

Euskararen jabekuntza Nafarroako inmertsio programa batean

(The acquisition of Basque in an immersion program in Navarre)

Sotés, Pablo

Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Psikologia eta Pedagogia Saila

Campus Arrosadia z/g

31006 Iruñea

psotes@unavarra.es

BIBLID [1137 - 4446 (2000), 12; 155-176]

Artikulu honek murgiltze programa baten hasieran ari diren haur erdaldunen euskara bigarren hizkuntza (2H) bezalakoaren ikaskuntza eta erabilpena analizatzen ditu. Aztertutako ikasleentzat eskolako barrutia da euskararekiko ukipen eremu bakarra, alegia. Eskolan pertsonen arteko komunikaziorako eta ezagutzen transmisiorako euskara erabiltzen da. Ikerketa honen erreferentzi-markoa irakasleak (jatorrizko hiztunak) eta ikasleak (ikastunak) elkarrekin eraikitzen duten diskurtsoa bigarren hizkuntzaz jabetzeko eta ikasteko arduraduna dela defendatzen duten teorian oinarritzen da. Ikerlanaren helburu nagusia hau da: bigarren hizkuntzaren ikaste-prozesuak (sozialak, linguistikoak eta kognitiboak) eta heziketa-testuinguru batean ikasleak hizkuntza berri baten aurrean erakusten dituen estrategiak (komunikatiboak, ikastearenak eta sozialak) zehaztea.

Giltz-Hitzak: Bigarren hizkuntzaren jabekuntza/ikaskuntza. Heziketa-testuingurua. Murgiltze-programa. Ikaste-prozesua. Komunikazio-estrategiak. Prozesu kognitiboa. Prozesu linguistikoa. Prozesu soziala.

Este artículo analiza el aprendizaje y el uso del euskera como segunda lengua en niños castellanoparlantes que inician un programa de inmersión en Navarra. Los niños estudiados solamente estaban expuestos al euskera en el contexto escolar en el que la lengua se utiliza como medio de comunicación e instrumento de los contenidos escolares. El presente estudio se enmarca dentro de las teorías que defienden que el discurso, construido conjuntamente por el profesor/a (hablante nativo) y los alumnos (aprendices), es el responsable del aprendizaje de la segunda lengua. El objetivo principal de este estudio consiste en identificar los procesos de aprendizaje (social, lingüístico y cognitivos) de la segunda lengua y las estrategias (de aprendizaje, comunicativas y sociales) utilizadas por los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de aprender una nueva lengua en el contexto escolar, así como evidenciar la existencia de diferencias individuales entre los aprendices.

Palabras Clave: Adquisición/aprendizaje de una segunda lengua. Contexto escolar. Programa de inmersión. Proceso de aprendizaje. Estrategias comunicativas. Proceso cognitivo. Proceso lingüístico. Proceso social.

Cet article analyse l'apprentissage et l'usage de l'euskera comme langue seconde chez les gens de langue espagnole qui commencent un programme d'immersion en Navarre. Le seul contact qu'ils ont eu avec l'euskera est celui qui correspond au contexte scolaire dans lequel la langue est utilisée comme moyen de communication et d'instruction de contenus. Cette étude se base sur la théorie qui soutient que la réflexion, construite ensemble par le professeur (natif) et les étudiants (qui apprennent), est responsable de comprendre et d'apprendre la langue seconde. Le but principal de cette étude consiste à identifier les processus d'apprentissage, sociaux, linguistique et cognitifs) de la langue seconde et les stratégies (d'apprentissage, communicatives et sociales) appliquées par l'étudiant lorsqu'il se trouve face à la nouvelle langue dans un contexte d'instruction et de différences individuelles évidentes.

Mots Clés: Acquisition/apprentissage d'une langue seconde. Contexte d'école. Programme d'immersion. Processus d'apprentissage. Capacités communicatives. Processus cognitif. Processus linguistique. Processus social.

SARRERA

Azken urteotan bigarren hizkuntzaren jabekuntza eskola barrutian interes handiko gaia bihurtu da, komunitate elebidunetan bertako hizkuntzak bigarren hizkuntza bezala ikasle kopuru handi bat ikasten ari delako. Horretarako Europatik kanpo begiratzen badugu komunitate elebidun asko eta ezberdinekin aurkitzen gara, hala nola, Estatu Batuetan (Californian), Canadian (Quebec-en), Hegoafrikan,... European bertan hizkuntzen arteko ukipenak edota gatazkak (egoera diglosikoak) oso maizkoak dira. Egoera hau baieztatzeko esan behar dugu Islandia dela aberri edo estatuen artean elebakarduna den bakarra. Gainontzekoetan hizkuntza bat baino gehiagoren presentzia nabaria da aberri edo estatuko lurralde osoan, hala nola, Belgikan, Luxenbourgen, Italian, Finlandian, Irlandan, Erresuma Batuan, Frantzian edo Espainian, besteak beste.

Elebiduna izateko pertsona batek jarraitzen dituen bideak edo ibilbideak oso zabalak izan arren bi faktore nagusien menpe egoten dira: bi hizkuntza edo gehiagoren jabekuntza ematen den adina eta testuingurua (makrosoziala eta mikrosoziala). Modu honetan, elebitasunaren tipologiari orokorrenak, alde batetik aldibereko elebitasuna (edo familiarra) eta bestetik elebitasun sekuentziala bereizten ditu. Lehen elebitasun motan, hots elebitasun goiztiarrean, haurra bere bizitzaren hasieran bi hizkuntzak aldi berean eskuratzen ditu.

Bigarren elebitasun motan pertsonak bere ama-hizkuntza etxean eskuratzen du eta ondoren (hor normalean muga 3. urtetik gora jartzen da) beste hizkuntza edo hizkuntzak ikasten ditu testuinguru ezberdinetan: testuinguru ez-formal batean (kalean, komunikabideen bidez,...), testuinguru formal batean (eskolan, borondatezko klaseetan,...) edo bi testuinguruetan. Elebitasun sekuentziala aurrerantzean bigarren hizkuntzaren jabekuntza terminoarekin aipatuko dugu.

Komunitate elebidunetako heziketa-sistema gehienetan irakaskuntza elebidun mota ezberdinak (Baker, 1997) gauzatzen dira ondoko aldagaien arabera: haurren ama-hizkuntza (gehiengoa ala gutxiengoa), ikasgelako hizkuntza, gizartearen helburu sozialak eta hezgarriak eta ondorio linguistikoak eta akademikoak. Aldagai guzti hauek kontuan hartuz Colin Baker-ek irakaskuntza elebidunaren eredu indartsuak eta eredu ahulak bereizten ditu. Azken hauetan elebakartasuna, oso elebitasun mugatua edo sasilinguismoa (bi hizkuntza eta kulturak jarraera negatiboak izatea eta zenbaitetan bi hizkuntzetan osoko gaitasuna ez eskuratzeara) besterik ez dira lortzen. Irakaskuntza elebidunaren eredu indartsuetan (mantenimenduan, murgilpenean, bi norabidekoan eta elebidun orokorrean), ordez, ikasleengan elebitasuna eta biliterazitatea lortzen dira.

Azken hamarkada hauetan irakaskuntza elebidunaren eredurik hedatuenak murgiltze edo inmersio-programak dira. Ezagunenak Canadakoak eta Estatu Batuetakoak badira ere, Espainiako Estatuaren barruan Euskal Herrian (Euskal Autonomi Elkartean eta Nafarroan), Katalunyan, Valentzia Herrian, eta Europako beste herrietan ere (Finlandian, Italian, Gales Herrian, Irlandan, Frantzian, Holandan, Alemanian, Ukrainian,...) oso zabaldua daude (Arnau eta Artigal, 1998). Egoera ezberdinetako murgiltze edo inmersio-programen artean aldaera handia ikusten da.

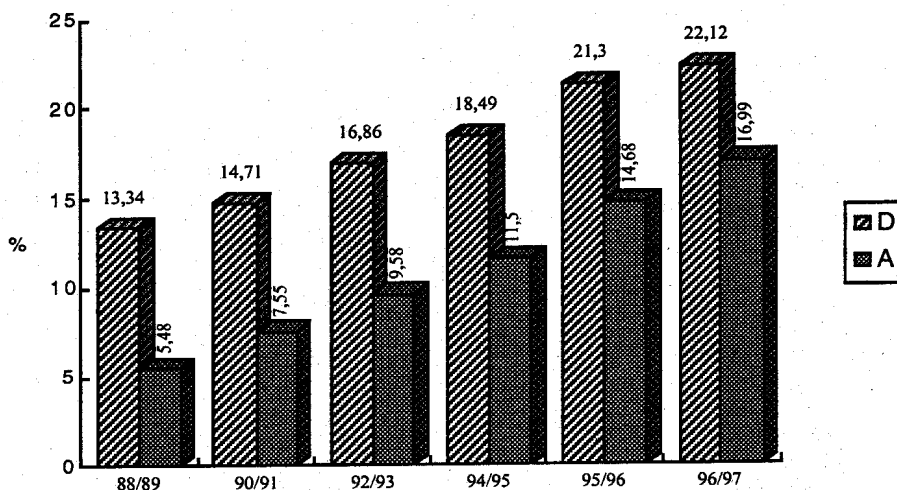
Murgiltze-programa mota ezberdinak bereizten dira programa elebiduna hasten den ikastaldia, irauten duen denboraldia eta bigarren hizkuntzaz irakasten den denboraren arabera. Programa guzti hauek elkarrekin daukaten ezaugarria da eskolako eduki gehienak ikaslearen bigarren hizkuntzaz zabaltzen edo transmititzen direla, hau da, haurrentzat etxetik eskolara hizkuntza-aldaketa gertatzen dela. Oro har, ikasleagoa ingurune sozialeko gehiengoa duen hizkuntza eta kulturatik dator. Egoera soziolinguistiko ezberdinetan egindako ikerketen arabe-

ra murgiltze-programek bigarren hizkuntzaren jabekuntzarako nahiz eskolako edukien negozi-
ziaziorako eraginkorrak suertatzen dira (Genesee, 1987; Snow, 1990; Arnau et al., 1992).

