen ditu baina ez bestearenak. Izan ere, beste lankide batekin bideoa ikusteko, garrantzitsua iruditu zaigu irakasle protagonistak hori dagoeneko ikusita eta hausnartuta izatea.



14. irudia. Agurtzane eta Jokin konfrontazio gurutzatuan
(hirugarren albuma)

Hasteko eta behin, elkarrekintza didaktikoari dagokionez, **ikasleen parte-hartzearen** desoreka izan da irakasle bien ardura nagusietako bat hasieratik, horrek literaturaren ikas-irakaskuntzan eragina izan baitu haien ustetan. Arimazubiko bi irakasleek hirugarren gelaratzearen gaineko konfrontazio gurutzatua izan dutenean, Agurtzaneren bideoa aztertzen ari direnean, gai hori azaleratu da eta ikasleen diskurtsoetan nabaritu duten aldea azpimarratu dute. Ikasleen ekarpen sakonak entzuteak poztasuna sorrarazi dio Agurtzaneri, ikasleen berbaldiek bilakaera izan dutelako, bai iazko ikasturtetik hona eta bai prestakuntza-prozesuak berak iraun duen bitartean ere. Badakite, oro har, ikasleek berbaldi laburrak izaten dituztela, baina hirugarren album ilustratuaren gelaratzearen bideoan, ekarpenak bestelakoak direla antzeman dute, modu aktiboan parte hartzen ari dela ez ezik, haien berbaldiak konplexuagoak direla ere ikusi baitute, ikasleen artean txandak zainduz eta errespetua mantenduz.

[3. albuma
gurutzatua
Agurtzaneren
bideoa aztergai]

- 191 JOK: hor ere/ **erantzunaren arabera quiero decir que: heldutasun maila ikusten da**
 192 AGU: bai/ ikasleena esaten duzu
 193 JOK: uhum
 [...]

197 JOK: **hombre garbi dago zati hau oso polita da/ quiero decir/ oso: jendea partizipatzen ari da: eta bue:no pixka bat ez?**
 198 AGU: bai
 199 JOK: nire ustez oso:
 200 AGU: nik uste dot/ esan nien atzo be/ **iaztikan hona jo/ beraien berbaldia ere bai asko:/ iahtik hona eta batez ere guk hemen zuen e: formaziñoa euki eta gero ez?/ pixkatxo bat hor bai euki dogula bueno: kontuz hau/ azal:du/ bestela geratzen da askotan monosilabo batzutan**

edo hitz suelto horietan ez?/ eta egixa esan jo:!/ ni bai/ oso-oso gustora nengoen/ e:: neu be gustora neon/ esan nahi dot/ beruagatik eta ez baldin bazan izan izerditxan neuelako:/ oso-oso gustora esan nahi dot

201 JOK: (barre) eta sustoagatik ere bai/ aurreko sustoagatik ez?

202 AGU: bai:!/ baina ez ez/ egia da jo:/ **hola ikusten ditzuzunian ni: ni gustora/ nik primeran pasatzen dot bai/ hola gustora ez?**

203 JOK: bai

204 AGU: **beraiek daudenian lasai:/ azaltzen beraiek nahi dutena:**

205 JOK: **hori da**

206 AGU: **errespetuz/ ez bata bestearen gainetik edo: ez?**

207 JOK: **eta: azkenean hori estilo bat da/ azkenean hori e?/ quiero decir/ nola egiten diren gauzak eta pixkat/ hobeto edo txartoago baino bueno/ modu bat**

208 AGU: **bai:/ bide bat ez?/ bide:**

209 JOK: hori da

210 AGU: bai

Ikasleen parte-hartzea sustatzea ere izan da Jokinen helburu nagusietakoa hirugarren gelaratzean. Gelako analisisan ikusi dugun moduan, ikasleen partaidetza aldatu egin da, kuantitatiboki eta kualitatiboki. Erantzunak luzatu egin dira eta irakasleak **estrategiak** erabili ditu berbaldi horiei konplexutasuna eta sakontasuna emateko. Hortaz, ikasleek protagonismo handia izan dute hirugarren gelaratzean, eta batzuek besteek baino gehiago hitz egiten duten arren, guztien parte-hartzea sustatu eta demokratizatu da. Hirugarren autokonfrontazio sinplean, horren guztiaren inguruko gogoeta egin du irakasleak eta argi adierazi du ikasleen arteko komunikazioa sortzea lehentasuna dela eta hori dela jarraitu beharreko bidea. Agurtzanerekin egindako konfrontazio gurutzatuan ere, hurrengo pasartean azter daitekeen moduan, gai hori mahaigaineratu dute eta **hitz-txandak kudeatzeko** dituzten egiteko modu ezberdinak partekatze eta justifikatzeko aukera izan dute.

[3. albuma
gurutzatua
Jokinen
bideoa aztergai]

85 AGU: **e: zuk esaten diezu zeinei esan edo? (hitz-txandak)**

86 JOK: **bai**

87 AGU: a!/ kasu honetan bai

88 JOK: bai

89 AGU: uhum

90 JOK: bai/ **hori da ohitura asuntua**

91 AGU: bai bai bai

92 JOK: **gutxi erabiltzen dut esto: e? (makiltxoak)**

93 AGU: makiltxoak

94 JOK: bai/ e: **gustatzen zait igual kontrolatzea apur bat gela/ esan nahi dut/ nik e:/ makiltxoak e: kontrolatzen du/ quiero decir que:/ Fulanito y tal/ orduan nik nahiago dut aber/ zu zabilta gutxi hitz egiten edo: orduan zuri edo igual zaude despistauta eta:**

95 AGU: **bai: bai/ bai/ makiltxoaren teknika da justu ba: behar darian hori ez? egitea/ igual beste batzutan ez zaizu interesatzen eta:/ eta horrela egiten dozu eta: oso ondo iruditzen zait/ gainera hor geratzen dia: ume taldetxo bat/ bizpahiru: lau bost ba:**

96 JOK: bai: beti dago/ ez eta kasu honetan Iñakirekin nabil hizketan ez?/ eta orduan Iñaki oso-oso: ez dakit isila edo bueno gutxi hitz egiten du/ batez ere talde handian e?

Pasarteak aditzera ematen digu baliabide eta estrategia ezberdinak baliatu dituztela parte-hartzea kudeatzeko, helburuaren arabera. Gelako saioen analisisan ikusi dugu, Agurtzaneren

kasuan, hitza makilatxoan bidez ausaz banatzea ohikoa dela eta auzi hori ekarri du mahai gainera konfrontazio gurutzatuan, bere lankideak usu erabiltzen ez duela konturatu denean. Jokinek dioen moduan, nahiago izaten du, partaidetza demokratizatzeko, hitza berak banatu, ordura arte gutxiago hitz egiten duten ikasleen ahotsa pizteko. Era berean, elkarrekintza bera ikasleekin langai izan dutenean, **elkarrizketarako arauak** adosteko modu ezberdinak izan dituzte, eta horien inguruan ere hausnartu dute luze, irakasle bakoitzaren estrategien atzean dauden arrazoiak ulertzeko, erronka berriak planteatzeko eta abar. Beraz, esan daiteke konfrontazio gurutzatua baliagarria izan dela gune eta maila berekoak diren bi irakasleen egiteko modu ezberdinak kontrastatzeko, horien arrazoiak partekatuzko eta elkarrengandik ikasten jarraituzko. Nahiz eta diseinu didaktikoa elkarrekin egin, hori guztia gelara eraman dutenean, aldeak egon direla ikusi dute konfrontazio gurutzatuan, eta horrek duen aberastasuna ulertu dute.

Guztiaren artean, Agurtzaneri deigarri egin zaio zein luze eta sakon egin duten berba Jokinen ikasle batzuek eta alderdi positibo hori balioan jarri nahi dio lankideari. Gogoan hartu behar dugu bigarren autokonfrontazio saioan, erronka batzuk planteatu dizkiola Jokinek bere buruari. Konturatu da, agian, gehiegi hitz egiten duela berak eta ikasleen berbaldiak moztu egiten dituela sarri. Hori dela eta, aldaketa batzuk proposatu ditu hirugarren albumaren gelaratzeko eta prestakuntza fasearen ostean, elkarrekintza berariaz diseinatu du Arizmendiko bere gainerako lankidearekin batera (Arimazubi eta Almen elkarrekin). Horri guztiari esker, hainbat garapen-aztarna ikusi ditugu irakaslearen rolean eta ondorioz, ikasleen berbaldietan, irakasleak ikasleen arteko elkarrekintza sustatu duelako eta **ikasleen berbaldiak sakontzeko eta osatzeko estrategiak** erabili dituelako. Hau da, irakasleak hitz egin baino gehiago, entzun egin du, moderatzaile rola hartu du eta talde handiko elkarrizketak kudeatzen aritu da: ikasleen arteko erreferentziak bilatu, arauak gogorarazi, parte-hartzea demokratizatu, eztabaidarako foku irekiak planteatu eta ikasleen berbaldiak sakontzen lagundu. Irakasleak konfrontazio gurutzatuan adierazi du ikasleen berbaldiak luzatu egin direla eta beste komunikazio mota bat sortu dela. Bere hitzetan, hori da bidea eta berak jarraitu nahi duen egiteko modua.

Elkarrekintza aztergai dugula, beste gai bat proposatu dugu ikertzaileok konfrontazio gurutzatuan. Badakigu irakaslearen **galdera motak** oso garrantzitsuak direla literaturaren ikas-irakaskuntzan emankorrak izan daitezkeen elkarrekintzak eraikitzeko; gainera, alderdi hori izan dugu hizpide, beste batzuekin batera, bigarren formazio fasean. Ondorioz, horren inguruan galdetu diogu Agurtzaneri, Jokinen bideoan galdera mota horiek nola ikusten dituen komenta

dezan. Ikertzaileok interesgarria deritzogu pasarte horri, beraz, erdigunera ekarri nahi izan dugu praktika on hori. Agurtzanek berehala identifikatu du galdera horiek elkarrekin aurrez prestatu dituztenak izan direla eta ederki bideratu dituela bere lankideak. Hori gutxi balitz, galdera horiekin batera ikasleen arteko entzute aktiboak ere sustatu dituela goratu du.

[3. albuma
gurutzatua
Jokinen
bideoa aztergai]

- 156 IKE1: (bideoa eten)/ bai/ **egiten dituen galderak eta daukan harremana zelan ikusten duzu hemen?**
- 157 AGU: bai: **jo!/ nik oso ondo:/ buf/ oso ondo/ jakin izan dula gainera mantentzen ez?/ zera hori e: ipuinaren e: sentimenduetaz hitz egiten ari zara/ orain beldurretaz eta: o sea/ justu hain zuzen diseinatuta geneuzkan e: galderak ere jo/ oso-oson ondo joan zarela e: bideratzen ez?/ igual galderen bidez esanez ados zaude ez zaude// bai/ gero gainera Eritz sartu duzu/ ez da:/ orain arte ez duela:**
- 158 JOK: bai/ hori hitz egin/ atzo komentatu genuen ezta? (autokonfrontazio sinplean)
- 159 IKE1: bai: bai bai
- 160 AGU: ez duela:/ orain arte ez duela parte hartu:/ baina bai/ oso ondo/ eta gero/ **oso zintzo daude!/ neriak dira o:so inpultsiboak andereñoa bezela (barre)/ o:so-oson/ ziharo-ziharo// bai/ neriari nahiz eta behin eta berriro egon arauak e: bergogoratzen/ e: behin eta berriro ahazten zaizkigu/ eta benga/ gogoratu hau/ uste dut inpultsibitate hori oraindik kontrolatzeko daukagula/ asko ikasteko oraindik/ bai bai** (bideoa martxan jartzera joan da)

Ikasleen banakako berbaldi horiez gain, Agurtzanek garrantzi handia eman die talde handiko elkarrizketetako zein talde txikietako **ikasle-ikasle elkarrekintzei**, bereziki, azkeneko gelaratzean, non literatur jardueraz gain, horiek aurrera eramateko elkarrekintza didaktikoa bera ere aurrez diseinatuta dagoen. Irakaslearen esanetan, ikasleek gehiago hitz egin dute haien artean (bai talde txikietan eta bai talde handian ere). Zehatzago esanda, ikasleen arteko elkarrekintzak ugaritu egin dira eta asko izan dira hori bideratu duten arrazoiak: ikasleei interpretazioak egiteko askatasuna uztea, talde txikietan lan egitea, bozeramaileek partekatzen dutena osatzeko aukera izatea, elkarrizketarako arauak adostea eta horiek arbelean idatziz jasotzea, Agurtzanek uneoro arau horiek gogoraraztea, entzute aktiboaren oinarriak lantzea eta irakasleak etengabeko kontrasteak eskatzea (*ados zaude?*)... Jokinekin batera, konfrontazio gurutzatuan, bere irudia aztertu duenean ere, ikasleen arteko elkarrekintzaren alderdi hori nabarmendu nahi izan du Agurtzanek. Izan ere, irakasle protagonistak bere bideoaren inguruan ohar bakarra egin du, hau da, behin eten du bideoa hizketa gai bat proposatzeko. Bere ikasgelako ikasle baten berbaldia azpimarratu nahi izan du, lotura handiak egin baititu ikaskideek esandakoarekin. Hori, beraz, entzute aktiboaren adibide gisa planteatu du, hori baita, besteak beste, ikasleengandik lortu nahi izan duena.

[3. albuma
gurutzatua
Agurtzaneren
bideoa aztergai]

- 211 AGU: (bideoa eten)/ **hori ondo egon zan ze lotzen zauan dana aurrekuak esandakuarekin/ behintzat adi egon da ez?/ eta lotzen zauan/ “ez nago ados Ekaitzek esan duenakin honegatik eta Aitorrek esan duenagatik honegatik eta honegatik”**
- 212 JOK: **ya/ orduan nolabait jarraipen bat edo**
- 213 AGU: **ikastia: hori da/ entzuten lehenengo/ bai entzuten zer esaten ari da**
- 214 JOK: **aktibo: modu aktibo**
- 215 AGU: **adi egoten eta gero bere iritzia ez?/ bestearen gainian ematen**
- 216 JOK: Mikel zen ezta?
- 217 AGU: bai bai!/ e: ez dirudi ezta?/ horrelako:/ kanpotik ez duenak ezagutzen
- 218 JOK: bueno:/ bai/ batzutan da una de cal y una de arena ematen du
/ (bideoa martxan)
- 219 AGU: (bideoa eten)/ “hori da ipuin bat” ez?/ esaten dio/ “ezin gera gu makurtu hainbeste”/ begira zelako:/ izan zen kritiko: kritikoak marrazkiekin/ eta besteak esaten dio “baina hori ipuin bat da” ez?/ esateko ba hori: baimenduta dago ez?/ fantasia mundua da// bai

Ikasleen arteko elkarrekintzak inoiz baino garrantzi handiagoa izan du irakasleen berbaldietan eta egiteko moduetan Jokinen kasuan ere. Gogoratu behar dugu entzute aktiboa lantzea eta ikasleen arteko erreferentziak sustatzea izan dela hirugarren gelaratzearen helburu nagusietako bat, alegia, ikasleek hitz egiten dutenean, ikaskideek esandakoa kontuan hartzea eta horrekin loturak egitea. Beste modu batean esanda, talde handiko elkarriketa sortzea, eta ez ikasleak irakasleari bakarrik hitz egitea. Irakasleek, beraz, alderdi hori izan dute aztergai hirugarren autokonfrontazio sinpleetan, baita gurutzatu honetan ere. Hurrengo elkarrizketan, Agurtzanek proposamen berri bat luzatu dio Jokini, hau da, berak egingo lukeen zerbait edo aukera berri bat. Izan ere, ikasle bat isilik geratu da irakaslearen galdera baten ostean, eta beste ikasle batek heldu dio galdera horri. Horren ostean, irakaslea ez da hasierako ikaslearengana bueltatu eta Agurtzanek esan duenaren arabera, aukera polita litzateke ikasleen erantzunak errebotatzea eta isilik geratu den ikasle horri iritzia edo kontrastea eskatzea. Jokinek oso modu onean jaso du iruzkin hori eta lankideak esandakoa ulertzeaz gain, ekarpen interesgarria dela onartu du. Ondorioz, esan daiteke ezagutzak elkarrekin eraikitzen ari direla konfrontazio gurutzatuan, eta horrelako pasarteek saio honen erabilgarritasuna erakusten dutela.

[3. albuma
gurutzatua
Jokinen
bideoa aztergai]

- 106 AGU: (bideoa eten)/ **hor igual ondo etorriko zan galdetzia berari “ados zaude Enaitzek esandakuakin?”**
- 107 JOK: ba bueno batzutan egin/ egin izan dugu
- 108 AGU: **ya: ez ez/ baina kasu honetan/ ze berak ez dizu erantzun Iñakik igual ez?/ Iñaki isilik geratu da/ eta zuk erabaki dozu:**
- 109 JOK: **a a!/ berriro bueltau**
- 110 AGU: **hori da**
- 111 JOK: **bai bai**
- 112 AGU: Iñaki isilik geratu zaizu eta nik ere gauza bera egingo nauen e?
- 113 JOK: no ya
- 114 AGU: **denbora bat pasau eta gero beste bati hitza eta hor Unai egin du holako: hausnarketa txikitxo bat eta igual esan**

- 115 JOK: eta gero errebotau
 116 AGU: errebotau berari zera: pelota/ eta esan “Iñaki e: konforme zaude/ ados zaude: Enaitzek esandakoarekin?”
 117 JOK: bai/ bai bai
 118 AGU: zerbait gehitzeko edo?
 119 JOK: bai/ nolabait e: erakartzeko ezta?
 120 AGU: hori da/ ba bera geratu da hola pixkat ez?/ agian ideia dauka baina ez da ausartu edo:
 121 JOK: ya
 122 AGU: ez du esan eta igual berak adierazteko izan leike: modu bat
 123 JOK: bai/ ados nago

Bestalde, **album ilustratuak**, genero propioa den neurrian, dituen **alderdi irakasgarrien** lanketari dagokionez, aipatzekoa da ikasleen esperientziak ez ezik, liburuko elementu literarioak eta piktorikoak gero eta gehiago aztertu dituztela bidean zehar (irudien estiloa, sinbolismo horrek adierazten duena, haien bizipenekin nola lotzen duten liburuan ikusitakoa...). Prozesuaren hasieran irudiek apaingarri funtzioa izan dutela eman dezakeen arren, kode bisuala obraren irakurketaren funtsezko alderdi bilakatu da amaiera aldera, arestian esan dugun gisan, kode idatzia eta bisuala parekatu eta elkarrekin irakurri baitira. Hortaz, irudien protagonismoa biziki aldatu da prestakuntza-prozesuak aurrera egin ahala.

Lorpen horrek, ordea, oztopo zenbaitzuk sor ditzake, album ilustratuak irakurketa berria eskatzen duelako eta horrek **inguramenduan** eragin zuzena duelako. Zer egin ikasleek irudiak ongi ikusteko, obraren ale bakarra dagoenean?, nola lagun dezake arbel digitalak irudien irakurketan?, nork irakurri behar du ahots gora testu idatzia?, nola eseri ikasle guztiek liburua ikusteko aukera berdina izan dezaten?, zer egin ikasleak gehiegi hurbiltzen direnean eta espazioaren antolaketa desitxuratzen denean? Irakasleekin egindako autokonfrontazio sinpleetan mintzagai izan dugun alderdi hori konfrontazio gurutzatura ekarri du Jokinek, Agurtzaneren irudiaren gainean horren inguruan eztabaidatu ahal izateko. Biziki interesgarria da ikustea bakarkako autokonfrontazioetan hitz egindakoek jarraipena izan dutela konfrontazio gurutzatuan eta baliagarria izan dela hori guztia lankidearekin kontrastatzeko. Saio gurutzatuak, gainera, aukera eman digu Arimazubiko gunean aspaldian proposatu diren aldaketa berriak ezagutzeko. Antza denez, Katalunian ezagututako eredu bat inplementatu nahi dute, irakurketarako espazio aproposa izan daitekeen agora bat, aipatutako oztopoak gainditzen lagun dezakeena.

[3. albuma
 gurutzatua
 Agurtzaneren
 bideoa aztergai]

- 169 JOK: atzo komentatu zenuten e: esto: nolabait e: lekua aproposena zen edo ez/ nola ikusten duzu zuk e:?

- 170 AGU: **nik zenbat aldiz pentsau doten hori ze: askotan horregatik juten naiz hain zuzen ganbarara irakurtzera/ eta irakurketa:/ ez dakit/ ez dakit/ nik**
- 171 JOK: **hori/ ni deseroso leku honetan deseroso ez naiz sentitzen baino bai pentsatzen dut e: hobetu daitekeela agian igual**
- 172 AGU: **ikasleentzat ez da erosoa/ bai: bai/ ziur/ bai**
- 173 JOK: **igual hor daukagu:/ ez dakit ez?/ espazio hori beraiek/ igual gutxi erabiltzen dugu ez? (pasabidearen bestaldean dauden espazio hutsak)**
- 174 AGU: **bai/ bai/ askok eta askok nahiago izaten dute aulkian eserita egotea**
- 175 IKE1: **bai**
- 176 AGU: **ba: hor ya hasten dira ya:/ saioak luzatzen dihoazenean edo beraiengandik e: esfortzu txiki edo esfortzu handi bat suposatzen daniel hasten dia ya: mugitzen/ mugimendua:/ eseritzen/ neriak askok eskatzen dute aulkia/ aulkia/ eta: ez dakit/ eta eserita/ gora joaten garenian han klaro/ koxinak eta daukagu: eta beste:/ beste girotxo bat sortzen da**
- 177 JOK: **bai/ daukate:/ daukate:/ bueno zuzendariak edo dauka asmoa nolabait agora**
- 178 AGU: **agoratzko bat egitia bai/ holako:**
- 179 JOK: **agora edo bueno horrelako katxarro bat eta:/ ipintzeko ez dakit nola izango den baina bueno**
- 180 AGU: **bai/ gela zabaliam bai**
- 181 IKE1: **[...] bai: nola antolatu/ ze guk ere kezka hori badaukagu**
- 182 IKE2: **ba ze guk ere ez dakigu zein den formularik egokiena/ ze genero hau ere berria da albumarena/ eta eskatzen du irakurketa diferente bat/ eta orduan irakurketa desberdina eskatzen badu ze espazio mota?**
- 183 JOK: **bai baino ni irudikatzen ari naiz igual agora hori ezta?/ quiero decir que:/ ta-ta-ta denok eserita ti-ti-ti-ti/ eta bueno hor nolabait/ erdian ezta?/ eta bueno nik uste dut hor ez dakit/ forma aldetik ere:**
- 184 AGU: **beraien debateak/ bai hori Kataluniatik hain zuzen Martineten egon ziren Ripolleten/ e:: gure zuzendaria eta hainbat guneko: e:**
- 185 JOK: **arduradun**
- 186 AGU: **arduradun/ eta ideia polita iruditu zitzaizen/ e: izan ere beheko zikloan/ lehenengo eta bigarren mailan ya hasi behar dira: datorren urterako// gu bigarren/ gure zikloan e: diseinatzen hasiko gare/ ea zer nahi dogun/ ze aurreikusten dogun baina: bai**
- 187 IKE1: **bai:/ ba guk ere hori espazioak begiratu behar ditugu**
- 188 AGU: **bai neretzat ere espazioarena inportantea da bai**

Konfrontazio gurutzatuak prestakuntza ikertuaren prozesu osoa ixten duela aprobetxatuz, azken gogoeta egin dugu irakasleekin. Horrenbestez, saioaren zein prozesuaren inguruko **balorazio orokorra** egitea proposatu dugu ikertzaileok, fokua guztiz irekita utziz. Irakasleek diotena kontuan izanda, ezinbestekoa izan da lankideen artean dagoen konfiantza, konfrontazio gurutzatua lasai egin ahal izateko eta izaera honetako prozesu batean elkarrekin lan egin ahal izateko.

[3. albuma gurutzatua]

- 222 IKE1: **gustatu zaizue?/ baliagarri bestearena ikustea: edo zer?**
- 223 JOK: **bai**
- 224 AGU: **bai: bai/ nik konfiantza daukat Jokinekin orduan/ esan nahi dot/ ez daukatela: e:/ igual besteren batekin bai egongo nintzan pixkatxo bat baina bueno/ elkar ezagutzen dogu aspalditxik eta nik uste dot badakigula bakoitzaren mugak eta bakoitzaren**
- 225 JOK: **bai**
- 226 IKE1: **bai:**
- 227 AGU: **alde horretatik lasai egon naiz ni**
- 228 IKE1: **oso ondo**
- 229 JOK: **bai ni ere bai/ bamos/ berdin**
- 230 IKE1: **bai: bai bai**
- 231 JOK: **alde horretatik/ eta bueno: e: zorionez gure arteko koordinazioa eta hori oso-oso: oso fluidoa da eta beti gaude:/ beti ez baina bueno/ askotan oye/ tal/ hau/ ez dakit zer// alde horretatik behintzat ez dago problemarik**
- 232 AGU: **edo nola in dozu hau: bestia:/ jo ba nire gelan honek ez du funtzionau/ aber zurian zer moduz**
- 233 JOK: **hombre gero bakoitzak egiten du pues ahal duena edo ahal duen moduan ezta?/ baina bueno!**

- 234 IKE1: bai
235 JOK: **baina printzipioz ideia moduan edo: quiero decir que:/ konpartitzen ditugu ideiak bamos**

Bukatzeko, jakinarazi nahi dugu zein emankorra izan den gune eta maila bereko bi irakasleekin, Agurtzanerekin eta Jokinekin, aritzea, batez ere, haien artean konfiantza, interesa, ikasteko gogoia eta esperientzia komun handia dagoelako. Diseinu batzuk bakoitzak bere aldetik eta beste batzuk elkarrekin egin dituzte (azkenekoa, gainera, Almenekoekin batera), eta horrek aukera paregabea eskaini digu zentro bereko irakasleen egiteko modu ezberdinak ezagutzeko eta horien inguruko gogoeta egiteko. Urteak daramatzate ziklo berean lanean eta haien lanbideaz eta egunerokotasunaz berbetan, baina prozesu honek abagune ederra eskaini die diseinuak elkarrekin egin eta horien gelaratzeen zein prestakuntza saioen prozesua elkarrekin bizitzeko.

4.2.- ALMEN

Eskoriatzako zelai berdeen artean topa dezakegu Almen, Arizmendi Ikastolako kide den guneetako bat. Eskaintza akademikoari dagokionez, Lehen Hezkuntzatik Batxilergorainoko etapak hartzen ditu, herri bereko Jose Aranak hartzen baitu Haur Hezkuntzako.

Espazio emankorra da guretzat Almen, Arizmendiko ohiko egiteko moduak partekatzen dituelako. Ikaskuntza dialogikoari eta ikaskidetzari buruzko tradizioak lagungarri izan diren moduan, literaturan duen ibilbideak ere prestakuntza-prozesurako testuinguru aproposa utzi digu. Almenek ere, Arimazubik bezalaxe, EIEren Idazleak Ikastetxeetan programan eta Juul kanpaina hartzen du parte, beraz, gure ikerketarako leku interesgarria da. Dena dela, Arimazubi eta Almen ikastola berekoak izanda ere, bi gunerekin aritzeak egiteko moduetan aldaerak ikusteko parada eskain diezagukeela uste dugu. Hori dela eta, biziki erakargarria da guretzat aipatutako bi guneetan lan egitea.

Almenen ere Lehen Hezkuntzako laugarren mailan burutu dugu prozesua. Lerro berean hiru ikasgela daude eta hirurek parte hartu duten arren, Helburuak, iker-galderak eta metodologia kapituluan azaldu eta justifikatu dugun moduan, horietako bi izango ditugu aztergai jarraian, Edurne eta Maite, hain zuzen ere. Ikasturte gutxi batzuk daramatzate ziklo eta maila berean elkarrekin lanean, bi urte corpora jaso genuenean (2015-2016 ikasturtean). Halere, biek daramate bizitza profesional osoa Almenen, beraz, aspalditik ezagutzen dute elkar. Eskarmentudun irakasle izateak eta esperientzia urte horiek guztiak ikastola eta gune berean bizitzeak elkarrekin lan egiteko erraztasunak dakarzkigu.

Hurrengo lerroetan, Edurneren azterketari ekingo diogu, eta ondoren Maiterenari. Hasiera batean analisi bakoitzak bere bidea hartuko badu ere, amaieran bidegurutzeak topatuko ditugu ordura arte aipatutakoaren eta bien arteko konfrontazio gurutzatuari esker.

4.2.1.- Edurne (Almen)

Edurnek berrogeita hiru urte daramatza irakaskuntzan, horietako guzti-guztiak Arizmendiko Almen gunean, beraz, ederki ezagutzen ditu ikastetxearen ibilbidea eta bertako egiteko moduak. Aipatutako urteen erdiak hirugarren zikloan eman ditu, bosgarren eta seigarren mailan, beste hamabi bat urte aurreneko zikloan eta azkenekoak bigarreanean. Zehazki, corpora jaso zenean, bere bigarren ikasturtea zen erdiko zikloan. Almenen beti egiten dute ziklo osoa ikasle berberekin, hortaz, laugarren mailako ikasle horiek izan ditu hirugarreanean ere. Prestakuntza-prozesu honetan bidaide izan duen lankidearekin, Maiterekin, azkenaldiko ikasturte gutxi batzuk partekatu ditu ziklo berean, nahiz eta biak izan diren Almeneko Lehen Hezkuntzako irakasleak hastapenetatik.

Formazioz, Giza Zientzietan diplomatua da eta egun, tutore denez, arlo edo materia gehienak bere gain hartzen ditu. Literatur proiekturik kudeatu ez badu ere, hizkuntzarekin eta irakurketarekin lotutako ekintza eta berrikuntza anitz antolatu ditu Almenen eta hasieratik erakutsi du interes handia literaturaren ikas-irakaskuntzan eta album ilustratuen munduan. Izan ere, ikasleen irakurzaletasuna bultzatzeko saiakera egin izan du beti, hainbat ekintza eta ekimenen bitartez.

Hurrengo orrialdeetan, Edurneren prozesua izango dugu aztergai, bai ikasgelako saioak eta bai prestakuntza faseetan bizitako autokonfrontazioak ere. Horrekin guztiarekin, ibilbidearen ikuspegi globala izan eta garapen-aztarnak identifikatu ahal izango ditugu. Arimazubiko irakasleekin jarraitutako bide berari helduko diogu oraingoan ere, eta analisisian azaleratuko diren ezaugarriak ezberdinak izango badira ere, egitura nagusia, helburuak eta iker-galderak berberak dira guztietan. Horretarako, album ilustratuak landu direnean eraiki diren elkarrekintza didaktikoak nolakoak izan diren ezagutuko dugu, lehenbizi, betiere literaturaren alorrarekin estuki lotuta. Horrekin batera, literatur generoa nola landu den ere ikusiko dugu, elkarrekintza zein bestelako alderdiak tarteko, generoak literaturaren ikas-irakaskuntzan eskaintzen dituen aukeretan ere arakatuz. Labur esanda, elkarrekintza didaktikoa eta generoaren alderdi irakasgarriak aztergai izango ditugu, baina kontuan izan behar dugu, metodologian esan dugun gisan, estuki lotuta dauden alderdiak direla, bidean etengabe elkar elikatu dutenak. Izan ere, horien bien elkarreaginak eraman gaitu literaturaren ikas-irakaskuntzan urratsak ematera.

4.2.1.1.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA

4.2.1.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza

4.2.1.1.1.1.- Inguramendua

Lehen-lehenik, aztergai dugun ikasgelako inguramenduaren ezaupideak deskribatuko ditugu, denbora eta espazio koordenatuez gain, ikasleen abiapuntua eta erabilitako materiala zein den jakin ahal izateko. Hori guztia baliagarri zaigu testuinguru akademikoaren lehen hurbilpena egiteko eta ondoren aztertuko ditugun datuak eta egoerak ere hobeki ulertzeko.

Irakasleak ikertzaileoi aitortu digu literaturzale amorratua dela eta maiz egiten dituela horrelako lanketak ikasleekin, hortaz, ikasleek album ilustratuekin nolabaiteko harremana badutela pentsa daiteke. Ondoren ikusiko dugun gisan, ilustrazioek eta elementu formalek garrantzia eta lekua izan dute hasierako album ilustratuaren gelaraztetik bertatik eta irakasleak halaxe esplizitatu die ikasleei.

[1. albuma
gelako saioa]

- 1 I: orduen/ ein behar doguna da gauza bat/ e?/ **landuko dugu ipuina:**/ bi egunetan/ e?/ lehenengo saio honetan egingo duguna da:/ zuek ikusi behar duzue/ ez duzue jakingo/ ze ipuin/ e:/ zein/ zein dan:/ letrak kenduta daude ipuinean/ **zuek bakarrik/ irudiak ikusiko ditzuzue/ e?/ orduen/ egingo dugu/ irudien ikus:/ e:/ irudiak ikusi:/ behatu ondo/ eta bakoitzak/ e?/ bere/ e:/ memorizau baino gehixao da/ pentsau ze ipuin/ izan daitekeen/ edo zuek asmatu behar duzue ipuin bat/ e? [...]**

Irakasleari, lehen album ilustratua lantzeko, bere ohiko egiteko moduei leial izatea eskatu zaio eta Almeneko beste irakasle partaideekin batera prestatu du lanketa. Lehenengo albuma gelaratzeko, Arimazubin ez bezala, bi saio baliatu dituzte Almenen. Espazioari dagokionez, aurreneko album ilustratuan, ohiko ikasgela erabiltzea erabaki du lehenengo saioan, talde txikietan antolatutako txokoak, batik bat. Bigarren saioa, aldiz, IDZ (Informazio eta Dokumentazio Zentroa) izeneko gelan egin dute, irakurketak egiteko antzerki itxurako espazioa duen horretan, hain justu ere. Bertan, altuera ezberdinak dituen zirkulu erdi batean eseri dira ikasleak, eta irakaslea behean, erdialdean, ikasleei begira jarri duen aulki batean. Agora moduko horretan ikasle guztiek liburua ederki ikusten badute ere, haien arteko komunikazioa zailagoa da, maila ezberdinetan egonda, batzuk besteei bizkarra ematen baitaude. Hori, beraz, ez da antolaketarik egokiena izan albumaren irakurketarako eta osteko elkarrizketarako. Aipatutako

gelaren beste alde batean, txokoka lan egiteko mahaiak eta liburuz jositako apalategiak daude, talde txikietan jarduera bat egiteko erabili duten espazioa.



15. irudia. Edurne eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (lehenengo albuma)

Bigarren albumaren gelaratzean, bestalde, ohiko ikasgela besterik ez dute baliatu eta txokoka antolatutako mahaiak erabili dituzte talde txikietan lan egiteko, eta talde handiko elkarrizketak egiteko, berriz, aulkiak hartu eta gela erdian eseri dira biribilean. Hirugarren eta azken obraren lanketari dagokionez, ikasgelan burutu dute lehen saioa eta ikus-entzunezko gelan bigarrena, eta espazioa kudeatzeko eredu berritzaileak topatu ditu irakasleak, Almeneko beste irakaslearekin batera, hots, beranduago azalduko dugun bi biribilen teknika. Horri esker, talde txikietan egindako lana partekatu ahal izan dute, ikasleek protagonismoa hartuz eta haien arteko elkarrekintza erdigunera ekarriz. Aipatu beharra dago ikasgelen erabilera malgua dela eta materialaren beharren arabera edota momentuan behar den isiltasunaren eta giroaren arabera, aldatu egiten dituztela. Alegia, ikasgela bakoitzak bere erreferentziazko gela badu ere, modu naturalean erabiltzen dituzte eskura dituzten espazio guztiak.

Enplegatutako espazio horiek guztiek askotariko jarduera motak ahalbidetu dituzte, bai talde txikietakoak, bai talde handikoak. Dinamika horietan, material mota aldatuz joan da, behar didaktikoen eta ikasleen ezaugarrien arabera. Lehen album ilustratuan, liburuaren ale fisikoaz gain, letrarik gabeko bertsio elektronikoa ere baliatu dute, irakurri aurretiko jarduerak egin ahal

izateko. Azkeneko hori Almeneko irakasleek eurek prestatu dute, letra estalita eta hura eskaneatuta. Bigarren gelaratzean ere, liburuaren bertsio fisikoa zein digitala erabili eta biak elkarrekin irakurri zein aztertu dituzte, euskarri bakoitzak eskaintzen duena ustiatzeko asmotan. Alegia, liburu fisikoak formatua behatzeko aukera ematen badu, bertsio elektronikoa irudiak zein testua tamaina handian ikusteko abagunea eskaintzen du eta ikasle guztientzat ikusgarri jartzen ditu. Azkeneko albumean ere, liburuaren ale bat eta horren bertsio elektronikoa erabili ditu irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 231 I: gaur e: lehenengo gauza egingo duguna da irakurri egingo dugu ipuina/ irakurriko/ e: **arbel digitalean daukagu eta orduen irakurriko dugu arbel digitalian baina erakutsikotzuet baita ipuina bera ere bai e?/ orduen bixak/ bi euskarri daukagu e?/ daukagu e: ilustrazio bilduma arbel digitalean** ontxe sartuko dotena eta daukagu hamentxe (liburu fisikoa erakutsi du) bai?/ orduen lehenengo gauza da irakurri egingo dugu/ bakarrik irakurketan oinarrituko gara bai?/ bigarren gauza izango da e: irudiak aztertuko ditugu/ ondo pentsetan bajatzue/ e?/ irudiak aztertuko ditugu eta gero ya joango gara e: pixka bat e: beste ariketatxo batzuk/ ez dotzuet sorpresa: hori/ ikusten dozue erdixan zer dauen? (beldurren kutxa utzi du irakasleak biribil erdian, begizta batekin itxita)

Hirugarren gelaratzean, horrez gain, liburuaren azalaren fotokopiak ere atera ditu, koloretan, talde txikietan horren analisia egin ahal izateko. Literaturaren ikas-irakaskuntzarako baliagarri izan den material hori ez ezik, elkarrizketarako oinarrizko arauak eta iritzia emateko zein modalizatzeko esapideak biltzen dituen dokumentu bat ere jarri du ikasleen eskura. Eskema hori Almeneko irakasleek egin dute elkarrekin, ordura arte ikasleekin landu izan dituzten hainbat alderdi biltzen dituena. Labur esanda, liburuetan zein sarean eskuragarri dagoen materialaz gain, diseinatutako jarduerak egiteko beharrezkoak direnak sortu egin dituzte.

Hiru album ilustratuak lantzeko erabilitako denbora berbera izan da, hain zuzen ere, ordubeteko bi saio obra bakoitzerako. Halere, denbora tarte horretan askotariko jarduerak konbinatu dira eta alderdi irakasgarrien zein irakurketa faseen antolaketa ere arras ezberdina izan da hiruretan. Lehenengoan, esaterako, liburua ez dute bigarren saiora arte irakurri, eta ordura arte, albumaren irudiekin eta ezaugarri fisikoekin aritu dira lanean (hipotesiak, iritziak, interpretazioak...). Aurrerago ere azalduko dugun moduan, denbora kudeatzeko zenbait oztopo izan ditu irakasleak, zeregin asko prestatu baititu denbora gutxian. Ondorioz, jarduera batzuetan ez dute behar adina asti izan talde lanak bukatzeko, guztiek hitz egiteko edota patxadaz aritzeko. Horrez gain, jarduera batzuen izaera ere aldatu behar izan du irakasleak, eta egin beharrekoak idatziz jaso eta horiei forma eman beharrean, ideia zaparrada bakarrik eskatu du. Hortaz, taldean adostutakoa hizkuntza idatzira eramateko aukera gutxi izan dute ikasleek.

[1. albuma
gelako saioa]

- 196 I: e:/ gauza bat eingu dugu/ komentatu/ e:/ komentatu:// barkatu/ **gauza bat eingu/ denbora/ denbora gutxi dau/** e:/ arkatza mahai gainean/ ya!/ arkatza mahai gainean/ arkatza mahai gainean/ arkatzak mahai gainean/ arkatzak/ mahai gainean! (ikasleak hasi dira isiltzen)// bale/ orduen/ gauza bat eingu/ arkatza mahai gainean/ eta:/ e:/ eztoztazue kasurik egiten e:/ arkatza mahai gainean// **eingu dugu gauza bat/ denbora luzatuko litzaiguke idatziz/ e:/ egingo bagenu/ orduen/ e:/ komentatzen duzue:/ eta: irakurri barik/ kontau ingo duzue ipuina/ bakoitzak eukiko dau minutu pare bat/ e/ bere ipuina kontatzeko/ ze halan ta guztiz ere/ hamar bat minutu behar dugu/** orduen/ preparau ya ipuina:/ nola kontatuko duzuen/ eta nola izango dan/ nola dan hasiera/ korapiloa eta bukaera:/ eta gero ya/ e:/ emango dugu/ e:/ bukatutzat hori/ baina kontau egingo duzue/ bale?/ **bestela luzatu egingo litzaiguke eta/ bale?// benga/ bost minututxo edo emango dizuet/** kontatzeko [...]

Bigarren album ilustratuaren lanketan, liburua lehenengo saioaren bukaera aldera hasi dira irakurtzen eta saioaren amaiera iritsi da irakurtzen bukatu baino lehen. Ondorioz, bigarren saioan berrartu behar izan dute irakurketa, aurreko eguneko gogora ekarri eta istorioarekin amaitu. Denboraren kudeaketa horretan, beraz, diseinatutakotik jarduera errealera jauzia egon da, Almeneko irakasle parte-hartzaile guztiek elkarrekin egindako diseinuan adierazi baitzuten irakurketa osoa lehenengo saioan egingo zutela. Gelaratze honetan, jardueren pilaketa ez da hain handia izan, baina bigarren saiorako prestatutakoa bukatzeko denboraz oso estu ibili dira eta talde txikietako jarduerak nahi baino arinago egin behar izan dituzte. Izan ere, azkeneko jardueren arrakasta ere ez da espero zena, ikasleek kontsigna ongi ulertu ez eta denborarik ez baitute izan jarduera burutzeko. Almeneko beste irakasleak, Maitek, diseinatutakoa ez bukatzea erabaki du, beste egiteko batzuei denbora gehiago eskainiz. Edurnek, ordea, prestatutako guztia amaitu nahi izan du eta denborarekiko kezka hori hirutan mahaigaineratu du bigarren **autokonfrontazio** saioan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 55 EDU: bai bai bai/ ze da hori eta: **gainera denboria ikusi nauen e: luzatu nintzela/ baina klaro es que: nahiz eta denboralizazioa euki hor/ segun nik uste dot klase bakoitzak dauko bere punto fuertea eta nik uste dot horretan inziditu behar dala**
- 113 EDU: bai bai/ ez ez ondo-ondo!/ **lehen gainera hor pixka bat ikusi nauen denbora gehiegi eman niola bi zatiei eta joan in jatela denboria/ orduan hemen neukan markauta eta horixe ez?/ pixka bat nire helburua izaten da saio honetan egindako: benetan aberasgarria eta hortik ateratzen dute/ orduen horregatik/ nik ikusten nauen e?/ que se me: denboria joan itten zala eta gero beste biak antzerkikua eta hori in gauen oso:/ baina nahi nauen eittia ze hor ere apurtxo bat e: ikasteko eta**

Hirugarren album ilustratuan, lehenengoaren antzera, irakurketarekin ez dira bigarren saiora arte hasi, beraz, lehenengo ordubete osoa eskaini diote irakurri aurretiko faseari (elkarrizketarako arauak adostu, talde kooperatiboak prestatu, liburuaren azala aztertu, izenburuarekin hipotesiak eraiki, ikasleek haien beldurrak idatzi edota marraztu...). Irakaslea denbora kudeatzen saiatu da, aurreko gelaratzeetan diseinatutakoa bukatzeko eta elkarrizketak lasaitasunez eraikitzeko izandako arazoak gogoan. Hirugarren honetan, gelaratze osoan zehar,

elkarrizketen luzera eta ikasleen parte-hartzea mugatu egin ditu, bukaeran denbora oztopo ez izateko. Horri esker, jarduera guztiak patxadaz amaitu dituzte eta ikasle guzti-guztiek izan dute aukera haien esperientziak partekatzeko, nahiz eta irakurri bitartean eta azkeneko elkarrizketa pasartean ez duten izan nahi beste sakontzeko astirik.

4.2.1.1.1.2.- Harreman mota

Inguramenduaren oinarrizko alderdiak bezain baldintzatzaile da irakaslearen eta ikasleen artean sortzen den harreman mota, ikasgelako lanketetan eragin zuzena baitu. Horregatik, hori deskribatzea ikasgelako errealitatea ezagutzeko gelaurrea izango da.

Irakasleak ikasleekin eraiki duen harremana gertukoa izan da prozesu osoan zehar, eta aurretik aztertutako irakasleekin gertatu den gisa berean, badirudi profil profesionalaren eta Arizmendi Ikastolaren bereizgarrietako bat izan daitekeela. **Urruntze estrategia** gutxi azaleratu dira hiru album ilustratuen gelaratzeetan, eta ikasleek parte hartzeko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeko testuinguru atsegina nagusitu da, oro har. Aitortu beharra dago irakasleak, hasiera batean, zenbait arazo izan dituela ikasleen jarrerarekin, haien arteko errespetua eta entzute aktiboa zailtasun izan omen direlako hirugarren mailan hartu zituenetik. Ondorioz, momentu askotan, oinarrizko diziiplina arauak ezarri behar izan ditu eta horretarako, autoritatetik jardun. Edozelan ere, gelako giro aproposa bermatuta, ikasgelako partaideen arteko harremana hurbila izan da uneoro.

Hurbiltze estrategien baitan, elkartasun estrategiak anitzak izan dira hiru obren lanketetan zehar, ikasleen hitzen aurrean onarpena adierazteko joera baitu irakasleak, erantzun guztiak onargarri direla adieraziz (*izan daiteke, oso ondo, bale, ederto, hori ideia bat...*). Hori gutxi balitz, ikasleen, lana eta ekarpenak zoriondu egin ditu maiz, izandako jarrera eta inplikazioa balioan jarriz eta haien motibazioan ere modu positiboan eraginez.

Modu horretara, beheko adibidean ikus daitekeen moduan, aurreko saioan egindakoa goratu eta irakasleak animatu egiten ditu ordura arte bezala lanean jarraitzera eta haien irudimena martxan jartzera.

[1. albuma
gelako saioa]

261 I: [...] (bigarren saioa hasi denean) bueno// ea/ jarri aurretik/ **ipuin kontalari: lanak egin aurretik/ lehenengo gurotzu/ e:/ zoriontzea atzo egin zenuten lanagatik/ ze ordubetean**

egin zenuten lan guztia/ eta atara zenuten/ nik usteot/ zuen alde onenak/ e?/ egin zenituzten/ nik uste dot/ e/ daukotzuen sormena/ dauketzuen bizitxasuna/ e?/ eta:/ disfrutatzen gogo hori/ e?/ atera zenuten/ bai?/ bueno ba gaur egingo dugu bigarren pausua/ gaur/ ikusiko dozue atzo ikusitako/ e:/ e:/ em:/ ilustrazioak edo ipuina/ baina gaur dakat hamen eta daukat papelakin tapauta/ eta honen/ ze uste dozue jarriko dauela? (liburuaren azalari erreferentzia eginez)

Hala eta guztiz ere, lehen zein bigarren albumetan, oniritzi esapideak erabiltzen ditu, ez hainbeste zoriontzeko edota onartzeko helburuarekin, baizik eta ikasleen ekarpenari itxiera eman eta beste ikasleren batek jarraitzeko xedearekin; beste modu batean esanda, galdera-erantzun erritmoa azkartzeko eta ikaskideen parte-hartzea sustatzeko. Elkartasun estrategia horiek baliatzea onetsi eta berehala hitza beste ikasle bati emateko erabili direnean, beste ikasleen hitza bermatu bai, baina aurretik hitz egin duen ikaslearen berbaldia oso azalekoa geratu da eta ez zaio, kasu horietan, berbaldia sakontzeko aukerarik eskaini. Ikus horren adibide bat beheko pasarteetan, non ikasleen erantzunak onartzearekin batera, gainerakoek hitza eskatu eta ekarpenak pilatu egin diren.

[2. albuma
gelako saioa]

- 429 I: [...] (guardak aztertzen) hamen/ honekin zer esan dezakegu?
430 IK: bata eguzkia da eta bestia dala: e:
431 IK: ilargia (GBB)
432 I: **bale/** bata dala eguzkia/ bestia ilargia/ **gehixau?/ ideia gehixau**
433 IK: e: baten dala egunez eta bestian gauez
434 I: **oso ondo/ bata eguna/ gauez eta bestia egunez/ ondo**
435 IK: eta e: eguzkia dauela/ ai!/ eta ilargia dauela tapauta lainuekin
436 I: **bale/ oso ondo/** eta begira hamen/ begira e: hamen ikusi nola dauen e?/ eta bukaeran?

Hirugarren albumarekin, ostera, bestelako egoera azaleratu da eta onespenez adierazle horiek ez dira izan parte-hartzearen erritmoa azkartzeko tresna. Izan ere, geroxeago ikusiko dugun moduan, ikasleen berbaldiak patxadatsuagoak eta luzeagoak izan dira eta haien partaidetzaren kudeaketa argiagoa izan da. Hori guztia dela eta, irakasleak onspenez esaldi gutxiago erabili ditu, eta baliatu dituen kasu horietan, ikaslea esaten ari dela entzuten eta onartzen ari dela adierazteko izan da, eta ez, besteetan moduan, galdera beraren aurrean ikasle askoren berbaldi laburra jasotzeko.

Horrekin batera, deigarria da hirugarren albumaren gelaratzean, irakasleak diseinatu edo prestatu duen guztia ikasleekin kontrastatu duela, haien ados dauden ala ez jakiteko. Alegia, ikasleen baiespena eskatu du kasu askotan, eta gainera, talde handiko elkarrizketetan, ikasleen esku utzi du parte-hartze motaren inguruko erabakiak (esku-hartzea nola antolatuko duten, jarduera bukatutzat eman ala hura apur bat luzatuko duten, zer deritzoten irakasleak

diseinatutakoari...)). Hain zuzen ere horregatik esan daiteke erabaki didaktikoak elkarrekin hartu dituztela, edo behintzat, ikasleen iritzia aintzat hartu dela.

Konplizitate estrategiak ere ugari aurki daitezke prozesu osoan zehar. Besteak beste, umorea du aliatu ikasleen arreta bereganatzeko eta konfiantzazko ingurugiroa sustatzeko. Horrez gain, elkarrekin bizitako esperientziak edota egoerak ere gogora ekartzen ditu; hau da, aurreko egunetan zein beste materietan landutakoa ere aipatzen eta erabiltzen dute, memoria didaktikoa egiteaz gain, elkarrekin bizitako momentuak azpimarratuz. Azpimarragarria da ikasleen errealitateak gero eta garrantzi handiagoa hartu duela; izan ere, lehen albumean ez dute haien bizipenetan arakatu, bigarrenean istorioko protagonistak eta ikasleen senideak alderatu dituzte, eta hirugarrenean, haien barneko mundua, esperientziak eta beldurrak izan dira lanketaren ernamuin.

Hirugarrenean, gainera, irakaslearen berbaldian lehenengo pertsona plurala inoiz baino maizago agertu da, eta inplikatu egin da gelako jardueretan zein elkarrizketetan, bera ere taldeko kide dela adieraziz. Ikasleek haien esperientzia beldurgarriak ahoz partekatu dituztenean eta ikasgelako kutxa batean haien beldurren irudikapena sartu behar izan dutenean, irakasleak ere bere ekarpena egin eta partekatu du ikasleekin. Espazioaren kudeaketa, bestalde, esanguratsua da kasu horretan, irakaslea lurrean eseri baita ikasleekin batera. Labur esanda, esperientzia pertsonalekin lotura duten jarduerak egin dituztenean, irakaslea ikasleen mailan kokatu da eta beste ikasle bat izango balitz bezala bizi izan du saioa, aditzera emanez guztiok ditugula beldurrak eta berak ere baduela konfiantza bere errealitatea ikasleekin konpartitzeko. Bestalde, irakaslearen jarrera hurbil horrez gain, beldurren gaia hain pertsonala denez, horrek eskatzen duen intimitatea ere errespetatu du irakasleak, eta ez ditu ikasleak behartu hitz egitera, ez eta idatzitako edo marraztutako beldurra norena den aitortzera ere.

[3. albuma
gelako saioa]

227 I: (ikasleak lanean dabiltean bitartean ohar orokorrak) oain ya bakoitzaren txanda e?/ orriak ez doztazue ekarri/ esan dot talde bakoitzian/// **e bakoitzak beria/ barkatu/ da sekretua/ bakoitzak beria/ e:** askotan esaten dozue “ez dakit” ez zaretelako jarri pentsatzen orduen joan pentsatzen/ **nik ere in bihar dot e?/ ze nik ere badut e: beldurra e?/ idatzi dezakezue/ egin dezakezue** errotulagailuekin/ egin dezakezue marguekin/ **oin da momentu intimo bat/** (irakasleak beldurren kutxa utzi du gela erdian) [...] gauza bat/ sartzen dozue hemen zuen beldurra/ sartu eta txa tapau e?/ ez dezan ihes egin/ **eta orain nere momentu intimoa ere bai ze nik in bihar dot nere beldurra// momentu intimoa da/ bukatzen dogunean besteen momentu intimoa errespetatuko dugu/ besteen momentu intimoa errespetatzeko jarriko gara isil-isilik dena jasota**

[Adibide gehiago 1. eranskinean: Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota. Hurbiltze estrategiak]

Ikasgelako saioen analisisan ikusi duguna osatzeko asmotan, irakasleak **autokonfrontazio** saioetan hausnartutakoa ere aintzat hartuko dugu, corpusaren irakurketa ahalik eta aberatsena izateko. Irakaslearen gertuko harremana eta estrategiak bat datoz bere ikasleen izaera edota portaerarekin eta auzi hori hain da garrantzitsua ezen irakasleak ere hura aztertu duen bere autokonfrontazio saioetan. Gorago esan duguna berreskuratuz, ikasleek arreta mantentzeko zailtasunak omen dituzte eta haien jarrera bideratzeko saiakera egin behar izaten du sarri (isiltasuna mantendu, ikasleak erne daudela egiaztatu, oinarrizko bizikidetzaren arauak betearazi...). Irakasleak bere ekintza bideoan ikusi bezain laster, horri buruzko iruzkina egin du. Bere esanetan, arestian aztertutako estrategiak baliagarriak izan dira egoera horri aurre egiteko eta ikasleen jarreretan eragiteko.

[2. albuma
autokonfron.]

- 5 EDU: (bideoa eten)/ hamen ikusten dozue nik e:/ **arreta falta handixa dau gela honetan ez?/ orduen normalian egiten dotena estilo hontako gauzak arreta erakartzeko ez?/ eta gero egia esan e:: maila ez da oso altua/ ez euskera mailan/ bueno euskara mailan/ hitz egiteko eguneroko:tasunien ondo baina hiztegi aldetik eta ez die oso aberatsak eta orduen e:gia esan nahiz eta behin eta berriz esan gauzak ez dia gelditzen/ e: eta horregatik normalian berriz bueltatzen naiz e:/ ahoz egiten dute idatziz baino hobeto e? [...]**

Atalean zehar aipatutakoa laburbilduz, irakasleak hainbat erronka ditu ikasgelan lan-giroa proposa eraikitzeke, baina halere, ez du ikasleenganako harreman horizontala eta gertukoa alboratzen.

4.2.1.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna

Behin testuinguru orokorra eta harreman motak aztertuta, ikasgelako parte-hartzea nolakoa den ezagutzeari ekingo diogu segidan. Ikusiko dugu irakasleak eta ikasleek zenbat eta noiz hartzen duten hitza, horrek gelako elkarrekintza didaktikoaren inguruko pista esanahitsuak eskainiko dizkigu eta.

Lehen album ilustratuaren gelaratzetako, ordubeteko bi saio baliatu ditu irakasleak eta denbora tarte horretan, orotara, 876 hizketa-txanda egon dira, horietatik guztietatik ia erdiak, 420, irakaslearenak. Irakasleak berba egin du, besteen artean, liburua irakurtzeko, galderak egiteko,

ikasleen erantzunak onesteko eta talde lanetan kontsignak zehazteko. Irakasleak hasi eta bukatu ditu, gehienetan, elkarrizketa segmentuak, eta galdera-erantzun formatua nagusitu dela baieztatu daiteke, nahiz eta galdera berari ikasle askok erantzun dioten bata bestearen atzetik.

Ikasleei dagokienez, guztien artean 456 hizketa txanda erabili dituzte, kopuru osoaren erdia baino gutxi gehiago, eta ikasleen berbaldien artean, 339 dira bost hitz edo gutxiagoko parte-hartzeak, alegia, % 74. Hizketaldi horiek luzeagoak izan direnean, bi arrazoirengandik bakarrik izan da, gehienetan: oso hiztunak diren ikasleek hartu dutelako hitza, edota bozeramailea talde lanean egindako jarduera bat partekatzen ari delako.

Bestalde, aipatzekoa da irakaslearen foku proposamen edo galdera baten aurrean, ikasle ezberdinek erantzun dutela, irakaslearen onespenez tarteko, bata bestearen atzetik, baina oso berbaldi labur eta azkarrekin, hau da, elkarrizketa segmentu berean, galdera bakarrari erantzuten. Irakasleak ere, berehala eten ditu ikasleen ekarpen horiek, beste ikasleren bati hitza emateko, eta gisa horretara, erritmo arina eta azalekoa nagusitu da zenbait pasartetan, galdera baten aurrean erantzun pilaketa, hain zuzen ere. Horren adierazle izan daitekeen pasartea dugu jarraian, talde handiko elkarrizketen adierazgarri dena.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------|
| 150 | I: ze esango zenukete beraien marrazkiei buruz? |
| 151 | IK: arraruak (BB) |
| 152 | I: e?/ arraruak |
| 153 | IK: oso politxak |
| 154 | I: politxak/ gehiau |
| 155 | IK: desberdinak |
| 156 | I: desberdinak/ e? |
| 157 | IK: koloretsuak |
| 158 | I:koloretsuak/ ondo/ gehiau/ gehixau / beste gauzaren bat esatia gurozue? |
| 159 | IK: alaiak |
| 160 | I: alaiak/ oso ondo// barkatu? |
| 161 | IK: politikak! |

Beste zenbait kasutan, irakasleak zerbait galdetu, ikasle batek erantzun eta horren onspena eta itxiera egin ostean, beste ikasle batek jarraipena eman nahi izan dio segmentu berari, beste erantzun posible bat proposatuz. Jarraian dugu horren adibide bat.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 343 | IK: (liburua irakurri baino lehen, izenburua ikusi eta argumentuaren inguruko hipotesiak egiten) bere pentsamendua dala/ e:/ ilargira jutia eta:/ e:/ tximeletak ikustia |
| 344 | I: e:/ ilargitik?/ ilargitik tximeletak ikustea?/ ondo/ e:/ gertu xamar/ etor/ eukiko dau Lurretik ilargixa ze bestela: |
| 345 | IK: eukiko dauela tximeleta-belarriak eta/ e:/ e:/ nahi dauela izan holako bat |

- 346 I: oso ondo/ berak/ berak be tximeletan belarrixak daukela eta berorrek be gurou izatia tximeleta bat?// politta/ oso ondo
- 347 IK (beste ikasle bat sartu da elkarrizketan): **e:/ ba:/ e::/ dauko/ e:/ nahi dau izen tximeleta bat ze:/ dauko be bai belarrixak/ e:/ tximeletenak/ eta/ ba/ igual izango da:**
- 348 I: bale/ tximeletak daukie holako belarrixak?
- 349 IK: ez (GBB)

Ikerketako beste irakasle batzuegan bestelako eredu bat, IRE, ikusi dugu, non galdera batek ikasle baten erantzun bakarra jasotzen duen, horren osteko ebaluazioa eta itxierarekin. Ondoren, beste galdera batekin segmentu berria hasi eta beste ikasle batek erantzuten du. Ikus daitekeen legez, bieran dira nagusi erantzun laburrak, baina segmentuen kudeaketa oso ezberdinarekin.

Ikasleek irakaslearen galderak erantzun dituzte, baina badaude pasarteak non ikasleek hasi edo proposatu duten galdera nagusitik kanpo dagoen ideia berriren bat. Beheko adibidean, esaterako, erantzunik espero ez duen iruzkin bat egin du irakasleak, eta galdera erreala ez bada ere, ikasle batek ekarpen hori osatu egin du. Horrek aditzera ematen digu ikasleek badutela partaide izateko alde zuzendutako joera, haiei zuzendutako galdera ez denean ere.

[1. albuma
gelako saioa]

- 620 I: ezjakin:tasun horretatik barre iten dotzie/ ezta?/ eta bera harro sentitzen da/ joe:/ super ondo/ ze/ e:/ behatz kuxkuxeruarena ere/ erantzun ona da e?
- 621 IK: **Edurne/ harrotasuna be bai da/ izatia fuertia/ eta/ e:/ holan/ holan/ beti/ e:/ igual daukie bilurra zuriaz**

Bigarren obraren lanketan, hitz-txanden kopuruak gora egin du, guztira 1181 izan baitira, aurrekoan baino dezente gehiago, eta Arimazubiko ikasgelekin alderatuta, bikoitza. Horrek jakitera ematen digu lehen albuma lantzeko baliatutako denbora berean, gehiago hitz egin dutela, eta ondorioz, labur eta azkar. Txanda horietatik 524 dira irakasleak hartu dituenak, erdia baino zertxobait bat gutxiago eta berbaldi horiek funtzio anitzak izan ditu: galderak egin, liburua irakurri, irudiak aipatu eta horiek aztertzeko fokuak proposatu, talde lanetarako kontsigna zehaztu... Oro har, irakaslea da elkarrizketa segmentuak hasi eta bukatu dituenak, nahiz eta momenturen batean ikasleek proposatu edota aipatu duten gidaritza nagusitik kanpo dagoen zerbait.

Beste alde batetik, ikasle guztien artean 657 hizketa txanda erabili dituzte, txanden erdia baino gehixeago. Horien artean, gehien-gehienak, 525, dira bost hitz edo gutxiagokoak, ikasleen txanden % 80. Aurreko albumarekin alderatuz, dezente gehiago eta laburrago hitz egin dute ikasleek gelako elkarrizketetan, ikasleen berbaldien sakontasunean bilakaerarik gertatu ez den seinale. Lehen albumean gertatu den gisa berean, irakasleak galdera bat proposatu edota foku

bat zehaztu duenean, ikasle askok erantzun dute, batak bestearen atzetik. Aldiz, oraingoan hain azkarra izan da erritmoa non irakasleak ez duen tarterik izan, maiz, ikasleen erantzunak onesteko. Horrela, elkarrizketa segmentu berean, ikasleen erantzunak pilatu egin dira eta ez dute elkarrekiko loturarik erakutsi, askotan aldi berean ere hitz egin baitute. Horren adibide den elkarrizketa pasarte ikus daiteke jarraian.

[2. albuma
gelako saioa]

38	I: [...] e: betik esaten dugu Tximeleta-belarriak eta: daukiela/ ze motatako liburuak diela?
39	IK: e::
40	IK: iluntasunana
41	IK: alaitasunana
42	IK: arraroak
43	IK: abstraktuak
44	IK: kolore gutxikoak (baxu)
45	I: ilustrazio:
46	IK: bilduma! (irakaslea eta ikasleak batera)

Lehen albumean gertatu den bezalatsu, ikasleek irakaslearen galderak erantzun dituzte, baina badaude pasarteetan non ikasleek hasi edo proposatu duten galdera nagusitik kanpo dagoen ideia berriren bat. Jarraian horren erakusle diren pare bat adibide bat.

[2. albuma
gelako saioa]

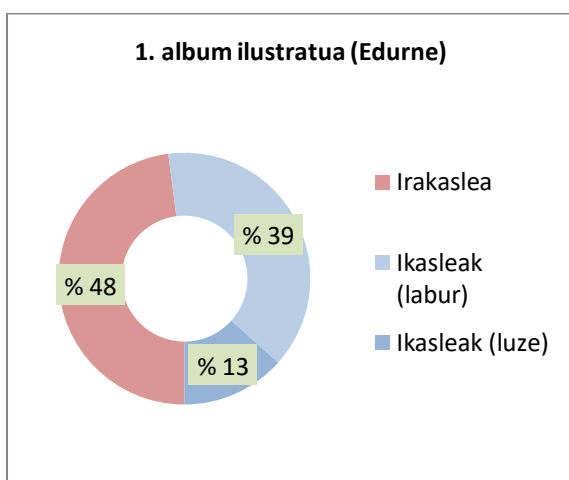
848	IK: e: amama dabil bitartian jauzten eta itxen dana bitartian aitona distraitu itxen da
849	I: e: bai/ ondo (orria pasa du)
850	IK (Urko): Edurne!/ be bai aurreko orrixen esaten dauena daukola ulia txurixa/ be bai jartzen zauen e: zauen marraztuta e: hodeiak
851	I: oso ondo/ ederto/ eta hamen?/ zerekin lotuta egongo da hori?

Hirugarren eta azken album ilustratuaren gelaratzeari dagokionez, 723 hizketa txanda egon dira bi saioetan zehar, ordura arte baino askoz ere gutxiago. Denbora tarte berean txanda kopurua aurrekoetan baino txikiagoa izan bada, uler daiteke partaideek gutxiago baina luzeago hitz egin dutela. Txanda horien artean, 337 dira irakaslearenak, erdia baino zer edo zer gutxiago. Datu hori antzekoa da aurrekoekin alderatuta kuantitatiboki, eta helburuei dagokienez, honakoetarako hartu du hitza: elkarrizketarako arauak adosten lagundu eta ikasleen talde txikietako jarduera kudeatzeko, bere bizipenak ikasleekin partekatzeko, ikasleen elkarrizketak bideratzeko, liburua irakurtzeko, galderak egiteko... Aurrekoetan ez bezala, elkarrizketa segmentu guztiak ez ditu irakasleak hasi, talde handiko elkarrizketa batzuk ikasleen esku utzi baititu. Hau da, adostutako arauak oinarri hartuta, ikasleen arteko elkarrekintza sustatu du, irakaslearen bitartekaritza urriarekin. Horrenbestez, irakasleak gidari rola hartu du eta protagonismoa ikasleen esku utzi du.

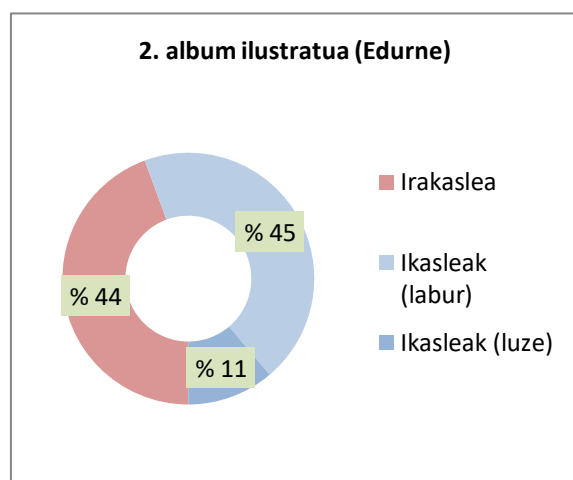
Azkeneko gelaratze horretan, ikasle guztien artean 386 hizketa txanda erabili dituzte, txanden erdia eta beste apur bat. Horien artean, 254 dira bost hitz edo gutxiagokoak (ikasleen berbaldien % 66), gainerako albumetan baino ondotoz gutxiago. Hori dela eta, baieztatu daitezke ikasleek anitzez ere luzeago hitz egin dutela eta haien berbaldiak ez direla azkarrak eta laburrak izan. Diskurtso luze horiek, gainera, ez dira talde txikietako bozeramaileen esku bakarrik geratu, besteetan bezala, modu indibidualean ere aukera izan baitute haien iritziak eta esperientziak patxadaz eta sakon partekatzeke. Talde handiko elkarrizketetan, ikasleen arteko elkarrekintza sustatu du irakasleak eta oinarrizko arauak ere adostu dituztenez, oso bestelako parte-hartze mota gailendu da hirugarren albumaren lanketan, orain arte sarritan esan moduan, ziurrenik, hirugarren gelaratze hori elkarrekintzaren inguruko prestakuntzaren ostean egin delako eta alor hori berariaz landu delako ikasgelan. Irakasleak galdera edo foku bat proposatu duenean, oro har, ikasle guztiek izan dute aukera haien ekarpena egiteko, eta txandak horiek errespetatu egin dira. Laburki, gelaratzea ez da galdera-erantzun formatura mugatu eta galdera zehatzak proposatu badira ere, ikasleek tartea izan dute hortik kanpo haien esperientziak modu irekian partekatzeke eta elkarrizketaren bideak aukeratzeko. Horrek onurak dakartza ezagutza literarioen eraikuntza kolektiboan eta, beraz, ikasleen gaitasun literarioaren garapenean.

Parte-hartzearen ezaugarriei nagusiei buruz aipatutakoa laburtzen duten hiru grafiko ditugu jarraian:

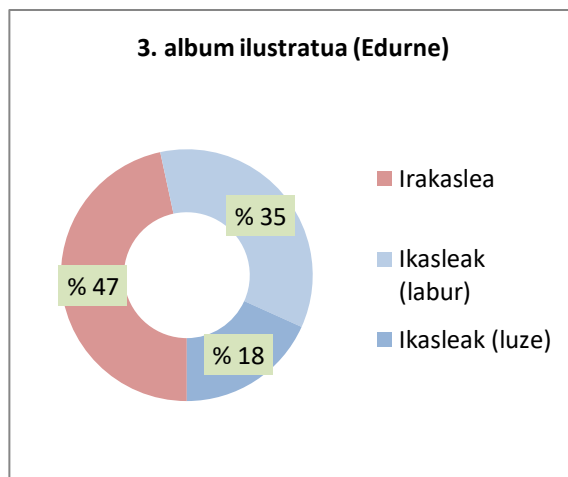
7-9 grafikoak: Almeneko Edurneren ikasgelako parte-hartzearen kopurua eta izaera



7. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma)



8. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma)



9. grafikoa. Edurneren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma)

Grafikoez adierazten dutena hitzez adieraziz, argi dago aldaketarik adierazkorrena hirugarren gelaratzean gertatu dela, ikasle berbaldi laburrek behera egin eta luzeak ugartu egin baitira. Irakaslearen hitz-hartze kopurua antzekoa da hiruretan, horren helburuak, arestian ikusi dugun moduan, aldatuz joan badira ere. Bada, kantitateak baino esangura handiagoa izan dute parte-hartzearen helburuek eta berbaldien izaerek.

Datu horiek informazio iturri garrantzitsu badira ere, ikasgelako parte-hartze hori guztia nola kudeatu den ezagutzea ere funtsezkoa da, hau da, irakasleak zein **tresna eta estrategia** erabili dituen hitza demokratizatzeko.

Hasierako obra landu dutenean, esaterako, ez du egurrezko makilatxorik erabili, ez eta hitza demokratizatzeko bestelako tresnarik ere. Ildo horretatik, ikasle guztiek edo gehienek hitz egitea izan da irakaslearen asmo nagusietako bat eta horretarako, talde txikietako hainbat jarduera egin dituzte eta hitza ordenean banatu du, talde guztiek har dezaten parte. Beste kasu batzuetan, eskua altxatu dutenei eman die hitza. Erabiltzen duen estrategia erabiltzen duela, ikasleei esplizitatu die zein arau jarraituko duten, hau da, ea eskua altxatu behar duten ala, kontrara, ordenean joango den hitza banatzen.

Bigarren album ilustratuan, aurrekoan bezalatsu, ikasle guztien ahotsa azaleratzea izan da irakaslearen lehentasunetako bat, galdera edo foku batean aurrean, ahalik eta ikasle gehienek hitz egitea lortu nahi izan baitu. Ikasleek txanda libreak erabili ahal izan dituzte, baina dinamika horrek iskanbila eta nahasmena sortu duenean, eskua altxatu behar dutela gogorarazi die

irakasleak. Dena den, txanda horiek askeak izan badira ere, irakasleak kontuan hartu du nor aritu den berbetan eta nor ez, eta horren arabera, lehentasunak ezarri ditu. Hurrengo adibidean, talde handiko elkarrizketan etena egin du irakasleak, hitz egiten ari ez diren ikasleak erakartzeko.

[2. albuma
gelako saioa]

- 742 I: (aitona-amonon izaerari buruz hitz egiten) batzutan bai/ eta beste batzutan ez/ danok e:/ noiz egongo dira horrela: euren burua ez dauela oso ondo ikusten/ noiz e?/ **Urko?/ edo alde horretakua zaudete e: mutututa e pixka bat/ aber/ parte hartu ez dauen norbaitek**
- 743 IK: **nik esan dot**
- 744 I: **zer uste dozu/ aber/ Ihintza?**
- 745 IK (Ihintza): bazkaria daukonian

Hirugarren gelaratzean, elkarrekintza didaktikoaren alderdi esanguratsuetako bat izan da parte-hartzearen gestioa, aurrez diseinatuta egon delako eta, hortaz, oso modu kontzientean hartu direlako erabakiak. Talde txikietako jardueran zein talde handiko elkarrizketetan, ikasle guztien parte-hartzea bermatzeko estrategia zenbaitzuk usatu ditu irakasleak. Beste albumean gertatu den antzera, txanda libreak erabili dituzte kasu batzuetan, eta horrelakoetan, ordura arte parte hartu ez dutenen hitza azaleratzen saiatu da irakaslea. Adi eta behatzaile aritu da, beraz, gutxi hitz egin duten horiek motibatzen eta elkarrizketan integratzeko. Hori gutxi balitz, ikasleek ere abisua eman dute parte hartu nahi duen ikaskideren bati ez badio, konturatu gabe edo, hitza eman irakasleak.

Ez hori bakarrik, txanda banatzeko modua eta arauak irakasleak berak ezarri beharrean, erabaki didaktikoa ikasleekin kontrastatu du. Denen onespenearekin eta guztien ekarpenak lortzeko asmotan, errondaren teknika erabili dute eta horrela, ikasleek ordenean hitz egiteko aukera izan dute (landutako hiru obren arteko ezberdintasunak, protagonistaren inguruko galderak, ikasleek bizitako esperientziak...). Erronda horietan, ikasle bakoitzak bere txanda eta denbora izan du eta besteek errespetatu egin dute. Halere, beheko hitz-hartzean ikusten den moduan, ikasleak ez ditu hitz egitera behartu eta haien txandari uko egiteko aukera ere izan dute.

[3. albuma
gelako saioa]

- 316 I: lehengunian be elkarrizketa: rako pautu batzuk eman genituen geure iritzixa eta desadostasuna eta adostasuna e: hori/ eta gaur hitz egingo dugu pixka bat hori e?/ orduen esan dozue: egilea/ zer gehixau?/ **joango naz ordenean bale?/ e: e: gurozue ronda bat eitea eta nahi ez duenak paso?/ benga!**

Horrez gain, beste jarduera bat ere egon da ikasle guztien hitza ekarri duena, hain zuzen ere, beldurren kutxa. Ikasleek haien beldurren idatzizko azalpena edota marrazkia egin eta

egurrezko kutxa batean sartu dituzte guztiak, hurrengo saioan horiek atera eta talde handian komentatzeko (papertxo guztiak atera dituzte, ez batzuk bakarrik).



16. irudia. Edurneren ikasleak haien beldurrak kutxan sartzen (hirugarren albuma)

Ikasle guztien ahotsa agertu den beste pasarte bat liburuaren irakurketa izan da. Liburuaren irakurketa ozena irakasleak egin badu ere, pasarte batzuk ikasleen esku utzi ditu, guztiak elkarrekin irakurtzeko. Testua eta irudia arbel digitalean ikusgarri izan dutenez, ikasle guztiak irakurri ahal izan dute. Ondorioz, ikasleek espazio anitzak izan dituzte hitz egiteko eta denek haien denbora tartea izateko.