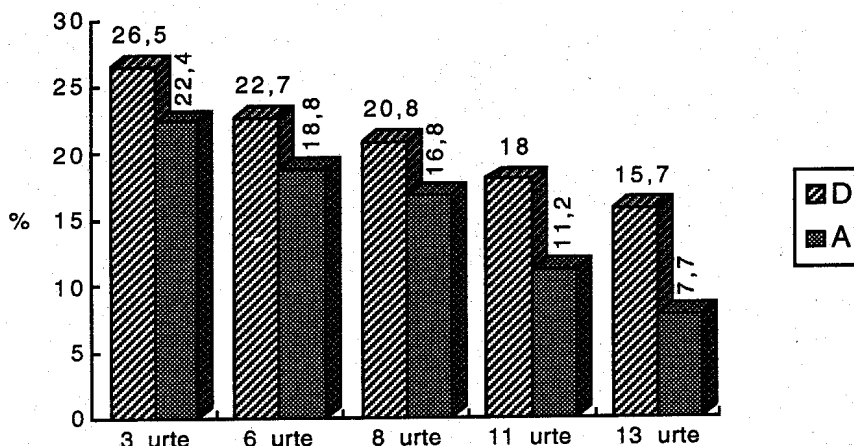
Nafarroan euskarazko irakaskuntza elebiduna 70. hamarkadaren hasieran jarri zen mar-
txan, lehen ikastolen sorrerarekin batera. Ondoren, irakaskuntza elebidun honen apustua
ikastetxe publikoek ere burutu zuten. Euskal Autonomia Elkarteak ez bezala, Nafarroan Eus-
kararen Lege Foralaren arabera (Nafarroako Gobernua, 1989) euskararen koofizialtasuna hiru
eremuetan zehazten da: eremu euskalduna, eremu mistoa eta eremu ez euskalduna. Nafarro-
ako euskarari buruzko datu soziolinguistikoen arabera 1.991ko erroldatik hartutakoak (Nafa-
rroako Gobernua, 1995), euskaldunen proportzioa horrela banatzen da: Nafarroa osoan
%16,6 -eta ondorengo datuen arabera %19,4 (Euskal Herriko Soziolinguistikazko Inkesta,
1996)-, %73 eremu euskaldunean, %14,5 eremu mistoan eta % 2,8 eremu ez euskaldunean.
Hizkuntza erabiltzeko eskubideak nahiz euskara eta euskaraz irakasteko eta ikasteko gizaba-
nakoaren eskubideak zonifikazio honen menpe gelditzen dira. Hain zuzen ere, bereizketa ho-
netan datza Euskal Autonomia Elkartearekiko diferentziarik nagusia, azken honetan euska-
rak duen koofizialtasunaren tratamendua lurralde osoan zabaltzen baita.

Gaur egun arte Nafarroako irakaskuntza elebidunean hiru eredu (A, B eta D) araututa
egon arren, bi dira zonifikazioaren arabera benetan eskaintzen direnak: A eredu (irakasgai
guztiak gaztelaniaz eta euskara irakasgai bezala) eta D eredu (irakasgai guztiak euskaraz
eta euskara eta gaztelania irakasgai bezala asteen 4 edo 5 orduz). Ikaslearen ama-hizkuntza-
ri dagokionez azken eredu honek haur euskaldunentzat mantentzen du programa eskatzen
du eta osoko murgiltze-programa goiztiarra haur erdaldunentzat.

1. Irudia: Nafarroako D eta A ereduak eskolatzeari buruzko datuak
(Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza)



2. Irudia: Nafarroako D eta A ereduetan adinez adin eskolatzeari buruzko datuak, 1996/97 ikasturteari dagozkionak (Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza).



1. eta 2. irudien datuek euskarazko irakaskuntzaren eskaera sozialean gehikuntza progresibo bat agerian jartzen dute. Gainera, datu orokor hauek hiru eremuetan 1996/97 ikasturtean lortutako datuekin bat datoz: Nafarroa osoan D eredia %22 eta A eredia %17; Eremu Euskaldunetan D eredia %80 eta A eredia %20; Eremu Mistoan D eredia %23 et A eredia 14; eta Eremu Ez-Euskaldunetan D eredia %4 eta A eredia %22. G ereduan irakasgai guztiak gaztelaniaz irakasten dira. Ikasturte honetan (1997/98) Irakaskuntza Publikoko aurrematrikulazio-datuen arabera Iruñerrian D (%43,8) eta A (%32,4) ereduko proportzioak goraka doazen bitartean G (%23,5) eredia beheraka doa.

Nafarroa osoan euskara bultzatzeko burutzen diren kanpainak eta ekintzek D ereduaren benetako baliotasuna azpimarratzen dute. Horregatik, euskara eta bere tradizioa mantendu eta ikasi nahi duten pertsonen artean D eredia da onarpen eta zabalkuntzarik gehiena izan duena, bere prestigio eta arrakasta psikopedagogikoak lagunduta.

Nafarroa eta Euskal Herri osoa orokorki hartutakoan, euskararen egoera soziolinguistikoa arengatik eta euskarazko irakaskuntza izaten ari den gorakada nabariarengatik, eskolatzeko hasieran euskaraz ikasten duten haur erdaldunei arreta handia jartzea komenigarritzat jotzen dugu. Nafarroako eremu mistoan eta eremu ez euskaldunetan bereziki, D eredia jarraitzen duten ikasle gehienak ama-hizkuntzaz erdaldunak dira edo elebidun desorekatuak (gaztelania da nagusiki menperatzen duten hizkuntza) eta eskola daukate euskara ikasteko eta erabiltzeko testuinguru nagusizat.

Egoera horregatik, Nafarroako eremu mistoan dagoen metropoli-barrutiko (Iruñerriko) ikastetxe publiko batean murgiltze-programa baten hasieran (Haur Hezkuntza) 3 urteko haur erdaldunengan euskararen jakakuntza eta erabilpena ikertu eta analizatu ditugu, irakaslea eta ikasleen arteko komunikazioaren bilakaera aztertzen duen ikerketa-proiektu zabalago baten barruan (Arnau eta Sotés, 1996; Sotés, 1993, 1995, 1996 eta 1998).

1. ERREFERENTZIA-MARKO TEORIKOA

Hartu dugun erreferentzia-marko teorikoaren arabera ikasleak bigarren hizkuntza (H2) ikasten joaten dira ikasgelaren barruan dagoen elkarreraginaren ondorio bezala. Beste hitzetan esanda, irakasleak (hizkuntza berriaren jatorrizko hiztunak) eta ikasleak (hizkuntza berriaren ikastunak) elkarrekin eraikitzen duten diskurtsoa bigarren hizkuntza jabetzeko eta ikasteko arduraduna dela defendatzen duten teoretatik abiatzen gara. Ikuspegi honetatik, ingurune naturalean eta eskolako barrutian bigarren hizkuntzaren jabekuntzarako aipagarrienak diren bi teoria azalkorrak *input ulergarria* eta *output ulergarriari* buruzko teoriak ditugu.

Input ulergarriari buruzko teoriaren arabera ikasleek hizkuntza ikasiko dute baldin eta *ikasgaiak jarraitu eta ulertu ahal badituzte* (Krashen, 1981). Beraz, jatorrizko hiztunari edo irakasleari testuinguru baten barruan ikasleek mezuak ahalik eta hobekien uler dezaten eginiko ahaleginak dagozkio. Irakasleak ulergarritasuna ziurtatzeko testuinguruko (ikusmenezko erreferenteak, keinuak,...) eta hizkuntzaz kanpoko (doinua, erritmoa,...) laguntzak erabiltzen ditu. Gainera, irakasleak ere elkarrizketan aldaketa batzuk (diskurtsoaren antolakuntza eta diskurtsoan agertzen diren haustura komunikatiboen konponketak) egiten ditu eta ikasleentzat esanguratsuak eta familiarrak diren mezuak erabiltzen ditu.

Output ulergarriari buruzko teoriaren arabera jabekuntzaren abiadura eta bere gaitasunaren bilakaera ulerkuntzaren menpe egon ezezik produkzioaren (edo *output*-aren) menpe ere aurkitzen da. Adierazpenen formulazioari esker ikasleak beraien ezaugarrietan arreta jartzen du, frogak eta egiaztapenak egiten ditu eta bigarren hizkuntzaren hiztegia eta egiturak etengabe eraikitzen ditu (Swain, 1985, 1995).

Jabekuntza azkar gertatzen da ikaslea hizkuntzaren erabilpen aktiboan inplikaturik aurkitzen denean (elkarreragina hasten denean, elkarrizketaren topiko edo mintzagaiaz kontrol pixka bat duenean) eta elkarreragin ezberdinetan eta funtzio komunikatibo ezberdinerako (instrukzionalak, antolakuntzazkoak, sozialak,...) hizkuntza erabiltzen duenean (Hatch, 1978; Slimani, 1989). Baliabide linguistikoaren erabilpenean malgutasuna eta berezkitasuna oso funtsezkoak dira bere *hizkuntzarteko* (Corder, 1981) sistema progresiboki modelatzeko. Ikaslea forma-funtzio erlazioen etengabea aurkitutzan bere hizkuntzartekoa garatuz joaten da, hau da, esan nahi duena eta nola esan behar duen elkarrizketa batean. Willems-en arabera (1987) hizkuntza-produkzioen garapena ez-ahozko adierazpenekin hasten da, eta ondoren kode nahasketa izenarekin ezagutzen diren produkzioak agertzen dira zeinetan ama-hizkuntzak funtsezko papera betetzen duen, eta azkenik H2-n prest dauden baliabideen erabilpena dakartzaten produkzio elebakardunak agertzen dira.

Hizkuntzaren erabilpena funtzio komunikatibo ezberdinetarako (eta ez soilik erantzuteko) guztiz oinarritzakoa da forma-funtzio sareak eraikitzeko. Hizkuntza bat ikastea *komunikatzen ikastearen* ondorioa da (Ellis, 1988, 1992).