Aitzitik, beste ariketa batean, ikasle gutxi batzuekin bakarrik egin da elkarrizketa, eta helburua izan da ikasle horien arteko elkarrekintza sustatzea eta ideia horiek sakontasun handiagoz azaltzeko eta partekatzeko abagunea izatea. Hori egin baino lehen, ikasleek talde txikietan hitz egin dute liburuaren azalaren inguruan, izenburua estalita eta liburua irakurri baino lehen. Argumentuaren hipotesiak eta irudien interpretazioak egin ondoren, bozeramaileak gela erdira joan dira haien taldeetan hitz egindakoa azaltzera. Bi biribilen teknika erabili du irakasleak eta horrela, ikasle batzuek izan dute aukera elkarrizketa horretan sakontzeko. Ikasleek bi biribil egiten dituzte aulkiekin, bata bestearen barruan. Barruko biribil txikian bozeramaileak daude

eserita, eta kanpoko biribilean, gainerako ikasleak eta irakasleak. Barruan dauden ikasleek bakarrik hitz egin dezakete eta haien artean elkarrizketa sortu. Behin hori bukatuta, kanpoko jendeak aukera du barruko biribilera sartzeko eta aurrekoek esandakoa osatzeko, zehazteko... Modu horretan, guztira, hamar ikaslek hartu dute hitza eta besteak entzule aritu dira. Horri esker, ikasle batzuen berbaldian sakontzeko aukera eskaini da, entzute aktiboa lantzearekin batera. Beraz, jarduera batzuetan ikasle guztien partaidetza lehenetsi da, eta beste batzuetan, aldiz, ikasle gutxi batzuen arteko elkarrizketa sakona.

Parte-hartzearen ezaugarriak eta hura demokratizatzeko moduak ere hizpide izan dira irakasleak bizi dituen **autokonfrontazio** saio guztietan. Lehen gelaritzearen analisisian ikusi dugun moduan, ikasleek hitz egiteko modu ezberdinak baliatu ditu irakasleak (txandaka joan, eskua altxatu...) eta hori guztia gelako kontratu didaktikoaren bitartez adostu dute. Autokonfrontazio saioan hori justifikatu du irakasleak, bere ikasleen izaera dela eta, beharrezkoa dela azalduz. Ikasleek elkarrizketaren haria erraz galtzen dutela dio eta, hortaz, argi izan behar dutela beti zein arau jarraituko dituzten parte hartzerakoan. Ikasleek arreta galtzeko joera badute ere, lehen album ilustratuaren lanketan horietako batzuk biziki arretatsu egon direla ere aitortzen du irakasleak. Literatura landu duenean, beraz, nahiz eta ohiko joera batzuk errepikatu, espero gabeko jarrera positiboak ere identifikatu ditu.

Ikasleez gain, irakasleak bere rolaren eta esku-hartzearen inguruko gogoeta ere egin du, eta bere ekintza ikusi bezain laster, gehiegi hitz egiten duela antzeman du. Bere berbaldi horren helburuetako bat ikasleen arreta bereganatzea dela dioen arren, momentu batzuetan gehiegizkoa dela iruditu zaio.

[1. albuma
autokonfron.]

- | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | IKE1: (bideoa eten)/ e:/ zu ari zara bideratzen/ hori esaten duzu? |
| 14 | EDU: ez/ ez/ qué pesada ¿no?/ zenbat barriketa eitten doten (barre)// bai/ ikusten dot/ pasaten dana:/ nik hitz egin eta flam!/ e: erakartzeko euren atenziñua/ horrela erakartzen dot gehixau/ baine:/ ;qué pelma! ez?/ ze ikusten dot e:/ denbora guztian e:/: eta gainera: |
| 15 | IKE1: baina sartu dira |
| 16 | EDU: [...] horregatik nau disfrutatzen saio hortan/ baine: klaro/ barriketan gehixei igual |

Bigarren autokonfrontazioan ere, bere ekintza bideoan ikusita, irakaslea ohartu da elkarrizketak asko bideratzen dituela. Halere, ikasleen egoerak horretara behartzen duela aipatu du, hori baita ikasgelako funtzionamendua bermatzen duen egiteko modua. Ikasleei dagokienez, oso parte-hartzaileak direla dio, baina aurretik esan dugun gisara, oinarritzko arau batzuk behar dituztenak. Horrekin batera, azpimarratzekoa da irakaslearentzat ezinbestekoa izan dela ikasleen hitza

demokratizatzea eta isilak diren ikasleak erakartzea, normalean asko hitz egiten ez duten horiek animatzeko eta haien pentsamendua partekatzerara bultzatzeko.

Orain arte maiz esan dugun moduan, literatur jarduerak ez ezik, elkarrekintza bera ere diseinatu dute irakasleek hirugarren albumean, Arizmendiko (Arimazubiko eta Almeneko) ikerketako partaide guztiek elkarrekin, gainera. Hirugarren autokonfrontazioan azalera den gisara, horrek hainbat aldaketa piztu ditu irakaslearen egiteko moduetan, bai eta ikasleen parte hartzeko eta hitz egiteko eretan ere. Modu berean, irakasleak barneratu duen lan egiteko modu berri hori gainerako jakintzagaietan ere aplikagarria dela uste du, hortaz, irakaskuntza osoa zipriztintzen duen esku-hartze gisa ulertu du elkarrekintza.

[3. albuma
autokonfron.]

- 32 EDU: [...] niri saio hau gustau jaten baine bigarrena pentsau jaten fenomenal egin zutela/ ze jolasaldi ostian han ere arazotxo batzuk eta atera zitzaigun bezela eta: oso-oso polita/ hau be polita e?/ eta: praktikan jartzeko dudaik barik/ nik e: pentsetan dot e: ikasi duguna zuekin praktikan jartzeko moduan bai/ eta da hori ez?/ **apurtxo bat gu metodologia: e: antolatzen ez gaude ohituta/ daukagu esperientzia bat eta:/ baine: ikusten da pixka bat antolatuta baduzu:/ hausnartuta/ beste era batera eramaten dituzula/ pasaten da horixe ez?/ esperientziak emoten dotzu fla!/ modu batean edo bestean baine egia da oso polite/ ni: ni nau esperientziakin ba hori ez?/ niretako izan da oso aberasgarria/ bai/ bai hau eta bai bestiak ere bai/ bai/ nirekin oso bat dator estilo hau ipuin e: edo ilustrazio bildumana eta: bua/ **pentsau jat niri: balixo duzt asko ze askotan tailerrak eta montatzen/ es que ahozko tailerra montau behar dugu eta zer egiten dugu?/ eta orduen esaten dugu ipuin batzuk ekarri behar ditugu edo ez dakit ze ariketa edo ez dakit zer itxa/ joe!/ eta askoz be gehixau holako gauza batetan/ ba hori ez?/ elkarriketa lortzen duzu/ iritzia nola ematen duzu/ iritzizko aditzak landu dezakezu baine bertan ez?/ pixka bat e: hasieran ba e: hamen egin nuena bezela/ esan biharrian idatzi:/ niri pentsetan jat ondo e?/ baine euroi ematen badiezu ez daukate zergatik hori eta zentratzea: inportantea/ eta oin datoz hogeita bost hogeita: zapizko taldeak orduan holako estrategiak behar ditugu nahi baldin badugu ahozkoa: gehiago lantzea/ eta landu behar dugu/ landu behar dugu****

Aurretik aipatutako erabaki horiek guztiek halabeharrez eta zuzen-zuzenean eragin dute ikasleen berbaldietan. Irakasleak, jarrera aldetik inoiz baino lasaiago eta arretatsuago antzeman ditu ikasleak hirugarren gelaratzean, eta horrek bere isla izan du haien parte hartzeko eran ere, hitz egin baino lehen pentsatu egin baitute eta etekin handia atera baitiete liburuari eta horren inguruko elkarriketei.

[3. albuma
autokonfron.]

- 70 IKE2: (bideoa eten)/ **nola ikusten dituzu zuk ikasleak?/ haien erantzunak/ berbaldiak**
71 EDU: ondo ondo ondo/ **hamen egon zien zentrauta** eta gainera e: nik uste dot ez dakit besteek nola egingo zuten baina hauek/ **hauek gauza honeitarako e: onak die e?/ eta gainera ikusten da zentrauta:/ ikusten die e:: pentsetan zer esan dezaketen e:/ oso aktibauta/ hemen bai dauzela aktibauta/ eta joan zien gero ikusten dozu lasai euzela:/ ez zien euren artian hasarratzen/ baita e:/ kokapena be: estudiauta dau e?/ horregatik esaten zuten “Edurne hamen jarri neike?"/ bai bai es que bestela: ez da posible/ jartzen die bi edo hiru eta orduen/ **hor bai suabe-suabe baine sartzen dot eskua pixka bat e:/ hori portaera aldetik/ baine hamen ikusten da/ eta gainera hitz egiten duten bezela oso aberatsak die/ ze hamen atera zan e: nik uste****

dot atera zotzien jukua: handixa izan zan/ nik espero: baino zentratuago eta hobeto ikusi nituen/ asko gustau jaten saio hori

Esandakoa laburbilduz, irakaslearen eta ikasleen partaidetza hagitz ezberdina izan da hirugarren album ilustratuaren lanketan, hori guztia aurrez diseinatu baitute eta ikasleen berbaldiei aparteko protagonismoa eman baitzaie.

4.2.1.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa

Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza didaktikoa nolakoa den ezagutzeko, irakasleak proposatzen dituen galdera motak eta horien erantzunei feedbacka edota ebaluazioa emateko daukan moduak berebiziko garrantzia dauka. Badakigu galderez gain, badirela kontuan hartu beharreko beste hamaika alderdi ere, baina azterketa honek informazio anitz eman diezaguke.

Hasteko eta behin, aipatu behar dugu irakasleak aukera kategorikoak besterik onartzen ez dituzten **galdera totalak** edo literalak erabili dituela prozesu osoan zehar, baina ez direla bere esku-hartzearen zutabe nagusi izan. Lehen album ilustratuaren lanketan, pasarte gutxi batzuetan erabili ditu irakasleak, esaterako: liburuaren oinarrizko ezaugarri batzuk identifikatzean (azala, kontrazala, izenburua, autoreak...) eta liburua irakurri bitartean ulermena ziurtatu eta ikasleen arreta mantendu nahi izan duenean. Beheko pasartean ikus daiteke horren adibide bat, irakasleak istorioa irakurri bitartean, *bai* edo *ez* gisan ihardetsi daitezkeen galderak botatzen baititu, argumentua jarraitzen ari ote diren egiaztatzeko.

[1. albuma
gelako saioa]

- 438 I: [...] (liburua irakurtzen) zuek esan dozue/ ile berezia dauka/ ba ile berezia ere badauka/ eta orduen esaten dau/ orduen esaten dotzie/ Maddik espartzua bezain latza dauko illia:!/ bai zera!/ belar: moztu berria bezalakoa da nire ilea!! e?/ **orduen bera haserretu in da?**
- 439 IK: ez!/ defendidu in da (GBB)
- 440 I: Ma:ddik mahai zapi bat darama jantzita:!/ bai: zera!/ soineko koadroduna daramat/ xakean jokatzeko:!/ e?/ **orduan hamen ere haserretu in da?**
- 441 IK: ez!/ defendidu in da (GBB)
- 442 I: Ma:ddik zulatuta dauka galtze:rdixa:k!
- 443 IK: bai zera!
- 444 I: bai zera:!/ behatz kuxkuxero bat daukat/ hori besterik ez da!/ ikusten duzue beraiek erakusten dutela eta beraiek/ e:/ zulatuak/ **zuek eukitzen dozue:?**
- 445 IK: bai:!(GBB)

Bigarren gelaratzean, bestalde, irakasleak galdera anitzen artean badira totalak direnak, horiek ordea, ez dira izan lehenetsi direnak. Galdera horien helburu nagusia album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak (irudiak, sinergia...) eta oinarrizko datuak (autoreak, argialetxea...)

bistaratzea izan da. Horrez gain, istorioan gertatzen denak ikasleen errealitatearekin eta haien etxeko egoerarekin loturarik ba ote duen galdetzeko ere erabili ditu galdera horiek.

[2. albuma
gelako saioa]

- 1014 I: bai/ **zuen aiton-amonak egin dute horrelako: berriz ezkondu moduan eta?**
- 1015 IK: ez/ bai (GBB)
- 1016 IK: ez dakit/ ez nauen ezagutu nire amama
- 1017 I: e: ba orduen ez esan// **e: egin dute/ norbaiten aiton-amonak e: ospatu dute: e: ezkondu**
25 urteak/ bodas de plata edo?
- 1018 IK: bai! (GBB) (zarata)

Hirugarren obra landu dutenean, honako egoeretan erabili dira, batik bat, galdera totalak: liburuaren datuak (egileak, guardak...) aipatu dituztenean eta talde txikietan lan egin ostean elkarrizketarako arauak eta iritziak emateko esapideak errespetatu dituzten ala ez komentatu dutenean. Liburuko ilustrazioak aztertu dituztenean ere, kasuren batean, galdera totalen bat baliatu du irakasleak alderdi konkreturen bat azpimarratzeko, baina ez dira zeregin horren gidari izan, inolaz ere.

[3. albuma
gelako saioa]

- 468 I: (liburuko irudiak aztertzen) oso ondo/ bai:/ eta beste galderatxo bat in bihar dotzuet/ eta zergatik dau/ **dau alde handixa bere aitan tamainua eta bere tamainuakin?**
- 469 IK: bai (GBB)
- 470 I: uste duzue/ begira/ **nun dago: Mattin/ nun dago?**
- 471 IK: bere aitan hankan
- 472 I: **eta uste dozue Mattin izan bihar dala bere belauna baino txikixaua?**
- 473 IK: ez (GBB)

Goiko adibidean ikus daiteke irakasleak galdera totalak baliatu dituela ikasleentzat oharkabea igaro den alderdi grafiko batean arreta fokatzeko; edozelan ere, hirugarren albumaren lanketan irudiak eta testua aldi berean aztertu dira, era konplexuago eta sinergikoago batean. Labur esanda, prozesu osoan zehar, galdera horiek ez dira argumentuaren edota irudien analisisa egiteko zutabe izan, momentu konkretuetan besterik ez baitira erabili, hortaz, aldaketa esanguratsurik ez da somatu batoren eta bestearen artean.

Beste alde batetik, irakasleak **autokonfrontazio** saioetan askitan esan duen moduan, bere ikasleek aditasun falta dutela nabaritzen du eta ikasleen arreta bereganatzeko eta gainerakoek ere entzuteko asmotan, **galdera erretorikoak** ere erabiltzen ditu. Lehenengo zein bigarren obretan, oro har, ikasleek esandakoa errepikatzen edota onesteko xedea izan dute. Jarraian dauden bi adibideetan argi ikus daiteke irakasleak ikasleek esandakoa errepikatzen duela, maiz

horiei forma eman ez eta osatuz. Funtsean, ekarpena entzun duela aditzera eman eta besteek ere entzunarazten du.

[1. albuma
gelako saioa]

- 189 IK: ba:/ beste ipuinetan ez daola hain ondo espliketari/ pertsona sentitzen dan tristurakin eta:/ eta:/ hor/ e:/ ipuin honetan/ esplikatu dauela oso ondo
- 190 I: **orduen/ esatia gurozue/ ipuin honetan/ sentimenduak ere badaukiela: bua!!/ kriston pisue ?/ e?/ bale/ benga! atera ya/ bai/ bai (ikasle bati hitza)**

[2. albuma
gelako saioa]

- 1033 IK: (bere aitona-amonen inguruan) niri in bihar daue berrogei urte
- 1034 I: berrogei urte?/ **eta ospatu ein behar doze?/ oso ondo/** oso ondo [...]

Hirugarren fasean ere, antzerako egoera azaleratu da; irakasleak galdera erretoriko zenbait erabili ditu gelaratzeari zehar, bereziki, ikasleek esandakoa birformulatzeko helburua izan duenean edota informazioaren bat eman nahi izan duenean. Jarraian dagoen adibidean, galdera erretorikoa erabili du irakasleak ideia garrantzitsu bat azpimarratzeko. Halere, galdera forma badu ere, ez du ikaslearen erantzunik espero, asmo nagusia zerbait baieztatzea baita.

[3. albuma
gelako saioa]

- 314 I: e: gauza bat/ joango gare:/ joango gare ordenan ze: egiten ari garen e:/ e!/ eta erabili dezakegu erantzunik itteko “nire ustez edo: nik esango nauke:” e?/ horrelako:/ **erabiliko dugu ya espreziñuak ze euskera lantzeko ere balio dute e: ilustrazio bildumak ala ez?**
- 315 IK: bai (GBB)

Nolanahi ere, aurreko gelaratzeari ere ikusi dugun moduan, oro har, galdera mota hori ez da nagusitu irakaslearen egiteko moduetan. Galdera erretorikoak, hortaz, ez dira usuki erabiliak izan ezein album ilustratuaren lanketan baina euren funtzioa bete dute zenbait momentu puntualetan.

Irakaslearen galderak nolakoak diren aztertuta, kontura gaitzke erdi-egituratua dauden eta, orokorki, erantzun laburrak espero dituzten **galdera partzialak** maiz baliatu dituela. Galdera horiek, askotan, liburuaren argumentuaren oinarritzko alderdiei egiten diete erreferentzia (denbora, espazioa, protagonistak, istorioa...), bai eta irudietan, lehen begiratuan, ikus daitekeenari ere. Lehen albumean, horrelako dezente aurki daitezke, irakasleak irudiren baten deskribapena egin nahi duenean (*zer ikusten da hemen?, non dago hemen pertsonaia?*) edota talde txikietan hipotesiak ateratzeko kontsigna eman duenean (*zein izenburu jarriko zeniokete ipuinari?, zein da protagonista?, non gertatzen da?, zein beste pertsonaia agertuko da?*). Nahiz eta galdera horiek erantzun totaletik harago doazen, aukera posibleak mugatuak dira eta fokua

oso itxia dute; alegia, ikasleek ez dituzte argumentua bera eta ilustrazioak haien nahietara aztertu eta interpretatu, galdera erdi-egituratu horiei erantzunez baizik. Izan ere, saioaren hasieran, liburuaren irudiak erakutsi zaizkie ikasleei arbel digitalean, letrarik gabe. Irudi horiekin eta irakasleak emandako galdera partzial batzuekin, balizko istorio bat asmatu behar izan dute ikasleek. Jarduera horretan zein talde handiko elkarrizketetan, mota horretako galderak izan dira nagusi. Jarraian dagoen pasarteetan, irakasleak, istorioa irakurri ostean, irudien inguruko analisisa eta elkarrizketa gidatu ditu, ikasleak foku zehatzetara eramanez eta erantzun motzak eta azaleko interpretazioak eskatzen dituzten galderen bitartez.

[1. albuma
gelako saioa]

720	I: (liburuko irudi bat behatzen) nola dau ama?
721	IK: pozik
722	I: ez/ baine nola dau ama? (babes keinua egiten du besoekin)/ umea?/ umea?
723	IK: makurtuta!/ okertuta (GBB)
724	I: bai eta umea?
725	IK: laztantzen
726	I: laztantzen/ ba:./ bes:./ ten
727	IK: babesten
728	I: kolorea?// kolorea?
729	IK: arrosa/ naranja/ horia
730	I: ze/ ze kolore?/ hamen zer dau?
731	IK: granate/ gorria

Bigarren albumean, irakasleak galdera partzialak erabili ditu, nagusiki, bi asmo nagusirekin; batetik, memoria didaktikoa egiteko eta aurreko saioan landutakoa gogora ekartzeko, eta bestetik, ilustrazioetan ikusten dena adierazteko. Album ilustratua irakurri aurretik azala, kontrazala eta guardak aztertu dituztenean eta irakurri bitartean irudiei erreparatu dietenean, alderdi bisualak garrantzi handia izan du, eta momentu horietan, besteak beste, galdera egituratuak lagungarri izan zaizkio. Aurrerago ere ikusiko dugun gisara, ilustrazioen inferentziak sustatu dira bigarren albumaren lanketan eta ez dira deskribapen lauetan bakarrik geratu. Hurrengo elkarrizketa zatian antzeman daitekeen moduan, liburua irakurri bitartean, bertan gertatzen dena eta irudietan ikusten dena uztartzen ari dira, eta alderdi zehatzetan begiak josteko, horrelako galderak izan dira lagungarri.

[2. albuma
gelako saioa]

1046	I: (liburua irakurtzen ari da) oso ondo/ bale/ oso ondo/ eta:/ aber zer gertatzen dan/ azkena/ txan-txan-txan-txan:/ margarita bat hartu zuen amamak/ aiteitaren txalekoan ipini/ eta haren bularraren kontra estutu zen/ barkatu/ zerura begiratu zuen/ gero aiteitaren begietara/ eta dantzatzeari utzi gabe/ honela esan zion/ Imanol ilargia bezain ederra zara/ eta zer esaten zion e: aitonak?
1047	IK: izarrak
1048	IK: eguzkia!
1049	I: eguzkia bezain ederra zara eta amonak zer esaten dio?
1050	IK: ilargia
1051	I: ilargia bezain// zer agertzen dira beraz?/ e: guardetan
1052	IK: hasierako:

- 1053 I: **hau zein izengo da?** (guardetako eguzkia seinalatuz)
 1054 IK: amona
 1055 I: **e?/ hau amona eta hau?** (guardetako ilargia seinalatuz)
 1056 IK: aitona!

Hirugarren gelaratzea aztertuta, galdera erretorikoen erabilera antzeman da irakasleak irudiren baten inguruan hitz egin nahi izan duenean, alegia, ilustrazioetan arreta jarri duen kasuetan. Nolanahi den, aipatzekoa da aurrekoan baino aztergai gutxiago zehaztu dituela eta irudien interpretaziorako kontsigna irekiagoak eta galdera irekiagoak baliatu dituela gehiago. Hortaz, oso momentu gutxitan izan du fokua ixteko beharra. Horrez gain, argumentuaren pasarte konkreturen bat irudiekin uztartzeko ere erabili ditu galdera partzialak. Horrenbestez, esan daiteke galdera partzialak prozesu osoan presente egon badira ere, horien kopurua eta garrantzia lausotuz joan dela lehenengo albumetik hirugarrenera.

[3. albuma
gelako saioa]

- 431 I: (liburuko irudiak aztertzen) bale/ **eta Mattin zergatik dago hor?**/ oain beste batzuk e?/ Mattin zergatik dago hor?/ (isila den ikasle batek altxatu du eskua)/ o:so ondo Gaizka:!
 432 IK (Gaizka): e: daukelako e: kriston bildurra
 433 I: e: kriston bildurra dauko/ **eta zer egin dau kriston bildurra daukelako?**
 434 IK (Gaizka eta beste batzuk): silla azpian jarri

Aurreko pasartean, esaterako, irudietan ikusten dena deskribatzeko eta ilustrazio horiek irudikatuta dauden moduak aditzera ematen duena aztertzeko, galdera partzialak izan ditu lagun irakasleak, askotan, ikasleentzat deskuiduan igaro diren alderdi zehatzetara arreta bideratzeko.

Azkenik, deigarria da irudiak behatu dituztenean, bestelako galderak nagusitu direla irakaslearen esku-hartzean, alegia, ikasleen interpretazio sakonak eta inferentzia totalak ahalbidetzen dituzten **galdera irekiak**. Galdera inferentzialak topa daitezke lehen album ilustratuan, nagusiki, irudiak behatu dituztenean, ilustrazioek zer adierazten duten eta koloreek zein sentimendu transmititzen dieten galdetu baitie irakasleak. Jarduera hori aurrez diseinatuta izan du irakasleak eta denbora luzea eskaini diote, talde handian joan baitira orrialdez orrialde hori aztertzen. Horrez gain, irakurri aurretiko hipotesiak galdera partzialen bitartez gidatu badira ere, egon badago galdera inferentzialen bat ere (*zer gertatuko da istorioan eta zein izango da protagonistaren arazo nagusia?*). Era berean, galdera irekiak ere aurki daitezke talde txikietan liburuaren mezua, helburua eta sorrarazitako zirrarak eta emozioak azaldu behar izan dituztenean. Adibidean bistan da galdera inferentzialak ikaslearen erantzun hausnartua eta luzea dakarrela, erantzun bat eta bakarra beharrean, interpretaziorako atea irekitzen baitu. Haatik, arestian ere adierazi dugun moduan, hasierako albumaren gelaratzean ikasleen erantzun

azkarrak eta laburrak gailendu dira, beraz, horrelako adibideak ez dira nahi beste ageri lehen fasean.

[1. albuma
gelako saioa]

- 646 I: bueno/ da/ berdina da/ berdina da/ horregatik erakutsikotzuet azkena/ **irudi honek ze sentimendu ekarten dotzue?** (liburuaren atzeko guardari erreferentzia eginez)// oain joango gara/ irudiz irudi/ beste sei bat minututan edo/ eta honekin bukatuko genuke/ ze/ benetan// chapó (sic.)/ zorientzen zaittuet egin dozuen/ hausnarketa horrei buruz/ e:/ egin duzue hausnarketarik/ oso-oso polita in dozue/ e?/ gustau jat pila bat/ e?/ betik esaten dotzuet hortan artista batzuk zariela/ buruketetan eta/ beste:/ beste sentsaziño batzuk e?/ XXX horiek eta/ baina hemen/ ea/ **ze sentimendu ekarten dotzue**/ eta hemen ya da bakarka/ e?/ bai/ azkar azkar/ e/ **sentimendua/ eta zergatik**
- 647 IK: ba:/ hor/ poztasuna/ igual/ bera jun leikela pozik tximeletekin hegan itxen/ eta be bai/ igual/ harro sentitzen da/ ba:/ igual berak nahiz eta ipuinean ez jarri/ igual ametsa dauko tximeletekin hegan itxia/ berai esaten dotzenez daukola tximeleta-belarriak/ eta ba hor gustora ingo zauela hegan

Ilustrazioetan ikusten dena azaltzeaz gain, irudiek adierazten dutena ere inferitu egin dute bigarren album ilustratuaren gelaratzean. Horrenbestez, galdera partzialez gain (*zer ikusten da hor?*), galdera irekiak ere sarri erabili ditu irakasleak, hurrengo pasartean kasu, ilustrazioek iradokitzen dutena inferitu nahi izan duenean. Beste modu batean esanda, irudietan ikusten dena ez ezik, horien sakoneko esanahietan eta arrazoietan ere arakatu dute inferentzialak diren galdera irekiei esker.

[2. albuma
gelako saioa]

- 429 I: (guardak aztertzen) a oso ondo/ liburua da hori eta alaitzasuna ematen dotzie aitona eta amonak/ bale/ begira/ hamen/ **honekin zer esan dezakegu?**
- 430 IK: bata eguzkia da eta bestia dala: e:
- 431 IK: ilargia (GBB)
- [...]
- 436 I: bale/ oso ondo/ eta begira hamen/ begira e: hamen ikusi nola dauen e?/ eta bukaeran?
- 437 IK: aldrebes
- 438 I: aldrebes/ **zeatik jarriko zuten aldrebes?**
- 439 IK: ba bukatzen dalako:
- 440 IK: simetria
- 441 I: simetriatik/ ondo
- 442 IK: hasten dalako gaua eta bukatzen dalako gaua
- 443 I: e?/ hasten dalako gabea/ eta bukatzen da gauean/ ondo:/ joe zelako ideia politxak
- 444 IK: (txalo)



17. irudia. Edurne eta bere ikasleak liburuari buruz
hitz egiten (bigarren albuma)

Hortaz, literaturaren ikas-irakaskuntzan, ikasleen gaitasun literarioan eta, bereziki, generoaren ezaugarri bereizgarrietan urrats bat harago joan da irakaslea, eta irudiek ordura arte baino zeresan handiagoa izan dute lanketan zehar. Galdera inferentzial gehienak irudiekin lotuta egon badira ere, badaude testuaren inguruko pare bat galdera ere. Are gehiago, istorioa irakurri bitartean hipotesiak eta aurre-hartzeak egiteko ere mesedegarri suertatu dira galdera irekiak (*zer gertatuko da gero?, zer esango dio amonak?, irudia ikusita, zer jarriko du testuan?*).

[2. albuma
gelako saioa]

- 689 I: [...] **e:: hamen/ zer uste dozue jarriko dauela hamen?/ irakurri barik/ e: marrazkixa bakarrrik ikusitxa/ zer uste dozue jarriko dabela?**
- 690 IK: igual jarten dau e: dala: e: esalditxo bat moduen politxa animetako amama
- 691 I: bai:/ eta hamen zer hartzen dau amamak?
- 692 IK: pintzela!
- 693 IK: pintzela margotzeko zerbait
- 694 I: **zer margotuko dau oin?**
- 695 IK: hori!
- 696 IK: azazkalak!
- 697 I: azazkalak/ zer margotu dezake gehiago?
- 698 IK: betileak
- 699 I: e?/ pintzelakin betileak?
- 700 IK: ezpainak
- 701 I: e?/ ezpainak ere bai/ **zer uste dozue margotuko dauela azazkalak edo: ezpainak?**
- 702 IK: azazkalak

Amaitzeko, hirugarren obraren lanketan, dagoeneko badakigunez, literatura ez ezik, elkarrekintza bera ere aurrez diseinatu dute, Arizmendiko irakasle guztiek elkarrekin.

Horregatik, egindako galderak eta horiek kudeatzeko moduak erabakita egon dira aurrez. Diseinu hori antzeman egin da liburuaren ilustrazioak talde handian aztertu dituztenean, bertako galdera gehienak irekiak eta inferentzialak izan baitira. Jarraian dugun pasartean, ilustrazioen zergatiei buruz galdetu du irakasleak, eta horretarako, ez da nahikoa deskribapen hutsarekin, interpretazioa ezinbestekoa baita.

[3. albuma
gelako saioa]

- 494 I: [...] (liburuko irudiak aztertzen) hurrengo marrazkia/ e: aber/ orduen zergatik daude tximiñoak/ ze errepresentatzen dute tximiñoak hamen?/ (ikasle guztiek altxatu dute berehala eskua) pentsau e?/ ze galdera hau da zaila e?/ **zergatik daude tximinoak**/ e: hauek zer dira zapatak?
- 495 IK: ez/ kakahuetiak (GBB)
- 496 I: e?/ kakahueteak oso ondo/ uste nauen ez zenutela ikusiko/ **baine zergatik daude tximiñoak hor?** (ikasle bati eman dio hitza)
- 497 IK (Manex): zeba da zoo bat eta dau/ eta e: Mattin joan da zoo batera ba bere amakin ikustera eta aber pasaten jakon bilurra pixka bat eta e: tximiñuak errepresentatzen daue ba: zooa
- 498 I: zooa bai
- 499 IK (Manex): eta fan die leihora ba: igual kakahuetiak eskatzen edo
- 500 I: oso ondo/ bale/ ederto (beste ikasle bati eman dio hitza)

Ilustrazioen esanahi inferentzial horiez guztiez gain, ikasleen bizipen pertsonalak liburuko argumentuarekin bat egiteko ere onuratsu suertatu dira mota horretako galderak.

Amai dezagun esanez, Edurneren hiru gelaratzeak bereziki luzeak izan direla hizketa-txanden kantitateari dagokionez, beraz, galderen adibide franko aurki daitezke kategoria bakoitzean eta irakasleak galdera asko eta asko egiten dituen antza har daiteke. Alabaina, hitz-txanda guztiak kontuan izanda, galdera kopurua ez da bereziki handia izan, badaudelako irakaslearen galderarik gabeko pasarte luzeak, esaterako, ikasleek talde txikietan komentatutakoa partekatu dutenean. Hortaz, taldeka zenbait jarduera egiteak eta hori guztia talde handira ekartzeak ahalbidetu egin du elkarrekintza mota ezberdinak agertzea, ez beti galdera-erantzun formatukoak. Bigarren gelaratzean, adibidez, galdera gehiago egon dira, ilustrazioetan geldialdi luzea egin baitute. Hirugarrenean, hitz gutxitan, galdera kopurua urriagoa izan da eta horien izaera konplexuagoa; eta horrek, partaidetzaren kudeaketarekin batera, ikasleen berbaldi luzeak eta sakonak sustatu ditu.

[Adibide gehiago 2. eranskinean: *Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa*]

4.2.1.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko

Aurreko ataletan jakin dugun moduan, ikasleen berbaldien izaera eta ezaugarriak erabat aldatu dira lehen albumetik azkenekora, eta hori hainbat arrazoiri zor dakioke, horien artean, irakasleak ikasleen ekarpenak osatzen laguntzeko abian jartzen dituen estrategiei. Honen helburu izango da, beraz, baliabide horien erabilera bidean zehar nolakoa izan den ezagutzea eta horiek ikasleen diskurtsoetan izan duten eragina ulertzea.

Orientazio estrategiekin emango diogu hasiera azterketari, alegia, ikasleek esandakoa arrazoitzea eskatzen duten gonbiteekin, horien erabileran gertatu den bilakaera esanguratsua izan baita. Horrelako gutxi aurki daitezke lehen album ilustratuaren fasean, arestian esan dugunari jarraituz, irakaslearen erantzunak laburrak eta azkarrak izan direlako eta batak hitz egin ostean, zuzenean beste ikasle baten ekarpena eskatu duelako irakasleak. Orientazio estrategiak agertu izan direnean, eskuarki, bigarren saioan egindako talde txikietako jarduera komentatu dutenean izan da. Bertan, istorioak sorrarazitako sentimenduak komentatu behar izan dituzte, eta momentu horretan, horien guztien arrazoiak eskatu ditu irakasleak. Hurrengo pasartean ikusten dena hitzetara ekarriz, ikasle batek bere taldean komentatutakoa partekatu du talde handian, bozeramaile rola esleitu baitzaio. Liburuak sorrarazi dizkien sentimenduak hitz bakarrera ekarri dituztenez, horiek justifikatzeko eskaera egin die irakasleak. Kasu gehienetan, arrazoitze horiek erantzun laburrak izaten jarraitzen dute, eta beste gutxi batzuetan, berbaldi luzeagoak sorrarazi dituzte, hurrengo adibidean, kasu.

[1. albuma
gelako saioa]

- 615 IK (Elene): (talde txikietan egindakoa partekatzen, hain zuzen, liburuak irakurri eta gero zein sentimendu sorrarazten edota adierazten duen istorioak) harrotasuna
- 616 I: harrotasuna/ **zeatik uste dozu harrotasuna?**
- 617 IK (Elene): ba:/: hasten danielan esaten bost axola eta holan/ ba pentsetan dauelako/ ba:/: nola eztaukien bestiak bizitza/ ba ezin daue ein berataz barre
- 618 I: klaro/ e:/: zelan berorrek/ bera konforme dauen
- 619 IK (Elene): nolan eztaukixe ze pasau/ e:/: bere bizitzan ze pasau dan/ ba/ inbidaue bestiena barre/ bere:
- 620 I: ezjakin:tasun horretatik barre iten dotzie/ ezta?/ eta bera harro sentitzen da/ joe:/: super ondo/ ze/ e:/: behatz kuxkuxeruarena ere/ erantzun ona da e?

Bigarren albumaren lanketan, hitz-txandak laburrak eta luzeak izan direla aipatu dugu lehen, hau da, galdera baten aurrean, ikasleen ekarpenak metatu egin direla. Hainbestez, irakasleak ez du tarteko feedbackik emateko betarik izan kasu anitzetan. Aukera izan duenean, ordea, orientazio estrategia batzuk erabili dituela ikus dezakegu, ikasleei haien iritzia justifikatzeko eskatu dienean, hain justu ere. Ilustrazioen inguruko interpretazioek aurrekoan baino garrantzi

handiagoa izan dutenez eta erantzun ezberdinak onartzen dituztenez, ikasleek haien ekarpenak arrazoitu behar izan dituzte zenbaitetan. Hona hemen horren adibide bat, non azalaren ilustrazioen inguruko inferentziak egin eta arrazoitu behar dituzten.

[2. albuma
gelako saioa]

- 304 I: (azala aztertzen) bai baine:/ ze koloretako/ **hau zergatik**/ espazioa baina: ze momentutan?
- 305 IK: gauian
- 306 I: gauean/ **zergatik?**
- 307 IK: dazelako izarrak
- 308 I: izarrak dauzelako eta:/ kolorea?

Bestalde, albumaren sorkuntzaren inguruko gogoeta ere izan dute, alegia, zergatik egongo den dagoen moduan idatzita eta irudikatuta, beraz, hor ere pentsamenduaren justifikazioa funtsezkoa izan da.

Orientazio estrategiak askoz ere ugariagoak izan dira hirugarren gelaratzean. Izan ere, gorago azaldu dugun moduan, ikasleek eta irakasleak berak ere, haien beldurrak idatzi edota marraztu, horiek guztiak ikasgelako beldurren kutxan sartu eta, hurrengo saioan, ohar horiek atera eta talde handian komentatu dituzte. Momentu horretan, beldur horien inguruko arrazoiak eskatu ditu irakasleak eta, horretarako, orientazio estrategiak izan ditu lagun. Justifikazio horiek egin ahal izateko, esperientzia edota adibide zehatzen bat kontatzera animatu ditu ikasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 641 I: [...] (kutxatik atera du lehenengo papertxo)/ sugeei/ zeinena da bildur hau?/ gure dau esatia zeinena dan?
- 642 IK: neria (eskua altxatuta)
- 643 I: zeuria da?/ eta?/ sugeei diezu bildurra **zergatik?**/ azkar e?/ bi hitzekin
- 644 IK: zeba egun baten nauen zoouen eta zauen kaiola bat suge batena eta ipintzen zauen “suge pozoitsua”/ eta: eta hasi nintzen/ e: kristala zauen eta klaro ni txikia nintzen eta ez nauen ikusten kristala
- 645 I: bai: eta uste zauen zetorrela/ oso ondo/ bale! [...]

Orientazio estrategien agerpenarekin eta bilakaerarekin gertatu bezala, ikasleen berbaldiak osatzeko edota zehazteko xede duten **errazte estrategiak** ere gero eta sarriagoak izan dira ibilbidean zehar, ez baita estrategia bereziki ohikoa izan lehen albuma landu dutenean. Orientazio estrategien antzeko asmoa izan dute hauek ere, hain zuzen ere, ikasleek talde txikietan adostu dutena talde handian komentatu behar izan dutenean, zehaztapenak eskatzea alde batetik, eta liburuko irudietan ikusten dena deskribatzea eta interpretatzea, bestetik. Adibidean antzeman daitekeen gisara, ikasleak hitz bakarrarekin ari dira galderei erantzuten, eta hori ikusita, berba horiek zehazteko saiakera egin du irakasleak. Ikasleek aipatutakoa

errepikatu eta hori osatzera bideratutako galderak egin ditu, ikaslearen pentsamendua hitzetara ekartzen laguntzeko asmoa dutenak.

[1. albuma
gelako saioa]

- 684 I: bananduta daudelako/ zertan ari dira/ zertan ari dira hauek? (Maddiren lagunei buruz ari da)/ e:./ zertan ari dira? (liburuko irudia seinalatuz)
- 685 IK: iraintzen (GBB)
- 686 I: e:./ iraintzen/ e/ gehiago
- 687 IK: barrezka
- 689 I: barrezka
- 690 IK: mintzen
- 691 I: e:/ **mintzen/ baine/ eta barrezka?/ sh:/ barria da poztasuna/ hauek pozik daude?**
- 692 IK: bai/ pozik daude
- 693 I: **ze motatako barrea da hau?**
- 694 IK: maltzurra
- 695 IK: burla egiteko
- 696 I: burla egiteko batzutan/ burla egiteko
- 697 IK: bihurria
- 698 I: e/ barre bihurria/ oso ondo/ oso ondo/ **eta bera nola dago hamen?**
- 699 IK: harritura (GBB)
- 700 I: harritura/ minduta
- 701 IK: triste/ haserre

Irudien inguruko analisiak sakonagoak eta konplexuagoak izateak, hein batean, errazte estrategiak askotzea ere ekarri du bigarren album ilustratuan. Aurrez diseinatuta ez dagoen arren, horrelako baliabide gehiago erabili ditu irakasleak, aurreko gelaratzearekin alderatuta.

[2. albuma
gelako saioa]

- 665 I: amonantzat/ oso ondo// baina oso e:/ oso polita zara Manuelatxo/ eguzkia lakoa zara/ eta hor ikusten da/ hamen e: irudi honetan zer ikusten dugu?
- 666 IK: ba pelotia dabilela jotzen
- 667 I: pelotia dabilela itten/ **nor dabil pelotia itten?**
- 668 IK: aitona
- 669 IK: **aitona eta?**
- 670 IK: dabil konbentzitzen amamai
- 671 I: konbentzitzen amamai/ eta: esan gauen atzo/ hauek zer dira?/ hauek zer izango da?

Goiko adibidean ikus daitekeen moduan, ikasle baten ideia sakontzea ahalbidetu dute errazte estrategiek, ikaslearen hasierako ideia apur bat zehaztea ekarri baitute. Hala eta guztiz ere, batzuetan, estrategia horietako batzuek lagundu egin dute ikasle ezberdinek hitz egiten, baina ez hitz egiten hasi den ikaslearekin aurrera egiteko. Beste modu batean esanda, ikasle batek zerbait adierazi duenean, hori zehazteko edota osatzeko eskakizuna egin du irakasleak, talde osoari, baina. Halatan, gainerako ikasleek erantzun dute eta hasierako ikaslearekin sakontzeko aukera galdu egin da, hainbatetan. Jarraian ikus dezakegu horren erakusbide bat.

[2. albuma
gelako saioa]

- 169 IK: (ikasleek irudikatu eta marraztu duten azala talde handian partekatzen) e: joaten diela unibertsoa:

170	I: joaten diela?
171	IK: unibertsora
172	I: unibertsora/ bale eta nola joango dira unibertsora?
173	IK: espaziontzi baten
174	I: espaziontzi batetan
175	IK (taldeko beste batek): XXX
176	I: eztaukezu zeatik/ eta aber/ espaziora:/ espaziontzi baten/ ze arazo/ e!/ ze arazo euki dezakete aiton-amonak espaziontzian espaziora joateko?
177	IK: mariaiu
178	I: mariaiu/ zer gehixau?
179	IK: aire gabe gelditu/ oxigeno gabe gelditu
180	IK: arnas gabe gelditxu:
181	I: arnas barik/ arazuak eukiko ditxu:
182	IK: e: bihotzekua emotia (ikasle ezberdinak ari dira parte hartzen)
183	I: horregatik/ eta guzti horiek zer dira?/ zer dira guzti horiek?/ bihotzekua eman/ mariaiu:
184	IK: osasun:
185	I: osasun/ arazoak
186	IK: infarto bat!
187	IK: konortia galdu

Hirugarren obraren gelaratzeari dagokionez, aipatzekoa da irakasleak zenbaitetan erabili dituela errazte estrategiak, ikasleen iritziak eta interpretazioak zehaztu eta osatu nahi izan dituenean. Ikasleen iritziak eta ekarpenak birformulatzeko tresna gisa ere erabili ditu, ikasleen ideiei forma ematen laguntzeko baliabide gisa, hain zuzen ere. Edozelan ere, liburuaren lanketa osoak izan dituen hitz-hartzeak kontuan izanda, kopurua ez da oso handia izan eta pasarte luzeak topa daitezke ikasleen diskurtsoa osatzeko estrategien beharrik gabekoak, besteak beste, ikasleen arteko elkarrizketa zatietan. Etsenplu gisa, jarraian elkarrizketa zati bat, non ikaslearen aurreneko ideia modu zehatzagoan adierazten lagundu dion irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

426	IK: (irudiak aztertzen) ba aulkiak itzalakin e: irudikatzen dauela beldurra
427	I: beldurrak oso ondo/ orduan hori bale
428	IK: e: ba Mattinek espresatzen dauela bere sentimenduak
429	I: bere sentimendua/ eta zein da bere sentimendua?
430	IK (beste ikasle bat): tristura eta beldurra

Ikasleen diskurtsoak arrazoitzeko eta osatzeko estrategia horiez guztien gain, badira bestelako funtzioak izan dituztenak ere. **Informazio estrategietan**, hala nola, irakaslearen inputa lagungarria izan da ikasleentzat, bai ahozko berbaren eredu izateko eta bai haien ideiak osatzeko informazioa edukitzeko ere. Hasierako obra gelara eramanez, inputa biga-bostetan eman du irakasleak, hots: ikasleek ipuina idatzi behar izan dutenean, generoaren egitura eta ezaugarri nagusiak gogorarazterakoan, liburuaren elementu nagusien izendapena zehazterakoan (azala, kontrazala...), memoria didaktikoa egiterakoan eta irakasleak berak bere esperientzia bat kontatzerakoan. Hurrengo elkarrizketan, ikasleek istorioaren inguruko hipotesiak egin ostean, jardueran bertan egin dutenak ze izen daukan argitu die irakasleak eta hori mesedegarria izan

da prozesu osoan zehar maiz erabiliko dituzten literatur jardueren helburuekin zein izendapenekin ohitzen joateko.

[1. albuma
gelako saioa]

- 358 I: bueno/ bueno/ bueno:/ ba ikusi deigun/ **badakitze ze in dozuen?/ badakitze nola deitzen jakon honei?**
359 IK: ideia zaparrada
360 I: ideia zaparrada eta/ eta/ **hipotesiak bota/ hau da/ zuek/ pasauko dana/ edo uste dozuena pasau bidala/ e?/ hartu eta esan/ hori da ideia zaparrada bat edo hipotesiak botatzea [...]**

Gehiago dena, talde handiko interpretazioetan ere ekarpenak egin ditu irakasleak eta lexiko ezezaguna argitu du behar izan denean. Aipatzekoa da liburuko lexikoa argitzeko asmotan, irakasleak hitza azaltzeaz gain, liburuan aipatzen den objektua bera (espartzua) ere ekarri duela gelara.

Bigarren album ilustratuaren gelaratzean, bestetik, irakasleak aparteko informazioa eskaini du lexikoa argitu nahi izan duenean (liburuko hitz ezezagunak eta ikasleen diskurtsoa osatzeko beharrezkoak diren terminoak) edota liburuaren autoreen eta ezaugarri nagusien inguruan hitz egin duenean (nor den idazlea, nor ilustratzailea, nongoak diren autoreak, nor itzuli duen obra...). Horrez gain, ikasleek liburua irakurri bitartean, irudietan oinarrituta argumentuaren inguruko aurre-hartzeak egin behar izan dituztenean ere, formaren inguruko zuzenketak eta oharrak egin dizkie irakasleak, esaterako, beheko adibidean ikus dezakegun pasartean.

[2. albuma
gelako saioa]

- 799 I: Xuban/ zer esango leuke amamak? (eskua altxatuta zegoelako)
800 IK (Xuban): ba daukot e:
801 I: (moztu du) **e: zu/ amamaren hitzak/ ba daukola ez dakit zer ez dia amamak hitzak/ hori zu ze esaten ari zara/ kontatzen/ orduen amamaren hitzak zeintzuk izengo lirarteke?** (formari buruzko zuzenketa)
802 IK (Xuban): ezpainak desiartua baino: sikuagoa daukot
803 I: oso ondo

Amaitzeko, hirugarren albumean, irakasleak inputa eskaini du lexikoa argitu, kultura mailako informazioaren bat eman edota ikasleen ekoizpenak zuzendu behar izan dituztenean. Hurrengo pasartean, kasu, itzultzailearen profilarren garrantzia mahaigaineratu du irakasleak eta ekoizpen prozesuaren informazioa helarazi du, hain zuzen ere, jatorriz euskaraz idatzi ez den obra bat gure hizkuntzan egoteak itzultzaile bat dagoen adierazle dela.

[3. albuma
gelako saioa]

- 249 I: Teresa Lima/ beraz/ beraz/ e: daukagu zeinek e:/ dau euskalduna da liburu hau?

250	IK: ez (GBB)
251	I: euskeraz baldin badago zer da?
252	IK: e: euskeraz pasauta
253	I: e?/ zer da?
254	IK: pasau in dauela:
255	I: bai/ itzulita e?/ orduen egon beharko da e: itzultzaile bat

Bestalde, irakasleak berak ere bere esperientzia pertsonalak partekatu ditu ikasleekin eta hori, gertuko harremana eraikitzearen seinale izateaz gain, bada ikasleen berbaldian inspiratzaile izan daitekeen inputa.

[3. albuma
gelako saioa]

701	I: (beste papertxo bat atera du beldurren kutxatik)
702	IK: etxafleruei
703	I: etxafleruei/ nik dotziet kriston bilurra/ etxafleroak botatzen baldin badituzte joaten naz ume txikixak bezela/ XXX eta ez naz juten Atxabaltan hori/ botatzen ditzuzte etxafleruak hori (zarata)/ e:: honek ere/ aber/ zeri?/ e?

Ikasleen diskurtsoak garatzeko estrategiei amaiera emateko, **sostengu estrategiak** izango ditugu aztergai jarraian, irakasleak sarritan erabili dituelako, lehen album ilustratuan eta oro har, prozesu osoan zehar, ikasleen erantzunak berresteko edota birformulatzeko, bai talde txikietan landutakoa partekatu dutenean, bai modu indibidualean hipotesiak edota iritziak plazaratu dituztenean. Askotan, errepikapen literalean geratu da, eta beste gutxi batzuetan, birformulazioan informazioa gehitu du. Hurbiltze estrategietan aipatu dugun moduan, erantzun guztiak baleko direla adierazi du, baina maiz, onspen horiek baliatu izan ditu ikaslearen ekarpena itxi eta segmentu berarekin jarraituz, beste ikasle bati hitza emateko. Adibideak hamaika direnez, eta guztiek helburu bera dutenez, hurrengo dugu horren erakusbideetako bat.

[1. albuma
gelako saioa]

343	IK: (liburuaren izenburua irakurrita hipotesiak egiten) bere pentsamendua dala/ e:/ ilargira jutia eta/ e:/ tximeletak ikustia
344	I: e:/ ilargitik?/ ilargitik tximeletak ikustea?/ ondo/ e:/ gertu xamar/ etor/ eukiko dau Lurretik ilargixa ze bestela:
345	IK: eukiko dauela tximeleta-belarriak eta/ e:/ e:/ nahi dauela izan holako bat
346	I: oso ondo/ berak/ berak be tximeletan belarrixak daukela eta berorrek be gurou izatia tximeleta bat?// politta/ oso ondo

Hurrengo albumean ere, antzeko egoera da nagusi, ikasleek esandakoa errepikatu eta birformulatu egin baitu irakasleak, gehienetan hitzez hitz eta gutxi batzuetan birformulazioan zerbait berria gehituz. Ikasleek esandakoa onesteko eta aurrera egiteko maneiatu ditu sostengu estrategiak, dena den, ikasleen parte-hartzea bermatzeko erabili ditu gehienetan. Onspenaren ostean, askotan, beste ikasleek jarraitu dute hasierako galderari erantzuten, kontuan hartu gabe

ordura arte esandakoa. Horren ondorio da ikasleen erantzunak pilatzea eta elkarrizketa segmentua luzea izan arren, berbaldiak isolatuak izatea.

[2. albuma
gelako saioa]

- 75 I: (kontrazala aztertzen) lau zatitan e?/ lau orri edo:/ orri bat lau zatitan banatuta bezela
76 IK: bi handi/ bueno: handi:
77 I: **bai/ bi handixak eta beste bat txixixaua**
78 IK: bi
79 I: hamen zuhaitza/ eta hau zer izan daiteke?
80 IK: eguzkia
81 I: eguzkixa/ eta beste zerbait ikusten dozue?
82 IK: ilargia!
83 IK: txoriak!
84 I: **txoriak e?/ eguzkia edo ilargia/ oso ondo/ txoriak ere ikusten dogu orduen**

Hirugarren gelaratzean, irakasleak galdera edota foku ireki bat proposatu duenean, ikasleen erantzun guztiak entzun eta onartu ditu eta horien onespina egiteko erabili ditu, besteak beste, sostengu estrategiak. Ikasleek esandakoa hitzez hitz errepikatzeaz gainera, ideia horiek birformulatu ere egin ditu, informazio berria eskainiz edota aurretik esandakoa laburbilduz. Oraingoan, aurreko albumen lanketen kontrara, sostengu estrategia horiek ez dute ikasleen arreta deitzeko eta parte-hartzea bermatzeko zein azkartzeko asmorik. Hori dela eta, ikasleen erantzunak ez dira pilatu eta ikasle bakoitzaren txanda errespetatu egin da.

[3. albuma
gelako saioa]

- 56 IK (Urko): (iritzia emateko esapideak proposatzen)e: nik pentsaten dot hau eta hau eta hau in bihouela
57 I: **bale/ nik pentsetan dot hau eta hau in bihar doula edo: bale** (beste ikasle bati hitza)
58 IK (Manex): oso ondo dau baina aldatu geinke zerbait?
59 I: **hori zer da orduen?/ ezadostasuna/ kritikatu egin behar dugunean ez zauz guztiz ados baine: ez dauka zeatik ezadostasuna erabatekoa izan/ ikusten dozue?/ ni horrekin e: ez nau guztiz ados baina in geinke/ e?/ orduen da zure iritzia emon baine: ondo**

Goiko pasartean argi dago ikasle bakoitzak bere ekarpena egiteko tartea izan duela eta erantzun horiek ez direla erritmo azkartasunean metatu. Gainera, irakasleak arretaz entzun ditu ikasleen ideiak eta horiek guztiak baietsi zein birformulatu egin ditu, osatuz eta forma emanaz.

Irakaslearen estrategia horiek guztiek izan duten bilakaera ikusita, egiazta dezakegu irakaslearen bitartekaritza kontzienteagoa izan dela hirugarren albumaren gelaratzean, eta aipatutako estrategiak helburu jakinekin (besteen artean, ezagutza literarioak elkarrekin eraikitzea) erabili dituenaz, horien kudeaketa esanguratsuegia izan dela. Ikasleen berbaldietan aurrera egiteko baliabide horiez gain, ikasleei tresnak eskaini dizkie elkarrekin hitz egiteko, hau da, ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko. Horren ondorioz, momentu batzuetan, gutxiago dira irakasleak baliatu behar izan dituen estrategiak, ikasleen esku utzi baitu, kasu askotan,

elkarrizketa. Gainera, ikasleen berbaldiak, lehen esan dugun moduan, arras luzeagoak izan dira eta zenbaitetan, irakasleak ez du hainbesteko beharrik izan parte-hartze horiek luzatzen edota zehazten laguntzeko. Laburki, beraz, ikasleen berbaldiak sakontzeko estrategiak presente egon dira hiru gelaratzeetan zehar, baina horiek aurrez pentsatuta diseinatuta egon dira hirugarrenean. Horrekin batera, estrategion beharra bera ere murriztuz joan da ikasleak haien arteko elkarrekintzan trebatu ahala.

[Adibide gehiago 3. eranskinean: *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko*]

Bigarren obra gelaratu osteko **autokonfrontazio** saioaren amaieran, irakasleak gomendioak eskatu dizkigu ikertzaileoi, hobetzeko aukeren inguruan. Bideoa ikustearen helburua bere ekintzaren inguruan hitz egitea eta gogoeta egitea da, eta ez guk zuzentzea edota epaitzea. Nolanahi ere, aukera aipatxatu dugu aipatzeko zein garrantzitsua den ikasleen berbaldiak sakontzen laguntzea.



18. irudia. Edurne autokonfrontazioan (bigarren albuma)

Nahiz eta irakasleak, modu naturalean, estrategia anitz erabili, ordura arteko gelaratzeen analisisetan ikasleen berbaldi laburrak eta azkarrak izan dira nagusi, beraz, egoki iritzi diogu hori aipatzeari, gainera bada ere. Irakasleak berak aitortzen duen moduan, bere esku-hartzea ikasleek esandakoa errepikatzen mugatu izan da sarri. Izan ere, bideratu beharreko beste lehentasun batzuk izan ditu, elkarrizketarako arauak eta ikasleen jarrera, besteak beste. Beraz, ez die kontu horiei aparteko arretarik eskaini. Nolanahi dela, bere irudiaren gaineko hausnarketa hori baliagarria izan da hirugarren albumaren gelaratzerako, analisisian ikusi baitugu azkeneko

fasean errotik aldatu direla elkarrekintza moduak eta horrekin batera, ikasleen berbaldietan eragiteko estrategien ezaugarriak eta funtzioak.

[2. albuma
autokonfron.]

- 104 IKE1: bai igual hori e?/ igual parte hartu dutenek ya isildu eta **gutxi hitz egin duen horri galdetu/ birformulatu eta sakondu dezala/ azaldu dezala eta bere esperientzia kontatu**
- 105 IKE2: ze igual dauka buruan idea bat ondo garatuta baina gero hitzetan ez/ hitz batean esaten du bakarrik orduan/ hori dana luzatzeko:
- 106 EDU: bai bai bai/ bai bai/ hor gertatzen da ze batzuk e: honek Maleni hori/ ze berorrek dauko aitona-amona nahiko gazteak eta hori igertzen da hor e:/ Urkok botatzen dute hori/ **nik egiten dotena igual bakarrik errepikatu besteek entzun dezaten baina igual garatzearena egia da/ pasatzen dana da honek ya exijitzen dau beste estilo bateko klaseak/ normalien holako gauzak egiten ditugu bizikidetzan/ gehiago dira ariketak/ gauza konkretuak eta: bai e: sakontzeko bai/ egia da**

4.2.1.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza

4.2.1.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan

Ikasleek taldean hitz egiteko espazio anitz izan dituzte prozesuaren gelaratze guztietan zehar, liburuaren inguruko hipotesiak zein interpretazioak egiteko eta baita haien iritziak eta bizipen pertsonalak partekatzeko ere. Halere, espazio horietan parte hartzeko moldeek eta berba egiteko moduek bestelakotasunak izan dituzte obra ezberdinen lanketetan.

Lehen albumaren gelartzeko talde handiko hizketaldietan, gutxi dira entzute aktiboaren arrasto diren ikasleen arteko erreferentziak. Alderdi hori ez dute berariaz landu ikasgelan, ez baitituzte elkarrizketarako arauak adostu edota elkarrekin berba egiteko ereduaren inguruko jarduera espezifikokoak prestatu. Aurreko ataletan esan dugunari jarraikiz, irakaslearen galdera baten aurrean ikasle batek baino gehiagok erantzun dute, irakasleak berak sustatu duelako, neurri batean, galdera beraren aurrean ikasle ezberdinen iritziak metatzea. Dena den, ikasleen erantzun horien artean ez dago loturarik edota erreferentziarik, bakoitzak berea bota baitu, ikaskidearena aintzat hartu gabe, gehienetan.

Irakasleak behin baino gehiagotan eten du elkarrizketa, ikasleek elkarri entzun diezaioten; hau da, oinarrizko arau hori azpimarratu behar izan du maiz, baina ez du ikasleen diskurtsoak lotzeko estrategiarik baliatu.

Adibide gisa ageri den hurrengo hitz-hartzean, beraz, helburua ez da ikasleen diskurtsoen artean loturarik egitea, baizik eta, bederen, elkarri entzutea eta isiltasuna mantentzea. Hortaz, elkarrizketarako giro ona mantentzeko xede duen proposamena da, eta ez ikasleen arteko elkarrizketa mota eraldatzeko edo lantzeko saiakera.

[1. albuma
gelako saioa]

- 11 I: **bakizue oso inportantia dala/ oso inportantia dala erne egotia/ ezta?// eztatik dan danok bete dozuen hori/ e?/ erne egotearena/ ez?/** bueno/ pentsau dozue ze ipuin izan daitxekeen edo zerbait gertatzen den edo?

Isiltasuna mantendu eta batak bestearen entzutearen garrantzia azpimarratzeaz gain, pare bat kasutan, ikasle batek aurretik esandakoa ekarri du gogora irakasleak, momentuan mintzagai denarekin lotura baitu. Beheko adibidean, liburuaren guarda aztertu dute bigarren saioan eta aurreko egunean beste ikasle batek horren inguruan esandakoa berrartu du irakasleak, ikasleen diskurtso eta interpretazio horiek lotzeko asmotan. Dena dela, kasu urriak eta isolatuak izan dira eta ez dago estrategia hori sistematizatuta.

[1. albuma
gelako saioa]

- 360 I: ideia zaparrada eta/ eta/ hipotesiak bota/ hau da/ zuek/ pasauko dana/ edo uste dozuena pasau bidala/ e?/ hartu eta esan/ hori da ideia zaparrada bat edo hipotesiak botatzea/ bueno/ **hamen dau/ hamen dau/ Elenek esan zauen aulki/ egurrezko auki hori** (liburuaren aurreko guarda erakusten duen bitartean)/ eta: aber/ zer da hau?
- 361 IK: horregatik esan dau/ haizia/ bankua (GBB)

Irakaslearen egiteko moduez gain, ikasleak alor horretan nola mintzatu diren aztertzea ere zinez interesgarria da. Arestian esan dugun moduan, nahiz eta ikasle ezberdinek galdera berari erantzun dioten, oro har, ikasleen erantzunen artean beti egon da irakaslearen hitza (onespena eta beste ikasle batek hitz egiten jarraitzeko gonbita). Hori dela eta, ikasleen arteko pasarte gutxi aurki daitezke lehen gelaratzean. Jarraian ikus daitezkeen elkarrizketa zatian, ikasle batek aurrekoaren ideia eta berbaldia osatzen lagundu du adibide bat jarritz; hala ere, horrelako hiruzpalau adibide besterik ez dira aurkitzen transkripzio osoan zehar.

[1. albuma
gelako saioa]

- 567 I: e!/ eta ez pentsau e?/ pelikulako artista guapo horiek eta/ horiek ere makilatu gabe dauzenian/ besteak bezela/ e?/ ez pentsa/ ze/ geu ere makilatzen...
- 568 IK: **ta batzuk operau itxen die**
- 569 IK: **Michael Jackson**

Bigarren album ilustratuari dagokionez ere, pareko egoera azaleratu da, entzute aktiboaren aztarna gutxi ikusi azaleratu baitira gelaratzean, besteak beste, horren inguruko lanketa espezifikorik egin ez delako. Aurrekoan bezalatsu, irakaslearen galdera baten aurrean, ikasle

askoren erantzunak pilatu egin dira, askotan, irakaslearen tarteko feedbackerako astirik gabe. Ikasleek, ondorioz, irakasleari hitz egin diote eta ez dute haien berbaldien arteko loturarik edota erreferentziarik egin.

Kontuan izan behar dugu irakasleak ez duela elkarrekintza, literatura izan duen moduan, aurrez diseinatuta eduki, eta ikasleen arteko interakzioa ez dela lanketaren lehentasuna izan, antza. Saiotetan ikus dezakegu talde handian hitz egin dutenean, oinarrizko arauak errespetarazi dituela irakasleak (isiltasuna mantendu, elkarri entzun eta txandak errespetatu), baina ez dela harago joan ikasleen arteko elkarrekintzan. Irakaslearen asmoa, hortaz, elkarrizketarako ingurugiro aproposa mantentzea izan da, eta ez hainbeste haien artean hitz egitea.

Irakasleak maiz antzeman du ikasleek ez diotela behar bezala elkarri entzuten eta badirudi, oro har, ikasleek irakasleari hitz egiten diotela. Bada, saiakera batzuk egin ditu ikasleek txandak errespetatzeaz gain, gainerakoek diotena arretaz entzuteko.

[2. albuma
gelako saioa]

- | | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1039 | IK (Alaitz): (bere aitona-amonen esperientzia kontatzen) in zauenien berrogeita hamar urte nire prima eta ni: (baxu eta zarata) |
| 1040 | I: barkatu!/ ez diozue Alaitzi entzun/ zer? |
| 1041 | IK (Alaitz): e: in zauenian berrogeita hamargarren urteurren/ urte batera/ e: nere prima eta ni egon gintzen tontokeriak itxen |

Ikusten dugun gisara, ordea, indar guztiak errespetura bideratuta daude, alegia, ikasleek elkarri entzutea da irakaslearen esku-hartzearen ardura nagusietako bat eta oraindik ez dira iritsi besteak esandako hori norbere diskurtsoan aintzat hartzearen garrantziaz aritzera. Salbuespenak badira ere, bizpahiru kasutan, ikasleen ekarpenak aurretik beste kide batek esandakoarekin lotu ditu, baina ez du ikasleen berbaldia aldatu, adibide bakanak izan baitira.

[2. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 994 | IK (Malen): (liburuan balizko pertsonaia berri bat integratzen) eta igual ilobak agertuko die:/ eta izango da euren momenturik gustokuena |
| 995 | I: o:so ondo/ begira!/ ilobak agertzen die: eta euren momenturik gustokoena eta? |
| 996 | IK (Malen): familia elkarrekin egotia |
| 997 | I: familia elkarrekin egotia/ orduen horrek osatuko leuke Nahiak esan dauena?/ bai ez?/ familia/ orduen ilobekin egotia eta hori/ ondo/ ideia ona/ bai? (Urkori eman dio hitza keinu batekin, eskua altxatuta zegoelako) |
| 998 | IK (Urko): e ba:/: e: jartzen dabiena: abestixa |

Irakasleak ez ditu ikasleen galderak talde handira errebotatu edota ikasleen iritzien inguruko kontrasteak eskatu. Gelaratzean zehar, horren adibide bakarra topatu dugu. Bertan, ikasle batek esandakoa taldera eraman eta gainerakoak ados dauden ala ez galdetu du. Edonola ere, adibide

bakarra izateak eta irakaslearen tonuak aditzera ematen digute irakaslea ez dagoela erantzun horrekin ados eta horregatik eskatu duela kontrastea.

[2. albuma
gelako saioa]

- 578 I: zer egin dute lehenengo/ irudiak edo ipuina asmatu?
 579 IK (Urko eta besteren bat): irudiak (GBB)
 580 I: zergatik?
 581 IK (Urko): zeba: lehenengo itxen dalako segun zer marrazten dozun ba: idaztezu gauza bat
 582 I: **bai?/ danok zaudete ados lehenengo irudia:?**
 583 IK: ez (GBB)
 584 I: **e?/ orduen/ e: Urkok esaten dau lehenengo marrazten dozula hori/ e:: zuek zer uste dozue?**
 585 IK (Malen): nik uste dot lehenengo ipuina idazten dala eta gero ipuinakin zentzia daukone ba marraztu itxen dozu
 586 I: bale/ lotura badauko: [...]

Bestalde, ikasleen berbaldietan arreta jarrita, ez dugu topatu, salbuespenak salbuespen, haiengandik irten den bestelako erreferentzia esanguratsurik. Beste era batera esanda, ikasleek parte hartu dutenean, ez dute, eskuarki, gainerakoek esandakoa kontuan hartu eta haien diskurtsoa eraikitzeke erabili. Beheko adibidean, ikasle baten ideia osatu dute beste hiru ikasleek, baina esan duguna berrartuz, eskasak izan dira kopuruz horrelako pasarteak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 752 I: (liburua ahots gora irakurtzen) normalian pozik egoten dira/ jarraitu deigun!/ barre egin zuen berriro amamak eta: ontzi bat hartu zuen apaletik/ zer egin behar duzu ontzi horregaz?/ badakituzue guk ere esaten dugu horreaz askotan e?/ orduen da horregaz edo horrekin e?/ baina bizkaieraz da/ ikusten dozue bizkaieraz daukela horrelako:/ krema eman azalean/ paxa baino zimurragoa daukat eta/ paxa badakizue dala mahaspasa e?/ paxa baino zimurragoa daukat eta
 753 IK: urteten/ urteten zarenien piszinatik eta dauketzu:
 754 IK: **gelditzen jatzu eskuak holan/ zimur-zimurak**
 755 I: **bai/ zimur-zimurak**
 756 IK: **baineratik be bai urteten zarien daukotzu azala zimurra**

Hirugarren obraren gelaratzean, gainerako irakasleekin gertatu den bezalaxe, entzute aktiboa izan da berariaz landu den alderdi nagusietako bat eta ondorioz, garapen-aztarnarik adierazgarrienak izan dituen esparrua. Lanketaren lehenengo saioari ekin bezain laster, irakasleak esplizitatu egin du ikasleen arteko elkarrekintza sustatzea dela asmo nagusietakoa, beraz, ikasleek ere horren kontzientzia izan dute hasiera-hasieratik eta hori funtsezkoa izan da ikasleen egiteko moduetan eragiteko eta elkarrekin ezagutza literarioak eraikitzeke.

[3. albuma
gelako saioa]

- 1 I: pixka bat desberdina e: izango da gaurko saioa/ e?// normalian bai dala ilustrazio bildumako:/ bildumari buruzko beste saiotxo bat/ baine **gaurkoan oinarritu behar gara batez ere elkarrizketan/ zuen arteko elkarrizketa sortzea nahi dugu/ nahi dugu elkarrizketa aktibo bat/** eta zer esango dozue?/ (ikasle bat eskua altxatuta) eta zer da hori?/ esan
 2 IK: zer esan nahi dau horrek?
 3 I: **o:so ondo/ ba aktibo bat da zeuen arteko elkarrizketa sortzea/ zuek/ zuek hitz egin behar dozue/ zuek izan behar zarete zeuen hizketaren eragileak e?/ gu:/ Haizea eta ni egongo gara**

hemen pixka bat behatzen eta baina zuek eramango duzue gaurko klasea/ zeuen artean hitz egiten/ bale?/ horretarako elkarrizketa arau batzuk sortu behar ditugu/ zeintzuk izango dira elkarrizketa arauak zeuen ustez?/ (ikasle bat eskua altxatuta) pentsau apurtxo bat/ zuek aber/ hitz egin minutu bat zeuen artean/ zeintzuk izango dien elkarrizketa arauak

Badakigu hirugarren proposamen didaktikoa (elkarrekintza barne) aurrez diseinatu dutela irakasleek, eta horren zantzuak ikusi dira azken albumaren bi saioetan. Entzute aktiboa lantzeko, elkarrizketarako arauak eta iritzia emateko esapideak edo baliabide linguistikoak adostu dituzte lehenengo saioaren hasieran. Horretarako, ikasleen ekarpenetatik abiatu dira, talde txikietan proposatu baitituzte ezer baino lehen (beste irakasle batzuek zuzenean talde handian egin dute). Talde handian komentatu ostean, irakasleak Almeneko irakasleek prestatutako orri bat banatu die, gelan aterako ziren alderdiak aurreikusi eta horiek idatziz jaso baitzituzten bertako irakasleek. Orri bana banatu du taldeetan, eta hori gidaritza aproposa izan da talde txikietako jardueran zein ondorengo ariketetan erabiltzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

- 39 I: bueno!/ **badakit arauak e: ondo ezagutzen ditzuzuela/ ba ederto/ nik in dotena da arau horiek banekixen ateako ziela laburtu egin ditut/ ea ondo pentsetan jatzuen** (paperean idatzita ekarri duen zerrenda irakurri du)/ orduen/ mezua argi eduki/ zuk esan dozuna ezta?/ e: hitz egiten duguna ez esan tontokeixak/ ahaztu ein jat/ es que ez dakit zer/ barrezka eittie e?/ orduen ondo// iritzi askatasuna izatie/ zer gurou esatia horrek?/ zerbait esan nahi dozunia esan bildurrik gabe e?/ ze zuk hitz egin dezaketzu nahi e: nahi duzunari buruz eta nahi duzuna bale?// eta gero iritziak eta pertsonak errespetatzia/ orduen da/ hitz egiten ari denari ez moztu/ “e nik esan dot e e: baina nik”/ itxi hitz egiten/ **bestearena entzun eta ez errepikatu/ e?/ orduen e: batek esan dau hori eta orduen entzun eitten dogu hori e?/ eta gero da: bestearena entzun eta osatu/ besteak esan dauena e:: gustau baldin bajatzue ba: esan dezaketzue “oso ondo baina nik esango neuke hau ere bai”/ osatu da gehitu zerbait// eta gero/ norbaitek esandakua osatu adibide baten bidez/ e:: ba batek esan badau “a ba bai/ joe ba nire amamai pasau jakon hori edo/ edo nire ez dakit zer edo/ bai akordetan naz” e?/ hori da adibide bat jartea bai?/ (ikasle bat eskua altxatuta) zer?**

Elkarrizketarako arauak eta iritzia emateko esapideak elkarrekin landu eta adostu ostean, irakasleak adierazi du bere protagonismoa orduantxe bukatzen dela, eta hortik aurrera, ikasleen arteko elkarrekintza izango dela nagusi.

Bestalde, parte-hartzearen azpiatalean adierazi dugun moduan, talde txikietan hitz egindakoa partekatzeko, bi biribilen teknika erabili du irakasleak. Horri esker, bozeramaileek izan dute protagonismoa eta haien arteko elkarrekintza sustatu da, irakaslea bigarren planoan geratuz. Bozeramaileek hitz egin ostean, beste bost ikaslek ere egin dituzte ekarpenak, betiere aurrekoek esandakoaren inguruan. Hau da, ezin izan dituzte mintzagai berriak proposatu, besteek plazaratutakoa osatu, zehaztu edota adibidetu baizik, bai adostasuna zein desadostasuna adieraziz.

[3. albuma
gelako saioa]

- 170 I: ba:le/ oso ondo/ orduan zuek sartu dozuena da e: kolorea:/ beldur-kutxa:/ beldurra/ estilo hortatik/ beste batzuek ikusi duzue natura:/ bale// **norbaitek nahi du osatzea?**/ (baiezko keinu batzuk ikusita) **bale/ altzau eta nahi dozuenok informaziño hau osatzea edo zerbait gehitzea/ zuen iritzia/ bale/ altzau zuek (bozeramaileei)/ etorri borobil handira eta sartu borobil e: horra/ (ikasleek lekuak aldatu dituzte) sartu sartu/ sartu eta hitz egin/ elkarrizketa zuen artean/ nahi duzenak e?/ baina osatzeko e?/ ez e:/ norbaitek nahi dau: parte hartu beste norbaitek?**
- 171 IK (Urko): bale
- 172 I: bale/ benga ba// ea/ hasi elkarrizketa/ zer uste duzue:?:/ zerekin/ benga hasi
- 173 IK (Urko): zuek zerena: pentsetan dozue azalan inguruan?
- 174 I: e: **barkatu da eurok esandakuakin lotu behar dozue/ ezin dozue: ein ya hartu zuek beste elkarrizketa bat/ eurok esandakoa osatu/ adibideren bat jarri:/ zerbait esandakoari buruz iritzia eman**

Horri esker, ikasleen arteko elkarrizketa landu eta praktikara eramán dute, ordura arteko jarduerekin eta solasaldiekin alderatuz, erabat ezberdina izan den elkarrekintza mota emankorra sustatu duena. Entzute aktiboa beren-beregi landu denez, ondoren egin dituzten talde handiko ohiko elkarrizketetan ere aldaketa antzeman da, ikasleek iritzia emateko esapide ezberdinak erabiltzeaz gain, ikaskideen ahotsa ekarri baitute haien diskurtsora, erreferentziak eginez. Horrekin batera, aurrekoetan ez bezala, irakasleak oso-oso gutxitan deitu behar izan die atentzioa ikasleei edota isiltasuna eskatu, hein handi batean, ikasleak elkarrekin hitz egiteko beste eredu bat barneratzen ari direlako.

Ikasleen berbaldien arteko erreferentzia horiek irakasleak bideratu ditu kasu batzuetan, ikasle batek esandakoa osatzeko aukera eman duenean edota iritzi ezberdinen arteko loturak berak azpimarratu dituenean, besteak beste. Hala ere, gehienetan, ikasleengandik irten dela azpimarra daiteke, bai bi biribilen jardueran eta bai osteko ohiko elkarrizketetan ere. Hurrengo pasartean, esaterako, liburuko ilustrazioen interpretazioak talde handian egin dituztenean, elkarri entzuteaz gainera, diskurtsoak elkarrekin eraiki dituzte ikasleek, ikaskideek esandakoa aintzat hartuz, horrekiko posizionamendua erakutsiz eta iritzi horiek guztiak osatuz.

[3. albuma
gelako saioa]

- 481 IK (Elene): (liburuko irudiak aztertzen) holan e: lehen be bai agertzen zan e: e: orri baten holan eurak geroz eta hobeto pasetan dauela eta beldurrak gero eta txikixau/ baine bera nola ez dauen pasetan ondo/ bera geroz eta txikixaua eta beldurrak geroz eta handixauak
- 482 I: handia/ aulkia ere nolakoa zen?
- 483 IK: handixa
- 484 I: bera baino handiagoa/ e:
- 485 IK (Malen): bilurrek moduen
- 486 IK (Alazne): **nik be bai esan nahi nauen Elenen antzekua** eta ahal da izen be bai txikia bilurrengatik
- 487 I: bilurrengatik oso ondo!/ e: garbi dau/ zuek e: esan!/ bixok
- 489 IK (Manx): **e: Elenek esan dauen moruen ba: gehituko notzen gauza bat/ e: ba daukola bilurra eta be bai Alaznek esan dauen moduen ba:** edo ez dakit zeinek esan dauan/ txikitxua dala zegatzik igual daukolako billurra be bai eta holan eta ba igual batzutan ez dau jolasten eta hola eta ez jako gustatzen egotia jendiakin
- 490 I: oso ondo/ perfekto! (beste ikasle bati)

- 491 IK (Malen): **hirurei segituta e**: bueno bilurren moduen ba: gero eta bildu handixaua gero eta txikixaua bihurtzen dala eta holan segitzen dotza bilurrei moduen/ eta gero aldrebes
- 492 I: oso ondo/ alderantziz/ bilurren antzerakua e?/ oso ondo esan dozuna/ orduen bildurra gero eta handixaua bera orduan eta txikixaua e?/ espreziñua oso ondo/ gero eta handixaua orduan eta bera txikixaua/ esan Urko eta bukatzen dugu (eskua altxatuta)

Hori gutxi balitz, irakaslearen bitartekaritzarik gabeko pasarteak ere aurki daitezke, non ikasleek euren artean hitz egin duten eta elkarrena osatzen lagundu duten. Lehen aldiz, ikasleen arteko elkarriketa ikusi ahal izan dugu, eta, bertan, solaserako arauak errespetatu egin dira eta ez da irakaslearen esku-hartze esturik behar izan.

[3. albuma
gelako saioa]

- 141 IK (Elene): zuhaitz arraro bati buruz/ zeba zien hiru holan enbor// familia bati buruz zeba zauzen holan batuta/ naturari buruz ba horregatik/ txotxongiloei buruz zeba zauzen holan
- 142 IK (Manex): **eskeleto bat**
- 143 IK (Elene): eskeleto bat eta beste bat holan// naturako fenomenoei buruz zeba zuhaitzak hasi itxen die gero hil eta/ pertsona arraroei buruz/ ileei buruz zeba batek zeukon honuntza/ beste batzuk atzerunzka/ beste batzuk
- 144 IK: **ahal dozu errepikau?** (kanpoko biribilean dagoen ikasle batek)
- 145 IK (Elene): ileei buruz// koloreei buruz e: zeba zazen kolore argiak/ kolore ilunak/ maitasunari buruz zeba zazien batuta

Amaitzeko, esangura handikoa da elkarriketa araez gain, iritzia emateko esapideak ere aurrez landu eta elkarriketetan erabili egin dituztela. Hori agerikoa da talde handiko mintzaldietan eta baita bozeramaileek talde txikietan hitz egindakoa partekatu dutenean ere, lehenengo pertsona singularrean eta pluralean adierazi baitituzte haien iritzia, adostasunak eta ezadostasunak. Horren erakusle diren honako formak agertu dira, beste askoren artean: *nik uste dot, niri pentsau jat, gure ustez, gure iritiz...*

[Adibide gehiago 4. eranskinean: *Entzute aktiboa talde handiko elkarriketetan*]

Orain arte esandakoa kontuan hartuta, ondoriozta daiteke elkarrekintza bera diseinatzeak aldaketa adierazgarriak ekarri dituela gelako talde handiko elkarriketetan eta ikasleen arteko interakzio motetan. Errealitate hori saioen azterketan agerikoa bada ere, biziki interesgarria da irakasleak horren inguruan egiten duen gogoeta ezagutzea. Horretarako, **autokonfrontazio** saioetan zehar ekintza errealean aurrean jarri eta berbara ekarri duena ere aztergai izango dugu, irakasleak berak prozesu hori nola bizi izan duen jakiteko eta bidean horrek eragin dituen esku-hartze aldaketak nolakoak izan diren ulertu ahal izateko.

Lehen albuma gelaratu osteko autokonfrontazioan, ez da elkarrekintzaren inguruan solastatu, ziurrenik, literaturaren ikas-irakaskuntzaren eta generoaren alderdi irakasgarrien inguruko prestakuntza saio monografikoa egin berri izan duelako eta momentu horretan bere arreta alderdi horretan zein ikasleen jarreran eta parte-hartzean ardaztuta egon delako. Hurrengo autokonfrontazio saioan, bigarren obra landu ostean egindakoa, ikasleen arteko elkarrekintzaren auzia mahaigaineratu da ikertzaileon galdera baten ondorioz. Irakasleak bere arrazoiketan aditzera eman duen gisara, ikasleen arteko talde kohesio gutxi dago eta momentu horretan, ezinezkoa iruditu zaio ikasleen arteko elkarrekintzaren helburu hori erdiestea. Elkarrizketarako oztopo diren beste alderdi batzuk zuzentzea izan da lehentasun nagusietako bat eta, beraz, ordura artekoarekin pozik dago eta ezin izan da entzute aktibora iritsi.

[2. albuma
autokonfron.]

- 41 IKE1: (bideoa eten)/ **hemen Edurne e: botatzen dituzte bakoitzak nahiko: erantzun luzeak baina igual elkarri: e: ez diote ez?/ honek esan duena nik ere uste dut edo ez dute besteen hitzak:**
- 42 EDU: **gela honetan?/ ezinezkoa!**
- 43 IKE1: ez?
- 44 EDU: ez ez ez/ gainera aber/ **nahiz eta hori lotura hori neuk egiten dot konturatu daitez baina ez da posible/ bueno hau da una maravilla/ es que hirugarren mailan flipetan geldituko zineten/ eskerrak ez zinetela etorri grabatzen ze holako gauzak impensable/ **horregatik hauek batak besteari entzutea eta?/ eta hori lantzen dutela pila bat****
- 45 IKE2: taldeagatik edo mailagatik?/ talde hau delako edo:?
- 46 EDU: bai bai eta gero diela/ **eurok lagun arteko:/ lagunen artian be ez daukie kriston loturie eta/ ez ez/ ez daukie/ ez dago hamen/ talde bat bai Eskoriatzakoen taldea eta badago hola apurtxo bat loturak ditxue baina **hemen ez dau kohesio:/ talde kohesio handirik ez dau eta hori da nik lortzen/ eta batak besteari entzuten eta horrek dioena eta:/ hori hori impensablea da/ honekin estoy más que encantada****

Gorago ikusi dugu hirugarren gelaratzean elkarrekintza motak aldatu badira, ikasleen artekoa izan dela esanguratsuen, inoiz baino garrantzi handiagoa hartu baitu. Literatur generoa lantzea iparra dela ahaztu gabe, elkarrizketa erdigunera ekarri dute, elkarrekin ezagutzak eraikitzeko tresna eta aliatu izan baitute saioetan zehar. Izan ere, dakigun moduan, literatura eta elkarrekintza, biak batera, aurrez diseinatu dira hirugarren albumaren lanketarako. Irakasleak hirugarren autokonfrontazio saioan azpimarratu du ikasleen artean elkarrizketa aktiboa sortzea izan dela erronka nagusietako bat. Horretarako, bere hitzetan, ikasleei eman die protagonismoa eta haien elkarrizketa sustatzeko ahalegin sutsua egin du. Hori lortze bidean, ikasleen ideiak ez birformulatzea erabaki du, hasierako bi albumen lanketetan oso ohiko praktika izan badu ere.

[3. albuma
autokonfron.]

- 5 EDU: (bideoa eten)/ hemen talde txikien e:/ **garbi dau pixka bat elkarrizketa da punto:: indartsu bat holan hitz egitea eta horregatik esan nauen/ eta hori/ elkarrizketa aktiboa hitza ere bai pixka bat hiztegia sartzeko/ orduen hori in nauen**
- 9 EDU: (bideoa eten)/ hemen saiatzen naz zuek esaten zenutena/ **nik normalian besteak zelan arreta falta handia dagoen e: errepikau iten dot altuan/ orduen honetan saiatu nintzen/ ikusten dozue hamen ez dot ez nauela errepikatu (barre)/ baina horretan oinarrituta e?/**

pixka bat eurok eta mantentzea/ ze ni bestela naz holan apurtxo bat ez dakit zer/ errepikatu ondo zentrauta baina honetan/ horregatik ez dot errepikatzen e?/ banekixen zer nahi nauen (barre)

Horrez guztiaz gain, talde txikietan lan egin baino lehen, elkarrizketarako arauak, iritzia emateko esapideak eta talde kooperatiboetarako rolak landu dituzte eta horri buruz ere jardun du irakasleak hirugarren autokonfrontazio saioan. Berak aditzera ematen duen legez, ikasle taldearen izaera aintzat hartuta, irakasleak arauak eta esapideak idatzita eraman ditu orri batean, ikasleek eskura izan ditzaten, lanketak iraun bitartean. Argi dago, hortaz, irakasleak ikaskidetzaren aldeko apustua egin duela, lanketaren ardura eta protagonismoa ikasleengan utzi duela, baina errealitatea gertutik ezagutzen duenez, laguntzatxo bat ere eskaini nahi izan diela.

Horrekin batera, elkarrizketarako arauak talde txikietan adostearen atzean egon diren arazoak ere eskaini ditu irakasleak, beste irakasle batzuek zuzenean talde handian egin baitute. Bere esanetan, talde txikietatik abiatzeak ikasleak lanean hastea dakar eta haien ohiko jarrera nolakoa den ezagututa, egoki iritzi dio horrela egiteari. Hortaz, esan daiteke irakasleek jarduera elkarrekin diseinatuta ere, bakoitzak, bere ikasgelako egoera gogoan, beharrezko egokitzapenak egin dituela.

[3. albuma
autokonfron.]

- 13 EDU: ez ez/ es que hau zan bakarrik e: hasieria/ hau ez da gero:/ hamen gero iten doguna da: **e: talde txikitan/ ze hau da pixka bat e: horrelako: brainstorming bat bakarrik e?/** eta gero ze gero ya iten dogu: e: talde txikitan e: berriz ere hartu eta ba: egiten dugu idazkarixa:/ **lehengoan e: talde kooperatiboen e: funtzioak ematen diegu/ eta hori zan/ hau zan batez ere apurtxo ba/ nik normalian gela honekin iten dotena da: este: erakartzia!/ e?/ zentratzia ze kosta egiten zaie asko orduen/ e: hori zan apurtxo bat horregatik esan nauen “minututxo bat” eta egin biharrian danon artian bota ba zuen aholkuak jarraituta talde txikitxan lehenengo/ euron artian hitz egin dezatela gero ya e:: hori/ baine helburua hemen ez zan hartu eta hori/ ze berez elkarrizketa arauak bakarrik ez ditxugu e: in behar/ egin behar dugu gauza gehixau ez?/ orduen horixe zan**
- 14 IKE2: eta gero gainera oker ez baldin banago: orri baten eman zenien
- 15 EDU: horregatik/ ze: e: berez ariketa gero dator e?/ eta orduen gero ematen diet ya e:/ **claro hauekin dispersoak die eta ordue daukagu hori/ oso inportantea da e: gela honetan ba gauzak oso markauta ematia/ hobeto funtzionatzen dutelako e?/ orduen ikusi dot/ bi urtetan ikusi dot eta egia da aurrerapausoak eman ditxuztela/ oindiokan jarraitzen daue: zailtasun eta akatsekin baina nik uste dot e: hamen gero hamen ikusten dan bezela e:: hobetu in dutela**

Ikasleen arteko elkarrekintza landu dutela argi dago, baina horrek ez du talde txikietako jardueretan bakarrik eragin, irakasleak talde handiko elkarrizketetan ere ikusi baititu landutako alderdien aztarnak, hala nola, bi biribilen teknika baliatu dutenean. Taldeetan landutakoa partekatzeke modu berri bat izan da, bestelako hainbat alderdiekin batera, hirugarren albuma diseinatu baino lehen egindako elkarrekintza didaktikoaren inguruko prestakuntza saio monografikoan ezagutu zutena eta irakasle guztiek aplikatzea erabaki zutena (nahiz eta Arimazubikoen kasuan beste itxura bat hartu duen).



19. irudia. Elkarrekintzaren inguruko prestakuntza saioa

Bi biribilen jardura horren gauzatzea ikusi du irakasleak bere azken autokonfrontazio saioan, eta ohartu da, besteak beste, bere rola aldatu egin dela eta moderatzaile papera izan duela pasarte horretan. Bestalde, irakasleak aipatu du ikasleek oso ongi barneratu dituztela elkarri erreferentziak egiteko moduak eta iritzia adierazteko esapideak, bereziki, bozeramaileek hitz egin ostean berba egin duten gainerako ikasleek. Ondorioz, metodologia edo egiteko modu hori biziki interesgarria suertatu zaio irakasleari eta horrek ikasleen berbaldietan izan duen eraginak harritu egin du.

[3. albuma
autokonfron.]

- 18 IKE2: uhum/ ba ikusiko dugu esan bezela: teknika berri hori ez?/ taldeetan lan egin eta gero probatu zenuten bi borobilen
- 19 EDU: bai/ hori asko:/ **hauxe zan e:: saioaren eja niretako hauxe zan**
- 20 IKE2: hori da
- 21 EDU: horregatik hau: aurrera eramatia zan/ eta bueno/ **irakaslearen papela ez izan zuzentzailea baizik eta moderatzailea edo beraietako bat bezela:/ gehien bat moderatzailea// hor pixka bat hori ez?/ in genua da sakondu zuek emondako argibideak eta apunteak eta horretan oinarritu naiz**
- 25 EDU: (bideoa eten)/ [...] **parte: saiatzen nintzen parte ez hartzen gehiegi baine:// nik uste dot zati hau hombre baju hitz egin zutela eta ondo in zutela baine: hobeto beste taldea joan zanian erdira berriz ere**
- 26 IKE2: bai
- 27 EDU: orduen **bai egin zutela pixka bat e: ba hori ez?/ e: ba: “zuk esandakoa: ez dakit zer”/ nik horretan uste nauen floyotxuau ibiliko zuela/ eta zati hori gustau jaten asko**
- 30 EDU: [...] **bestea iruditu zitzaidan e: askoz be patxalaue ibiliko zuela eta bua!/ erantzun zuten eta ba: adibidetzearena:/ edo esatia “ba ni ados nago ez dakit zer honekin eta”/ pentsau jaten oso polite/ oso polite/ eta metodologia bezela gustau jaten asko/ bai ze da modu bat eurok ohituta ez daudena eta benetan ba: mugimendua ere e:: holako gela batetan ere inportantea da/ mugitu ditezela eta sentitu/ ze erdian egotearena euredako inportante sentitzea da/ eta bat egon biharrenian egotea horrela zirkuluan oso idea ona**

Irakasle batetik bestera aldaerak egon badira ere, funtsean, bereizgarri berberak izan ditu aipatutako jarduerak: ikasleek elkarrekin hitz egin, bozeramaileei lehentasuna zein arreta eskaini eta diskurtso hori guztien artean osatu. Edurneren kasuan, barruko biribilean egon diren bozeramaileek hitz egin ostean, hau da, kanpoko ikasleek hitza hartzeko aukera izan dutenean, lekuak aldatu eta barrura sartu dira bigarren txandakoak, kanpotik hitz egin beharrean. Erabaki hori aztergai dugun irakasleak bakarrik hartu du, ikasleei aparteko protagonismoa emateko asmoz. Badirudi aldaera horrek oso ongi funtzionatu duela, ikasleen partaidetza eta motibazioa sustatzeko balio izan baitu.

[3. albuma
autokonfron.]

- 37 EDU: (bideoa eten)/ eta hau era oso naturalean egin zuten/ hau gurot esatia ariketa hau ze jua ziren eta aldatu/ ez zeuden oso: hasten dia "a ni neuen" die hortarako: desesperantiak/ baine hemen ez
- 38 IKE2: **eta hemen erabaki zenuen hitz egin behar zuenak barrura joan behar zuela ez?**
- 39 EDU: **bai hori ya preparauta neukan e?/** geneukan preparauta hori egitearena:
- 40 IKE2: **ez ze bestee egin zuten kanpotik hitz egin barrura sartu baino**
- 41 EDU: **a bai?/ a a!/ nik e:/ klaro nik neukan garbi:/ haiei gustatzen zaie protagonista izatea/ eta orduan protagonismoa eman behar baldin badiegu/ hauek kanpotik hitz egin izan balute askozaz ere anarkuauak izango zien/ orduen barrutik sentitzen die inportanteak eta ba hori/ eurondako da: apurtxo bat e: comic/ aldatu ez dakit zer/ hauekin balixo dau e:/ balixo dau asko holako gauzak// estrategia horiek**

4.2.1.1.2.2.- Talde txikietako elkarriketak

Talde handiko hizketaldietan ikasleen artean sortu diren elkarrekintzak aztertzeaz gainera, funtsezkoa deritzogu talde txikietako jardueretan zer gertatu den gertutik ezagutzeari, alegia, ikasleek haien artean zein motatako elkarriketak (liskar hizketa, metatze hizketa eta hizketa esploratzailea) izan dituzten ikusteari eta irakaslearen diseinuek eta egiteko moduek bertan aztarnarik utzi ote duen jakiteari. Edurneren kasuan, E eta F letrek izendatuko dituzte lagin gisa erabili ditugun bi itu taldeak.

Ikasleek talde txikietako jarduerak egin dituzte hiru albumen gelaratzeetan. Lehenengoari dagokionez, saio bakoitzerako bana diseinatu dute Almeneko irakasleek. Lehenengo saio osoa talde txikietako lanketak eta horren osteko partekatze lanak hartu du, eta bigarreanean, aldiz, talde handia eta txikia uztartu dira. Lehen saioko jardueran, liburuko irudiak bakarrik ikusita eta irakasleak prestatutako galdera batzuk lagun, hipotesiak atera behar izan dituzte eta horrekin ipuin bat asmatu. Bigarren saioko jardueran, ostera, liburuaren mezu nagusia zein den ondorioztatu behar izan dute. Talde txikietan lan egitearen onurak esplizitatu ditu irakasleak

saioan zehar, jakinaraziz talde batek komentatzen duena aberasgarria izan daitekeela gainerakoentzat ere.

[1. albuma
gelako saioa]

495 I: lagunak ondo tratatu/ ikusten dozue/ lagunak/ zuek/ barkatu/ bale/ horrekin/ lagunak ondo zaindu/ lagunak ondo tratatu/ gustetan jat/ e?/ e/ eta/ eta/ **horretaz zuendako be ondo etorriko da/ e?/ baine/ ze batek e/ baten pelikulia eta bestiana ezta zerikusirik/ hurrengo taldea/ Manex!**

Talde txikietan lan egiteak ikasle guztien parte-hartzea bermatu du, bozeramailearen rola ere aldatzen joan baita saioek iraun bitartean. Horrela, ahalik eta ahots gehien agertzea sustatu du irakasleak. Horrekin batera, irakasleak galdera bat egin duenean, ikasle batek baino gehiagok erantzutea eskatu du, nahiz eta, lehen ikusi dugun moduan, erantzun horiek azkarrak eta laburrak izan diren, elkarrekin loturarik izan ez dutenak. Elkarrizketa segmentu berean ikasle batek baino gehiagok parte hartu badu ere, esan daiteke ez dutela haien artean hitz egin, irakasleari baizik.

Lehen albumean aztergai izan dugun talde txikietako jarduera bigarren saiokoan egindakoa izan da, irakasleak album ilustratua ahots gora irakurri ostekoa. Ilustrazioak lehenengo saioan ikusi eta aztertu badituzte ere, irakurketak iraun bitartean ere ikusgarri egon dira. Hortaz, talde txikietan interpretazioak egin behar izan dituztenean, irudia zein testua baliatu ahal izan dituzte ikasleek. Irakasleak hiru galdera edo foku nagusi zehaztu ditu talde txikietako eztabaidarako: *zein da liburuaren mezua?, zein da helburu nagusia?* (aurreko galderaren oso antzekoa denez, ikasleek ez dute ongi bereizi) eta *zein sentimendu sorrarazten edota transmititzen ditu?* Talde txikietan eztabaidatu ostean, ideia horiek idatziz jaso eta talde handian partekatu dituzte ondoren.

E taldearen grabaketak aztertuta, ikus daiteke hasieran kostatu egin zaiela lanean hastea eta oinarrizko arauak errespetatzea. Taldeko bi ikasle saiatu dira hori bermatzen etengabe eta jarrera egokia izan behar dutela azpimarratu dute behin eta birritan. Elkarrizketak aurrera egin ahala, beste pasarteren batean ere gauza bera gertatu da eta lanera erakarri behar izan dituzte beste bi ikaskideak. Behin hasierako oztopo edo liskar hori gaindituta, irakasleak proposatutako galdera edota fokuen inguruan pentsatzen eta idazten hasi dira. Aintzat hartu behar dugu ez dutela idazkariaren rola erabiltzen, eta adostutakoa guztiek jaso behar dutela idatziz, ikasle guztiak adi egoteko xedearekin. Elkarrizketari hasiera emateko, ikasle batek bere ideia proposatu eta arrazoitu egin du, adibideak jarritz eta liburuan gertatzen dena gogoraraziz. Hau

da, kontuan hartu du istorioan zehar gertatu dena eta horrekin lotura duen egunerokotasuneko errealitate posible bat irudikatu du. Taldekideek berehala ulertu eta onartu dute proposamena, bai eta ideia hori osatu ere, nahiz eta idazketaren eta formaren ardura nagusia taldeko bi neskek hartu dute beraien gain, nagusiki.

[1. albuma
talde txikiak]

IK: Malen/ zuk esan
IK: **lagunak hasarratzen badie be/ e: bueno/ insultetan badotzue zuk esan ez dozula derrigorrez insultau bihar**
IK: um:
IK: hor Maddi:
IK: **ze imaginau/ nik esaten dotzut tonto/ eta gero zuk zeba esan bihar doztazu “tonto”?**
I: baine:/ baine: esan zuen iritzixa baina hitz baten edo/ esaldi txikitxo baten bidez/ ea harritzen gaitxuzuen Haizea eta ni
IK: bale
IK: **hor gainera/ Maddiri/ hor gainera Maddi burlau dotzie eta berak ez dotza deitu berdina**
IK: ya
IK: **bera egon da defenditzen**
IK: **ya/ Maddiri burlau in dotzie eta ez dotze deitxu ezebez**
IK: ya!
IK: **norbaitek insultau badotzu zuk ez jarraitzeko**
IK: esaldi txikitxuak
IK: **zein jarri bihozu?**
IK: norbaitek insultatzen badotzu/ ez jarraitzeko
IK: zuk ez jarraitzeko
IK: jarri/ insultatzen badotzue:/ ez jarraitu
IK: punto pelota
IK: bai/ ez jarraitu
IK: ez hori ez
IK: **insultatzen badotzue ez jarraitu** (adostu dute idazteko forma)

Album ilustratuak lantzen duen gaiari buruz ere luze aritu dira ikasleak eta haiek bizitako egoera batekin alderatu dute momentu batean. Ondoren, liburuko protagonistaren portaera aztergai izan dute eta haiek egoera horretan egingo luketenarekin konparatu dute. Horrek lagundu egin die ordura arte aipatu duten ideia eztabaidatzen jarraitzen. Pasarte horretan, taldeko ikasle guztiak inplikatu dira eta eredu den hizketa esploratzaile hurbildu direla esan daiteke, ikasle batek esandakoak arrazoiketa sustatu baitu gainerakoen aldetik ere.

[1. albuma
talde txikiak]

IK: bale/ zuk ez jarraitu/ bale/ hurrengua
IK: ez jarraitu
IK: zuk ez jarraitu/ hurrengua
IK: ez/ badotzue:/ ez jarraitu/ porque:/ zuk ez jarraitu baine igual eurak bai
IK: zuk ez jarraitu/ baina zuk ez jarraitu/ ze zuk ez segitu/ eurak bai baina zuk ez segitu
IK: zuri ematen botzu rabixia:/ zuri ematen botzu rabixia eta hainbeste hainbeste hainbeste:/ e: emotzen batzu rabixia:
IK: ya:/ imaginau:
IK: ba pirau!
IK: zuek hirurok zabizie neri insultetan/ ez/ dabiz bestiak guri insultetan/ zuek zabize insultetan eurei be bai baina nik zeba insultau bihotz?/ zuk ez insultau
IK: **Maddik eztotze insultau bestiei bezta**

Irakasleak ez du apenas esku-hartzerik izan taldearen dinamikan, baina momentu batean hurbildu egin zaie esatera ekarpenak labur idatzi behar dituztela eta horiek garatuko dituztela gero talde handian. Ondorioz, ikasleak haien ideiak sintetizatzen eta motz idazten saiatu dira. Horrekin batera, partekatutako ideiak nola idatzi, alegia, hizkuntza forma ere jardungai izan da taldean, euskalkiaren eta estandarren arteko aldaerekin zalantzak izan baitituzte.

Taldean gertatu dena laburki adieraziz, taldeko bi ikaslek hartu dute, nagusiki, lidergoa (ideiak proposatu, idazketa gidatu, arauak ezarri...). Taldean egon diren jarrerak eta rolak arras ezberdinak izan dira eta bi horiek izan dira hizketa esploratzailea sustatzeko ahalegina egin dutenak. Beste bi ikasleak, aldiz, metatze hizketan geratu dira, ideiak bota eta jaso egin baitituzte, horien justifikazioetan gehiegi sartu gabe. Gainera, momentu batzuetan, elkarrizketaren haria galdu dute eta ez dira beste biak bezain parte-hartzaile aritu.

F taldekoak ere, hitz egiten hasi direnean, ikasle guztiak hasi dira berbetan aldi berean, eta erantzunak pilatzen hasi dira. Hori dela eta, ikasle bat konturatu eta banan-banan hitz egitea proposatu du. Talde honetan ere, ikasle batek hartu du ordena mantentzeko lidergoa eta gidaritza, taldekide batzuk elkarrizketatik irten direnean, berbideratu egin baititu maiz.

Bakoitzak bere ideia bota du eta guztiak hartu dituzte aintzat horiek idatziz jasotzeko. Gainera, baten ideia elkarrekin osatu dute eta hizketa esploratzailearen zantzu batzuk ikus daitezke (arrazoiketa, partaide guztien parteko oreka eta demokratizazioa...).

[1. albuma
talde txikiak]

IK: bale mezu bat izan leike:/ aber/ mezu bat
IK: ba burletan badotzue:
IK: ba zu defendidu
IK: ba burletan badotzue ez haserretzeko eta:
IK: ez/ defenditzeko
IK: defentsa
IK: ez/ ba aber esan dotzu aber
IK: zelan defenditzen zaren ez haserretzeko burletan dotzunian
IK: mezua:
IK: **aber entzungo dou bestiena! (bata bestearen gainetik hitz egiten hasi direnean)**
IK: bai baina orain Alaitz/ gero zu/ gero zu
IK: **ba: izan leike/ zelan ba:/ lagun batek igual burletan dotzunian** (hasieran hitz egiten hasi den ikasle berak hartu du berriro hitza)
IK: **edozein**
IK: edozeinek/ e:/: ba:/ ba: in bihar dala/ erakusten dotzu zelan ba:/ e: nola defenditu zeinken XXX
IK: (zarata)
IK: defendiduteko zure:
IK: **oain ni/** aber ba igual/ e: burletan badotzue
IK: danok iguala
IK: ba igual/ burletan badotzue ze zure gorputza desberdina edo ez dakit ba: ba: ez hasarratzia eta:
IK: eta gero be bai e: ez hastia joten/ esan ba ni holakua naiz eta punto pelota
IK: bai eta Xuban/ zuk ze:

IK: esango zauen?
IK: **aber Xuban/ zuk zer pentsau dozu?**
IK (azkeneko ikaslea): ba: burlatzen bozue ez itxeko kaso/ ya está

Egoki hasi badira ere, elkarrizketaren momentu batean gatazka sortu da, pentsatu dituzten ideiak idazteko formarekin, preseski. Taldeko lidergoa hartu duen ikasleak ideia berriak proposatu nahi izan ditu eta horiek guztiak metatu egin dira elkarrizketan zehar, hau da, besteek onartu eta idatziz jaso dituzte. Ikasle hori, ordea, saiatu egin da arrazoitzen eta adibidetzen. Hortaz, liskar hizketak lekua hartu eta hortik aurrerako elkarrizketan presente egon da, metatze hizketarekin batera.

[1. albuma
talde txikiak]

IK: bale orduan/ zelan izan leike/ zer gehiau transmititu leike istorixa honek?/ aber Zuhaitz/ oain ez tala inporta koloriak/ zer transmititzen dau istorixak?/ a parte de idatzi dauena
IK: tristura
IK: tristura:
IK: mina/ hombre insultatzen dotzunian mina sentitzen dozu
IK: jarrikou sentimenduak
IK: sentimenduak
IK: handiz
IK: zeatxik?/ ondo dau holan
IK: izenburuak handiz idazten dielako?
IK: **aber tristura/ tristura ipini leike/ adibide bat ipini leike/ tristura eta adibide bat/ ba burlatzen dotzunian edo noiz sentitzen dozu tristura?** (ikaskideak esandako ideia sakontzen saiatu da)
IK: (isiltasuna)
IR: triste/ eta gero hitz egin/ beste hitz bat
IK: triste/ jarrikou triste/ bi punto:
[...]
IK: **gero be bai momentu batzutan beldurra**
IK: beldurra
IK: beldurra?
IK: **beldurra eta azkena:/ poztasuna pixka bat bere amakin dauenian**
IK: eta azkena?
IK: poztasuna

Bigarren albumari dagokionez, ikasleek talde txikietakako jarduerak egin dituzte, lehenengo saioan jarduera bat eta bigarrenean, aldiz, bi. Hasierakoan, liburua irakurtzen hasi baino lehen, azalaren fotokopia eman zaie ikasleei, non izenburua bakarrik agertzen den, irudirik gabe. Talde handian aurrez egindako hipotesiak eta izenburuak iradokitzen diena aintzat hartuta, azala irudikatu eta marraztu behar izan dute (marrazkia bakarka egin badute ere, jarduera egin ahala taldean komentatu dute prozesua). Beste bi ariketak bigarren saioaren amaieran egin dituzte, behin liburu osoa irakurrita izan dutenean. Aipatzekoa da denboraz oso larri ibili direla horiek bukatzeko eta tarte txikia eskaini zaiela. Batean, liburuko pasarte bat narraziora pasatu eta bertan gertatzen dena kontatu behar izan dute. Beste jardueran, berriz, liburuko pasarte baten antzerkia egin behar izan dute, bertako irudietan bakarrik oinarrituta. Irakasleak orrialde bikoitz bana eman die ikasleei fotokopiatuta eta talde txiki bakoitzak egokitu zaion pasarte antzeztu

behar izan du, ordenean, guztien artean liburuaren mamia taularatuz. Ariketa hori ere azkar egin dute eta larri ibili dira garaiz amaitu ahal izateko. Izan ere, Almeneko irakasleek elkarrekin diseinatu dute gelaratzea baina Edurnek bakarrik bukatu ditu prestatutako ariketa guztiak.

Gelaratze honetan, bozeramailearen rola ez du aurrekoan bezainbesteko garrantzia izan. Hain zuzen ere, lehenengo jardueran, ikasle bakoitzak berea egin behar izan du eta ondoren, talde txikian eta handian komentatu dute guztiek, banan-banan. Hirugarren jardueran, antzerkia egin behar izan dute, beraz, hor ere, ez da ideien partekatzerik egon.

Hori dela eta, aztertu dugun jarduera bigarren saioko lehena izan da. Liburuko pasarte bana eman zaie fotokopiatuta ikasleei eta testua zein irudia aintzat hartuta, zati horretan gertatzen eta ikusten dena idatzi behar izan dute narrazio gisa, elkarrizketak narratzailearen ahots bihurtuz, hau da, albumetik ipuinera edo kontaketa jauzi eginez. Kontsigna nahiko azkar eman du irakasleak eta ikasleek ez dute behar adina denbora izan ariketa burutzeko, ondorioz, ez da arrakastatsua izan eta talde bakarrak lortu du egin beharrekoa ongi ulertzea eta egitea. Behin ekoizpena bukatuta, talde handian partekatu dute egindakoa eta irakasleak esplizitatu du E taldea izan dela kontsignari hoberen erantzun dion taldea.

Irakasleak talde osoari azaldu dio egin beharrekoa, baina ikasle batzuegan zalantza sortu da eta **E taldeko** ikasle batek galdetu egin du. Beraz, ikus daiteke kontsigna ulertzea kosta egin zaiela, ziurrenik, generoa bera eta jardueraren izaera berriak direlako haientzat. Izan ere, album ilustratuaren inguruko prestakuntza saio monografikoan proposatu ziren horrelako jarduerak, ikertzaileen eta Ur Apalategiren gomendioei jarraituz.

Egokitu zaien pasarte ahots gora irakurri dute E taldeko kide guztien artean, landu beharrezko elkarrizketa zatia zein den ongi ulertzeko. Ondoren, kontsigna gogorarazi eta argitu du ikasle batek, lanean hasi behar direla adieraziz. Aurreko albumean bezala, taldeko bi neskek hartu dute lidergoa eta taldearen gidaritza haien ardurapean geratu da. Lanean hasi direnean, ikasle bat hasi da bere proposamenarekin, baina taldekide batek jakinarazi dio hori ez dela egin beharrekoa, eta ekoizpenak beste forma bat hartu behar duela (alegia, amonaren hitzak lehenengo pertsonan beharrean, hirugarren pertsonan kontatu behar direla). Berehala berbideratu dute lana eta jarduerarekin jarraitu ahal izan dute.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: e aber/ aber/ daukouela bost minutu e?
IK: benga ba!
IK: bale e:/ idatzi bihou e: marrazkia ikusita ze:
IK: **aber/ amona:/ ez zare hain itsusia ya/ zu jubilatua zauz**
IK: **ez/ baina:/ berak/ eurak esaten dauiena ezin dou esan**
IK: berak pentsatzen dauela dala super zatarra
IK: eurek esaten dabiena in bihar dou gure hitzetan
IK: a ba nik ya badakit
IK: **nik ipinikot alde txarrari:/ alde txarrari beitzen dotzala/** aber/ hasi zu/ beitu eta kopiau/ zu hasi zara/ gero ni/ gero:
IK: ezin dot ikusi

Grabaketan igarri dezakegun moduan, proposamen gehienak ikasle berberak egin ditu eta berak bermatu du jarduera burutzea. Ikasle horren ideiak eta taldeko beste neskaren jarrera funtsezkoak izan dira taldearen funtzionamendurako. Hortaz, ideiak metatu egin diren arren, bi ikasleren esku geratu da jarduera eta gainerakoek ez dute behar besteko inplikaziorik izan. Horrenbestez, liskar hizketa nagusitu da ikasle batzuk tontokerietan ibili direnean, eta metatze hizketa, bestalde, aipatutako ikasleak ideia zaparrada egin duenean. Ildo horretatik, hurrengo elkarrizketa pasartean ikus daitekeen moduan, ideiak ez dira taldean eztabaidatu eta zuzenean idatziz jaso dituzte.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: (eztabaidan ea nork idatzi)
IK: aber/ hitzekin
IK: amonak ispiluan
IK: **amonak alde txarrari beitzen dio alde onari beitu beharrean/ ez?**
IK: (zarata)
I: (talde osoari) narratzaile batek kontatzen dau/ begiratu marrazkiari ere bai
IK: bale/ Urko
IK: zer ipinikot?
IK: ez dakit/ nik ipini dot/ amonak alde txarrari begiratzen dio
IK: ez dou bukatu behar (denbora ikusita)
IK: **baina aitonak pelota**
IK: **pelota egiten zion amonari**
IK: **pelota eginez segitzen zuen**
IK: (eztabaidan ea nork irakurri gero)
IK: bakoitzak bi
IK: hau nik esan bihot
IK: irakurri honaino bale?/ honaino
IK: **nik ipinikot/ amonak beti zeukan eskusaren bat badaezpada**
IK: eta nik ze esan bihot?
IK: **e: aitifak esaten zion ezer gabe oso polita zegoela ere/ bale?** (ekoizpena guztien artean irakurri badute ere, ideiak ez dira guztienak izan)

Talde handian partekatu behar izan dutenean, guztien artean irakurri badute ere, ideia horiek guztiak taldeko bi nesken esku egon dira eta beste biak agindutakoa irakurtzera mugatu dira.

F taldeari dagokionez, beste taldean gertatu den antzera, jardueraren helburuarekin zalantzak izan dituzte, kontsigna ez baitute ongi ulertu eta ez baitute guztiz argi izan egin beharrekoa.

Horrez gain, azpimarragarria da talde lana aurrera eramateko, ikaskidetzan oinarritu orde, egitekoak banatzearen alde egin dutela, eta hori da taldean eztabaidatu duten lehenengo gauza.

Egokitu zaien pasartearen testua ozen irakurri eta irudiak ongi behatu ostean, jardueran egin beharrekoari ekin diote. Hala ere, ikasleek oraindik ez daukate oso argi zer egin behar den eta taldekideen artean liskarra nagusitu da, orria ez dutelako denek ongi ikusten, esaterako.

Jardueraren bukaera aldera, ikasle batek ideia bat proposatu du eta beste batek zuzenketa txiki bat egin dio, elkarrizketaren norabidea apur bat gidatuz. Halere, saiakera hori ez da nahikoa izan eta ez dute proposamena eztabaidatzeko eta argudiatzeko denborarik izan, momentuan bertan denbora talde txikietan lan egiteko tarteak bukatu dela iragarri baitu irakasleak.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: **baina ez dau kopiau bihar dauen moduen**

IK: ez ez/ baina ikusi in bihar dou

IK: gure hitzekin in bihou

IK: baina berak bakarrik ez

IK: (irakasleari)/ e:/ **amonak esaten dauena bere hitzekin?**

I: **ez ez/ hor ikusten dozuena zuen hitzakin baine ya ez zare hasi eta ya esaten ari naiz bukatu in bihar dozuela**

IK: **aber Alaitz/ zuek bakarrik ez dozue ikusi bihar** (liskarra irudia ongi ikusteko)

IK: **ez ze danok in bihar dou**

IK: **baina es que berak ere ikusi in bihar dau be bai/ baina zeba berak idatzi bihar dau be bai**

IK: **baina guk be bai irakurri bihar dou eta esan in bihotzau guk pentsetan douena eta idatzi**

IK: klaro eta nik ez dot pentsau bihar ez?

IK: bai!/ danok pentsau bihou

IK: baina bera oinarritu:/ marrazkia ikusita:

IK: aber/ si quereis ponerlo asi/ me da igual

IK: ostera barre egin zuen amamak/ ontzia utzi eta ezpain-lapitza hartzen zuela

IK: e: jarri/ amamak ontzia utzi eta ezpain-lapitza hartu zuen

IK: azkar!

IK: bai nik azkar eta zuk zer?

IK: **ba zuek be bai pentsau bihar dozue!**

IK: **ezin badou ikusi!**

IK: ba: amama hasi zala barrezka/ amama barrez hasi zen ezpainak zaukolako lapitza baino lehorrauak/ ya está

IK: lapitza ez/ lurra

IK: aber/ (irakurtzen) zer egin behar duzu ezpain-lapitz horregaz?/ ezpainei distira eman/ lurra baino lehorragoa dauzkat eta

(denbora bukatu dela adierazi du irakasleak, eta ez dute jarduera bukatu)

Labur esanda, eta bi taldeetan gertatutakoa aintzat hartuta, esan daiteke ikasleek ez dutela kontsigna guztiz ongi barneratu, F taldean bereziki, eta denbora gutxi izan dutela egin beharrekoa burutzeko. Taldeetan, gainera, ikasle guztiek ez dute inplikazio maila bera erakutsi eta ekarpenak ez dira beti ikaskidetzan sortu eta eztabaidatu. Horrela, bigarren albumaren lanketan, lehenengoan gertatu bezalaxe, ideiak metatu egin dira eta maiz liskarra ere sortu da

haien artean. Esan daiteke, bada, ikasleen elkarrizketa motak nahiko antzekoak izan direla aurreneko bi albumen jardueretan.

Hirugarren albumaren lanketan, talde txikietako jarduera bakarra egin dute Edurneren gelan, hain zuzen ere, lehenengo saioaren hasieran. Bertan, aurrez adostutako elkarrizketarako arauak zein iritzia emateko esapideak erabilita, liburuaren azalaren inguruan hitz egin dute, izenburua zein den jakin gabe eta analisirako foku oso irekiarekin. Horretarako, kontsigna nagusiaz gain, haien arteko elkarrizketa sortzea ezinbesteko dela ere errepikatu du maiz irakasleak. Hori dela eta, literatura eta elkarrekintza uztartuta egon dira momentu oro.

[3. albuma
gelako saioa]

- 94 I: (oharrak ikasleak lanean dabilzan bitartean) hau bakarrik zalantzaren bat baldin badaukatzue (arauen eta esapideen orriari buruz ari da)/// zeri buruz izan daitekeen liburua e?/ idazkaria hasten da ya bere lana e?// e! **parte hartu denok elkarrizketan e?// ilustrazioa euki behar dozu denok ikusteko moduan bale?/ ilustrazioa denok ikusteko moduan// bakoitzak bere iritzia eman dezake e?/ ilustrazioarena inportantea da denok ikustea e?// lau minutu gelditzen zaizkizue/ elkar jartzeko lau minutu gelditzen zaizue/// bi minutu// zeri buruz izan daitekeen/ barkatu/ ez dakit ulertu den/ **zeri buruz izan daitekeen ilustrazio bilduma hau/ ez zer dagoen hor/ zeri buruz izan daiteke/ edo ze gairi buruz ere bai/ ze gairi buruz edo:** (irakaslea taldez talde doa zalantzak argitzen)/// minutu bat/ minutu bat/ hitz egin behar duzue ikusten danari buruz ez ikusten ez danari buruz/ ze gairi buruz izan daiteke ipuina/ e ilustrazio bilduma/// bukatzen**

Gelaratze honetan, ikaskidetzan aritzeko rolek inoiz baino garrantzi handiagoa izan dute, rol horiek ongi zehaztu eta azaldu baitira aurrez. Gainera, arauak errespetatzen diren edo ez aztertzen dituen kidea eta iritzia emateko baliabide linguistikoak erabiltzen ote diren behatzen duena ere gehitu dira oraingoan. Ikasleek oso argi izan dute zeintzuk diren lau rolak (bozeramailea, idazkaria, arauen arduraduna eta hizkuntza arduraduna) eta guztiak izan dute protagonismoa.

E taldearen elkarrizketan, ikasleak rolak banatzen hasi dira lanean hasi baino lehen. Horretarako, ordura arte ohikoak izan diren idazkaria eta bozeramailea erraz banatu dituzte. Elkarrizketarako arauen eta hizkuntza esapideen arduradunak, ordea, beranduago adostu dituzte, irakasleak gogorarazi dienean. Azkeneko bi ardura horiek berriak dira eta, hortaz, gehiago kostatzen zaie hori kudeatzea. Ondoren, eztabaidak iraun bitartean, arau eta esapide horiek jarraitu behar dituztela azpimarratu du taldeko kide batek. Gogoan izan behar dugu hirugarren albumaren diseinu didaktikoa irakasle guztiak elkarrekin egin badute ere, normala denez, aldaera txikiak egon direla gelatik gelara. Agurtzaneren, Jokinen eta Maiteren ikasgeletan, esaterako, aipatutako bi rol horiek ikasle bakarrak hartu ditu.

Behin ikaskidetzan lan egiteko rola izendatuta, egin beharrekoarekin zalantzak izan dituzte, kontsigna ez baitzaie argi geratu. Dena den, irakaslek talde handian azaldu die zehatz-mehatz egin beharrekoa eta berehala hasi dira lanean. Edozelan ere, arestian esan dugun moduan, fokua nahiko irekia izan da eta ikasleek azaleko ilustrazioa hamaika modutara aztertzekeo abagunea izan dute.

Aipatzekoa da taldeko lau ikasleek parte hartu dutela eta ez dela, aurrekoetan bezala, biren ardurapean geratu jarduera. Ikasle guztiak ariketan zentratuta egon dira eta guztiek partekatu dituzte haien ideiak eta hipotesiak. Gainera, idazkariak ideia guztiak jaso ditu eta garrantzi berbera eman diete ekarpen guztiei. Hurrengo pasartean ikus daitekeen moduan, batak bestearena entzuteaz eta osatzeaz gain, elkarri galderak ere egin dizkiote, pentsamendua eta ezagutzak taldean eraikiz.

Elkarrizketak iraun bitartean, oinarritzko arauak eta hizkuntza esapideak presente izan dituzte eta iritzia adierazteko modu ezberdinak baliatzen saiatu dira. Momenturen batean eztabaida suertatzeko gertu egon badira ere, buelta eman diote eta elkarrizketarekin aurrera egin dute.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: Alazne ikusi bihoku ea honek betetzen diren (irakasleak banatutako arauen eta esapideen papera irakurri dute taldean)
IK: bale benga
IK: **horretarako Alazne eta ni egon bihar gare onduen** (arauen eta hizkuntzaren arduradunak)
IK: hau ematen dau e:
IK: trikimailua
IK: eskeletuak ematen dau horrek panpinak sokakin mugitzeko
IK: trikimailua
IK: **eta zer gabiz esaten dala ba?**
IK: ze idatzikot? (idazkariak)
IK: guk esaten douena/ **nik uste dut dala:** parabá/ ez oaindik ez
[...]
IK: goazen pentsetan!
IK: bale!
IK: zuek ez zabize pentsetan eta ez badau eukitzen marrazkia igual ezin dau ikusi
IK: hori da!
IK: e ni nabil pentsetan
IK: (zarata)
IK: idatzi in bihozula
IK: Malen dabil esaten berak esaten dauena nik idatzikot/ ba benga/ ze esaten dozu?
IK: **nik adibidez/ esaten dot nik/ nik uste dot hau dala ilargia/ hau dala eguzkia eta hau zuhaitza eta bestia:**
IK: **eta hau?**
IK: **beste zuhaitz bat**
IK: **ez eta guztira da arbol bat e: haizia dabilela e: eruten harutze**
IK: harutxe edo harutze?
IK: harutze
IK: **eta Alaznek uste dau:**
IK: **nik uste dot** dala eguraldiakin lotuta
IK: bai baina ahal da izan/ Malen ahal da izan eguraldiarekin lotuta (zarata)
IK: aber **nik uste dot** dala eguraldiakin
IK: bai baina hau da eguna?/ edo

IK: gaba eguna
IK: bai baina eskeletua:/ zer etxen dau eskeletuak?
IK: hau da gabia

Lehenengo ideiak partekatu ostean, hori guztia nola testuratu erabaki dute, alegia, idazketa prozesua elkarrekin egin dute eta pentsamendua hitzetara ekarri dute guztien artean. Horretarako, iritzia emateko modu ezberdinak gogoratu dituzte eta irakasleak eskaintako informazio orria ere maneiatu dute. Ondorioz, literatur alderdien inguruan hitz egin bitartean, forma ere hizpide izan dute, aurreneko aldiz.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: **guk uste dugu: (idazten)**
IK: bai/ egunarekin lotuta egongo dela
IK: **ze hamen be bai dago guk uste dugu (irakaslearen orria)**
IK: **baina denbora guztian guk uste dugu ez e?**
IK: **be bai ahal dogu jarri: uste dut/ a ez/ uste dut ezin dou**
IK: **Malen hori da ni!**
IK: uste dut/ nire ustez/ nire iritziz (orria irakurtzen)
IK: gure ustez
IK: **hemen/ guk uste dugu/ gure iritziz/ gure ustez// [...] adostasuna azaldu/ ados nago esan duzunakin**
IK: e: guk uste dugula e:
IK: **ez bazauze ados esan bihar dozue:**
IK: **eta ados bazauzie: ados nago esan duzunarekin o lo que sea**

Jarduerari amaiera eman baino lehen, taldekide guztiek haien ideiak plazaratu dituztela egiaztatu dute, eta horri esker, guztien ahotsa agertzea bermatu dute. Hortaz, aurreko albumekin alderatuta, orekatua izan da parte-hartzea elkarriketan. Orain arte esandakoa aintzat hartuta, bistan da hizketa esploratzailea izan dela nagusi, bakoitzak bere ideia bota arren, ez baita metatze hutsa gertatu. Izan ere, ideiak taldean eztabaidatu dira, elkarrena osatzen lagundu dute eta hori guztia nola idatzi ere taldean erabaki dute.

Bestalde, **F taldearen** grabaketak aztertuta, antzeman daiteke taldekideak eztabaidan hasi direla aurreneko momentutik, ikaskidetzan lan egiteko rolen banaketarekin ados jarri ez direlako. Ez dute lortu oztopo hori modu naturalean gainditzea eta zozketa egin behar izan dute ardurak esleitzeko. Beste taldearekin ikusi dugun moduan, irakasleak lana eten du kontsigna zehazteko eta fokua zehazteko. Nolanahi ere, azalpen hori entzun bitartean eta ostean, aurreko eztabaidarekin jarraitu dute ikasleek, oraindik ere rolak banatu gabe dituzte eta. Denbora luzea eskaini diote horri eta halere, desadostasunak egon dira esleipena egin ostean ere. Ez diote arreta gehiegirik eskaini irakasleren argibideei eta, antzeman daitekeenez, horrek ondorio argiak izan ditu osteko elkarriketan.

Lanean hasi direnean, alegia, liburuaren azalaren inguruan berbetan aritu direnean, eztabaida giroak jarraitu du, sarri, jardueratik kanpo dauden bestelako azaleko kontuekin. Horrez gain, aztertu beharreko irudia taldekide guztiek ikusten ez dutela aipatu eta hor ere ika-mika sortu da. Hasierako eztabaida horiek igaro direnean, azalaren inguruko hipotesiak egiteari ekin diote. Taldekideek ideiak bota dituztenean, desadostasunean zentratu dira gehiegi, ezagutzak elkarrekin eraikitzean baino. Beste hitz batzuetan, bakoitzak beretik hitz egin du, lehenengo pertsona singularrean, eta talde izaera falta izan da. Egia da ikasle bat arduratuta dagoela arauekin eta hizkuntza esapideekin, baina ez du lortu talde osoa bide horretatik eramatea eta elkarrizketaren arrakasta bermatzea. Horrez gain, ikasle horrek esplizitatu behar izan du bere hitza ez direla ari entzuten eta errespetatzen.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: txotxongilua ez ze dauko sugiak hemendik
 IK: **ni ez dau ados dala txotxongiloena/ nik uste dot dala: zuhaitz bat**
 IK: mosntruena
 IK: sorgindua
 IK: zuhaitz arraro bat/ **itxi hitz egiten!/ es que itxi hitz egiten**
 IK: zuhaitz lagunkoia
 IK: **ez!**
 IK: nik uste dut dala zuhaitz bat arrarua gustatzen jakola txotxongiluak
 IK: dauko kalabera bat txotxongilua moduen
 IK: ba hori!
 IK: zuhaitz arraro bat
 IK: zuhaitz jostalaria
 IK: **ez**
 IK: aber ni naiz idazkaria
 IK: bozeramailea
 IK: ni elkar jartzean
 IK: **adostasuna azaldu** (irakasleak emandako arauen eta esapideen orria eskuan) **nik esan bihot aber betetzen douen/ ez badou betetzen bronkia// zuk ezin dozu esan/ zuk esan bihozu ez badou esaten ados ez gazenian gauza egokixak bota bizkou bronkia**
 IK: bronka!
 IK: eta nik bota bihot bronkia ez badou esaten ados gazela
 IK: bronkia
 IK: ez bronka ez/ baina esan “ez hori ezin da in holan”

Egoera hori ikusita, irakasleak esku hartu behar izan du eta adierazi die hori ez dela elkarrizketa bat aurrera eramateko modurik egokiena. Hala eta guztiz ere, ez dute lortu eztabaidari beste jite bat ematea eta ordura artekoarekin jarraitu dute.

Aurreko pasarte horiek guztiak kontuan hartuta, ondoriozta daiteke F taldean liskar eta metatze hizketak gailendu direla, eta bereziki jarduera honetan, eztabaidan oinarritu direla eta ez direla gai izan talde elkarrizketari eusteko eta horrekin aurrera egiteko. Hori bakarrik ez, talde handian arauak errespetatu diren ala ez komentatu dutenean, irakasleak berak aditzera eman du ez direla ongi moldatu eta ez dutela egin beharrekoa bete. Argi dago, hortaz, irakaslea adi egon dela

talde txikietako jarduerak iraun bitartean eta talde bakoitzean azaleratu den egoeraren oso kontziente dela.

[3. albuma
gelako saioa]

108	I: bai/ zuek? (bosgarren taldeari, F taldeari)
109	IK: erdipurdi
110	I: e:/ izten dotzazue ematen e: nire iritzia?
111	IK: bai
112	I: zuek ez ditzuzue inongo araurik bete/ egon zarete zuen artean eztabaidatzen/ ez dakit zer/ baina zuek ez dozue inongo araurik eta ez esan erdipurdi/ eta izan behar zarete kapazak esateko zuek ezebez/ benetan/ gelditu naz zur eta lur ze ez zenioten buelta ematen [...]

Hirugarren albumeko talde txikietako jardueran, laburki, garapen-aztarna zenbait azaleratu dira, bereziki bi taldeetako batean. Iritziak emateko esapideez gainera, ideiak elkarrekin eta taldean eraikitzen saiatu dira eta ideien metaketatik harago joan dira, hizketa esploratzailearen oinarrietara hurbilduz. Bigarren taldean jarduera arrakastatsua izan ez bada ere, irakasleak sustatu nahi duen hizketa mota langai izan dute, hortaz, bada aurrerapauso handia beste gelaratzeen aldean. Laburki, ikasleek elkarrekin hitz egiteko bideak aurrez lantzeak no labaiteko isla izan du talde txikietako elkarrekintzetan. Lanketa horrek sakontasun eta sistematizazio handiagoa behar du, jakina, baina aztertu dugunak agerian utzi du elkarriketa motak eta elkarrekintza bera ikas-objektu bihurtzearen premia eta erabaki horrek dakartzan abantailak.

[Adibide gehiago 5. eranskinean: *Talde txikietako elkarriketak*]

4.2.1.2.- GENEROAREN ALDERDI IRAKASGARRIAK ETA HORIEK LANTZEKO MODUAK

4.2.1.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak

4.2.1.2.1.1.- Irakurketaren izaera

Liburuaren boz gorako irakurketa irakaslearen esku geratu da hiru album ilustratuen kasuetan, nahiz eta hori egiteko tresnak eta egiteko moduak ez diren erabat berberak izan. Lehen albumari dagokionez, letrarik gabeko bertsio elektronikoa ikusi dute arbel digitalean, ilustrazioekin hipotesiak eraiki ahal izateko. Irakasleak bigarren saioan baliatu du liburuaren ale fisikoa istorioa ikasleei irakurtzeko, eta bitartean, ilustrazioak erakutsi eta seinlatu ditu, ikasleen arreta

alderdi bisualera ere erakartzeko. Bigarren obraren kasuan, aldiz, lehenengo saioan hasi dira obra ozen irakurtzen, ale fisikoa erabilia. Irakurketa bukatzeko astirik izan ez dutenez, bigarren saioaren hasieran berrartu dute hori, aurrekoan irakurritakoa gogoratuz eta aurrera eginez. Bigarren horretan, paperezko liburuaz gain, bertsio digitala ere jarri du irakasleak arbel digitalean, ikasleek letra eta irudia ongi ikus dezaten. Azkeneko album ilustratuan, bestalde, lehenengoan bezalaxe, ez dira bigarren saiora arte hasi liburua irakurtzen hasi. Horretarako, bi euskarriak uztartu dituzte aldi berean: liburuaren ale fisiko bat eta horren bertsio elektronikoa arbelean. Irakurketa egin ahal izateko, obra guztien gelaratzeetan, ikasle guztiak elkarrekin eseri dira (IDZko agoran, aulkiekin biribil bat eginez edota lurrean eserita, hurrenez hurren). Espazio horietako bakoitzak elkarriketarako baldintza batzuk edo beste eskaintzen baditu ere, guztiak eraiki dute irakurketarako espazio propioa, ohiko mahai eta txokoetatik harago doana.

Irakurketan partaide izan direnen rola direla eta, aipatzekoa da, lehen albumean, irakaslearen protagonismoa nagusitu dela irakurketak iraun duen bitartean. Dena dela, irakurri ahala, eten gutxi eta labur batzuk egin ditu, galdera itxi batzuen bitartez ulermena ziurtatzeko eta ikasleen arreta bereganatzeko. Horrez gain, irakurri ahala, liburuko irudi batzuetan ere fokatu du ikasleen atenzioa, baina horien analisisa irakurri osteko faserako utzi dute. Bigarren gelaratzean ere, liburua irakurri dutenean, irakasleak hartu du kontalariaren rola. Hala eta guztiz ere, irakasleak testua irakurri bitartean, bere gidaritzapean, guztien artean joan dira irudien esanahiak eraikitzen eta hori guztia testu idatziarekin lotzen. Gainera, testuak egitura errepikakorra duenez, hipotesiak eta aurre-hartzeak egin dituzte tartean, eta maiz errepikatzen den esaldia guztien artean ahoskatu dute altuan. Beste alde batetik, hirugarren albumean, irakasleak hartu du liburua taldean irakurtzeko ardura, ordura arte bezala. Hirugarren albumaren diseinua Arizmendiko irakasle guztiak elkarrekin egin bazuten ere, bi aldaera posible aurreikusi zituzten: irakasleak irakurtzea ala ikasleek ozen irakurtzea, orrialde bana. Almenekoek lehenengo aukeraren alde egin dute eta Arimazubikoek, ostera, bigarrena hautatu. Hala eta guztiz ere, liburuaren amaiera aldera, pasarte batzuk elkarrekin irakurri dituzte boz gora, bada, ikasleek izan dute nolabaiteko protagonismoa irakurketan ere.

[3. albuma
gelako saioa]

- 279 I: [...] (liburua ahots gora irakurtzen) eta gehiago eta gehiago/ zaurien odolak sortzen duen beldurra/ ilargia erortzeko beldurra/ eguzkia desagertzeko beldurra/ izarrak zerutik eramaten e: dituen haizearen beldurra/ gau batzuetan agertzen diren munstroenganako beldurra/ beldurrez hiltzeko beldurra/ e?/ beldur guztiak/ beldurrak ateratzen dia/ eta elefante talde batek bezala egin zuten oihu/ **denok!**
- 280 IK: **a:::/ a: ze: beldurra:::** (ikasleak eta irakaslea)
- 281 I: **danok batera**
- 282 IK: **beldurrak ere izutu egin ziren eta kutxan sartu ziren berehala (ikasleak eta irakaslea)**

Irakurketa baldintzatu duten ezaugarri batzuk aipatu ditugula, interesgarria da ilustrazioek fase bakoitzean izan duten axola zein den aztertzea, horrek ere bete-betean eragiten baitu obra literarioa irakurtzeko moldeetan. Edurneren gelaratze guztiak aztertuta, azpimarragarria da aipatzea irudiak presente egon direla prozesuaren hasieratik, irakaslearen ohiko egiteko moduak ezagutu nahi izan ditugunetik, hain justu ere. Ilustrazioei garrantzia ematea, beraz, irakaslearengandik irten da, baina prozesuak aurrera egin ahala, kode bisuala ikasleekin interpretatzeko eta testuarekin batera esanahiak eraikitzeke moduek bilakaera izan dute.

Lehen obra landu dutenean, irakurketaren gidaritza nagusia irakasleak izan duela esan badugu ere, hipotesiak piztera bideratutako hasierako jarduerarekin ikasleek aukera paregabea izan dute ilustrazioak ongi behatzeko eta horiekin interpretazioak egiteko. Gainera, liburua irakurri dutenean ere, ilustrazioak ikusgarri egon dira momentu oro, eta irakasleak ere erreferentzia egin die maiz, oso argi baitauka zein den liburu mota horrek eskatzen duen irakurketa. Irakurri ostean, denbora luzez aritu dira irudien inguruan hitz egiten talde handian, batik bat, irudien koloreek iradokitzen dituzten zirraren inguruan. Koloreez gain, irudien analisia, askotan, nahiko deskriptiboa izan da (*zer ikusten da hemen?*). Horrela, irudien inferentzia totalik egitera ez dira iritsi, baina, esan dugun moduan, irudiek presentzia izan dute irakurketan eta aurreko zein osteko faseetan.

Hasierako albumaren lanketan irudiek lekua izan badute ere, bilakaera handia antzeman da bigarreanean. Izan ere, ilustrazioak ez dira izan irakurri aurretik eta ostean komentatzeko apaingarri edo elementu isolatu, baizik eta testu idatziarekin batera ulertu behar izan duten kodea. Horregatik, irakurketa egin dutenean, testua eta irudia elkarrekin irakurri eta interpretatu dituzte, biei garrantzi bera emanaz. Aipatzekoa da, bestalde, talde txikietako jarduerak ere irudietan oinarritu direla gehien bat, liburuko ilustrazioetatik abiatutako lanketak eta ekoizpen gisa irudia eskatu dutenak izan baitira nagusi. Labur esanda, irudiak ez dira maila deskriptiboan bakarrik komentatu, horien interpretazio konplexuak ere egin baitituzte, irakurketaren fase guztietan, eta bereziki, irakurri bitartean.

Esan dugun gisan, bigarren albumaren lanketan, berebiziko garrantzia eman zaio eremu bisualaren eta testualaren arteko sinergiari eta, beraz, hirugarren gelaratzean horri eutsi diote eta ez da aparteko aldaketa berezirik ageri alor horretan, horren beharrik ez delako identifikatu, hain zuzen ere. Hirugarren album ilustratuan, testua eta irudia elkarrekin irakurri eta aztertu ordez, idatzizkoa irakurri eta ostean sakondu dute irudien interpretazio konplexuetan. Dena den,

aldaera xume horrek ez du aparteko eraginik izan eta ilustrazioek erdigune izaten jarraitu dute. Irudiak lanketaren oinarri izan dira, bai talde txikietan azalaren inguruko hipotesiak eta inferentziak egin dituztenean eta bai irakurri bitartean eta ondoren liburuko ilustrazioen sakoneko esanahiak eraiki dituztenean ere.

4.2.1.2.1.2.- Irakurketa moduak

Irakurketa literala momentu puntual batzuetan erabili bada ere (liburua irakurri ostean, argumentua gogora ekartzeko: *zer gertatu da istorioan?*), irakurketaren dimentsio inferentziala nabarmendu da lehen albumaren gelarzetetik bertatik. Izan ere, garrantzi handia eman zaie ikasleen irakurri aurretiko hipotesiei, bai eta liburua irakurri ostean atera dituzten interpretazioei ere (liburuaren mezua, irudiek eta horien koloreek iradokitzen dutena, ondorio nagusiak...). Ikasleak ez dira argumentuaren irakurketa literalean geratu, haien esperientziekin uztartzeaz gain, liburuko irudiek zein testuak sentiarazten eta iradokitzen dietena azaleratu baitute. Nolanahi ere, aipatu beharra dago inferentzia horiek irakaslearen galderek gidatu dituztela batik bat, eta irakaslearen fokuek baldintzatu dutela, oro har, non arreta jarri eta zeri buruz solastatu. Ildo horretatik, maila inferentzialera testu idatziaren bitartez iritsi dira bereziki, arestian esan dugun moduan, ilustrazioen analisisa egon bada ere, ez baitira horien interpretazio sakonetara heldu.

Irakurketa inferentziala izan da nagusi bigarren albumaren lanketan ere, irudien eta testuaren interpretazio konplexuak lehenetsi baitira. Liburuan kontaktzen dena birformulatu ordez, iradokitzen edota adierazten duenari buruz hitz egin dute talde handian, irakaslearen bitartekaritzaren laguntzarekin. Gorago esan dugun gisara, irudia eta testua aldi berean irakurri dira eta bien artean dauden sinergiak topatu dituzte momentu oro. Irudi batzuk ez dira oso figuratiboak, eta halere, horien sakoneko esanahien inguruan aritu dira, interpretaziorako askatasun osoz.

Aurreko gelaratzean gertatu den moduan, izaera inferentzial hori gailendu da baita hirugarren fasean ere, testuaren eta irudien harreman esanahitsuarekin lan egiten jarraitu baitute. Ilustrazioetan ikusten denaz gain, irudiek adieraz dezaketena, ikasleei sentiarazten dietena eta testu idatziarekin duten lotura ere aztergai izan dira, irakurketaren hiru faseetan. Bestalde, irakurketaren esparru guztiekin egin dute lan: erreferentziala (istorioaren oinarriko elementuak), konposizionala (liburua objektu gisa: formatua, guardak...), intertestuala (aurretik

landutako obrekin izan ditzakeen loturak) eta pertsonala (irakurlearen egunerokotasunarekin eta esperientziekin daukan harremana).

4.2.1.2.1.3.- Irakurketaren aldiak

Lehenengo obraren lanketak, dakigun moduan, ordubeteko saio oso bat baino apurtxo bat gehiago hartu du. Liburuko ilustrazioak ikusita, hipotesiak egin behar izan dituzte ikasleek talde txikietan (*zein izango da protagonista?*, *zer gertatuko zaio?*, *non gertatuko da istorioa?*), irakasleak prestatuta eraman dituen galdera partzialak erabiliz. Ondoren, ideia horiek guztiak bilduta, balizko istorio bat asmatu behar izan dute ikasleek, hori guztia talde handian komentatzeko gero. Bestalde, autoreen, azalaren, kontrazalaren eta guarden inguruko hipotesiak eta interpretazioak egin dituzte talde handian (*zer ikusten da irudietan?*, *zein izango da izenburua?*). Irakurri bitartean, denboraz nahiko larri ibili direnez, eten gutxi egiteko aukera utzi du irakasleak eta egin dituen geldialdi horietan, galdera itxiak egin ditu, irudiren bat azpimarratzeko edota argumentua jarraitzen ari direla egiaztatuzko. Fase horretan, irudi batzuk seinlatu eta aipatu ere egin ditu irakasleak, ikasleek entzuten duten hori ilustrazioekin lotu dezaten, zenbait momentutan. Ostean, irakurri eta gero, bi jarduera egin dituzte, lehena talde txikietan (liburuaren mezua, helburua eta adierazten dituen sentimenduak ondorioztatu), eta bigarrena talde handian (liburuko irudien koloreek sentiarazten dutena komentatu).

Irakurri ondorengo fasean, gutxi izan dira argumentuaren inguruko galderak (*zer gertatu da istorio honetan?*, *norengana joaten da protagonista?*), helburua ez baita istorioa birformulatzeraz mugatu. Horrekin batera, jite pertsonala izan duten galderak ere urriak izan dira, ez baitute liburuaren eta ikasleen errealitatearen arteko loturetan geldiunerik egin. Hortaz, testuak iradoki dienaren eta irudietan ikusten denaren interpretazioa egitera bideratutako galderak izan dira nagusi, bereziki, istorioaren gai nagusitik eratorri direnak. Hurrengo adibidean dugu horren erakuslea, irakasleak talde txikietan egiteko jardueraren kontsigna eman duenean. Bertan, ikus daitekeen gisara, liburutik mezuren bat ateratzea izan da xede nagusia.

[1. albuma
gelako saioa]

476

I: [...] (bigarren saioko talde txikietako jarduera egiteko kontsigna) nahi dut/ **zein dan liburu honek ematen digun mezua/** zueik atzoko orrixan idaztia/ hitzak/ **ze mezu ematen dozku?**/ idatzi talde txikietan (ikasleak eskua altxatzen hasi dira)/ bale?/ benga/ marchando/ (ikasleak altxatu dira) mezua/ helburua/ ze sentimendu/// **zein helbururekin daun?**/ (ikasleak hasi dira mahaietan esertzen eta ez dira ari irakaslearen hitzak entzuten)/ ze mezu ematen digu honek?/ hitzak/ ez esaldiak/ ekarri hitzak / ze mezu ematen dozku?/ **mezua/ eta helburua/ zein da ipuin honen helburua**/// e:/ [...] / **hitz zaparrada bat nahi dut orain/** ze mezu izango da?/ **gero denon artean talde handian komentatzeko**// eztot gure eztabaida bat bera ere ez/ talde hori ya

jarri da martxan uste dot (atzo lan gutxi egin omen zuen taldeari)/ eskerrak/ atzokoa ondorio bezela// baine/ baine/ esan zuen iritzixa baina hitz baten/ hitz bat edo bi/ edo esaldi txiki-txikitxuekin/ ia harritzen gaitxuzuen Haizea eta ni/ aber/ aber/// bale/ **sentimenduak/ ze sentimendu uste dozue agertzen diela?// benga/ helburua/ mezua/ sentimendua**

Bigarren albuma gelaratu dutenean, irakurri aurretiko faseak lehenengo saioaren hiru laurden hartu ditu eta bertan, album ilustratua definitu dute, genero gisa, talde handian, eta guardetan zein kontrazalean dauden ilustrazioetan oinarrituta, argumentuaren inguruko hipotesiak ere eraiki dituzte. Ondoren, izenburua bakarrik erakutsita, liburuaren azala zein izan daitekeen pentsatu eta hori marraztu behar izan dute talde txikietan. Ikasle bakoitzak berea egin du modu indibidualean, baina eraikuntza fase hori taldeetan komentatzeko aukera izan dute. Irakurketan bertan, irudia eta testua aldi berean eta elkarrekin irakurri eta interpretatu dituzte, generoaren beharrei primeran egokituz. Irakasleak letra irakurri bitartean, irudien inguruko elkarrizketa sortu du ikasleekin, esanahi literarioak guztien artean eraikitzeko. Gainera, liburuaren letra zati batzuk estali egin ditu irakasleak, ikasleek irudia behatuta, testuan agertuko denaren inguruko hipotesiak eta aurre-hartzeak egiteko. Ondorioz, irakurri bitarteko fasea oso luzea izan da, lehenengo saioaren zati bat eta bigarren saioaren gehiena hartu ditu eta. Luzera horretan, gainera, sakontasun handia egon da generoak berak eskatu duen irakurketa motan. Irakurri osteko aldian, bi jarduera egin dituzte talde txikietan (elkarrizketak narrazio gisa idatzi eta liburuko pasarteetan antzezpena).

Bigarren gelaratze honetan, ohargarria da liburuaren inguruko galderak ez direla, aurrekoan bezala, irakurri osteko fasean bakarrik gertatu, gehienak aurretik eta bitartean izan dira eta, alegia, lanketa osoan zehar egon dira integratuta. Izan ere, kontuan hartu behar dugu liburua bigarren saioaren ia bukaeran amaitu dutela irakurtzen, beraz, galderak gelaratze osoan zehar barreiatuta egon dira. Argumentua modu literalean gogora ekartzeko helburu dutenak urriak izan dira, irakurri bitartean istorioa gogoratzeko besterik ez baitira erabili. Horren ordeztan, interpretaziora bideratutakoak nagusitu dira, eta istorioa ikasleen bizipen pertsonalekin uztartzeko galderak nabarmen ugaritu dira. Hain zuzen ere, bigarren album honen gelaratzean, ikasleen errealitateak eta bizipen pertsonalek zeresan handia izan dute. Hein handi batean, ikasleek eurek bultzatu dituzte gogoeta horiek eta irakasleak hari horri jarraitu egin dio, esperientzia horien partekatze lana ahalbidetuz eta sustatuz. Jarraian dugu horren adibidea, non irakaslearen galdera labur batetik abiatuta eta ikasleen ekarpenei esker, elkarrizketa aberastu egin den, ikasleen aitona-amonen pertsonaia literarioen izaeretan arakatzuz.

[2. albuma
gelako saioa]

- 644 I: [...] (liburua ahots gora irakurtzen) hamen daukagu hurrengua e?/ bigarrena/ entzun duzu Manuelatxo?/ gaur dantza daukagu/ eta esaten dau amama Manuelatxok/ entzun dut Imanol baina ni ez noa/ ez naiz neskaxo bat festetan ibiltzeko/ zergatik uste dozue: hori hau aztertu genuen eta orduen goiaz aurrera e?
- 645 IK: pertsona nausixa dalako
- 646 I: oso ondo/ pertsona nausixa dalako eta pentsetan dau hori/ **e: pertsona nagusixak egin dezakete dantzan?**
- 647 IK: bai (GBB)
- 648 IK: **nire amamak itxen dau** (galdera orokor batetik alor pertsonalera egin du jauzi ikasleak)
- 649 I: bai/ **zuen aitona-amonak eta egiten dute dantzan?**
- 650 IK: bai eta nire aitona/ nire aitona abestu ta dana
- 651 I: bai barkatu zer?/ **zure aitona zer?**
- 652 IK: abestu ta dana
- 653 I: abestu ta dana itten dau?/ oso ondo:
- 654 IK: eta nire aitona txirulia
- 655 I: eta e: zure aitona txirulia jo?/ oso ondo/ **beste norbaitek itten dau?**
- 656 IK: neriak oso gutxitan
- 657 I: zuriak oso gutxitan?
- 658 IK: nire amamak irrintzixak botatzen ditxu
- 659 I: zure amamak irrintzixak botatzen ditxu?/ oso ondo
- 660 IK: ba nik itxen dot dantza:/ ni aspertzen nazenien nik itxen dot dantzan nire amamakin
- 661 I: bai?/ oso ondo/ begira e?/ orduen eta?
- 662 IK: ba niri esaten dozta e: handitxan izaten nazenien beren modukua ingouela bixok dantzan
- 663 I: e?/ ingo dozuela bixok dantza/ bale [...]

Hirugarren eta azken album ilustratuaren irakurri aurretiko faseak lehenengo saio osoa hartu du. Saio horretan, elkarrekintza berariaz landu dute (arauak, hizkuntza formak, entzute aktiboa...) eta liburuaren azala aztertu dute, bertako irudia interpretatu eta argumentuaren inguruko hipotesiak egin baitituzte, izenburua ikusi gabe. Ondoren, tarte luzea eskaini diote lanketa hori talde handira ekartzeari, bertan ikasleen arteko elkarrekintza sustatuz, bi biribilen teknikari esker (ikus sakonago *Talde txikietak*o *elkarrizketak* izeneko azpiatalean). Horren ostean, liburuaren izenburua ikusi dute eta iruzkin pare bat egin dituzte, hurrengo jarduerari ekin baitiote jarraian. Saioa amaitzeko, ikasle bakoitzak bere beldur bat irudikatu behar izan du, idatziz edota marrazkiz, eta hori irakasleak prestatu duen ikasgelako beldurren kutxan sartu.



20. irudia. Edurne eta bere ikasleak beldurren kutxa ixten
(hirugarren albuma)

Irakurri bitarteko fasea dela eta, lehen esan dugun moduan, irakasleak irakurri du ahots gora liburua, nahiz eta pasarte batzuk elkarrekin irakurri dituzten. Gainera, arbel digitalean ikusi bitartean, ikasle batek hartu du ardura liburu fisikoa erakusten joateko. Irakurri artean, aurrekoan baino eten gutxiago egin dituzte irudia aztertzeko (irakaslearen ohar pare bat lexikoaren edota irudien inguruan, gehiago ez) eta ilustrazioen analisisa irakurri osteko fasean egin dute modu sakonean. Hori egin ezean, bigarren albumean gertatu den moduan, saio eta erdi behar izango lukete hori egiteko. Irakurri ondoren, esan dugunari jarraituz, ilustrazioen sakoneko inferentziak egin dituzte talde handian. Horretarako, irakasleak aurrez prestatutako galdera ireki inferentzialak izan dira gidari eta ikasleek, txandak errespetatuta eta parte hartzerako modu ezberdinak erabiliz (txanda libreak, errondak...), ilustrazioek adierazten dutena eta testu idatziarekin nola uztartzen diren aztertu dute. Ikasleek, dagoeneko, badute esperientzia bi kodeen aldibereko analisisian, beraz, nahiko erraz iritsi dira interpretazio konplexuak egitera.