Ikasleak eskuratzen duen gaitasun linguistikoaren izaera parte hartzen duten diskurtsoaren menpe egoten da. Ikaskuntzaren ondorio ezberdinak ikasleen esperientzietan erabilitako hizkuntza motaren menpe egoten dira. Horrela adierazten da ikaslearen *hizkuntzartekoan* agertzen den aldagarritasuna (Ellis, 1992).

Labur bilduz, ikasleek prozesu sozialak, linguistikoak eta kognitiboak aldi berean jokoan jartzen dituzte hizkuntza berri baten ikaskuntzan. Testuinguru baten barruan pertsonak zer dioten asmatzean, forma linguistikoaren eta funtzioen arteko loturak bereiztean, bilakaera linguistikoa sendotzean eta mintzamenaren bitartez ebaluatzean datza hizkuntza berri baten ikaste-zeregina.

Gure ikerketa ikasgelan zentratzen da, benetan, ikasgela arazo teorikoak aztertzeko eszenatoki ezin hobea delako. Ikasgelako testuinguruan hurbiletik beha dezakegu *input* nola egiten zaion eskuragarri ikasleari eta zein *output*-mota produzitzen duen ikasleak egoera zehatzetan. Ikasgelan ere zein *input* jasotzen duten ikasleek eta zein *output* produzitzen duten aztertzea posiblea da, H2-ren jabekuntza eta ikaskuntzari buruzko hipotesi zehatzak ikertu ahal izateko. Beraz, gure ustez ikasgelan aztertzearen arrazoiak bietara labur daitezke: lehenena, orain arte aipatu duguna, hau da, H2-ren jabekuntza nola gertatzen denari buruz argi gehiago ematea; eta bigarrena, zeintzuk dira H2-ren jabekuntza eta ikaskuntza gehien errazten dituzten ikasgelako baldintzak aurkitzea, hau da, helburu psikopedagogiko batekin.

Ikasgelako elkarreaginaren eta H2-ren jabekuntzaren arteko erlazioak aztertzeko ikerketa-metodo ezberdinak erabili izan dira. Chaudron-ek (1988) ikasgelan H2-ri buruzko azterketak lau ikerketa-tradizioetan taldekatzen ditu: Psikometrikoa, Elkarreaginaren Analisia, Diskursoaren Analisia eta Etnografikoa.

Tradizio psikometrikoa eta elkarreaginaren analisi tradizioan kantitatezko ikerketak eta adierazkorrak ohizkoak diren bitartean diskursoaren analisi tradizioak eta tradizio etnografikoak metodo kualitatibo eta deskribakorrak erabiltzen dituzte gehiago. Ondoren planteatzen den ikerketa azken bi tradizioetatik hartzen du: diskursoaren analisi eta metodo etnografikoa. Azken honetatik, ikasgelako testuinguru *naturala* aztertu dugu datu biltzeko teknika ezberdinak erabiliz (bideo grabaketa izan da garrantzitsuenak). Eta diskursoaren analitik irakasleak eta ikasleak elkarrekin nola eraikitzen duten diskurtoa aztertzeko elkarreaginaren analisi ezberdinetatik ateratako kategorizazio konplexu bat sortu dugu.

2. IKERKETAREN DESKRIBAPENA

Aipatutako erreferentzia-marko teorikoan egin diren ikerketetatik agerian gelditzen dena da H2-ren jabekuntza erritmoa ez dagoela ikasleen menpe bakarrik baizik eta ingurune hezgarrien *inolakotasunaren* menpe ere bai. Hau da, H2-ren jabekuntza erritmoa *input linguistiko* prozesatzeko eta hizkuntza ezin hobeki erabiltzeko ingurune hezgarriek ikasleari eskaintzen dizkieten aukeren menpe egongo da. Ikuspegi honetatik, esan daiteke ingurune hezgarrien artean diferentzia nabariak daudela ondoko aspektuetan: hizkuntzaren jabekuntzarako beharrezko ukipen soziala izateko ikasleek dituzten aukerak, ikasleei ematen zaien *inputaren* ezaugarri bereziak (Wong Fillmore, 1976, 1985; Swain, 1988; Allen et al., 1990), eta elkarreaginak jabetze prozesuan jokatzen duen papera (Ellis, 1988; van Lier, 1988).

Bukatzeko ikasgelan egindako H2-ren jabekuntzari buruzko ikerketen arabera ikasleen artean desberdintasun indibidual handiak agertzen dira. Desberdintasun hauek ikasleen norbere estrategiari eta ezaugarri multzoari ala heziketa-ingurunearen *inolakotasunari* leporatzen zaizkio. Hala ere, ikasleen prozesuen eta ingurune hezgarrien aldibereko eta elkarren menpeko azterketa beharrezkoa ikusten da, beronek seguraski bigarren hizkuntzaren jabekuntza eta erabilpen-erritmo ezberdina argituko duelako.

3. IKERKETAREN HELBURUAK

Hemen aurkezten den azterketa euskararen murgiltze-programa bateko lehenengo ikasurte barruan (Haur Hezkuntza, 3 urte) irakasle baten eta bost ikasleen arteko estrategia komunikatiboan bilakaera analizatzen duen ikerketa-projektu baten zatia da. Azterketa honen helbururik garrantzitsuenak murgiltze-programa bateko lehen urtean (Haur Hezkuntza, 3 urte) parte hartzen duten bi haurrengan aldagai indibidual zehatz batzuek euskararen jabekuntza eta erabilpenarekin duten erlazioari buruzko informazioa ematea da.

Helburu nagusi hori lortzeko ondoko erlazioak behatu behar ditugu:

- Haurren bilakaera linguistikoa ondoko aldagai indibidualekin harremanetan jartzea: *nortasunaren ezaugarriak, elkarerraginezko gaitasuna, estrategia komunikatiboak eta gaitasun pragmatikoa.*
- Lehen ikasturtean izandako bilakaera linguistikoa eta aldagai indibidualen aldaketak konparatzea
- Zein neurritaraino aurkitzen dira programaren testuinguru ezberdinen menpe bilakaera linguistikoa eta aldagai indibidualak?
- Zeintzuk dira atera daitezkeen ondorioak euskarazko irakaskuntza bigarren hizkuntza bezala?

Azken finean, helburu guzti hauekin planteatzen den hipotesia da: *ikasleen bilakaera linguistikoa aurkitutako diferentzia indibidualak bat datoz programaren testuinguru ezberdinetan komunikatiboki moldatzeko ikasleek aurkezten dituzten diferentzia indibidualekin.*

4. IKERKETAREN METODOLOGIA

4.1. Sujetuak

Projektuan parte hartzen zuten ikasle-taldearen barruan euskararen jabekuntzan eta erabiltzean elkarren artean gehien bereizten ziren 3 urteko bi haur (neskatoa bata, mutikoa bestea) aukeratu dira. Ikasle guztien ama-hizkuntza gaztelania da eta erdiko maila sozioekonomikoa dute. Familia hauek ez dakite euskaraz baina motibatuta daude beren haurrek ikas dezaten. Haur hauek euskarazko irakaskuntzan esperientzia zabala duen Iruñerriko Ikastetxe Publiko bateko ikasleak dira eta bizi diren auzoetan populaziorik gehiena erdalduna da. Haur hezkuntzako 3 urteko ikasgela bateko ikasleak ziren. Ikasgela berean 29 ikasle ziren (21 haur erdaldun eta 8 haur elebidun goiztiar).

4.2. Diseinua

Ikasturte baten zehar irakasle baten eta ikasle-talde baten arteko komunikazioaren behaketa, erregistroa, kategorizazioa eta analisisa egin da hiru area kurrikular ezberdinetan (ipuina, plastika eta matematika). Area kurrikular bakoitzetik ikasturteko lehen hiruhilabetekoan (urria-abendua) eta azken hiruhilabetekoan (apirila-ekaina) 4 ikasgai hautatu ziren. Interesgunetan integratzen ziren area kurrikular guztien programa osatzen zuten ikasgaiek.

Erregistratzeko erabili ziren prozedurak ondokoak ziren: bideo-grabaketa, behatzaile baten erregistroak, eta gurasoei eta irakasleei egindako galdeketa edo itaunketa. Lortutako erregistroak irakaslearen eta ikasleen arteko elkarerraginetatik abiatuta kategorizatu eta analizatu dira, Sinclair eta Coulthard (1975) eta Mehan (1979)-en definizioaren arabera. Ikasgela bakoitza irakaslearen eta ikasleen arteko elkarerraginak aukeratu dira, euskararekin ukipenean zeuden egoera bakarrak zirelako.

4.3. Analizatzeko Kategoriak

Ikerketa honetarako erabili ditugun analizatzeko kategoriak bi multzotan bereizten dira: ikasleen bilakaera linguistikoekin erlazionatzen diren aldagaiak (euskararen ezagutza eta jabekuntza) eta irakaslearen eta ikasleen arteko elkarerraginekin erlazionatzen diren aldagaiak

(nortasunaren ezaugarriak, elkarerraginezko gaitasuna, estrategia komunikatibo-akademikoak eta gaitasun pragmatikoa).

- Euskararen Ezagutza eta Jabekuntza (H2): aldagai hau determinatzeko ikasleen ahozko adierazpenak ondoko kategorien arabera analizatzen dira: kodea, konplexutasun sintaktikoa, aldagarritasuna eta berezkotasun-gradua.

- *Kodea*: ahozko produkzio guztiak sartzen dira horrela bereiztuta: gaztelaniaz (H1), euskaraz (H2) edo *hizkuntzartekoaz*. Azken kategoria honen barruan *kode nahasketa* edo bi hizkuntzen elementuak sartzen dituen adierazpenak -bi hizkuntzetatik zuzenak izanak- alde batetik bereizten dira eta bestetik, *euskarazko adierazpen akastunak*, haurrak H2-ren arau gramatikalak ezagutzen ez dituelako edo H1-ren arauen baten transferentzia egiten duelako.