Horren ostean, ikasleek haien esperientzia beldurgarriak partekatu dituzte eta lanketa osoa amaitzeko, aurreko saioan beldurren kutxan sartutako ohartxoak atera eta komentatu dituzte talde handian. Irakurri ondorengo fasea, hortaz, talde handiko lanketan oinarritu da eta ez dute talde txikietakoa jarduerarik egin. Lanketa horretan, askotariko galderekin egin dute lan, bai

iritzira eta interpretaziora bideratutakoekin eta bai esperientzia pertsonala mahaigaineratzen dituztenekin ere. Jarraian dagoen solasaldi pasartean, irudien inguruko gogoeta egin dute taldean, ilustrazio horiek iradokitzen eta esan gura dutenaz gain, autoreak modu horretan irudikatzearen arrazoieta ere sakondu baitute.

[3. albuma
gelako saioa]

- 435 I: eta: **eta nolako aulkia irudikatuta dau?**/ e: Eder (eskua altxatu ez baina oso isila da)
- 436 IK (Eder): handia
- 437 I: handia eta bera?
- 438 IK: txikia
- 439 IK (Eder): txikia
- 440 I: **txikia/ zergatik egongo da era horretan irudikatuta/** sh!/ esan ez dauen norbaitek/ zergatik uste dozue era horretan irudikatuta dauela?/ benga!/ horretan zarete fenomenalak eta!/ benga/ e: aber!
- 441 IK (Alaine): e: argazia dauelako atarata hurbiletik
- 442 I: e: bere hurbiletik dauelako atarata?/ beste gauzaren bat/ beste idearen bat
- 443 IK (Malen): esan dauenak ezin dau esan?
- 444 I: e:: ba zelan ikusten doten beste inok ez dauela esaten/ zeatik? (eskua altxatua duen bati)
- 445 IK (Malen): ba bera daudelako beldurtuta eta:
- 446 I: e?/ bera dauelako beldurtuta?/ eta bere ustez beldur hori e?

Hurrengo adibidea, aitzitik, ikasleen eremu pertsonalak hartu duen garrantziaren lekuko da. Irakasleak liburuan agertzen den elementu bat, beldurren kutxa, lotu du berak ikasgelara ekarri duenarekin, eta egoera hori aprobetxatuz, ikasleen bizipenetan murgiltzen hasteko ahalegina egin du. Antzeman daiteke ikasleak berehala integratu direla elkarrizketan eta gogotsu ekin diotela haien esperientziak partekatzeari.

[3. albuma
gelako saioa]

- 572 I: (liburuko irudiak aztertzen) lehenengua bigarrena ala hirugarrena/ orduen hori da txapelketa batetan hori/ bale// a!/ eta hamen zer dau?
- 573 IK: beldurren kutxa (GBB)
- 574 I: bale/ beldurren kutxa oso ondo
- 575 IK: gure kutxa modukua
- 576 I: **e:: gure kutxa modukua/ e: zuei inoiz gertatu zaizue holako beldur bat izan eta kutxa barruan sartzia?**
- 577 IK: ez (GBB)
- 578 IK: Edurne nik bai!
- 579 IK: ni nintzenien txikitxuaua ba eukitzen nauen bildurra e: zeba gauetan entzuten zien ba: haizia eta hori eta pentsetan nauen e: datorrela norbait/ adibidez otsua eta jan in bizoztela

[Irakurri osteko galderen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Literaturaren ikas-irakaskuntzari buruzko mintzagai horiek guztiak ere azaleratu dira irakaslearen **autokonfrontazio** saioetan. Hasieratik aipatu dugun moduan, irakaslea literaturzale amorratua da eta horrek badu bere isla aztertu ditugun saioetan. Lehen albuma landu ostean, bere irudiaren aurrean jarri eta gelaratzearen inguruan mintzatu denean,

interpretazioaren garrantziaz aritu da irakaslea. Liburuen alderdi testuala zein bisuala aztertze-
 fokua irakasleak berak ezarri ditu eta, ondorioz, interpretazioa nahiko bideratua izan da lehen
 albumean. Irakasleak dio hori lagungarri zaiela ikasleei, inferentziak egiten laguntzen dielako
 eta pista gisa ulertzen dituztelako. Ikasleek ideia paregabeak izaten dituzten arren, horiek
 berbara ekartzeko garaian hiztegia falta zaiela ere adierazten du irakasleak eta, beraz, gidaritza
 estu hori baliagarria da haientzat.

[1. albuma
 autokonfron.]

- 22 IKE1: (bideoa eten)/ Edurne/ bat-batekotasuna eman nahi diozu/ pentsatzen dut e:/ ez?
 23 EDU: bai/ e:/ eztatit/ eztatit/ ze: ari zien hori:/ eta orduan **ni beti noia hori/ ez?/ pixka bat
 eurok/ e:/ desbideratzen doiezela: ikusten dotenian/ fua!/ egiten dotena da aber zer ikusten
 duten/ ez?/ ze euroi e:/ pistak ematen dotziet/** pentsetan dot e:/ helburua horixe izango zala/ ze/
 ze badakit holakoetan/ e:/ eurok oso gustora egoten diela/ lehen esan dotena/ eta asko emateko
 gai diela/ orduen horregatik eitten dot e?/ ze desberdintasun dau bien artean ez?/ urruntasuna/
 hurbiltasuna/ ez?/ pentsatzen dot alde horretatik/ e:/ nindoala ni
 24 IKE1: uhum/ **interpretatzen laguntzera**
 25 EDU: bai/ bai/ **hori bai/ normalian nire e: hori izaten da/ ze berez e: klasea ez da oso aberatsa
 hiztegi aldetik eta hori/ baina bai sentimenduetan eta/** eta hamen zati honetan ez da oso zea
 ikusten/ oso ondo ikusten baina badaz bost sei bat/ oso-osoz sortzaileak direnak alde hortatik/
 esaterakoan e: sentimenduak/ edo: deskribatzerakuan edo hori/ eta horiek e: egiten dutena da
 horiek aprobeitxau gela guztia aberastu dein/ helburua hoixe

Bide horretatik, hurrengo autokonfrontazioan, lehenengo albumaren lanketatik bigarrenera
 egon den jautzia balioan jarri nahi izan du irakasleak, interpretazio mailan bilakaera ikusi baitu.
 Lehen obra landu dutenean, oinarritzakoagoak izan ei dira interpretazioak, eta bigarrenean, aldiz,
 espero gabeko lekuetara iritsi dira ikasleak. Obra literarioa lantzeko erak zenbait bestelakotasun
 izan ditu bigarren gelaratzean eta horrek eragin zuzena izan du ikasleen interpretazio mailan,
 irakaslearen hitzetan, mundu poetikora heldu baitira.

[2. albuma
 autokonfron.]

- 89 EDU: (bideoa eten)/ **lehenengo albumetik hona e?/ ze lehenengo egunian unibertsoa ta ez
 dakit zer alde batean eta bestean/ baina gero ya iristea aitona eta amona hori e: eguna eta:
 e: ilargia eta hori niretako da super polita/ eta ya poetiko mundura be joatia eta hemengo
 batzuk gauza horietaz konturatzen dira/** eta klaro oso politxa/ eta nik uste dot hori ikusi beharra
 dutela eta entzun beharra dutela ez?/ que se les pegue un poquito ez?/ nahiz eta: asko jaso ez baina
 gelditu itten jakie eta nik erdixa jasotzen baldin badute/ baina hori/ eta hasieran norbaitek esaten
 dau hasieran zein dau lehen ze desberdintasun dauen/ eta iritsi ziren horretara eta ni horrekin
 gelditzen naiz/ bai/ nik uste dot hartu zutela ipuinaren hori eta asko gustau jakien e?/ ze berez da
 ipuina/ **nik lehenengo aldiz liburua irakurri nauenian esan nauen “buf horrekin zer atera
 behar dugu?” egixa esan/ hay que ser sincera ezta?/ eta esan nauen “bua hemendik ez dakit
 zer”/ eta gero hau bai dala mamitu behar duzun ipuin bat/ eta benetan atera zuten/ nik uste
 dut hori/ eta hau izan zan niretako e: ona/ ze e: Tximeleta-belarrietan ere e: bigarren saioa
 IDZkoa niretako egin zuten oso-osoz politte egin zuten hor ere zentru zien eta atera zan oso
 polita/ dira kapazak ateratzeko/ idatziz gehiago kosta itxen jakie baina ahoz bai**

Interpretazioen aberastasun horrez gain, ikasleen bizipenetara iristek onura anitz ekarri
 dizkiela ere adierazi du irakasleak autokonfrontazio saio horretan, hori izan baita lehenengotik

bigarrenera egon den beste aldaketa esanguratsu bat. *Tximeleta-belarriak* obran lantzen den gaia bere ikasgelako egoera eta gatazkekin bat datorrela aitortzen du, baina liburuko gai nagusia ikasleen errealitatearekin bigarren obran uztartu da, aurrekoan baino gehiago. Ikasleen bizipenak erdigunera ekartzea atsegingarri egin zaio eta hausnarketa hori baliatu du azkeneko obraren diseinu didaktikoa egiteko.

4.2.1.2.2.- Album ilustratua genero gisa

4.2.1.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak

Ikerlan honetan bidelagun dugun literatur generoak, album ilustratuak, hainbat ezaugarri bereizgarri ditu, genero gisa definitzen dutenak. Horiek, irudien alfabetatzean aurrera egitea ahalbidetzeaz gain, elkarrekintza emankorrak eraikitzeke egoera erraztatzaileak ere eskaintzen dituzte. Horrela, ba, album ilustratuen lanketetan irudiek eta testuak izan dituzten funtzioak ezagutzea ezinbestekoa izango da, liburu mota horren gelaratze moduetan eta aukeretan sakondu ahal izateko.

Lehen album ilustratua gelara eraman duenean, *ipuin* hitza erabili du liburua ikasleei aurkeztu dienean eta ez du generoaren terminologiaren edota ezaugarrien inguruko zehaztapenik egin, bai, ordea, ezaugarri fisikoen inguruan (azala, kontrazala...).

Bigarren albumaren lanketaren atarikoan, generoaren definizioa eta ezaugarritzea bultzatu du irakasleak (azala, guardak...). Horretarako, lehen album ilustratua ekarri dute gogora eta bien arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak izan dituzte hizpide. Generoaren bereizgarriak identifikatu dituzten arren, *album ilustratu* beharrean, *ilustrazio bilduma* gisa izendatu dute, bai irakasleak, bai ikasleak.

[2. albuma
gelako saioa]

- | | |
|----|-------------------------------------------------------------------|
| 8 | I: [...] da liburu bat/ ze motatako liburua zan hau? |
| 9 | IK: de: zela esan zenun beste egunian e: |
| 10 | I: zelakuak izaten die? |
| 11 | IK: irudimenezkuak! |
| 12 | I: e? |
| 13 | IK: irudimenezkuak! |
| 14 | I: irudimenezkuak/ gehiago? |
| 15 | IK: motzak! |
| 16 | I: bai:/ liburu motz bat?/ bale/ izan daiteke be bai/ zer gehixo? |
| 17 | IK: marrazki askokoa |
| 18 | IK: originala |
| 19 | I: marrazki askokoa:/ originala: |

- 20 IK: letra gutxikua!
 21 IK: dibertigarria
 22 I: dibertigarria uste dozue?/ baina:
 23 IK: letra gutxikua!
 24 IK: polita
 25 IK: forma desberdinekua
 26 I: bai:/ **hau ipuin bat izango da?**
 27 IK: ez
 28 I: **nola deitzen diogu guk?/ ze: ze berdintasun dauko Tximeleta-belarrixakin?/ ikusten dotzazue:?**
 29 IK: marrazkiak
 [...]

 45 I: ilustrazio:
 46 IK: bilduma! (irakaslea eta ikasleak batera)
 47 I: **ilustrazio bilduma bat da hau ere bai e?/ orduen/ ikusten dozue apropos/ apropos ez dotzuetela erakutsi izenburua/ ze gaur**



21. irudia. Edurne eta bere ikasleak guardak aztertzen
 (bigarren albuma)

Hirugarren obra landu dutenerako, ikasleak ohituta daude generoarekin lan egitera, eta *ilustrazio bilduma* izendapenarekin, berehala bereizten dute generoa beste ipuinengatik.

[3. albuma
 gelako saioa]

- 92 I: [...] (talde txikietako lana egiteko kontsigna ematen) zuek zentrau elkarrizketan/ izten dotzuet hamen batez ere gertu eukitzeko// oaintxe esan behar dotzuet/ eta: zeri buruz egin behar duzue elkarrizketa// begira/ **hamen daukazue ilustrazio bilduma baten azala/** baina: kendu diogu: (azalaren fotokopiak koloretan)

Generoaren berariazko lanketa bigarren albumean egin dutenez, azkeneko fasean aipatu besterik ez dute egin. Hori dela eta, generoaren inguruko lanketaren aldaketa nagusia lehenengotik bigarrenera gertatu dela baieztatu genezake.

4.2.1.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea

Arestian azpimarratu dugun gisara, ilustrazioek zeresana izan dute prozesu osoan zehar, irakaslearen ohiko egiteko moduetan integratuta daudela esan baitezakegu. Halere, irudiak irakurtzeko eta lantzeko moduak ere garapen esanahitsua izan du prestakuntzak iraun duen prozesuan zehar. *Tximeleta-belarriak* landu dutenean, ilustrazioak erabili dituzte irakurri aurretiko hipotesiak egiteko eta baita irakurri ostean ere, irudiak banan-banan komentatu dituztenean. Nolanahi ere, gorago esan dugun gisan, pare bat iruditan ikusten dena partekatzeaz gain, koloreei buruz aritu dira gehien bat eta ez dira interpretazioaren sakoneko mailetara ailegatu.

Bigarren obrarekin, esan dugun moduan, testuaren eta irudien aldibereko irakurketa sinergikoan sakondu dute eta ilustrazioen inferentzia totalak bideratu ditu irakasleak. Hori dela eta, irudiek izugarritzko garrantzia izan dute album honen gelaratzean, testu idatziaren pare. Horrela lan egiteko, baina, funtsezkoa izan da espazioaren antolaketa. Kode bisualaren zein testualaren esanahiak eraikitzeke, irudiak ongi ikustea erabakigarria izan da, eta, beraz, irakasleak enfasia jarri du horretan (ikasleak biribilean eseri direnean, irudiak momentu oro ikusgarri izan behar dituztela errepikatu du irakasleak behin eta birritan). Behin antolaketa egokia bermatuta, idatzizko testuaren eta alderdi bisualaren aldibereko irakurketari esker esanahi literarioak eraiki dituztenean, bi kodeen arteko harreman estua berbalizatu du irakasleak.

[2. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 910 | I: hamen/ hamen/ e: hau ikusi barik ez genuke jakingo ze pozik dauen aitona bereakin atera dalako/ baina irudiak laguntzen dio e: honei zati honei? |
| 911 | IK: pillua |
| 912 | I: bai ezta?/ pillua/ badago lotura irudia eta e:: testuaren artean? |
| 913 | IK: bai |
| 914 | I: bai ezta?/ e?/ zer egiten dio irudiak?/ lagundu testuari bai?/ asko gainera/ eta osatu ere bai |

Hirugarren obraren gelaratzean irudiek leku pribilegiatua izan dute, baina hori ez da berria izan, bigarren albumean modu sistematikoan landu baitira alderdi bisuala eta horrek testualarekin duen lotura. Horregatik, oinarri hori izanda eta ilustrazioen analisia bermatuta, irakasleak

aukera izan du elkarrekintzan gehiago zentratzeko. Azaleko irudia aztertzeaz gain, guardak eta barruko irudi guztiak ere izan dituzte ikergai, esaterako, irudietan ikusten denaren atzean dauden esanahiak eta arrazoiak inferitu dituztenean, beheko adibidean legez.

[3. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 558 | I: (liburuko irudiak aztertzen) (hurrengo orrialdea erakutsi du) hemen amonak/ amonak zer eitten dau? |
| 559 | IK: lasaitu eta lumak kendu |
| 560 | I: lasaitxasun hori/ zergatik uste dozue e: dauela:/ nola dago amona eta Mattin?/ nola daude? |
| 561 | IK: eserita (GBB) |
| 562 | I: bai baina? |
| 563 | IK: besarkatuta |
| 564 | I: besarkatuta eta?/ bizkarra ematen |
| 565 | IK: eta oin Mattin da handixaua |

[Ilustrazioen irakurketen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak berbara ekarri ditu irakasleak **autokonfrontazioetan** ere. Izan ere, ikusi dugun gisan, guardak eta bestelako elementu fisiko batzuk aztergai izan ditu ikasleekin lehen albumaren lanketatik bertatik, eta hori deigarria egin zaigu ikertzaileoi, generoa landu gabe, alderdi bereizgarri horiei garrantzia eman baitie. Horren inguruan galdetu diogu irakasleari, eta berak esandakoari jarraituz, ikasleak sormen handikoak dira eta ilustrazioak interpretatzeko momentuan etekin handia ateratzen diote obrari. Gainera, horrek lagundu egin du ikasleak gustura egoten eta lanketa haiengandik abiatzen, alegia, haien interesetatik eta aurreko saioan aipatutako alderdietatik.

[1. albuma
autokonfron.]

- | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | IKE1: uhum/ bai/ askotan/ e:/ album ilustratuetan eta bestelakoetan ere/ e?/ hasierako irudi horiei ez zaie garrantzirik ematen/ ezta?/ testurik gabeko irudi horiei/ e?/ eta hemen ari zara pixkat |
| 11 | EDU: hori bai/ hori esan gaelako: e:/ oso inportantea zala aber zer/ eta nire klasekoak horretarako die super onak/ ze hor/ hor ematen duten erantzuna bertan/ bakoitzak gainera dauko:/ sormen aldetik nik uste dot hori:/ niri:/ eta saioa alde horretatik izan zala oso aberatsa pentsau jaten/ eurok oso gustora atera ziren hortik |
| 18 | EDU: hori e:/ esaten dot hori ze: aurreko eguneko saiuan/ eurok esan zuten/ e:/ ideien artean ba:/ ilargira doiela/ ametsetara doiela:/ ez dakit zer/ eurok esandako: hori/ eta orduen klaro/ abiatzen nintzen ez?/ ez nabil ideiak esto y esto/ orduan eurok esandakua e:/ berriz e: |
| 19 | IKE1: berrartu duzu |
| 20 | EDU: berrartu nauen/ pixka bat ez zitezten joan beste:/ ni betik nau talde hori bideratzen eta pixka bat aber/ igerten da/ desde luego/ vaya mandona |

Albumaren ezaugarri bereizgarriak hizpide izan dira bigarren autokonfrontazio saioan ere. Alde batetik, ikertzaileok konturatu gara terminologiari dagokionez, bestelako hitza erabiltzen

dutela, *ilustrazio bilduma*, genero berari erreferentzia egiteko eta itxura denez, ikasleak hitz horrekin ohituta daude eta hori mantendu egin dute.

[2. albuma
autokonfron.]

- 6 IKE1: uhum/ **ohikoa da ilustrazio bilduma e: irakurtzea?**
7 EDU: **nik beti e: hori/ lehen esaten gauen ipuinak edo diala eta orain ya ilustrazio bildumak beraiek ere erabiltzen dute hitza/ batzutan esanda e?/ baina ya holako liburu bat e:: etortzen dan bakoitzeko: esaten dute ilustrazio bilduma edo ya ez dakizu?/ irudimenarekin lotuta eta ez dakit zer/ eta estilo hortako gauzak [...]**

Bestetik, liburua irakurtzeko moduari eta euskarriari dagokienez, irakasleak bertorio elektronikoa baliatu du *Amama eta aitita* obraren bigarren saioan. Ikasleen ezaugarri bereizgarriek euskarri hori eskatzen dutela justifikatu du irakasleak, haien arreta mantentzen lagundu baitu arbela digitalak. Hori gutxi balitz, testua eta ilustrazioak aldi berean irakurtzeko aukera ere eman dio horrek, eta bi kodeen sinergia langai izan dute gelaratzean zehar.

[2. albuma
autokonfron.]

- 60 IKE1: **hemen Edurne liburutik pantailara pasatu zara?**
61 EDU: bai/ **badakizu zergatik?/ ze es que liburua berriz ere ikustea: liburuan eta/ e: apurtxo bat errepikakorra eta hurrengo egunian e: ikusi nauen arreta gehiegi ez zutela mantentzen/ eta esan nuen bua!/ erabili behar nuen beste formatu bat/ baina hori zan berriz ere orduan ya nik normalian ya klasea oso markatuta eramaten dut ez?/ ya preparauta alde horretatik/ orduen esan naben bueno ba:/ erabili behar dot hori ba pixka bat beste euskarri bat eta:/ e: banekixen ikusi!/ beste era batera:/ e: euren arreta desberdina da eta egia da erantzun zauela [...]**
[...]
66 IKE1: **bai eta testua eta ilustrazioak batera interpretatzea erosoagoa?**
67 EDU: **bai sinergia/ bai nire ustez bai/ nik uste dot baietz eta ze hasieran nik lehenengo aldiz irakurri nuenian eta geure artian komentatu genuen/ ba nik esaten nauen sinergia hori esaten duten sinergia hori nik ez dot asko ikusten/ eta gero zenbat eta gehiago landu esaten duzu jo ba bai da:/ pixka bat horretara/ eurok ez dakit baina gu ni behintzat e: iritsi gara ez?/ eta pixka bat niri ipuina eta liburu mundua asko gustetan jat eta orduen ba pixka bat kontatzen nabil beti e: hori/ gero me sale pues lo que me sale baine:/ ondo/ baine hor bai**
[...]
69 EDU: (bideoa eten)/ **ze hori XXX oso polita ipuin honetan/ irudimena ze: es que berez ilustrazio bilduma bat ondo ulertzeko sakon aztertu behar duzu/ ze nik hasieran joe: ipuin hau ze errepikakor!/ eta gero jolin!/ baina dauka:/ da oso-osoa landutako ipuina da [...]**

Irakasleak baieztatzen duen gisara, landu dituzten obren sinergia ukaezina da, eta nahiz eta lehen irakurraldian hori oharkabea igaro daitekeen, funtsezkoa da album ilustratuaren esanahietan sakon barruratzea eta irudimenarekin batera ezaugarri horiek ustiatzea.

4.2.2.- Maite (Almen)

Maitek hogeita hamar urte inguru bizi izan ditu, dagoeneko, irakaskuntza munduan, guztiak Arizmendi Ikastolako Almen gunean. Hori dela eta, bere esku-hartzea erabat errotuta dago bertako tradizioan eta kulturaren.

Edurne betidanik izan bada ere bere lankide, corpora jaso zen ikasturtea bigarrena izan zen elkarrekin zikloa eta maila partekatu zutena. Beste irakasleekin gertatu den moduan, laugarren mailako ikasle horien tutore izan zen aurreko urtean ere, hortaz, ikasle berberekin egin du ziklo osoa eta haien arteko erlazioa, beraz, ez da berria. Bere tutoretzapean dituen ikasleekin igarotzen ditu materia ia guztiak, hots, ingelesa eta musika izan ezik, gainerakoak: matematika, euskara, gizarte eta natura zientziak, gaztelania, artistika, heziketa fisikoa, bizikidetzeta eta tutoretza.

Irakasleak berak ez du literaturarekin zerikusi zuzena duen proiekturik martxan jarri, baina ukaezina da haur eta gazte literaturarekin duen harreman estua. Ikastolak berak duen ibilbideaz gain, gunean bertan urtero osatu izan dute, era batera edo bestera, irakurketaren astea eta askotariko jarduerak diseinatu izan dituzte ekimen horren baitan. Horrez gain, badakigu Almeneko laugarren mailak parte hartzen duela *Idazleak Ikastetxeetan* programan, hortaz, saio bat egiten dute bi urterik behin euskal autoreren batekin. Aipatutako bi horiek dira modu sistematikoan irakasleak bizi izan dituen literatur espazioak, baina, jakina, egunerokotasunean ere ipuinak, albumak, poemak zein bestelakoak baliatzen ditu, helburu askorekin: xede ludikoa, eskolaz kanpoko lehiaketak, ospakizunak, curriculumarekin lotuta dauden jarduerak...

Jarraian, bere ikasgelako saioen zein autokonfrontazioen azterketari helduko diogu, ibilbidean zehar antzeman daitezkeen garapen-aztarnak identifikatzeko parada izan dezagun. Analisiaren oinarri diren iker-galderak izango ditugu oraingoan ere ipar, eta horretarako, orain arte egin bezalatsu, elkarrekintza didaktikoei erreparatuko diegu ezer baino lehen, literaturaren esparruan kokatuta, noski. Horrekin batera, literaturarekin lotura hertsia duten zenbait alderdi espezifiko eta album ilustratuaren literatur generoa bera nola gelaratu den ere izango ditugu aztergai. Horrela, literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuan aurrera egiteko garaian elkarrekintza didaktikoak eta generoak berak eskain dezaketena ikertuko dugu.

4.2.2.1.- ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA

4.2.2.1.1.- Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza

4.2.2.1.1.1.- Inguramendua

Hasteko eta behin, aztertuko ditugun ikasgelako saioen inguramendu orokorraren alderdiei begiratuko diegu, ondoren ikertuko dugun guztiaren ezaugarri baldintzatzaile diren neurrian.

Generoaren atalean sakonago ikusiko dugun arren, esanguratsua da aipatzea literatur generoa ez dela berria ikasleentzat, noiz edo noiz album ilustratuekin aritu baitira gelan. Hala ere, irakasleak, lehenengo albumaren gelaratzean, landuko duten liburua erakutsi bezain pronto, ikasleek hainbat ezaugarri identifikatu eta zalantzazko zenbait aurreiritzi azaleratu dituzte, hartzaileak izan ohi duen adin txikia, besteak beste. Ondoren, hurrengo bi albumen gelaratzeetan, argi ikusi dugu hastapenetako ideia horiek antzaldatu egin direla eta liburuen konplexutasuna gertutik ezagutzeko aukera izan dutela. Ondorioz, abiapuntuan pentsamolde jakin bat izanda ere, generoaren inguruko ezaguerak eta esperientziak aldatu egin dira ikasleen iruditerian.

Obra literario horiek lantzeko baliatutako espazioari dagokionez, eredu ezberdinak ikusi ditugu prozesuak iraun duen bitartean, nahiz eta oinarrizko joerak bertsuak izan. Aurreneko albumean, esaterako, ohiko ikasgelaz gain, ohiturazkoa ez den beste bat ere erabili dute, hots, ingeleseko gela. Azken hori lau horma dituen ikasgela izanik, zarata ekidin ahal izan dute liburua kontatzerako garaian. Talde txikietan antolatutako txokoetan egin dute lan, batez ere. Hori izaten da antolamendu arrunta, hau da, besteren beharrik ezean, erreferentziazko espazioa. Aldiz, talde txikietan egindako lana partekatzean, aulkiekin biribil bat antolatu eta espazio bereiztu horretan egin dute talde handiko elkarrizketa. Aipagarria da Maitek ez duela, Edurnek egin duen moduan, IDZko agora baliatu, beraz, haien elkarrizketa modua baldintzatu du horrek. Gorago aipatu dugun moduan, IDZ gunea espazio oso interesgarria da, lan egiteko eta ipuinak kontatzeko giro oso atsegina eskaintzen baitu. Hala ere, elkarren artean hitz egitea helburu izan denean, altuera ezberdinetan kokatutako ilarek ez dute asko lagundu.

Bigarren albumaren lanketan ohiko ikasgela baliatu dute bi saioetan, eta arestian azaldutako tradizioei eutsi diete, txokoak eta talde handiko bilkurak konbinatuz. Azken horietan, irakasleak

berbalizatu egin du zein garrantzitsua den ongi antolatzea, guztiek elkar ikusi ahal izateko, eta ondorioz, komunikaziorako mesedegarri izateko.

[2. albuma
gelako saioa]

516 I: zergaitxik jartzen zeate mutilak eta neskak/ eta **borobila pixka bat handitxuaua/ bestela ez dugu aurpegirik ikusten/ egin borobila handitxuaua [...]**

Azkenik, hirugarren albuma lantzeko espazioaren erabilera bera egin dute Almeneko irakasleek, alegia, lehenengo saioa ohiko ikasgeletako batean eta bigarrena, aldiz, material teknologikoa prest duen eta isiltasun handiagoa duen ikus-entzunezko gela bereizi batean. Album horretan, baina, badago ikasleentzat zein irakaslearentzat berria izan den espazio bat, hain zuzen ere, talde txikietan egindakoa partekatze baliatutako bi biribilak. Edurneren atalean ere azaldu dugun gisan, Almenekoez teknika hori hautatu dute ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko. Beranduago zehatzago azalduko badugu ere, bozeramaileek elkarren artean hitz egitea eta besteek horren gainean iruzkinak egitea ahalbidetu duen gunea izan da. Izan ere, bata bestearen barruan antolatutako bi biribiletan eseri dira ikasleak, talde txikietan hitz egindakoa partekatu dutenak barrukoan, eta besteak kanpokoan. Labur esanda, elkarrekintzak literaturak bezainbesteko garrantzia hartu ahala, irakasleek ere espazio eraberritzaileak behar izan dituzte premia berriei erantzun ahal izateko.

Espazioa antolatzeko agertu diren egiteko modu anitz horietan, izaera ezberdineko jarduerak antolatu dituzte, eta horietako bakoitzean, materiala ere aldatuz joan da, ariketa bakoitzaren eskakizunekin bat etorritik. Album ilustratuaren ale bat eta horren bertsio elektronikoa (letrarik gabekoa eta musika duena) maneiatu ditu irakasleak lehen gelaratzean, azkeneko hori irudietan oinarritutako hipotesiak ateratzeko, bai eta balizko ipuin bat taldeka asmatzeko ere.

Bigarreanean, aldiz, ez du liburuaren bertsio digitalik erabili, Edurnek bai, ordea. Liburuaren dokumentu elektronikoa diseinu didaktikoan bertan prest izan badute ere, liburu ahots gora irakurtzeko eta irakurri bitartean bertako ilustrazioei erreparatzeko nahikoa izan omen dute liburu fisikoarekin. Ikasleak eta irakaslea biribilean eserita egon dira eta liburuko irudiak ikusgarri egon dira momentu oro. Ez dirudi, beraz, kasu horretan, liburu bakarrarekin aritzea oztopo izan denik, ikasleek ez baitute horrelakorik adierazi eta haien diskurtsoetan irudiei erreferentziak agertu baitira maiz. Gainera, irakasleak bigarren **autokonfrontazio** saioan aipatu duen gisan, gaur egun denetarako erabiltzen dira IKTak eta gehiegizko erabilera horren aurrean, liburuaren alde egin du momentu horretan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 31 MAI: [...] si ya no les les motiva nada/ pantaila ya ikusikozu hemendik bost urtetara bueno buf/ e?
- 32 IKE2: aurrekoan komentatu zenidan erabili zenuela baita ez erabiltzearen pantaila
- 33 MAI: nik esan nuen/ nik esan nuen/ **joe niri pantaila/ nik es que ya:/ hainbat gauza/ es que ya liburua/ dana daukagu pantailan/ eta ez dakit nola esan/ ya heldu bihar da hemendik urte batzuetara honekin be egongo diela:/ es que nik oin dala hamar urte ipintzen neban DVD bat edo hamabost eta umiak egoten ziran vamos/ orain ya puedes poner/ nahi duzun o sea:/ be bai doiala galtzen bere enkatua/ ba igual erabileraz exageratu itxen dugulako/ no?**
- 34 IKE2: eta horregatik erabaki zenuen horrela egitea?
- 35 MAI: bai bai eta zeuen ipuina ilustrazio danekin perfectamente e?// ez dakit

Liburuaz gain, Edurnerekin batera prestatutako bestelako materialak ere lagungarri izan zaizkie, besteak beste: liburuaren azalaren fotokopia non liburuaren izenburua bakarrik ikusten den (irakurri aurretiko hipotesiak egiteko) eta liburuko orrialdeen kopiak (elkarrizketak narrazio eran idazteko jarduera batean, eta istorioaren pasarteak antzezteko, beste batean).

Hirugarren albumaren lanketan, bi euskarriren uztarketara itzuli da irakaslea, ale fisikoa erakutsi bitartean, arbel digitalean proiektatu baitu liburua. Ikasleek ederto ikusi eta aztertu ahal izan dituzte ilustrazioak pantaila handian, guztientzat ikusgarri egon baitira. Hala ere, formatuaren eta guarden inguruan hitz egiteko, esaterako, liburua bera behar izan dute, bai eta aurretik landutako albumekin alderatzeko ere. Horrekin guztiarekin batera, Almeneko irakasleen artean prestatutako materiala ere erabili du irakasleak, hain zuzen ere, azalaren fotokopiak koloretan, talde txikietan horren analisia egin ahal izateko. Horrez gain, ordura arte landutako beste bi album ilustratuak ere eraman ditu gelara, hiru obren arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak aztertu ahal izateko eta, hortaz, generoari berari buruz ere hitz egin ahal izateko. Aipatutako horiek berberak izan dira Almeneko irakasleen gelaratzeetan, esan dugun gisara, diseinua elkarrekin prestatu baitute. Halere, badira aldeak egiteko moduetan. Edurnek elkarrizketarako arauak eta modalizazio esapideak biltzen dituen orri bat banatu die ikasleei (Almeneko irakasleek elkarrekin prestatutakoa), Maitek, ordea, ez die input hori eman. Taldean, guztien artean, adostutako arauak eta hizkuntza baliabideak arbelean jaso ditu eta hori izan da baliatu duten material bakarra.

Orain arte aipatutako guztia denbora tarte jakin batzuetan gertatu da, eta koordinatu hori kudeatzeko modua ere ez da berbera izan hiru album ilustratuetan. Ordubeteko bi saio erabili dira obra bakoitzerako, eta horren baitan, modu ezberdinean banatu da denbora. Lehenengo liburuaren lanketan, esaterako, bigarren saioan irakurri dute istorioa, eta ordura arte, irudiak erabili dituzte hipotesiak ateratzeko eta irakurri aurretiko lanketa osoa egiteko. Edozelan ere,

diseinatutako jarduerak burutzeko denbora faltarik ez du sumatu irakasleak eta proposatutako ariketak patxadaz egiteko astia izan dute, alegia, ikasleek tarte luzea izan dute talde txikietan egin beharrekoak lasai egiteko.

Bigarren obrarekin aritu direnean, ordea, liburuaren irakurketa, diseinatu bezala, lehenengo saioan bertan hasi eta bukatu dute, eta bigarrenaren hasieran, ikasle guztien artean, irudietan oinarrituta, hura gogorarazi dute. Horrenbestez, lehen saioan ez dute irakurketa eten behar izan denbora faltagatik. Diseinatutako jarduera guztiak burutzeko, ordea, ez du astirik izan irakasleak, konturatu orduko bigarren saioaren bukaerara iritsi baitira. Izan ere, lanketan zehar suertatu diren elkarrizketak ez ditu denboraren arabera kudeatu edo eten, alegia, elkarrizketek eurek markatu dute erritmoa eta hori lehenetsi du irakasleak. Gainera, bukaeran bi jarduera egitea aurreikusita bazegoen ere (pasarte batzuetako elkarrizketak narrazio bihurtu eta istorioaren antzerkia egin), horietako lehena egiteko denbora utzi die ikasleei, nahiz eta jakin ez dutela saioan bertan bukatuko. Irakasleak, hortaz, nahiago izan du jarduerak soseguz egin eta bukatu gabekoei arratsaldean heldu, saio nagusien grabaketetatik kanpo.

Hirugarren albumari dagokionez, ez dira bigarren saiora arte hasi irakurtzen, hortaz, aurretiko lanketa luzea eta sakona egin dute oraingoan (talde txikietan hipotesiak atera eta talde handian horren inguruko ikasleen arteko elkarrizketa sortu). Irakasleak, aurrekoan bezala, patxada hobetsi du, jarduera guztiak denboran bukatzea eta azaleko elkarrizketan geratzea baino. Solasaldi horietan antzeman daiteke irakasleak ez duela sekula moztu ikasleen hitza, eta horien adierazpenari tarte utzi diela beti, denborak estutu arren. Horren erakusle jardueretako bat, non ikasleek haien beldur bat (ala batzuk) idatzi zein irudikatu eta ikasgelako beldurren kutxan sartu behar izan duten, hurrengo saioan talde handian azaltzeko. Irakasleak bospasei bakarrik atera ditu kutxatik, nahiago izan baitu horien inguruko eztabaida sustatzea, guztiak atera eta azkarrago aritu behar izatea baino. Egiteko modu bakoitzak bere alde onak eta txarrak dituen arren, irakasleak oso argi dauka bere hautuen arrazoiak zein den. Atera gabe geratu direnekin jarraitu du grabaketatik kanpo, ikasle guztiei aukera berdintasuna eskaintzeko asmoarekin.

[3. albuma
gelako saioa]

703 I: [...] bueno entzun/ egin behar dugu: **jarraitu behar dugu ariketa honekin gelan ze danok nahi dozue zuen e: beldurrak e: nolabait ba bueno/ aholkuren batzuk jasotzia bai?** [...]

Bada, guneko irakasleek album ilustratuen lanketen diseinuak elkarrekin egin badituzte ere, ikasgela bakoitzaren ezaugarrien eta irakaslearen egiteko moduen arabera, zenbait

bestelakotasun identifikatu ahal izan ditugu inguramenduaren oinarritzko esparru horietan guztietan. Ondoren ikusiko dugun moduan, hasierako alderdi hauek erabakigarriak izango dira gelaratzeen bestelako ezaugarrietan ere. Gune eta maila bereko irakasleen arteko aldaera horiek ikustea eta identifikatzea biziki interesgarria da, diseinu bakar batetik irten daitezkeen gelaratze ezberdinak ezagutu ahal izatea zinez aberasgarria baita.

4.2.2.1.1.2.- Harreman mota

Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota izango dugu aztergai jarraian, ikasgelan eraikitzen diren elkarrekintza motetan eragin zuzena duenez, horiek ulertzeko eta interpretatzeko axola handiko gakoa izango baita.

Irakaslearen eta ikasleen gertuko harremanaren zantzu ugari, hurbiltze estrategiak (elkartasun eta konplizitate estrategiak), topatu ditugu hiru albumen gelaratzeetan, eta antza denez, aurretik aztertutako beste irakasleekin ikusi bezalatsu, ikastolaren egiteko moduetan oso integratuta dago hori. Hortaz, prestakuntza-prozesuak aurrera egin ahala, adibide ezberdinak agertu bai, baina ez da bilakaera esanguratsurik gertatu, eta orain arte egin bezala, eboluzioa bera baino, adibide adierazgarriak ekarriko ditugu hona. Maitek aipatutako jarrera hurbil hori erakutsi du eta ez du autoritatezko agindu edota argumenturik baliatu beharrik izan, hots, **urruntze estrategiarik**. Gainera, ikasleen artean ez da, salbuespenak salbuespen, iskanbilarik edota zaratarik gailendu eta errespetua izan da nagusi. Beraz, irakasleak ez du apenas oharrik egin behar izan gelako giroaren edota oinarritzko bizikidetzaren arauen inguruan.

Hurbiltze estrategia guztien artean, ohargarria da ikasleen ekarpenen aurrean onarpena adierazi duela irakasleak, erantzun guztiak baleko direla erakutsi baitu, eta hori da, hain zuzen ere, elkartasun estrategien erakusle nagusietako bat. Hori egiteko, ikasleek esandakoa galdera forman errepikatu du irakasleak, horren ostean hitz batekin oniritzia adierazteko (*bale, oso ondo...*). Hori gutxi balitz, ikasleek zerbait adierazi dutenean (ideia berriren bat gehitu edota irakaslearen galderei erantzun), irakasleak harridura eta interesa agertu du, erantzun horiek balioan jarritz.

[2. albuma
gelako saioa]

186	I: [...] (guardak aztertzen) bueno ba begira/ bukaerara joaten bagara berdina da
187	IK: baina aldrebes
188	I: nola?

- 189 IK: **aldrebes!**
 190 I: **kontxo-kontxo!// zelako behatzaile onak zareten e?/ aldrebes/ hemen lehenengo dago gaba eta gero eguna/ eta hemen lehenengo dago eguna eta gero gaua**

Zenbait kasutan, gainera, nahiz eta irakaslea ikasleekin ados ez egon, ez du hori plazaratu eta erantzun guztien atzean dauden arrazoiak ulertzen saiatu da. Pasarte baten batzuetan, esaterako, argi dago ikasleek ez dutela zerbait ongi behatu edo ulertu, edota hipotesiren bat ez dela zuzena, eta hala ere, ikasleen pentsamendua epaitu gabe entzun eta ekarpen guztiak onetsi ditu. Hurrengo adibidean, esaterako, ikasleek baino informazio gehiago dauka irakasleak obraren argumentuaren inguruan, baina, halere, hasierako hipotesi guztiak posible izan daitezkeela adierazi du.

[3. albuma
gelako saioa]

- 308 I: [...] bueno/ Mattinen beldur-kutxa// azala behatu zenuten aurrekuan eta hor Mattin agertzen da nunbaitxen?
 309 IK: ez
 310 I: **ez ezta?/ ez dakizue nolakua dan/ ez daukazue ideiarik bez ez?**
 311 IK: baina agertu leike
 312 I: hemen?
 313 IK: **igual da eguzki hori**
 314 I: **eguzki hori izan leike** (irakasleak badaki hori ez dela protagonista)
 315 IK: edo arbola

Horrez guztiaz gain, erantzuna onartzetik harago joan da irakaslea, ikasleen alderdi positiboak azpimarratu baititu, bai eta ongi egindakoak zoriondu ere.

[1. albuma
gelako saioa]

- 209 I: ze hemen marrazki pila bat zeren/ e?// bueno orain joango gara marrazkiz marrazki/ jartzen/ letra/ baina letra ez da izan bihar asko/ e?/ jarri biozue esaldi bat/ bi esaldi edo elkarriketa txikitxo bat/ baina ezin da letra:/ testu haundixa ipini/ bale?/ egon daiteke elkarriketa bat/ lagunak eta: protagonista:/ egon daitezke:/ ez dakit/ edo abesten edo:/ bale?/// **bueno/ politxak asmatu dituzue ipuinak/ e?/ batzuk badaukae antza/ e?/ orijinalaren antza badauke batzuk/ e?** (papera jasotzen ditu mahaietatik)/ aber
 210 IK: orduan/ inorek ez dau asmatu?
 211 I: **bai/ bai/ bai!/ batzuk oso gertu egon zeate [...]**

Bestalde, azpimarragarria da elkartasuna adierazten duten onespren esaldi horiek guztiek ikasgelako partaideen roletan ere eragin zuzena izan dutela. Adibidez, ikasleek haien esperientzia beldurgarriak partekatu dituztenean, *oso ondo, bale, ondo* gisako erantzunak erabili ditu, ikasleek esandakoa entzun duela adierazteko eta beste bati hitza emateko. Kasu horretan, ikasleei eman die hitza eta protagonismoa, eta ez du nahi izan gehiegi esku hartu. Ildo beretik, irakasleak galdera bat proposatu duenean, argi adierazi du berak ez daukala horren erantzuna, hau da, ez dakiela edota ikasleek esandakoa berria dela berarentzat. Hortaz, ikasleen iritzi

guztiak balekoak izateaz gainera, aditzera eman du bere iritziak ikasleen maila berean daudela. Sarri, gainera, irakasleak ikusi edo inferitu ez duen zerbait plazaratu dute ikasleek, eta horrelakoetan, harridura eta lilura azaldu du irakasleak, berarentzat ideia edo ikuspegi berria dela aitortuz. Hona, jarraian, horren adibide bat. Bertan, ikasleek egindako ekarpen bat berarentzat ezezaguna eta interesgarria dela aipatu du irakasleak, eta horri esker, ikasleek uler dezakete erantzun guztiak ez daudela irakaslearen esku eta taldean ari direla ezagutza literarioak elkarrekin eraikitzen.

[2. albuma
gelako saioa]

- 862 I: (irudiak aztertzen) o sea que igual katua agertzen darian saga ez da agertzen eta saga agertzen darian katua?
863 IK: igual bai
864 IK: bai zeba danetan agertzen da animal bat/ hemen kameilu bat
865 I: **a!/ o sea que animal:/ animal bat beti agertzen da?/ bale: begira ba ni konturatu barik nengoen**

Beste alde batetik, deigarria da ikasle guztiak aintzat hartu dituela irakasleak eta horietako bakoitzaren beharrak eta ongizatea zaintzen saiatu dela. Hainbat adibideren artean, ohargarria da honakoa: bigarren albumaren lanketaren lehenengo saioan egon ez den ikasle bati aipamena egin dio bigarren klasean, bera trebea omen baita irudiekin. Gainera, saio horretan, aurrekoan egon ez den horri kontatu diote istorioa guztien artean. Hori dela eta, bistan da irakasleak gogoan daukala zein den ikasle bakoitzaren egoera eta inor galduta sentitzea saihestu duela. Bestalde, Edurneren gelaratzean ere ikusi dugun moduan, erabaki batzuk guztien artean hartu dituzte eta ikasleen iritziak eta proposamenak aintzat hartu ditu irakasleak. Hirugarren albuma landu dutenean, ikasleen beldurrez jositako kutxarekin zer egin behar duten, esaterako, guztien artean adostu eta erabaki bat hartu behar izan dute (lehenengo talde txikietan eta gero talde handian) eta jarduera hori biziki motibagarria suertatu zaie ikasleei, haien parte-hartzea izugarria izan baita pasarte horretan.

Ikasleen erantzunak ontzat eman, horiek zoriondu eta haien ekarpenak erdigunera eramateaz gainera, taldeko ezagutza komunak eta interes partekatuek ere erabili ditu irakasleak. Konplizitate estrategia horiek ere badira harreman gertukoaren erakusle, eta pasarte franko aurki daitezke prozesu osoan zehar. Beste askoren artean, taldeak elkarrekin landutakoak gogora ekarri ditu irakasleak, eta besteak beste, landutako aurreko album ilustratuei egin die erreferentzia prozesuarekin aurrera egin ahala. Ikasleen gertuko egoera edota bizipenak ere

ekarri ditu gogora, ikasleak oso ongi ezagutzen dituela erakustez gain, haien egoera liburuko argumentuarekin lotzen saiatu baita.

Irakasleak maiz erabili du lehenengo pertsonala plurala, taldeko kide bat gehiago dela agerraraziz. Horrez gain, ez du beldurrik izan bere ezjakintasunak agerian uzteko eta zerbait berarentzat berria denean edo galdera baten erantzuna ez dakienean (esaterako, album baten ilustratzaileak zein beste liburutan egin duen lan), hori ere taldean jakinarazi du. Hari beretik, konplizitatearen alde egiten duten makina bat keinu egin ditu irakasleak: egin beharreko zereginak guztien ardura direla adierazi eta bera ere lanketaren parte-hartzaile aktibo bilakatu, ikasleek talde txikietako ariketaren bat egiteko denbora gehiago eskatu duenean, moldatzen saiatu eta ikasleen beharrei kasu egin, ikasleek hobetu behar duten alderdiren bat azpimarratu nahi duenean, pluralean hitz egin eta bera ere ekipo horretan sartu... Lehenengo pertsonan hitz egitea, ordea, ez da irakaslearen inplikazioaren seinale bakarra. Arestian esan dugun moduan, ikasleek egin behar izan dituzten jardueretan irakasleak ere parte hartu du, esaterako, hirugarren albumean ikasleek haien beldurrak idatzi eta irudikatu behar izan dituztenean. Irakasleak behin eta birritan aitortu du berak ere badituela beldurrak eta ikasleen egiteko horretan bera ere partaide izango dela. Horri esker, beldurra desmitifikatzea eta ikasleek taburik gabe haien beldurrak partekatzea bermatu du.

Amaitzeko, ezin dugu aipatu gabe utzi hirugarren albumaren lanketan nolako trataera eman dion irakasleak obraren erdigune den beldurren gaiari. Gaia bera naturaltasun handiz jorratu badu ere, ikasleen intimitatea zaindu eta errespetarazi du momentu oro, ez baititu ikasleak behartu haiek idatzitako eta marraztutako beldurrak norenak diren aitortzera. Kontrara, elkarri gomendioak ematea izan dute helburu, guztiak eroso senti daitezen.

[3. albuma
gelako saioa]

- 607 I: danak die zuenak?/ begira egingo dugu gauzatxo bat/ aterako ditugu um: bost beldur bale?/ bost beldur/ nahi dauenak/ **norberak nahi izanez gero esan dezake neriak dira/ ez badu nahi ez dauka zertanik esan e?/ baina nahi duenak/ hori nere beldurra da e?/ eta zergatik dion horri beldurra kontauko dozku/ eta ez badozue nahi esateik zuen beldurra danik pentsau pixkatxo bat zergatik euki dezakeen pertsona batek horri beldurra/ bale? [...]**
- 640 I: [...] (beste txartel bat atera du kutxatik) bueno!/ **batek dio polizien pistolai bildurra/ zein/ esan nahi dau zein dan? (isiltasuna)/ ez?/ bueno aber pertsona horri zer esango diogu?/ ez esan/ ez badau nahi ez dau nahi/ zer esango diogu pertsona horri?/ Ibai? (eskua altxatuta)**

[Adibide gehiago 1. eranskinean: *Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota. Hurbiltze estrategiak*]

Gelako saioetan gertatu dena aztertzeaz gainera, biziki interesgarria zaigu irakasleak **autokonfrontazio** saioetan dioena, hau da, bere bideoaren aurrean jarri denean berbara zer ekarri duen ezagutzea. Hurbiltze estrategien inguruko gogoeta presente egon da autokonfrontazio saio ezberdinetan zehar. Irakasleak aitortu du ikasleek berak baino gehiago ikusten dutela maiz eta hori ezin duela moztu, besteak beste, ikasleek haiek esandakoa esanguratsua dela senti dezaten eta horrek haien parte-hartzean zein autoestimuan modu positiboan eragin dezan.

[2. albuma
autokonfron.]

- 6 IKE1: (bideoa eten)/ **hor adibidez/ hor Maite ontzat ematen dituzu nahiz eta jakin zuk ez dela horrela**
- 7 MAI: yo qué sé si es o no es pues/ ez dakigu
- 8 IKE2: baina zuk ez duzu esaten “nik ez dut ikusten kamiñorik”
- 9 MAI: ah!/ ez ez ez!/ nik uste dot/ nik aber eta hori ikastaro askotan/ aber guk esaten dugun/ **de los mayores disparates han salido los mejores inventos/ orduan umiek esaten dutena o sea:/ ez badute esaten insulto bat edo hori/ nik uste dut onartu bihar dala dana/** nik Haur Filosofia ematen genunian ya ez dogula emoten/ han be zan horrela ez?/ **ume batek esaten dauena ontzat hartu bihar dou/ eta hemen marrazkixetan pues fijate tú/ nire bestia heltzen da hona/ eurena: niretako: nire aldian bueno: van muy lejos/ nik ez daukat holako:/ gu egon ginanian hirurok (Almeneko irakasleak) pixkatxo bat liburua behatzen buf!/ ni la tabla de planchar casi ni había visto!/ o sea es que: ez dakit!/ oso bisionomista ona eta batek esaten zuenian “jo ba amama plantxau in bihar da”/ ostras!/ konturatu be ez naiz in edo:/ eta gainera doaz gure: [...]**
- 37 MAI: (bideoa eten)/ **nik uste dot beste gauza bat inportantia dana da e: eurei esatia e:: ondo dauala/ o sea ume batzuk egixa da ez daukiela holako: irudimenik edo baina erreforzau in bihar dozuz/ nahiz eta tontokeriaren bat izan ba berandako igual inportantia da danen aurrian hori esatia/ orduan hor be pixka bat kontutan euki bihou ume bakoitzaren e:/ igual zuendako da: baina nik ezagutzen ditudala urte eta piku/ ba da inportantia jo ba pues e: autoestima hori igotzeko**
- 38 IKE1: bai eta jarraitzeko lasai parte hartzen
- 39 MAI: kla:ro!/ **mozten badozu:/ eta klaro holako ariketak nik uste dot horretarako emoten dauela: aukera handixa**

Orain arte esandakoa laburtuz, baieztatu daiteke ikasleekin konfiantzazko harreman gertukoa eraikitzen saiatu dela irakaslea, eta hori ahalbidetu duten zenbait hurbiltze estrategia baliatu dituela, batik bat, ikasleen erantzun guztiak onartzea, horien izaera edozein izanda ere.

4.2.2.1.1.3.- Parte-hartzearen izaera eta nolakotasuna

Inguramendua eta ikasgelako partaideen arteko harremana ezagutu ondoren, bada edozein gelaratzetan eragin zuzena duen beste alderdi bat, alegia, ikasleen eta irakaslearen parte-hartzearen izaera eta horren ezaugarri nagusiak. Hori izango da, beraz, orain aztertuko duguna.

Hasierako album ilustratuaren lanketan, 685 hitz-txanda egon dira bi saioetan, eta txanda horietatik guztietatik 312 dira irakasleak hartu dituenak, erdia baino apurtxo bat gutxiago.

Ikasgelako elkarrizketen gidaritza, beraz, talde handian aritu direnean bederen, irakaslearena izan da eta ikasleen salbuespenezko iruzkinak alde batera utzita, bera izan da elkarrizketa segmentuak hasi eta bukatu dituena. Irakasleak hitza hartu du hurrengoetarako: istorioa ahots gora irakurtzeko, talde txikietan lan egiteko kontsignak argitzeko, talde handiko elkarrizketarako gaiak proposatzeko eta gidatzeko... Gidaritza hori nahiko estua izan da eta aztergaiak irakasleak ezarri ditu gehienetan (galdera itxiak eta fokuak oso zehaztuta); hortaz, bertatik irteteko aukera gutxi izan dute ikasleek. IRE gisako hainbat pasarte ikus daitezke, non galdera-erantzun-ebaluazio formatua nagusitu den; nolana ere, ikasleen erantzunak ez dira pilatu eta txandak errespetatu egin direla baieztatu daiteke.

Ikasleei gagozkiolarik, hizketa txanda guztien artetik 373 hartu dituzte, erdia baino pixka bat gehiago eta horietatik 287 dira bost hitz edo gutxiagokoak, hots, % 77. Hori dela eta, erantzun laburrak nagusitu direla esan daiteke, hein handi batean, irakasleak proposatutako galderak eta mintzagaiak nahiko itxiak izan direlako. Ikasleen ekarpenak luzeagoak izan dira bi egoeretan: talde txikietan egindakoa bozeramaileak partekatu duenean eta liburuaren argumentuarekin zerikusia duen egoeren *rol playing* simulazioak egin dituztenean; hau da, irakasleak irain bat planteatu eta ikasleek, liburuiko protagonistak erabiltzen duen estrategia imitatuz, horri erantzun behar izan diotenean.

Bide horretatik, galdera bati ikasle batek erantzun dionean, maiz, beste ikasleen hitza ere eskatu du irakasleak; dena den, ez da horien arteko erreferentziarik suertatu eta berbaldi azkarrak eta laburrak izan dira. Beheko elkarrizketan antzeman dezakegun legez, irakasleak galdera bat bota du eta ikasle askok erantzun dute, baina bakoitzak bere ekarpena egin du elkarrizketaren hari nagusiarekin lotu gabe.

[1. albuma
gelako saioa]

598	I: orain utzikou zorionak eta urte berri on/ imajinatu norbaitek/ zuetariko: norbaitek deitzen dotzuela:/ ba:
599	IK: Gaztai!
600	I: Pinotxok bezain sudur luzea dauka!
[...]	
616	I: ya/ ez egin kasu/ baina beste erantzun bat hola/ ba bueno/ zu konforme zare horrekin/ orduan bueno ba:/ Jon?
617	IK (Jon): e ba:/ e: ba:/ zuk esan nahi dozuna baina: nik ez dot onartzen
618	I: baina?
619	IK (Jon): ez nauela onartuko/ onartzen
620	IK (Oihan): nik daukot beste bat
621	I: itxoin-itxoin/ Joseba?
622	IK (Joseba): zurea bezelakua
623	I: ba:le!/ Ilazki?
624	IK (Ilazki): baina gauza batzuetarako onaua da sudur handixaua eukitzia txikitxua baino
625	I: oso ondo:/ Mireia?

Bigarren obra gelaratu denean, 1037 txanda egon dira lanketa osoan zehar eta horietako 482, erdia baino zertxobait gutxiago, hartu ditu irakasleak. Kopuru orokor horiek Edurneren antzekoak dira eta esan daiteke, denbora berean, Almeneko gelaratzeetan hitz-hartze gehiago egon dela Arimazubin baino, erritmo azkarrago baten ikur. Irakasleak hitza hartu du zenbaitetarako: liburua ozenki irakurtzeko, ilustrazioak aztertzeko fokuak ezartzeko, galderak egiteko, parte-hartzea kudeatzeko, talde txikietako jardueretarako kontsignak emateko... Oraingo honetan ere irakaslea izan da elkarrizketa segmentuak irekitzearen eta ixtearen arduraduna, kasu ia guztietan, baina momentu puntual batzuetan, ikasleek segmentu berriak ireki dituzte. Hori gertatu denean, edozein dela momentua, irakasleak bide horri eutsi dio eta jarraitu egin du ikasleen proposamena.

[2. albuma
gelako saioa]

- 660 IK (Andrea): **Maite/ Maite!**
 661 I: Andrea? (eskua altxatuta)
 662 IK (Andrea): e: nire amama e: elizara joateko eta joaten danian nire aititakin e: e: batzutan margotzen dau ilia baina beti margotzen da ezpainak eta koloretia ipini eta baina aitona ez
 663 I: **aha!/ aitonak ez dau itxen ezebez/ txapela jantzi: edo txapel barik/ taka!/ eta amama gehixau prestatzen da ezta?**

Ikasle guztien artean 555 txanda, erdia baino gehixeago, hartu dituzte. Txanda horien artean hiru laurden dira bost hitz edo gutxiagokoak, 414, % 74. Horrek adierazten digu ikasleek, oraindik ere, labur hitz egiten dutela eta kopurua apur bat jaitsi bada ere, ez dela bilakaera esanguratsurik gertatu lehenengo albumetik bigarrenera. Aipatzekoa da ikasleek apur bat luzeago hitz egin dutela haien bizipenak eta esperientziak partekatu dituztenean eta istorioa guztien artean birformulatu dutenean baina ez dela hori izan joera goiena. Horrez aparte, elkarrizketak eta jarduerak irakasleak gidatu baditu ere, momentu gutxi batzuetan, segmentu berriak ireki dituzte ikasleek, lehen albumean baino gehixeago.

Irakasleak foku edo galdera bat proposatu duenean eta ikasleren batek erantzun duenean, gainerako zenbait ikaskideri ere eskatu die iritzia. Hortaz, galdera batean aurrean, normalean, ikasle batek baino gehiagok erantzun du. Halere, helburua ikasle askoren parte-hartzea izan denez, erantzun horiek nahiko laburrak izan dira orokorrean. Haatik, aipatzekoa da erantzun horiek ez direla aldi berekoak izan eta txandak errespetatu egin direla, beraz, irakasleak aukera izan du erantzun bakoitzaren ostean onespina edota feedbacka emateko.

Hirugarren eta azken album ilustratua landu dutenean, gutxitu egin da nabarmen bi saioetan egon den txanden kopurua, oraingo honetan 781 hitz-hartze izan baitira, aurrekoan baino gutxiago. Datu horrek aditzera ematen digu, denbora tarte berean, txanda gutxiago egon direla eta, hortaz, pentsa daiteke berbaldiak luzatu egin direla. Horietatik guztietatik 366, erdia baino gutxiago izan dira irakaslearenak, orain arte bezalatsu. Kopuru hori aurreko albumetan ere antzekoa denez eta agente bakoitzak hartu dituen txandak berberak izanik, interesgarria da ikustea berbaldi horien izaera aldatu ote den. Irakasleak hitza hartu du bere ardurapean egon diren hainbat zereginetarako: liburua ahots gora irakurtzeko, galderak egiteko, jarduerak egiteko kontsignak zehazteko, ikasleen parte-hartzea eta haien arteko elkarrekintza kudeatzeko... Biziki esanguratsua da, baina, irakaslearen rola izan duen bilakaera. Hirugarren album honen gelaratzean agerikoa da gidari lanak egin dituela, batik bat, ikasleek haien esperientziak eta iritziak partekatu dituztenean. Ondoren ikusiko dugun moduan, irakaslearen galderek beharrean, ikasleen arteko elkarrizketek gidatu dute lanketa. Hori dela eta, irakasleak foku gutxiago proposatu ditu eta tarte handiagoa eskaini die ikasleen ekarpenei eta horien inguruko elkarrizketei, bere bitartekaritza gutxituz. Elkarrizketa segmentuak, beraz, luzeagoak izan dira eta irakasleak izan dira horren erdigune. Ondorioz, segmentu batzuk ikasleek hasi dituzte eta haien esku geratu da noiz bukatu elkarrizketa batekin.

Ikasleek, bestalde, txanda guztien erdia baino apur bat gehiago hartu dute, hain zuzen ere, 415. Zenbaki horrek esangura urria du, ez baita aurreko gelaratzeekin alderatuta, ezberdintasunik nabaritzen. Alabaina, hitz-hartze horien luzera eta nolakotasuna da benetan esanahitsua izan dena. Ikasleen ekarpen horietatik 247 bakarrik izan dira bost hitz edo gutxiagokoak, hau da, % 59. Horrek argitzen digu inoiz baino luzeago hitz egin dutela, besteak beste, haien esperientziak soseguz kontatzeko abagunea eskaini zaielako. Berbaldi luze horiek, gainera, ez dira ikasle gutxi batzuenak izan, guzti-guztiek izan baitute aukera berdintasuna haien bizipenak plazaratzeko. Bada, esan daiteke ikasle guztiek hitz egin dutela, behin gutxienez, luze. Hona, jarraian, diskurtso luze eta garatu horien adibide pare bat:

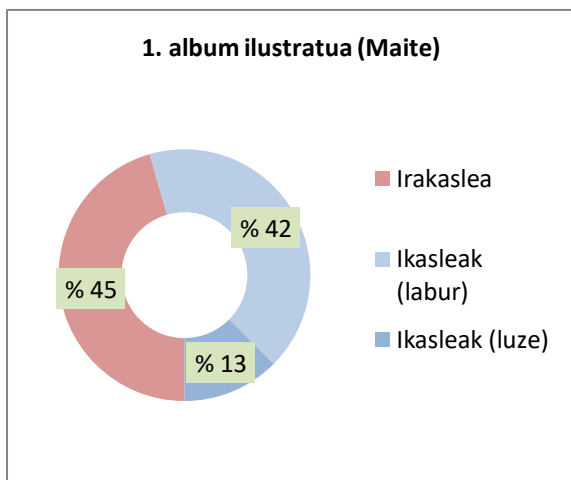
[3. albuma
gelako saioa]

- 607 I: [...] hemen norbaitek dio// prezipizio luze-luze batetik jausteari eta hiltzeari/ pertsona batek dio (Ibaik eskua altxatu du) dauzkat bi beldur/ bata da amildegitik/ kontau Ibai
- 608 IK (Ibai): **e: hiltzeari ze ez dot nahi hil e: eta nahi dot bizitzia ze ondo pasetan dot eta: prezipizio luze batetik jauztia ze txiki:/ bi urte naukonien joan nintzen mendira/ zauen prezipizio handi bat eta ikusi nauen batek bota zuela harri bat behera eta apurtu zan ez dakit zenbat zatitan eta daukot bilurra aber pasaten jaten berdina niri**
- 609 I: a:/ oso ondo/ o sea que igual bertigo moduan/ eta: norbaitek dauka zerbait esateko:?
- 610 IK (Oihan): **ba: lasai egoteko zergaitxik zu/ zu ez juatia amildegi baten ingurura ya: ez zare jauzi bihar ze amildegi bate zuk jakingo dozu:/ eta zuk ikusten badozu amildegi bat ez zare joaten hor eta begiratu holan/ itxen dozu ba apurtxo bat urrundu**

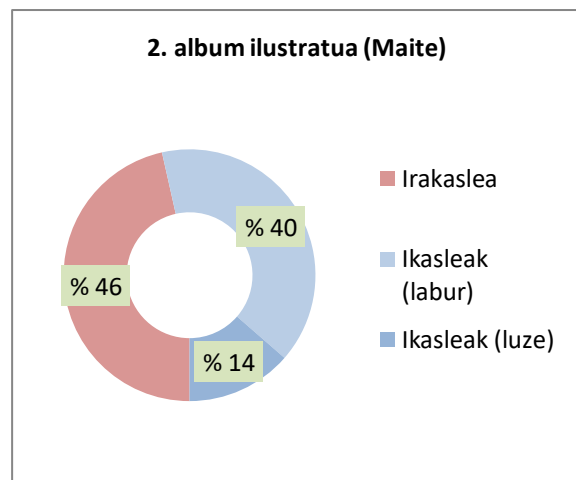
Arestian esan dugun moduan, ikasleen arteko elkarrekintza ere arras ezberdina izan da hirugarren albumaren gelartzean, eta beranduago ikusiko dugun moduan, ikasleek asko hitz egin dute haien artean. Hori guztia aintzat hartuta, beraz, baieztatu daitezke hirugarren albumaren lanketa ez dela irakaslearen galdera egituratueta mugatu, eta horren ordez, elkarriketa naturalagoak eta konplexuagoak sustatu direla.

Jarraian, orain arte aipatutako parte-hartzearen ezaugarri gorenak biltzen dituzten hiru grafiko:

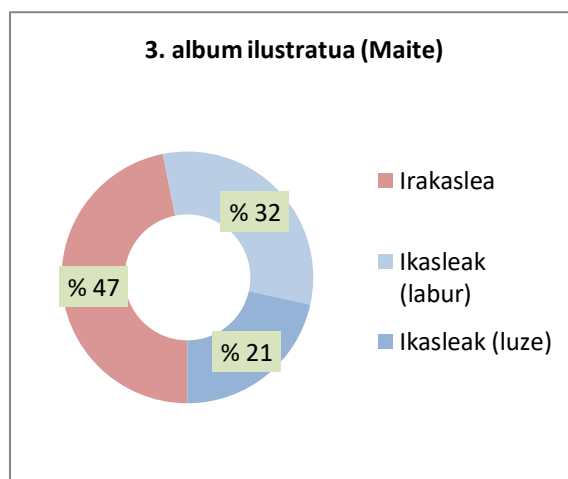
10-12 grafikoak: Almeneko Maiteren ikasgelako parte-hartzearen kopurua eta izaera



10. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (lehenengo albuma)



11. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (bigarren albuma)



12. grafikoa. Maiteren ikasgelako parte-hartzea (hirugarren albuma)

Grafikoetan ikus daitezkeen datuak interpretatuz, bistan da hirugarren albumaren lanketan gertatu dela aldaketarik adierazkorrena, batik bat, ikasleen berbaldien luzeran. Irakasleek eta ikasleek, orotara, hitz-txanda kantitate bera hartu badute ere, hainbat ere luzeago solastatu dira ikasleak hirugarrenean, elkarrekintza mota bera ere aldatu egin den seinale. Gorago aipatu dugun moduan, elkarrekintzaren inguruko prestakuntza fasearen ostean gelaratu da hirugarren albuma, eta elkarrekintza hori ikas-objektu bilakatu da ikasgelan. Hortaz, gainerako irakasleen kasuetan bezalaxe, horrek guztiak baldintzatu ahal izan du parte-hartzearen errealitatean eta goiko datuetan islatu den eboluzioan.

Ondoren, datu eta kopuru horiek guztiak gelan nola gauzatu diren ikusiko dugu, beste era batera esanda, irakasleak parte-hartze hori nola bideratu duen eta nolako **estrategiak** baliatu dituen ikasleen partaidetza sustatzeko eta demokratizatzeke.

Prestakuntza-prozesu osoan ikus daitekeen moduan, irakasleak ez du egurrezko makilatxorik baliatu hitza demokratizatzeke, aldiz, askotariko estrategiak jarri ditu abian ikasleen parte-hartzea modu kontzientean kudeatzeko. Izan ere, ikasleen partaidetza izan da bere lehenespenezko alderdi bat eta hitzaren monopolizazioa ekidin egin du hasiera-hasieratik. Lehenengo obra gelan landu dutenean, esaterako, ikasle guztiek izan dute era batera edo bestera parte hartzeke aukera, talde txikietako jarduerak egin direlako eta talde handiko elkarrizketetan txandak, oro har, errespetatu egin direlako. Normalean, elkarrizketa pasarteren batean izan ezik, eskua altxatu gabe egin du hitz nahi izan duenak, eta momentu batzuetan berbaldiak pilatu egin badira ere, begirunea izan dute txandekin. Ikasle batek hitz egin ostean, galdera berean, beste ikasle askoren kontrastea edo iritzia ere eskatu du irakasleak maiz, eta isilagoak diren ikasleei galdetu die zuzenean, zenbait kasutan.

Bigarren obra landu dutenean ere, nabarmena da ikasle guztiek parte-hartzea izan dela irakaslearen helburuetako bat. Hori erdiesteko, bost modu ezberdinetan kudeatu ditu hitz-txandak. Momentu batzuetan hitz-txanda libreak erabili dituzte eta ikasleek nahi izan dutenean parte hartu dute hitza eskatu gabe. Beste kasu batzuetan, irakasleak hitza ausaz banatu du, ikasleen izenak zuzenean aipatuta. Bestetan, eskua altxatu dutenei eman die hitza, eta beste pare bat kasutan, errondaren bitartez eskatu die hitza ikasle guztiei, banan-banan eta ordenean. Aipatzekoa da erronda egin duenean, ikasle batek ez duela parte hartu eta txanda guztiak bukatu direnean, berriro bueltatu dela ikasle horrengana. Horrela, bigarren buelta horretan, ikasle horrek bere ekarpena egin ahal izan du.

[2. albuma
gelako saioa]

- 116 I: bueno::/ zeri buruz izango da?/ zeri buruz izango da azal hau?/ aber/ zeri buruz izan daiteke?/
hitz bat e?/ **hitz bat bakoitzak/ bat/ Jagoba**
- 117 IK (**Jagoba**): e:: (**isilik**)
- 118 I: **pentsau e: gero/** Joseba? (**erronda** bat egin du, eserita dauden ordena jarraituz)
- [...]
- 154 IK: e: zelan da/ diela aitita eta amama pozik
- 155 I: aitita eta amama pozik/ bale:/ bale:/ **Jagoba?** (errondaren hasieran ezer esan ez duena)
- 156 IK (Jagoba): **zinemara**
- 157 I: zinetxo batera/ zinera doiaz eta prestatzen

Horrek erakusten du irakaslea behatzaile aritu dela eta ikasle guztiak hartu dituela aintzat. Estrategia interesgarria da, erritmo aniztasuna errespetatzen duelako eta ikasle guzti-guztiei aukera berdintasuna eskaintzen dielako. Horrez guztiaz gain, ikasleren bat bereziki isilik egon denean, berarengana zuzendu da eta galdera ireki baten bitartez, bere iritzia eskatu du.

Hirugarren albumaren lanketari dagokionez, ikasgelako saioetan ohartu gaitezke ikasle guztiak hitz egin dutela, eta batzuek besteek baino gehiago egin arren, guztien ahotsak agertu direla eta desoreka ez dela bereziki handia izan. Hori lortu ahal izateko, funtsezkoak izan dira irakaslearen bitartekaritza lana eta hitza banatzeko modu anitzak. Bigarren obraren gelaratzean baliatutako egiteko moduei eutsi die, hitza demokratizatzeako egiteko modu berberak erabili baititu. Horrekin guztiarekin batera, aurreneko aldiz, gelako ikasleen zerrendako zenbakiak ere erabili ditu hitza ausaz banatzeko. Ondorioz, ez da ikasle bat bera ere parte hartu gabe geratu, eta lehenago edo beranduago, guztiak izan dute abagunea hitz egiteko eta haien interpretazio literarioak zein bizitako esperientziak (bizipenak eta ikasleek kutxan sartutako haien beldurrak) taldean kontatzeko.

Orain arte ikusi dugun moduan, ikasle guztiak hitz egitea izan da bere helburuetako bat eta hori badaki nola lortu, hainbat estrategia baititu bere egiteko moduetan oso integratuta. Edozelan ere, Edurnerekin gertatu bezalatsu, egon badago aldaketa esanguratsu bat hirugarren albumean. Elkarrekintza bera aurrez diseinatuta izan dutenez, eta saioen prestaketa Arizmendiko partaideen artean egin dutenez, irakasle guztien gelaratzeetan ikusi dugun jarduera berezi bat egon da lehenengo saioan. Izenburua ikusi gabe eta liburuaren azaleko ilustrazioetan oinarrituta, hipotesiak atera eta irudien inguruko iruzkinak egin behar izan dituzte talde txikietan. Hori guztia partekatzeko bide berria diseinatu dute: bozeramaileek euren artean hitz egitea eta ondoren, gainerakoek ideia berriak gehitzea, eztabaidatzea... Almeneko irakasleen kasuan, arestian azaldutako bi biribilen teknikarekin egin dute hori. Hortaz, jarduera horretan

helburu nagusia ez da izan guzti-guztiek hitz egitea, baizik eta ikasle batzuen arteko elkarrizketa sakona eta konplexua sustatzea.

Autokonfrontazio saioek ere zenbait pista eman dizkigute parte-hartzearen izaeraren eta nolakotasunaren inguruan, gai hori irakasleak berak berbalizatu baitu album bakoitzaren gelarztearen ostean egindako autokonfrontazio saio guztietan. Irakasleak azaldu duen gisan, adinean gora egin ahala, gero eta ezohikoagoa da ikasle guztiak eskua altxatuta egotea, parte hartu nahian, eta horregatik ez dituzte egurrezko makilatxoak erabiltzen. Dena den, lehen albumaren lanketaren une batzuetan, ikasleak harrigarriki aktibo egon direla igarri du, guztiak nahi izan dutelako ekarpenen bat egin, eta kasu horietan, aldi bereko txandak gertatu dira eta estrategia ezberdinak jarri behar izan ditu martxan horri aurre egiteko.

Bestalde, irakasleak dioenari jarriki, horrelako literatur jardueretan, ikasle guztiak dute zerbait esateko edota eskaintzeko, ez dagoelako erantzun on bakarrik. Bere ustetan, ikasle guztien parte-hartzea sustatu behar da kasu horietan, nahiz eta ikasle batzuk isilagoak izan, denek dutelako horretarako beharrezkoa den sormena. Gainera, irakasleak azpimarratu du ez liokeela sekula ikasle bati zerbait galdetuko, umeak horri erantzuten jakingo ez balu. Hortaz, isilik dauden ikasleen hitza erakartzen du maiz, badakielako zerbait esango dutela.

[2. albuma
autokonfron.]

- 14 MAI: (bidea eten)/ hor gero nik uste dot egoeran ipintzen ditzuzula/ o sea e:/ **ume batek ez bajako urtetzen ez dozu itxen ala ba hurrengua!**/ o sea pixkatxo bat presiñua in bihar dozu bestela e: los comodones nik esaten doten moduan ba beti egoten dira bueno pues un poco:/ eta orduan jaisteko esan bihar dozu:/ **da danei galdetu behar diezue/ ba danak egoteko:/ askotan in bihar dozuna da umiak ikusten ditzuzunian bi-hiru-lau joaten direla ba: tienes que traerles otra vez a: con algo/ o sea/ eta orduan esan dozu hitz bat!/ klaro hasten dira hitz egiten/ luzatzen da eta hori esaten badozu hitz ba ya da:/ **nik uste dot dala danak parte hartzeko ze nik uste dot holako sesioetan dala ume danok que aporten aunque sea un poquito bestela:/ ze ez badakite ba bale/ nik ume bati sekula ez diot galdetuko ez badaki zerbait/ baina: hemen danak daukie holako: sormen e: puntu hori/ orduan danak daukie zerbait esateko/ bestela ez/ baldin bada galdera zuzen bat ba badakizu zeintzuk e:/ baina hola dianian e:/ **nik uste dut ahalegindu behar garela ume danak parte hartu edo behintzat e:/ ez utzi ala!**/ hemen ez nauan esan baina gero denbora guztian (eskua altxatuta)/ klaro izan da lehena/ ba bale/ baina gero denbora guztian zeuan aber noiz****
- 15 IKE1: esateko gogoarekin
- 16 MAI: klaro klaro/ ze igual hasiera batetan igual lehenengoko:: galdera hori pues les ha pillado en no sé/ eta **gero ikusten dutenian beste danak/ orduan klaro!/ nik ere badakit!**

Horrez aparte, parte-hartzearen inguruko bestelako kezka bat azaleratu zaio irakasleari. Bere esanetan, gehiegi hitz egiteaz gainera, irakaslea izan da beti ikasgelako erdigune eta tradiziozko asimetria hori oraindik ere antzeman daiteke, ikasleak irakaslearengana zuzentzen baitira beti. Alegia, ikasleek haien artean berba egin edota ikasgela bera talde oso gisa ulertu beharrean,

irakasleari hitz egiten diote. Alderdi horren inguruko gogoeta hirugarren autokonfrontazio saio honetan azaleratu da, hein handi batean, elkarrekintza didaktikoa aurrez landu eta diseinatu dutelako. Nahiz eta bideoan garapen-aztarna batzuk ikusi dituen eta irakaslea saiatu den euren elkarrizketatik kanpo geratzen, bide hori gehiago jorratu behar dela aitortu du.

[3. albuma
autokonfron.]

- 5 MAI: e: ataratzen/ hombre ni joan nintzenian bigarren saiora zuen hitzaldixa entzun ondoren/ **ba nere reflexiñua izan zan/ joe: hablamos más que unas cotorras/ eta esan nauen joe: aber/ eta orain be klasetan eta: e: ahalegintzen naiz kontxo!/ ba egia da dana guk eramaten dugula/ ez dare ohituta eurak e: euren artian edo/ eta hitz egiten dutenian ez dira jartzen umeei begira/ beti guri begiratzen dozkue nahiz eta zu jarri e: punta batetan umiek guri begiratzen dozkue beti/ orduan bueno ba hori nik uste dot oso positibua izan dala gure: guretako e?/ siempre estamos ahí en el centro/ aunque no tengamos la tarima:/ gaude hor e:/: eta: bueno bueno bueno/ bai bai**
- 68 MAI: (bideoa eten)/ jarraitzen dute niri: hitz egiten/ esaten dutenian zeozer begiratu biharrian umiei neri begira/ eta erantzun behar dutenian erantzun biharrian ba Yerai edo bestiei ba jarraitzen dute guri:/ **gu gara e: poste erreferente/ ez euren e:/ nik uste dot hori bai landu behar dugula pixkatxo bat gehixau e?**

Horrekin guztiarekin batera, bideoan ikusi dituen jarduera batzuk beste era batera nola egin litezkeen ere izan du aipu irakasleak, hots, bere partaidetza urritzeko asmotan zein aldaera izan dezaketen diseinatutako ariketek. Beraz, esan daiteke autokonfrontazioa mesedegarria izan zaiola bere jardueraren inguruan hitz egiteko eta etorkizunera begira hautabide ezberdinak identifikatzeko.

4.2.2.1.1.4.- Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa

Elkarrekintza didaktikoaren baitan hamaika aztergai badaude ere, irakasleak proposatu dituen galdera eta foku adierazgarrienei begiratu diegu jarraian, bai eta ikasleen erantzunei nolako ebaluazioa edota feedbacka eman dien ere. Helburu nagusia izango da prozesuan zehar gertatu den bilakaera ikustea eta galdera mota horiek elkarrekintzan nola eragin ahal izan duten aztertzea.

Prozesuan zehar behatutako galdera batzuek literatur obraren ulermena ziurtatzea izan dute helburu, eta horretarako, **galdera totalen** bitartez argumentua gogora ekarri eta birformulatu egin dute. Beheko adibidean ikus daitezkeen moduan, irakurri osteko fasean ari dira, ilustrazioak behatzearekin batera, argumentua gogorarazten.

[1. albuma
gelako saioa]

- 410 I: koloretan/ **orduan Maddi nola jarri da?/ triste?**

- 411 IK: pozik/ pozik (GBB)
 412 I: nola?
 413 IK: pozik/ pozik (GBB)
 414 I: o:so pozik/ **igartzen da hemen?**
 415 IK: bai/ bai (GBB)
 416 I: **oso-oso pozik dago/ bai?/ orduan jua da pozik ikastolara hurrengo egunian edo bere lagunengana?**
 417 IK: bai (GBB)
 418 I: joan da oso pozik/ e?/ bueno:/ berri:ro hasi die/ eta?/ **ilearekin sartu dira oinguan bere lagunak/ eta bera?/ lehen bezain triste jartzen da?**
 419 IK ez/ ez (GBB)

Galdera mota hori erabili du irakasleak, bestalde, istorioaren inguruko iritzi laburrak eta itxiak eskatzeko (liburua gustukoa izan den ala ez, aurretik ezagutzen ote zuten...), liburuko autoreak izendatzeko edota albumaren sorkuntza prozesuaren inguruko hipotesiak egiteko. Hurrengo pasarteetan antzeman daitekeen gisara, galderaren izaeraren ondorioz, ikasleak *bai/ez* dikotomian geratu dira, erantzuna gehiegi hausnartu gabe eta ia-ia modu automatikoan erantzunez.

[2. albuma
gelako saioa]

- 8 I: [...] bakoitzak beria egin eta listo!/ e?/ ze amama mota etortzen jatzuen burura:/ ze aitita mota:/ bueno zuek ikusi/ **ezagutzen duzue ipuin hau?/ ezagutzen dozue?/ norbaitek entzun dau inoiz?**
 9 IK: ez (GBB ezezko keinuak)
 10 I: ez?/ bale
 19 I: [...] bere marrazkilaria/ ze beste liburutan agertzen diren/ baina eman zioten izenburua/ **ze uste dozue?/ hola izenburua eman eta azala egiten hasi zirela?**
 20 IK: ez (GBB)

Pasarte horietan antzeman daiteke ikasleek, maiz, modu automatikoan erantzuten dutela *bai* gisako erantzunekin, eta beste adibideren batean ikusten da irakasleak hori zalantzan jarri, galdera berriro planteatu eta kontrakoa erantzun dutela ikasleek. Horrek iragartzen du hitz bakarreko erantzun kategoriko horiek ohikoak direla eta sarri pentsatu gabe ere erantzuten direla. Galdera total edo literal horiek nahiko ohikoak izan dira bai lehenengo gelaratzean eta bai bigarren albumaren lanketan ere. Horietako asko bat-batekotasunean sortu dira, ikasleek esandakotik eratorrita ala irakasleari momentuan bertan bururatuta. Beraz, momentu puntaletan erabili ditu irakasleak, iruzkinen bat edo beste egiteko, hau da, sakontasunik eta elkarrizketa luzerik bilatu nahi izan ez duenean. Beraz, ez dira izan liburuaren lanketaren erdigune eta gidari. Izan ere, testuaren zein irudien inguruko hipotesiak eta interpretazioak egiteko, bestelako galderak agertu dira lanketan zehar.

Hirugarren albumaren lanketan, ordea, bilakaera ikus daiteke, irakasleak galdera total gutxi batzuk besterik ez baititu erabili saioetan zehar, lanketaren luzera kontuan izanda, kopuruz oso

urriak izan direnak. Talde txikietan lan egiteko rola azaldu dituztenean, kasu, ideia batzuk azpimarratzeko erabili ditu, alegia, ikasleek dagoeneko badakiten zerbait gogoratzeko. Bestalde, liburuko ilustrazioak aztertu dituztenean ere, pasarte isolatu batzuetan galdera totalak erabili ditu irudiren batean ikusten dena deskribatzeko eta ikasleen arreta horra bideratzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

- 394 I: **posible da ume batek eukitzia beldurrez hiltzeko beldurra?/ bai?** (liburuan aipatzen den esaldia)
 395 IK: bai/ ez
 396 I: eta elefante talde batek bezala egin zutuen oihu/ a::!/ ze beldurra:::/ laurak gelditu ziren sustaturik kutxa zabaldu zutenian// beldurrak ere izutu egin ziren/ eta kutxan sartu ziren berehala// bota zuten oihu elefante-oihu horrekin beldur danak izutu egin ziren eta danak sartu ziren kutxa barruan/ **ikusten dituzue nola dihoan euren tokira?**
 397 IK: bai (GBB)

Bukatzeko, liburua gustuko izan duten ala ez galdetu du, aurreko albumetan bezalaxe, modu literalean. Halere, aipatzekoa da iritzi horiek ez direla *bai/ez* gisako erantzunean bakarrik geratu, eta beranduago, gai horri heldu diotela sakontasun gehiagorekin.

Ikasleen berbaldietan pareko efektua sortu dute **galdera erretorikoek**, horiek ere erantzun laburrak sorrarazi dituztelako, edo kasu askotan, erantzunik ez. Galdera totalak baino gutxiago aurki daitezke horrelakoak, eta ez dira izugarri esanguratsuak, horien erabilera berdintsua izan baita prozesu osoan zehar. Ikasleek esandakoa birformulatzeko erabili ditu zenbait kasutan, berresteko eta beste modu batean adierazteko asmoarekin. Birformulazteaz gain, galdera erretorikoak baliatu ditu irakasleak galdera formatuan ideia bat bota nahi izan duenean (argumentuaren, irudien edota bestelako alderdiren baten inguruan), erantzunik espero ez duelako eta galdera erreala egitea helburu ez delako. Galdera erretoriko horien aurrean, batzuetan, *bai* bezalakoekin erantzun dute ikasleek eta irakasleak jarraitu egin du elkarrizketa segmentuarekin; edota bestela, hurrengo pasarteak erakusten digun gisan, irakaslearen diskurtsoaren erdian galdu dira galderak eta ez dago erantzuteko aukerarik.

[1. albuma
gelako saioa]

- 266 I: (guardak erakusten ditu)/ bai?/ aulki bat/ huts-hutsik/ inor ez dagoena/ eta:/ zer gehiago agertzen da?
 267 IK: e:/ tximeletak eta hegan (GBB)
 268 I: **hegan/ tximeletekin batera zein doia?// pertsonaia/ eztakigu nola deitzen dan** (irakasleak berak erantzun du bere galdera)
 269 IK: (zarata ikasleen artean)
 270 I: **ya e?/ hemen dago herri txikitxo bat/ ikusten dozue?/** eta hemen ya jartzen dau zein dan idazlea/ ilustratzailea/ itzultzailea/ noiz idatzita dauen ipuina/ bai? (bibliografia orrialdea erakusten du)/ Tximeleta-belarriak/ tan-tan-tan-ta:n (misterio doinua jarriz orria pasatzen du)

Goian aurkeztutako galderak baino interpretaziorako espazio zabalagoa eskaintzen dute **galdera partzialek**, binomioetatik aldentzen baitira, nahiz eta oraindik ere nahiko egituratuak izan. Galdera horien bilakaera ezagutzea biziki interesgarria da, hasierako albumaren gelaratzean oso ohikoak izanik, lanketaren erdigune izan direlako, aurreko galdera literalekin batera. Besteak beste, talde txikietan irakurri aurretiko hipotesiak eraikitzeke erabili dira, irakasleak aurrez eraman baititu hainbat galdera partzial prestatuta (esaterako: *zein da protagonista?*, *non gertatzen da?*, *zein da arazoa?*).



22. irudia. Maite eta bere ikasleak ilustrazioak behatzen
(lehenengo albuma)

Bestalde, momentu puntualetan arreta foku zehatz batera edota irudietara eramateko ere baliatu ditu (galdetzeko guardetan zer ikusten den eta pertsonaiak nola dauden irudikatuta ilustrazioetan), bai eta irudiak ikusi ahala argumentua gogora ekartzeko eta inferentzia lokal txikiak egiteko ere (pertsonaiek esan edo egin dutena adierazteko, haien izaera nolakoa den ondorioztatzeko...).

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 341 | I: jo:lin/ bai?/ zein da gehien gustau zaizuen/ bueno juango gara pixkatxo bat marrazkiak ikusten/ e?/ fjatu zaitxezte orain marrazkietan/ bale?/ aber hemen// zer dauka hola berezia Maddik argazki honetan? |
| 342 | IK: ulia eta: |
| 343 | IK: tximeleta: |
| 344 | I: ulia/ ulia eta? |
| 345 | IK: belarriak (GBB) |
| 346 | I: belarriak |
| 347 | IK: eta sudurra |
| 348 | IK: sudurra periodikua moduan |

Goiko adibidean, ilustrazio batean ikusten dena aipatzen ari dira, baina antzeman dezakegun moduan, deskribapenean geratu dira, alegia, lehenengo begiratuan ikus daitezkeen elementuetan, eta ez horien sakoneko interpretazio implizituetan. Horrelako galdera partzialek gidatu dute lehenengo albumaren kode bisualaren lanketa gehiena.

Bigarren albumean ere, liburuko irudiak deskribatu dituztenean, ugaritu egin dira galdera partzial horiek, alegia, ilustrazioetan (azala, kontrazala, guardak, barruko irudiak...) ikusten denari buruz mintzatu direnean. Hala ere, aurrekoarekin alderatuta, aipatzekoa da irudien analisisa ez dela maila horretara bakarrik mugatu; hau da, ikusten dena aipatzeaz gain, horien inguruko interpretazioak eta inferentziak ere egin dituztela, beste galdera mota batzuen bitartez. Hortaz, galdera partzial asko agertzen badira ere, kontuan izan behar dugu beste analisi sakonago batzuekin uztartu direla. Irudien azterketarako ez ezik, pasarte batzuetan ulermena ziurtatzeko ere erabili ditu, hain zuzen ere, liburuko pertsonaien ekintzak eta horien esanahiak gogora ekartzeko. Jarraian dugu horren adibide bat.

[2. albuma
gelako saioa]

- 354 I: [...] (liburua irakurtzen) bainugelara joanda amama lapitz bat hartu zuen eta:/ zer egin behar duzu lapitz horregaz?/ galdetu zuen aitatik/ begiak margotu/ ilargirik gabeko gaua baino tristeago dauzkat eta!/ ze:lako memelekeria!/ eguzkia bezain polita zara gaueko izarrak lako begi triste horregaz/ ala ala ala ala!/ mugi zaitez/ ez dugu dantzaldia huts egin behar eta!/ **zer nahi dau amamak?**
- 355 IK: joatia
- 356 IK: dantza itxera
- 357 I: joan nahi dau dantzaldira?
- 358 IK: bai (GBB)
- 359 I: **eta zer egiten hasten da?**
- 360 IK: e: margotzen eta:/ dotore jartzen
- 361 I: margotzen/ **eta aitataren iritzixa zein da?**
- 362 IK (Joseba): ez margotzeko
- 363 IK: ez daukola falta margotzia
- 364 IK (Joseba): igualmente guapia dauala
- 365 I: igualmente guapia dauala eta: eta:?
- 366 IK: ez margotzeko
- 367 IK: mugitzeko!
- 368 IK (Joseba): bestela dantzara berandu
- 369 I: ikusten dozue marrazkixak?/ **berak nola uste dau bere begiak direla?**
- 370 IK (Joseba): sustraiak bezela

Horrez aparte, bigarren saioan, aurreko egunean gelan egon ez zen ikasle bati istorioa guztien artean birformulatu eta kontatu diotenean, galdera partzial batzuk egin ditu irakasleak, ikasleen kontaktetan laguntzeko eta aurrera egiteko.

Hirugarren eta azken albumean galdera partzialak urritu egin dira, besteak beste, galdera bi izan ezik, apenas egin dutelako argumentuaren birformulaziorik. Gelaratze horretan, galdera

partzialak erabili dira talde txikietan lan egiteko rolak zehaztu dituztenean. Izan ere, rol gehienak ez dira berriak ikasleentzat, Arizmendin badutelako ohitura ikaskidetzan aritzeko. Rol bakoitzaren zereginak zeintzuk diren azaltzeko garaian, ikasleei galdetu die ezer baino lehen, ondoren guztien artean eta irakaslearen bitartekaritzari esker, hori osatzeko. Galdera horiek izaera partziala dute ikasleentzat ez delako informazio berria, eta hortaz, aurretik landutako kontuak ekarri behar izan dituztelako gogora. Ildo horretatik, galdera partzialek euren funtzioa bete dute ilustrazioetan ikusten dena deskribatu nahi izan dutenean. Alegia, irudietan zer agertzen den galdetu die irakasleak, ondoren, apurka-apurka inferentzia konplexuagoetara jauzi egiteko. Bada, esan daiteke galdera partzialek zubi gisa lan egin dutela, modu esplizituan ikusten dena aipatzen ikusten ez den horretara iritsi ahal izateko. Datorren pasarteetan, adibidez, galdera partzial batekin hasi da irakaslea, irudi batean ikusten den zerbait izendatzea eskatu duenean. Nolanahi ere, argi dago galdera hori inferentzia sakonago baten atarikitzat hartu duela.

[3. albuma
gelako saioa]

- 454 I: (liburuko ilustrazioak aztertzen) **eta aulkiari buruz?**
 455 IK: dala herrixka bat harresiz: inguratuta
 456 I: **bera nun babesten da?/ aulki baten azpian edo aulkiaren gainean borobil horretan ze agertzen da?**
 457 IK: harresi bat
 458 I: harresi handi bat/ **zertarako erabiltzen zien edo erabiltzen dira harresiak?**
 459 IK (Ibai): etsaiengandik babesteko (galdera partzial hori erabili da ostean inferentzial bat egiteko)
 460 I: eta Mattin ze: ze: babesten/ zergatik agertzen da hor harresia?
 461 IK (Iratxe): bera beldurrengandik babesteko

Amaitzeko, galdera totalekin eta partzialekin ikusi dugun gisan, nabarmentzekoa da inferentzia totala eskatzen duten **galdera irekiekin** gertatu den eboluzioa; aurrekoekin alderatuta, ugarituz joan baitira prozesuak aurrera egin ahala. Lehenengo albumean gutxi izan dira horrelako galderak eta momentu jakin batzuetan bakarrik agertu dira, hots: irakasleak irudietan ikusten denaren zergatiak eskatzen dituztenean, testuaren eta irudiaren arteko loturak egin dituztenean, liburuaren eraikuntza prozesuaz jardun dutenean... Beheko adibidean ikus daitekeen moduan, testuan irakurri duten ideia bat irudietan non eta nola adierazten den aztertu dute, kode bisualaren eta testualaren arteko harremana agerian utziz.

[1. albuma
gelako saioa]

- 365 I: aber/ begiratu ondo marrazkiak/ lagunak nola adierazita daude?/ e?/ barrez?/ zerk adierazten du/ **zerk adierazten du barrez edo burla egiten dotziela Maddiri?**/ aber (zarata ikasleen artean)
 366 IK: haginak! (GBB)
 367 I: nola atarazten dituzte haginak?/ aber/ nola/ nola adierazten du?
 368 IK: gaiztuak
 369 IK: hola/ iji iji iji (barre gaizto soinua eginez)

Horrez gain, *rol playing* inprobisatua ere egin dute talde handiko elkarrizketan. Bertan, liburuko protagonistak ikaskideen burlen aurrean duen erantzuteko modua eredu, simulazio bat egin dute. Irakasleak burlaren bat proposatu dio ikasle bati eta berak, liburuko protagonistaren jarrera imitatuz, sormenezko erantzun bat topatu behar izan dio horri.

Bigarren liburuaren lanketan, irudien analisiak bilakaera handia izan du (ikus *Album ilustratua genero gisa* izeneko azpiatala), album ilustratuaren inguruko prestakuntza fasearen ostean gertatu baita. Labur esanda, ilustrazioetan ikusten dena azaltzetik (galdera partzialekin gertatu bezala), ikusten ez den horretara igaro dira, hau da, interpretaziora. Horretarako, galdera irekiak, inferentzia totala eskatzen dutenak, erabili ditu irakasleak, eta hain zuzen ere, horregatik handitu da galdera mota honen kopurua bigarren albumaren gelaratzean. Oraingoan, foku irekiagoak proposatu ditu irakasleak eta horiei esker, irudietan oinarritutako hipotesiak eta inferentziak egin dituzte.

[2. albuma
gelako saioa]

- 201 I: [...] (azala eta kontrazala aztertzen) eta hau da azala: aurretik eta atzetik/ e?/ azala: azala berez/ guk hau aztertu dugu baina e?/ atzekaldia ere inportantia da/ zelako arrarua ez? atzekaldia e?/ **ez dakigu ezer ipuinari buruz eta zerbait e: argitzen dozku honek?**
- 202 IK: bai/ ez
- 203 I: igual bai e?/ norbaiti:
- 204 IK: niri bai
- 205 I: **zer argitzen dotzu honek?** (eskua altxatuta dagoen ikasle bati)
- 206 IK: doiazela: hegazkin baten
- 207 I: hegazkinian espazioan edo:zer?
- 208 IK: Afrikara doiezela/ holako arbolak daz Afrikan
- 209 I: holako zuhaitzak dare Afrikan?
- 210 IK: bai

Irudien analisisan aurrera egiteak eta generoaren ezaugarri bereizgarriak berariaz lantzeak, hortaz, galdera motetan eragin du zuzen-zuzenean, irudien inguruko inferentziek galdera irekiak eskatu baitituzte, eta alderantziz. Gainera, liburua irakurri bitartean, hipotesiak eta aurre-hartzeak egin dituzte, hau da, letra zatiak estalita, ikasleek, irudietan oinarrituta, ondoren datorrena aurreikusi behar izan dute eta hori guztia galdera irekien bitartez gidatu du irakasleak. Hala ere, ezin dugu pentsa inferentzia total horiek irudiarekin bakarrik egin direnik. Izan ere, idatzizko testuan azaltzen den argumentuarekin ere gauza bera egiten saiatu dira, esaterako, pertsonaien ekintzetan eta jarreretan funtsatuta, haien izaera inferitu dutenean.

[2. albuma
gelako saioa]

- 697 I: [...] (liburua irakurri ostean) bueno/ nolakoa ikusten duzue:/ **nolakoa uste duzue dala amamaren izaera?/ amamaren izaera eta itxura kanpotik ikusten dou/ baina bere izaera barrutik nolakoa uste duzue dala?**

- [...]
- 715 I: bale/ entzun gauzatxo bat/ **eta: nola dakigu/ zerk adierazi digu hemen ipuin honetan bihotz onekua dala: ta:/ ze ze/ nun nun/ nun fijatzen zarete/ aber ez dau ipintzen bihotz onekua:** (ikasleek aipatu dute bihotz onekoa iruditu zaiela)
- 716 IK (Joseba): txikitatik handira zahartzen danian
- 717 I: txikitatik handira zahartzen diran ilustraziño: horietan ondo ikusten da/ ba neska alaia:/ bihotz onekua:/ Hegoa?
- 718 IK (Hegoa): e: nahiz ta e: ez nahi dan e: jun dantzan itxera kontzertu horretara/ joan zala aiteitagatik
- 719 I: aiteitakin e?/ aiteitagatik ba in zebala holako:/ bale!/ **nun ikusten da Mireia?**
- 720 IK (Mireia): aurpegian
- 721 I: aurpegixan/ o sea que: marrazkien aurpegixan ikusten da:/ bai: aurpegiak gauza asko esaten ditxu/ Martin?
- 722 IK (Martin): ba: (isilik)
- 723 I: bueno: e?/ baina ondo e?/ egindako:
- 724 IK: espreziñuan
- 725 I: espreziñuan ezta?/ ikusten dala ez dala harroputza
- 726 IK (Andrea): e: e: makillau eta dana in bihar zala baina azkenian ez dala makillau bere gizonagatik
- 727 I: onartzen dau e?/ bera dan modukua/ Ilazki? (eskua altxatuta)
- 728 IK (Ilazki): eta be bai lehenengo liburitik ikusten dala itxurak ez daukala hainbesteko garrantzirik/ izaera dala

Aipatzekoa da, bestalde, izaera inferentziala duten galderak egon direnean, ikasleen erantzunak apur bat luzeagoak direla ikus daitekeela, baina bereziki deigarria da ikasleen parte-hartzea areagotu egin dela. Alegia, galdera beraren aurrean ikasle askok erantzun nahi izan dute eta, ondorioz, elkarrizketa segmentuak inoiz baino luzeago bilakatu dira.

Hirugarren albumean ere, bigarreanean bezalaxe, irakasleak galdera irekiak erabili ditu irudiek zer iradokitzen edota adierazten duten eztabaidatzeko. Galdera horiek ez dute erantzun bakarrik eta ezin dira liburuan topatu, kontrara, ikasleen inferentzia totala eskatzen dute. Liburua irakurri aurretik, azaleko ilustrazioetan oinarrituta (eta beranduago izenburua ezagututa), argumentuaren inguruko hipotesiak egiteko ere mesedegarri izan dira galdera irekiak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 150 IK (Ibai): (hipotesiak talde handian partekatzen) arbolaren ilea sugez osaturik dago (azalaren ilustrazio bati buruz ari da)
- 151 I: a!/ o sea que sugeak agertzen dira:/ eta: **zer adierazten digu gure pixkatxo bat sugeak?**
- 152 IK (Oihan): ba izan leikela peligrasua
- 153 I: arriskutsua?/ arriskuren bat dagoela?/ zuri? (Ibairi)
- 154 IK (Ibai): beldurrezkua ahal dala izan
- 155 I: sugeak beldurra emoten dotzue?
- 156 IK (Ibai): ez baina igual beldurrezkua ahal dala izan

Hori gutxi balitz, ordura arte landutako hiru album ilustratuen arteko ezberdintasunak eta antzekotasunak aztertzeke garaian ere galdera inferentzial horiek izan dira nagusi. Talde txikietan lan egin baino lehen, elkarrizketa arauak adostu dituzte taldean, eta horretarako ere, galdera irekiak baliatu ditu irakasleak. Ikasleek modu irekian proposatu ahal izan dituzte haientzat garrantzitsuak diren elkarrizketa arauak eta horiek izan dira, guztien artean adostuta, ondoren erabili dituztenak.

Hirugarren albumaren gelaratze osoa ikusita, bistan da galdera kopurua, oro har, jaitsi egin dela, aurreko albumekin alderatuta. Antzeko egoera ikusi dugu beste irakasleen saioetan ere, hortaz, diseinuak berak eragin ahal izan du horretan. Galderak aurrez diseinatuta daude eta urriagoak badira ere, horien funtzioa argiagoa da. Gainera, galdera bakoitzak elkarrizketa segmentu luzeagoak ekarri ditu, galderak irekiagoak izan direlako eta ikasleen arteko elkarrekintza bera ere, beranduago ikusiko dugun moduan, areagotu egin delako. Bada, irakaslearen galderak ez dira lanketaren erdigune izan, ikasleen esperientziak eta interpretazioak izan baitira lanketaren motore nagusiak. Bada, galdera zuzenez gain, bestelako hainbat jarduera eta elkarrizketa izan dituzte album ilustratua lantzeko (ikasleen bizipenak partekatu, ikasleen arteko elkarrekintza sustatu...).

[Adibide gehiago 2. eranskinean: *Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa*]

4.2.2.1.1.5.- Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko

Irakasleak luzatzen dituen oinarrizko galdera edo foku proposamenez gain, garrantzizkoa da ikasleen diskurtsoak garatzen laguntzeko baliatzen dituen estrategiei ere begiratzea, galdera formatuan edo ez, lagungarri baitira ikaslearen berbaldiak luzatzeko, osatzeko, zehazteko...

Prestakuntza-prozesuan zehar, estrategia horien guztien erabileran aldeak egon direla esan daiteke. Ikasleen baieztapenak edota ideiak arrazoitzea eskatzen duten **orientazio estrategiak**, esaterako, ez dira apenas ageri lehenengo eta bigarren albumen gelaratzeetan. Salbuespenak salbuespen, irakasleak ez du ikasleen erantzunen justifikaziorik eskatu eta horren ordez, bestelako estrategia batzuk aurki daitezke bere esku-hartzean. Hirugarren albumaren gelaratzean, aldiz, zenbait adibide topa ditzakegu non irakasleak arrazoiak eskatu dizkien ikasleei, bai eta haien pentsamendua azaltzera gonbidatu ere. Hori agerikoa izan da, bereziki, ikasleek liburua irakurri aurretik hipotesiak formulatu eta plazaratu dituztenean eta irakurri ostean haien bizipenak talde handian partekatu dituztenean. Horretarako, *kontatu*, *azaldu pixkatxo bat* eta *esplikau* bezalako gonbitak erabili ditu, ikasleek zerbait esan ostean hori gehiago sakondu eta justifika dezaten. Horiek bereziki ugariak dira ikasleek haien beldurrak irudikatu, kutxan sartu eta ostean hori guztia taldean komentatu dutenean. Bertan, aukera izan dute, nahi izan dutenek, euren beldurraren edo beldurren zergatiak aurkezteko. Arrazoiaketa sustatzen duten gonbidapen horiez gain, galderen bitartez ere saiatu da ikasleen ideien atzean dauden arrazoiak azaleratzen, eta beheko pasarte dugu horren erakusle.

[3. albuma
gelako saioa]

- 86 IK (Hegoa): (hipotesiak talde handian partekatzen) gure taldian be bai pentsau dou izenburua dala e:: e: eguzkia eta ilargia
87 IK (Oihan): ez/ aldrebes (taldeko beste batek)
88 IK (Martin): ilargia eta eguzkia (taldeko beste batek)
89 I: **eta: zergatik?**
90 IK (Martin): ba: agertzen dalako eguzki bat eta ilargi bat
91 IK (Oihan): o sea lehenengo ilargia eta gero eguzkia
92 I: **eta hori bakarrik agertzen da azalian?**
93 IK (Oihan): ez e: agertzen da e: txotxongilo bat/ ilargia jolasten txotxongiluaz/ laku bat eta:
94 IK (Martin): eta arbol bat

Arestian aurreratu dugun moduan, orientazio estrategiak beharrean, **errazte estrategiak** izan dira, hasiera-hasieratik irakaslearen egiteko moduetan integratuta egon direnak, eta horiek ere prozesuan zehar aniztu badira ere, irakaslearen ohiko estrategiatzat har daitezke. Horiei esker, ikasleen diskurtsoak zehatzagoak eta osatuagoak bilakatzen laguntzen du, erantzun laburretatik harago joanez eta ideietan sakontasun handiagoa lortuz. Lehen albumaren gelaratzean, ikasleek talde txikietan ateratako hipotesiak talde handian komentatu dituztenean, azpimarragarria da errazte estrategia mordoxka bat erabili dituela irakasleak, aipatutako helburuekin. Horren ondorioz, bozeramaileekin luze aritu da erantzunak sakontzen.

[1. albuma
gelako saioa]

- 113 IK: (ikasleek talde txikietan argumentuaren inguruan egindako hipotesiak partekatzen) neska bat oso e: bihotz onekoa zela eta bere lagunek/ e:/ e:/ barre egiten ziotela eta berai ez jakola gustetan
114 I: berai ez jako/ hau da/ bihotz oneko neska:/ bere lagunek barre egiten diote:/ berai ez jako gustatzen/ eta zergatik egiten diote barre ba?/ **zein da arazoa?/ zergatik itxen dotzie barre: neskatila honi?**
115 IK: bere itxura
116 I: **bere itxuragatik/ kanpoko itxura?/ bere kanpoko itxuragatik?/ edo bere izakeraz?**
117 IK: kanpoko itxura
118 I: kanpoko itxuraz/ bai?/ **norbaitek laguntzen dio?**
119 IK: bai/ bere amak
120 I: aber/ **eta zer esaten dio bere amak?/ zer e:?**
121 IK: e:/ lasai egoteko XXX/ dala iguala (oso baxu. Beste ikasleak ez dira entzuten ari)
122 I: a!/ lasai egoteko nahiz eta bera desberdina izan itxuraz/ bere izaera daukala?/ eta **bukaeran?/ nola bukatzen da zuen ustez e:?**
123 IK: bere lagunak diela/ bere izaera/ XXX

Bigarren albumaren lanketan ere bereziki erabiliak izan dira errazte estrategiak irakaslearen diskurtsoan. Alegia, ikasleek esandakoa entzun, errepikatu eta beste bati hitza eman edota segmentua aldatu beharrean, kasu askotan, ikasle berarekin luzatu da, bere iritzia zehazteko edota osatzeko helburuarekin, hots, hasierako erantzun laburra oinarri, hura konplexuago bilakatzeko xedearekin. Kasu honetan, gainera, estrategia horiek ez dira mugatu bozeramaileen partekatze lana sakontzera, parte hartu duten ikasle gehienekin gertatu baita. Beheko adibidean ikus daitekeen moduan, ilustrazio baten behaketa lanean mesedegarria izan da irakaslearen

esku-hartzea, ikasle batek hasieran esan duen ideia bat sakontzeko eta interpretazio horretan ere beste ikasle batzuk integratzeko.

[2. albuma
gelako saioa]

- 954 I: [...] ai:!/ nik nahi neban erreparatu: marrazki honetan/ entzun/ hemen e?/ badago ba plantxan/ ze ze/ bakarrik fijatu hemen/ marrazki honetan/ ze ze ze ze: esaten dozku?
- 955 IK: ba: erropa zimurra bezelakua da (zarata)
- 956 I: aber hau/ aber/ aber Yera zuk/ kontau (isilik dagoelako)
- 957 IK (Yera): e: dagoela zimurtuta eta nahi dauela ez egon ematen krema
- 958 I: krema/ Hegoa?
- 959 IK (Hegoa): in bihar dauela bere burua lisatu
- 960 I: nahi dau bere: bere azala leunu-leun jarri ezta?/ liso-liso jarri/ Katixa?/ **eta horretarako guk zer egiten dugu?/ zerbait zimurtuta daukagunian?**
- 961 IK: krema
- 962 I: **eta azala/ eta azala ez bada?/ krema bai eta azala ez bada?/ erropa daukagunian zimur ze itxen dogu?**
- 963 IK: plantxau
- 964 I: **orduan amonaren irudia: zeren gainian dago?**
- 965 IK: plantxa baten gainian
- 966 IK: plantxero baten gainian
- 967 I: hori da/ plantxatzeko ohol baten gainian ezta?/ nahi dauelako: plantxiaz sh:: (keinua eskuarekin)/ zer Andrea?
- 968 IK (Andrea): nik naukotenian dermatitis eskuetan e: naukoten oso siku eta be bai pentsau nauen e:: plantxetiana baina nire amak e:/ nire ama joan zan medikura eta al final botatzen nintzen krema
- 969 I: nola plantxau biozu?/ **zer gertatuko litzateke: benetan?**
- 970 IK: erre ingo zala! (GBB)

Gorago esan dugunari jarraituz, errazte estrategien agerpena ez da bereziki ezberdina izan hirugarren gelaratzean, irakaslearen ohiko jardunaren parte baita, beraz, oparoak izan dira adibideak fase guztietan. Hirugarren honetan ere irakaslea ez da ikasleen erantzun motzekin konformatu eta horiei etekin handiagoa ateratzen saiatu da, esate baterako, ikasleek haiek bizitako esperientzia beldurgarri bat kontatu dutenean. Horrez gain, liburuaren azala aztertu dutenean ere, ikasleen inferentzietan sakontzeko ahalegina egin du irakasleak. Hurrengo pasartean ikus daitekeen gisan, bi ikaslek proposatutako ideiak osatzen lagundu du, haiek esandakotik abiatuta, zehaztera bideratutako galderak eginez.

[3. albuma
gelako saioa]

- 111 IK (Iñigo): (hipotesiak talde handian partekatzen) e: ba: ikusi dou azalien agertzen zien holan e: ba tipo munstro batzuk eta ba pentsau dou hori/ diela munstro batzuk eta:
- 112 I: **eta onak edo txarrak?/ edo nolakuak uste dozue diela munstro horiek?**
- 113 IK (Iñigo): e: bildurtu itxen zabiela jendia
- 114 I: o sea gaiztuak/ Andrea? (eskua altxatuta)
- 115 IK (Andrea): e: guk lehenengotan pentsau dou zala makina bat
- 116 I: **zerk adierazten zuen makina: itxura?**
- 117 IK (Andrea): eske: ilargiaren eskuak eta pentsetan gauen ziela makinan tubuak

Orain arte ikusitako errazte estrategia horiek guztiak onuratsu izan dira ikasleek haien ekarpenak garatzeko, eta horrekin guztiarekin, haien diskurtsoetan aurrera egiten laguntzeko. Estrategia horiek presente egon dira hiru albumen gelaratzeetan, beraz, bilakaera nagusia,

errazte estrategia horiek orientazio estrategiekin konbinatzea izan da eta hori hirugarren albumaren lanketan izan da agerikoa.

Ikasleen diskurtsoetan aurrera jotzeko, bestelako erraminta linguistikoak ere erabili ditu irakasleak, horien artean, **informazio estrategiak**. Goiko biek alderatuta apur bat ezberdina da, helburua ikasleentzat iradokitzailea izan daitekeen inputa helaraztea baita. Irakasleak, lehen albumean, ipuin baten atal nagusiak gogorarazi ditu, talde txikietan egin beharreko lanketarako informazio baliagarria izango delakoan. Bestalde, irudien inguruan berba egin dutenean, irakasleak fokatu ditu arreta guneak, eta momentu batean, ikasleentzat oharkabean igaro den irudi batean ere egin du parada. Horrekin batera, liburuaren inguruko informazioa ere helarazi du, bai lexikoarena, baita hurrengo pasartean ikus daitekeen moduan, egileen (idazlea, ilustratzailea eta itzultzailea) ingurukoa ere.

[1. albuma
gelako saioa]

- 260 I: [...] bueno ba begira/ ipuin honen izenburua da/ Tximeleta-belarriak// e?/ Tximeleta-belarriak (azala erakusten die ikasleei)/ berez/ ipuin hau idatzi:/ **ipuin honen idazlea da Luisa Aguilar/ eta Luisa Aguilar honek eztau idatzi euskeraz/ idatzi dau gazteleraz/ eta honen izenbrua originala da:/ Orejas de mariposa// bai?/ Orejas de mariposa/ eta gero beste pertsona bat/ Fernando Rey deitzen dana:/ horrek egin dauena da gazteleratik euskeratu**
- 261 IK: **itzuli**
- 262 I: **itzuli ta euskeraz jarri ipuina/** eta beste/ protagonista inportante bat zein da hemen?
- 263 IK: e:/ tximeleta
- 264 I: ya/ baina:/ ipuin hau eraikitzeke idazleaz aparte zeinek hatzen dau:?
- 265 IK: e:/ marrazkilaria! (GBB)
- 266 I: **marrazkilaria/ eta marrazkilaria da/ e:/ ilustratzailea da/ André Neves/ nik ere eztoz ezagutzen/ guk ezagutzen ditzugu marrazkilaria batzuk baina hau izango da/ ba:/ Espainia mailan dagoen marrazkilaria bat/ bale? [...]**

Bigarren albumean ere, aurrekoan bezalaxe, irakasleak inputa eman du liburuaren autoreen inguruko azalpena eman nahi izan duenean (idazlearen, marrazkilariaaren eta itzultzailearen izen-abizenak) edota lexikoa argitu duenean; bai berarengandik irten denean eta bai ikasleek galdetu dutenean ere. Halaber, ikasleek jardueraren bat egin dutenean ere, kontsigna zehazteaz gain, fokuak eta ideiak ere proposatu ditu, ikasleentzat inspiratzaile izan daitezkeen.

[2. albuma
gelako saioa]

- 13 I: bueno:/ aber gauzatxo bat/ bueno ya: e: utziko dugu dagoenetan e?/ ze ez daukagu denbora larririk/ egingo dugu gero denbora gehixau eukiz gero jarraituko duzue/ emon bihar dotzuet bi minutu Amama eta aitita/ **amama eta aititaz aparte: azal horretan zer ageri nahi dozen/ ze beharbada igual ez da izango bakarrik amama eta aitita bat/ beharbada igual zerbait/ elementuren bat marraztu nahi baduzue:** bi minutu dauzkazue/ amama eta aitita ez baduzue: bukatu gero bukatuko duzue/ baina aber azal horretan ze:/: zer gehixau agertu daitekeen izenburu horrekin

Gainera, ikasleek haien bizipenak eta esperientziak kontatzeaz gain, irakasleak berak ere anekdota bat kontatu die ikasleei. Maitek bigarren **autokonfrontazio** saioan azaldu duen moduan, ikasleentzat oso erakargarria da irakaslearen egunerokotasuneko kontuak eta bizipenak entzutea eta hain zuzen ere horregatik partekatzen ditu bere etxeko kontuak ikasleekin. Input horiek guztiek informazioa eskaintzen dute, liburuaren edota jorratzen ari diren gaiaren inguruan. Informazio estrategia horiek momentu gutxitan agertu dira, beharrezkoa edota interesgarria izan den kasuetan.

Hirugarren albumean oinarrizko informazioa igortzen jarraitu du irakasleak (autoreak, lexikoa, albumaren bestelako ezaugarriak...). Eta ez hori bakarrik. Orain arte sarri askotan esan dugun gisara, prestakuntza-prozesuan aurreneko aldiz, hirugarren albumean, elkarrekintza landu dute, berariaz, literatur alderdiekin batera. Beste askoren artean, talde txikietan lan egiteko rola, elkarrizketarako arauak eta modalizazio espasideak adostu dituzte guztien artean. Zeregin horretan, modalizazioarena kontu berria denez ikasleentzat, horren esanahia eta garrantzia azaldu die irakasleak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 6 I: [...] irudi hori ikusiz zer datorkizuen dana ez?/ sentimenduak iritziak e?/ guztia esan talde txikietan/ baina talde txikietan hitz egiteko hitz egin bihou hitz batzuk edo esaldi batzuk erabiliz/ **modalizazioa deitzen da e?/ talde batetan e?/ gaudenian hitz egiten dare modalizazio ba arauak edo esaldituak egiteko bai?**/ nik idatziko ditut horiek arbelean/ guk ez dugu horrela inoiz egin e?/ orduan izango da lehenengo aldiz/ bata da modalizazio arauak (arbelean idatzi du)/ modalizazioa/ **orduan hitz egiten dozenian zuek hasi behar zeate bata besteari/ ba: nire iritzi/ nire iritzi** (arbelean idatzen jarraitzen du)/ **uste dut/ uste dut/ izan daiteke/ era hontako esaldiak e?/ hitz egin aurretik esan jo ba nire iritzi/ nik uste dut/ niretzat hau izan daiteke:/ ba bai ados nago zurekin baina:/ ulertzen dozue?/ ulertzen da nola ein behar dozen elkarrizketa?/ telebistan egongo bazinate moduan e?/ nire iritzi/ uste dut/ izan daiteke:/ nere ustez/ bai?// ulertzen da?/ seguru ez?/ **ezin dozue hitz egin denok batera eta esaldiak esan e: pentsatzen dozen taka!/ edukaziñoz e?/ hola moderauta/** eta horretarako/ elkarrizketa horretarako ipiniko ditugu arau batzuk/ elkarrizketa arauak bai? (arbelean idatzi du beste zutabe bat)/ elkarrizketa arauak/ zeintzuk izango die? (hasi dira ikasle batzuk eskua altxatzen)/ elkarrizketa arauak aber**

Ildo beretik, elkarrizketa aurrera eramateko arauak guztien artean proposatu dituztenean ere, irakasleak aipatu ez den beste bat gehitu nahi izan du, funtseko baiteritzo horri.

Atalari amaiera emateko, garrantzitsua da irakasleak agerrarazitako **sostengu estrategiak** aipatzea, prozesu osoan zehar ohikoak izan direlako eta ikasleei hitz egiten jarraitzeko konfiantza eskaini dietelako. Kapituluaren hasieran azaldutako hurbiltze estrategiekin dute lotura hertsia, onespen esaldien bitartez ikasleak animatu baitira diskurtsoarekin aurrera egitera.

Lehen album ilustratuan, ikasleek talde txikietan egindako lana partekatu dutenean, bereziki, hipotesiak sortzeko galderei erantzun behar izan dietenean erabili ditu irakasleak sostengu estrategiak. Ikasleen erantzunen aurrean sorpresa adierazi eta haiek esandakoa birformulatu egin du. Batzuetan hori lagungarria izan da segmentua amaitutzat eman eta beste galdera bat proposatzeko; beste zenbaitetan, segmentu bera mantendu eta beste ikasle bati hitza emateko, eta beste hainbatetan, beheko adibidean kasu, ikasleek hitz egiten jarraitzeko.

[1. albuma
gelako saioa]

- 58 IK: (ikasleek talde txikietan argumentuaren inguruan egindako hipotesiak partekatzen) arazo:/ dauko arazo bat
- 59 I: ze arazo dauka Kameliak?
- 60 IK: e:/ burla itxen dotziela
- 61 I: baina burla zergatik egiten diote?/ bere izakeragatik:
- 62 IK: ez!/ bere gona dalako zatarra (GBB)
- 63 I: bere gonagatik?/ horregatik burla egiten diote?/ bere gona zatarra dalako/ eta?/ beste:/ denbora guztian dare gonari buruz/ e:
- 64 IK: ez (GBB)
- 65 IK: belarritakuai buruz be bai
- 66 I: belarritakuai?/ belarritako bereziak?
- 67 IK: bai baina eztou jarri
- 68 I: **bere belarritakuai buruz/ ezta?**
- 69 IK: bai
- 70 I: belarritakuei
- 71 IK: eta/ e:/ bere kanpoko itxurari buruz
- 72 IK: eta ulia!
- 73 I: aber/ esan
- 74 IK: bere kanpoko itxurari buruz
- 75 I: **o sea que burla egiten diote bere kanpoko itxurari buruz/ ileagatik/ soinekoagatik/ belarritakuengatik**
- 76 IK: eta dagoelako hegan/ e:
- 77 I: **a!/ eta gero gainera gai da hegan egiteko/ ba:le**

Gorago esan dugun moduan, ilustrazioen inguruko analisisa sakonagoa izan da bigarren albumean, eta bertan, hipotesi eta inferentzia oso ezberdinak agertu dira ikasleen artean. Horiek guztiak onartu ditu irakasleak, ikasleek esandakoa errepikatuz, birformulatuz eta onarpen esapideak eta keinuak erabiliz. Jarraian dagoen adibidean, esaterako, idatzizko testuan oinarritutako ideiak ilustrazioetan ikusten diren alderdiekin uztartu nahi ditu irakasleak, eta horretarako, ikasleen baieztapenak onartu egiten ditu eta horiek aldi berean, irudiekin lotu.

[2. albuma
gelako saioa]

- 714 IK (Andrea): (aitonaren izaerari buruz eztabaidatzen) e:: bihotz onekua
- 715 I: bale/ entzun gauzatxo bat/ eta: nola dakigu/ zerk adierazi digu hemen ipuin honetan bihotz onekua dala: ta:/ ze ze/ nun nun/ nun fijatzen zarete/ aber ez dau ipintzen bihotz onekua:
- 716 IK (Joseba): txikitatik handira zahartzen danian
- 717 I: **txikitatik handira zahartzen diran ilustraziño: horietan ondo ikusten da/ ba neska alaia:/ bihotz onekua:/ Hegoa?**
- 718 IK (Hegoa): e: nahiz ta e: ez nahi dan e: jun dantzan itxera kontzertu horretara/ joan zala aitatagatik
- 719 I: aitatakin e?/ aitatagatik ba in zebala holako:/ bale!/ nun ikusten da Mireia?
- 720 IK (Mireia): aurpegian
- 721 I: **aurpegixan/ o sea que: marrazkien aurpegixan ikusten da:/ bai: aurpegiak gauza asko esaten ditxu/ Martin?**



23. irudia. Maite eta bere ikasleak liburuari buruz hitz egiten (bigarren albuma)

Hirugarren albumean, aurretik deskribatutako egiteko moduei eutsi die irakasleak, ikasleek esandakoa berretsiz, hura onartuz eta bide batez, beste ikasle bati hitza emanez. Album horren gelartzean ikasleek hartu dute protagonismorik handiena, haien bizipenak eta interpretazioak bihurtu baitira lanketaren erdigune. Hortaz, ikasleen berbaldiak orientatzea eta onestea izan da irakaslearen rolaren ernamuina. Beheko pasartean, ikasle batek idatzitako eta irudikatutako beldur bat gainditzeko gomendioak proposatu dituzte, eta jarduera horretan, adibidez, irakasleak gidari lana izan du, elkarrizketaren norabidea ikasleen esku geratu baita.

[3. albuma
gelako saioa]

- 651 I: [...] (ikasleen beldurrak partekatzen) (beste txartel bat atera du kutxatik) montaña rusari beldurra eta nire amets txarrei beldurra/ aber montaña rusari beldurra (Iratxek altxatu du eskua)/ zuria da? (ezezko keinua)/ ez?! **esan nahi du norena dan?/ norena dan?/ ez dau esan nahi?/ bale! Iratxe aholku bat/ montaña rusari**
- [...]
- 665 I: oso ondo/ Asier? (eskua altxatuta)
- 666 IK (Asier): e: irakurri eta ez pentsetako horretan XXX
- 667 I: **irakurri zerbait ez?/ eta izan daiteke ipuin bat edo liburu bat/ begira holako ipuin bat hartzen dozu eta ya kentzen jatzu zuri bildur danak**

Aurretik esandako guztia aintzat hartuta, esan daiteke ikasleen berbaldiak sakontzera bideratutako estrategiek zeresan handia izan dutela album ilustratuen lanketetan, funtsezkoak izan baitira ikasleen interpretazioak, iritziak eta esperientziak sakontzeko eta horiek guztiak talde handian komentatzeko eta eztabaidatzeko. Horiek, gainera, ikasleen parte-hartzean modu positiboan eragin dute, irakaslea ez baita hasierako erantzun bakar eta laburrekin geratu, eta ikasleei lagundu baitie diskurtso konplexuagoak eraikitzen. Ikusi dugun moduan, estrategia batzuk irakaslearen ohiko jardunean integratuta egon dira hasieratik, eta beste batzuk, ordea, esperimentatuz eta ugarituz joan dira prozesuak aurrera egin eta elkarrekintza didaktikoari garrantzia gehitu ahala.

[Adibide gehiago 3. eranskinean: *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko*]

4.2.2.1.2.- Ikasleen arteko elkarrekintza

4.2.2.1.2.1.- Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan

Album ilustratu guztietan egon dira ikasleek talde handian hitz egiteko espazioak, helburu ezberdinekin: hipotesiak atera, liburua elkarrekin irakurri, irudiak interpretatu, argumentua eta haien bizipenak uztartu... Hala ere, egoera horietan sortu diren ikasleen arteko elkarrekintzak ez dira beti berberak izan, hortaz, elkarrizketa horien ezaugarritzea egiteari funtsezkoa deritzogu.

Lehen album ilustratua gelaratu dutenean, ikasleek dezente hitz egin dute talde handian, baina haien arteko entzute aktiboaren zantzu gutxi aurkitu ahal izan dugu, ez baita alderdi hori berariaz landu ikasgelan. Elkarrizketa arauak direla eta, irakasleak ez du isiltasuna eskatu edota txandak errespetatzea eskatu beharrik izan. Momentu batzuetan ikasleek aldi berean hitz egin badute ere, oro har, txandak zaindu egin direla baieztatu daiteke.

Bestalde, galdera edo foku beraren aurrean ikasle bati baino gehiagori eman dio hitza irakasleak, baina ikasleen berbaldien artean lotura gutxi dago, bakoitzak bere ideia botatu baitu, labur eta azkar, aurrekoak esandakoa kontuan hartu gabe eta, oro har, irakasleari zuzenduta. Hori dela eta, elkarrizketa segmentu berean ikasle batek baino gehiagok parte hartu badu ere, esan daiteke ez dutela haien artean hitz egin, irakasleari baizik. Eskuarki, ikasleen berbaldien artean beti egon da irakaslearen hitza, onesteko, birformulatzeko, besteren bati hitza emateko...

Beraz, gutxi dira irakaslearen bitartekaritzarik gabeko ikasleen arteko elkarrizketa segmentuak. Ikasleen arteko pasarte batzuk topa daitezke, baina horietako gehienetan, ikasleen berbaldiak aldi berekoak dira, hau da, bakoitzak berea bota du, irakaslearen galderari erantzunez baina ikaskideek esandakoa kontuan hartu gabe. Beheko adibidean, esaterako, argumentua birformulatzeko eta ulermena ziurtatzeko helburua daukan galdera bat bota du irakasleak, eta horren aurrean aldi bereko hiru erantzun pilatu dira, hirurak balekoak baina ezberdinak eta haien arteko harremanik gabekoak.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 481 | I: (irudiak aztertzen eta irakurritako istorioa birformulatzeko) ez/ orain sartzen die zapatakin/ zapata zaharrak direla/ eta berak zer/ zer erantzuten dau? |
| 482 | IK: eztiezela zaharrak |
| 483 | IK: diela azkarrak |
| 484 | IK: asko ibiltzen dala (denak batera ari dira erantzuten) |
| 485 | I: asko ibili dielako/ orduan ya sartu die zapatekin/ eta halan da ere |

Kontrara, benetako elkarrekintza egon den pasarte pare bat topa daitezke, non ikasleek aurretik esandakoa osatu duten (adibide bat gehitu, zehaztu, desadostasuna adierazi...). Esan dugun moduan, gutxi dira horrelakoak eta, gainera, bi hitz-txanda baino gehiago ez dute iraun. Jarraian ikus daiteke horren adierazle den adibide bakanetako bat.

[1. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 330 | I: (irudiak aztertzen eta irakurritako istorioa birformulatzeko) e?/ zertan laguntzen dio? |
| 331 | IK: ba/ animuak ematen |
| 332 | I: Hegoa/ zertan laguntzen dio? |
| 333 | IK (Hegoa): ulertzen bere belarriak tximeleta-belarriak diela |
| 334 | IK: ez/ onartzen bere gorputza |
| 335 | I: onartzen bere: gauza onak |

Orain arte aipatutakoa aintzat hartuta, bistan da hasierako album ilustratua landu dutenean, ikasleek elkarrekin hitz egiteko jarduerak eta espazioak dituztela baina ez zaiola haien arteko elkarrekintzari erreparatu. Izan ere, elkarrekintza ez da ikas-objektu bilakatu eta ez diote alderdi horri aparteko arretarik eskaini.

Bigarren obraren gelaratzeari dagokionez ere, entzute aktiboaren aztarna gutxi agertu dira eta ez da ikasleen arteko entzute aktiboa lantzeko edo sustatzeko jarduera espezifikorik egin, ez eta estrategiarik baliatu ere. Horrekin batera, lehen albumean gertatu bezalatsu, galdera baten aurrean ikasle askok hitz egin dute baina irakasleari zuzendu dira eta lotura gutxi dago haien diskurtsoen artean. Entzute aktiboa kasu urri batzuetan ikus daiteke, ikasleek elkarrena osatu, balioetsi edota deuseztatu dutenean eta lotura hori haiengandik sortu denean, hau da, ikasleen

arteko elkarrizketa pasarte labur batzuetan. Horrelakoak, ordea, ez dira ohikoak izan, elkarrizketa batzuetan topa baititzakegu saiakera batzuk, batik bat irudiari buruz jardun dutenean, horiek interpretazio anitzak eta irekiak ahalbidetu baitituzte. Hurrengo pasartean, kasu, ilustrazioak aztertzen daudela, ikasle batek aurretik aipatutako elementu bat ekarri dute ikaskideek gogora, eta horren inguruko inferentzia ezberdinak egiten saiatu dira.

[2. albuma
gelako saioa]

- 332 IK (beste ikasle batek): (irudiak aztertzen) **ointxe bai agertzen dala margaritia zuk esan dozuna (beste ikasle batek aurretik esan duenari erreferentzia)**
- 333 I: margaritia/ zer gertatzen da margaritakin/ aber Joseba? (eskua altxatuta)
- 334 IK (Joseba): **e: aitita joaten dala etxera eta amonai emoten dotza margaritia/ eta orduen ulertzen dau ze pasau dan**
- 335 IK (Martin): **a!/ eta igual hori margarita da: txikitan landatu zauena**

Irakasleak, bere aldetik, pare bat kasutan sustatu du ikasleen arteko elkarrekintza hori, ikasleren baten iritzia talde handira eraman eta horren kontrastea eskatu duenean edota ikasle batek esandakoa azpimarratu duenean, ikaskideak adi egoteko eta horri erreparatzeko. Horren adibide bat dugu hurrengo elkarrizketan, non ikasle baten ideia edo baieztapena taldera eraman eta horren inguruko gainerako ikasleen iritzia jaso nahi izan duen irakasleak.

[2. albuma
gelako saioa]

- 375 I: [...] (liburua irakurtzen) eguzkia bezain polita zara gaueko izarrak lako begi tristeakaz eta belar moztu berria lako betile motzakaz/ mugi zaitez!/ ez dugu dantzaldia huts egin behar eta!/ (irudia erakusten du isiltasuna dagoen bitartean)/ bai?/ XXX/ ikusten dozue marrazkixak?/ laguntzen dozku zerbait gehiago ulertzen?
- 376 IK: bai (GBB)
- 377 I: e?
- 378 IK: **emoten dau amama dabilela denbora galtzen dantzaldira joateko eztauelako nahi joatia**
- 379 I: **a bai?/ zure ustez hori da?/ beste norbaitek hori uste dau?**
- 380 IK: ez (GBB)
- 381 IK: uste dau:
- 382 I: **Hegoa?/ zu be pentsatzen dozu denbora galtzen ari dala dantzaldira ez joateko?**
- 383 IK (Hegoa): (baiezko keinua)
- 384 I: **Yera?**
- 385 IK (Yera): **nik be bai pentsatzen dot hori**
- 386 I: **hori pentsatzen dozu zuk be?**
- 387 IK (Yera): bai
- 388 IK (Joseba): **nik ez**
- 389 I: **zuk ez Joseba?/ zer pentsatzen dozu?**
- 390 IK (Joseba): e: uste dau oso zatarra dala eta dabil margotzen eta
- 391 I: margotzen/ betileak margotzen e?/ politxa jartzen dantzaldira joateko [...]

Goiko pasartean, irudietan oinarritutako inferentziak egiten ari dira ikasleak eta batak esandakoa hurrengo hitz-hartzeekin osatu dute. Horrelako kasuetan, argi dago elkarrena entzuten ari direla, ideiak elkarrekin eraikitzen ari direla eta hori guztia ilustrazioen inguruan egin dela. Hortaz, generoaren ezaugarri bereizgarri horrek lagundu egin du ikasleen arteko elkarrekintza sustatzen, modu naturalean eta irakaslearen bitartekaritzarik zein lanketarik gabe.

Ondorioz, aurreko albumaren gelaratzean baino ikasleen arteko pasarte gehiago aurki daitezke bigarren honetan, generoa bera lantzeak eta ilustrazioak erdigune bilakatzeak eraginda, neurri batean. Hala ere, esan dugunari jarraituz, hori ez da gailendu den egiteko modua izan, ez baita aurrez diseinatu edota landu eta irakasleak ez baitu modu kontzientean hori sustatu.

Beste alde batetik, azpimarragarria da bat-batekotasunean irakasleari bururatutako jarduera bat oso aproposa izan dela entzute aktiboa lantzeko. Arestian ere aipatu dugun gisan, bigarren albumaren lanketaren lehenengo saioan, liburua irakurri dutenean, ikasle bat ez da gelan egon. Bada, bigarren saioan, ikaskide guztien artean kontatu diote istorioa, bera ere lanketan integratu ahal izateko. Irakasleak liburua beste behin irakurri edota berak laburtu beharrean, ikasleen esku utzi du istorioaren birformulazioa, eta erronda eginez, bakoitzak pasarte bat azaldu du. Horretarako, funtsezkoa izan da guztiak adi-adi egotea eta aurretik zer esan den aintzat hartzea, horren arabera istorioaren hariarekin aurrera egiteko.

[2. albuma
gelako saioa]

- 518 I: bale/ bueno ba hemen badago pertsona bat ez zana etorri/ ez zana egon orduan bueno ba:/ ez dakit e:/ ez dakit e::/ **gingo duguna da bat hasi kontatzen gero besteak jarraitu/ besteak jarraitu:/ eta horrela:/ ea gai garen Amama eta aitita gure hitzekin ta-ta-ta-ta e: Martini kontatzeko/ bale?/ gustatzen jatzue?/ Amama eta aitita [...]**
- [...]
- 536 IK (Joseba): a!/ e: bale/ egun baten zauen amama eta aitita bat ez?/ eta orduen aitita zabilen baratzian lana itxen
- 537 I: jarraitu Ibai
- 538 IK (Ibai): eta entzun zaben zatorrela kotxe bat esaten egon bihar zala dantza eta: herriko: plazan edo:
- 539 I: jarraitu Joseba/ oi::/ Oihan
- 540 IK (Oihan): eta joan zan e:: amamangana eta esan zotzan/ e: nahi dozu etorri e: dantza itxera herriko plazara?
- 541 IK: jarraitu (beste ikasle bati)
- 542 IK (Andrea): eta amamak esan zotzen e:: ya bere tenporadia e: jun zala/ dantzan itxeko ya zaharra dala/ eta: e: esan
- [...]

Ikus dezakegun moduan, liburuko irudiek eta bestelako egoera puntual batzuek bultzatuta, ikasleen arteko elkarrekintza eta entzute aktibo apur bat gehiago topatu ahal izan dugu bigarren albumaren gelaratzean. Halere, oraindik ere ez da ohiko errealitatea eta ez dago sistematizatuta, literaturaren alderdia bai, baina elkarrekintza bera ez baita aurrez diseinatu, ez eta ikasgelan landu ere.

Aldiz, hirugarren albumaren gelaratzean berariaz landu dute elkarrekintza eta, hortaz, entzute aktiboa langai izan dute. Aztergai ditugun Arizmendiko ikasgela guztietan gertatu da horrela,

hirugarren albumaren diseinua irakasle guztiek egin baitute elkarrekin, beraz, jarraian azalduko diren hainbat alderdi, ezberdintasunak ezberdintasun, bertsuak izango dira ikasgela orotan.

Lehenengo saioaren hasieran bertan zehaztu dituzte, guztien artean, elkarrizketarako arauak eta modalizazio esapideak, eta hori guztia talde handian egin dute zuzenean, beste irakasle batzuek talde txikietan egin badute ere. Landu dituzten baliabideak arbelean jaso ditu irakasleak eta erabilgarriak izan dira bai talde txikietan zein talde handian hitz egiteko garaian. Hirugarren **autokonfrontazio** saioan irakasleak dioen gisan, arau horiek egunero lantzen ez dituztenez, beharrezkoa iruditu zaio arbelean jasota uztea badaezpada, ikasleak ohitu arte, bederen.

Horrez gain, talde txikietan hitz egindakoa partekatzeke bi biribilen teknika erabili dute Almeneko bi irakasleek eta hor argi eta garbi ikusi dugu ikasleen entzute aktiboa. Hau da, ikasleek haien artean hitz egin behar izan dute irakasleak elkarrizketa segmenturik hasi gabe. Hortaz, talde bakoitzeko bozeramaileen arteko elkarrizketa sortu da eta horren ostean, gainerako ikasleek ideia berriak gehitzeko abagunea izan dute, betiere, aurretik esan denarekin lotura zuzena badute. Irakasleak oso modu argian esplizitatu du, kontsigna eman duenean, ikasleen arteko elkarrekintza dela helburu gorena eta elkarrizketa sortu behar dela taldean, betiere, ikaskideek aipatu dutenarekin lotura eginez. Horren ondorioz, ikasleen zein irakaslearen rola ere aldatu egingo direla aipatu du, ikasleen esku utzi baitu elkarrizketaren ardura nagusia.

[3. albuma
gelako saioa]

- 68 I: ui ze ondo gainera/ pentsatzen nuen ez dakit zergatik borobil txikixa geldituko zala hola eta gu hola/ handi-handia baina ez/ ondo!!/ **kanpuan gaudenok egin behar duguna da entzun/ entzun/ eta gero bukatzen dutenian erdikuak/ norbaitek baldin badauka zerbait gehitzeko edo esateko/ gure taldian ere honi buruz ere hitz egin da edo: ba ni ados nago gauza bateaz baina bestearekin ez/ zuen artian hitz egin bihozue bale?/ e!/ zuen artean hitz egin bihozue/ zuek pentsau momentu honetan ni hemen ez nagoela/ eta Haizea ezta/ zuen artian/ itxi borobila/ zuen artian hitz egin bihozue/ e?/ zuen artian/ lehenengo entzun ondo esaten dutena/ zuek laurok hitz egingo dozue ba bi minutu edo/ eta ondoren kanpuan zaudetenok/ eurak esandakoari ba gehitu gauza edo:/ aurka egin edo zuek beste iritzi bat edo ideia bat esan dozuena eta ez dutela adierazi// hasi**
- 69 IK (Ibai J taldea): (lehenengo bozeramailea hasi da irakurtzen) nire ustez ilargia eguzkiz/ ilargiz eguzkiz eta laino batez osaturiko zuhaitz
- 70 I: **hori da egin behar dana?**
- 71 IK: ez (GBG)
- 72 I: aber barkatu/ barkatu/ zuk adierazi behar dozu/ ez nere ustez/ zure taldean zeri buruz hitz egin dan/ Ibai/ eta azaldu dut oso garbi ez?
- 73 IK: bai!
- 74 I: **zuk adierazi behar dozu bozeramaile moduan zure taldian zeri buruz hitz egin duzuen/ elkarrizketa bat/ zuen artian solasaldi bat suertatu e: sortu bihar da// benga**

Bi biribilen teknikak entzute aktiboa lantzeko mesede egin duen bezala, badago onuratsua izan den beste jarduera bat ere, hain zuzen ere, ikasleek idatzitako eta irudikatutako haien beldurrak taldean komentatzearena. Beldur horiei aurre egiteko gomendioak eman dizkiote elkarri, irakasleak banan-banan beldurrak kutxatik atera dituenen. Jarduera hori biziki interesgarria izan da, ikasleek besteen beldurrei aipu egin eta horiek gainditzeko aholkuak eman baitizkiote batak besteari. Izan ere, elkarri laguntzeko saiakera hori izan da lehenetsi dena, ikasle guztien beldurrak ateratzea baino gehiago. Alegia, beldur guztiak beharrean, bospasei besterik ez dira atera, horiek sakontasunez komentatzeko eta ikasleen arteko elkarrekintza pizteko helburuarekin (*zeinek ematen dio aholkuren bat ez daixen euki?, beste ideiarenekin bat beldurra uxatzeko?*). Gainerako beldurrak arratsaldeko saioan zein hurrengo egunetan atera dituzte, ikasleek halaxe eskatuta.

Entzute aktiboa berariaz landu denez, ondoren egin dituzten talde handiko ohiko elkarrizketetan ere aldaketa antzeman da, ikasleek iritzia emateko zein modalizatzeko esapide ezberdinak erabiltzeaz gain, ikaskideen ahotsa ekarri baitute haien diskurtsora, erreferentziak eginez. Erreferentzia horiek irakasleak bideratu ditu kasu batzuetan, ikasleen iritzia talde handian kontrastatu nahi izan dituenen, bereziki. Horrela, ikasle baten ekarpena besteek ere osatu ahal izan dute, haien arteko elkarrekintza bermatuz. Hurrengo pasartean, adibidez, ikasle batek ilustrazio baten inguruan egin duen interpretazioa talde handira eraman du irakasleak, besteak ados dauden ala ez ikusteko eta horri esker, haien arteko entzute aktiboa indartzeko. Ikasleek ez dute *bai/ez* gisako binomioekin erantzun, aldiz, ikaskideek esandakoa aditu dutela eta horren inguruan duten ikuspuntua adierazteko gai direla erakutsi dute.

[3. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 428 | IK (Hegoa): (liburuko ilustrazioak aztertzen) ba: Mattinek/ Mattin e: dauela silla baten eta bitartian beste neska-mutikoak dabizela jolasten parkian eta |
| 429 | I: bere ikasgelakuak dira edo bere lagunak eta bera sustauta dago eta bestiak jolasten parkean? |
| 430 | IK: bai |
| 431 | I: zeinek uste dau hori agertzen dala hor? / Iratxe? |
| 432 | IK (Iratxe): nik uste dot be bai Hegoak esan dauena |
| 433 | IK: nik be bai |
| 434 | I: zer esan dau Hegoak? |
| 435 | IK (Iratxe): e: Mattin dauela asustauta eta bere lagunak dabizela parkian jolasten |

Irakaslearen esku-hartze horrez gain, aipatzekoa da ikasleek euren kabuz ere erreferentzia anitz egin dizkiotela elkarri. Hau da, ikaskideek esandakoa haien diskurtsoetan integratu dute eta adostasunak zein desadostasunak plazaratu dituzte, irakasleak hori eskatu beharrik gabe. Horren erakusle dugu hurrengo elkarrizketa pasartea. Bertan, ikasle batek proposatutako ideia

bat iradokitzailea izan da beste batentzat, hori entzunda bere ikuspuntua aldatu delako eta pentsamendu berriak sorrarazi dizkiolako. Hortaz, adibide horretan, ikasleen arteko erreferentzia edo entzute aktiboa ez da *ados* nago esatera mugatu, ikus baitezakegu ezagutza literarioak elkarrekin eraiki ditzaketela.

[3. albuma
gelako saioa]

- 136 IK (Ilazki): (hipotesiak talde handian partekatzen) guk pentsau dou etorri/ etorri diela ilargia eta eguzkia XXX bizitzen eta sortu dala mundu: beldurgarri bat edo arriskutsu bat
- 137 I: o sea que mundo extraño batzuk sortu dira// zerbait gehixau?/ Martin? (ezezko keinua)/ orain pentsau/ aber Mireia? (eskua altxatuta)
- 138 IK (Mireia): **orain Ilazkik esan dauela hori**/ igual da ilargia eta eguzkia ezkondu edo euki dauela umia eta ume hori izan da XXX
- 139 I: a:!/ munstro txiki bat/ ilargia eta eguzkia elkartuta irten da holako: e? [...]

Ikasleen berbaldien arteko lotura horiez gain, aipatzekoa da ikasleen arteko elkarrizketa zati luzeak egon direla hirugarren album honen gelaratzean, hots, irakaslearen bitartekaritzarik gabeko edo esku-hartze gutxiko pasarteak. Horietan, ikasleak ikus daitezke elkarrekin hitz egiten eta eztabaidaren gidaritza kudeatzen. Segmentu horietan nabaritzen da ikaskideek esaten dutena aditasunez entzuten daudela eta horren gaineko iruzkinak egiteko gai ere badirela. Hona, jarraian, etsenplu bat non ikasleek, inork bideratu gabe, haien artean hitz egin duten, eurek bakarrik ezagutzen duten erreferente baten inguruan. Horrelako pasarteak ez dira, aurrekotan bezala, laburrak eta salbuespenezkoak, gelaratze osoan zehar ikusten baitira haien arteko joan-etorriak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 161 I: [...] Iñigo? (eskua altxatuta)
- 162 IK (Iñigo): **e: guk ere pentsau dou hori/ zaukona ilia sugiana/ zala holan pelikuletan agertzen zan bat begiratzen zotzazula begietara**
- 163 IK (Ibai): **a bai!/ begiratzen zotzazun begixetara eta estatua gelditzen zala**
- 164 IK (Iñigo): **gelditzen zazela estatua begiratzen badotzatzu begixetara**
- 165 IK (Ibai): **eta be bai Monster High hori mutila beti dauena betaurrekuaz**

Amaitzeko, esanguratsua da ikasleek haien diskurtsoetan baliatu dituzten modalizazio esapideak aztertzea. Aitzat hartu behar dugu Maite izan dela *modalizazioa* hitza eta bere garrantzia ikasgelan bertan esplizitatu duen irakasle bakarra. Ikasleek iritzia emateko eta modalizatze hainbat eta hainbat baliabide linguistiko erabili dituzte, besteak beste: *ahal da izan, guk pentsau dou, nire ustez, nik uste dot, nik uste dot be bai...* Horiek guztiak bozeramaileek talde txikietako lana partekatu dutenean gailendu dira, baina gainerako elkarrizketan ere aurki daitezke hamaikatxo adibide.

[Adibide gehiago 4. eranskinean: *Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan*]

Hirugarren albumaren gelaratzearen ostean egindako **autokonfrontazio** saioan, literaturaz gain, elkarrekintza ere izan du hizpide irakasleak eta aipatzekoa da berak mahaigaineratu dituela jardungai horiek. Bere jarduera ikusi ahala, elkarrekintza aurrez diseinatzearen garrantzia izan du hizpide, besteak beste. Gogoan izan behar dugu, irakasleek, literatur jarduerekin batera, elkarrekintza ere diseinatu egin dutela azkeneko albuma landu baino lehen, eta hori izan dela haien egiteko moduetan egon den aldaketa nagusietako bat. Horrekin batera, elkarrekintza bera ikas-objektu bilakatu da ikasgelan, ikasleekin batera landu baitute haien arteko elkarrekintza (modalizazioa, elkarrizketarako arauak...). Irakasleak bere autokonfrontazioan azaldu duen gisan, ikasleentzat berria izan da, modalizazioa ordura arte ezezaguna izan delako eta elkarrizketarako arauak ere duela urtebete baino gehiago landu zituztelako. Gauza horiek guztiak jakintzat ematen direla aipatu du irakasleak eta hori omen da, bere ustetan, akatsetako bat. Orain arte talde txikietako lanak asko egin dituzten arren, modu horretara lan egitea ez da ohikoa haientzat. Baieztapen horretatik ondoriozta genezake ikaskidetzan aritzeko ez dela nahikoa ikasleak taldeka jartzearekin, haien arteko elkarrekintza ere alderdi irakasgarri bihurtu behar baitugu.

Ildo horretatik, ikasleen arteko elkarrekintza sustatzearen garrantziaz ere solastatu da, hori izan baita hirugarren album ilustratuaren lanketarako aurrez identifikatutako erronka nagusietako bat. Irakasleak behin eta bitan aipatzen du hori izan dela bere helburua, ikasleek haien artean hitz egitea irakaslea egongo ez balitz bezala. Nolanahi ere, erronka oso zaila dela ere adierazten du, ikasleei ez baitzaie irakatsi eta hortaz, ez baitaude usatuta elkarrizketaren haria haiek eramatera.

[3. albuma
autokonfron.]

- 6 MAI: (bideoa eten)/ es que eso quería/ **bultzatu nahi naban baina oraindikan ikusten dot es que ez dakigu/ eta eurek ere ez dakite euren artian e: berba itxen/ beti egon bihar da norbait/ nik uste dut dala: problema bat/ ez ditugula ipintzen egoeretan pues euren tertuliatxoak egiten edo euren e:/ siempre tenemos que estar ahí: como:/ ez?/ erdixan hola:/ nik uste dot azkenian dala gaur egungo gizarteko rollo hau porque vamos/ ez dakite jolasten bakarrik/ es que es que:/ **dana iten dute nagusi batek e: aginduta/** baina ez da hau bakarrik/ ematen diezu denbora libre eta: nahiago dute norberak esatia ba: benga!/ como muy dirigidos todos/ egixa da e?/ ba:/ ta bestela zuek esandako isiluneak ere/ ta gu ez gare ohitxuta/ es una pérdida de tiempo isilune horiek/ orduan guk be:**
- 7 IKE1: baina hemen zuk zure burua nola ikusten duzu?/ orain komentatu duzun kontu horiekiko:
- 8 MAI: ba: hori/ **nahi nebala ni ez izatia hain protagonista** y: veía como que:/ no sé/ edo: hor nenguelako edo:/ ba hori/ ba pixkatxo bat bai soltatzen dira hitz egiten **baina: ez nahi dozun beste ez?/ edo zuek esaten zenutena/ batek hitz egin eta besteak erantzun ba:/ nere iritzi edo: joe: ba:/ nik hori: bultzatu nahi neuan/ baina: azkenian todos te miran y bueno**
- 9 IKE2: ikusiko dugu pixka bat gehiago
- / (bideoa martxan)
- 10 MAI: (bideoa eten)/ hor nahi neban hori:/ pues erantzun e: Hegoaren e:/ pixkatxo bat ildo horretatik (erreferentzia bat sustatu duelako ikasleen artean)/ baina bueno/ **nik uste dut azkenian**

hori ikasi egin behar dutela/ ez badiegu erakutsi hola: lan egiten/ pues eso/ pues zuek Unibertsitatian erakutsi beharko diezue/ **hemen egixa da tertulia danak/ gehixenak norberak e: bideratzen ditxula/ ez dare/ ez dare/ ez dare:/ ez dare ohituta**

Pasarteren batean, halere, ikasleen arteko entzute aktiboaren zantzuak ikusi ditu irakasleak eta hori pozgarri egin zaio, helmuga horretara iristea lan nekeza baita egun. Bere hitzetan, ikasleen arteko errespetua lortzea bada erronka handia, beraz, hori bermatzeaz gain, haien arteko entzute aktiboa eta erreferentziak ere ikustea zeharo ederra iruditu zaio.