- *Konplexutasun Sintaktikoa*: ahozko produkzio guztiak sartzen dira ondoko erizpidearen arabera: perpaus-zatia, perpaus bakuna eta perpaus elkartua. *Perpaus-zatia*: izen-sintagma bat edo aditz-sintagma bat besterik ez duten adierazpenak, infinitibo, gerundio edo partizipioan bakarrik formulatuaz. *Perpaus bakuna*: aditz-sintagma jokatua bat duen adierazpena da izen-sintagma batek edo gehiagok lagun diezaiokelarik. *Perpaus elkartua*: bi edo aditz-sintagma gehiago dituen adierazpena, perpaus koordinatuak ala txertatuak (edo menpekoak) osatuz.

- *Aldagarritasuna*: *mintzamen formulaikoaren* presentzia eta izaera kontuan edukitzen du. Elkarerraginezko testuinguruetan erabiltzen diren ohizko formula linguistikoak eta komunikatiboki garrantzitsuak diren adierazpentzat hartzen da mintzamen formulakoa. Vesterbacka-ri (1991) jarraituz, mintzaira-mota hauetan bereizten ditugu: *erruti* -*nak* edo oso gutxi aldatzen diren adierazpenak (*begira!* edo *ez dakit*) eta *patroiak* edo *ereduak* edo elementu bat edo gehiago aldatzen duten adierazpenak (*begiraren* aldakuntza: *begira bola gorri bat!*).

- *Berezkotasun-gradua*: Honen barruan bereizten dira: *imitazioak* edo aurreko txandetan irakasleak edo gainontzeko ikasleek produzituriko adierazpenen errepikapena eta *berezkoak* edo berehalako erreferentziarik gabe ikasleak berak eraikitzen dituenak.

Euskararen ezagutza eta erabilpenean aurreratuagoak diren ikasleak bigarren hizkuntza edota hizkuntzartekoa gehien erabiltzen dutenak izango dira, batez ere bere adierazpenak sintaktikoki konplexuagoak, aldagarriagoak eta berezkoagoak izango direlako.

- Nortasunaren Ezaugarriak: modu global batez definitzen dira, eskolako eginkizunen aurreko haurren erreakzioak behatuz (aktibitatea-inhibizioa, lagunartekotasun-gradua, komunikatzeko beharra,...)
- Elkarerraginezko Gaitasuna: Ikaslearen partehartzeari dagokio, bereziki irakaslea erregulatzen saiatzen den txanda banaketaren arau eta rolei (Mehan, 1979). Ondoko kategoriak bereizten ditugu:
 - *Partehartze eskatua*: irakaslea ikasle bati edo ikasle-taldeari zuzentzen zaionean ikasle batek bere mintzamen-txanda onartzen duenean.
 - *Berezko partehartzea*: irakasleak eskatu gabe eta inori txanda kendu gabe ikasle batek esku hartzen duenean bai elkarrekintza berri batean topiko edo mintzagai berri bat sartuz (iniziatiba hartzen du) bai negoziatzen ari den mintzagaia iri buruz informazio egokia emanez (informazioa ematen du).

- *Txanda galtzea*: bere txandan parte hartzen ez duenean mezurik ematen ez duelako edo beste haur batek txanda kentzen diolako.
- *Txanda hartzea*: beste haur baten txandan parte hartzen duenean.

Elkarreraginezko gaitasun egokitua irakaslearen eskaeren aurrean ikasleak parte hartzen duenean gertatzen da eta berezko partehartzea esanguratsua denean, oso mintzamen-txanda gutxi galduz eta hartuz. Aitzitik, elkarreraginezko gaitasun desegokia ematen da irakaslearen aurrean ikasleak gutxitan parte hartzen duenean eta berezko partehartzea esanguratsua ez denean.

- Estrategia Komunikatibo-akademikoak: Ikasleak bere mezuen (ahozkoak edota ez-ahozkoak) eta irakaslearen mezuen artean diskurtsoaren koherentzia ezartzeko egiten dituen ahaleginei dagozkie. Saville-Troikeriri (1987) jarraituz, ezarritako diskurtsoaren koherentzia-graduaren arabera estrategia-mota ezberdinak bereizten dira:
 - *Komunikazio-estrategiak*: hauen bitartez ikasleak elkartrukatzen saiatzen ari den mintzagaiaz informazio koherente eta egokia ematen du. Esate baterako, haur batek irakasleak egiten dion galderari modu egoki batez erantzuten dio, berdin zein kode erabiltzen duen.
 - *Elkarreragin-estrategiak*: hauen bitartez ikasleak elkartrukatzen saiatzen ari den mintzagaiaz koherentziarik gabeko informazioa edo horretarako egokia ez dena ematen du, baina bere partehartze-rola onartzen duela erakusten du. Esate baterako, haur batek irakaslearen agindu baten aurrean ekinga bat egin behar duela badaki, egin ere egiten du baina ez du asmatzen.
 - *Elkarreragineza-estrategiak*: irakaslearen eskaeren aurrean ikasleak ez du parterik hartzen edo inhibititu egiten da. Beraz, diskurtsoaren koherentziarik ezaren ispilu dira.

Diskurtsoaren koherentzia egokia gauzatzen da ikasleak irakaslearekin mantentzen dituen elkarreraginetan proposatutako mintzagai gehienak elkar trukatzeko gauza denean. Aitzitik, diskurtsoaren koherentzia desegokia gauzatzen da ikasleak irakaslearekin mantentzen dituen elkarreraginetan proposatutako mintzagai gutxi bakarrik elkar trukatzeko gauza denean, bere esanahia asmatzen ez duelako edo inhibitzen delako.

- Gaitasun Pragmatikoa: hizkuntzaren erabilpena esan nahi du, hau da, ikasleak produzitzen duen egintza komunikatiboaren aniztasuna. Cathart-en arabera (1986), kategoria orokorrak ezartzen ditugu: *kontrolatzea* (besteen jokabidea erregulatzen du), *informatzea* (iniziatiba hartzen du esanahiak emanez), *eskatzea* (informazioa eskatzen du), *erantzutea* (galderei erantzuten die) eta *besteak* (hizkuntza-jokuak, abestiak,...).

Gaitasun pragmatiko egokia erakusten du ikasleak hizkuntza funtzio komunikatibo ezberdinetako erabiltzen duenean, hau da, irakaslearen galderei erantzuteko ezezik, diskurtsoan ere parte aktiboa hartzeko gaitasuna erakusten duenean.

5. IKERKETAREN ONDORIOAK

Ikerketan parte hartu zuten bost haurren artean bi aukeratu ditugu euskararen erabilpen eta jabekuntzaren ikuspuntutik bata gaitasun gehien eta besteak gaitasun gutxien zutelako. Bi haur hauek euskararen erabilpenean erakusten dute aldakuntzarik handiena eta, ondoren ikusiko dugun bezala, baita diferentzia nabariak ere nortasunaren eta elkarreraginezko ezau-garrietan.

5.1. Euskararen Ezagutza eta Jabekuntza

Ikasturte hasieran haurrei hartutako datuetan diferentzia nabariak agertzen dira euskararen ezagutzan eta jabekuntzan. Maiderrek H2-z (%50,82) eta hizkuntzartekoaz (%14,66) mintzatzeko gaitasuna erakusten du. Bere euskarazko adierazpenak, bereziki, ikasgaien eduki linguistikoei buruzko oroimen-estrategia onak erakusten dituzten berezko *perpaus-zatiak* dira. Eduki hauen artean irakasleak aurreko ikasgaietan landu dituen abesti batzuen zatiak ongi gogoratzeko eta formulatzeko gaitasun ona erakusten du ikasle honek. Hau gertatzen da irakasleak eduki berriak sartzen dituenean estrategia bezala aurreko kontzeptuak gogoratzeko abesti batzuen letrak erabiltzen dituelako.

1. taula: bi haurren euskarazko eta hizkuntzarteko adierazpenen konplexutasun sintaktikoa eta berezkotasun-gradua ikasturte hasieran

	Maider				Iñaki				Puntuazioa Z
	P.Z.*	P.B.	P.E.	N	P.Z.	P.B.	P.E.	N	
Euskara									
-Imitatu	18,93	6,43	0	71	75	5	0	32	
-Berezkoa	70,71	3,93	0	209	20	0	0	8	6,89 s. (0.001)
Hizkuntzarteko									
-Imitatu	10,71	1,19	0	10	42,85	0	0	3	
-Berezkoa	77,39	10,71	0	74	42,85	0	14,29	4	2,25 s. (0.05)

* Perpaus-zatiak (P.Z.), perpaus bakunak (P.B.) eta perpaus elkartuak (P.E.) %etan agertzen dira eta adierazpenen zenbaki osoa (N), oster, balio absolutuan.

Euskarazko adierazpenen zati garrantzitsu bat *mintzamen formulaikoak* osatzen du, bi modu ezberdinetan: *egoerako errutinak* (esaterako, irakaslearen atentzioa deitu nahi duenean: *neri!* esanez) eta *patroi* edo *eredu* zehatzak. Azken hauek adierazpen konplexuagoak produzitzeko erabiltzen ditu. Patroiak ohizkoena *begira!* da, ondoren zabaldu eta aldatu egingo du (*begira bola bat!*). Patroi hauek beste ikasleentzat ikasteko ereduak izango dira.

Hizkuntzarteko adierazpenak ere berezko perpaus-zatiak dira gehien bat. Hizkuntza-funtziorik aktiboenei dagozkien (kontrolatu, informatu eta eskatu) eta balio dute ikasle honen adierazpen sintaktikorik konplexuenak produzitzeko (perpaus bakunak). Hizkuntzartekoa erabiltzen du H2-n falta zaion elementu linguistikoak bere ama-hizkuntzaz osatzeko, H1-ren hitza hartuz H2-ren hitz baliokidea asmatzeko (*nere pantaloiak*) edo bi kode nahastuz (*eta nere cuento hoja bat*). Euskarazko adierazpen akastunik gehienetan aditz laguntzaileak ez dira agertzen (*ni bukatu, nik bukatu dut* esan beharrean) edo hitzen deklinazioak ez dira agertzen (*eta ni urdina, eta nereak urdinak* esan beharrean). Bi ezaugarri linguistiko hauek dira hizkuntz erromanikoen (gaztelaniaren) eta euskararen artean dauden bereizketarik handienak.

Iñakik ikasturte hasieran bi kodeetan oso adierazpen gutxi formulatzen ditu eta gainera ahopean. Taldearen aurrean hitz egiteko ez dela ausartzen dirudi. Bere ama-hizkuntza (%16,42) oso gutxitan erabiltzen du. Euskarazko eta hizkuntzarteko adierazpen gehienak perpaus-zatiak dira. Alde batetik, ikasle honengan ahozko adierazpenak bultzatzeko irakasleak esaten duenaren imitazioek edo errepikapenek osatzen dituzte perpaus-zatiak (Irakaslea: *esan Arantza du izena!* -Iñaki: *Arantza du izena*). Bestetik, irakaslearen galdera Iñakik erantzuten ez duenean beste haurrek formulatutako adierazpenen imitazioak edo errepikapenak dira.

lñakiren berezko euskarazko adierazpenak irakaslearen galderei erantzutako baieztape-nak edo ezeztape-nak dira, hasiera batean ez ahozko (keinuak) baliabideen bitartez adiera-ziak izan zirenak. Hizkuntzarteko adierazpen eskasak plastika ikasgaietan asko errepikatu di-ren *errutina formulaikoak* dira bi kodeetan nahastuak (*mira handia!*) edo gaztelaniaz formula-tutako esaldi batean hitz bat euskaraz sartzen den perpaus elkartu baten formulazioan (*y lue -go cuando come mucho se va haciendo handia*).

Lehen denbora honetan ikerketa honetako bi haurren artean oso diferentzia indibidual esanguratsuak aurkitzen ditugu. Mainerren euskarazko eta hizkuntzarteko adierazpenak bere egitura sintaktikoan konplexuagoak dira, berezkotasun gehiagokoak dira eta *mintzamen for -mulaikoaren* ohizko eta askotariko erabilpena erakusten du lñakiren adierazpen eskas eta imi-tatuekin gonparatzen baditugu.

Ikasturte bukaeran Mainerrek euskararen erabilpenean eta jabekuntzan aurrerapen ga-rantzitsu bat egin du. Bere H2 (%72,15) eta hizkuntzarteko (%18,77)-aren erabilpena igo da, eta gainera berezkoagoa eta sintaktikoki konplexuagoa da. Euskaraz mintzatzen da perpaus-zatiak eta perpaus bakunak erabiliz. Azken hauetan, ikasturte hasieran jadanik erabili izan zi-tuen patroï formulaiko ezberdinak (*begira zer egin dut!*; *begira ze ongi jarri dut ni!*) edo beste batzuen esperimetaioak (*nik badakit!*; *ez dakit*; *nik nahi dut hori*) erabiltzen ditu. Esamolde hauei esker Mainerren ahalbide komunikatiboak ugaritu egiten dira.

2. taula: bi haurren euskarazko eta hizkuntzarteko adierazpenen konplexutasun sintaktikoa eta berezkotasun-gradua ikasturte bukaeran

	Maider				Iñaki				Puntuazioa
	P.Z.*	P.B.	P.E.	N	P.Z.	P.B.	P.E.	N	Z
Euskara									
-Imitatu	9,04	0,8	0	37	28,83	3,65	0	89	
-Berezkoa	67,29	22,87	0	339	54,75	12,77	0	185	7,16 s. (0.001)
Hizkuntzarteko									
-Imitatu	5,49	2,2	0	7	9,09	6,06	0	10	
-Berezkoa	53,85	35,16	3,3	84	48,48	36,37	0	56	1,47 n.s.

* Perpaus-zatiak (P.Z.), perpaus bakunak (P.B.) eta perpaus elkartuak (P.E.) %etan agertzen dira eta adierazpenen zen-baki osoa (N), oster, balio absolutuan.

Bere hizkuntzarteko adierazpenak perpaus-zatiak, perpaus bakunak eta perpaus elkar-tuak dira. Guzti hauetan kode nahasketaren erabilpena jaitsi egiten da. Adierazpen-mota ho-netan ikasle honek H2-ren jabekuntzan jarraitzen dituen prozesu kognitibo-linguistiko batzuk islatzen dira. Aipagarrienak dira ondoko lau hauek:

- 1) H1-ren arau gramatikalen H2-rako transferentzia-prozesuak: horrela gertatzen da euska-ratik lexiko osagaiez egindako produkzioa baina gaztelaniaren arauen arabera ordenatua (*hau da amatxoren Ekaitza*; *nik dut hori ipuin etxean*);
- 2) H2-n arau berriak sortzeko prozesuak: esaterako hurbiltasun semantikoa duten euskaraz-ko hitzen erreferentzia hartuz hitz berriak erabiltzen dituenean (*ilargiak*, *izarrak* esan be-harrean);

- 3) Aditz-nahaste prozesuak, zeinetan aditz laguntzailea beste pertsonetan erabiltzen duen edo iragankorra eta iragangaitzaren artean bereizten ez duen;
- 4) Aditz eta deklinazio-eza prozesuak, ikasturte hasieran haur honengan aurkitzen genituenak.

Ikasturte bukaeran, lñakik bere mezuak H2-z (%73,8) eta hizkuntzartekoaz (%17,46) adierazteko gaitasunean aurreratzen du, H1 (%1,69) ezer gutxi erabiliz. Bere euskarazko adierazpenak batez ere perpaus-zatiak dira eta perpaus bakun batzuk. Baina azken perpaus hauek, neurri handi batean, beste solaskideen adierazpenen imitazioak izaten jarraitzen dute. Eskolako eginkizunak burutzeko erabiltzen dituen *errutinek* (*ni ere bai; begira ni!*) sintaktikoki konplexuagoak diren adierazpen hauek osatzen dituzte.

Bere hizkuntzarteko adierazpenak berezkoenak dira eta perpaus-zatiek eta perpaus bakunek osatzen dituzte. Euskarazko adierazpen akastunak dira nagusi eta bere ezaugarriak nabarmenena aditz sinplifikazioaren prozesu kognitibo-linguistikoetan oinarritzea da:

- egoera zehatz baten barruan izen sintagma bakar baten erabilpena askotan nahikoa izaten da ikaslearen helburu komunikatiboa ulertzeko edo jakiteko (*ni aulkia* -ikasleak esan nahi duenean: *nik aulkia egin nahi dut* edo *nik aulkia egingo dut*).
- deklinazio-ezaren prozesuak, esate baterako pluralaren markatzailea erabiltzen ez duenean (*handia handiak* esan beharrean).
- aditz-laguntzailea isiltzeko prozesuak (*neri asko gustatzen* -*neri asko gustatzen zait* esan beharrean); eta *nik hartu beste bat* -*eta nik hartu dut beste bat* esan beharrean).

Bi ikasle hauen aurrerapena euskararen ezagutzan eta jabekuntzan nabaria izan arren oraindik bien artean diferentzia esanguratsuak islatzen jarraitzen du. Euskarazko adierazpenei dagokineuz Maider sortzailegoa eta berezkoagoa da eta produkzio konplexuagoak eta ezberdinagoak formulatzeko gaitasuna erakusten du. lñakik, ordez, irakaslearen edo beste ikaskideen adierazpenak imitatzen jarraitzen du edo gutxienez horietan oinarritzen da. Beraz, bere helburu komunikatiboak adierazteko gaitasun mugatua erakusten du lñakik oraindik ikasturte bukaeran.

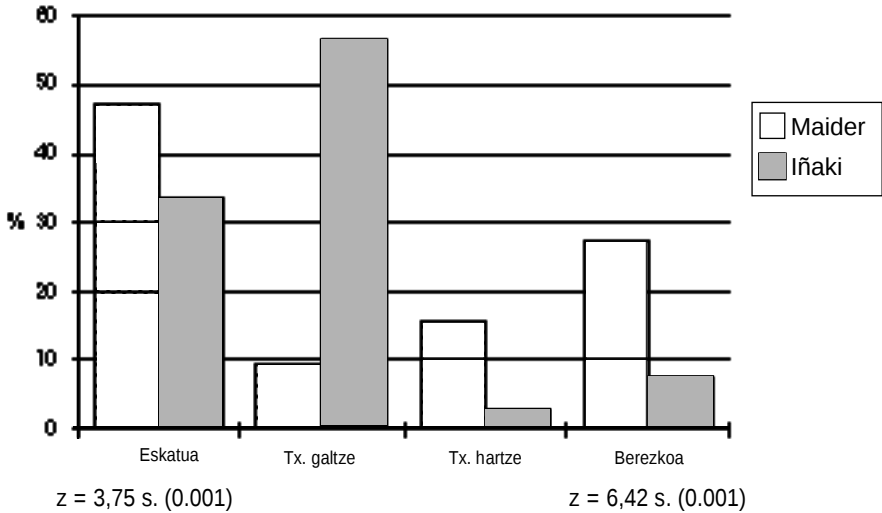
Maiderrek -euskaraz gaitasun gehieneko ikaslea- parte hartzen duen elkarreraginen analisiak H2-ren jabekuntzari buruzko datuak ematen dizkigu. Ikasle hau testuinguru egokietan irakaslea imitatzen eta eskuartean duen baliabide linguistiko ezberdinez (gaztelania, euskara eta hizkuntzartekoa) baliatuz bigarren hizkuntza erabiltzen hasten da. Bere jabekuntza-prozesuan mintzamen formulaikoak eta, orokorrean, errutina formulaikoek euskararen erabilpenean eta testuinguru berrietara eta helburu komunikatibo berrietara zabaltzean funtsezko papera jokatzen dute. Beste aldetik, lñakik -gaitasun gutxieneko ikasleak- H2-ren jabetze-prozesu motelagoa erakusten du, baliabide eskasarengatik nahiko inhibituta agertzen delako eta beste solaskideen (irakaslea nahiz ikaskideak) ahozko adierazpenen menpekotasuna duelako.

5.2. Elkarreraginezko Ezaugarriak

Ikasturte hasieran irakasleak proposaturiko eskolako eginkizunen aurrean bi haurrek erakusten dituzten jokatzeko eta erreakzionatzeko moduak nahiko ezberdinak dira. Maider oso ikasle aktiboa da, kanporakoa, berezkoa eta beste ikaskideengaindik nabarmentzeko beharra erakusten du. lñaki, berriz, irakaslea berarengana zuzentzen denean ez da seguru sentitzen eta horregatik inhibitzen da edo, bestela, beste haurrenganako menpekotasun jokabidea erakusten du. Bi haurren nortasunaren ezaugarri nabarmenak beren elkarreragineko gaitasu-

nean argi islatzen dira eta bi haurren arteko diferentzia esanguratsuak markatzen dituen faktoreetarikoa bat da (3. irudia).

3. Irudia: Bi haurren elkarerraginezko gaitasuna ikasturte hasieran.



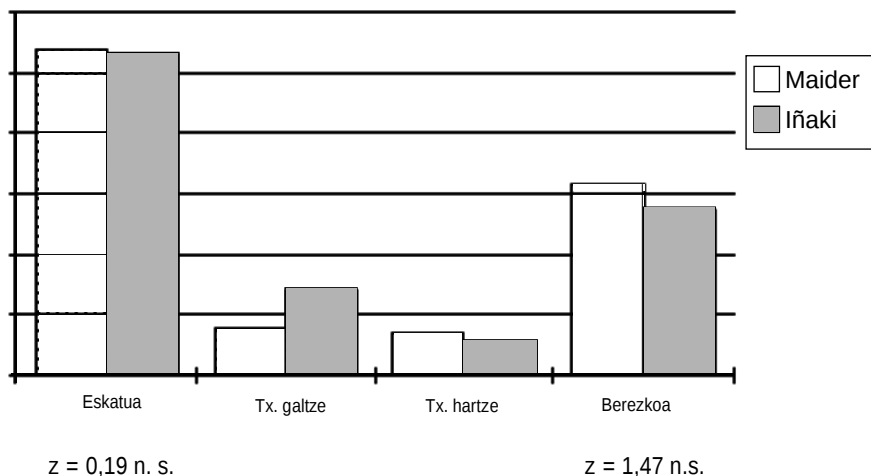
Irakasleak proposaturiko eginkizun eta elkartrukeen partehartze-egituraketari Maider nahiko azkar egokitzen zaio, irakasleak hizkuntza ezezagun batez mintzatzen bada ere. Horrek esan nahi du elkarerragineko gaitasun egokitua erakusten duela: irakasleak eskatzen dionean parte hartzen du elkarriketan, bere kabuz ere parte hartzen du (berezko partehartzea) negoziatzen ari den mintzagaiari buruz berak gehitu nahi duen informazioa emanez eta mintzamen-txanda gutxi galtzen ditu. Txanda hartzeari dagokionean, ordea, bere elkarerragineko gaitasuna ez da hain egokia: beste haurren txandetan parte hartzeko joera erakusten du bere jakinduria erakusteko edo irakaslearen atentzioa bereganatzeko.

Iñaki ezin da irakasleak ikasleekiko elkartrukeetan jokoan jartzen duen partehartze-egiturara moldatu. Bere elkarerragineko gaitasunean inhibizioa edo txanda galtzea partehartze aktiboa baino handiagoa da, hau da, irakasleari erantzutea edo erantzuten ez duenean irakasleak ematen dion feedbacka errepikatzea nagusitzen dira.

Ikasturte bukaeran Maiderren elkarerragineko gaitasuna hobetu egiten da. Honek esan nahi du berezko partehartzea igon egiten dela, mintzagai berriak proposatuz elkartrukeetan inizatiba hartzen duelako; ia irakaslearen eskakizun guztiei erantzuten die eta badirudi elkarriketa-arauetara hobeto moldatzen dela beste haurren txandak errespetatzen dituelako (4. irudia).

4. Irudia

Bi haurren elkarerraginezko gaitasuna ikasturte bukaeran

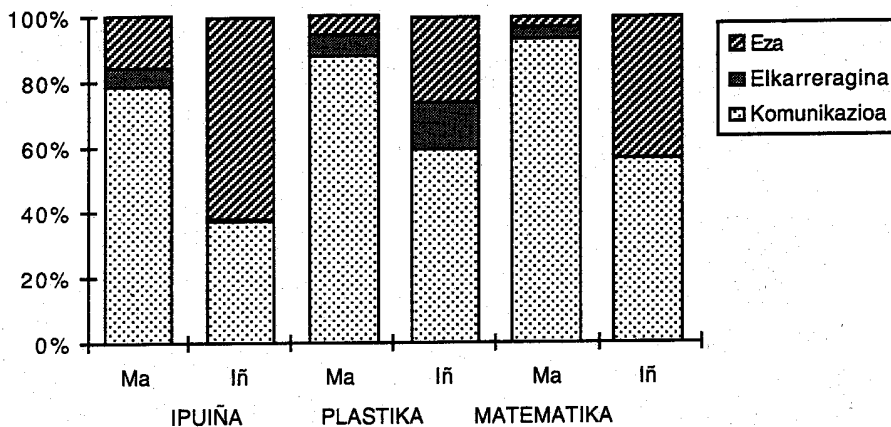


Iñakirengan behatutako nortasunaren ezaugarriak nabarmen aldatzen dira. Jarrera aktiboagoa, ziurragoa eta egokiagoa hartzen du. Dena dela, oraindik beste haurren eta testuinguruko adierazgarrien menpekotasuna, neurri txiki batean, mantengu egiten du. Irakaslearen eskakizunen aurrean parte hartzen du, oso txanda gutxi galtzen ditu eta mintzagai berriren bat proposatzen saiatzen da nahiz eta gaitasun gehien duten haurren inizatibaren imitazioa besterik ez izan.

Ikasturte bukaeran bi haurren elkarerraginezko gaitasuna egokiagoa kontsidera daiteke (4. irudia). Maiderren kasuan hasieran egokitzen har zitekeen ikasgaietan proposatzen ziren lanak egiteko jarrera ona zelako. Iñakiren kasuan, benetan, desegokia zen irakaslearekiko elkartrukeetan inhibizio-jokaera erakusten zuelako. Hori dela kausa, hasieran elkarerraginezko gaitasunean diferentzia indibidualak oso esanguratsuak ziren. Ikasturte bukaeran diferentzia hauek murriztuz joan badira ere H2-z irakasten den eskolako testuinguru batean partehartze-ari moldaketa-maila ezberdinak islatzen dira oraindik.

Eskola garaian irakaslearekin izandako elkartrukeetan ikasle bakoitzaren inplikazio-maila aztertzeaz gain, ea partehartze hori ikasleak diskurtsoaren koherentzia ezartzeko erabiltzen dituen estrategia komunikatibo-akademikoetan islatzen den analizatzea interesatzen zaigu. Honek esan nahi du ikasle bakoitzak bere mezuen eta irakaslearen mezuen artean diskurtsoaren koherentzia ezartzeko trebetasuna analizatzen duela (5. eta 6. irudiak).

5. irudia. Bi haurren estrategia komunikatibo-akademikoak hiru area kurrikularretan ikasturte hasieran



komunikazio osoaren $z^* = 11,15$ s. (0.001)

elkarreragin eza osoaren $z^* = 11,76$ s. (0.001)

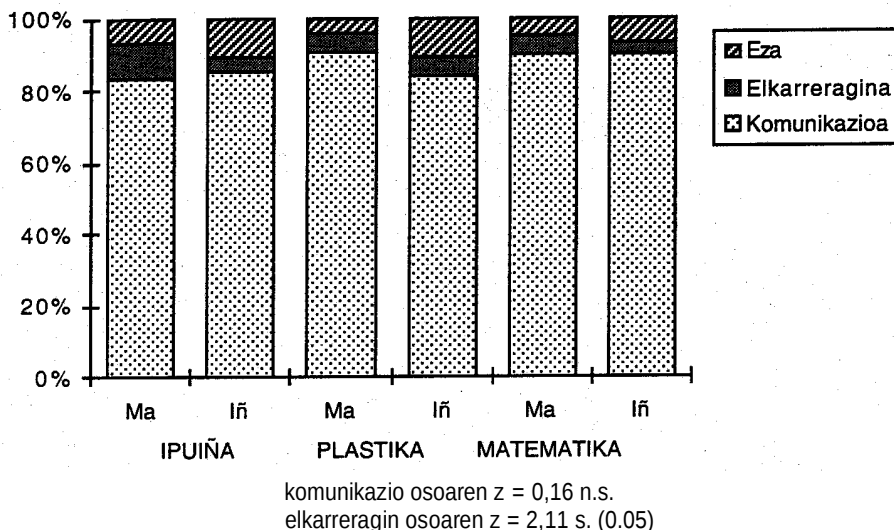
* osoak hiru area kurrikularren batuketa esanahi du (ipuina, plastika eta matematika)

Ikasturte hasieran, Maider da irakasleak zuzenduriko eskakizun akademikoen aurrean komunikazio-gradurik handiena ezartzea lortzen duen ikaslea, negoziatzen ari den mintzagaiaz informazio egokia eta koherentea emanez arrakasta duelako. Bere komunikazio-estrategia gehienak irakaslearen galderen aurreko mezu egokiak dira (I: *non bizi da Olentzero?* -Ma: *mendian*) eta edozein informazio interesgarri ematen duten aipamenak. Mezua ulertzen ez duela ematen duenean normalean elkarreragiten saiatzen da baina mezu ez-egokiak emanez (ulertuko balu bezala jokatzuz) edo bere ezintasuna irakasleari jakin araziz feedback baten bidez (ez dakit).

Iñakik oso komunikazio-maila baxua erakusten du, ipuinen ikasgaietan batez ere. Bere estrategiarik nagusia elkarreragin-eza da, hau da, irakasleak zuzentzen dizkion eskakizunen aurrean inhibizioarekin erantzuten du. Irakasleari konponketa komunikatiboa erraztu diezaioketen elkarreragin-estrategiak oso gutxitan erabiltzen ditu. Plastika eta matematika area kurrikularretan komunikazio-gradu handiagoa erakusten du, irakaslearen edo trebeagoak diren ikasleen mezuak imitatuz edo keinuen bidezko komunikazioa erabiliz (I: *hemen bola asko daude?* -Iñ: buruarekin baietz erantzuten du).

Beraz, ikasturte hasieran oso diferentzia esanguratsuak agertzen dira bi haurren artean, bai komunikazio-estrategien portzentaian bai elkarreragineza-estrategien portzentaian. Taldea osatzen duten haur guztien artean Maider da komunikazio-gradurik altuena ezartzen duen ikaslea, Iñakik arrakastarik gutxien duena den bitartean.

6. irudia. Bi haurren estrategia komunikatibo-akademikoak hiru area kurrikularretan ikasturte bukaeran



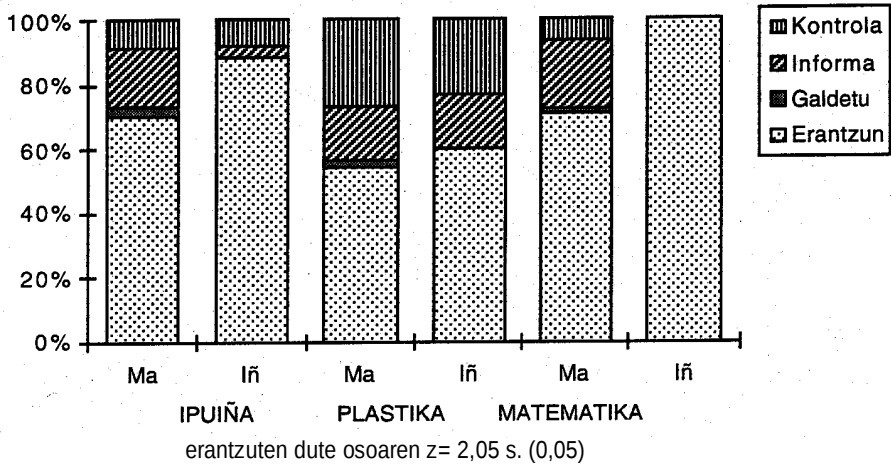
Maiderek komunikatzeko gaitasuna hobetzen du ikasturte bukaeran baina ez nabarmenki, hasierakoa nahiko ona zelako. Irakaslearekin parte hartzen duen ia elkartruke guztietan bere trebetasun kognitibo eta linguistikoak erakusten ditu, eta oso urriak dira diskurtsoaren nolabaiteko koherentzia-gradu mantentzen ez diren egoerak.

Ikasturte bukaeran Iñak irakaslearen eskakizunak hobeto ulertzen dituela erakusten du, hiru area kurrikularretan komunikazio-estrategien proportzioa igotzen delako. Dena dela, bere partehartzea oraindik beste haurrek emandako mezuen imitazioen menpe aurkitzen da (I: *le-poko hori zer da urdina ala gorria?* -beste haur batek txanda hartzen dio eta ongi erantzuten du: *gorria*; Iñ: *gorria*). Hala ere, irakaslearen mezua ez duela ulertzen ematen duenean elkarreragineza estrategiak erabiltzen ditu eta beraz, edozein koherentzia-mota (semantikoa edo estrukturala) ezartzeko ezintasuna islatzen jarraitzen du.

Bi ikasleek aurrera egiten dute irakaslearen mezuekin ezartzea lortzen duten koherentzia-graduan. Ikasturte hasieran bi haurren arteko diferentzia indibidualak oso esanguratsuak dira eta bukaeran murrizten badira ere, oraindik maila berean ez direla aurkitzen islatzen dute. Bukaeran Maiderek diskurtsoaren koherentzia-gradurik altuena erakusten du. Beste aldetik, hemen analizatzen diren datuek diotenez elkarriketan erakutsitako koherentzia-gradua ez da berdina hiru area kurrikularretan, plastikan eta matematikan ipuinean baino komunikazio jariakorragoa delako.

Azkenik, gaitasun pragmatikoaren analiziaz arduratzen gara, hau da, bi haur hauen hizkuntza-erabilpen komunikatiboaren aniztasunaz, adierazpenen kodeei begiratu gabe. Gaitasun komunikatiboa aztertzen da hiru area kurrikularretako ikasgaietan haur bakoitzak erabiltzen dituen gintza komunikatiboaren aniztasunaren bidez (7. eta 8. irudiak).

7. irudia. Bi haurren egintza komunikatiboak hiru area kurrikularretan ikasturte hasieran



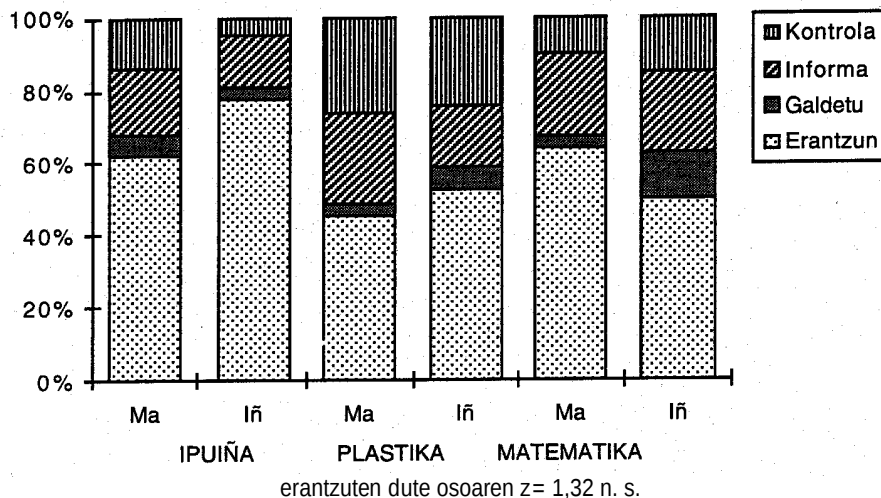
Ikasturte hasieratik Mainerrek hizkuntzaren erabilpen anitza egiten du hiru area kurrikularretan. Plastikan egintza komunikatiboren ezberdintasunik handiena ikusten da ikasle honengan. Erantzuteaz gain egintza komunikatibo guztiak erabiltzen ditu: kontrolatzea, informatzea, informazioa eskatzea eta, elkartruke batzuetan, abestiren bat euskaraz hasten du (*Txanogo - rritxo du izena, amonaren etxera,...*).

Lehenengo garai honetan, Iñakik hiru area kurrikularretan hizkuntza erabiltzen duen aldi gutxitan erantzun besterik ez du egiten, elkarreraginezko beste ezaugarrietan aipatu den bezala, irakaslearen eta beste ikasleen mezuen bidez lagunduz. Plastikan hizkuntzaren erabilpen ezberdina egiten du, egintza komunikatiboaren bidez irakaslearen atentzioa eskatuz (*mi - ra handia!*).

Gaitasun pragmatikoari dagokionez bi haurren arteko diferentzia indibidualak esanguratsuak dira. Mainerrek hizkuntza-funtzio guztien erabilpen komunikatibo anitzagoa egiten du (erantzutea, kontrolatzea, informatzea, eskatzea), Iñakik, aitzitik, irakaslearen galderak erantzutea besterik ez du egiten.

Ikasturte bukaeran, Mainerrek egintza komunikatibo ezberdinetan aurreratzen du. Hiru area kurrikularrean malgutasun gehiagorik erabiltzen du hizkuntza: ipuinean kontatzen ari diren istorioei buruz eritziak emanez (*neri ez zait gustatzen ama* -Hansel eta Gretel ipuinarena); plastikan irakaslearen jokabidea erregulatzen saiatzeko eta bere atentzioa mantentzeko (kontrolatzea) eta matematikan burutzen ari den zereginari buruz informazioa emateko (informatzea).

8. irudia. Bi haurren egintza komunikatiboa hiru area kurrikularretan ikasturte bukaeran



Ikasturte bukaeran, Iñaki hizkuntza-erabilpen komunikatibo anitzago batetara abiatzen da, matematikan batez ere. Area kurrikular honetan erantzuteaz gain bigarren egintza komunikatiboa informatzea da, esate baterako objetuei izenak eta kualitatereen bat jartzen (*handia da hau* - itasoko maskorra seinatzen). Aurrerapenak eman badira ere oraindik gaitasun pragmatiko gutxien duen ikasle bezala agertzen da.

Bi haurrek aurreratzen dute beren gaitasun pragmatikoan. Maider da ikaslerik trebeena bi garaietan hizkuntza-funtzioen erabilpen komunikatibo anitzagoa egiten duelako. Ikasturte hasieran diferentzia indibidualak esanguratsuak dira eta bukaeran ez izan arren Iñakik diskurtsoan partehartze aktibo gutxiago duela agerian gelditzen da.

Ikasleengandik lortutako datuei esker beste ondorio bat atera dezakegu, gaitasun pragmatiko ezberdina esplikatzeke balio handikoa izan daitekeena. Hiru area kurrikularren artean plastika da haurren baliabide linguistikoak era malgu eta aniztun batez erabiltzeko aukera gehiago ematen duena, eta, hain zuzen ere, area honetan ikasleek diskurtsoan parte aktiboa goa hartzen dute.

6. IKERKETAREN ONDORIOAK

Aztertutako bi haurren -baita ikerketa osatzen duten beste hiru haurren- euskararen eza-gutzari eta jabekuntzari buruzko datuek diferentzia indibidual garrantzitsuak ematen dituzte ezagutzera. Maiderrek, ikaslerik trebeena, ikasturte hasieran euskararen jabekuntza-maila bezain aurreratua edo aurreratuagoa erakusten du ikasturtearen bukaeran Iñakik erakusten duena baino.

Ikasle hauengan behatutako diferentzia indibidualak ez dira hainbeste oinarritzen kode ezberdinen (euskara, gaztelania eta hizkuntzartekoa) erabilpen-proportzioan. Atentzio gehiena irakaslearekin elkartrukeetan duten adierazpenen konplexutasun sintaktikoari, aldagarrita-

sunari eta berezkotasun-graduari jartzen zaie. Bigarren hizkuntzaren jabekuntzan eta erabilpenean agertzen den gaitasun handiagoari dagokionez, ikasleek erakusten duten komunikatzeko beharra aspekturik aipagarrienetariko bat izan daiteke. Ikasleek eskuartearen dituzten baliabide linguistikoak erabiltzera jotzen dute, hala nola, bere ama-hizkuntza, hizkuntzartekoa edo errotina errealizatuak. Hauetako esker arau berriak eraikiz joaten dira egoera ezberdinetan hizkuntza erabili ahal izateko moduan.

Bi haurren aurrerapen linguistiko ezberdina, ikerketa honetan analizatu diren beste faktoreetan ere islatzen da: elkarerraginezko ezaugarriak (nortasunaren faktoreak, elkarerraginezko gaitasuna, estrategia komunikatiboak eta gaitasun pragmatikoa). Murgiltze-programaren hasieran haurren gaitasun linguistikoaren eta gaitasun komunikatiboaren arteko erlazio zuzena aurkitzen da. Linguistikoki trebeena den ikaslea, hain zuzen ere, diskurtsoan parte aktiboagoa hartzen duena da; irakaslearekin komunikazio jariokorragoa ezartzen lortzen duena da, ikasgaietan negoziatutako mintzagaiekin semantikoki koherenteak diren estrategien bidez; eta komunikazio-ahaleginetan arrisku gehien onartzen duena da, bere buruan ziurtasun-sentsazio bat emanez.

Beste aldetik, hizkuntzaren erabilpenean trebetasun gutxien duen ikaslea diskurtsoan parte gutxien hartzen duena da, eta orokorrean ikasgaietan buruturiko zereginetan; irakaslearekin diskurtsoaren koherentzia gutxien ezartzea lortzen duena da, kantitatean nahiz kalitatean; eta eskolako egoera berrien aurrean gehien inhibitzen dena da, bere trebetasunetik komunikazio-ahaleginetan arrakasta izango ez duten mesfidantza erakutsiz eta horregatik erabiltzen du irakasleari eta trebeagoak diren beste ikasleentzako imitatze-estrategia.

Gure ikerketan analizatu ditugun beste haurrek, neurri batean ala bestean, trebeena den haurren ezaugarriak edo trebetasun gutxieneko haurren ezaugarriak hurbiltzen zaizkio. Beste ikasle batek, bigarren hizkuntzaren erabilpenean eta elkarerragineko ezaugarrietan trebetasun gutxieneraiko bat bezala kontsidera daitekeenak, ikasturtearen hasieran bereziki irakasleak proposatzen dizkion zereginetan parte hartzeko jokaera inhibitua erakusten zuen, baita jokaera negatiboa ere. Behin lehen garaia gaindituz gero, haur hau gauza da bigarren hizkuntzaren erabilpen kreatiboa egiteko. Are gehiago esan genezake, bere euskararen jabekuntza eta erabilpena trebeentzat hartutako ikaslearengandik hurbil dagoela.

Bigarren hizkuntzaren erabilpenean ikaslerik trebeenen eta trebetasun gutxienekoen artean diferentzia batzuk ikusten dira, baldin eta irakasleari gehiago orientatzen bazaizkio ere edo beste ikasleei zuzentzen bazaizkie. Trebetasun gutxien duten ikasleek komunikatzeko euskara erabiltzen dutenean, dirudienek, trebetasun handiko ikasleek formulatutako adierazpenez sarriagotara baliatzen dira, irakasleak formulatzen dituen adierazpenez baino. Seguraski *esanahi-bitartekotasun* (Weber, 1991)-aren estrategia zehatzak erabiltzen ari dira. Estrategia horien bidez esanahiak negoziatzen saiatzen dira bigarren hizkuntzaren erabilpen konplexuago eta anitzago egiten duten ikasleei entzunez.

Aldagai indibidualak dagokienez, aldagai hauen arteko erlazioak bigarren hizkuntzaren jabekuntzan gauzatzen den bilakaera esplika dezake, estrategia linguistiko, kognitibo eta sozialak ahaztu gabe. Aldagai indibidualak ez dirudite berez hizkuntza berri batez ikasten duten ikasleen arteko diferentziak guztiz esplika ditzakeenik. Programa baten barruan analizatu ditugun eskolako hiru testuinguruek ikasleei komunikatzeko ematen dizkien aukerak ezberdinak dira eta, beraz, jabekuntza-erritmoa errazteko aldagaiak gaurkotzeko eta garatzeko aukera ezberdinak eskaintzen dizkigute.

Bukatzeko, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan aurkitzen diren diferentziak hizkuntzaren ikaskuntzan inplikaturik dauden faktore askoren elkarrekin konplexua kontuan hartu gabe ezin da esplikatu edo aurretik jakin. Ikerketa proiektu honen helburua H2-ren ikasleen aldagai

indibidualen eta eskolako testuinguruaren aldagaien arteko erlazioa sakontasunez analizatzea izan da, ikasleek erabiltzen dituzten estrategia komunikatiboak modu zehatz batez definitzea ere kontuan izan dugularik. Ikerketa mota hauek bigarren hizkuntzaren jabetasun-prozesuak eta berauek errazten dituzten egoerako aldagaiak eta aldagai indibidualak hobeto ulertzea ekarriko lukete.

ERREFERENTZIAK

- ALLEN P., SWAIN M., HARLEY B. eta CUMMINS J. (1990), "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education", B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.) *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 57-81.
- ARNAU J. eta ARTIGAL J. M. (1998), *Els Programes d'Immersion: Una Perspectiva Europea / Immersion Programmes: A european Perspective*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ARNAU J., COMET C., SERRA J. M. eta VILA, I. (1992), *La Educación Bilingüe*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.
- ARNAU J. eta SOTES P. (1996), "La comunicación profesor/a alumno/a en los programas de inmersión al catalán y al euskara: una comparación", M. Siguán (koor.) *La Enseñanza Precoz de una Segunda Lengua en la Escuela*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona / Horsori, 12-26.
- BAKER C. (1997), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters (2. argitalpena).
- CATHART R. (1986), Situational differences and the samplin of young children's school language, A. R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, 118-140.
- CHAUDRON C. (1988), *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORDER P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R. (1988), *Classroom Second Language Development*, London, Prentice Hall.
- ELLIS R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Euskal Herriko Soziolinguistikazko Inkesta (1996), Eusko Jaurilaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskal Kultur Erakundea.
- GENESEE F. (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of immersion and bilingual education*, Rowley, Mass, Newbury House.
- HATCH E. (1978), "Discourse analysis and second language acquisition", E. Hatch (Ed.) *Second Language Acquisition: A book of reading*, Rowley, Mass, Newbury House, 402-435.
- KRASHEN S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- MEHAN, H. (1979), *Learning Lessons*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NAFARROAKO GOBERNUA (1989), *Euskara, Nafarroako Irakaskuntzan*, Textos Legales Bilduma, 6 Zb., Nafarroako Gobernuko Lehendakari eta Barne Departamendua, Iruña-Pamplona.
- NAFARROAKO GOBERNUA (1995), *Euskararen Datu Soziolinguistikoak Nafarroan*, Nafarroako Gobernu-ko Hizkuntza Politikarako Zuzendaritza Nagusia, Iruña-Pamplona.
- SAVILLE-TROIKE M. (1987), "Dilingual discourse: the negotiation of meaning without a common language", *Linguistics*, 25, 81-106.
- SINCLAIR J. eta COULTHARD M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

- SLIMANI A. (1989), "The role of topicalization in classroom language learning", *System*, 17 (2), 223-234.
- SNOW M. A. (1990), "Language immersion: An overview and comparison", A. M. Padilla; Fairchild, H. H. y C. M. Valdez (arg.) *Foreign Language Education. Issues and strategies*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 109-126.
- SOTES P. (1993), "La interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskara como segunda lengua", M. Siguán (Ed.) *Enseñanza en Dos Lenguas*, Barcelona, Horsori-I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 243-250.
- SOTES P. (1995), "Berbaldia hezgarria murgiltze programa batetan", *Eusko Ikaskuntza XII Kongresua: Euskal Ikaskuntzak Hezkuntza Sarean*, Donostia, Eusko Ikaskuntza, 655-660.
- SOTES P. (1996), "Ikasgelako berbaldia: Irakaslea eta ikasleak nola komunikatzen dira elkarren artean bigarren hizkuntzaz?", *Jakingarriak*, 32, 34-38.
- SOTES P. (1998), "La comunicación profesor/a-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al euskara, Mikrofítan 3267 zenbakiarekin argitaratutako Tesi Doktora, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.
- SWAIN M. (1985), "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", S. Gass y C. Madden (Edk.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House, 235-253.
- SWAIN M. (1988), "Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning", *TESOL Canada Journal*, 6, 68-83.
- SWAIN M. (1995), "Three functions of output in second language learning", G. Cook eta B. Sedlhofer (Edk.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 125-144.
- VAN LIER L. (1988), *The Classroom and The Language Learner. Ethnography and Second-language Classroom Research*, London, Longman.
- VESTERBACKA S. (1991), "Rotualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12 (1-2), 35-43.
- WEBER S. (1991), "L'immersion française: comment plonger sans noyer", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82, 52-62.
- WILLEMS G. M. (1987), "Communication strategies and their significance in foreign language teaching", *System*, 15 (3), 351-364.
- WONG FILLMORE L. (1976), *The Second Time around: Cognitive and Social strategies in Second Language Acquisition*, argitaratugabeko Doktorego Tesia, Stanford, Stanford University.
- WONG FILLMORE L. (1985), "When does teacher talk work as input", S. M. Gass & C. G. Madden (Edk.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, 17-50.