[3. albuma
autokonfron.]

- 16 MAI: (bideoa eten)/ hor momentu horretan por lo menos dices (ikasleak ari direnean haien artean ilustrazio baten esanahien inguruan eztabaidatzen)/ bueno ahí andarán/ **hor dabiz eurak/ bata: bestia/ batek/ y bueno:/ azkenian nik uste dot hori dala politxa ez?/ euren artian/ “ez dozu ikusten hau dala?”/ “bai ba nik usten dot”**
- 77 IKE2: bueno baina hasieran hasi dira ez?/ haien artean eta behintzat elkarri entzuten ari dira kanpoko horiek
- 78 MAI: **bai bai bai/ bai bai/ eta hori ume hauengan asko da bata bestia entzutea/ nahiz eta irakaslea egon o sea:/ errespetu hori e:/ txandak/ asko da/ segun ze talde dan hori ez dozu: lortzen hain errez e?/ hitz egiten dute danak batera:/ baldin badare bi edo hiru/ bai bai/ ez da: ez da gauza erreza/ ba: ez?/ desagertu momentu batetan eta: ez ez/ ni e: zuek e:/ zuek e:/ ni hemen nago baina bakarrik/ ez dakit/** bai beste teknika batzuk/ gaur ez dot e berbaik be in bihar/ heziketa fisikoa adibidez nik emon dot horrela/ gaur ez dot berba in bihar eta segiduan kolokatzen die eta egiten dute

Ikasleen elkarrekintza aztergai dela aprobetxatuz, bi biribilen teknikaren inguruan galdetu diogu ikertzaileok, jarduera horrek, irakaslearen begiradatik, zer eskaini duen ezagutu ahal izateko. Egiteko modu hori elkarrekintzaren inguruko prestakuntza saio batean ezagutu zuten irakasleek eta interesgarri suertatu zitzaenez, diseinuan integratzea erabaki zuten, nahiz eta Almenekoez eta Arimazubikoez apur bat ezberdin gauzatu duten ariketa hori gelan. Irakasleak autokonfrontazio saioan aipatzen duen moduan, egiteko modu berria izan da eta ez du literatur saio hauetan bakarrik erabili, beste materia batzuetako lanak egiteko ere baliatu baitu. Beste behin ere aitortu du ikasleak ez daudela horretara ohituta eta orain arte guzti-guztia irakasleari zuzenduta egiten dutela. Dena den, irakasleak oso argi izan du zein den helburu gorena eta ez du apenas esku-hartzerik izan ariketa horretan. Ikasleei kosta egin omen zaie ulertzea ezin dutela taldean jasotakoa irakurri, elkarrizketa sortzea baita xede nagusia.

[3. albuma
autokonfron.]

- 45 IKE2: orduan modalizazioa eta elkarrizketa arauak zehaztuta talde lanean hasi ziren lanean eta orain ikusiko dugun zatitxoa izango da taldeka lan egin ostean bi biribilen teknika hori
- 46 MAI: a bai bai!/ a ver qué tal/ a ver qué tal/ **neratako hori izan zan guztiz-guztiz berrixa// eta erabili dot e:/ juan zan:/** para alguna otra chorrada be/ zeozer naukan etxeko eta: ipini nitxuan holan
- 47 IKE2: ea ba!
- / (bideoa martxan)

- 48 MAI: (bideoa eten)/ **bai nik uste dot hor argi nahi nebala eukitzia da que: yo no estaba/ baina zaila da/ zaila da e?/ sesiño batean edo bitan e: erakustea ba hori/ ni ez nago eta zuen arazua da ez?**
- 49 IKE1: bai horregatik da inportantea da gero bigarren saioan nahiz eta ikusi motel doala: utzi / (bideoa martxan)
- 50 MAI: (bideoa eten)/ encima lo digo/ hori neukan grabauta/ zuen hitzalditik jo hori neukan oso: grabatua/ desaparezco un rato porque ya está bien ez?/ **eta:: ez dare ohixuta/ ez dare ohixuta/ siempre tenemos que hacer todo/ dana gurekin itxen dabe**

Laburki, hirugarren albumean gertatu da ikasleen elkarrekintzaren inguruko jauzirik esanguratsuen eta ondorioz, gai horrek zentralitatea hartu du irakaslearen azken autokonfrontazio saioan. Ikusi dugun moduan, bere jardueraren aurrean jartzea baliagarri suertatu zaio, hein handi batean, bilakaera hori aztertzeke.

4.2.2.1.2.2.- Talde txikietako elkarriketak

Ikasleen arteko elkarrekintza nolakoa den ezagutzeko, talde handiko elkarriketetan sortzen den entzute aktiboa ez ezik, talde txikietan lanean daudenean eraikitzen dituzten hizketa motak ere aztertzea ezinbestekoa da. Maiteren ikasgelan, G eta H letrak izango dira itu taldeak izan diren bi horiek izendatzeko erabiliko ditugun hizkiak. Orain arte bezala, helburua ez da talde bakoitzaren errealitatea ezagutzea eta alderaketak egitea, baizik eta bi talde horiek ikasgela osoaren erreferentzia gisa erabiltzea eta ikasleek, taldetzat hartuta, prozesuan zehar erakutsi dituzten elkarrekintza edo hizketa mota ezberdinak (liskar hizketa, metatze hizketa eta hizketa esploratzailea) identifikatzea eta irakaslearen esku-hartzeak horretan guztian izan dezakeen eragina ikustea.

Talde txikietako jarduerak presente egon dira hiru album ilustratuen lanketetan, baina helburu eta ezaugarri desberdinekin. Lehenengo albumean, esaterako, Edurnek bezalaxe, jarduera bana proposatu du saio bakoitzean, elkarrekin egin baitute diseinua. Hasierako jardueran, liburuaren letrarik gabeko bertsioa ikusi dute arbel digitalean, eta ilustrazioetan oinarrituta zein irakasleak eskainitako galdera batzuk erabiliz, hipotesiak atera behar izan dituzte, ondoren, horrekin guztiarekin balizko ipuin bat asmatzeko eta idazteko. Beste jarduera bigarren saioan egin dute, irakasleak liburua ozenki irakurri ostean. Bertan, hainbat foku proposatu ditu irakasleak, ikasleek talde txikietan eztabaidatzeko.

Lehen albumari dagokionez, azkeneko jarduera hori izango da jarraian aztertuko duguna, Almeneko beste ikasgelan egin bezala. Irakurri osteko fasean kokatzen da jarduera eta gorago esan dugun moduan, hainbat galdera proposatu ditu irakasleak hausnarketarako: zein

sentimendu sorrarazi dien istorioak, zer gustatu zaien, zer aldatuko luketen eta zein den pertsonaia nagusien jarrera. Jarduera hori Almenekoen elkarrekin diseinatu duten arren, erakargarria da ikustea kontsigna ematerakoan badirela bestelakotasun batzuk aipatutako galderetan eta, ondorioz, ikasleen erantzunek ere bide diferenteak hartu dituztela gela batean eta bestean. Nabarmentzekoa da talde txikietan eztabaidatu ostean, ez dutela bozeramaileek lan hori talde handian partekatu, banan-banan, ohikoa den moduan. Aldiz, irakasleak galdera horiek talde handiko elkarrizketan integratu ditu, beste galdera batzuekin batera, eta nahi izan duenak erantzun du. Hortaz, partekatze lana ezberdina izan da.

G taldean gertatu diren elkarrizketak entzunda, aipa daiteke ikasleak berehala hasi direla taldean hitz egiten, rolen banaketari erreparatu gabe edota bestelako eztabaidetan sartu gabe. Zuzenean argumentuari buruz hasi dira berbetan, liburuko pertsonaia batzuen jarreraren inguruan, hain zuzen ere. Ikasleen ustetan, hori da liburuan aldatuko luketen alderdi bat, protagonistak jasaten duen indarkeria. Bada, protagonista nagusiarekiko enpatia handia erakutsi dute eta nahiz eta fikziozko obra izan, hori aldatzea da proposatzen dutena. Ikus daiteke ez direla alderdi literarioen analisisan murgildu, baizik eta argumentuan eta horrek protagonistari sortzen dion kaltean. Ikasleen proposamenak, beraz, argumentu barruan kokatu dira, liburuaren beraren gainerako ezaugarrietan (ilustrazioak, guardak, testuko metaforak...) beharrean. Salbuespena bada ere, momentu batean, ikasle batek aipua egin dio liburuaren letra kopuru urriari, baina iruzkin horrek ez du jarraipenik izan, jardueraren amaiera aldean izan baita.

Taldeakideak iritzi berekoak dira eta ez zaie zaila egin adostasunera iristea. Izan ere, erantzunak metatu egin dira, baina, momentu batzuetan, hizketa esploratzailearen zantzuak ere ikus daitezke, batak bestearena osatzen lagundu duenean. Hala eta guztiz ere, elkarrizketa berehala bukatu da, ideia bakarra proposatu delako eta horrekin ados agertu direlako. Ikasleen artean sortu den metatze hizketa, beraz, ez da mesedegarria izan haien arteko elkarrizketa sustatzeko eta ezagutza literarioen eraikuntza kolektiboan aurrera egiteko. Beheko pasartean ikus dezakegu hasierako fokuk zenbaterainoko hausnarketa sorrarazi duen eta ideiak ez eztabaidatzeak eta hasierako baieztapenarekin geratzeak zein azkar eraman duen elkarrizketa bukaerara.

[1. albuma
talde txikiak]

IK: e: **nik aldatuko nauen/ ze aldatuko nauen?**

IK: **nik aldatuko nauen bere lagunak ez izatia: gaitzuak berekin**

IK: **XXX eta bukaeran etxia lagunak**

IK: **ba ya está**

IK: goazen hitz egiten
 IK: bai bai benga
 IK: zer gehiau:
 IK: bere ama oso majia da baina bere lagunak
 IK: gaiztuak
 IK: **hori da**
 IK: unos crueles
 IK: eta bere lagunak ez daukae bururik
 IK: eta: denbora guztixan txintxatzen ibili barik e:
 IK: ba lehenengo ibiltzia txintxetan eta gero:
 IK: kontraixua
 IK: eta gero:
 IK: lagunak izatia
 IK: lagunak izatia
 IK: nik Mireiaren amakin hitz egin dot asko/ lau edo bost aldiz/ zure amakin (taldeko kide bati)

Horri buruz hitz egin ostean, zer esan jakin gabe geratu dira isilik taldean, aurreko galdera amaitutzat eman dutelako. Antzeman daiteke taldeko kide batek ardura berezia duela kontsignarekin eta elkarrizketa bideratzearekin (*goazen hitz egiten/ zer gehiago?*). Hala ere, irakasleak zehaztutako fokuak ahaztu dituzte eta irakaslearen gidaritza eskatu dute. Dena den, irakaslea beste talde batzuetan dabil eta ez da iritsi. Bada, ikasleak beste gai batzuen inguruan hasi dira hitz egiten, hasierako haria galdu dute, eta, azkenean, irakasleak proposatutako foku edo galdera bakarrari erantzun ahal izan diote.

H taldeari dagokionez, bestalde, gehiago kosta zaie hitz egiten hastea eta ikasle batek ekin behar izan dio elkarrizketari, irakasleak proposatutako galdera bat errepikatuz.

[1. albuma
talde txikiak]

IK: **e: eta zure ustez ze aldatuko zotzuen?**
 IK: Maddi izatia mutila
 IK: lagunak
 IK: lagunen ahoa/ ez egoteko holan denbora guztien (irudiei erreferentzia)
 IK: ba nik e:/ nik aldatuko nauen
 IK: lagunen jarrera
 IK: ez/ nik aldatuko nauen e: izatia:
 IK: bukaera!
 IK: eta bukaera izan biharrien “eta niri bost”/ eta danak etxia lagunak/ eta Maddiri barkatzia ze: esan dotzielako hori

Talde honetan ere, G taldean bezalaxe, pertsonaia batzuen jarrera da haiek aldatuko luketena. Talde honetan, baina, aurrekoarekin alderatuta, proposamen zehatz bat egin du ikasle batek, alegia, nola aldatuko lukeen testua bera eta bukaera. Horrez gain, ikasle batek erreferentzia zuzena egin die irudiei, bertan islatzen baitira aztergai dituzten pertsonaien izaerak eta jarrerak.

Laburbilduz, H taldean ere ideiak metatu egin dira oro har, nahiz eta ikasle batek aurretik esandakoarekiko ezadostasuna adierazi eta bere ikuspegi propioa azaldu duen. Aintzat hartu

behar dugu jarduera egiteko lau minutu inguru izan dutela eta, beraz, ez dutela denbora handirik izan elkarrizketan gehiago luzatzeko. Hortaz, taldean proposatu den ideia bat oinarri, proposamen xume berriak joan dira gehitzen eta metatzen, horien inguruko eztabaida handirik gabe.

Lehen albumean gertatu dena hitz gutxitara ekarriz, esango genuke talde txikietan sortu diren hizketa motak metatze gisakoak izan direla, eta bertan, ikasle bakoitzak bere ideia proposatu eta guztiak onartu direla, bata bestearen atzetik. Egia da ez dela apenas liskar hizketarik nabaritu, beraz, oinarrizko errespetua bermatu da taldeotan, baina oraindik bidea geratzen zaie hizketa esploratzailea erdiesteko eta haien arteko elkarrekintza konplexuagoetara jauzi egiteko.

Bigarren albuma dela eta, talde txikietako hiru jarduera ditu, guztira, Almenekoen elkarrekin egindako diseinu didaktikoak. Lehenengo saioa hasi bezain pronto, jarduera horietako bat egin dute, hain zuzen ere, honakoa: liburuaren azalaren fotokopiarekin, irudi nagusia estalita, ilustrazio nagusia egitea. Hortaz, izenburua bakarrik izan dute ikusgai eta abiapuntu horrekin, balizko azal bat marraztu behar izan dute. Lan hori bakarkakoa izan da eta, jarduera egin bitartean, ez dute elkarrekin hitz egin; halere, hura bukatu ostean, talde txikietan komentatu dute bakoitzak egindakoa.

[2. albuma
gelako saioa]

- 14 I: (ikasle bakoitzak bere azala marraztu ostean) bueno bale bale/ oain eingo dozuena da gauzatxo bat/ taldeka:/ **taldeka zaudeten moduan hitz egin/ bakoitzak kontauko dio bestiei bere azalean ze agertzen dan/** eta zerbait ez badu marraztu baina buruan eukiz gero/ imajinatu ba nik ez dot marraztu ez dakit ba: txakurtxo bat/ baina marrazteko asmoa daukat/ ba hori ere esan taldekuei bale?/ bai?/ komentatu ze marraztu dozuen zuen azalean eta zerbait geratu bajatzue marraztu barik ba: hori ere azaldu e: ondokuei/ arratsaldian marrazki hori gehitzeko/ bai?/ ala benga hasi!/ zuen artean hitz egiten aber ze azal mota egin dozuen

Bestalde, aipatutako gainerako ariketak bigarren saioaren amaierarako aurreikusita egon dira, eta Maitek horietako bat bakarrik egin ahal izan du saioan bertan. Jarduera horretan, liburuaren orrialde bikoitz edo pasarte bana eman die taldeei, eta ikasleek, bertako testu idatzia eta ilustrazioak aintzat hartuta, narrazio gisa idatzi behar izan dute hor gertatzen dena, elkarrizketarik gabe eta irudiek kontatzen dutena testuan integratuz. Talde txikietan hasi dira erronka horrekin baina denborarik gabe geratu dira eta horren partekatze lana arratsalderako utzi dute. Gauza bera gertatu da hirugarren jarduerarekin ere, non talde bakoitzak pasarte bat antzeztu behar duen, modu horretara, guztien artean, obra osoaren antzezpena egiteko. Nolanahi ere, hori ere arratsaldean egin behar izan dute, grabaketatik kanpo.

Ohartaraztekoa da talde txikietako lanketak egin dituztenean, ez zaiela berebiziko arretarik eskaini rolen banaketari. Izan ere, idazkari bat izendatzeko proposamena egin du irakasleak, baina ez zaio bestelako jarraipenik egin ikaskidetzari.

[2. albuma
gelako saioa]

1033 I: (talde txikietako jarduera bat egiteko kontsigna ematen) benga benga benga benga! a! eta entzun gauzatxo bat/ emoten dotzuet e: dana/ emoten dotzuet dana aprobeatzeko baita irudietan agertzen dana/ gauza batzuk ez dira esaten hemen baina begiratuta marrazkiei gauza asko esaten dira/ bai ala ez?/ orduan ez bakarrik e: irudian agertzen dana e?/ ointxe ointxe emon bihotzuet/ **erabaki zuen artian zein dan edo zein izango dan idazkaria/** bale/ bueno/ hau zuendako bale?/ e?/ ez bakarrik/ ez bakarrik testua/ baizik eta: hori (orriak banatu ditu taldez talde)// e!/ batek irakurri/ beste batek idatzi:

Album ilustratu bakoitzeko jarduera bana aztertzen ari garenez, bigarren saioko lehena izan da analisirako hautatu duguna, Almeneko bi irakasleen kasuan. Jarduera horretan, gorago esan dugun gisan, jatorrizko generoa, albuma, narrazio bihurtu behar izan dute. Arestian esan dugunari jarraituz, talde bakoitzari pasarte bat eman zaio fotokopiatuta eta bertan gertatzen den oro narrazio gisa idatzi behar izan dute (testuak dioena, irudiek esan gura dutena, protagonisten elkarrizketak...). Jardueraren izaera bera konplexua izan da ikasleentzat, lehen aldia baita horrelako erronka bati erantzuten diotena. Hala ere, prestakuntza-prozesuaren bigarren fasean Ur Apalategik proposatutako jarduera posible bat izan zenez, gelan probatzea erabaki dute irakasleek. Ondoren ikusiko dugun moduan, ikasgela honetako G eta H talde txikietako lana eta eztabaida piztu ditu eta ikasleak literatur alderdien inguruan hitz egitera bideratu ditu.

G taldea berehala hasi da lanean eta badirudi ikasleek kontsigna nagusia ongi ulertu eta barneratu dutela. Izan ere, ikasle batek berbalizatu du zer den, hain zuzen ere, egin behar dutena: pertsonaien elkarrizketak narratzailearen ahotsean jarri. Narratzailearen pasarteak dauden bezala utzi dituzte eta elkarrizketak hirugarren pertsonan idazten saiatu dira. Lan horretan, taldeko kide batek hartu du lidergoa, bera aritu baita egin beharrekoa gogora ekartzen eta idazketa lana gidatzen. Nolanahi ere, gainerakoak ere jardueran integratuta egon dira eta ekarpenak egin dituzte, bai edukiari dagokionez eta bai hizkuntzari dagokionez ere (ortografia, euskara batuaren forma...). Gauzak horrela, esan daiteke zeregina elkarrekin egin dutela eta, itxuraz, bide ona hartu duela jarduerak.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: (egokitu zaien pasartearen testu idatzia irakurtzen hasi da) barre egin zuen berriro amamak eta ontzi bat hartu zuen apaletik/ zer egin behar duzu ontzi horregaz?/ krema eman azalean/ paxa baino zimurrago daukat eta
IK: aber
IK: **barre egin zuen berriro amamak/ hori ipini in bihar da/ pasau bihou narratzaileana aitonena**

IK: zelako koko:
 IK: itxointzeko!
 IK: zelako kokolokeria!
 IK: **berriro amamak eta ontzi bat hartu zuen apaletik** (idazten ari da)
 IK: zer egin behar duzu ontzi horreagaz?/ horregaz
 IK: **aitonak zertarako:/ zertarako hartu behar zuen ontzi hori galdetu zion** (elkarrizketa narratzailearen ahotsean jartzen)/ aitonak
 IK: galdetu zotzan zertarako hartu zauen pote hori
 IK: **baina holan ez da idatzi bihar**
 IK: zertarako hartu zuen pote hori (euskara batuara ekartzen)
 IK: zertarako hartu behar zuen pote hori (errepikatzen eta idazten)
 IK: **behar hatxe** (ortografia zuzentzen)
 IK: eta amonak
 IK: itxoin oraindik ez dugu irakurri

Gorago esan dugunari helduz, taldekide guztiak aritu dira modu aktiboan parte hartzen eta ariketaren arrakastaren alde lanean. Momentu batean oztopoa izan dute, ez baitute jakin elkarrizketaren esaldi bat nola idatzi hirugarren pertsonako narratzailearen ahotsean. Bistan da ikasleentzat erronka handia dela, bai literaturaren alorrari (egitura formalak aldatzea, kasu honetan, narratzailearen erabilera) eta bai hizkuntzari dagokionez ere (haien euskalkitik nola igaro euskara batura); hortaz, esfortzu handia eskatu die eta hala antzematen da elkarrizketa pasarteetan ere.

Jarduerarekin aurrera egin ahala, zalantza eta desadostasun batzuk sortu zaizkie eta orduan ere elkarrekin saiatu dira horri aurre egiten, bakoitzak bere ikuspuntua plazaratuz. Beheko pasarteetan ikus dezakegun moduan, zalantza egoeraren aurrean, taldekide guztiak inplikatu dira eta elkarrizketari esker, iritsi dira, azkenean, haien ideia guztiak idatziz jasotzera eta jarduera amaitutzat ematera. Momentu horretan bertan amaitu da saioa eta partekatze lana hurrengo baterako utzi dute.

[2. albuma
 talde txikiak]

IK: ez/ igual aitonak/ hemen ipini/ aitonak kremari begiratu zion/ ontziari begiratu zion eta amona zimurra:/ ez/ ontziari begiratu zion eta
 IK: galdetu zion amonari
 IK: **baina hori da aitonak esaten dauena orduan**
 IK: **ba hori dau txarto**
 IK: **zeba dau txarto?/ beixu/ aitonak zertarako hartu zuen pote hori galdetu zion amamari**
 IK: eta amonak erantzun zion/ **marra jarri bihar dozu**
 IK: **ez:!/ ezin daue hitz egin!**
 IK: eta amonak zimurra zegoela
 IK: amonak bere burua zimurra ikusten zuelako/ uste dut e?
 IK: amonak bere gorputza zimur ikusten zuen
 IK: **amonak bere gorputza zimurtua ikusten zuen/ zuelako**
 IK: benga hasi irakurtzen
 IK: (irakurtzen hasi da testua) zelako kokolokeria!/ eguzkia bezain polita: zara/ gaueko izarrak lako begi tristeakaz/ eta belar moztu berria lako betile motzakaz/ eta intxaurrik gozoena lako azal zimurragaz
 IK: mugi zaitez!/ ez dugu dantzaldia huts egin behar eta
 IK: **ipinikot hori?**
 IK: **ez hori da berak esaten dauena be bai**
 IK: **hemen ipinikozu:/ e: ipini/ aiton/ ez/ aitonak gero bera oso guapa/ ez/ aitonak gero:/ aix!**
 IK: aitonak ez makillau:

IK: hor ze ipini gau?/ amonak?
IK: amonak bere gorputza zimurra ikusten zuen
IK: **eta aitonak/ ez zuen zimurra ikusten/ ipini/ eta aitonak ez zuen zimurra ikusten/ eta aitonak amona ez zuen zimurra ikusten**

Labur esanda, baieztatu daitezke taldeak modu kohesionatuan egin duela lan, guztiek gogoz parte hartu dutela eta ideiak elkarrekin eraiki dituztela. Aipatzekoa da, gainera, grabaketak iraun duen denbora osoan aritu direla buru-belarri eta gogotsu literatur alderdi horiei buruz solasean, bestelako elkarrizketa gaietan sartu eta hari nagusia galdu gabe. Pasarte batzuetan liskar hizketaren ohiko esapide gutxi batzuk agertu badira ere (*ez, hori ez; hain zaila da?*), oro har, modu esploratzailean ibili dira hizketan, ideiak ez baitira metatu, elkarrekin sortu eta eraldatu baizik. Beste era batera esanda, ikasleek haien ekarpenak taldean eztabaidatu, osatu, zuzendu eta adostu egin dituzte eta hori funtsezkoa izan da jardueraren burutzeko.

H taldeari, bestalde, gehixeago kostatu zaio lanean jartzea eta ikasle batek eskatu behar izan du, arren, has daitezke. Proposamenak egiten hasi dira eta berehala onartu dute horietako ekarpen bat. Hura entzun eta idatzi egin dute, gehiegi eztabaidatu edota zehaztapenik egin gabe. Talde honetan ere hizkuntzaren formaren inguruko kezka azalatu da, hain zuzen ere, ortografia arauarekin. Horiek argitzeko asmotan, ikasleek galdetu diete araua nolakoa den.

Hasierako esaldia idatzita, isiltasun momentua antzeman daitezke, non taldeko batzuek ihes egin duten elkarrizketa nagusitik. Orduan, kide bat haserretu egin da eta seriotasuna agindu du (*ez egon jolasten!*). Beste ikasle batek onartu egin du ikasle batek lidergo nagusia hartu duela eta berari lagundu behar diotela, alegia, ezin duela jardueraren berak bakarrik egin (*lagundu Ilazkiri no?*). Badirudi ikasle batzuk besteen ideiak idaztearekin bakarrik daudela kezkatuta, ekarpenak egitearekin baino. Izan ere, ikasle bat da ia beti proposamenak egin dituela, gainerakoek hori jasotzeko. Ondorioz, esan daitezke taldekideen inplikazio maila ez dela guztiz orekatua izan. Jarraian dagoen elkarrizketa zatian sumatu daitezke ardura nagusia hartu duen ikaslearen papera, bera ari baita uneoro ideiak partekatzen eta jardueraren egitekoei erantzuten.

[2. albuma
talde txikiak]

IK: **in bihar da narratzailearen papera e?**
IK: zeuzkala eta:
IK: **aber udazkeneko hodeiak baino zuriagoak zeuzkala/ punto**
IK: ba hori
IK: **aititak kokolokeria bat zela: esan zuen eta**
IK: **eta?**
IK: **eta/ ez/ eta kendu/ esan zuen/ eguzkia bezain polita:**
IK: (beste gai batzuen inguruko elkarrizketa)
IK: **aber/ aiteitak kokolokeria bat zela esan zuen/ eguzkia bezelako polita zela**
IK: esan zuen/ koma/ esan zuen/ koma

IK: me estás liando/ eguzkia bezalako polita zela
IK: koma
IK: bai
IK: gaueko: izarrak/ gabeko izarrak
IK: bezala
IK: **ez/ izarrak bezalako begi tristeekin/ koma/ ez/ tristeekin ez/ tristeak zituelako**
IK: gaueko izarrak bezalako begi tristeak
IK: zituelako// zituelako/ zituelako/ koma/ ez/ koma ez/ eta/ eta belar moztua bezalako ilea/ ilea ez/ betile motzagaz
IK: **eguzkia bezalako polita zela/ gaueko izarrak bezalako begi tristeak zituelako eta belar moztu berria bezalako betileak/ betile motzak zeuzkalako** (orain arte idatzitakoa irakurri du)

Laburbilduz, taldeko ikasle batzuek besteek baino interes eta parte-hartze handiagoa izan dute jardueran eta, hortaz, ez dira taldean lan egiteko beharrezkoak diren arau guztiak errespetatu. Ideiak proposatu direnean, ez da horien gaineko hausnarketarik edota eztabaidarik sortu, beraz, oro har, ideiak metatu egin direla esan daiteke. Momenturen batean seriotasuna eskatu behar izan badute ere, ezin daiteke esan liskarra nagusitu denik.

Bigarren albumaren gelaratzean, hortaz, egoera ezberdinak azaleratu dira bi taldeetan. Batean metatze hizketa mantendu bada, bestean esploratzailera hurbildu dira. Dena den, azken bilakaera hori modu naturalean egin dute ikasleek, ez baitute ikasgelan bertan elkarrekintza berariaz landu. Ondoriozta dezakegu, beraz, elkarrekintza ikas-objektu ez denean, ikasleak erraz hurbil daitezkeela metatze hizketara.

Hirugarren albumari dagokionez, hura gelaratzeko beste bi saio erabili ditu irakasleak, eta saio bakoitzean talde txikietako jarduera bana egin dute. Lehenengo saioan, liburuaren azaleko ilustrazioa bakarrik ikusita, hipotesiak egin behar izan dituzte. Bigarren saioaren amaieran, bestalde, ikasleek idatzitako eta irudikatutako beldur guztiekin zer egin erabaki behar izan dute talde txikietan. Azkeneko jarduera hori ez du Edurnek egin, bai ordea, labur-labur, Maitek. Hori dela eta, aipatutako beste jarduera izango da aztertuko duguna, ezagutza literarioen eraikuntza kolektiboa nola sortzen den ikusteko ere baliagarriagoa zaiguna.

Azkenengo albumaren lanketa honetan, ikaskidetzan aritzeko rolek garrantzi handia izan dute. Egia da Arizmendik baduela tradizioa talde kooperatiboetan, baina prestakuntza-prozesua aztertuta, hirugarren honetan hartu du esangura handiena. Ohiko rolez gain, ikasleentzat berria den beste bat ere gehitu dute: moderatzailea, alegia, elkarrizketa arauak eta modalizazio esapideak erabiltzen direla bermatzen dituen kidea.

[3. albuma
gelako saioa]

- 28 I: [...] horretarako talde bakoitzean izendatu bihozue (arbelean idazten hasi da rolen izenak)/ idazkari bat/ idazkaria// beste bat bozeramailea/ bozeramailea// bozeramailea/ eta beste bat e:// bestea da moderatzailea edo bueno/ batez be ba guzti honek e?/ guzti honek zaindu:/ moderatzaile ipiniko diogu baina moderatzaileak errespetatu bihar du elkarrizketa arauak eta ahalbidetu behar du pixkatxo bat modalizazioa erabiltzen duzuela bale?/ moderatzailea (arbelean idatzi du)// zuek adostu e?/ bai? [...]

Interesgarria da, bestalde, rolak zehazteaz gain, bakoitzaren zereginak taldean komentatu eta adostu dituztela, ikasle guztiek argi izan dezaten zein den bakoitzaren funtzioa.

[3. albuma
gelako saioa]

- 36 I: (rol bakoitzaren ezaugarriak taldean argitzen) bai bueno/ **eta zein izango da idazkariaren lana?** (esku asko altxatuta)
37 IK: ba bestiak esaten dauen ideiak idaztia
38 I: oso ondo/ ez da idatzi bihar dana zehatz-mehatz/ tatatata/ itxoin-itxoin idazten/ ez!/ izan bihar da: taldian hitz egiten danaren ideia inportantienak edo gauzaik na:/ baina ez nere lagunaren ideia inportanteak e?/ danonak e?// danon ideia nagusiak edo hitz egiten dana taldean berak hartuko ditu paperean// e: beste gauzatxo bat/ paperean hartzen duenian idazkariak ze idatzi bihar dau?/ mordo gauza pila bat?
39 IK: ez/ ideia nagusiak
40 I: [...] ze paper hori/ idazkariaren papera gero: emango dio nori?
41 IK: bozeramaileari
42 I: bozeramaileari ba gero berak eukitzeko holan laguntzeko moduan/ berak ez dau irakurri bihar baina ideiak/ bere taldian hitz egin dana esaterakuan ba bueno/ hor eukiko du holako txuletatxo antzerako bat/ beraz letra ere izan bihar da argia/ bale?// **eta zein izango da moderatzailearen lana?**
43 IK: e: ba bestia esaten dabilena/ adibidez arauak/ esan txarto itxen badau arauak ba hori: in bihar dozu holan
44 I: arau guztiak:
45 IK: zuzendu
46 IK: erabili nire iritziz eta uste dut eta horrek
47 I: bale/ e?/ o sea que moderatzailearen lana izango da: benetan ba pixkatxo bat kontrolatzea: tonua:/ txandak/ errespetatzea/ baina berak ez du hitz egin behar?/ ez du parte hartu bihar taldean?
48 IK: bai (GBB)
49 I: bai ez?/ parte hartu behar duzue guztiok e?/ hitz egin behar duzue guztiok/ bale? [...]

Aztergai izango dugun jarduera lehenengo saioan egin dute, hasiera aldera, elkarrizketarako arauak eta modalizazio esapideak elkarrekin proposatu eta adostu ostean. Bertan, albumaren azalaren koloretako fotokopia eman die irakasleak, talde bakoitzari bana. Azal horretan, ordea, izenburua estalita dago eta ilustrazio nagusia bakarrik dute ikusgai. Hori oinarri, talde txikietan eztabaidatu behar izan dute hainbat konturen inguruan. Printzipioz, diseinu didaktikoaren arabera, fokua irekia izan behar zen baina Maitek itxi egin du apur bat aztergaia, argumentuaren inguruko hipotesiak egitea proposatu baitie. Hau da, azaleko irudiak abiaburu, zeri buruzko liburua izan daitekeen pentsatzeko gonbita luzatu die. Ikasleak, hortaz, hipotesiak eraikitzen hasi dira, bai eta ilustrazioen estiloaren eta esanguren inguruan berbetan ere.

Jarraian ikusiko dugu zein elkarrizketa mota gailendu den talde txikietako lanketetan, eta bereziki interesgarria izango da ikustea ea gelan landutako arauak eta modalizazioa agertzen

diren. Izan ere, elkarrekintza berariaz landu dute saioaren hasieran eta esanguratsua da jakitea ea horien zantzurik agertzen ote den ikasleen arteko eztabaidetan.

G taldean, ilustrazioak ikusi eta lehenengo inpresioak partekatu dituzte, zehazki, istorioaren nondik norakoak aurreikusten saiatu dira. Gainera, ilustrazioak haien erreferente kulturekin harremanetan jarri eta inferentziak ere egin dituzte. Alberdi bisualak, bada, lagundu egin die ezagutza eta esanahi literarioak elkarrekin eraikitzeko garaian.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: hau zer da tio?
IK: eskeleto bat/ ez dozu ikusten?
IK: a!/: eskeleto bat
IK: ba mamuena izango da
IK: baina da txotxongilo bat
IK: **emuten dau bilurrezko:**
IK: **baitez?**
IK: euki dot ideia bat
IK: Fina Ca:sal:derrey eta Teresa:
IK: Lima! (autoreen izenak irakurtzen)
IK: **bilurrezko basua**
IK: **baso sorgindua**
IK: **hori da!/: baso sorgindua!**
IK: honek dauko sugiak/ como pelo
IK: die sugiak
IK: **gure ustez lehenengo hori:**
IK: **nire iritiz**
IK: **nire iritiz ez/ gure ustez/ gure ustez** ahal da izan
IK: moderatzailea da Jon
IK: **gure ustez da baso sorgindu bat**
IK: bueno baso sorgindua bezta
IK: zer izan bihar da baso politxa?
IK: a bai!/: baso sorgindua
[...]
IK: **baso sorgindua zelan idazten da?**
IK: baso esekin eta sorgindua be bai esekin

Goiko adibidean ikus daitekeen gisara, ikasle baten ideia batetik abiatu dira eta guztien arteko elkarrizketa sortu da bertatik. Ideia horiek apur bat eztabaidatu ostean, adostu eta idatziz jaso dituzte. Lan horretan, orain arte ohikoa den hizkuntza zuzentasunaren inguruko kezka azaldu dute, ortografiarekin, eta taldean argitu dituzte zalantzak. Aurreko albumarekin alderatuz, baina, egon badago deigarri den aldaketa bat, aurreneko aldiz *nire ustez/ gure ustez* gisako esaldiak agertu baitira. Kontuan hartu behar dugu talde txikietan lan egin baino lehen hori guztia berariaz landu dutela gelan eta taldekide batek moderatzaile rola hartu duela, elkarrizketarako arauak eta modalizazio esapide horiek guztiak bermatzen direla ziurtatzen duena.

Behin hasierako irudipen orokor horiek zehaztuta, argumentuaren inguruko hipotesiak egiten hasi dira eta istorioari zein itxura hartzen dioten ere komentatu dute taldean. Horretarako, iritzia

emateko esapideak eta modalizazioa erabili dituzte behin baino gehiagotan eta momentu oro presente izan dute kontsigna hori. Gainera, azpimarragarria da ikasleren batek ekarpenen bat egin duenean, ez dela hori zuzenean idatziz jaso, alegia, ideiak ez direla metatu. Kontrara, eztabaidatu egiten dira taldean, guztiak erantzunarekin eroso sentitu arte. Esaterako, protagonista mutiko bat izan daitekeela dio batek, eta beste batek gogorarazi du ez dela zertan mutila izan, neska ere izan daitekeela. Horrelakoetan, argi ikusten da elkarri entzuten daudela eta taldekide guztien artean eraiki dutela diskurtsoa. Gainera, momentu askotan, etengabe errepikatu behar izan dute ozen esaldi bat, horri forma eman ahal izateko. Elkarrekin hitz egiteak, beraz, lagundu egin die pentsamendua hitzetara ekartzen, ondoren idatzizkora eramateko.

Bestalde, hurrengo pasartean ikus daitekeen moduan, ikasleek galdera pizgarriak egin dizkiote elkarri, elkarrizketarekin aurrera egiteko (*iluntasuna ahal da izan?, eta protagonista zein da, arbolak?, zein da izenburua?*). Galdera horiek ez ditu, lehen albumean bezala, irakasleak zehaztu eta, hortaz, ikasleek hartu dute eztabaidaren norabidearen ardura nagusia. Horrez gain, jarduerak iraun bitartean, ordura arte esandakoak eta idatzitakoak gogoratu dituzte, aurrera egiteko.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: (ordura arte adostutakoa gogora ekartzen) **nik ipini dot: gure ustez baso sorgindua da/ eta orain beste bat/ izan daiteke beldurrezkua**
IK: **bai/ izan daiteke**
IK: **beldurrezkua dela uste dugu**
IK: **eta gero ze esan gau?/ Xabier**
IK: **Xabier eta bere amets gaiztuak**
IK: **uste dugu:/ hori ipini bihar da**
IK: **uste dugu:/ uste dugu:**
IK: **uste dugu Xabierrek baso sorgindura joan nahi: duela**
IK: **uste dugu e: Xabier eta bere amets gaiztoak dala**
IK: **protagonista mutiko bat bere ametsetan dela pentsatzen dugu**
IK: protagonista Xabier da eta bere:/ bere ametsetan
IK: protagonista:/ itxoin itxoin
IK: **protagonista mutiko bat da/ Xabier izenekoa eta bere ametsetan/ edo bere munduan e:/ ez itxoin e?/ protagonista Xabier/ mutiko bat izan daiteke Xabier deiturikoa eta bere ametsetan dago/ bere munduan dago/ bere ametsetan dago**

Taldearen elkarrizketa osoa aztertuta, esan daiteke hizketa esploratzailea gailendu dela, ideia guztiak taldean partekatzeaz gain, horiek eztabaidatu eta adostu egin baitira. Hau da, ideiak ez dira proposatu ahala idatziz jaso, aitzitik, guztien artean eraiki dira. Egoera hori bigarren albumean ere agertu da, baina gorago esan dugunari jarraituz, egon badago alde nagusi bat: iritzia emateko eta modalizatzeko esapideen erabilera.

H taldeari gagozkiolarik, azaleko irudietan ikusten dutenari buruz hitz egiten hasi dira, eta ilustrazioa ez denez figuratiboa, taldekide bakoitzak modu ezberdinean interpretatu du bertan ikus daitekeena. Hori gutxi balitz, talde honetan ere lotura kultural bera egin dute sugearen irudiarekin. Izaki mitologiko batean oinarritutako pertsonaia bat, gorgona, agertzen omen da haurren artean ezaguna den pelikula batean, eta horrekin lotu dute azalean agertzen dena. Asoziazio hori Arizmendiko ikasgela ezberdinetan ikusi dugu, ez bakarrik Almenen, baita Arimazubiko talde batean ere.

Elkarrizketaren hasiera aldera ideia zaparrada bota dute eta bertan hainbat eta hainbat ekarpen metatu dira elkarrizketan. Hala ere, ez da hori izan nagusitu den hizketa mota, berehala hasi baitira batak besteari galderak egiten eta elkarrekin solasean. Ikasle guztiek parte hartzearen estrategia baliatu dute, hain zuzen ere, ordenean eta banan-banan, bakoitzak ideia berri bat proposatzea. Bigarren albumean desoreka handia egon da partaidetzan eta inplikazioan eta badirudi, modu honetara, nolabait konpondu dutela aurrekoan gertatutako hura.

Aurreneko iritzi eta zirrara orokorrak partekatu ostean, zeri buruzko argumentua izan dezakeen pentsatzen hasi dira eta taldekide bakoitzak bere ekarpena egin du, betiere iritzia emateko esapideak eta modalizazioa erabiltzen saiatuz. Ikasleek elkarri galdetu diete eta ideia berriak mahaigaineratzea proposatu dute.

[3. albuma
talde txikiak]

IK: izan daiteke:
IK: dago txotxongilo bat ere bai
IK: eguraldiari buruzko: e marrazkiak/ hor dago eguzkia:
IK: izan daiteke eguraldiari buruzko:
IK: buruzko ipuina
IK: uste dut e:/ uste dut apur bat beldurrezkua izango dala/ txotxongiloa eta kalabera eta/ eta hau daukot ikusita pelikula baten
[...]
IK: oain da ilazki/ egon isilik
IK: nik uste dut
IK: (isiltasuna)
IK: **zure ustez zer ilazki?**
IK: e: hori igual da ura
IK: ezberdinez dagoela ipuina
IK: nik uste dut XXX
IK: eta zuhaitza dabil ura eraten
IK: zuhaitza ura eraten dabil
IK: **gehixau/ ideia gehiau**
IK: izan daiteke zuhaitza ura eraten dabilela
IK: orain e: zelan da/ ideia gehiau
IK: zuhaitzak ura edaten dabilzela
IK: eta orain nik/ e: niri iritiz esan dau?/ nik uste dut dala:
IK: nire iritiz
IK: berriro?/ errepikau ezin dala in (iritzia emateko esapide ezberdinak erabili behar direla uste dute)
IK: ez dau esan hori

IK: nire iritziz/ izan daiteke/ jarri dou/ nire iritziz/ izan daiteke/ uste dut/ nik uste dut/ izan daiteke/ nire iritziz ya:

Ildo beretik, goiko adibidean ikus daiteke erabili behar dituzten modalizazio esapideak ere gogoan izan dituztela uneoro, hasieratik berbalizatu baitute horien erabilera ezinbestekoa dela.

Taldea aurreko album ilustratuan baino hobeto moldatu da, besteak beste, bakoitzak bere rola argi zehaztuta izan duelako eta guztiek egin dutelako ekarpenen bat. Kuantitatiboki denek hitz egin dutela aurrerapausoa izan bada ere, are garrantzitsuagoa izan da haien artean eztabaidan aritzeko izan duten eredia. Ideia guztiak entzun eta jaso ordez, hots, metatze hizketa nagusitu beharrean, elkarrekin osatu dute diskurtsoa, batak bestearena osatzen lagundu duelako, hizketa esploratzailearen norabidearekin bat eginez. Aitortu behar da, ordea, isiltasun momentuak egon direla eta elkarrizketaren jariakortasuna ez dela G taldean bezainbestekoa izan, baina oro har, esan dezakegu badagoela aldea aurreko obretan egindako jardueretatik hona. Gainera, arestian ezagutarazi dugun gisara, elkarrizketa arauak errespetatu egin dituzte eta haien iritzia emateko eta modalizatzeko esapideak agertu dira haien berbaldietan.

Hirugarren albumean gertatu dena bilduz, ikusi dugu hizketa esploratzailea nagusitu dela beste hizketa moten gainetik, oso modu argian. Hori dela eta, bigarren albumetik hirugarrenerako bidean gertatu da bilakaerarik esanguratsuen alor horretan, ziurrenik, elkarrekintza, lehen aldiz, aurrez diseinatu dutelako eta ikasleekin ere ikasgelan landu delako (elkarrizketa arauak, modalizazioa, talde txikietan aritzeko rol ezberdinak, ikasleen arteko elkarrekintza eta entzute aktiboa...).

Bada, literaturarekin batera elkarrekintza ere erdigunera ekartzeak maila ezberdinetan eragin du, eta kapitulu honetan ikusi dugun gisan, ikasleen arteko elkarrekintzan zeresan itzela eduki du, haien arteko hizketa motetan islatu baita.

[Adibide gehiago 5. eranskinean: *Talde txikietako elkarrizketak*]

4.2.2.2.- GENEROAREN ALDERDI IRAKASGARRIAK ETA HORIEK LANTZEKO MODUAK

4.2.2.2.1.- Literaturaren lanketaren alderdi orokorrak

4.2.2.2.1.1.- Irakurketaren izaera

Hiru album ilustratuetan, liburua talde handian irakurri dute ozenki eta irakaslea izan da testuari ahotsa jartzeko ardura hartu duena. Irakurketak, ordea, bereizgarriak izan ditu gelaratze bakoitzean. Lehenengoan, kasu, liburuaren letrarik gabeko bertsioa ikusi dute, arbel digitalean, bertako irudiei esker hipotesiak ateratzeko eta istorio bat asmatu ahal izateko. Bideoa bitan jarri du irakasleak, lehenengoan ikusi besterik ez dute egin, eta ondoren, galdera batzuei jarraituz, hipotesiak atera dituzte talde txikietan. Bigarren ikustaldian, ikusi ahala istorioa idazten joan behar izan dira taldean. Liburu fisikoa eta istorioaren benetako testu idatzia, berriz, ez dituzte bigarren saiora arte baliatu. Hortaz, euskarri biak erabili dituzte baina ez aldi berean, bakoitzak bere funtzioa izan baitu lanketan.

Bigarren albumean, lehenengo saioan irakurri dute liburua, ilustrazioak ikasleentzat ikusgarri egon diren bitartean. Irakurketa osoa hasi eta amaitu dute lehenengo saioan, eta bigarren saioan, ikaskide bati kontatu diote guztien artean istorioa, bai eta irudiak erakutsi ere, lehenengo egunean ez baita gelan egon. Bertan, ez dute bertsio digitalik baliatu eta liburu fisikoarekin egin dituzte diseinatutako jarduera eta elkarrizketa guztiak.

Hirugarren albuma landu dutenean, bestalde, irakurketa bigarren saioan hasi eta amaitu dute eta horretarako, liburu fisikoa eta horren bertsio elektronikoa erabili dituzte aldi berean: bertsio digitala pantailan eta liburu fisikoa irakaslearen eskuetan. Horrela, obraren alderdi ezberdinak aztertu ahal izan dituzte; izan ere, ilustrazioak behatzeko eta interpretatzeko lagungarri izan da pantaila, irudiak irisgarri egin baititu guztientzat. Bestalde, liburu fisikoak formatua aztertzeko eta aurreko bi obrekin alderatzeko aukera eman die. Ikasle guztiek biribil erdi batean antolatu dituzte aulkiak, pantailari begira, irudiak ongi behatzeko eta elkarrekin hitz egiteko espazio aproposa sortzeko.

Aipatu dugun moduan, irakaslea izan da irakurlearen rola hartu duen pertsona, nahiz eta irakurketa hori ez den modu berberean egin hiru albumetan. Lehenengoan, irakurri bitartean ez

du etenik egin irakasleak eta dena hizketa-txanda berean egin du. Liburuaren azkeneko esaldia, ordea, ikasleei erakutsi eta haiek irakurri dute.

Liburua ozen irakurtzearen ardura, beste behin ere, irakaslearena izan da bigarren obraren lanketan. Hala ere, irakurketak iraun bitartean, irudiak behatzen eta aztertzen aritu dira, horiek testu idatziarekin duten lotura ere aztertuz. Lanketa hori guztia irakasleak gidatu badu ere, ikasleek izan dute protagonismoa, haiek egin baitituzte interpretazioak eta inferentziak. Aurrez halaxe diseinatuta egon den gisara, hipotesiak eta aurre-hartzeak ere egin dituzte ikasleek. Hau da, liburuaren testu zati batzuk estalita egon dira eta irudietan oinarrituta, ondoren datorrena aurreikusi behar izan dute. Ondorioz, irakurketa aktiboa eta parte-hartzailea izan da, nahiz eta irakurketaren ahotsa irakaslearena izan den. Gainera, gorago esan dugun moduan, ikasleek ere parte-hartze aktiboa izan dute, lanketaren bigarren saioan haiek birformulatu baitute, banan-banan eta ordenean, istorio osoa.

Hirugarrenean ere, liburuaren ahots gorako irakurketa irakasleak egin du, orain arte egin duen bezalaxe (Arimazubikoen kasuan, ikasleek irakurri dute). Bitartean, ilustrazioak ongi ikusteko eta aztertzeko gonbita luzatu die irakasleak, irakurketaren ostean horren inguruan luze hitz egingo dutela adieraziz. Liburuaren amaierako esaldia, ordea, ikasleek irakurri dute, haien nolabaiteko protagonismo aktiboa eskainiz.

[3. albuma
gelako saioa]

- | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 398 | I: (liburua irakurtzen) Mattinek tapa jaitsi eta giltzaz itxi zuen/ uf:!/ hasperen egin zuten laurek/ elkarrri begiratu eta: barrez hasi ziren/// orain beldurrak harrapatzen ibiltzen dira euliak balira bezala/ eta haien barreak handitu ahala halaxe doaz beldurrak/ nola doiaz? |
| 399 | IK: txikitzen/ txikitzen (GBB) |
| 400 | I: txikitzen? |
| 401 | IK: txikitzen eta desagertzen |
| 402 | I: txikitzen// txikitzen/// eta bukatu da [...] |

Bukatzeko, esanguratsua da ikustea, labur-labur, irudiak zer-nolako garrantzia izan duen gelaratze bakoitzean, horrek irakurketaren izaera baldintzatzen baitu erabat. Generoaren atalean sakonago aztertuko badugu ere, aurrera dezakegu irudien protagonismoak gora egin duela prozesuak aurrera egin ahala, bereziki, lehenengo albumetik bigarrenera, non generoaren prestakuntza fasea izan duten irakasleek. *Tximeleta-belarriak* obran, irudiak presente egon dira liburuaren lanketan, eta ez dira gehigarri soilak izan, liburuaren ulermenean eta talde txikietako zein talde handiko elkarrizketetan mintzagai izan baitira. Irakasleak, gainera, irudiak ongi behatzearen garrantzia esplizitatu du gelan, ikasleen arreta ilustrazioetara erakarriz. Hori dela

eta, hasiera-hasieratik, irakasleak argi izan du ilustrazioek ere esanahi literarioa sortzen dutela eta horiek aintzat hartu behar direla.

[1. albuma
gelako saioa]

- 15 I: [...] bueno:/ prest?/ aber/ prest?/ bueno aber/ hasten da/ e?/ badakizute ipuin guztiak daukiela azal bat/ e?/ hemen dagoen papertxo hau da:/ hor letratxo bat dago/ zer jarriko dau hor gutxi gora behera?/ ze izengo da izenburua?/ orduen zuek ikusten duzue irudia eta joan pentsatzen/ e?/ nik uste dot izenburua bukaeran/ dana ikusten dogunian orduan pentsatu zein dan izenburua/ irudi bakoitzari:/ **zuek behatu ondo irudia:/ eta begiratu zer gertatzen dan/ fijau bihar zarie danian/ e?/ danian/ tximeletatxo hori be inportantia da/ dana!/ irudi batetan dana da inportantia/ bale?/ fijau ondo-ondo/ ondo ikusten da/ ezta?/ aber/ pantaila handixian ipinikotzuet/** (irakasleak martxan jartzen du bideoa pantailan eta ikasle guztiak begira daude)

Irudien lekua irakurri aurretiko eta osteko faseetan egon da, bitartean ez baitute horren analisirik egin, alegia, ikusgarri egon dira, besterik ez. Irakurri aurretik, gorago esan dugun moduan, irudiak erabili dituzte hipotesiak egiteko, eta osteko fasean, irudiei esker birformulatu dute istorioan gertatutakoa, ulermena ziurtatzeko eta irudi batzuen inguruan hitz egiteko. Hortaz, irakasleak argi dauka genero horretan irudiek zenbaterainoko garrantzia duten; dena den, horien lanketa oso gidatua izan da, fokuak oso itxita egon direlako eta galderak nahiko deskriptiboak izan direlako. Kasu batzuetan, gainera, galderak beharrean, irakaslearen iruzkinak izan dira (*ikusten duzue nola...?*) eta interpretazioa berak egin eta jakinarazi du. Ondorioz, irudien inferentzia osoetara ez dira iritsi, baina ezin dugu ukatu kode bisuala lanketaren parte izan dela.

[1. albuma
gelako saioa]

- 492 I: (irudiak aztertzen) **male:ta/ begira zelako/ begira marrazkian/ besteak zelako maletatzarrak eramaten dituzten**
493 IK: baina eske emoten dau dauela desierto baten
494 IK: eta emoten dau dala hori mutikua baino handixaua maletia
495 IK: eske: betaurrekodun mutiko horren motxila da bera baino handixaua

Irudien behaketa hori modu estuan gidatua egoteaz gainera, ez diete ilustrazioen koloreei eta bestelako ezaugarriei erreparatu (estilo piktorikoa, adierazpen horiek istorioarekin duten lotura...).

Amama eta aitita bigarren obraren lanketan, bereziki esanguratsua da ezberdina izan dela irudiek irakurketan izan duten funtzioa. Aurrezagutzak, esaterako, marrazkiz adierazi dituzte (azala marraztu), eta talde txikietako beste jarduerak ere irudietan oinarritu dira. Irakurri bitartean ere, eten asko egin dituzte ikasleek ilustrazioak aztertzeke eta testuaren eta irudien arteko sinergiak bilatzeko. Irakurri ondoren, bestalde, tarte handia eskaini zaie ilustrazioen esanahi anitzei, horiek norbere esperientziekin duten loturari... Beraz, irakasleak sarri askotan bideratu du ikasleen arreta ilustrazioetara. Labur esanda, ilustrazioak testuaren maila berean

jarri dira bigarren albumaren gelaratzean eta esanahi literarioak bi kodeen elkarrekin eraiki dira (ikus *Album ilustratua genero gisa* azpiatala). Irakaslearen saiakera eta esfortzu horiez gain, agerikoa da ikasleek ere garrantzi handia eman diotela ilustrazioari, eta lanketak iraun bitartean, arreta handia eskaini dietela. Izan ere, hurrengo adibideetan ikus daitekeen moduan, ikasleek elkarrizketa segmentu berriak ireki dituzte irudian antzeman duten zerbait partekatzeko.

[2. albuma
gelako saioa]

784	IK (Martin): (aurreko egunean irakurritako liburua guztien artean kontatzen) hor e: atzeko: orrian agertzen zan aitona lorakin eta gero dauko belarrian amonak lora
785	I: a:!/ es que Martini ez diogu esan ezta?/ nun jartzen dau e: e: margaritatxua e: amonak?
786	IK: ulian!
787	IK: belarrian
[...]	
828	IK (Iratxe): (aurreko egunean irakurritako liburua guztien artean kontatzen) eta be bai ez dou kontau marrazki ixa gehienetan agertzen dala katu bat
829	I: anda: jaleo!/ katu bat agertzen da/ hemen zein/ hemen agertzen da? (azala)
830	IK: bai (GBB)

Azkenik, *Mattinen beldur-kutxa* obraren lanketan, irudiak obraren lanketaren oinarri izan dira, horiek aztertzeaz gain, ikasleen ekoizpenetan ere presente egon baitira, haiek duten beldur bat idatzi eta marraztu behar izan dutenean, hain zuzen ere. Gogoan izan behar dugu ilustrazioak interpretatzeko moduak eta bestelakoak aurrez landu dituztela ikasleek bigarren albumean, eta ez da, oraingoan, bilakaera esanguratsurik antzematen. Bide horrekin jarraitu du hirugarren obraren lanketan ere, oraingoan, ordea, elkarrekintzarekin gehiago uztartuta.

4.2.2.2.1.2.- Irakurketa moduak

Literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan, askoren artean, interesgarria da ikustea zein irakurketa modu sustatu den, alegia, irakurketaren zein maila edo geruzatan kokatu den ikasleen irakurketa eta interpretazio mota.

Lehenengo albumean, irakurketa literala momentu gutxitan baliatu dute, bereziki, istorioan gertatu dena irudien bitartez birformulatu dutenean. Hau da, irakasleak liburua ozenki irakurri eta gero, orrialdez orrialde joan dira ilustrazioak behatzen eta argumentua bera gogora ekartzen, testua eta irudiak lotzeko eta ulermena ziurtatzeko. Gainerako irakurketak, ordea, inferentzialagoak izan dira (hipotesiak, istorioak transmititzen duen mezua eta sentimenduak, protagonistaren izaera imitatuz *rol playing* elkarrizketa egitea...). Hortaz, ikasleak ez dira maila literalean bakarrik geratu, aipatutako horretaz guztiaz gain, haien esperientzia pertsonalekin ere uztartu baitute istorioa. Edozelan ere, arestian esan dugun gisan, irudien inferentziak egitera

gutxi hurbildu dira. Horrekin guztiarekin batera, aipatzekoa da irakurketaren esparru erreferentzialean mugitu direla gehien bat, hau da, istorioaren oinarritzko alderdietan (argumentua, pertsonaiak, espazioa...) eta baita, apur bat, alderdi pertsonalean ere. Gutxiago sakondu dute, esaterako, egiturazko esparruan (generoaren ezaugarri bereizgarriak, formatua...) zein bestelakoetan.

Bigarrenean, irakurketaren maila inferentziala nagusitu dela esan daiteke, hori baita irakasleak sustatu duen irakurketa mota, oro har. Alderdi testualaren eta bisualaren interpretazioak eta inferentziak egiteari tarte handia eskaini diote, eta esan daiteke hori guztia agerikoagoa izan dela ilustrazioekin lan egin dutenean. Istorioan gertatzen dena eta irudietan ikus daitekeena aipatzeaz gain, horren guztiaren atzean egon daitekeena azaleratzen ere saiatu dira; hots, sakoneko esanahi posibleak, iradokitzen dutena, norbere esperientziekin eta bizipenekin izan dezaketen harremana... Arestian esan dugunari jarraituz, testua eta irudia aldi berean irakurri eta interpretatu dira eta, hortaz, sinergiaren lanketa nabarmena izan da. Horren ostean ere, kode bisualaren analisi sakonagoak ere bideratu ditu irakasleak talde handiko elkarrizketan. Irakurketa motak direla eta, aipatzekoa da ez direla maila erreferentzialean bakarrik geratu, bestelako irakurketak ere egin baitituzte: egiturazkoa (liburua objektu gisa: formatua...), intertestuala (aurreko obrarekin konparaketak) eta pertsonala (istorioko pertsonaiak ikasleen egunerokotasunarekin eta senideekin lotu dituztelako sarri).

Bigarren albumean gertatu den gisara, irakurketaren maila inferentzialean egon dira batik bat hirugarren obraren gelartzean. Galdera edota foku batzuk literalak izan badira ere (ulermena ziurtatzeko edota istorioaren argumentua gogora ekartzeko), ez da hori izan gailendu den irakurketa modua. Izan ere, ikasleak inferentzia lokaletara eta totaletara eraman ditu irakasleak, galdera moten zein bestelako estrategia askoren bitartez. Besteak beste, irudietan agertzen denak zer sentiarazten eta iradokitzen dien galdetu die, bai eta ilustrazio horiek zer esan nahiko duten eta testuarekin zein lotura duten ere. Irakurketaren esparruei dagokienez, oraingoan ere geruza ezberdin guztietatik igaro dira: erreferentziala (irudien bitartez argumentuan zer gertatu den gogorarazi dutenean), egiturazkoa (formatua aztertu dutenean), intertestuala (obra hau aurreko biek alderatu dutenean) eta pertsonala (ikasleek haien beldurak eta bizipenak taldean partekatu dituztenean eta hori guztia liburuarekin uztartu dutenean).

4.2.2.1.3.- Irakurketaren aldiak

Jarraian, album bakoitzaren lanketaren aldi bakoitzean (aurretik, bitartean eta ondoren) egin dituzten jarduerak eta elkarrizketak izendatuko ditugu labur, gelaratze bakoitzaren ikuspegi orokorra izateko eta literatur alderdiaren diseinu didaktikoaren gauzatzea nolakoa izan den ulertzeko.

Irakurri aurretiko fasea bereziki luzea izan da lehenengo obran, hasierako saio osoa eta bigarrenaren hasiera hartu ditu eta. Hipotesiek berebiziko garrantzia izan dute eta denbora luzea eskaini diote horri. Horretarako, liburuko irudietan oinarrituta eta Almeneko irakasleek prestatutako galdera batzuk lagun, talde txikietan hipotesiak atera eta istorio bat asmatu eta idatzi dute. Bigarren saioaren hasieran, bestalde, istorioan agertzen den hitz bat, espartzua, ikasleentzat ezezaguna izango dela pentsatuz, aurreratu egin da irakasleak eta objektua bera ekarri du gelara ikasleekin komentatzeko (Almenekoek elkarrekin pentsatuta). Horrez gain, liburuaren egileen inguruko oinarrizko informazioa ere eskaini du irakasleak (idazlearen eta ilustratzailearen izen-abizenak eta itzultzailearenak). Irakurri bitarteko fasean, arestian esan dugun moduan, parte-hartze urria izan dute ikasleek, irakurketak iraun bitartean ez baitu irakasleak aparteko etenik egin. Irakurri ondoren, talde txikietako jarduera egin dute. Bertan, istorioan entzundakoak eta ikusitakoak zer sorrarazi dieten komentatu behar izan dute ikasleek, eta horren ostean, talde handian elkartu dira berriro ere, biribilean. Bertan, irakaslearen galderen bitartez joan dira pertsonaien jarrerari eta izaerari buruz hitz egiten. Talde bakoitzeko bozeramaileak, banan-banan, haien taldeetan hitz egindakoa partekatu beharrean, galderak egin ditu irakasleak eta nahi izan duenak erantzun du. Beraz, partekatze lana ez da ohiko erara egin. Horrela, kontsignako galdera batzuei ez diete erreparatu (sentimenduak, zer aldatuko luketen...), eta pertsonaien ekintzetan zentratu dira gehien bat, hori guztia ikasleen egunerokotasunarekin lotuz eta argumentua oroituz. Irakurri osteko aldi horretan, hortaz, askotariko galderak egin ditu irakasleak: pertsonaien izaera eta ekintzak interpretatzekoak, irudien behaketari esker argumentua gogora ekartzekoak eta baita ikasleen alor pertsonalarekin zerikusia dutenak ere.

Ildo horretatik, ikasleen ohiko jarrerak eta liburuko protagonistarenak alderatu nahi izan ditu irakasleak, obraren eta ikasleen bizipenak uztartzeko eta eskola indarkeriaren gaia erdigunera ekartzeko saiakeran. Horrez gain, irakasleak berak asmatu duen jarduera bat ere interesgarria izan da zentzu horretan. Gorago aipatu dugun gisara, protagonista nagusiaren jarrera eta

erantzun motak imitatuz, *rol playing* bat egin dute talde handian. Irakasleak irainen bat luzatu dio ikasleren bati, eta bera saiatu behar izan da horri buelta ematen eta erantzun original bat topatzen, liburuko protagonistak egiten duen bezalaxe. Ikasleek oso modu aktiboan parte hartu dute jolas horretan, eta horri esker, ikasleen errealitatera hurbiltzeaz gainera, liburuko estilo literarioa (konparaketak eta metaforak, batik bat) barneratu eta praktikara eramanez sormena sustatuz. Oso jarduera polita eta interesgarria izan da, aurrez diseinatu gabe egon dena, momentuan bertan Maiteri bururatu zaiolako. Hona, beheko pasartean, bat-batekotasunean sortutako elkarrizketa horren hasiera.

[1. albuma
gelako saioa]

603 I: **pentsau/ pentsau zuek/ imajinatu/ e: Iza:ro!/ Pinotxok bezain sudur luzea daukazu:!**
 604 IK: (barre GBB)
 605 I: e!/ zer erantzungo zenioke/ baina ez zorionak/ aber// Maddik hartzen dauen bidea/ zer esango zenuke?
 606 IK: baina zu baino hobeto/ e:/ baina zu baino hobeto usaintzen dot
 607 I: oso ondo!
 608 IK: pues ezta kizu zuk zelakua daukozun!
 609 I: bueno:
 610 IK: mendixak igotzeko asko balixo dakotela/ ez zarela ibili bihar XXX/ ibili zeinkiela horrekin XXX (mendizaleen makilaz ari da, keinuekin laguntzen baitu bere diskurtsoa)

Bigarren obraren lanketa dela eta, irakurri aurretiko faseak lehenengo saioaren erdia hartu du, eta bertan, jarduera ezberdinak egin dituzte. Ezer baino lehen, argumentuaren inguruko hipotesiak azaleratu dituzte. Horretarako, ikasle bakoitzak, bakarka, izenburua bakarrik ikusita, balizko azal bat marraztu behar izan du eta behin hori eginda, talde txikietan komentatu eta kontrastatu. Hori egin ostean, talde handian aztertu dute benetako azala, bai eta bestelako elementu batzuk ere: autoreak, kontrazala, guardak, tamaina, koloreak... Alderdi horiek aztertzeko fokuak irakaslearengandik irten dira gehien bat; dena den, alderdi grafikoaren analisia aurrekoan baino inferentzialagoa izan da, ikusten dutena aipatzeaz gain, horien guztien sakoneko esanahi posibleen inguruan ere mintzatu baitira luze.

Liburua lehenengo saioan bertan irakurri dute, bigarren ordu erdian. Ozeneko irakurketa hori irakaslearen ardura izan bada ere, ez du liburu osoa hitz-txanda bakarrean egin, lehenengo albumean bezala. Alderantziz, etenaldi anitz egin ditu irakurketak iraun bitartean, ulermena ziurtatzeko eta bereziki, ilustrazioak aztertzeko. Hau da, testua irakurtzearekin batera, irudiek zer kontatzen eta iradokitzen duten ere ikusi dute talde handian, kode testualak eta bisualak duten harreman sinergikoan arreta jarritz. Lan horretan, irakaslea gidari izan den arren, ikasleen esku geratu dira interpretazioak, inferentziak eta aurre-hartzeak, eta erantzun guztiak balekotzat eman ditu irakasleak, epairik gabe. Beheko adibidean ikus daiteke irakurri bitarteko fasean

nolako parte-hartze aktiboa izan duten ikasleek, kasu honetan, orrialde bateko ilustrazioak bakarrik ikusita, testuak kontatuko duena aurreikusi behar izan baitute.

[2. albuma
gelako saioa]

- 327 I: [...] (liburua irakurtzen) aber/ jolin!/ **de repente desagertu egin da letra/ testua desagertu da eta marrakxixa gelditu da (orri horretako letra estalita dago)/ pentsau pixkatxo bat/ zer gertatzen da hemen?/ gero nik esangotzuet zer idatzi zuen/ Hegoa?**
- 328 IK (Hegoa): aitatik animatzen dotzela amamai dantza itxera
- 329 I: Katixa? (eskua altxatuta)
- 330 IK (Katixa): e: amama lotsatu itxen da/ o sea poztu itxen da baina lotsatu
- [...]

Irudiaz gain, nabarmentzekoa da testuaren estilo literarioan ere jarri duela arreta irakasleak, hots, istorioaren kate-egitura errepikakorrean (*ikusten dozue nola errepikatzen dauen dana?, hasi bekainak betileak ezpainak orain krema*) eta erabiltzen diren metaforetan (*zeinekin konparatu zitxuan hankak?*). Hori guztia dela eta, irakurri bitarteko fase hori ordura arte baino luzeagoa eta konplexuagoa izan da, dena den, lehenengo saioan bertan bukatu dute.

Irakurri osteko aldiak lanketaren bigarren saio osoa hartu du eta hainbat zeregin egiteko denbora izan dute: aurreko saioan falta zen ikasle bati liburua guztien artean kontatu, *Tximeleta-belarriak* obrarekin alderatu, albumaren hartzaile edota irakurle egokien inguruan jardun, liburuko protagonisten izaeraren inguruko inferentziak egin, ilustrazio batzuk sakontasunez aztertu, ikasleen aitona-amonak liburuko pertsonaiekin dituzten antzekotasunei buruz hitz egin... Hori guztia talde handiko elkarrizketan egin dute, eta saioaren amaieran, talde txikietan egin dute jarduera bat, hain zuzen ere, talde bakoitzak liburuko pasarte bana hartu eta testua zein irudia aintzat hartuta, narrazio itxuran idatzi. Talde txikietako analisisian jaso dugun gisan, jarduera hori zein aurrez diseinatutako beste bat (pasarteen antzerkia) egiteko astirik ez dute izan eta grabaketatik kanpo jarraitu dute horrekin.

Irakurri bitarteko zein osteko faseetan talde handiko elkarrizketa luzea eta aberatsa izan dute eta hainbat motatako galderak egin ditu irakasleak. Jarraian, galdera mota literaturaren zein alderdiri erreparatu dioten ikusiko dugu. Alde batetik, aipagarria da irakasleak argumentuaren inguruko galdera gutxi batzuk egin dituela irakurri bitartean, ulermena ziurtatzeko. Irakurri osteko fasean egindako galdera gehienak, aldiz, ez dira izan argumentua birformulatzekoak, irakurri berri duten horren inguruko inferentziak egitekoak baizik. Hala ere, badago salbuespen interesgarri bat bigarren saioaren hasieran, aurreko egunean klasean egon ez zen ikaskideari guztien artean, irakasleak ilustrazioak erakutsi bitartean, istorioa kontatu diotenean.

Erantzun bakarra ez duten galdera inferentzial anitz egin ditu irakasleak, ikasleei askatasun handia eman diena. Iritzia eskatu die ez bakarrik istorioa gustukoa izan duten ala ez jakiteko (hori azkar eta sakondu gabe egin dute), baizik eta obraren sorkuntza prozesuaren inguruan eta protagonisten izaeraren inguruan eztabaidatzeko ere (*amamaren izaera eta itxura kanpotik ikusten dou baina bere izaera barrutik nolakoa uste duzue dala?, aitona nolakoa uste duzu dala?, zuek uste dozue holako gauza bat gertatu daitekeela gaur egun errealitatean?*)... Galdera horietan guztietan, irakasleak ez du horren erantzun on bakarrik sustatu eta, hortaz, ikasleak libre sentitu dira literaturaz solastatzeko.

Ildo beretik, ikasleen egunerokotasunak eta bizipenek lekua izan dute lanketan zehar, irakasleak berak galdetu dielako eta ikasleengandik ere irten delako esperientziak kontatzearen nahia. Azkeneko hori gertatu denean, irakasleak hariari heldu dio eta tartea eskaini die haien errealitateak partekatzen. Aipatzekoa da esperientzia horiek guztiak ikasleen aitona-amonen ingurukoak izan direla; hortaz, liburuaren gaiak eta pertsonaiak lagungarriak izan dira ikasleak obrarekin identifikatzeko. Horrez gain, irakasleak ere liburuaren argumentuarekin lotura duen bere bizitzako pasarte bat kontatu du. Familia esparru hori oso presente egon da lanketan zehar eta elkarrizketa luzeak izan dituzte horren inguruan. Adibide labur bat jartzearren, hona pasarte bat non ikasleak hasi diren haien senideen inguruan mintzatzen eta hori guztia liburuan gertatzen denarekin lotzen.

[2. albuma
gelako saioa]

- 815 I: (liburuko pertsonaien izaeraren inguruan) ba:le/ bueno bueno/ oso ondo:/ oso ondo/
e: beste/ **zuen aitona ere antzerakoak izango dira ezta?**
- 816 IK (Oihan): e: nire aitona da gehixau itxen dau lana jolastu baino
- 817 I: beste gauzatxo bat/ zer? (Andreari eman dio hitza eskua altxatuta dagoelako)
- 818 IK (Andrea): e: nire amama dabilenian makilletan nire aitona be bai esaten dotze e: ez
makilletako/ berandu helduko diela
- 819 I: berandu helduko diela/ denbora kontua ezta?
- 820 IK (Martin): nire aitak be bai
- [...]

Azkenik, hirugarren albumari erreparatuko diogu. Irakurri aurretiko fasea bereziki luzea izan da, lehenengo saio osoa hartu baitu. Bertan, jarduera ezberdinak egin dituzte, besteak beste: elkarrizketa arauak eta modalizazio esapideak elkarrekin adostu, talde txikietan lan egiteko rolak zehaztu eta argitu, talde txikietan azala aztertu eta hipotesiak atera, hori guztia bi biribilen teknikaren bitartez talde handian komentatu, ikasleek haien beldurrak idatzi zein marrazkiz irudikatu eta hori gelako beldurren kutxan sartu... Irakurri aurretiko lanketa hori guztia

mesedegarria izan da irakurri bitarteko zein osteko faseetan, ez baitira hutsetik abiatu liburua irakurtzeko garaian.

Arestian ere esan dugun moduan, irakasleak hartu du liburuaren testua boz gora irakurtzeko ardura. Bitartean, ilustrazioak behatu dituzte ikasleek, eta tarteka, galdera eta iruzkin batzuk ere egin ditu irakasleak, ilustrazioen batean fokua jartzeko edota ikasleen arreta bereganatzeko.

[3. albuma
gelako saioa]

335 I: [...] (liburua irakurtzen) eta hantxe geratu zen Mattin/ zuek ikusi argazkixak e?/// **hor pozik dago Mattin e?/ bai?//** gauean komunera joan zen/ estropozu egin eta suturrez aurrera erori zen/ bere:hala zutitu zen/ korridoreko ispiluaren aurrez aurre zegoen eta elefante-oihu bat egin zuen/ a::!/ ze beldurra::!/ Mattinek uste izan zuen oilo erraldoi bihurtzen zela/ **ikusten da ondo ispilua?/ nola irtetzen da ispilutik oilo baten irudia?**

Goiko adibidean ikus daiteke testu idatziarekin harremana duten irudiak aipatu dituela irakasleak, ikasleentzat akaso oharkabean igaro den ezaugarri bat agerian jartzeko. Eten horiek, ordea, bigarren albumean baino urriagoak izan dira, ilustrazioen sakoneko lanketa irakurri osteko faserako utzi baitute.

Irakurri ondoren, ilustrazioen interpretazioa bideratu du irakasleak, horiek berriro ikusi eta esanahien inguruan mintzatu baitira luze. Irakasleak pizgarri diren galdera batzuk proposatu ditu baina fokua nahiko irekita utzi du eta ikasleek aukera izan dute irudien inguruan komentatu nahi duten edozer partekatzeko (koloreak, irudiek adieraz dezaketena, testuarekin duten lotura, haien esperientziak...). Nabaria da ikasleak ohituta daudela horrelako inferentzietara, beraz, nahiko modu parte-hartzailean eta askean hitz egin dute ilustrazioen inguruan, betiere, irakaslearen gidaritzapean. Horren ostean, ikasle bakoitzak berak bizitako esperientzia beldurgarri bat partekatu du talde handian, eta ondoren, lehenengo egunean kutxan sartutako beldur batzuk atera dituzte, horiek gainditzeko aholkuak emateko elkarri. Behin hori guztia eginda, amaiera eman diote albumaren lanketari, aipatutako kutxan dauden beldur horiekin zer egin dezaketen erabaki dutenean. Jarduera hori talde txikietan egin dute aurrena, eta gero talde handian komentatu dute. Ez dute behin betiko erabakirik hartu baina grabaketatik kanpo jarraituko dute horrekin (ikasleen beldur guztiak komentatzen amaitzeko eta azkeneko erabakia adostu ahal izateko).

Irakurri osteko aldian irakasleak erabili dituen galderek, orain arte bezala, pista ugari eskaintzen dizkigute, literaturaren zein alderdi lehenetsi duten adierazten baitute. Hirugarren obra honetan,

argumentuaren inguruko ulermen galderak gutxi izan dira, pare bat salbuespen besterik ez, bestelako interpretazioei esker ere irakasleak jakin dezakeelako zer den ikasleek jaso edota ulertu dutena. Hortaz, liburuaren interpretazioa eta horrek ikasleen egunerokotasunarekin duen harremana izan da lehenetsi dena.

Gauzak horrela, liburuaren inguruko iritziak baino gehiago izan dira interpretazioak eta inferentziak, alegia, irudiek testuari zer gehitzen dioten eta alderantziz. Irakasleak ez ditu galdera oso itxiak egin, ilustrazioetan zer ikusten duten galdetu eta ikasleak hasi baitira horren inguruko inferentziak egiten. Irakasleak, beraz, galdera konketuak egin beharreak, ikasleen diskurtsoak sakontzen lagundu du, bereziki (ikus *Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko* azpiatalean).

Bestalde, bigarren albumaren lanketan esparru pertsonalak lekua izan badu ere, are esanguratsuagoa izan da hirugarren honetan. Beldurren gaia oso intimoa izanik, aukera paregabea eskaini du ikasleen bizipenetatik abiatzeko eta hori guztia obraren testu zein irudiekin uztartzeko. Oraingoan, alderdi pertsonalarekin lotutakoak ez dira galdera isolatuak izan, jarduera edota elkarrizketarako proposamen osoak baizik (esperientzia beldurgarriak partekatu, ikasleek irudikatutako eta kutxan sartutako beldurrak taldean komentatu eta elkarri gomendioak eman, beldurren kutxa horrekin zer egin erabaki...).



24. irudia. Maiteren ikasleak haien beldurrak kutxan sartzen (hirugarren albuma)

[3. albuma
gelako saioa]

497 I: orain gauzatxo bat/ zuei holako: egoeraren batetan/ orain banan-banan/ pentsaukozue bi segundo eta bakoitzak esan bihar dau ia bizi izan dauen horrelako egoera antzerako bat/ ez berdina baina igual horrelako: beldurrarekin zerikusia duen e?/ egoera antzerako bat ea bizi izan duzuen// egoeratxo bat aber/ beldurra sentitu dozuen e: egoera batetan ea bizi izan dozuen zuek

Irakasleak, gainera, ez du ikasleen hitza moztu, haien esperientziak kontatzen asko luzatu badira ere. Beraz, baieztatu dezakegu irakasleak berebiziko garrantzia eskaini diola alderdi pertsonal horri.

[Irakurri osteko galderen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Literaturaren oinarrizko alderdi horien inguruan ere solastatu da irakaslea **autokonfrontazio** saioetan. Gorago azaldu dugun gisara, hainbat jardura edo galdera asmatu ditu bat-batekotasunean, literaturaren ikas-irakaskuntzan interesgarriak izan direnak eta irakasleak literaturaren esparruari arreta handia eskaini diola adierazten dutenak. Horietako batean, liburuiko protagonistaren jarrera imitatuz eta berak baliatzen dituen metafora motak erabiliz, ikasleek erantzun berriak asmatu behar izan dituzte irakasleak proposatutako irainen aurrean, horrela, sorkuntzara ere jauzi eginez. Irakaslearen esanetan, literaturak eskaintutako eredu hori aplikatu nahi izan du ikasleen egunerokotasunean, protagonistak erabiltzen dituen metaforak eraikitzeko gai izan eta horiek haien bizitzan erabilgarri izan daitezten.

Horren haritik, gelaratzeetan ikusi dugun gisan, irakasleak enfasi handia jarri du interpretazio literarioetan. Bigarren albumaren lanketan, esaterako, pertsonaien izaeren analisia erdiguneetako bat izan da. Izan ere, irakurri eta aztertu duten istorioan agertzen diren protagonisten ekintzak eta elkarrizketak aintzat hartuta, haien izaera nolakoa den inferitu behar izan dute, eta horri buruz jardun du irakasleak autokonfrontazio saioan.

[2. albuma
autokonfron.]

84 MAI: (bideoa eten)/ XXX/ izaera normalian irakurtzen dugunian e: ointxe ba ipuin bat izaera idatzita agertzen da e:: izaera/ baina hor adibidez ipuin honetan ez zeuan e:/ baina eurak pues ba jarreraren eta: ataratzen dute izaeraren kontua

85 IKE1: bai askotan pentsatzen dugu igual literalak bakarrik ahal dituztela erantzun ez?/ galdera literalak baina gero oso gai dira interpretatzeko

86 MAI: bai bai bai

Aipatzen duen moduan, ohiko liburuetan ez bezala, hemen ez da modu esplizituan azaltzen nolakoak diren aitona-amonak, beraz, ikasleek interpretatu behar izan dute. Elkarrizketa horrek, gainera, agerian uzten du ikasleak gai direla maila literaletik harago doazen irakurketak egiteko.

4.2.2.2.- Album ilustratua genero gisa

4.2.2.2.1.- Album ilustratuaren ezaugarri bereizgarriak

Literatur generoaren ezaugarri bereizgarriak nola landu diren ikusiko dugu azpiatal honetan, generoak berak, arestian aztertutako elkarrekintza didaktikoarekin batera, literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuan aurrera egiteko bidean nola lagun dezakeen ulertu ahal izateko, besteak beste.

Lehen album ilustratua gelaratu dutenean, lanketaren hasiera-hasieran antzeman daitekeen moduan, ikasleek ohikoak diren zenbait aurreiritzi dituzte album ilustratuen inguruan. Irakasleak, ezer baino lehen, irakurri eta landuko duten liburuaren berezitasunak azpimarratu nahi izan ditu, generoak berak dituen bereizgarriak azpimarratuz, nahiz eta terminologian *liburu ilustratu* hitza baliatu duen. Ikasleek, halere, beheko elkarrizketan ageri den gisara, irudi asko izateak haur txikiei zuzenduta dagoela dakarrela uste dute eta irakasleak buelta eman nahi izan dio irudipen horri. Ondorioz, esan daiteke irakasleak ez duela ipuin gisa landu album ilustratua, oso argi izan duela zein ezaugarri dituen generoak eta hori guztia ikasleei jakinarazi nahi izan diela.

[1. albuma
gelako saioa]

- 1 I: [...] baina ipuin hauek dira pixkatxo bat berezixak/ dira letra gutxi eta marrazki asko ditzuzten liburuak/ ipuin ilustratuak
- 2 IK: bai/ da umiek irakurtzeko:
- 3 I: bueno umiak:/ guk be bai e?
- 4 IK: infantilak
- 5 I: e?/ baina dauke letra gutxi:/ e?/ bueno batzuk be die: nagusixenak e?/ nahiz eta marrazki:/ nahiz eta letra gutxi eduki:/ gauza asko esaten ditzuten marrazkixak die:
- 6 IK: daukie holan/ marrazkixak eta gero marrazkixetan:/ e:
- 7 I: letra gutxi/ baina hori ez da bakarrik umien ipuina/ horrek die danondako ipuinak/ danondako/ e?/ ze:/ irudi batek/ gauza asko esaten ditu ez?/ Hegoai esaten dio gauza bat/ zuri beste bat/ Martini beste bat/ eta irudimena lantzen dau/ asko/ bai? [...]

Liburuaren egileak aipatu dituen ere, ilustratzailearen papera azpimarratu du irakasleak eta liburua ahots gora irakurtzera joan denean, ikasle batek alboko ikaskideei esan die, harritua, zein letra gutxi duen liburuak. Horrek aditzera ematen digu, beraz, generoa bera ez dela bereziki

ohikoa ikasleentzat. Bestalde, ilustrazioak behatuta istorio bat asmatu eta idatzi behar izan dutenean, irakasleak berriro ere generoaren ezaugarri batzuk ekarri ditu gogora, haien ekoizpenak letra gutxi izan behar duela adieraziz.

Bukatzeko, aipatzekoa da aurretik diseinatu gabe egon den galdera bat luzatu duela irakasleak albumaren sorkuntza prozesuaren inguruan (*zer izan da lehenago testua ala marrazkia?*). Horren inguruko iritzi askeak ematen utzi die ikasleei eta nahiz eta bera ados ez egon, ez du epairik egin eta onartu egin ditu ikasleen interpretazioak. **Autokonfrontazio** saioan ere azpimarratu du momentuan bertan bururatu zaiola eta ez duela ikasleen ikuspegia gaitzetsi nahi izan, nahiz eta berak jakin ikasleen erantzuna ez datorrela bat errealitatearekin, ikasleen ustea dagoen horretan mantentzea interesgarri suertatu baitzaio. Beheko elkarrizketan ikus daiteke ikasleen irudipenak arrazoitzeko eta azaltzeko abagunea eskaini diela irakasleak eta erantzun horiek balekatzat hartu dituela.

[1. albuma
gelako saioa]

- 503 I: (irakurri ostean liburuko irudiak komentatu bitartean) **zuek ze uste dozue?/ lehenengo testua idazten da eta gero marrazkiak holako ipuinetan?/ zer egiten da lehenengo?/ marrazkiak eta gero testua edo lehenengo testua eta gero marrazkiak?**
- 504 IK: lehenengo marrazkiak eta gero testua (GBB)
- 505 IK: marrazkiak/ porque bestela eztakitxe zer idatzi: ala:
- 506 I: **a::/ orduan seguramente hemen/ idazle honek/ oi:/ ilustratzaileak/ e:/ André Neves/ ingo zeban holako marrazkiak eta gero etorri da: Luisa eta marrazkiak ikusita testua: jari dio/ bai?**
- 507 IK: bai (GBB)
- 508 I: **zuek atzo horrela egin zenuten/ ezta?**
- 509 IK: bai (GBB)
- 510 I: eta erreza pentsau jatzuen?
- 511 IK: bai (GBB)
- 512 I: **a ba igual:/ ba igual eurak ere horrela:/ nik pentsatzen nuen ezetz/ nik pentsatzen nuen testua: lehenengo eta gero:/ baina bueno/ igual egin dute alderantziz/ galdetu bihurtzeku:**
- 513 IK: edo igual e:/ marrazkilaria esan dotza
- 514 I: **klaro: [...]**

Bigarren albumari dagokionez, lehenengo saioari ekin bezain laster, generoaren izendapena, definizioa eta bestelako ezaugarrien azalpena (azala, kontrazala, guardak...) eskaini die irakasleak ikasleei. Testuaren eta irudien arteko harreman bereizgarria ere azpimarratu du eta irakurri behar duten obraren izenburua eman die, talde txikietako lehenengo jarduerarekin hasteko. Hona, jarraian, jarduera egiteko kontsigna eman aurretik egin duen zehaztapena, generoaren eta kodeen sinergiaren inguruan.

[2. albuma
gelako saioa]

- 6 I: bueno/ gogoratzen duzue aurreko: hiruhilabetian nola landu genuen bi saiotan e: Tximeleta-belarriak ezta?/ bueno ba oraingoan landu behar dugu beste liburu bat eta **liburu honen generoa da album ilustratua e?/ ezaugarriak ditu ba: testua eta marrazkixak e bat egin behar dutela/ testuak esaten ez dauena marrazkixak esaten du/ eta marrazkixak esaten ez duena testuak/**

bai?/ baina izenburua desberdina da/ izenburua da Amama eta: aitita (arbelean idatzi du)/ izenburu hori dauka/ Amama eta aitita/ bai?/ zuek hori irakurtzen dozuenean ze irudi etortzen jatzuen barrura pentsatu pixkatxo bat e? [...]

Horrekin guztiarekin batera, album ilustratuaren sorkuntza prozesuaren eta hartzaile edota irakurle idealaren inguruan ere hitz egin dute, eta hori generoa bera gehiago ezagutzeko, ezaugarritzeko eta lantzeko interesgarria da. Beraz, bigarren albumeko elkarrizketa honek lagundu egiten die lehenengo albumean azaleratu dituzten aurreiritziak ezbaian jartzen. Izan ere, azkenean, irakaslearen gidaritzarekin, albumaren hartzailea adin gabeko irakurlea dela ondorioztatzen iritsi dira guztien artean.

[2. albuma
gelako saioa]

- 642 I: bale/ orduan nik hartzen dot ipuin hau eta pentsau itxen dot/ jo!/ irakurtzen dot ipuin hau eta esaten dot jo!/ **norentzat da egokixa ipuin hau?/ norentzat da egokixa ipuin hau?/ zuendako bai edo ez?**
- 643 IK: bai (GBB)
- 644 I: bai?/ zuendako hau politxa e?
- 645 IK: politxa bai baina:
- 646 I: bai?/ egokixa?
- 647 IK: motza
- 648 I: bueno motza izateaz aparte?
- 649 IK (Martin): politxa
- 650 IK (Iratxe): baina:/ baina be bai ahal da txikixauentzako egokixa izan
- 651 I: txikixauentzako be bai/ e?/ imajinatu:
- 652 IK: motza da baina: marrazki asko
- 653 IK (Ibai): eta aitona eta amamantzat
- 654 I: aber aber Ibai!/ **zeinendako be da egokixa?**
- 655 IK (Ibai): aitona eta amamantzako/ ze: amonak eta:/ nire amonai eta ikusten dotzet batzutan pintetan ilia eta: guapa ipintzen eta ba: hori ikusi:
- [...]
- 675 I: **e: Jagoba eta adibidez zure arrebarentzat?/ Anendako eta: ipuintxo hau irakurtzea gustatuko litzaieke?**
- 676 IK (Jagoba): bai
- 677 I: e?/ bai?/ zuk uste duzu baietz?/ **orduan zein da album honen edo liburu honen hartzailea zein da?/ ume txikixak?**
- 678 IK: **ez! danak!**
- 679 I: **adin guztiak ez?**
- 680 IK: **bai!**
- 681 I: bai?/ **gertatzen dana/ pentsatzen dugula hainbeste marrazki eta hain motza izanik bakarrik dala umetxuendako ez?**
- 682 IK: ya! (GBB)
- 683 I: bueno ba holako/ holako liburu asko daude IDZn be bai/ bueno orain hartu dituzue batzuk e: ume txikixei irakurtzeko baina holako asko daude e?/ eta **testuak gauza bat esaten dau baina gero marrazkiei begiratuta beste mila gauza adierazten dozku ilustraziñuak [...]**

Horrenbestez, hirugarren albumaren lanketarako, ikasleak ohituta daude generoarekin lan egiten, ez baita berria ez haien ibilbidean ez eta gure prestakuntza-prozesuan ere. Bigarren album ilustratuaren lanketan berariaz landu dira alderdi terminologikoak zein bestelako hainbat alderdi irakasgarri, hortaz, hirugarrenean gauza asko jakintzat eman ditu irakasleak eta ez da generoaren lanketa hain espezifikoa izan. Lehenengo saioaren hasieran generoaren izena gogorarazi du irakasleak, eta horrek ez dauka lexiko helburua bakarrik, liburu mota hori

identifikatuz, ezaugarri bereizgarriak dituela ere ekarri nahi baititu gogora. Ikasleek *liburu ilustratu* gisa identifikatu dute, eta nahiz eta irakasleak zuzenketa terminologikoa egin, argi dago oinarritzko ideia barneratu dutela. Bestalde, aurretik landutako elementuak ere aztergai izan dira hirugarren album honen lanketan, besteak beste: guardak, azala, kontrazala... Aurreko obrekin antzekotasunak eta ezberdintasunak ere bilatu dituzte eta hori lagungarri izan da generoaren ezaugarri propio berriak deskubritzeko, esaterako, guarden izaera ziklikoa liburuan zehar eta horiek liburuko argumentuarekin duten lotura.

[3. albuma
gelako saioa]

- 322 I: [...] **begira hori da azala/ album ilustratu gehienak/ orain arte landu ditzugun guztiak dauke: (liburu fisikoan erakutsi ditu guardak)// ikusten dozue?/ hasiera bat/ bai?/ beste: liburuetan eta/ beste albumetan ere antzera zeukien e?/ eta bukaeran**
- 323 IK: **berdina**
- 324 IK: **baina aldrebes**
- 325 I: **berdina?**
- 326 IK: **ez/ aldrebes**
- 327 I: **alderantziz/ Amama eta aitzitxakin be gertatzen zan berdina/ ilargia eta eguzkia/ eta orain**
- 328 IK (Joseba): **eta Tximeleta-belarriak be bai**
- 329 I: **baita ez?/ eta honek dira:/ zer dira?/ beldurrak izango dira? (guardetako irudiak)**
- 330 IK: **bai: igual**
- 331 I: **igual bai?/ igual ez?/ bueno [...]**
- 570 IK (Asier): **e: lehenengo orrian e: daukiela danak e: holan e:/ aber/ holan e: zerikusia daukon zerbait** (guardak)
- 571 I: hau eta azkena/ danak dauke berdina ez?
- 572 IK: **bai eta azkena daukola diferentia**
- 573 I: bai danak dauke ez?/ aldrebes edo/ danak dia antzerakuak/ egixa da/ ez?/ aber Tximeleta-belarriak e?/ egia da e?/ begira/ **igual da album ilustratuen ezaugarri bat/ ez dakit/ ez?/ aber beste bat/ Iratxe**

Hiru obrak alderatzen egon direnean, bestalde, liburuaren hartzailearen adinari buruz ere hitz egin dute, alegia, norentzat den aproposa generoa. Kasu honetan, irakasleak galdetu gabe, ikasle batek azpimarratu du bigarren albumaren lanketan maiz aipatutako kontu bat, hots, adinik gabeko obrak direla. Gainera, aipatutako obren alderatze lana ere mesedegarri suertatu da generoaren beste ezaugarri propio bat mahaigaineratzeko, hain zuzen ere, ilustrazio kopuru handia eta estiloetan egon daitezkeen antzekotasunak eta aldeak.

[3. albuma
gelako saioa]

- 574 IK (Iratxe): (hiru album ilustratuak alderatzen) **danak daukiela marrazki asko**
- 575 I: marrazkiz/ gehiena dala marrazkixa ez?/ letra baino/ Yera? (eskua altxatuta)
- 576 IK (Yera): **e: marrazkiak diezela oso antzerakuak**
- 577 I: antzerakuak dia marrazkiak?/ bai?/ hauek eta hauek antzerakuak die?
- 578 IK: ez (GBB)
- 579 I: marrazkilariak oso ezberdinak dira/ marrazkiak/ koloreak?/ Joseba? (eskua altxatuta)
- 580 IK (Joseba): **e: danak daukiela letra gutxi**
- 581 I: letra gutxi eta marrazki asko [...]

4.2.2.2.2.- Testua eta irudia elkarrekin irakurtzea

Irudiek garrantzia izan dute prozesu osoan zehar, lehenengo albumaren lanketatik amaierara arte eta irakaslea horren oso kontziente izan da. Guztiarekin ere, aurreko kapituluetan esan dugunaren haritik, irudiak irakurtzeko modua eta horien funtzioa apur bat aldatuz joan da bidean. Lehenengo obra landu dutenean, esaterako, irudiak erabili dira, hein handi batean, istorioa irakurri ostean hura birformulatzeko edo horri buruz hitz egiteko. Irudien analisisa egin den kasuetan, irakasleak zehaztu du fokua, eta askotan, berak egin ditu interpretazioak. Ildo horretatik, koloreen, horien esanahiei eta elementu formalei ez zaie aparteko arretarik eskaini.

Ilustrazio horien funtzioa aldatu egin da bigarren obra honen gelaratzean eta horiek lantzeko moduak ere bilakaera handia izan du. Irudia ez da testuaren gehigarria izan, obra literarioaren parte ezinbestekoa baizik. Ideia hori argi, irakasleak espazioa ongi antolatzen saiakera egin du, hots, irudiak ikasle guzti-guztien bistara egotea bermatu du. Irudia ikustea premiazkoa dela adierazteaz gain, liburua irakurri aurretik, bitartean eta ostean, zeresan handia izan dute ilustrazioek eta testuak bezainbesteko garrantzia izan dute, istorioa bera ulertzeko eta interpretatzeko ezinbesteko giltza izan baitira. Gorago ere sarri esan dugun moduan, irudien deskribapen hutsetik harago joan dira, ilustrazioen inguruko inferentziak nagusitu dira eta kode biak, testuala eta bisuala, aldi berean irakurri eta aztertu dira, horien artean dagoen sinergia erdigunera ekarriz. Hurrengo pasartean ikus daitekeen moduan, testuaren eta irudien arteko bidegurutzeak azpimarratu ditu irakasleak, ikasleak harreman sinergiko horren kontziente izan daitezten.

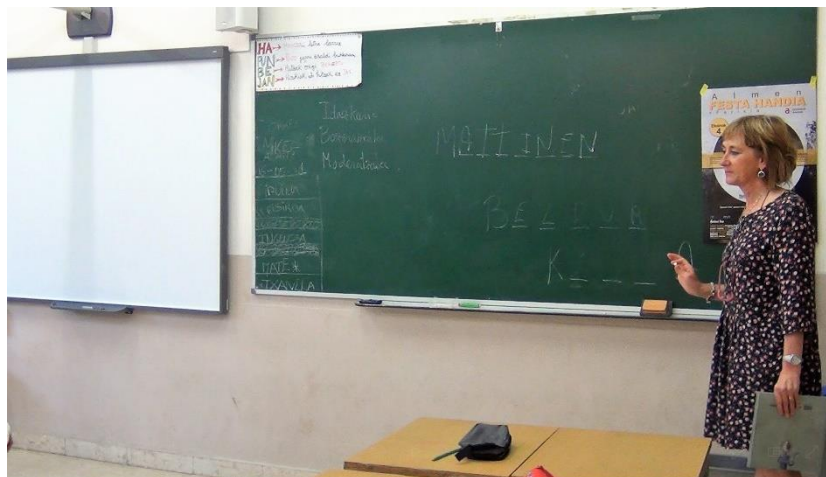
[2. albuma
gelako saioa]

- 315 I: (liburua irakurtzen eta irudiak aztertzen) bajutxo dagoela bai?/ baina hemen agertzen da/ **nik esan dot gauza bat eta ez da agertzen e: ilustraziñuan/ ze arraro!**
- 316 IK: margarita
- 317 I: zer?
- 318 IK: margarita
- 319 I: aitxixak hartzen dau margarita bat/ bai?/ hartzen dau margarita/ **agertzen da hemen?**
- 320 IK: **ez**
- 321 I: **nik ez dot ikusi/ ez da agertzen ezta margarita?**
- 322 IK: borobil hori
- 323 I: hori hori:/ gauza hori hori baldin bada bai baina bestela:/ **baina ez da ikusten aitita hartzen margarita bat/ horregatik bueno ba: momentu honetan testuak lagundu egin digu**
- 324 IK: ya
- 325 I: **ze marrazkixak ez dou ikusi e: testuak esaten dauena/ batzutan ez da agertzen dana e?**
- 326 IK (Joseba): **baina testuan be ez dau jarri hori (irudia seinalatu du)**
- 327 I: **bale/ klaro ez dau jarri baina guzti hori pasau jako aitxixai burutik/ e? [...]**

Horrez guztiaz gain, aipatu beharra dago ez direla bigarren obra honen analisisan bakarrik geratu, eta aurretik landutako *Tximeleta-belarriak* album ilustratua ere gogora ekarri dutela,

bien arteko alderaketak eginez, batik bat, bien ilustrazioen inguruan: irudien estiloa, koloreak... Horri esker, obrek izan ditzaketen ezaugarri bereizgarriak, estilo literarioak eta piktorikoak eta abar jorrazteko aukera izan dute.

Hirugarren obraren gelaratzean ere, literaturaren ikas-irakaskuntzaren atal orokorrean aipatu dugun moduan, ilustrazioak lanketaren parte oso garrantzitsu izan dira, eta hein handi batean, generoaren izaerari zor zaio hori. Ilustrazio horiek talde txikietan lan egiteko oinarri izan dira hasieran, azaleko ilustrazioak baliatu baitituzte (izenburua ikusi gabe) aurreneko hipotesiak eta interpretazioak egin ahal izateko. Ondoren, benetako izenburua argitzeko unea iritsi da. Hura zuzenean irakurri ordez, urkatuaren jolasaren antzeko ariketa bat proposatu du irakasleak. Albumaren azalean ikusitako irudiak gogoan, liburuaren izenburua ondorioztatzera iritsi behar izan dira guztien artean. Horretarako, irakasleak izenburuaren letra kopurua irudikatu du arbelean eta hainbat pista eman ditu, ikasleek letrak proposatzeko eta, azkenean, izenburu erreala ezagutu ahal izateko.



25. irudia. Maiteren ikasleak liburuaren izenburua asmatzen (hirugarren albuma)

Irakurri bitartean ere ilustrazioak behatzea funtsezkoa dela adierazi du irakasleak eta horiek ongi aztertzeke kontsigna eman die ikasleei, nahiz eta berak ere, hainbatetan, irudien ezaugarri konkretuetan jarri duen fokua. Horrez aparte, irudi horiek testu idatziarekin duten harreman sinergikoari buruz ere solastatu dira talde handian. Izan ere, irudietan ikusi dutena testuan bertan aipatzen den ala ez ikusi dute, baita alderantziz ere, bi kode horien artean dagoen lotura ulertzeko. Analisi hori ez da, aurrekoan bezala, irakurri bitartean egin, kontrara, idatzizko testua irakurri ostean egin dute alderdi bisualaren azterketa sakona.

[3. albuma
gelako saioa]

- 465 IK (Ibai): **ba be bai ikusten da Mattin dabilenian oratuta bere aitan zanguan agertzen dala be bai e: arratoi buztana:/ arratoi buztana eta bere burua hor**
I: kontxo!/ ikusten dozue zuek arratoi buztana?
- 466 I: kontxo!/ ikusten dozue zuek arratoi buztana?
- 467 IK: bai/ berak dauko hor (ikasle batzuk altxatu egin dira pantailan seinalatzeraz)
- 468 I: kontuz e?/ bai bai kontuz
- 469 IK (Ibai): eta be bai etxe horretan edo ikastolan agertzen da tximitikan eta leihoetatik ateratzen diela letrak
I: letrak/ ze izango da orduan?/ letrak ataratzen badira?
- 470 I: letrak/ ze izango da orduan?/ letrak ataratzen badira?
- 471 IK: ikastola (GBB)
- 472 I: ikastola/ **eta irudian zergatitxik agertzen da hori: sagu buztana eta:?**
- 473 IK (Ibai): **ze esaten dau in dauela oihu: sagu baten moduan**
- 474 I: anda jaleo/ egixa da!/ sagutxo baten moduan egiten dau oihu/ ze politxa!/ konturatu barik nenguen ni [...]

Goiko elkarrizketan ikusten dena hitzetara ekarriz, testuaren eta irudien arteko sinergiaz oharitu dira, maiz, ikasleak, irakaslearen galdera zuzenik gabe. Kasu horretan, esaterako, irudian antzematen den xehetasun bat azpimarratu du ikasle batek eta hori testuak dioenarekin lotu du. Hortaz, album ilustratuaren funtsezko ezaugarria den hori ongi baino hobeto barneratu dute ikasleek eta haien diskurtsoetan nabari daitezke horrelako erreferentziak.

[Ilustrazioen irakurketen adibide gehiago 6. eranskinean: *Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua*]

Azkenik, esanahitsua iruditzen zaigu generoaren inguruan irakasleak bere **autokonfrontazio** saioetan aipatu duenari aipamena egitea, horrek ikasgelan behatutakoa ulertzen laguntzen digulako ikertzaileoi, eta bere praktikaren inguruan mintzatzen, bestalde, irakasleari berari.

Interesgarria da ikustea, lehenengo albumaren gelaratzearen osteko autokonfrontazioan, bideoa ikusi baino lehen, irakasleak aipatu duela, albumaren lanketa egin ostean konturatu dela ez diola nahi besteko garrantzia eman irudiari. Bere hitzetan, momentu batzuetan ikasleen arreta ilustrazioetara bideratu duen arren, ez dira interpretazioetara iritsi, gaiaren trataeran eta ikasleen bizipenetan zentratu baita gehiago. Gainera, lankideen bideoak ikusteko aukera ere izan duenez, kezka hori larriagotu egin zaio.

[1. albuma
autokonfron.]

- 3 MAI: **nik gero/ e:/ joan nintzarian etxera/ esan naban/ aiba!/ ba ez dakit garrantzia eman diodan ilustraziñoari baizik eta:/ emozioei eta bizikidetzako:/ nere ustez gero/ hola erreflexiño txiki bat inda/ pentsatzen neban/ digo:/ ostras!/ ahaztu in jat pixkatxo bat ilustra:/ bueno hombre/ zerbait bai baina:// ez neban hartu klasia ilustraziñoako:/ dije ai ama!/ **nik in dot/ bai/ batzutan bai ekartzen nitxuan marrazkietara eta/ baina ezot interpretau ilustraziñoa/ nik in dotena izan da// pues/ pues/ una clase de/ bizikidetzako:****



26. irudia. Maite autokonfrontazioan (lehenengo albuma)

Aldaketa nabarmena ageri da bigarren autokonfrontazioan, bertan irakasleak aitortu baitu irudietan erreparatzeko gonbita egin diela ikasleei behin baino gehiagotan. Izan ere, prestakuntza-prozesuan bertan ohartu da albumetan zein esanguratsuak diren irudiak, eta ordura arte ohiko liburuetan eman izan ez dion garrantzia berezia eskaini die ilustrazioei.

[2. albuma
autokonfron.]

- 21 MAI: [...] bestela ume askok entzun egiten dute eta: ez dute: marrazkietan ez dira: fijatzen/ orduan bueno guk gehien bat zuek/ hori zuengandik ikasi dou/ **eurak ikustia ba letraz aparte ba marrazkiak ematen dozkula beste informazio bat/ nik uste dot hori nik sekula:/ oso letra gutxi eukiz gero ba bai baina bestela nik uste dot ipuinak irakurri ditudanian irakurri ditut/ benga beste orri batetara/ ez?/ eta bueno nik uste dot hor ba bai/ eta marrazkiak behatzen joe irudimena bueno!/ esaten dotzut/ jarri ginanian Ainara Edurne eta hirurok joe!/ nik ikusten ez nuen bestiak ikusten zauen/ aber zabaltzen jatzuz begiak eta joe:!/ eta horrelakoak eta hor be bai**

Hirugarren autokonfrontazioaren mintzagai nagusia elkarrekintza izan bada ere, literaturaren alorreko kontu interesgarri bat azpimarratu nahi izan du irakasleak. Ikasgelako lanketan, liburuaren azala bakarrik ikusita eta izenburua ezagutu gabe, hainbat hipotesi egin dituzte ikasleek, bai eta horrekin bakarrik istorio oso bat asmatu ere. Irakasleari txundigarri gertatu zaio nolako sormena erakutsi duten jarduera horretan eta ilustraziotik abiatzeak zer-nolako bidea ireki dien sorkuntzarako. Ipuinak asmatzea ohiko jarduera omen da eskolan, ikastola mailako ipuin-lehiaketak ere ugariak baitira. Dena den, literatur testu bat hutsetik sortu behar dutenean, kosta egiten omen zaie ikasleei eta ez dute oraingoan agerrarazi duten sormen ikaragarria azaldu. Beraz, irudiak edota bestelako inspirazio iturriak erabiltzeak ondorio positiboak izan ditzake ez bakarrik ulermenean, baita sorkuntza lanetan ere.

Horrekin batera eta bukatzeko, prozesuan zehar erabilitako album ilustratuen hautuari buruz ere mintzatu da irakaslea. Izan ere, hirugarren album ilustratua landu baino lehen, zalantza handiak izan genituen obraren aukeraketarekin, eta azkenean, irakasle guztien artean *Mattinen beldurkutzaren* alde egin zuten, ikertzaileen proposamenen eta haien beharren artean oreka bat topatu nahian. Egoera hori aprobetxatuta, orain arteko album ilustratu guztien azken balorazioa egin du irakasleak prestakuntza-prozesuaren amaiera aldeko autokonfrontazio saio honetan. Bere iritziz, hiru obrak izan dira egokiak, ikasleen errealitatetik oso gertu daudelako, bakoitza bere ezaugarri bereizgarriekin eta jorratzen duten gai nagusiarekin.

4.2.3.- Edurne eta Maite elkarrekin (Almen)

Almeneko Edurneren eta Maiteren corpusen azterketa egin ostean, biek marraztutako bideak non eta nola elkartu diren ikusiko dugu. Gune, ziklo eta maila bereko irakasleak direnez eta prestakuntza-prozesu osoa elkarrekin bizi izan dutenez, analisi biak gurutzatzeari esanguratsua iritzi diogu. Horretarako, Arimazubin egin bezalaxe, **konfrontazio gurutzatua** izango da horretarako tresna eta informazio iturri nagusia. Hirugarren album ilustratua gelaratu eta horren bakarkako autokonfrontazio saioa egin ostean, gune bereko irakasleak bildu dira azken aldiz, bideoaren aurrean jarri eta haien jarduera aztertzeko, oraingoan, lankide berdinkide batekin. Saio hori baliagarri izan dakieke irakasleei, lanbidez hitz egiteko, elkarrekin diseinatu duten hori guztia gela bakoitzean nola gauzatu den ikusteko, elkarrekin hausnartzeko, etorkizunerako erronkak identifikatzeko... Ildo beretik, ikertzaileoi ere mesede egiten digu, gelan gertatu dena hobeki ulertzeko ez ezik, ikastetxeko egiteko modu ezberdinak nola gurutzatzen diren aztertzeko parada ere eskaintzen digulako. Hori erdiesteko, corpusaren azterketan maneiaturako helduleku berberak erabiliko ditugu konfrontazio gurutzatuan azaleratu diren segmentu adierazgarrienak hautatzeko eta horiek hurrengo lerroetan plazaratzeko.

Horri ekin aurretik, aintzat hartu behar dugu corpusa grabatu den unean irakasleak bigarren zikloan egon badira ere, Edurne lehenengo ziklotik datorrela. Horren ondorioa da Maiteren oraingo ikasleak Edurnerenak izan zirela aurreko bi ikasturteetan. Edurnek, beraz, ederki ezagutzen ditu Maiteren ikasleak eta hori aberatsa izan da elkarrekin bideoak ikusteko garaian.



27. irudia. Edurne eta Maite konfrontazio gurutzatuan
(hirugarren albuma)

Konfrontazio gurutzatuan azaleratu den ardura nagusietako bat **inguramendua** izan da, alegia, album ilustratua lantzeko espazio eta denbora kudeaketa aproposenak bilatzearen erronka izan dute irakasleek, beste askoren artean, mintzagai. Edurneren kasuan, esaterako, denbora ongi neurtzea eta horren araberako egokitzapenak egitea izan da kezka nagusia, aurreko albumetan oztopoak izan baititu diseinatutakoa garaiz amaitzeko. Gauzak horrela, berebiziko arreta jarri dio denboralizazioari hirugarren gelaratzean, eta eginbeharreko guztiak bukatzeko astia izan du, lanketaren ekintza guztiak horren arabera ederki kudeatu baititu. Maitek, aldiz, garrantzia apalagoa eman dio alderdi horri, eta jardueraren bat bukatu gabe uzteari ere ardura kendu dio.

[3. albuma
gurutzatua
Edurneren
bideoa aztergai]

- 12 EDU: [...] **eta ni hamen nau denbora guztian denbora neurtzen/** ze zuk igual
13 MAI: **a nik denborana: na::da- nada/** no controlo nada/ baina **nere ekintza gehienetan ez dot kontroletan denbora:/** hasta que: miro y digo bueno ba hori/ lau gauzetatik ba etxen dozu bi/ y dices pues mira chica/ bai ni ez naiz e:/ ikusi ziñuan/ vamos para cuando me di cuenta ya ordua zan

Argi dago, beraz, irakasleek ez dietela ardura bera eskaini hainbat alorri, kasu honetan, denborari. Hortaz, ikusi dugun moduan, elkarrekintzaren edota literaturaren esparru bakoitzak hartzen duen lekua ere ez da berbera. Elkarrekin diseinatutako saioak izanda ere, irakasle bakoitzaren egiteko moduak, esperientziak, interesak eta lehentasunak ezberdinak dira eta eragin zuzena dute gelako praktika errealean. Gainera, bakoitzaren ikasleek ere ezaugarri propioak dituzte eta horien beharretara egokitzea behar-beharrezkoa da.

Inguramenduari gagozkiolarik, denboraz gain, espazioa ere izan dute mintzagai konfrontazio gurutzatuan. Hirugarren obra landu dutenean, erabilitako espazioa apur bat desberdina izan da bi ikasgelatan; batean ikasleak biribilean eseri dira lurlean, eta bestean, berriz, aulki gainean biribil erdi itxuran. Alde hori ez da oharkabean igaro eta antolamendu ezberdin horien arrazoiak eta ondorioak inguruan aritu dira irakasleak. Konturatu dira espazioaren alderdi hori bakoitzak bere erara egituratu duela, ez baitute aurrez adostuta utzi. Aniztasun hori biziki interesgarria da, aukera eman baitie egiteko modu ezberdin horien atzean egon daitekeena azaleratzen. Maitek arrazoitu du aulki gainean eserita egotea erosoagoa izan daitekeela arbel digitala ongi ikusteko, eta ez zaiola bururatu ere egin lurlean esertzea ere beste aukera bat izan zitekeela, gertuko harremana eta giro lasaia sustatzen ere lagun dezakeena. Horrekin batera, biek azpimarratu dute irakasle bakoitzak bere egiteko moduak dituela eta haien esperientzian oinarritutako erabakiak hartzen dituztela maiz. Lankidearen bideoa ikustea, beraz, erabilgarria izan da modu edo

tankera ezberdinak eta horiek eragin dezaketena ikusteko. Ildo berari jarraituz, Edurnek baliatutako estrategia bat interesgarria suertatu zaio Maiteri, hain zuzen ere, ikasle bat biribilaren erdian kokatzea, istorioa arbel digitalean irakurri bitartean, liburu fisikoa ikaskideei erakusteko. Horrelako bat-bateko erabakiak konfrontazio gurutzatuan bistara ekartzea ere oso emankorra izan da.

[3. albuma
gurutzatua
Edurneren
bideoa aztergai]

- 11 MAI: (bideoa eten)/ **hombre ba hori adibidez oso ideia ona da ez?**/ ba ipintzia bat e: (ikasle bat liburu fisikoa erakusten)/ a mi ni se me había ocurrido vamos/ **eta hori adibidez/ ba gauza horrek bai diela propioak/ nola jarri eta nola ipini: [...]**

Irakasle baten esanetan, lankideak proposatutako espazioa eragozpen izan daiteke ikasleen arteko elkarrekintza sustatzeko, pantailan dagoena ikusteko helburuarekin, ikasle batzuk besteen atzean geratu baitira kokatuta.

[3. albuma
gurutzatua
Maiteren
bideoa aztergai]

- 85 EDU: [...] badakite gainera hor parte-hartzea inportantea da/ igual izango da bi: (lerro)/ **dauz baita aulkixakin eseritzerakoan dauz bi: lerro eta orduan atzekoak ere igual ikusteko eta hori be:/ kokapenak ere egin dezake ez?**/ danak igual e: izenda/ baina bai/ sosuauak dira/ ze bestela ekintzak egiterakuan nik ezagutzen ditzut eta ekintzetan e: die besteak bezalakoak
- [...]
- 96 MAI: [...] eta bueno/ **igual ba hori kolokatzearena horrela pantailari begira/** por eso yo te digo que a mi las pantallas XXX (barre)

Inguramenduaren oinarrizko alderdi horiez gain, elkarrekintza didaktikoaren ernamuietako bat den **parte-hartzearen** izaeraz ere jardun dute. Aztergai duten pasarte batean, isilagoak diren ikasle batzuen partaidetza sustatu eta zoriondu du Edurnek, eta hori egitearen garrantzia azpimarratu du bere lankideak. Bien ustetan, funtsezkoa da ikasle horiei hitza ematea eta egiten duten esfortzua goraiatzea. Irakasle bien analisisetan ikusi dugun gisara, parte-hartzearen kudeaketa ez da ausazkoa izan eta helburu zehatzak izan dituzte, horien artean, gutxi hitz egiten duten ikasleak ikusgarri egitea.

Bestalde, hitza demokratizatzeko egon daitezkeen modu ezberdinak ere ikusi ahal izan dituzte elkarrekin. Edurnek, esaterako, kontsigna bat eman die hirugarren albumaren lanketan, zehazki, galdera bati erantzun dionak ezin duela hurrengo galderan parte hartu. Estrategia hori erdigunera ekarri du Maitek, berarentzat berria izan delako eta berak bestelako modu batzuk

baliatzen ohi dituelako. Beste behin ere, elkarren bideoak aztertzeak egiteko modu ezberdinen inguruko gogoeta sustatu du, ezagutza pedagogikoak elkarrekin eraikitzen ari baitira.

Ikasleen parte-hartzearen nolakotasunarekin batera, irakaslearenari buruz ere hitz egin dute. Maiteren ustetan, eta bakarkako autokonfrontazio saioetan ere sarritan esan duen moduan, **irakaslea** beti izan da, tradizioz, erdigunea, eta horren zantzuak antzeman ditu oraindik ere konfrontazio gurutzatuan, lankidearen bideoa ikusi ahala. Ondorioz, horri buelta ematea izan da, berarentzat, erronka nagusietako bat.

[3. albuma
gurutzatua
Edurneren
bideoa aztergai]

- 48 MAI: hombre e: bueno/ **ni ahalegindu nintzen ez berriketa gehixei ez itxen**/ hori da hola: bestela/ nik uste dut saiua eta// eta gero bueno ba aukeratzeko orduan umiak ba nola hitz egin/ ba bueno/ lehenengo batzuk jaso gero beste batzuk/ espaziu ba dauka beste era batera hartuta/ umiak beste era batetara jarrita/ ba lehen komentau douen e: ba hori/ eta igual ba hori/ **hemen ikusten dala ba: ba guk lehen esan dotena/ ba: gehixenetan gu garela zentrua/ e: umiek euren artian ba “nik hau esan dot eta horrek ba:”/ ba ez dare ohituta gure umiak/ beti garela gu:**

Bestalde, baieztatzen du bere partaidetzak zuzeneko eragina duela **ikasleen berbaldietan**; hau da, irakasleak hartzen duen rol motak sorrarazten dituela, ikasleen aldetik, diskurtso mota batzuk ala beste. Berak azpimarratzen duen moduan eta beheko pasartean ikus daitekeenez, irakaslearen protagonismoa jaistea izan da hirugarren albumaren lanketaren helburuetako bat, ikasleek haien artean hitz egin dezaten, eta hori erdiestera bideratutako jarrera izan du.

[3. albuma
gurutzatua
Maiteren
bideoa aztergai]

- 96 MAI: **nik helburu bat neukan eta zan ni pixkatxo bat ez sartzia/ yo no ser la figura de:/ nere: ni: helburu horrekin joan nintzen/** ez dakit hori zan helburua baina ni joan nintzianian saio horretara joan nintzen esatera/ **nere barruan zeuan “Maite aber eurak nola”/** y claro así sale// e?/ norberak hartzen badau askoz be protagonismo gehixau ba beti da: askoz be bizixaua baina// [...] **baina nik azkenian aurreko saian tertulia horiek euren artian pues yo decía joe aber euren artian**
- 97 EDU: nik hemen/ **hemen zan moderatzailliana** nahi nauen galderak egin eta bukatzea/ papela zan e: azkartzearena/ nik honek esan dauena aurreko saioan esan nauen/ orduen ze nik ez nauen errepikatu ere egiten eta hamen ere ikusten badut ez dutela entzuten hori: baine/ **pixka bat entzute aktiboarena nik garbi neukan bai/ segun ze helburukin zoiazan**

Goiko pasartean antzeman daiteke irakaslearen rola lotura hertsia duela ikasleen elkarrekintzarekin eta entzute aktiboarekin. Hau da, irakaslearen esku-hartzea edo gidaritza estua jaitsiz, ikasleen arteko elkarriketak sustatu nahi izan dituzte. Parte-hartzearen izaera aldatuta, **ikasleen arteko elkarrekintzari** ere leku pribilegiatuagoa eskaini nahi izan diote prestakuntzaren azkeneko fasean.

Hari berari jarraituz, axola handikoa da Edurnek azpimarratu duen alderdi bat, alegia, iritzia ematen eta elkarrekin hitz egiten jakitea nahitaezkoa dela ikasleen prestakuntzan, bizitzarako balio baitie. Irakasleek, beraz, ez dute prestakuntzaren prozesu hau guztia literaturaren arloan, gaitasun literarioaren garapenean, bakarrik kokatu, ikasleen gaitasunen garapen integralaren parte dela ulertzen baitute, eskolako zein bizitzako **arlo guztietan** aplikagarria eta beharrezkoa dena.

Amai dezagun esanez, Arimazubin bezalaxe, Almenen ere adierazgarria izan dela irakasleak haien jardueraren aurrean jartzea eta berdinkide batekin partekatzeko abagunea eskaintzea. Horrek guztiak irakasleak ahalduntzen laguntzen du, jakintza eta ezagutza haien artean baitago eta hemendik aurrera erabil dezaketen prestakuntza modu bat barneratzeko ere ongarri delako.

5.- EMAITZEN EZTABAIDA ETA ONDORIOAK



Amama eta aitita

Lanaren akaberan, ikerketaren emaitza nagusien gaineko solasaldia edo hausnarketa eta ondorioak agertuko ditugu, funtsezkoak direnak hasieran definitutako helburuak erdiesteko eta iker-galderei erantzuteko. Horregatik, bi atal nagusi izango ditu azken kapitulu honek: alde batetik, emaitzen eztabaidaren bistaratzea, eta bestetik, itxierako ondorio orokorrak.

5.1.- EMAITZA NAGUSIEN EZTABAIDA

Corpusaren azterketatik eratorritako emaitza nagusien eztabaida da jarraian aurkeztuko duguna. Horretarako, aipatutako azterketan jasotako datu eta ideia guztietatik mamia edo funtsa azaleratuko dugu, irakasle guztien prozesuetatik atera ditugun zenbait elementu adierazgarri eta horiek ekarri dizkiguten hausnarketak azpimarratuz. Hortik abiatuta, maila orokorrago batean, literaturaren ikas-irakaskuntzarako interesgarriak izan daitezkeen hainbat hari proposatzen saiatuko gara.

5.1.1.- Emaitzek sorrarazitako gogoeta

Adierazi dugun moduan, corpusaren azterketaren kapituluan, ikerlanaren emaitzak aurkeztu ditugu, alegia, prestakuntza ikertuaren prozesuan zehar gertatu dena, bai ikasgelako saioetan eta bai formazio faseetan ere. Horretarako, aztergai izan ditugun bi guneean, Arimazubin eta Almenen, bizitako prozesua deskribatu eta horren azterketatik sortu diren emaitza esanguratsuenak jaso ditugu, irakaslez irakasle.

Oraingoan, ordea, azterketan identifikatu ahal izan duguna gogoan, emaitza horiek guztiek sorrarazi dizkiguten usteak, zalantzak eta galderak nabarmenduko ditugu; irakasle edo gune bakoitza bere aldetik aztertu beharrea, prozesu osoan azaleratu dena batuz eta osotasun hori hausnartuz. Azaldutako emaitzen gogoeta horretan, album ilustratu baten gelarzetetik bestera, eta oro har, prestakuntza-prozesuak aurrera egin ahala antzeman ditugun garapen-aztarna nagusietatik eratorritako hausnarketak bistaratuko ditugu.

Horretarako, corpusaren azterketarako sortu dugun eskemaren egitura nagusiari jarraituko diogu eta emaitza nagusietatik ondorioztatzen duguna plazaratuko dugu jarraian, esan dugun gisara, orobatasunean, hau da, irakasle, ikasle, gune, gelaratze eta prestakuntza saio guztietan

jazo dena kontuan hartuta eta horien arteko bereizketetan gehiegi barneratu gabe. Ohartarazi nahiko genuke, beraz, jarraian aurkeztuko ditugun gogoetak edo ideiak emaitza nagusietan edo orokorretan oinarritzen direla, baina jakina, ikasgela bakoitzean gertatu denak bere berezitasunak izan dituela. Xehetasun edota desberdintasun horiek guztiak emaitzen azterketan islatu eta aztertu direnez, azpiatal honen asmoa izango da horrekin guztiarekin bat egitea eta ikerketaren oinarritzko ildoak eta joerak azaleratzea.

Hasteko eta behin, literaturaren ikas-irakaskuntzan eraiki diren elkarrekintzei eta landu den genero literarioari so eginez, agerian geratu da, album ilustratuak gelaratu direnean, zein garrantzitsua izan den eraikitako inguramendua, hau da, erabilitako espazioa, materiala, denbora, testuinguru orokorra... Beraz, baieztatu dezakegu ikasgelako edozein lanketatan, marko hori erabat baldintzatzailea izango dela. Aurretik ere jaso dugun moduan, elkarrekintzaren bitartez ezagutzak kolektiboki eraikitzen ditugunean, funtsezkoa da horren guztiaren bueltan dagoen inguramenduari erreparatzea. Gure emaitzetan ikusi dugun moduan, testuinguru akademikoan eraiki den inguramendu horrek eragina izan du literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuan.

Denboraren eta espazioaren kudeaketa, esaterako, ezberdina izan da album ilustratu ezberdinen gelaratzetan, baita irakasle bakoitzaren egiteko moduetan ere (hori elkarrekin diseinatu ez dutenean, batik bat). Lurrean eserita, aulkiekin biribil batean, zutik, ohiko ikasgelan, aldameneko gelan, ikus-entzunezko gelan, liburutegian, ganbaran... Eredu ezberdinak ikusteko, modu berriak diseinatzeko eta horiek esperimentatzeko aukera eman digu prestakuntza-prozesuak eta irakasleek aukera izan dute aukera horien guztien inguruan gogoeta egiteko eta lankideekin kontrastatzeko, autokonfrontazio eta konfrontazio saioetan. Horrez gain, diseinuak elkarrekin egiten hasi direnean ere (guneko lankidearekin edota, hirugarren albumean, guztiak batera), literatur generoaren, album ilustratuaren, ezaugarri bereizgarriek eskatzen duten inguramendua irudikatzen hasi dira. Izan ere, testuaren eta irudien arteko harreman sinergikoak espazio eta denbora koordenatu berriak eskatu ditu, alde batetik, ikasle guztientzat ikusgarri jarri behar izan dituztelako ilustrazioak, eta bestetik, testu gutxi izanda ere, irakurketarako eta interpretaziorako patxada handia behar izan dutelako. Hori gutxi balitz, irakasleek erabili izan duten materialetan ere, garapena ikusi ahal izan dugu. Nahiz eta irakasle eta gune bakoitzean azaleratu dena ezberdina izan den eta bakoitzak bere ibilbide propioa egin duen, jeneralki, baliaututako materiala aberastu egin da prozesuan zehar. Esaterako, albumaren ale fisiko bakarria erabiltzeaz gainera, horren bertsio digitalak, koloretako kopiak, istorioan

agertzen diren elementu edo objektuak eta talde txikietan lan egiteko tresnak (rolen txartelak, elkarrizketarako arauen gida...) agertu dira emeki-emeki.

Bukatzeko, inguramenduaren parte izan da ikasleen abiapuntua ere, hain zuzen ere, literatur generoaren inguruan dakitena edo aurrez bizi izan dutena. Album ilustratuen lanketak egiteko, garrantzitsua izan da jakitea zein esperientzia izan duten haurrek liburu mota horrekin. Hasieran, emaitzetan ikusi dugun gisara, albuma ipuin ilustratutzat hartu dute zenbaitek, eta kasuren batean, irudien nagusitasuna ikusita, haur txikiagoentzat izan daitekeela ere aipatu dute batzuek. Aurreiritzi batzuk azaleratu badira ere, prozesuan zehar aldatuz joan da ikasleen ikusmoldea zentzu horretan, eta nabaria izan da albumekiko duten esperientzia edo abiapuntu hori ezberdina izan dela gelaratze bakoitzean, eta horrek biziki eragin duela osteko lanketan. Adibide bat jartzearen, hirugarren albuma gelaratu dutenean, ordurako ikasleek oso garbi izan dute testu idatziaz gain, irudia ere irakurri behar dutela eta bien artean sortu behar dituztela interpretazioak. Horrela, haien arreta eta iruzkinak asko bideratu dira alderdi bisualera, irakasleak hainbeste gidatu beharrik gabe. Laburki, ikasleak literatur generoarekin ohitzen eta trebatzen joan dira saioz saio, ondoren zehatzago ikusiko dugun moduan.

Inguramenduaz gain, erabakigarriak izan dira irakasleen eta ikasleen artean eraiki diren harremanak, horiek ere zuzen-zuzenean eragin baitezakete gelako giroan eta ikas-irakaskuntza prozesu osoan. Marko teorikoan jaso dugun moduan, ikasgelako erlazio horiek asimetrikoak izan ohi dira eta, ondorioz, agente bakoitzaren rolak eta egitekoak mugatuta daude eta irakasleari aitortzen zaion autoritateak goragoko leku batean jartzen du (Cros, 2000). Hori dela eta, interesgarria da aztertzea ikasgelako harreman horietan zer-nolako elkartrukeak sortzen diren, hau da, nolako urruntze edota hurbiltze estrategiak baliatzen dituen irakasleak egoera hori indartzeko ala bestelako eredu baten alde egiteko (Cros, 2003). Gure ikerlana Arizmendin kokatu bada, beharrezkoa da bertako tradizioa eta markoa ezagutzea, horrek datuak irakurtzeko eta ulertzeko modua bideratu baitu. Pedagogiaren alorrean berrikuntzan eta etengabeko gogoetan murgilduta dauden testuinguruak ditugu Arizmendiko Arimazubi eta Almen gunek. Konfiantzaren pedagogiaren (Antero, 2015) haritik, eredu tradizionala beharrean, jarraibide berri baten hautabidea egin dute, ikasleen garapenaren legeak errespetatzen dituen, etorkizunerako prestatzen dituen, eta batik bat, haien buruarekin, besteekin eta inguruarekin segurtasunez eta konfiantzaz aritzeko tresnak ematen dizkiena.

Corpusaren azterketan edo emaitzetan ikusi dugun moduan, azpimarragarria da irakasle guztiek erakutsi duten gertuko jarrera, autoritate tradizioaletik urrun dagoena. Horren ondorioetako bat izan da urruntze estrategien gabezia eta hurbiltze estrategien ugaritzea. Irakasle bakoitzak bere estilo propioa eta estrategia espezifikoak azaleratu ditu, baina oro har, elkartasun zein konplizitate estrategia ugari azaleratu direla baieztatu daiteke (umorea erabiltzea, ikasleengana laztan-hitzekin zuzentzea, ikasleen hitza entzutea eta sekula ez epaitzea, ikasleek esaten dutenaren aurrean sorpresa eta interesa adieraztea, ikasleei protagonismoa ematea, esperientzia komunak gogora ekartzea, talde kohesioa indartzea...).

Bakoitzak bere egiteko modua izan badu ere, irakasle guztiek eraiki dute ikas-irakaskuntzarako espazio eta gune atsegina eta erosoak. Esan dezakegu, beraz, estrategia batzuk fintzen joan badira ere, alderdi horretan garapen-aztarna gutxi ikusi ahal izan ditugula, harreman gertukoak bermatuta egon baita hasiera-hasieratik.

Errealitate hori lagungarria izan da ikasleen ikaskuntza prozesuan eta gaitasun literarioaren garapenean, haien iritziak, interpretazioak, esperientziak eta emozioak modu askean partekatzeko aukera izan baitute. Behin baino gehiagotan aipatu dugu, gainera, literatura ez dela egia edota interpretazio bakarrera mugatzen, hartzailea esanahien eraikitzaile aktiboa izan behar dela eta bitartekariaren (gurean, irakaslearen) gidaritzaren ezinbestekoa dela (Ibarra & Ballester, 2013). Beraz, ausartzen gara esatera gure ikerlanean hori sustatu egin dela, besteak beste, irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota horri esker.

Ildo beretik eta harreman motarekin hertsiki loturik, interesgarria da irakaslearen zein ikasleen parte-hartzea nolakoa izan den ondorioztatzea. Emaitzetan ikusi dugun gisara, arras ezberdina izan da album bakoitzaren gelaratzean, eta ikasgela batetik bestera ere aldeak egon dira. Partaidetzan egon den eboluzioa hamaika arrazoiri zor dakioke eta ez da gure helburua garapen-aztarnak sortu dituzten aldagaiak identifikatzea, garapen horrek sortu duen literaturaren ikas-irakaskuntza eredua eta elkarrekintza mota aztertzea baizik. Fisherrek (2013) dioen gisan, ikasleek gutxi eta labur hitz egiten dute gizartean (komunikatzeko eredu berriak, dialogo urritasuna...) eta, ondorioz, baita ikasgelan ere. Eskola testuinguruan, maiz, bost hitz edo gutxiagoko hitz txandak dira nagusi eta horrek gabeziak azaleratzen ditu ikaskuntzarako hain beharrezkoak diren ikasleen diskurtsoetan eta harreman dialogikoetan. Horrekin batera, sarritan esan izan da irakasleek asko hitz egiten dutela gelan eta ikasleen ahozkorako aukerak urritzen dituztela.

Idea horiek guztiak presente, ikerlanaren emaitzek erakutsi digute kantitatea baino esanguratsuagoa izan dela partaidetzaren izaeran hauteman diren aldaketa kualitatiboak. Hau da, irakaslearen hitz-txanden kopurua murriztu gabe ere, errotik alda daiteke ikasgelako partaidetzaren nolakotasuna. Hortaz, gure emaitzetako bat honakoa izan da: gakoa ez da izan irakasleak gutxiago hitz egitea, ikasleen berbaldiak aldaraztea baizik. Ikasleei abagunea eskaini behar zaie hitz egiteko, eta horretarako irakasleak ezin ditu berbaldi aukera guztiak beraganatu, jakina. Halere, IRE formulatik eta erantzun laburretatik zein kategorikoetatik urruntzeak eta ikasleak berbaldi luzeetara bideratzeak eragin ditu parte-hartzean garapen-aztarnak. Irakaslearen estrategiak aldatuta (galdera motak, jarduerak, kontsignak...) eta literatur generoaren ezaugarrietan gehiago trebatuta, apurka-apurka luzatzen eta konplexu bilakatzen joan dira ikasleen berbaldiak (iritzi eta interpretazio luzeagoak, norbere esperientzien partekatzea, liburuaren pasarte batzuen irakurketa...). Beraz, ikasleen erantzunen izaera izan da, gehienbat, aldatu dena. Irakaslearen txandak, aldiz, antzekoak izan dira hiru albumetan, baina hitz-hartze horien helburua izan da aldatu dena (galdera edota foku itxiak proposatzetik, ikasleen diskurtsoak garatzera bideratutako egiteko moduetara). Hemen ere, ñabardurak egon dira ikasgela batetik bestera, eta bakoitzak bere prozesu propioa bizi eta berezko emaitzak baditu ere, joera nagusia hori izan da.

Parte-hartzearen izaera aztertzeaz gain, irakasleak partaidetza hori kudeatzeko baliatzen dituen tresnak eta estrategiak ezagutzeak ere pista asko eman diezazkiguke. Izan ere, bizikidetzako oinarrizko arauak errespetarazteko eta hitza demokratizatzeako bide ezberdinak har ditzake irakasleak. Corpusean ikusi dugun moduan, anitzak izan dira irakasleek horretarako erabilitako moduak: egurrezko makilatxoak erabiltzea, hitza ausaz banatzea, eskua altxatzea, erronda egitea, isilik dauden ikasleen hitza motibatzea... Gauzak horrela, elkarrekintza diseinatzeko dugunean, parte-hartzea nolakoa izango den aurreikusi daiteke neurri batean, beraz, zenbaitetan komenigarria da partaidetza sustatzeko estrategiak ere prestatzea, helburuen arabera ezberdinak izango baitira.

Esan berri dugunari segituz, irakasleen eta ikasleen parte-hartzea aldatu egin da, gelaratzeko gelaratzeko, zergatia ezberdinen ondorioz. Horietako bat irakaslearen galdera moten erabilera izan daiteke, corpusaren azterketaren emaitzetan ikusi dugunaren arabera, ezberdina izan baita prozesuan zehar. Irakasleek bizi izandako prestakuntza faseetan (saio monografikoak, autokonfrontazioak eta konfrontazio gurutzatua), haiek baliatutako galderen eta horiek ikasleen berbaldietan izan duten islaren inguruan hausnartu eta eztabaidatu ahal izan dute. Irakasle

batzuek, haien irudia ikustean berbalizatu duten moduan, asko hitz egiteaz gain, galdera itxiak planteatu dituzte aurreneko albumaren gelaratzean. Horrek, besteak beste, eragin du hirugarren albumaren diseinuan galdera motak eta, oro har, elkarrekintzak diseinatzea eta kontuan hartzea. Galdera moten erabilerak, esan dugun moduan, garapena izan du prozesuan zehar eta irakasle guztien kasuan antzeman dira, modu batera edo bestera, horren aztarnak. Prozesuak aurrera egin duen heinean, galdera itxiak edo totalak urritu egin dira (helburu konkretuetarako ez bada izan) eta galdera inferentzialagoei egin zaie bide, bereziki, ilustrazioen irakurketak indarra hartzearekin batera. Izan ere, kode bisual hori interpretatzeko, galdera irekiagoak behar izan dituzte irakasleek (irudietan ikusten denaz gain, iradoki dezaketena proposatzeko). Gainera, galderen izaerak bilakaera izateaz gain, orokorki, galdera kopurua ere gutxitu egin da kasu gehienetan. Galdera-erantzun formatuaz gain, bestelako egiteko moduak (talde txikietako lanak, ikasleen arteko eztabaidak...) agertzearekin batera, irakasleek ez dute izan galdera konkretuak egiteko hainbesteko beharrik eta, ondorioz, elkarrizketa naturalagoak azaleratu dira, non talde handiko zein txikiko elkarrizketak nagusitu diren, irakasle-ikasle joan-etorrira mugatu gabe.

Emaitza horietatik, bada, zenbait gogoeta sortu zaizkigu. Alde batetik, galdera asko beharrean, galdera egokiak bilatu behar ditugula iruditzen zaigu. Gainera, galdera itxiez gain, elkarrizketarako fokuak proposatzeak eta ikasleei ere fokuak aukeratzen uzteak emaitza interesgarriak utzi dizkigu. Bestalde, galdera bat ikasle konkretu bati bakarrik zuzendu beharrean, eztabaida aberatsak sortu dira ikasle ezberdinen kontrastea eskatu denean eta, ondorioz, ikasleen arteko elkarrekintza sustatu denean. Amaitzeko, aurrerago sakonduko badugu ere, garrantzitsua da aipatzea galdera motez gain, biziki esanguratsua dela ikustea galdera horiek gaitasun literarioan zer piztu edo sustatzen duten (argumentua, liburuaren ezaugarri fisikoak, ilustrazioak, norbanakoaren esperientziak...). Irakasleek aipatu duten gisara, galderen erabileraren kontzientzia hartzea baliagarria izan da ez bakarrik ikerlan honetako literaturako saioretan, baita bestelako jakintza arloetan ere. Hori dela eta, alderdi horren berariazko lanketa beharrezkoa izango da edozein arlotan elkarrekintza emankorrek diseinatzeko eta eraikitzeko.

Galdera motekin parekotasun handia dute ikasleen berbaldiak garatzera bideratutako irakaslearen estrategiek. Hori aztertzeko, Toughen (1989) estrategiak izan ditugu oinarri azterketan zehar, corpusak azaleratu dituen beharren arabera, horietako batzuetan arreta berezia jarri. Autorearen lana abiapuntu, irakasleak ikasleekin dituen elkarrizketetan, helburua ez da

soilik irakasleak bere azalpenak edo ideiak jakinaraztea, baizik eta ikasleei laguntzea haien pentsamenduak eraikitzen, kontrastatzen eta modu eraginkorrean komunikatzen. Hori dela eta, irakasleak egiten dituen iruzkinak edo erabiltzen dituen baliabide linguistikoek berebiziko garrantzia dute ikasleen diskurtsoak garatzen laguntzeko (zehazteko, osatzeko, arrazoitzeko...). Hori guztia gogoan, ikusi dugu garapen-aztarna batzuk agertu direla gure corpusean.

Azterketan esan dugunari jarraituz, sostengu estrategiak nahiko ohikoak izan dira irakasle guztiengan, estuki lotuta baitaude irakaslearen eta ikasleen harreman mota hurbilarekin (ikasleek hitz egiten jarraitzera animatzeko esapideak, interesa eta sorpresa adieraztea, ikasleen iritziak eta usteak onartzea...). Nolanahi ere, sostengu estrategia horiek ez dira aski, emozionalki zeharo lagungarriak badira ere, ikasleen berbaldiak justifikatzeko eta garatzeko bestelakoak ere behar baitira. Apurka-apurka, beraz, ikasleek interpretazioetan sakontzeko edota espezifikatzeko estrategia berriak azaleratu dira prozesuak aurrera egin duen neurrian, bai eta ikasleek haien ideiak justifikatzekoak edo arrazoitzekoak ere. Hortaz, bistan da ikasgelako elkarrekintzak aberasteko, ikasleen parte-hartzearen kantitatea eta nolakotasuna aldatzeko, elkarrekin ezagutzak eraikitzeko eta gaitasun literarioan aurrera egiteko, garrantzizkoa dela irakasleak estrategia egokiak erabiltzea, eta horretarako, horiek guztiak aurrez ongi diseinatzea, ikasleen eta landu beharreko obraren premien arabera.

Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintzaz gain, funtsezkoa da ikasleen artean eraiki denari ere erreparatzea. Hori, gainera, bi maila nagusitan gerta daiteke: irakaslearekin batera ikasle guztiak talde handian daudenean edo talde txikietan ikaskidetzan daudenean. Lehenengoari dagokionez, interesgarria da ikustea elkarrizketen norabidea nolakoa den, hau da, ea ikasleek elkarri hitz egiten dioten ala irakaslearengana zuzentzen diren. Garapen-aztarna nagusi gisa ikusi dugu, albumetik albumera, handituz joan dela ikasleen arteko interakzioa talde handiko eztabaida horietan, besteak beste, irakasleak hori sustatu duelako (galdera bera ikasle ezberdinei luzatu, haien arteko elkarrizketak sortzeko espazio eta jarduera zehatzak diseinatu, eztabaida sor dezaketen galdera edota foku irekiak proposatu, haien arteko erreferentziak landu...). Entzute aktibo hori ikas-objektu bilakatu da hirugarren albumaren gelaratzean, iritzia emateko eta modalizatzeo esapideak zein elkarrizketarako arauak berariaz landu dituztelako eta ikasleen elkarrekintza bermatzea izan delako helburu gorena. Hortaz, baieztatu dezakegu elkarrekintza hori lantzeak talde handiko elkarrizketen dinamikan aldaketak sorrarazi dituela, ikasleen arteko erreferentziak agertzen hasi baitira. Irakaskuntzan, oso ohikoa da ikasleek irakaslearen galderei erantzutea, eta halaxe ikusi dugu hasierako gelaratzeetan. Nolanahi ere,

harago joan nahi badugu eta ezagutzak taldean eta elkarrekin eraiki nahi baditugu, beharrezkoa izango da ikasleen arteko elkarrekintzari erreparatzea eta hori gerta dadin, estrategia aproposak maneiatzea eta hori ahalbidetuko duten espazioak sortzea. Funtsean, Flecharen (1997) lanetatik abiatutako ikaskuntza dialogikoaren oinarriak gelara eramateaz eta modu sistematikoan lantzeaz ari gara.

Corpusaren azterketaren emaitzetan ohartu ahal izan garenaren arabera, ezin dugu espero ikasleek hori guztia modu naturalean egitea, horretarako prestakuntza eta lanketa espezifikorik egiten ez bada. Beraz, elkarri entzutea, isilik egotea eta errespetuzko jarrera mantentzea ez da nahikoa, eta ezagutzan aurrera egiteko ikasleen arteko elkarrekintza erdigunera ekarri behar dugu (entzute aktiboaren bitartez ideiak zein interpretazioak partekatu, kontrastatu eta aberastu, adostasunak eta desadostasunak mahaigaineratu, negoziatu, galderak egin, zalantzak argitu...). Jomuga horretan, zalantzarik gabe, irakaslearen gidaritza nahitaezkoa izango da, elkarrekintza, kasu honetan ikasleen artekoa, ikas-objektu gisa gelan lantzeaz gain, moderatzaile lanak ere egin beharko baititu. Horrek irakaslearen eta ikasleen arteko rolen aldaketara garamatza. Arimazubin eta Almenen, esaterako, harreman hurbilaren zantzu ugari ikusi ditugu. Abiapuntu onuragarri hori egonda ere, konfiantzazko eta gertutasunezko erlazio hori baino gehiago behar dugu aipatutako helburuak erdiesteko. Horrenbestez, garrantzitsua izango da ikasgelan sortzen diren elkarrekintza horietan ikasleek benetako rol aktiboa hartzea eta irakasleak, noizbehinka bederen, diskurtsoaren zentro izateari uztea, gidari lanak eginez ikasleen arteko elkarrekintzak aberasten saiatzeko.

Talde handian sortutako eztabaidez gain, arestian aipatu dugun moduan, ikasleak talde txikietan daudenean gertatzen dena ere interesgune bilakatu da guretzat. Arizmendiko guneetan, ikaskuntza kooperatiboaren edo ikaskidetzaren inguruko tradizio luzea dago eta talde txikietan lan egiteak dakartzan egiteko moduak ez dira erabat berriak haientzat. Testuinguru hori mesedegarria da ikerketarentzat, euskarri sendoa erakusten baitu abiapuntuan. Edonola ere, talde txikietan jarduteko metodologia aurrez hamaika aldiz landuta badute ere (rolen banaketa, bozeramailearen egitekoak...), komunikazioaren alorrean sakontzeko aukera eman digu prestakuntza-prozesu honek, alegia, talde txikietan sortzen diren elkarrizketa motetan.

Azterketan topatu dugunari jarraituz, ikasleak ohituta daude espazioa txokotan antolatzera eta taldeka lan egitera; hala ere, Mercerrek (1997) deskribatutako elkarrizketa moten artean, liskar hizketa eta metatze hizketa ikusi ditugu hasierako gelaratzeetan, lehenengoan eta bigarrean

bereziki. Salbuespenak salbuespen eta kontuan hartuta orokortzen ari garela (ikasgela eta talde txiki bakoitzean emaitzak ez baitira, jakina, berberak izan), ikasleak, taldeka, literaturaz aritu direnean, pentsatzeko eta hitz egiteko eredu horiek identifikatu ahal izan ditugu. Orain arte anitz aldiz aipatu dugu literaturak interpretazio asko onartzen eta eskatzen dituela, eta ezaugarri hori hezurramitu egiten da album ilustratuan, bere ezaugarri bereizgarriek hutsuneak beteko dituen hartzailea behar duelako (irudiak irakurri eta testuarekin batera esanahiak eraiki, beste askoren artean). Ikasleak zeregin horretan jarri direnean, beraz, desadostasunean oinarritutako liskarrak edota ideia ezberdinen pilaketa zein metaketan oinarritutakoak ikusi ditugu hainbatetan.

Hirugarren albumaren lanketan, ordea, elkarrekintza bera aurrez diseinatu eta gelan landu denean, bestelako elkarrizketa motak antzeman ditugu, hizketa esploratzaileara gehiago hurbildu direnak. Hori izan da, hain justu ere, garapen-aztarna nagusia talde txikietako jardueretan. Elkarrizketarako arauak, iritzia emateko esapideak, modalizatzeko moduak eta ikaskidetzako rolak berariaz lantzeak, hau da, entzute aktiboa erdigunera ekartzeak, ikaskuntza dialogalean urratsak emateko bidea erraztu du eta horrek isla izan du talde txikietako elkarrizketetan. Iritziak azaldu, kontrastatu, arrazoitu eta adostu egin dira taldeetan, eta noiz edo noiz ideien metaketa egon bada ere, hizketa esploratzailearen aztarna asko jaso ditugu, nahiz eta argi dagoen oraindik ere asko geratzen dela egiteko. Azken finean, lanketa laburra izan da azkenekoa eta prozesu luzeagoa eta zeharkakoagoa behar duen auzia dugu talde txikietako elkarrekintzarena.

Ikasleen arteko elkarrekintza eta, hortaz, esanahien eta ezagutzen eraikuntza indartu nahi badugu, ez da nahikoa izango ikasleak taldeka jartzearekin, espazioaren aldaketak ez baitakar, zuzenean, lan egiteko edota hitz egiteko molde jakin bat. Komunikazioari dagokionez, ikasleen elkarrekintza emankorrek sustatzeko gakoetako bat izango da, aurrez azaldu dugun entzute aktiboaz gain, haien arteko hizketa motak lantzea, hori ere ezin baitugu jakintzat eman eta berariazko lanketarik gabe modu esploratzailean arituko direla ziurtzat hartu. Horrekin batera, emaitzek erakutsi diguten moduan, nahitaezkoa izango da irakaslearen gidaritza, hau da, talde bakoitzean ikasleek elkarrizketa bide onetik daramatela baieztatzea, eta hala ez bada, lagungarriak eskaintzea (eztabaidarako foku berriak, pizgarria den galderaren bat...).

Bide beretik, talde txikietan egindako lana talde handian partekatze modu ezberdinak ere ikusi ahal izan ditugu, eta horietan esperimintatzeak eta berritzaile izateak lagundu diezaguke ikasleen arteko elkarrekintzetan. Almenen, esaterako, bi biribilen teknika baliatu dute talde

txikietakoa partekatzeko, hots, bozeramaileak bere taldeko ekarpena irakurri edo kontatu beharrean, bozeramaileen arteko eztabaida sustatu da, ondoren gainerako ikasleen iritziak integratzeko. Arimazubin ere helburu bera duen jarduera antolatu dute, nahiz eta espazioa beste modu batean kudeatu duten. Ondorioz, argi dago talde txikietako lanak funtziona dezan eta ikasleen arteko elkarrekintza ardatz izan dadin, elkarrekin hitz egiteko ereduak ez ezik, horiek taldean partekatzeko bide berriak ere arakatu behar direla.

Orain arte deskribatutako elkarrekintza horiek guztiak literaturaren ikas-irakaskuntzaren esparruan kokatzen dira gure ikerketa honetan. Hala ere, literaturaren aspektu konkretu batzuk eta hautatu dugun generoaren inguruko begirada zehatza ere eskaini dugu corpusaren azterketan. Beraz, bertako emaitzetatik abiatutako orokorpen eta gogoeta zenbait aurkeztuko ditugu segidan. Alor horretan ere, egiteko modu ezberdinak diseinatu eta gelaratu dituzte irakasleek, generoaren beharretara egokitutako ereduak bilatu nahian. Ezin uka daiteke irakasle eta ikasgela bakoitzaren abiaburua eta estiloa ezberdina dela eta hain zuzen ere horrek eman digula aberastasuna, bai eta prestakuntza-prozesuan elkarrekin eta elkarrengandik ikasteko egokiera ere.

Liburuen lanketek beti izan dute irakurri aurretiko aldia, bitartekoa eta ondorengoa, eta horietako bakoitzaren helburuak eta egitekoak ongi zehaztea baldintza garrantzitsua izango da. Gure ikerketari dagokionez, aurretiko fasea gero eta luzeagoa izan da prozesuak aurrera egin ahala eta horrek ahalbidetu du ikasleak prest egotea ondorengo irakurketarako eta interpretazioetarako. Ikusi dugu, hortaz, aurretiko fase sakon batek (hipotesiak, iguripenak eta zirrarak, generoaren ezaugarri fisikoen azterketa, irudien gainbegiratura...) biziki lagun dezakeela generoarekin eta landuko den liburuarekin ohitzen eta gero agertuko diren hainbat eta hainbat alderdi aurreratzen.

Bestalde, aipatzekoa da, oro har, irakasleak izan direla landu dituzten liburuen ahots gorako irakurketen arduradunak, nahiz eta prozesuak aurrera egin ahala, ikasleei ere utzi zaien horretarako protagonismo apur bat (esaldiren bat irakurri, gero agertuko dena aurreikusi...). Materiala (liburu fisikoa, fotokopiak, bertsio digitala...), irakurtzeko moduak (talde handian eserita, bakoitzak orrialde bana, liburutik, pantailatik...) eta irudien garrantzia (testuaren apaingarri, testuarekin batera esanahien eraikitzaile...) ere ezberdinak izan dira gela bakoitzean eta album bakoitzean. Irakasle bakoitzak bere ibilbidea egin du eta emeki-emeki, literaturaren eta, preseski, literatur generoaren bereizgarriak aintzat hartuta lagungarri diren moldeak hautatu

dituzte: irudia etengabe presente eta ikusgarri egotea, liburu fisikoaz gain bertsiio digitala arbelean jartzea, irakurketak iraun bitartean ikasleen parte-hartze aktiboa bultzatzea... Prestakuntza faseetako saio monografikoez, autokonfrontazioez eta konfrontazio gurutzatuek gogoetarako abagunea eskaini diete, irudiaren aurrean jarri direnean ondorioztatu baitute zer-nolako izaera nahi izan dioten eman irakurketari. Gauzak horrela, interesgarria deritzogu, esan dugun moduan, eredu ezberdinak gelartzeko aukera eskaintzeari, horrela iritsi baitira generoarekin eroso dauden erak eta album ilustratuarentzat mesedegarri diren moduak topatzera.

Antzera gertatu da irakurketa moduekin ere. Fittipaldik (2012) deskribatutako irakurketa maila ezberdinak ikusi ditugu gelarzteetan zehar eta irakasleek ere estrategia ezberdinak garatu dituzte ikasleak maila inferentzialetara iristen laguntzeko eta irakurketaren zein interpretazioaren geruza ezberdinetara bideratzeko. Hau da, argi ikusi dugu maila inferentzian egon arren, ez dela nahikoa liburuaren alderdi erreferentziala lantzearekin (argumentua, pertsonaiak, espazioa...) eta gaitasun literarioa garatzeko beharrezkoa dela bestelakoetara ere iristea, alegia: esanahia erantzen duten liburuaren ezaugarri fisikoetara (azala, kontrazala, guardak, formatua, tipografia...), liburuaren arteko erreferentzietara (beste obrekin alderatu...) eta ikasleen eremu pertsonalera (emozioak, esperientzia pertsonalak...).

Hori erdiesteko, baina, irakasleak liburuaren aztergaiak edota fokuek zein horiek lantzeko galderak eta jarduerak ongi diseinatu behar ditu, horiek eragingo baitute, hein handi batean, irakurketa moduaren nolakotasuna. Argumentua birformulatzeko kontsignez gain, ikasleen interpretazio pertsonalak eraikitzeko eta emozioak azalertzeko aukera ematen duten espazioak sortzea funtsezkoa da, eta horrelako hainbat adibide eredugarri ikusi ditugu gure corpusean, esaterako: irudiak bakarrik ikusita aurreikusitako testuak zer esango duen, azala edota izenburua behatuta hipotesiak sortu, irudiek iradoki dezaketena komentatu, irakurritako obra antzeztu, liburuaren pertsonaiek bizitakoa norbere esperientziekin uztartu, aurretik landutako album ilustratuekin alderatu eta generoaren ezaugarri bereizgarriak ondorioztatu... Hortaz, ezinbestekoa izango da ikasleak irakurketa maila horietara bideratuko dituzten galdera eta jarduerak proposamenak diseinatzea eta horietan aritzeko elkarrekintzak ongi prestatzea. Horrek guztiak, gainera, ez du literatur gaitasunaren garapenean bakarrik eragingo, elkarrekintza bera ere errotik alda dezake eta.

Bukatze aldera, ardua berezia eskaini nahiko genioke album ilustratuari, orain arte aipatutakoak aplikagarriak baitira literaturako beste generoetan ere. Badakigu albumak badituela genero gisa definitzen duten ezaugarri franko, eta horiek guztiak alderdi irakasgarri bilakatu dira bigarren albumaren lanketatik aurrera, prestakuntza fasean landu direnean. Gorago esan dugun moduan, ikasleek aurreiritzi batzuk izan dituzte hasieran generoarekiko (adina, gaiak...), baina ezaugarri horiek landu ahala (guardak, formatua, irudien esangurak...), berehala jabetu dira generoak eskatzen duen irakurketa modua. Izan ere, irakasleak irakurketa modu berriak irakatsi eta sustatu ditu (bereziki, bigarren eta hirugarren albumen lanketatik), hain zuzen ere, testua irakurri bitartean irudiek diotena interpretatzea eta esanahi literarioak kode biekini sortzea. Irakaslearen bideratze lan horrez gain, ikasleengandik ere irten da irudiak testuarekin uztartzeko edota albumaren objektuaren ezaugarriei erreparatzeko nahia, bai eta beharra ere. Gakoa izango da, beraz, album ilustratuekin lan egiten dugunean, irakasleek eta ikasleek generoak behar duen irakurketa modu berria barneratzea.

Hortik ondorioztatzen dugu album ilustratua gelaratzen dugunean, ezin dugula ipuina bailitzan landu, izan badituelako bereizten dituen ezaugarriak, eta horiek alderdi irakasgarri bihurtu behar dira ikasgelan, ikasleek generoa identifikatu dezaten eta bere kodeen arabera irakurketa eta interpretazioa egin dezaten. Aztertu dugu, bestalde, alderdi horiek guztiak deskribatzearekin ez dela nahikoa, hau da, liburuan zer ikusten den izendatzeak ez gaituela ulerkuntzara eramango, bai, ordea, inferentziek eta interpretazio pertsonalek.

Orain arte azaldutako guztia izan da, beraz, corpusaren azterketaren emaitza nagusietan ikusi dugun guztiaren bateratzea eta orokortzea. Alegia, irakasle bakoitzaren prozesua deskribatzen, hots, prestakuntza-prozesuan zehar identifikatutako garapen-aztarna nagusietatik, funtsezko ideia batzuk nabarmentzera igaro gara. Prozesu osotik ondorioztatu duguna azaleratzeaz gain, horrek sortu dizkigun hausnarketak ere plazaratu ditugu. Hori guztia, bada, baliagarri izango zaigu, ondoren, literaturaren ikas-irakaskuntzarako gako nagusiak identifikatzeko.

5.1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntzarako gakoak

Orain arte aipatutako guztia gogoan, literaturaren ikas-irakaskuntzarako gako batzuk identifikatzen saiatuko gara azpiatal honetan. Emaitza guztietatik atera dugun mamia aintzat hartuta, bidean ikasi ditugun zenbait aspektu orokortu eta hona ekarriko ditugu, literatura

eskolan ikas-irakasteko prozesuan baliagarri suerta daitezkeenak. Corpusaren analisiak etengabeko elkarreraginean egon diren alderdi, urrats edo zirkulu ezberdinak izan baditu ere (elkarrekintza didaktikoa, literaturaren alderdi orokorrak, generoaren alderdi irakasgarri propioak...), literaturaren ikas-irakaskuntza izan da beti azterketaren iparra. Hori dela eta, beharrezkoa iruditzen zaigu txapel orokor horretara bueltatzea, ikasgelako elkarrekintzek eta album ilustratuek zertan lagundu diguten ikustea eta, laburki, ikerlanaren helburu orokorra erdiestera bidean egindako lanak utzi dizkigun ezagutzak ezagutaraztea.

Ezer baino lehen, ikusi dugu literatura lantzeko ez dela nahikoa literatur jarduerak diseinatzea. Hots, gelan proposatuko diren zeregin literarioak prestatzea zalantzarik gabeko premisa bada ere, horrek ez du, besterik gabe, ikasleen literatur gaitasunaren garapena bermatuko. Literatur jarduera horiek ezin bereiz daitezke ikasgelako praktika orokorretik eta, beraz, ezinbestekoa izango da ikasgelako elkarrekintzei ere erreparatzea, bai eta horiek aurrez diseinatzea ere. Literatura ikas-irakasteko, literaturaz gaindi dauden alderdiak ere modu sistematikoan prestatu behar ditugu, horien artean, elkarrekintza didaktikoa (besteak beste, ikerlanean zehar aztergai izan ditugunak). Ezagutza literarioak (zein bestelakoak) elkarrekin eraikitzeak, bi alderdi horien diseinu uztartua beharko dugu. Izan ere, ez da aski izango jardueraren deskribapena, hori gauzatzeko bitartekoek ere zeresan handia izango baitute.

Gure corpusean, hirugarren albumaren gelaratzean egin dute irakasleek literaturaren alorreko lanketaren zein elkarrekintzaren diseinua, eta ausartzen gara esatera horrek zenbait aldaketa ekarri dituela, beste askoren artean, honakoak: irakasleek argi izan dute galdera bakoitzaren funtzioa, zer-nolako parte-hartze mota sustatu nahi izan duten momentu bakoitzean, ikasleen arteko interakzioa eta eztabaidak nola motibatu eta kudeatu behar dituzten, interpretazio literarioak egiteko zein elkarrizketa mota eraikiko duten, elkarrekin hitz egiteko zein arau eta tresna linguistiko baliatuko dituzten...

Marko teorikoan azpimarratu dugun gisan, asko dira elkarrekintza ikas-objektu bilakatzearen garrantzia azpimarratu duten autoreak eta horretarako programa eta jarduerak espezifikoak prestatu dituztenak (Mercer, 2001). *Ainguraketa teorikoa* kapituluan jaso dugun moduan, ikasleei irakatsi egin behar zaie elkarrekin pentsatzen, hitz egiten eta esanahiak eraikitzen, hori guztia ez baita ikasi gabe berezkoa dugun trebetasuna. Hori horrela bada, ikasgelan ikasi egin behar da hitz egiteko eta eztabaidatzeko era egokia eta, bide horretan, hizketa esploratzaileak aukera ematen du hori guztia modu sistematikoan lantzeko. Horretarako, beste askoren artean,

elkarrizketarako arauak eta ideiak partekatzeko eta negoziatzeko erremintak landu beharko ditugu, hori gabe nekez lortuko baitugu jakintza arlo baten inguruan ezagutza (gure kasuan, ezagutza eta interpretazio literario) partekatuak eraikitzea. Ideia horiek guztiak guk literaturaren alorrera ekarri baditugu ere, hezkuntzako edozein arlotan aplikatzeko asmoarekin proposatzen dituzte aztertu ditugun autoreek, eta ez eremu jakin baterako. Eta ideia hori berretsi dugu corpusaren azterketan ere, irakasleek autokonfrontazio saioetan aipatu baitute beste ikasgaietarako ere erabilgarri ikusi dutela eta, gutxi balitz, hasi direla tresna horiek guztiak beste jakintza alor batzuk garatzeko ere erabiltzen.

Bestalde, ikusi dugu elkarrekintza didaktikoa plano ezberdinetan gerta daitekeela eta guztiak direla jagon beharrekoak. Alde batetik, plano makroa genuke, non elkarrekintzaren oinarrizko alderdi orokorrak egongo lirartekeen (inguramendua, harremanak, parte-hartzearen ezaugarriak...). Hori, ordea, ez da nahikoa izan ikasgelako elkarrekintzak aztertze eta ezagutza partekatuen eraikuntza nola egiten den ezagutzeko. Horrekin guztiarekin batera, irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle elkarrekintzetan erabili diren estrategiak aztertzea ere funtsezkoa izan da (berbazkoak eta ez berbalak, baina gurean, batik bat, lehenengoak). Nahiz eta horien artean adierazle ugari egon, honakoak dira guk ardatz izan ditugunak: galdera motak, diskurtsoak garatzeko estrategiak, ikasleen arteko entzute aktiboa eta erreferentziak...). Ideia horretatik ondorioztatzen duguna da, elkarrekintza didaktikoa aurrez diseinatzeaz ari garenean, plano edota maila guztiei erreparatu behar diegula, horien arteko konbinazioak eramango gaituelako hobeki ulertzera gelan eraikitzen diren elkarrekintzak. Eta jakina, hori guztia dagokigun jakintza arlora ekarri behar dugu, ezagutza horiek nola eraikitzen diren ikusteko; gure lanean, ezagutza literarioak elkarrekin nola eraiki diren.

Literaturaren arloko ezagutza horiek eraikitze garaian, badira emankorrak diren elkarrekintza motak edo ereduak, eta gure corpusean oinarrituta, identifika daitezke lagungarri edota erraztatzaile izan diren batzuk, esaterako: irakaslearen rolaren aldaketa (galderak egitetik, elkarrizketa kolektiboen gidari izatera igarotzea), egoeraren eta helburuen arabera parte-hartze egokiak diseinatzea (kasu batzuetan partaidetza demokratizatzea izango da xede, beste batzuetan, aldiz, ikasle gutxi batzuen diskurtsoetan sakontzea), ikaskuntza dialogikoa bultzatuko duen ikasleen arteko elkarrekintza sustatzea (entzute aktiboa oinarri, hizketa esploratzailearen kodeetara hurbilaraztea)... Horrez gain, funtsezko iritzi diogu, alderdi komunikatiboari gagozkiolarik, aniztasunaren trataerari, adibidez, isiltasunen kudeaketa egokia eginez (ikaseei erantzuna pentsatzeko emandako tarte luzeen bidez) edota hizkuntza gaitasun

ezberdinak dituzten ikasleekin estrategia ezberdinak erabiliz. Esate baterako, irakasle baten kasuan ikusi dugun moduan, galdera itxiak baliatu ditu hitz egiteko oztopoak dituzten ikasleekin, ikasle horiek ikusgarri egiteaz gain, erantzuteko erraztasuna izan dezaten eta apurka-apurka, berbaldi luzeagoak egiteko konfiantza har dezaten.

Aipatu beharra dugu hori guztia irakasleekin batera joan garela bidean ikasten, elkarrekintza mota ezberdinak diseinatzeko, gelaratzeko eta horien inguruan hausnartzeko aukerak izan baititugu. Gainera, Arizmendiko egiteko moduek pedagogiaren ikuspegi eraikitzailea oinarri izatea, arestian aipatu dugun gisan, ezinbesteko oinarria izan da, haien egiteko moduetatik abiatu baikara.

Literaturako esanahi eta interpretazioak elkarrekin eraikitzeke emankor suertatu diren elkarrekintza eredu horiez gain, badira generoak berak eskaini dizkigun hainbat aurrerabide ere. Beste modu batean esanda, hautatu dugun literatur generoaren, album ilustratuaren, ezaugarri bereizgarriak ere onuragarri suertatu zaizkigu ezagutzen eraikuntza kolektiboa sustatzeko eta, ondorioz, literatur gaitasunean aurrera egiteko. Ikusi dugu generoak berak ezaugarri zenbait propio baditu, horiek alderdi irakasgarri bilakatzea ezinbestekoa dela, ikasleek liburu mota identifikatzeko, ezagutzeko eta horrek eskatzen duen irakurketa eta interpretazio motan murgiltzeko. Albumekin lan egiten dugunean, hortaz, gainerako generoekin egiten dugun legez, berorren berezitasunak aztergai izan beharko ditugu gelan. Ikerketan ikusi dugun moduan, ezaugarri horiek, gainera, elkarrekintzak aberasten lagundu dute. Bide horretan, album ilustratuetan testuaren eta irudiaren artean dagoen sinergia indartsuak irakurketa berri bat ekarri du, non ez den nahikoa izan idatzizko testua ulertzea esanahi literarioak eraikitzeke. Horrek, beraz, ikasleen parte-hartze aktiboagoa eragin du liburuen irakurketan, irakasleak testua ahots gora irakurri badu ere, ilustrazioen irakurketa gidatua ikasleen esku geratu baita, neurri handi batean.

Bestalde, testuaren laburtasunak hutsune anitz utzi ditu, ikasleen interpretazioak eskatu dituenak, eta nahiz eta hori literatur testu guztiekin gertatzen den, albumaren kasuan oso agerikoa da (Rateau, 2001, 2017). Corpuseko irakasleen gogoetak entzunda, jakin izan dugu ikasleak ez daudela ohituta, dagoeneko, hainbeste ilustraziodun liburuak irakurtzera, beraz, irudien alfabetatzean trebatu behar izan dira. Horretarako, funtsezkoa izan da hipotesiak, aurre-hartzeak eta inferentziak egitea, eta interpretaziorako aukera aniztasun horrek, literatur gaitasunean aurrera egiten laguntzeaz gain, irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle elkarrekintzak ere

aberastu ditu (iritzi ezberdinen elkar-trukea, eztabaida, istorioa ulertzeko era ezberdinak, esplizituak ez diren elementuen ulerkuntza...). Nabarmendu nahiko genuke, gainera, lanketa hori egin denean, zer-nolako interpretazio sakonak eta konplexuak egiteko gai izan diren ikasleak, inferentzia totaletara iristeko eta liburuko elementuak haien eguneroko bizitzarekin lotzeko trebezia erakutsi baitute.

Bukatu aurretik, aparteko aipamena egin nahiko genieke ikerketan erabilitako album ilustratuei, irakasleek, ikertzaileon gomendioak eta proposamenak gogoan izanda, egindako hautuak emaitza baliotsuak izan baititu. Aukeratutako obrek (*Tximeleta-belarriak*, *Amama eta aitita* eta *Mattinen beldur-kutxa*) ikasleen arreta eta gogoia piztu dutela baieztatu dezakegu, ikasgelako saioetan haiek halaxe berbalizatu dutelako eta haien parte-hartzean ere igarri daitekeelako. Ikasleek gainera, irakasleek ere gauza bera adierazi dute autokonfrontazio saioetan, alegia, baliatutako liburuek funtzionatu egin dutela eta gustukoak izan direla denentzat. Generoaren ezaugarri orokorrez gain (testuaren eta irudien arteko sinergia, esaterako), hiru liburuen gaiak eta argumentuak erakargarriak izan dira ikasleentzat, alde batetik, haien errealitatearekin lotura handia dutelako (haien adineko zein etxeko beste senideen edadeko protagonistak, eguneroko arazo eta egoera errealak...), eta bestetik, euren emozioak azaleratu dituzten egoerak aurkeztu direlako (lagunen arteko liskarrak, indarkeria, bakardadea, autoestimua, maitasuna, zahartzarua, genero-ikuspegia, beldurra...). Hortaz, argi dago irakasleak aukeraketa prozesuaren arduradun nagusi bilakatzea funtsezkoa izan dela, haiek ezagutzen baitituzte ikasleen beharrak, nahiak eta interesak. Horrekin batera, agerian geratu da zein garrantzitsua den momentuko helburuei erantzuteko egoki diren obrak ongi hautatzea.

Aipatutako horretatik guztitik ondorioztatu dezakegu genero bakoitzak bere egiteko moduak eskatzen dituela eta albuma berezko generoa denez, bere ezaugarri bereizgarrien arabera irakurketa eta lanketa beharrezkoa dela. Lehen Hezkuntzara album ilustratuak eramaten ditugunean, bada, oso garrantzizkoa izango da ipuin ilustratuekin ez nahastea eta generoak berak dituen alderdiei erreparatzea. Bestalde, gure ikerlanean album ilustratuarekin aritu bagara ere, jakina da bestelako generoek ere ekarpen handia egingo luketela gaitasun literarioaren garapenean eta, hortaz, hezkuntza literarioan.

Amaitzeko, azpimarratu nahiko genuke ikasleen gaitasun literarioan aurrera egiteko behar-beharrezkoa dela irakasleen prestakuntza, hala nola: haur eta gazte literaturaren eta generoen inguruko ezagutza, norabide metodologiko eta didaktiko egokiak hautatzeko trebetasuna,

irakurketa, ulermen eta interpretazio prozesuak bideratzeko abilezia eta ikasleen irakurketa ohiturak eta zaletasunak sustatzeko motibazioa. Irakaslea ikasleen irakurketetan eta literatur esperientzietan bitartekari izango bada, zeharo garrantzizkoa izango da bere prestakuntza literarioa (Cerrillo, 2007).

5.2.- ONDORIO OROKORRAK

Ikerketatik abiatutako ideiekin emaitza esanguratsuenen inguruko gogoeta eginik, azken atal honek helburu du hasieran aurkeztutako iker-galderak berrartzea eta horiei erantzun posible batzuk eskaintzea. Segidan eta azkenez, lanaren mugak eta etorkizunerako balizko ikerketa aukerak proposatuko ditugu.

5.2.1.- Iker-galderetara itzulera

Hastapenetan zehaztutako helburu orokorrari dagokionez, esan dezakegu diseinatu eta inplementatu dugun prestakuntza ikertuak balio izan digula xede nagusiari erantzuteko. Izan ere, Lehen Hezkuntzako literatur saioretan gertatzen dena (batik bat, ezagutza literario kolektiboak nola eraikitzen diren) ikustea izan da asmoa, hain zuzen ere, elkarrekintza didaktikoaren eta baliatu dugun generoaren, album ilustratuaren, bitartez. Badakigu elkarrekintza hori baino zabalagoa dela eta beste hamaika aztergai ere izan ditzakeela, baina interesgune nagusia izan da ikustea nola eratzen duten irakasle-ikasleek pentsamendua eta diskurtsoa elkarrekin, alegia, nola eraikitzen dituzten ezagutza partekatuak eta gidatuak, bereziki, literaturari dagozkionak. Eta hori guztia edozein literatur generorekin egin badaiteke ere, album ilustratua izan da hautatutako generoa, besteak beste, bere berritasunagatik eta dituen ezaugarri bereizgarriengatik.

Zehaztutako helburuak zenbait iker-galdera ekarri zituen ikerlanaren hasi-masietan, metodologiaren inguruko kapituluak zehatz azaldu direnak. Azpialdian honetan, beraz, galdera nagusi horiek berrartuko ditugu eta ikerketak horri zein ekarpen egin ahal izan dion ezagutuko dugu. Aipatu beharra dago galdera horien erantzunak gure ikerketaren emaitzetan oinarritzen direla eta orokortzeak egiteko balio badigu ere, ezin dela egiaztatu, zuzen-zuzenean bestelako hezkuntza egoeretan ere gauza bera izango denik. Hau da, gure corpusetik eratortzen diren eta

hezkuntza komunitatean erabilgarriak izan daitezkeen ideiak ondorioztatu nahi baditugu ere, ezin dugu ahaztu testuinguru jakin batean bizitako eta jasotako prozesua izan dela.

Lehenengo iker-galderak honela dio: *1.- Gaitasun literarioa garatzeko eta hezkuntza literarioa iristeko, zein eragin dute inguramenduak, diseinatzen diren jarduerak, literatur generoak eta berbazko elkarrekintzek?* Galderaren planteamenduan aurreikusi zitezkeen arren, ikerketari esker baieztatu dezakegu inguramendua zeharo esanguratsua dela. Hau da, edozein jakintza arlotan (gure kasuan, literatura) sortzen den inguruko egoerak guztiz baldintzatuko duela elkarrekintza mota, ikas-objektua bera eta ikas-irakaskuntza prozesu osoa. Inguramendua bera oso zabala izanik, alderdi batzuetan jarri dugu guk arreta (denboralizazioa, espazioak, materiala, ikasleen abiapuntua...). Hori aztertuta, ikusi ahal izan dugu ikasgelako errealitatea inguramendu osoak baldintzatzen duela eta hori guztia automatizatu ordez, kontzienteki pentsatzea eta erabakitzea interesgarria izan daitekeela.

Ikusi dugu literatur jardueren diseinu ezberdinek ere lanketa mota edota ondorio ezberdinak ekar ditzaketela. Adibidez, ez da gauza bera gertatu argumentua birformulatzeraz bideratutako ariketa bat egin behar izan dutenean edo istorioan agertzen diren ilustrazioen sakoneko esanahi inplizituak azaleratzen aritu direnean. Ez da bertsua, bestalde, irakurritakoa ulertzen saiatzea, hura interpretatzea edota hortik abiatuta sorkuntzara jauzi egitea. Beraz, argi dago literatur jarduerak askotarikoak izan daitezkeela eta horren hautuak eragin zuzena duela ikasleen gaitasun literarioaren garapenean aktibatzen diren alderdi ezberdinetan. Alor guztiak ukituko dituen jardueren aniztasunaren aldeko apustuak eta horren aurretiko diseinu hausnartuak etekin handiagoak ekar ditzake, hortaz.

Jarduera eta esku-hartze eraginkorrek diseinatzeko, baina, nahitaezkoa izango da literaturaren ikas-irakaskuntza ulertzeko markoa zehaztea, ikuspegi batetik ala bestetik abiatzeak erabat eragingo baitu diseinatzen eta gelaratzen diren saioretan. Marko teorikoan ikusi dugun gisara, literatura bera eta, ondorioz, bere didaktika ulertzeko modu ezberdinak egin dira eta hautua egitea beharrezko bilakatzen da. Gure lanean, hezkuntza literarioa aldeztu dugu eta horrek orientazio aldaketa dakar helburu didaktikoetan eta orientazio didaktikoetan, irakurle trebeak hezteko bilakatzen baita azken helmuga (Colomer, 1991). Arestian sakon azaldu dugun gisara, hezkuntza literarioa hurbiltzeko atarikoak da gaitasun literarioaren garapena, askotariko zereginak barnebiltzen dituen (irakurri, entzun, ulertu, interpretatu, testuaren esanahiak eta zentzuak eraiki, norbere mundua besteenarekin konfrontatu, sortu, gozatu...). Orobat, gaitasun

hori izan beharko litzateke literaturaren ikas-irakaskuntzaren oinarria, ez baita gizabanakoen jatorrizko ezaugarri bat, ikaskuntzaren bitartez lortzen dena baizik (Cerrillo, 2007). Autorearen lan berari jarraituz, aipatutako ibilbidean, berebiziko zeresana du haur eta gazte literaturak, eta hori baldintza aproposetan gauzatu ahal izateko, irizpide argiak izan behar ditu irakasleak.

Testuinguru orokor horrez gain, hautatzen den literatur generoak berak ere zeresan handia du literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuan. Ainguraketa teorikoan album ilustratuaren aukerez hitz egin dugu eta hori guztia azalatu egin da ikerketan zehar, antzeman baitugu biziki lagungarria izan dela gure helburua erdiesteko eta, ondorioz, ezagutza literarioak elkarrekin eraikitzeko. Generoaren ezaugarriek (batzuk literaturako genero askok edo guztiek komunean dituztenak eta beste batzuk, aldiz, propioak) interpretazio eta inferentzia sakonak erraz ditzakete, neurri batean, testuaren eta irudien arteko harreman sinergikoari esker (Colomer, 2005), eta hori da, hain zuzen ere, azterketaren emaitzetan nabaritu duguna, hots, albumetan nagusi den ezaugarri horrek ikasleen berbaldien transformazioan lagundu duela (hitz-hartze luzeagoak, konplexutasun interpretatiboak...). Gogoan izan behar dugu testuaren eta irudiaren arteko binomio horrek bi adierazpide uztartzen dituela, hitzezkoa eta grafikoa. Bateraketa horrek ahalbidetzen du, hein handi batean, album ilustratua genero propioa izatea, testua, irudia, horien sekuentziazioa eta liburua bera banaezinak baitira. Beste era batera esanda, elementu horietako bakoitza, modu isolatuan, ez da bere horretan adierazgarria, bai, ordea, horien guztien elkartzetik sortzen den produktu jakin eta berezia (Zaparaín & González, 2010).

Horretarako, ordea, ikasleak trebatu egin behar ditugu irudien irakurketan, ulermenean eta interpretazioan, alfabetatze linguistikoaz gain, bisuala ere funtsezkoa baita egun; are gehiago, album ilustratua bezalako obrekin lan egiten badugu (Silva-Díaz, 2016). Hau da, album ilustratuek eskaintzen dituzten esperimentazio bisualerako aukerak aprobetxatu beharko genituzke eskolan (Duran, 2010). Hortaz, komenigarria litzateke literaturaren ohiko alderdiez gain (argumentua, pertsonaiak, espazioa...) irudiekin, formatuarekin zein bestelakoekin lotura duten alderdiei ere erreparatzea.

Horrek guztiak eta istorioan dauden hutsuneek (formatuaren esangura, letra kopuru urria, hitzez azaldu gabeko irudiak, implizituki ageri diren ideiak...) hartzaile parte-hartzailea eskatu dute, esanahien sorkuntzan inplikaturako dena eta bere irakurketa propioa egingo duena, beste guztiengandik ezberdina (Jandrlic, 2007). Horrek guztiak eta erabilitako obrek jorratutako gaiak eragin dute, diseinu didaktiko eta berariazko lanketa egoki baten laguntzarekin, eztabaida

piztea eta ikasleen arteko elkarrekintza areagotzea, elkarrekintza didaktikoaren izaera ere aldatuz.

Bukatzeko, elkarrekintza didaktikoa ere erabakigarria izan da ikasleen gaitasun literarioaren garapenean, literaturaren ikas-irakaskuntza bera, beste edozein arlo bezalaxe, ezin baitugu bereizi ikaskuntza prozesuko bestelako ezaugarrietatik. Izan ere, elkarrekintza emankorrek ahalbidetuko dituzte, besteak beste, eztabaida sakonak, interpretazioak eta inferentziak, horrekin guztiarekin ezagutza literarioak elkarrekin eraiki ahal izateko. Elkarrekintza horiek, ordea, ez dira besterik gabe gertatzen, eraiki egiten dira, hortaz, hori guztia posible izan dadin, modu kontzientean eta sistematikoan pentsatu, diseinatu eta gelaratu behar dira.

Azaldu berri dugun aurreneko iker-galderaren baitan, beste bi azpi-galdera ere badira zehaztuta. Bietako lehenak ezagutzen eraikuntza kolektiborako elkarrekintza emankorrak identifikatu nahi ditu: *1.1.- Zein irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle elkarrekintza mota izan daiteke emankor Lehen Hezkuntzan garatu beharreko ezagutza literarioak elkarrekin eraikitzeke eta zein ezaugarri ditu eraikitze-prozesu horrek?* Corpusaren azterketa, hein handi batean, horretara bideratu dugu, alegia, irakasle bakoitzaren prestakuntza-prozesu osoan zehar egon diren gelaratzeen analisiari esker (formazio faseetan egindakoarekin aberastuta), literaturaren ikas-irakaskuntzan emankorrak suerta daitezkeen elkarrekintza motak edo ereduak ezagutzera. Emaitza guztiak jasota daude corpusaren azterketan; horietatik eratorritako orokortzeak eta gogoetak, ostera, emaitzen eztabaidan.

Informazioa errepikatu ez, baina laburki gogora ekartzearen, badira gure ikerlanean emankorrak izan diren elkarrekintzak, esan dugun gisara, elkarrekin ezagutzak eraikitzeke eta gaitasun literarioan aurrera egiteko bidean aliatu izan direnak. Azpimarratzekoa iruditzen zaigu, esaterako, irakaslearen eta ikasleen arteko harreman motaren garrantzia, konfiantzazko giroak erraztu egin baititu ikasleen interpretazioak eta iritziak. Horrez gain, ikasleen pentsamendua eta diskurtsoa sakontzera bideratutako estrategiak eta egiteko moduak ere gako bihurtu dira (helburuaren eta egoeraren arabera galdera aproposak, ikasleen berbaldiak zehazteko, osatzeko edota luzatzeko estrategia diskurtsiboak...). Alegia, funtsezkoa izan da galdera-erantzun formatu itxitik aldentzea eta elkarrekin ezagutza literarioak eraikitzeke eruedetara hurreratzea. Estrategia horiek guztiak ezberdinak izango dira testuinguruaren arabera eta horiek ohartuki diseinatzea eta baliatzea nahitaezko bilakatzen da. Esandakoarekin bat, irakaslearen rol nagusia gidaritzarena izateak ikasleen parte-hartzearen izaera aldatzea ekarri du, ez

hainbeste hitz-txanden kopurua, baina bai berbaldi horien luzera eta kalitatea. Horrek, gainera, ikasleen arteko elkarrekintzaren suspertzean lagundu du, rolak aldatzeaz gain, elkarrekintza mota hori sustatu eta ikas-objektu bilakatu delako. Gure corpusetik abiatutako errealitate horiek, beraz, probetxugarriak izan daitezke bestelako egoera batzuetan ere (beste jakintza arloak, ikasgelak, ikastetxeak...) elkarrekintza emankorrak eraikitzeko. Ezin dugu ahaztu, hitz egiteko eta elkarrekin jarduteko erak ikas-irakatsi egin behar direla, ikasleen berbaldiak irakaslearen esku-hartzeen eta diseinuen baldintzapean egongo dira eta (Mercer, 2003). Erronka horretan, ezagutzen eraikuntza gidatua erdigune bilakatzen da, bai irakasle-ikasle elkarrekintzetan eta bai ikasleen artekoan ere (Mercer, 1997). Azkeneko horretan, gainera, autoreak proposatutako hizketa esploratzaileak izan ditzakeen onurez jabetu ahal izan gara, ikaskidetzan aritzeko eredu aberasgarria dela ikusi baitugu.

Bigarren azpi-galderak literatur generoaren ezaugarri bereizgarriak eta horiek lantzeko moduei egiten die erreferentzia: *1.2.- Literaturaren ikas-irakaskuntza eta generoa bera, album ilustratua, ulertzeko moduak nola eragin dezake irakasleak hautatzen dituen alderdi irakasgarrietan eta horiek gelartzeko ereduetan?* Elkarrekintzarekin bezala, generoaren alderdi irakasgarriak gelara eramateko moduak ere aurrez prestatzea ezinbestekoa da. Ikasleek gaitasun literarioan aurrera egiteko ez da aski izango literatur jardueren diseinuarekin, askotariko alderdiak hartu beharko baititugu aintzat, hala nola: irakurketaren aldiak eta horietako bakoitzaren kudeaketa, irakurketa motak... Aldi berean, generoa bera ere berariaz lantzea nahitaezkoa da, gurean, album ilustratua. Genero gisa definitzen duten bereizgarriak alderdi irakasgarri bilakatu beharko ditugu ikasgelan, ikasleak, liburu mota identifikatzeaz gain, horrek eskatzen duen irakurketa motan ere treba daitezen. Hori guztia ikerketara ekarriz, album ilustratuak nola landu izan diren eta landu daitezkeen sakon aztertzeak alderdi literarioen ikas-irakaskuntza hobetzeko aukerak zabal ditzake. Ikerketa ildo horrek alderdi literarioen ikas-irakaskuntzan urratsak ematen lagun dezake:

Esta línea de investigación profundiza en los mecanismos de interpretación literaria que se utilizan en la discusión en torno a álbumes ilustrados con el fin de que el conocimiento sobre cómo los textos literarios son entendidos contribuya a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos literarios (Margallo, 2013, 468. or.).

Ikerlan honetan, literatura elkarrekintzarekin uztartu da eta agerian geratu da zein garrantzitsua den biak elkarrekin aurretiaz diseinatzea, horrek lagunduko baitigu ezagutza literarioak

elkarrekin eraikitzen eta, hortaz, gaitasun literarioan aurrera egiten eta hezkuntza literarioaren markoan kokatzen.

Bigarren iker-galdera nagusiak, bestalde, prozesuan zehar azaleratutako garapen-aztarnak ezagutu nahi ditu: 2.- *Zein garapen-aztarna antzematen dira, prestakuntza-prozesuak aurrera egin ahala, irakasle-ikasle eta ikasleen arteko elkarrekintzetan eta literatur generoaren ikas-irakaskuntzan?* Ikerketa hau prozesu longitudinal batean, prestakuntza ikertuaren terminotan, kokatu denez, aukera izan dugu gelaratze ezberdinak diseinatzeko eta inplementatzeko batetik, eta horien guztien inguruko gogoeta eta formazioa gauzatzeko, bestetik.

Garapen-aztarnak corpora osatu duten irakasle guztien ikasgeletan igarri ahal izan ditugu, irakasleen egiteko moduak eta, hortaz, ikasleen berbazko ekoizpenak ezberdinak izan baitira prozesuan zehar. Badakigu ezin dela sekula baieztatu egoera berri baten agerpena zeri zor zaion, jabekuntza eta ikaskuntza prozesuak prozesu konplexuak direlako (Cambra, 2013), hortaz, gure helburua ez da izan kausa eta ondorio harremanik sortzea. Hala ere, egiteko moduetan (elkarrekintza motetan, generoa lantzeko eretan...) zenbait aldaketa ikusi ditugu, autokonfrontazio saioetan ere berbalizatu direnak. Hori dela eta, garapen-aztarnaz hitz egin dugu, bidean bilakaera izan duten alderdiez mintzatu ahal izateko.

Horiek modu sakonean jasota daude corpusaren azterketan eta emaitza horien eztabaidan. Izan ere, irakasle bakoitzaren prozesua aurkeztu dugunean, garapen-aztarna horiek ezagutzera bideratu dugu analisia. Horrenbestez, ez dugu hori guztia hemen birformulatuko, baina interesgarria iritzi diogu zenbait ideia azpimarratzeari. Hasteko, aberasgarria izan da ikustea nola egin duen irakasle edo ikasgela bakoitzak bere ibilbidea, eta garapen-aztarna horietan identifikatu dugun moduan, nola egin duten guztiek aurrera. Alderdi batzuk komunak izan badira ere (irakasle-ikasle talde guztiak izan dira Arizmendikoak eta batzuk gune berekoak), propioak izan diren egiteko moduak ere ezagutu ahal izan ditugu eta arras erakargarria iruditu zaigu hori, bidegurutzeak eta bereizgarriak nola konbinatu diren ikusteak asko irakatsi baitugu.

Garapen-aztarnak, gainera, maila guztietan gertatu direla esan daiteke, bai literaturaren alorrean (bereziki, album ilustratuak genero gisa eskaintzen dituen esanahietan), bai elkarrekintza didaktikoan (alderdi makroetan zein mikroetan). Hori gutxi balitz, prestakuntza saioetan, batik bat irakasleak haien bideoaren aurrean jarri direnean, haien ekintza aztertzeke moduetan ere ikusi dugu aurrerabiderik, aurrerago ikusiko dugun moduan.

Nahiz eta aipatutako aztarna horiek asko eta ezberdinak izan, ezin dugu ukatu egon direla guztien kasuan findu diren diseinuak eta egiteko moduak, horien artean: interpretazio sakonetara iristea xede duten literatur jarduera anitzak, ikasleak protagonista eta erdigune diren elkarrekintza ereduak, irakaslearen gidari rola, ikasleen arteko elkarrekintzaren sustapena...

Azkenik, hirugarren iker-galdera nagusiari helduko diogu: 3.- *Irakasleak, bideoaren bidez bere ekintzarekiko aurrez aurre jartzen denean, elkarrekintzari eta generoari buruzko zer-nolako gogoeta ekartzen du berbara eta horrek zein isla dauka prozesuan zehar?* Maiz azaldu dugun gisara, aztergai izan ditugun saioak ez dira modu isolatuan bildu, prestakuntza ikertu baten baitan baizik. Jasotako corpusa testuinguru batean kokatzeko baliagarria izan da hori, norabide bikoitzean onuragarri bilakatzen den elkarlana sortuz (Lussi Borer & Muller, 2014). Gauzak horrela, prestakuntza saioak (gai monografikoak, saioen diseinuak eta feedbackak, autokonfrontazioak, konfrontazio gurutzatuak...) onuragarriak izan dira bi zentzuetan: ikertzaileontzat, ikasgelan jasotakoa hobeki ulertzeko eta interpretatzeko; eta irakasleentzat, prestakuntzaren terminotan. Beraz, ikerlanaren testuinguru eta azterketa nagusiaren osagarri funtsezkoa izan da prestakuntza.

Autokonfrontazio saioei dagokienez, esaterako, ikasgelako saioen bideoa ikusi eta haien ekintzaren aurrez aurre jartzea jarduera arrotza izan da hasieran, baina apurka-apurka, egiteko horretara ohitzen joan dira. Horren lekuko dira irakasleek autokonfrontazio saioetan izan dituzten mintzagaiak eta gogoetak. Hasierakoan, oro har, alderdi orokorrez solastatu dira (espazioa, parte-hartzea...) eta album ilustratuetan zein elkarrekintzan sakondu ahala (bestelako formazio saioetan zein prozesuan bertan), foku berriak agertzen hasi dira haien hausnarketetan, adibidez: generoaren bereizgarriak, irakaslearen galderak eta estrategia diskurtsiboak, ikasleen berbaldien ezaugarriak, ikasleen arteko elkarrekintzak, ikasle konkretuen egoerak, ikusten dutenaren eta haien ohiko egiteko moduen inguruko alderaketa... Horrez gain, hobekuntza proposamenak edo esperimintatu nahi izan dituzten eredu berriak ere zehaztu dituzte, haien ikaskuntza prozesua autoerregulatzeko onuratsu izan dena.

Horrekin guztiarekin batera, konfrontazio gurutzatua ere gakoetako bat izan da prozesuan, irakasle bakoitza bere guneko lankidearekin jarri baita, ikertzaileekin batera, haien saioak ikuskatzeko. Irakasleek esandakoa gure eginez, askotan elkartzen dira diseinu didaktikoez edota egunerokotasuneko kontuez aritzeko, baina gutxi dira gelaratutako praktikaz jarduteko dituzten espazioak. Normalean, alde handia egoten da prestatutako lanetik ikasgelan gauzatzen

den lan erreal horretara, hortaz, konfrontazio gurutzatuak aukera eskaini die horri buruz hitz egiteko, elkarri galderak egiteko, erronka komunak irudikatzeko...

Ondorioz, irakasleak bideoaren aurrean jartzeak abantailak ditu, irakasleen begirada integratuz, corpusaren azterketa aberasten duelako. Hain zuzen ere, ikasgelako egiazko jarduerara hurbiltzeko, funtsezkoa da protagonistek eurek hitzetara ekartzen dutena ezagutzea eta integratzea (Cahour & Liccope, 2010). Ikerketarako ez ezik, irakasleentzat ere eredu formatibo bilakatzen da; haien praktika berriro esperimentatzeko, behatzeko eta horren gaineko hausnarketa bultzatzeko atak irekitzen baititu (Clot & Faïta, 2000).

Labur esanda, hasieran zehaztutako iker-galdera horiek guztiak eta horiei bideratutako azterketa baliagarri suertatu zaizkigu literaturaren ikas-irakaskuntza prozesuetan sakontzeko. Munitak (2017) dioena gogora ekarriz, hezkuntza literarioaren prozesua sakon ikertzeko eta ulertzeko biderik emankorra da egoera errealak aztertzea eta etorkizuneko ikerketak horretara bideratzea.

5.2.2.- Ikerlanaren mugak eta aurrera begirako erronkak

Ikerlanaren ekarpenak bistaratu eta gero, zilegi da, lan honek, ikerketa orok bezala, izan ditzakeen mugen aitorpena egitea, bai eta etorkizunera begira egon daitezkeen aukerak edota erronkak aurreikustea ere.

Lehen-lehenik, literaturaren alorrean gaudela gogoan, kontuan izan behar dugu irakurketa (ulermena eta interpretazioa ere barnebiltzen dituen termino gisa ulertuta) prozesu konplexua dela, eskuarki, gogamenean gertatzen dena. Hori guztia ahots gora irakurtzen dugunean edota gure iritziak hitzez adierazten ditugunean berbalizatu badaiteke ere, horren atzean dauden buru-prozesu ikusezinak sakonak dira oso. Horrek aditzera ematen digu guk aztertu ditugun berbazko ekoizpenak izeberg baten erpin direla eta irakasleek zein ikasleek ahotara ekarri dutena aztertzerik mugatu behar izan garela, ez baitugu beste tresnarik izan ulermen prozesu horien plano intrapsikologikoa ezagutzeko. Hori jakinda, onartzen dugu ikasleen irakurketaren bidea deskribatu duguna baino korapilatsuagoa dela eta ikerketa honek helburu konkretua izan duela, hots, elkarrekintzan daudenean ezagutza literarioak nola eraikitzen dituzten ikustea.

Gainera, kontziente gara bideokamerak eta ahots grabagailuak ikasgelan sartzeak izan dezakeela nolabaiteko eraginik irakasle zein ikasleengan, eta gauza bertsua kanpotik datorren ikertzailearen presentziarekin. Hala ere, Arizmendiko gunetean ikasgelako horma batzuk kendu egin dituztenez, aukera izan dugu kamera ikasgelatik kanpo eta ikasleen bizkarrean jartzeko, ahal izan dugun neurrian, eragin hori txikiagotzeko. Kameraren agerpena albo-efektu saihestezina izan da gure ikerketan, beraz, alderdi hori kontuan hartzea baino ez zaigu geratu.

Bildutako datuen azterketa egiteko, bestalde, elkarrekintzaren eta literaturaren alderdi batzuei erreparatu diegu, corpusetik eta aurrekari teorikoetatik abiatu diren adierazle batzuen arabera. Badakigu elkarrekintza eta landu dugun literatur generoa, album ilustratua, eremu zabalak direla eta horien analisia egiteko ikuspuntu ugari erabil daitezkeela. Edozelan ere, beharrezkoa iruditu zaigu azterketa egiteko gure eredu propioa sortzea eta hura sistematizatzea. Horrek, beraz, hautu bat egitea eskatu du, iker-galderei erantzuteko oparoenak izan zitezkeen adierazleak eta begirada aukeratzeko ardura, hain zuzen ere. Corpus berarekin, bada, iker-galdera bereberei ala berri batzuei ihardesteko aukera legoke.

Egin dugun azterketatik, arestian azpimarratu dugun erara, garapen-aztarna batzuk identifikatu ditugu, nahiz eta aipatu dugun ezin dela zehaztu zeren ondorio diren. Ikerlanak prestakuntza-prozesuan gertatu dena azaleratu du eta zenbait alderdi suma daitezkeen arren, ezin dugu baieztatu emaitzak prestakuntzaren arabera izan direnik, zuzen-zuzenean. Hori, baina, ez da ikerketaren helburu izan, hortaz, ez da eragozpen izan iker-galderei behar bezala erantzuteko.

Amaitzeko, gogorarazi behar dugu ikerketa lan hau Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan, zehazki, laugarren mailan, gauzatu dela, hortik kudeatzen baitira literatur proiektu nagusiak, esaterako, *Idazleak Ikastetxeetan* izenekoa. Hau da, ikasgelako saioak laugarren mailarako diseinatu dira eta bertan gelaratu dira. Prestakuntza-prozesuan, ordea, zikloko irakasle guztiek hartu dute parte (prestakuntzako saio monografikoetan, beste irakasleen autokonfrontazio batzuen ikusle eta diseinuen laguntza lanetan). Oroitu behar dugu, aitzitik, prozesua gelaratu eta grabatu duten irakasleak bost izan direla (bi Arimazubin eta hiru Almenen), baina ikerlan hau egiteko horietatik lau bakarrik baliatu direla, gune bakoitzeko bi kide egoteko eta corpusaren bolumena ere neurtu ahal izateko. Hautu hori egiteko, arrazoi objektiboa baliatu dugu; metodologian azaldu dugun moduan, azkeneko faseko konfrontazio gurutzatuan parte hartu ez duen irakaslea izan da aztergai hartu ez duguna, nahiz eta bere prozesua ere erabat

interesgarria izan den. Beste alde batetik, ongi legoke horrelako prozesu batek eskola osoa zipriztintzea eta irakurketa planean integratuta egotea. Ikerketa honek ez du begirada holistikoa hori guztia, bete-betean, erdietsi, baina jakin izan dugu ikerketaren ostean prozesuak jarraipena izan duela hurrengo ikasturteetan.

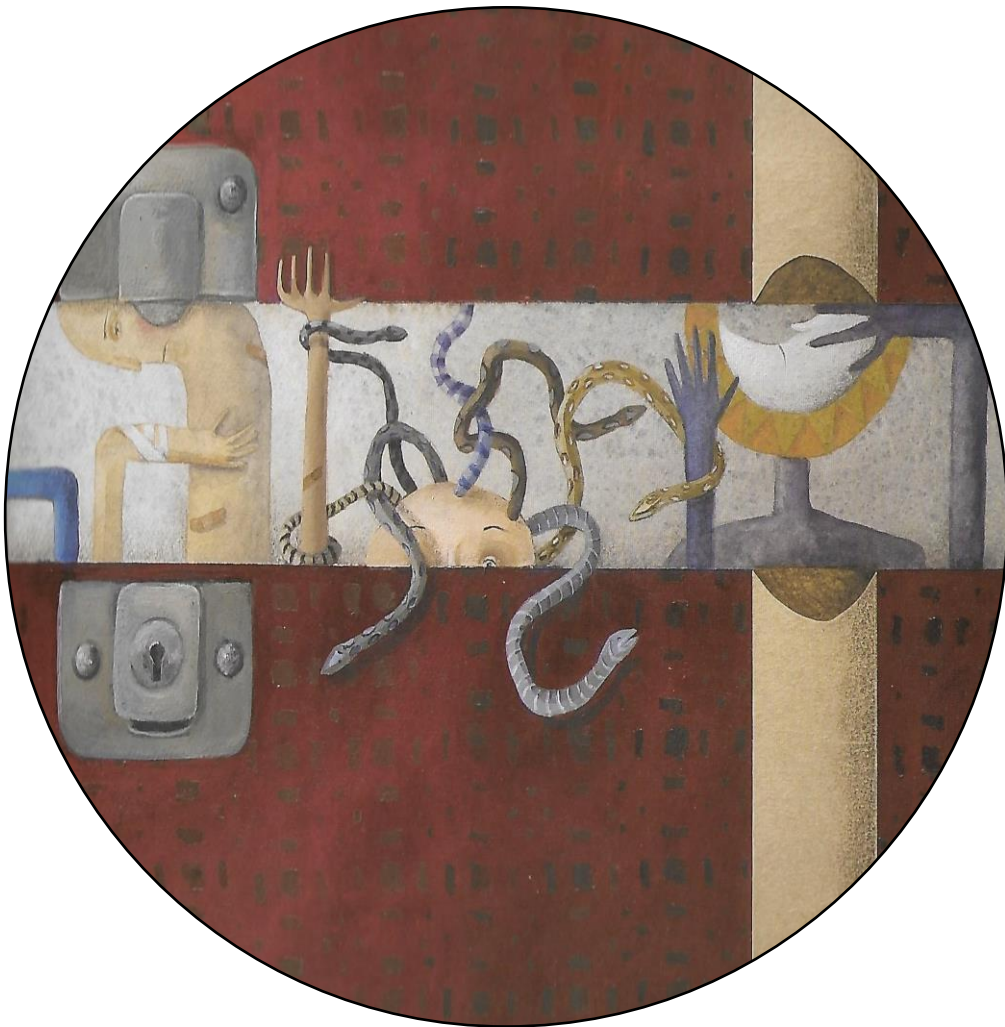
Etorkizunera begira jarriz, badira oraindik ere egiteke geratu diren zenbait kontu. Aukera interesgarria litzateke, kasu, beste literatur generoekin ere esperimentatzea, baita LHko edota beste etapetako mailetan ere. Ziur aldagarri horiek ezberdinak izanda, emaitza berri eta esanahitsuak lortuko genituzkeela. Gainera, hobeki ezagutuko genuke genero bakoitzak zer eskain diezaiokeen elkarrekintzaren bitartez ezagutza literario kolektiboak eraikitzeari, zein alderdi irakasgarri dituen, zein irakurketa mota eskatzen duen, eta abar luze bat. Horrekin batera, maila edo adina aldatzeak ere ikusaraziko luke garai bakoitzak zein eskakizun dituen eta nola garatu daitekeen gaitasun literarioa etapa bakoitzean.

Esandakoarekin bat, adierazgarria litzateke literaturaz gaindi zer gertatzen den ikustea, hau da, elkarrekintza emankorrek nola lagun dezaketen gainerako jakintza arloen ezagutzen eraikuntzan. Horretarako, ikastetxeko proiektuetan, esaterako, diziplinartekoetan, integratzea proposatzen dugu, ikusi baitugu elkarrekintzaren alorra arloetatik harago dagoela.

Aurrera begirako beste aukera bat litzateke ikasleen ahotsa ere jasotzea. Izan ere, gure lanean, partaide guztien arteko elkarrekintza aztertu badugu ere, irakasleen ahotsa izan da prozesuan zehar jaso duguna. Beraz, polita izan daiteke ikasleek horrelako proiektuak nola bizi dituzten ezagutzea. Ikasgelako saioetan ikasleen iritziak modu esplizituan zein implizituan eskatu badira ere, eztabaida taldeen edota elkarrizketa sakonen bitartez posible litzateke haien irudipenak biltzea, bai generoaren eta landutako obren inguruan, bai ikas-objektu bilakatu duten elkarrekintzaren bueltan.

Azkenik, etorkizuneko erronka nagusi gisa, jarraipena aipa genezake, alegia, prestakuntza ikertuaren bidea egin ostean gertatu denaren berri izatea: hurrengo ikasturteetan nola erabili dituzten orduko diseinu didaktikoak, zein aldaketa aplikatu duten, zein beste irakasle integratu diren, eskolako proiektuetan izan duen azterna, identifikatu dituzten prestakuntza behar eta interes berriak...

BIBLIOGRAFIA



Mattinen beldur-kutxa

ERREFERENTZIA TEORIKOAK

- Alonso, I. (2010)¹³. *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. Bilbo: UPV/EHU. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182. doi:10.6018/reifop/20.2.237261
- Alonso, M. J. & Padrós, M. (2012). Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos. *Lenguaje y Textos*, 36, 35-42.
- Antero, A. (2015). *Konfiantzaren pedagogia: Arizmendi ikastolaren markoa*. Arrasate: Arizmendi Ikastola Koop. E.
- Arellano, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. *Revista Literaria Independiente de los Nuevos Tiempos (Monográfico: Literatura Infantil y Juvenil)*, o.g. [linean] Eskura: <http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21081/AlbumIlustrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [azken kontsulta: 2018/06/01]
- Arizaleta, L. (2012). Cuatro barreras para la educación literaria. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, 5-13.
- Arizpe, E. (2017). El drama humano en el libro-álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 25-35.
- Arnal, J. I. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)* (Doktorego tesia). EHU/UPV: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Artium (2011). *Cuentos imaginados: el arte de la ilustración infantil*. Vitoria-Gasteiz: Artium: Biblioteca y Centro de Documentación. [linean] Eskura: <http://catalogo.artium.org/book/export/html/4289> [azken kontsulta: 2018/06/01]
- Atutxa, I. (2012). *Kanonaren gaineko nazioaz*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Ayerbe, M. (2012). Hitzak sobera daude, irudiak mintzo bitez. *Behinola: Haur eta Gazte Literatura Aldizkaria*, 25, 51-60.
- Bajtín, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

¹³ Lan teorikoen zerrendan, ikerlana egiteko baliatu diren edizioak aipatu dira. Horrez gain, jatorrizko bertsiok beste hizkuntza batean den kasuetan, lehen argitalpen hori zein den ere zehaztu egin da.

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Bartzelona: Graó.
- Ben Soussan, P. (2014). *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants*. Toulouse: Eres.
- Berthoud, E. & Elkderkin, S. (2015). *The Novel Cure: An A-Z of Literary Remedies*. Edinburgo: Canongate Books.
- Berthoud, E. & Elkderkin, S. (2016). *The Story Cure: An A-Z of Books to Keep Kids Happy, Healthy and Wise*. Edinburgo: Canongate Books.
- Bettelhim, B. & Zelan, K. (1981). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. New York: Alfred A. Knopf.
- Biain, I. (1996). Murgilketarako irakasleen eginkizuna komunikazio-elkarrekintzetan. *Jakingarriak*, 32, 46-53.
- Bilbatua, M. (2010). *Irakasle-ikasle eta ikasleen arteko interakzioak irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren hastapenetan* (Doktorego tesia). EHU/UPV: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Billelabeitia, M. & González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*, 42, 50-53.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Bartzelona: Anagrama.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (Ed.), *The Child's Conception of Language* (241-256 orr.). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madril: Alianza. [Lehen argitalpena: Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press].
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one's own activity. Understanding, development and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), a-k. doi:10.3917/rac.010.000a
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Bartzelona: Ariel.
- Camaraco de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Camba, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439. doi: 10.1174/113564013808906807

- Candela, A. (2006). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. In C. Coll & D. Edwards (Ed.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (99-116 orr.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carrió, M. L. & Alonso, F. (2016). Nuevas posibilidades de interacción entre alumno-profesor mediante la producción colaborativa de objetos de aprendizaje. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell & J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (828-837 orr.). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del "álbum". *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Castany, B. & Pérez, P. J. (2010). De la burbuja teórica a la literatura real: *la literatura en peligro* de Tzvetan Todorov. *Cartaphilus*, 7-8, 101-111.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.), *L'enquête sur les catégories: De Durkheim à Sacks* (105-128 orr.). Paris: Editions HESS.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell & J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (32-41 orr.). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Chaves, M. (2013). La metáfora visual en el álbum infantil ilustrado. *EME: Experimental Illustration, Art & Design*, 1, 62-71. doi:10.4995/eme.2012.1778
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. & Scheller, S. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146(1), 17-25. doi:10.4000/pistes.3833
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. doi:10.1080/02147033.1991.10820954

- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In C. Lomas (Koord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (123-142 orr.). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (1998). La última década de literatura infantil y juvenil a examen. *Revista de Libros*, 19-20 (82-83 orr.). Madrid: Editorial Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2004). Las buenas formas. Tendencias de la literatura infantil y juvenil. In E. Aguiar (Koord.), *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004* (73-95. orr.). Madrid: SM.
- Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. In J. I. Muñoz-Tebar & M. C. Silva-Díaz (Ed.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (40-45 orr.). Caracas: Banco del libro.
- Colomer, T. (2006). La protección de *Buenas noches, luna* y otros valores actuales. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 41-51.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. & Silva-Díaz, C. (2010). *New directions in picturebook research*. Londres eta New York: Routledge.
- Colomina, R., Rochera, M. J., Onrubia, J. & Coll, C. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. In P. Fernández & M. A. Melero (Ed.), *La interacción social en contextos educativos* (193-326 orr.). Madrid: Siglo XXI.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado. [Lehen argitalpena: Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Fayard].
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Danis, A., Bernard, J. M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: a sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388. doi:10.1348/026151000165751
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Birmingham: Imaginative Minds Ltd.

- De Sixte, R. & Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496. doi:10.1174/021037012803495258
- Détebel, R. (2015). *Les livres prennent soin de nous: Pour une bibliothérapie créative. Essai*. Arles: Actes Sud.
- Doonan, J. (1996). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres eta New York: Routledge.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 25, 135-156. doi:10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Duran, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? VII *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y escolares. Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil de la última década (73-82 orr.)*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Bartzelona: Octaedro.
- Duran, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & M. C. Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas/Bartzelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Bartzelona: Erre que Erre. [Lehen argitalpena: Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milan: Bompiani].
- Escarpit, D. (2006). Leer un álbum, ¿es fácil! Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 7-21.
- Estébanez, D. (1998). *Diccionario de términos literarios*. Madril: Alianza.
- Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina (Koord.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Bartzelona: Octaedro.
- Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz, X. (2011). Sarrera. Egungo euskal haur eta gazte literatura. In J. Kortazar (Zuz.), *Egungo euskal haur eta gazte literaturaren historia (13-96 orr.)*. Bilbo: UPV/EHU. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.

- Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. In D. Villanueva (Koord.), *Teoría de la literatura* (357-377 orr.). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández, M. C. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell & J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (667-674 orr.). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Fish, S. (1978). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: Hablar para pensar en el aula*. Madril: Ediciones Morata. [Lehen argitalpena: Fisher, R. (2009). *Creative dialogue: Talk for thinking in the classroom*. Londres eta New York: Routledge].
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. In T. Colomer & M. Fittipaldi (Koord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (69-86 orr.). Parapara, 5. Caracas/Bartzelona: Banco del Libro-GRETEL, SM.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Bartzelona: Paidós.
- Flecha, R. & Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24.
- Foulquier, F. (2017). Introduction. Pourquoi lit-on des albums? In L'Agence quand les livres relient (Ed.), *Les tout-petits, le monde et les albums* (7-20 orr.). Toulouse: Eres.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madril: Siglo XXI. [Lehen argitalpena: Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra].
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Mexiko: Siglo XXI Editores.
- Galarraga, H. & Alonso, I. (2018). Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen. *Uztaro*, 106, 5-27.
- García, A. (2016). La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons, E. Escandell & J. Rovira (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (975-979 orr.). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- García, J. (2006). Todos los cuentos. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 53-66.

- García, R., Mircea, T. & Duque, E. (2010). Transformación sociocultural y promoción del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207-222.
- Girard, R. (1961). *Mensonge romantique, vérité romanesque*. Paris: Grasset.
- Goldman, J. (2015). Los cuatro elementos. Un acercamiento a la creación del álbum ilustrado. *LIJ IBERO: Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 0, 58-71. [linean] Eskura: <http://ibero.mx/Lij-ibero/> [azken kontsulta: 2018/06/01]
- Golse, B. (2017). Lire, lier. In L'Agence quand les livres relient (Ed.), *Les tout-petits, le monde et les albums* (51-72 orr.). Toulouse: Eres.
- Gutiérrez, F. (2005). La metáfora visual en el álbum ilustrado. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 18(183), 30-36.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. [Lehen argitalpena: Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols. Frankfurt: Suhrkamp].
- Hortin, J. A. (1981). A confluence of theories for visual literacy theory development. *Reading Improvement*, 18(3), 194-209.
- Hoster, B. & Lobato, M.J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 26, 119-134.
- Hutton, D. W. (1978). Seeing to learn. Using visual skills across the curriculum. In J. W. Armstrong (Ed.), *Proceedings of the tenth annual conference on visual literacy*. Bloomington: International Visual Literacy Association.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-20.
- Jakobson, R. (1959). Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (350-377 orr.). Cambridge: MIT Press.
- Jandrlic, M. (2007). Mejor crecer con libros ilustrados. *CLIJ: Cuaderno de Literatura Infantil y Juvenil*, 20(207), 33-36.
- Jones, R. E. (1989). Maurice Sendak's *Where the wild things are*: picture book poetry. In P. Nodelman (Ed.), *Touchstones: Reflections on the Best in Children's Literature. Volume Three: Picture Books* (122-131 orr.). West Lafayette: Children's Literature Association.
- Lago, J. C. (1990). Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación. *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.
- Lapeyre, M. (2009). Fonctions de l'art: lectures freudiennes. *Cliniques méditerranéennes*, 80(2), 9-25. doi:10.3917/cm.080.0009

- Lartitegui, A. (2009). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. In R. Taberner et al. *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate: Literatura y Matices* (199-243 orr.). Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental.
- Le Toullec, É. & Vanneufville, M. (2012). Éditorial. *Savoirs et clinique*, 15(1), 7-13. doi:10.3917/sc.015.0007
- León, J. A., Peñalba, G. & Escudero, I. (2010). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno (2002). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, o.g.
- Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura, Publicación International Association of Reading (IRA)*, 17(1), 5-54.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro álbum y la metaficción. In J. I. Muñoz-Tebar & M. C. Silva-Díaz (Ed.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (86-103 orr.). Caracas: Banco del libro.
- López, J. M. (2000). *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura. Funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak* (Doktorego tesia). EHU/UPV: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142. doi:10.4000/activites.967
- Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura*. Madril: Alianza. [Lehen argitalpena: Manguel, A. (1996). *A History of Reading*, Londres: Harper Collins].
- Marantz, S. S. & Marantz, K. A. (1995). *The art of children's picture books: A selective reference guide*. New York: Garland Publishing.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación*, 25(4), 467-478. doi:10.1174/113564013808906780
- Medina, T. (2014). La importancia del diseño en el álbum ilustrado. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 109, 53-61.
- Mena-Bernal, I. (2016). Álbum ilustrado y trabajo cooperativo: las percepciones en Educación Infantil. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 19, 159-176.

- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. [Lehen argitalpena: Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.].
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. [Lehen argitalpena: Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. Londres eta New York: Routledge].
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Kirikiri: Cooperación educativa*, 68, 20-23.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. doi:10.1558/japl.v1.i2.137
- Mercer, N. (2006). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Ed.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (11-21 orr.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N., Hargreaves, L. & García, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia Press.
- Mier, L. & Santamaría, S. (2016). El álbum ilustrado en primaria: un recurso para la adquisición de la L2. *Lenguaje y Textos*, 44, 31-38. doi:10.4995/lyt.2016.6754
- Moebius, W. (2005). Introducción a los códigos del libro-álbum. In J. I. Muñoz-Tebar & M. C. Silva-Díaz (Ed.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (116-129 orr.). Caracas: Banco del libro.
- Moreno, P. J., Lamprea, J. A., Bastidas, M. A. & González J. M. (2009). Literacidades: una experiencia intra e interdisciplinar. In A. Velasco (Ed.), *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencias innovadoras en Bogotá* (263-271 orr.). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. doi: 10.1590/S1517-9702201612151751

- Nodelman, P. (1984). How picture books work. In H. Darling & P. Neumeyer (Ed.), *Image & Maker: An Annual Dedicated to the Consideration of Book Illustration* (2-4 orr.). San Diego: Green Tiger Press.
- Nussbaum, M. C. (1989). Reading for life. *Yale Journal of Law & the Humanities*, 1(1), 165-180.
- Ohmann, R. (1987). Los actos de habla y la definición de literatura. In J. A. Mayoral (Koord.), *Pragmática de la comunicación literaria* (31-34 orr.). Madril: Arco.
- Olaziregi, M. J. (2001). Bernardo Atxaga o la seducción de los lectores vascos. *I Congreso Nacional de Literatura y Sociedad: El papel de la Literatura en el Siglo XX* (463-473 orr.). Coruña: UDC. Universidade da Coruña.
- Olaziregi, M. J. (Ed.) (2005). *Pintxos: Nuevos cuentos vascos*. Madril: Lengua de Trapo.
- Palou, J. & Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427. doi:10.1174/113564013808906834
- Pérez, K. (2012). Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakaskuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa. *Tantak*, 24(1), 81-117.
- Pérez, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa* (Doktorego tesia). Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI).
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B. Roig, I. Soto & M. Neira (Koord.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (13-40 orr.). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rateau, D. (2001). *Des livres d'images, pour tous les âges*. Toulouse: ERES.
- Rateau, D. (2017). Lire, tous nos sens en éveil... In L'Agence quand les livres relient (Ed.), *Les tout-petits, le monde et les albums* (241-252 orr.). Toulouse: Eres.
- Reyes, L. (2015). *La formación literaria en primaria. Impacto de una intervención educativa en la evolución de respuestas lectoras* (Doktorego tesia). UAB: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: Enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ribas, T. & Guash, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación*, 25(4), 441-452. doi:10.1174/113564013808906915

- Rosales, J., Sánchez, E. & García, R. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-360.
- Ruiz-Bikandi, U. (2009). Ahozko hizkuntza irakastea. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (179-206 orr.). Bilbo: UPV/EHU. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. [Lehen argitalpena: Ruiz-Bikandi, U. (Ed.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madril: Síntesis].
- Sáez-Castán, J. (2016). Para hacer un álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 19-26.
- Sagnet, I. (2017). *Lis avec moi*. In L'Agence quand les livres relient (Ed.), *Les tout-petits, le monde et les albums* (197-202 orr.). Toulouse: Eres.
- Sainz, M. (Koord.) et al. (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan lantzeko*. Andoain: Euskara Gizarte Erakundeen Kontseilua.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan: Nueva ilustración de libros infantiles*. Bartzelona: Gustavo Gili (GG).
- Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Bartzelona: Graó.
- Sánchez, E., Rosales, J. & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, 71-89.
- Sancho, E. (2016). Las tertulias literarias dialógicas. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 76, 69-73.
- Santander, X. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224. doi:10.4067/S0717-554X2011000200006
- Sartre, J. P. (1976). *¿Qué es la literatura? (Situations, II)*. Buenos Aires: Losada. [Lehen argitalpena: Sartre, J. P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard].
- Schmitt, M. & Baumann, J. (1986). How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instruction. *The Reading Teacher*, 40(1), 28-32.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Bartzelona: Paidós. [Lehen argitalpena: Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Viena: Springer Verlag].
- Seidel, T. et al. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?

Teaching and teacher education: An International Journal of Research and Studies, 27(2), 259- 267. doi:10.1016/j.tate.2010.08.009

- Shulevitz, U. (1997). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption Publications.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33.
- Silva-Díaz, M. C. (2016). La investigación en el libro-álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 27-37.
- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 259-272.
- Strausfeld, M. (1989). El realismo crítico en la literatura infantil-juvenil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(4), 83-87.
- Taberero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. In R. Taberero et al. *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate: Literatura y Matices* (9-44 orr.). Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental.
- Tejerina, I. et al. (2008). *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Alacant: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2013). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Brusela: De Boeck Éducation.
- Thiesse, A. M. (2010). *La creación de las identidades nacionales: Europa siglos XVIII-XX*. Santiago de Compostela: Ezaro. [Lehen argitalpena: Thiesse, A. M. (1999). *La création des identités nationales: Europe XVIIIe-XXe siècles*. Paris: Seuil].
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Bartzelona: Galaxia Gutenberg. [Lehen argitalpena: Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion].
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación: El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madril: Visor. [Lehen argitalpena: Tough, J. (1979). *Talk for teaching and learning*. Londres: School Council Publications].
- Turin, J. (2017). Ouvrir les yeux. In L'Agence quand les livres relient (Ed.), *Les tout-petits, le monde et les albums* (95-110 orr.). Toulouse: Eres.
- Turrión, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78.

- Valencia, M. & Real, N. (2014). Práctica docente y libro-álbum, un aporte a la educación literaria. *Infancias Imágenes*, 13(1), 115-120.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Bartzelona: Ediciones Ekaré. [Lehen argitalpena: Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Arles: Éditions De Facto/ Acte Sud].
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. [Lehen argitalpena: Vygotsky, L. (1934). *Myshlenie i rech*. Mosku: V. Kolbanovsky].
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Bartzelona. Crítica. [Lehen argitalpena: Vygotsky, L. (1930-1934) (ez zen garaian argitaratu)].
- Wells, G. (2006). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. In C. Coll & D. Edwards (Ed.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional (75-97 orr.)*. Madril: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Bartzelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zaparaín, F. & González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*. Bartzelona: Graó.

ERREFERENTZIA LITERARIOAK

- Aguilar, L. & Neves, A. (2009)¹⁴. *Tximeleta-belarriak*. Iruñea: Pamiela-Kalandraka. [Lehen argitalpena: Aguilar, L. & Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Pontevedra: Kalandraka].¹⁵
- Barrie, J. M. (1911). *Peter and Wendy*. Londres: Hodder & Stoughton.

¹⁴ Lan literarioen zerrendan, obren jatorrizko edizioak aipatu dira. Salbuespen gisara, ikerlanean erabili diren hiru album ilustratuetan, baliatutako euskarazko edizioa adierazi da eta, ondoren, baita jatorrizko lehen argitalpena ere.

¹⁵ 17., 99. eta 437. orrialdeetako ilustrazioak liburu horri dagozkio.

- Bunningham, J. (1963). *Borka: The adventures of a goose with no feathers*. Londres: Jonathan Cape.
- Bustintza, E. (Kirikiño). (1918). *Abarrak*. Bilbo: Grijelmo.
- Carle, E. (1969). *The very Hungry Caterpillar*. New York: World Publishing Company.
- Casalderrey, F. & Lima, T. (2010). *Mattinen beldur-kutxa*. Tafalla: OQO-Txalaparta. [Lehen argitalpena: Casalderrey, F. & Lima, T. (2009). *Fiz, o coleccionista de medos*. Pontevedra: OQO].¹⁶
- De Brunhoff, J. (1931). *Histoire de Babar: Le petit éléphant*. Paris: Éditions du Jardin des Modes, groupe de publications Condé Nast.
- Greenaway, K. (1886). *An Apple Pie*. Londres: F. Warne.
- Heras, C. & Osuna, R. (2002). *Amama eta aitita*. Pontevedra: Kalandraka. [Lehen argitalpena: Heras, C. & Osuna, R. (2002). *Avós*. Pontevedra: Kalandraka].¹⁷
- Hoffmann, H. (1845). *Der Struwelpeter* (Jatorrizko izenburua, hirugarren edizioa arte: *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3–6 Jahren*). Berlin: Rütten & Loening Verlag.
- Kurtz, C. & Ramírez, P. (1964). *Color de fuego*. Madril: Cid.
- Milne, A. A. (1926). *Winnie-the-Pooh*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- Mogel, B. (1804). *Ipui onac*. Donostia: Antonio Undiano.
- Muxika, G. (1927). *Pernando Amezketarra: Bere ateraldi ta gertaerak*. Donostia: Iñaki Deunaren Irarkola.
- Perrault, C. (1697). *Histoires ou contes du temps passé*. Paris: Claude Barbin.
- Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. New York: Harper & Row.

¹⁶ 75. eta 421. orrialdeetako ilustrazioak liburu horri dagozkio.

¹⁷ 23. eta 393. orrialdeetako ilustrazioak liburu horri dagozkio.

ERANSKINAK

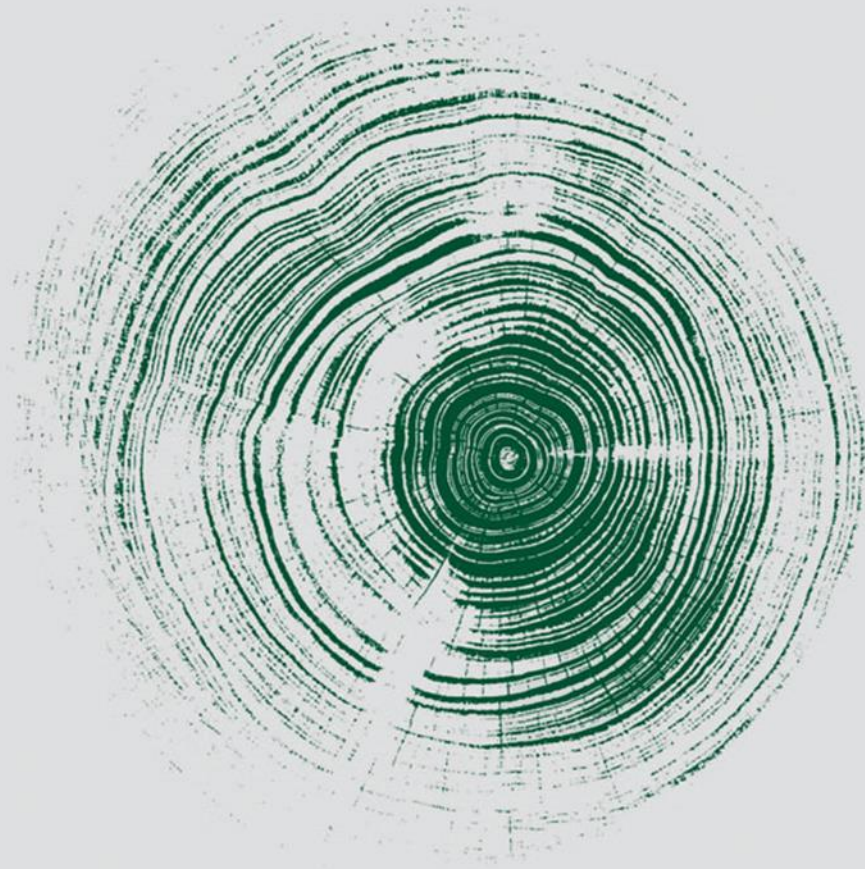


Tximeleta-belarriak

Lanaren **eranskinak** USB memoria batean jaso eta aurkeztu dira. Horrez gain, ikusgarri daude ondoko estekan:

https://drive.google.com/open?id=18U6aoEzq_1t_9Kqg_EKxp6_waCaEdAPI

1. eranskina. Irakaslearen eta ikasleen arteko harreman mota. Hurbiltze estrategiak
2. eranskina. Irakaslearen galdera motak eta ebaluazioa
3. eranskina. Irakaslearen estrategiak ikasleen diskurtsoak garatzeko
4. eranskina. Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan
5. eranskina. Talde txikietako elkarrizketak
6. eranskina. Literaturaren ikas-irakaskuntza eta album ilustratua



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN