

Irakasle hasiberriaren esperientzia

(A beginner teacher's experience)

Plazaola Rezola, Itziar

Geneva Unib. CRAFT taldea. Boulevard du pont d'Arve 40.

CH-1211 Genève 4

itziar.plazaola@gmail.com

Ruiz Bikandi, Uri¹; Arregi Martinez, Ana; Badiola Uribe, Nerea; Iriondo Arana, Itziar; Zulaika Galdos, Teresa²; Elosegi Aduriz, Kristina (in memoriam)

Euskal Herriko Unib. (UPV/EHU). BERBA taldea. Hizkuntza eta

Literatuaren Didaktika Saila. Ibañez de Santo Domingo, 1.

01006 Vitoria-Gasteiz

1. uri.ruizbikandi@ehu.es

2. teresa.zulaika@ehu.es

Jaso: 2013.01.14

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 139-169] Onartu: 2013.08.16

Hizkuntzak irakasteko prestaketaz diharduen Hiprest sarearen ikerketa da hau. Ekintza-teorie-tan oinarrituz, irakasle hasiberriaren esperientzia dugu aztergaia. Irakats jardueraren azterketa egin nahi da irakaslearen prestakuntza bultzatzeko eta, aldi berean, ikertzeko. Hiru irakasle hasiberrien saioen grabaketak eta auto-konfrontazioak aztertu dira. Hauetan ikertzailearen laguntzaz, bere jar-duera «kanpotik» behatzen eta irakaskuntza ekintza berriak hobetzeko aldagaiak sustatzen ditu.

Giltza-Hitzak: Hizkuntza-irakasleen prestaketa. Jardueraren azterketa. Auto-konfrontazioa. Tipi-fikazioa.

Esta investigación es parte del trabajo de la Red Hiprest, red que trabaja sobre la formación en la enseñanza de lenguas. Basándose en las Teorías de la actividad, se analiza la experiencia del profesor novel. El estudio de la actividad de enseñanza tiene una doble finalidad: impulsar la formación del profesorado al tiempo que se investiga sobre ella. Se han analizado tres grabaciones de aula y otras tantas autoconfrontaciones. En ellas, el actor observa su acción desde el "exterior", lo que suscita aspectos de mejora para posteriores acciones de enseñanza.

Palabras Claves: Formación de profesorado de lengua. Análisis de la actividad. Autoconfrontación. Tipificación.

Cette recherche fait partie du travail du Réseau Hiprest, réseau qui travaille sur la formation dans l'enseignement des langues. Sur la base des Théories de l'activité, on analyse l'expérience du professeur débutant. Il s'agit de faire une analyse de l'activité de l'enseignement, pour promouvoir la formation du corps enseignant, et en même temps, mener une recherche sur celle-ci. Trois enregistrements en classe et autant d'entretiens d'auto-confrontation ont été analysés. L'acteur, à l'aide du chercheur, observe son action depuis "l'extérieur" et met en valeur des aspects à améliorer en vue de nouvelles actions d'enseignement.

Mots-Clés : Formation des professeurs de langue. Analyse de l'activité. Auto-confrontation. Typification.

1. SARRERA

Irakasleen prestaketa gizartearen erronka nagusia da. Irakaskuntzaren konplexutasuna dela eta zientzia diziplina ugari ikuspuntu ezberdinetatik aztertu eta zenbait gomendio proposatu du. Lan honetan, irakaskuntza ofiziora prestatzeaz aritu nahi dugu, honen alderdi nagusia kontuan hartuz: irakaslegaia irakaskuntza praktikarako, irakats-jardueretarako prestatu behar dela. Prestakuntzaren esparruan – eta bereziki helduenean– badira ikerketa lan ugari irakasleen prestaketa ulertzen eta bultzatzen laguntzen dutenak¹. Segidan aurkeztuko ditugu zeregin hori hobetzeko, irakasleen prestakuntza esparrua jorratzeko, beharrezkotzat jotzen ditugun eginbeharrak eta orientabideak.

Lehenengo zeregina, prestakuntza bera, alegia, prestatuaren ibilbidea eta jarduerak ikertzea. Urteetan, irakasleen prestakuntzak iturri nagusi izan ditu, bate-tik, heziketa politikaren proposamenak eta bestetik, diziplinetako jakinduriak (matematika, hizkuntzalaritza, etab.) eta hauen didaktikak; berrikiago, heziketaren zientzien eraginari esker, ikasleen ikaste prozesuei buruzko ezagutzak. Dagoeneko onartuak diren prestakuntza eduki horiez gain, hemen defendatuko dugun aukera izango da prestakuntza bera prozesu modura tratatzea. Honek esan nahi du irakaskuntza bera, eta baita prestakuntza ere, *jarduerak* diren aldetik aztertzea, horretarako orientabideak jarduera-ekintzen teorietan bilatuko ditugula. Prestakuntza prozesuari dagokionez, irakasle hasiberriaren irakaste ekintzak eta esperientzia ditugula objektu eta horrek Practicumaz interesatzera garamatzala. Prestakuntza bera prozesutzat hartzeak esan nahi du baita ere, ikaslearen hasierako ekintzak aztertu behar ditugula, hasiberriaren ekintzetatik aurrerabidea zer-nolakoa den jakin nahi baitugu. Nola egiten da irakasle aditu izatera daraman ibilbidea? Zerk bultzatu, hobetu eta areagotu dezake prozesu hori?

Idatzi honetan, ekintzaren teorietatik jasotako kontzeptu nagusiak aurkeztu ditugu. Ondoren, prestaketa eta ikerketa metodoen berri emango dugu. Hiprestek (hizkuntzen irakaskuntza prestaketa objektu duen ikerketa sareak) dagoeneko egin duen *corpus* bilketatik hiru kasuren azterketari eman nahi dio lekua. Bukatzeko, azterketen ondorioek ikergaiari eta prestakuntzari emandako erantzunak laburbilduko ditugu, iker-orientabide honek prestakuntzarako duen interesa azpimarratuz.

2. PRESTAKUNTZA IKERTZEKO JARDUERA–EKINTZA TEORIEN EKARPENAK

2.1. Irakaskuntza eta prestakuntza jarduerak diren aldetik

Heziketa eta Prestaketa zientziek eta, oro har, giza zientziek azken urteetan eza-gutu duten bira pragmatikoa dugu orientabide nagusia. Bereziki gure egiten dugu mugimendu horiek jarduerari, giza ekintzari, gizarte praktikei² ematen dieten pa-

1. Ikus zenbait lanen berri, Bourgeois eta Durand, 2012.

2. Gizarte praktika esapidea darabilgunean, soziologian duen esangurari egiten diogu erreferentzia, zeinek adierazten duen ekintza indibidual nahiz kolektiboa egiteko modu bat dela, sozialki transmititzen ala testuinguru sozial batean kokatzen dena.

per nagusia. Hala, irakaslearen lana, eta bidenabar, irakasle-ikasleen elkarrekintza jarduera kolektiboa behatzen dugu. Sarreran aipatu bezala, prestakuntza bera ere, jarduera denetik aztertu nahi dugu, ezagutza eta arauen transmititzailer hutsa izatearen mugak gaindituz. Alegia, irakasle gaia irakaskuntza praktikara prestatzeaz arduratu nahi dugu bereziki. Horretarako nahi genuke irakasteak dituen ezaugarriak atzeman, egileak erabiltzen dituen baliabideak ezagutu eta ikasle hasiberria bultzatu ofizioa menperatzera daraman ibilbidean.

2.2. Jarduera: eragilearen eta inguramenduaren uztartzea

Giza zientzia eta prestakuntzari buruzko ikerketetan jardueraren orientabide eta definizio ugari ditugu. Zenbait teoriatako definizioek ezaugarri komun nagusi bat dute: jarduera, egilea eta inguramenduaren uztartze prozesua kontsideratzea, alegia: une bakoitzean egoerak eta egileak elkarren arteko eraginean sortarazten dutena.

Jarduerak bi partaide horien arteko harreman bera eta harreman horren zentzua sortzen du. Besteak beste, *ekintzaren bilakaera* (cours d'action) deritzaien teoriak (Durand, 2008; Theureau, 2006) bizitzaren eta kognizioaren zientzietatik jasotako «enakzioaren» postulatua (Maturana & Varela, 1984) du oinarri³. Bizidunaren eta makinaren funtzionamenduak kontrajarriz definitu nahi dituzte bizitzaren ezaugarriak: sistema biziak, makinak ez bezala –hauek ekiteko gai badira ere– euren antolakuntza sortarazten dute, ez ekitearen aurretik eta kanpotik, baidarik eta ekiteari, jarduerari berari loturik. Hau da, auto-ekoizteko gai dira. *Auto-poiesiak* zirkularitate hau adierazten du, zeinetan bizidunak inguramenduekin akoplatuta, uztartuta, bere organizazioa sorrarazten eta bereizten baitu. Bizidunak sistemaren antolamenduari eusteko etengabeko eraldaketan dihardu, inguramendutik datozkion nahasmenduei erantzunez, bere osagaiak berrituz. Sistema eta inguramenduaren arteko harreman dinamiko eta honen egituraren transformaketari « akoplamendu estrukturala » esaten zaio. Bien uztartze hori asimetrikoa da, alegia, sistemak eragiten du inguramendutik zerk perturbatzen duen. Gizabanakoa bere inguramendura estrukturaliki uztarturik dagoen egilea da, akoplamendu mota hau bereziki konplexua izanik.

Gizarte zientzietan ere bada jarduera egilea eta inguramenduaren arteko uztartze gisa modelizatzen duenik. Besteak beste, etnometodologian, *situated action/cognition* (Conein, 1997; Suchman, 1987) deritzon korrante zabalak, eragin handia izan du ekintza, jardueraren gauzatze material eta sinbolikoari emandako arreta berritzean. Batetik, ekintzan *planek* duten paper mugatua azpimarratuz, eta bestetik, jardueran parte hartzen duten «partaideen» garrantzia aldarrikatuz. Hala, objektu materialak (artefaktuak), testuinguruak, gizarte elkarrekintzak, hitz-trukeak, etab. egilearen pareko garrantzi teorikoa dute eta jardueraren partaide gisa aztertzen dira.

3. Aurkezpen zehatz batetarako ik. orientabide honen egile nagusia den, Durand (2008).

2.3. Ekitea vs plana, preskripzioa

Frankofonian bereziki hedatu den *ergonomia kognitiboak* ere baditu aurreko teoriekin bat egiten duten hainbat postulatu. Beste garaietako ergonomiak giza-kia atazari, lanpostuari, nola egokitu asmatzen saiatu bazen, ergonomia kognitiboak *giza jardueraren* azterketa du helburu. Ergonomia kognitiboaren kontzeptuen artean *eginkizuna* edo *ataza* nagusi da: preskripzio-idea dakar, egin beharreko portaera, agindutakoa adierazten du. Haren parean, berriz, *jarduera* edo *aktibitatea* dugu; eginkizuna bete nahian egileak benetan burutu duena adierazten duen kontzeptua (De Montmollin, 1986). Bertan egileak jokoan jartzen dituen abileziak, trebetasunak, asmakizunak etab. jaso nahi dira. Dikotomia hau izen ezberdinez adierazten da: eginkizuna vs jarduera, ataza vs eginikoa; honela definitutako bi mutur horien artean haustura azpimarratzen da ergonomia korrante honetan eta bertatik dator, bai helduen prestakuntza esparruan, baita gure lanetan ere, maiz erabiltzen den *lan erreala* kontzeptua *preskribatutako lanari* kontrajartzen zaiona.

2.4. Tipifikazioa jarduera tresna

Jardueraren beraren dinamika eta beraz, esperientziaren sorrera (ik. definizioa, § 3.2n), hobeto ulertzeko fenomenologiara⁴ joko dugu, bertan ekintza-jardueraren prozesua eta transmisioa aztertzen baita. Horretarako *tipikalitatea* kontzeptuaz baliatuko gara. Husserl-ek gizabanakoaren esperientziaz aritzerakoan honela dio: dugun *bizitza-munduaren* esperientzia, hitzetan jarri baino lehenagokoa, ante-predikatiboa dena alegia, *tipoz* artikulatzen dugula. Mundua ezagutzeko dugun lehen eta jatorrizko modua da objektu, gertaera edo egoera bat, *tipo* batetakoa balitz bezala atzematea. Esperientzia tipotan jasotze honek fenomenoei determinazioa ezartzea suposatzen du. Determinazio hori, ordea, berezia da: batetik, orokorra da, hau da, objektuaren ezaugarri singularrak atzeman aurretik bere osotasunean hartzen dugu; bestetik, gutxi-gora-beherakoa da: tipoari dagozkion determinazioak bakarrik hartzen ditugu kontuan. Halere, ondoren objektua etengabe zehaztu dezakegu, bere izatea singularizatuz, lan horretan tipikalitatearen egiturak gidatzen gaituela.

Ikus dezagun eguneroko bizitzako egoera bat adibide modura: erosketa jarduera. Egoera bat «erosketa saioa» dela atzematen dugu badugulako egoera-ekintza *tipo* horien esperientzia. Tipo hori objektiboa da, barnean sartzeaz bat identifikatzen dugu eta partaideen elkar ulertzea bideratzen du. Horri esker badakigu hasieratik bertatik badela saltzaile bat, guk erosle papera dugula, transakziorako ondasunak (erosi ahal ditugun gauzak) egongo direla eta ordainketa momentu batek amaituko duela saioa. Auzoko dendan egunkaria erostea edo denda erraldoi batera jotzea oso jarduera ezberdinak badira ere, tipoari esker badakigu zer egin, denda erraldoiak dituen berariazko ezaugarriak zehaztu eta determinatzeko gai gara: saltzailea ez dago begi-bistan, ondasunak hor daude eskura, ordaintzeko ilaran jarririko gara, dirua jasotzen dutenak ugari direla nabarmenduko dugu, etab. *Erosketak*

4. Varelak berak neurofenomenologia esaten dio bere programari (2003). Bereak bezala jarduera teoria ugari fenomenologian dute iturria, etnometodologiak adibidez (Garfinkel, 1964; Goffman, 1974). Baita ere «conversational analyses» korrontek (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

egitea tipoaren bigarren adibide horretako berariazko ezaugarrietara, tipoak duen egituratik abiatuz iristen gara eta determinazioak, zehaztasunak luzatuz denda erraldoiaren berariazko ezaugarriez jabetzen gara.

Husserl-en *tipo* kontzeptuari jarraiki, Schütz-ek dio eguneroko bizitzan dihardugula ekitaldi baten aurrean ezaguna dugun ekintzari *tankera emanaz* (*identifikazio* eta *antzematearen* arteko *sintesian*) eta identifikatuari dagozkion egiteko moduak (teknikak, keinuak, errezetak) erabiliz bideratzen dugula ekintza berria. Prozesu horri *tipifikatzea* deritzo: ekintza tipo bat lehendik ezagutzen dugunarekin duen antzagatik identifikatzea eta familiaritate horretan oinarrituz, tipoari atxikitzeari. Egoera berri batean, dagoeneko ezaguna den ekintzaren tankerara ari gara beraz, lehendik ezagutzen ditugun ekintzak egiteko moduak berrerabiliz, moldatuz, osatuz, berriak asmatuz. *Tipoa* da hain zuzen, jardueraren bilakaeran aurkitzen dugun “antza” hori, begi bistan dugun fenomeno segida batean nondik nora aritu bideratzen gaituena. *Tipikalitatea* esperientzietatik moldatutako tipoak izendatzeko erabiltzen da. Norbanakoek eta gizarte ekintzetan aurkitu eta moldatutako tipoek osatzen dute. Tipikalitatea eta tipifikazioa ekintza praktikoei estu lotzen zaizkie. Ekintza proiektuaren dinamikarekin erlasionaturik, eragileen eta solaskideen elkar ulertzea bideratzen dute. Cefai-k, (1994:110) honela aurkezten ditu Schütz-en definizioak (gure itzulpena)⁵:

Tipiak ez dira jarduera intelektualaren kontzeptuak, euren harremanak ez daude logika formalaren erregelez erregulaturik... Esperientzia ante-predikatiboak tipikalitatearen egitura du, bizitza praktikoan, ekintza praktikoetan agertzen dena, bai pertzepzioen erregulartasunean, bai eta errezeten errepikapenean.

Tipifikazio eragiketek bitartekotza intelektualetatik at dihardute, identifikazioaren eta igartzearen arteko sintesiak eginik, ezezaguna dena, ala dagoeneko ezagunera bihurtzen dutelarik, ala erregularitate berriak aurkituz ari dira, ez ordea modu analitikoan baizik eta, tipikalitatean oinarrituz. (Cefai, 1994: 105, note 1⁶).

3. JARDUERA AZTERGAI: ESPERIENTZIA, GOGOETA ETA EKINTZAREN ESANGURAK

Irakaskuntza eta prestaketa ekintzak aztertzeko bi fase ditugu aztergai, jardueraren bilakaeran bertan egiten den esperientzia eta ondoren, horri buruz sortutako elkarrizketa. Solasaldi horretan egindako gogoetak dira muin-muinean dugun problematika eta berau aztertzeko, elkarrizketa zein ekintza ulertzeko, teoriak hainbat modu dituzte. Ondoren aipatuko ditugunak, helduen prestaketan eragina duten azterketa-orientabideak dira.

5. Les types ne sont pas des concepts de l'activité intellectuelle ; leurs relations ne sont pas réglées par les lois de la logique formelle... L'expérience anté-prédicative a une structure de typicalité qui se traduit par la recurrence de régularités dans la vie perceptive et par la recurrence de recette dans les activités pratiques.

6. Les opérations de typification consistent, en deçà de toute médiation intellectuelle, en des synthèses d'identification et de recognition qui « réduisent de l'inconnu à du déjà connu », ou qui inventent et découvrent de nouvelles régularités : elles sont, sinon sur un mode analytique, indissociables de la saisie de typicalité. [autoreen itzulpena]

3.1. Gogoeta aurreko kontzientzia

Varelak (2003) dio kontzientzia ez dela gogoetarekin identifikatu behar, kontzientzia esparru zabala dela eta gogoeta egin aurretik ere, bada goela kontzientzia. Horregatik aipatzen dute hainbat egilek *kontzientziaren aurre-erreflexibotasuna*. *Ekintzaren bilakaera (cours d'action)* modeloak, besteak beste, kontzientzia aurre-erreflexiboa postulatu nagusia du (ik. Durand, 2008). Honekin esan nahi dute giza jarduerak *esperientzia* sortarazten duela eta esperientzia-jarduerak bizi izate mota berezia dakarrela, hain zuzen ere, egileak jardueran bertan duen bere buruarekiko familiaritatea. Honi jarduerak egilearengan duen «azaleko eragina» (effet de surface) esaten dio Theureau-k (2006). Ez da jarduerak inguruan duen eragina, ez eta beste jarduera bat, baizik eta kontzientzia aurre-erreflexiboak jarduerarekin bat egiten duela: ekintzarekin batera sortu eta hari atxikituta doakio. Izan ere, baldintza aproposetan egileak bere esperientzia aurre-erreflexiboa adieraz dezakeela pentsatzen da. Besterik da jarduera gelditu eta egileak egin dezakeen «kontzientzia hartzea»: honako hau bigarren ekintza mota kontsideratzen da.

Ekintzaren bilakaera (*cours d'action*) deitutako korrontearen helburua da egileak jardueran bertan zuen kontzientzia aurre-erreflexiboa atzematea. Horretarako autokonfrontazio elkarrizketak erabiltzen dituzte.

3.2. Eragile gogoetazalea

Helduen prestakuntza esparruan, oro har, eta irakasleen prestakuntzari begira proposatzen diren metodoetan batik bat, azken urteetan gerturatze gogoetatsuek arrakasta handia izan dute, *praktiken azterketa* korrontea sortuz. Egile gehienak Schön (1983) filosofo amerikarraren lanetan oinarritzen dira. Hasiera batean kudeaketa aholkulariei zuzendutako lanak dira, ondoren, lanbide ugaritara zabaldu dira. Berformulazio eta aldaketa ugari ezagutu dituzte (ik. askoren artean, Korthagen, 2005; Perrenoud, 2004; Pérez Gómez, 2012). Egile hauen ustetan, profesionalen euren praktikan gogoetazaleago bihurtzen lagundu behar zaie, hausnarketa mota bietan: praktikan bertan, hau da, ekintzan bertako gogoetetan, eta ondoren, praktika prestatzean, ondorengo ekintzari buruzkoetan. Korronte honetatik esaten da beharrezkoa dela hezkuntza erakundeak gogoeta praktikarako interesatu eta ikerlari eta profesionalak partaide eginik, ikerketa gogoetatsuak aurrera eramateko ikerketa programak antolatzea. Lan hauetan proposatzen den gogoeta norbere buruarekiko harremanari dagokio, non introspektzio bidez ekintzaren alderdi inplizituak esplizitatzen diren. Profesional eraginkorrak hausnarketa hori esplizitatu eta modelizatuko du, bere ekintzaren *jakinduria praktikoa* agerraraziz.

Sen onekoak diruditen proposamen hauei egindako kritikek idazki hauen fondatzaileei ukitu ideologikoa leporatzen diete, liberalismoak bereganatuta, giza ekintzetan gizartearen papera gutxiesten dutela esanez. Irakasleei dagokienez, diziplinako jakinduriaren espezialista izatetik, gogoeta espezialista izatera bultzatze arriskua ikusten dute. Kritikek salatzen dute baita ere, ekite profesionala oso-osoan hausnarketa eta gogoeta mailara ekarri nahiak ekintza profesionalaren murriztea dakarrela, besteak beste, maila «ez-gogoetatsua» baztertzeko delako (Bota eta lag.,

2006; Couturier, 2000; Eraly, 1994; Tardif, Borges & Malo, 2012). Beraz, orientabide hauetan erabiltzen den giza ekintzaren eredia dago eztabaidan.

Kritika horien ildotik joanaz, gure aldetik ez dugu ekintzari buruzko gogoeta erabat baztertu nahi, baizik eta ekintza eta gogoetaren arteko harremanak birpentsatu, arrazionaltasunaren mugak gogorarazi eta gogoeta momentu arauzale hutsa izatearen arriskua saihestu.

3.3. Ekintzaren esangurak

Esperientzia Schützentzat⁷ neurri handian ante-predikatiboa dela esan dugu gorago. Ekintzaren esangura hiru modutan ager daitekeela dio egile horrek: ekintza proiektu hutsa delarik, ekintza hasi dela aurrerantz daramagunean, eta ekintza egin ondoren. Egile honek azpimarratzen du zein alde dagoen, esperientzia «hartzeko hutsa», eta ekintzaz hitz egiteak daraman kategorizazio deliberamendu predikatiboaren artean. Hau da, hitz egiteak eskatzen du esperientziari begiratu eta hartaz gogoeta egitean sailkatzea, kategorizatzea: egindakoaren inguruko guztia modu batez eta ez bestez izendatzea, predikaziorako erabakiak hartzea, alegia. Honek tipikalitate «faktualetik», «tipikalitate generikora» pasatzea suposatzen du. Deliberamendu predikatiboak, hain zuzen, eragiketa kognitiboa eskatzen du, objektua izendatzeko kontzeptua erabiltzen delako. Kontzeptua, objektuari ezartzen zaion *tipoaren* izena da. Egileak ekintzaz hitz egitean, jasate hutsean den objetibotasunetik kategoriako objetibotasunera pasatzen da.

3.4. Eztabaida teorikoetatik gordeko duguna

Kontzeptu eta teoria hauek giza zientzietako alderdi konplexuak tratatzen dituztenez, ikuspegi ezberdinen artean bada eztabaida ugari. Sakontasunetan sartu gabe, gure orientabidearen ardatz nagusien nondik norakoa ezagutarazi nahi izan dugu, lanerako gordeko ditugun ideia nagusiak laburki birformulatuz:

- Irakastean nahiz prestakuntza jardueran, egileak dihardu inguramendu material eta sozialari uztartuz. Irakaskuntza saioan, irakaslea ikasleekin ari da batik bat, inguramendu pedagogiko ala didaktikoa⁸ sortuz, irakaskuntza saioak dakarren hitzarmen pedagogiko-didaktikoak bideratuta. Prestakuntza saioan berriz, bereziki ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketan, irakasle hasiberria ikertzailearekin ala kidearekin ari da, inplizituki prestakuntza hitzarmenak gidatzen duen ekitaldian.
- Irakaskuntzan aritzeak, jarduerak egilearengan sortzen duenari *esperientzia* esango diogu. Esperientzia lurralde zabala da, neurri handi batean berbaz adierazi aurreko eremua da berau, ante-predikatiboa esan ohi zaiona.

7. Ikus Blin, 2007, p.18-20.

8. Didaktikako lanek agertu bezala, irakasleak inguramendua moldatzen du ikasleari atazak proposatzearekin batera, maiz « materiala » esaten zaion hainbat objektu eta sinbolo aurrean ezariz.

- Schützen kontzeptuetatik abiatuz, pentsatzen dugu irakasle hasiberria ikasle- leen aurrean ari denean *tipikalitateaz* baliatzen dela: ikasleekin egiten ari dena aurrera eramateko dagoeneko egin dituen irakaskuntza esperientzie- tatik, gizarte praktiketarik, prestakuntzan ikusitakoetatik eta abarretatik ja- sotako jarduera tipoetan oinarritzen dela. Tipifikazio honetan egilea ari da ba- tik bat: zertan ari gara? Zein jarduera mota da hau? Zer-nola egin daiteke? moduko gidei jarraitzen. Halere, hau ez da inolaz ere galdeketa bati eran- tzuten aritzea, zuzeneko ekitea baizik. Honi *lehen mailako tipifikazioa* edo *tipifikazio faktuala* deitzen diogu.
- Egilearen, irakasle hasiberriaren ekitaldiaren bilakaera nondik norakoa izan den ezin dugu atzeman behaketa hutsetik. Horregatik, beste hainbat lane- tan egiten den modura, ekintzaren aztarnak, bereziki grabaketak erabiliko di- tugu egilea –irakaslea, irakasle hasiberria– bere ekintzaren aurrean jarritz, ekintzaren nondik norakoak agertu ditzan. Elkarrizketa mota honi *autokon- frontazioa* edo *ekintza aurrez aurreko elkarrizketa* esango diogu. Elkarriz- ketara jo beharrak ikerketari problematika berria zabaltzen dio: ekintza hi- tzez adierazteak dakarrena, hain zuzen.
- Esperientzia hitzez adieraztea. Ekintzan bertan jardueraren geldiuinetan, arazoren bat, ezusteren bat sortzen denean, partaideekin jarduera adostu nahi dugunean, ekintzaz aritu gaitezke noski, ekintza-jarduerako hitzak dira hauek. Bestetik, jarduera amaitu ondoren, ekintzaz aritu gaitezke, mintza- gai bihur daiteke. Ekintza berbalduan tematizatzea ez da ekintzan eginiko es- perientzia bera, ezta eginiko esperientzia osoa. Ekintzaz hitz egiteak hiz- kuntzaren eta diskurtsoen baliabideei esker forma ematea (konfiguraztea, itxuratzea) suposatzen du. Momentu horretan egileak berrematen dio esan- gura bere jarduerari.

Jarduera bera eta berari buruzko berbaldiaren arteko aldea kontuan hartu be- harra dugu. Elkarrizketan bere ekintzaz ari denean, elkarrizketatuak tipifikazio be- rri bat egiten du. Ideia hori azpimarratzeko elkarrizketakoari *bigarren mailako tipi- fikaztea* esango diogu. Hori egiterakoan, egilea «zer-nola egina izan den» modukoak adierazten dabil. Halere, postulatzeko dugu bigarren mailako tipifikaztea hau, ekin- tzako bertako tipifikazioan (lehen mailako tipifikazioan, faktualean) oinarrituta dagoela, hari atxiki zaiola. Badirudi, bigarren mailako tipifikaztea honek deskriba- tzea, esangura ematea, ebaluatzea duela berezko joera. Egilea ekintza egin den momentuarekiko lekualdatu egin da, bere burua ikusten du ekiten, beste inor ba- litz bezala ikusten duelarik. Gertatutako jarduera beste ikuspuntu batetik ikusten du. Baina aldi berean, bata bestearen gainean dauden bi irudi modura, ekitaldian ageri den bere burua ezagutzen du eta bere esperientzia gogoratzean, momentuko emozioak berpizten zaizkio.

Ekintza hitzetan jartzea ez da nahi eta nahi ez ekintza hori arrazionalizatzea⁹. Solasak, diskurtsoak baditu aukera ugari jarduera esateko: agindua edo preskripzioa aipatzea, egindakoa pausoz pauso azaltzea, besteak beste, arrazionalizatze- ko mo-

9. Neurri batean Schütz-engandik urrunduz eta mimetismoaren teoriei begira (Durand eta lag., 2012; Schaeffer, 1999; Zaccai-Reyners, 2005).

duak dira. Ordea, jarduerak sortutako hainbat emozioz kutsatutako hizkera ere erabil ohi da ekintza adierazteko. Honelakoetan diskurtsoaren koherentzia ez da ezauzgarri nabariena. Esapide sinbolikoak, metaforak, analogiak, onomatopeiak, kontaketak, hizkera poetikoa, etab. arrazionalizatzeko hutsetik urrun daude baina egilearen esperientziaren adierazle dira. Nolabait deitzeko, *hizkuntza joko*¹⁰ ugari dela esango dugu esperientzia adierazteko. Hau berau bada gure ustetan sakonago ezagutzea merezi duen alderdia: alegia, ekintza, esperientzia adierazterakoan erabili ohi diren hizkuntz formen deskribatze zehatza eta horien esanguren ezagutzak baititu oraindik hutsune handiak (ik. Plazaola & Ozaeta, argitaratu gabea).

4. IRAKASLE HASIBERRIEN GARAPENA: IKER EGITASMOA ETA METODOLOGIA

Prestakuntzen Zientzia asko garatu da azken urteetan eta irakasleen prestakuntzan diharduten hainbat egilek formazio eredu klasikoaren berrikuntza beharra azpimarratu dute¹¹. Lan hauetan irakasle hasiberriaren irakaskuntza jarduerak hartu dira aztergai. Postulatzen da irakasle hasiberriarentzat zaila dela, besterik gabe, irakasle adituaren ekintza-eredua bereganatzea eta prestakuntza proposamen eraginkorrek egiteko ezinbestekoa dela irakasle hasiberriaren ekintzen garapena ezagutzea (Leblanc eta Ria, 2010; Garro eta Perez, 2009; Plazaola Giger eta Rouvellorca, prentsan).

Horago esan bezala, gure lan honetan ikerketa eta prestakuntza bera elkarloturik ageri dira, lehenik prestakuntzaren prozesua bera aztertzea eta garatzea dugulako helburu. Bigarrenik, ikerketaren markoan sortutako materialak prestaketetan erabiltzeko ere badirelako: ekoiztutako bideoak, elkarrizketak eta azterketak prestakuntzaren zerbitzurako direlako¹². Azkenik, lan hauetara lotzen den irakasle hasiberriarentzat ikerketa saioak prestaketa-egoera paregabeak direlako. Nork bere burua ekinean ikusteak eta egoera zaindu batean ekintza horiek azterteak, egileari berritze ahalmen paregabea eman diezaiolke¹³. Gainera, irakasle hasiberriek aditu izateraino daramaten prozesua ezagutzeak, prozesu horretan gerta daitezkeen porroten prebentzioa ahalbideratu dezake.

4.1. Hiprest egitasmoa

Irakasleen nahiz irakasle hasiberriaren jarduerak eta esperientziak aztergai izateko antolatu dugu Hiprest ikerkuntza programa (Hizkuntza irakaskuntzara prestaketa). Uste dugu ikaskuntza hizkuntza-jarduera dela batik bat, eta eskoletako ikasle askok bigarren hizkuntzan murgildurik ikasten dutela kontuan hartuz, nahi dugu irakasle ororen hizkuntza-irakasle papera hobetzea (Plazaola, 2009; Ruiz Bikandi, 2005).

10. Wittgenstein-en esapidea...

11. Ikus lan hauen aurkezpena Gaudin & Chaliès (2012)-an.

12. Ikus Frantziar arrakasta bizia duen Luc Riak zuzendutako Néopass@ction plataforma.

13. Ikus Etengabeko prestakuntzan egindako lanek erakutsi bezala, Ruiz Bikandi, 2005.

Laburbilduz, besteak beste, programa osoaren zati honek¹⁴ aztertu nahi du nola bultzatu irakasle hasiberria hizkuntza-irakasle aditua bihur dadin. Horretarako, hizkuntzaren paper bikoitza gorde nahi du gogoan: hizkuntza irakaskuntzaren eragile nagusi den aldetik eta, halaber, irakaskuntza egoera oro hizkuntza menperatzeko bide denetik. Hau da, maiz murgiltze ereduaren irakasten denez, irakaslearen jokabidea aztertzean gogoan izan beharko dugu berbaldia hizkuntza bera lantzeko tes-tuingurua dela. Bestalde, hizkuntza bera ere bada askotan irakaskuntzaren objektua. Horrela, hizkuntza lehen objektua ez bada, bigarrena izaten da. Beste modu batez esanda, batzuetan gune eta besteetan, edukiarekin batera, laguntzaile. Beraz, irakasle berriak hizkuntzari ere begiratu beharko dio: bai berak erabilitakoari eta baita ere ikasleek egiten duten (bigarren) hizkuntzaren erabilerari.

4.2. Ikerketa metodologia eta corpus bilketa

Egitasmo honetan, irakasle izateko prestatzen ari den ikaslearen eskola-lanak grabatu dira Practicum garaian. HH eta LHko irakasle hasiberriak ditugu (azken hauetan euskara eta ingeleseko irakasleak). Ondoren, *ekintza aurrez aurreko* el-karrizketak egin dituzte ikertzailearekin¹⁵. Batzuetan ikasleek saioetako bat ikusiz, konfrontazio gurutzatua deritzona ere egin ohi da: Irakasle hasiberriak kide baten grabaketaren inguruan egin du elkarrizketa ikertzailearekin. Prestatzaileek ere, hasiberriaren grabaketa aurrean duelarik, iruzkinak egin ditu ikerlariekin. Azkenik, zenbaitetan irakasle adituek irakasle hasiberrien saioak ikusi eta aztertu dituzte. Hainbat eragileren ikuspuntuak aztertuz ikusi nahi da alderik ote dagoen eta ego-tekotan, zertan datzan.

4.3. Elkarrizketaren gidapena

Ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketa mota hauek bidea zabaltzen dute egi-leak bere ekintza nola moldatzen duen behatzeko. Aldi berean besteak beste, age-rian jartzen dute hark egin duenaren nondik norakoa, bizi dituen kezka eta bere ekitaldiak berarentzat duen esangura. Modu irekian eta gidoirik gabe egiten diren elkarrizketa hauek grabaketan ageri den jardueraren azterketa dute oinarri, irudiek ikaslearengan sorrarazten dutena sakontzen lagunduz.

Elkarrizketa bideratzen duten aztergaiak honako hauek dira: irakaslearen ikus-puntutik zer den egin duena; zer hartzen duen kontuan hori egiteko; zein helburu, asmo, kezka dituen; zer egin nahi duen; zer deritzon egin duenari buruz; zer bizi duen oztopo bere egitean, zer zaila edo menderakaitza.

14. Sarekoa den Miker ikertaldearen hainbat lanek ere irakasle aditua du aztergai.

15. Zenbaitetan ikerlaria, ikaslearen prestatzailea bera da, ikerketa prestakuntzaren barne da-goenez gero, ezaugarri honen eragina ez dugu zuzenean aztertzen.

5. HIRU IRAKASLE HASIBERRIREN IRAKASKUNTZA ESPERIENTZIAK

Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzarako prestatzen ari diren hiru hasiberriren saioak aurkezten dira ondoren, ikerlariarekin (eta kasu batean pareko batekin) egindako ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketak aztertuz.

5.1. Haur Hezkuntzan: txotxongiloa

Edurne irakasle hasiberriak 2011 urtean, Gipuzkoako eskola batean egin zuen Practicuma hamar astez, Haur Hezkuntzan, 25 ikasle zituen 3 urteko ikasgela batean. Lehenengo 4 asteetan haren zeregin nagusia taldeko irakaslearen dinamika behatzea izan zen. Azken sei asteetan egun osoko saio bat antolatu eta grabatu behar izan zuen. Hauek izan ziren Edurnek prestatu zituen jarduerak: goizean, psikomotrizitatea, eta arratsaldean, mugimendu adierazpena, ipuin motorra eta txotxongiloak. Ondoren, ikertzailearekin eginiko elkarrizketan esaten duenez, saio hori diseinatzean eduki zuen asmo nagusia izan zen: ikustea nola funtzionatuko lukeen era libreagoan erabat gidatuta egoten den talde batek. Edurneren ustez irakaskuntza oso zuzendua dago gaur egun, gela horretan ere horrela gertatzen da eta bera ez dago ados prozedura horrekin; horregatik, saiatu zen saio irekiagoa egiten, jarraibide batzuk markatuz baina haurrei modu librean espresatzeko aukera emanez.

Egindako egun osoko grabazio horretatik, Edurnek bere ustez adierazgarriak ziren zenbait sekuentzia aukeratu zituen eta hamar minutuko bideo bat egin zuen. Irudi horiek izan ziren ikertzailearekin batera ikusi zituenak. Grabazio horretatik guk 4. jarduera, “txotxongiloak”, aukeratu dugu azterketarako, hizkuntzaren lanketarekin loturarik zuzenena duen ekintza tipikoa hori baita.

5.1.1. Jardueraren aurrez aurrekoa: irakasle hasiberria eta ikertzailearen arteko elkarrizketa

Ondoren agertuko ditugu irakaskuntza saioaren aurrean bi hizlariak izaniko elkarrizketaren hainbat zati, han-hemenka grabaketan ageri dena laburtuz irakurlearen ulermena errazteko. Halaber, azpimarratuko ditugu, saioan nahiz elkarrizketan agertutako hainbat alderdi gure iker balderei dagozkien heinean.

Edurnek otsoa irudikatzen duen txotxongiloa aukeratu eta oihal baten atzean ezkutatu du bere burua. Orain, otsoaren pertsonaiaren roletik ari zaie hizketan ikasleei. Ikertzaileari esaten dioenez, bere asmo orokorra haurrei otsoari buruz beste irudi bat ematea da: otso hori ez da “gaiztoa”, haurren eskolatik gertu dagoen mendi batean bizi da eta hortik entzuten ditu maiz haien kantak eta istorioak. Ondoren, horrelako kontutxoak esateko eskatzen die. Azalpen hau bukatutakoan, Edurnek eskatzen die ikasleei saski batean dauden txotxongiloetatik bat aukeratu eta, binaka oihal atzean jartzeko, otsoak eskatutakoa egin dezaten. Edurneren ustez hau sormen hizkuntza lantzeko eta elkarrizketa espontaneoak sortzeko ariketa da.

Ikertzailearekin batera irudiak ikusten ari den bitartean, egindakoaren inguruko iruzkina egiten hasten da Edurne.

5.1.2. Egitasmotik... jarduera errealerara

E: Edurne; I: Ikertzailea

(1) E: Hau da azkeneko jarduera. Txotxongiloak eraman nitun. Orduan... nik baneukan otsoaren txotxongilo bat etxean eta hainbeste otso ba.. buruan neukan ere bai... saioa.. Joe! otsoari beste ikuspuntu bat eman nahi diot ere bai, ezta? Eta orduan ba... abiatuz txotxongilo horrek egin zuen aurkezpena, otsoaren txotxongilok, nik egin nuen, eta gonbidatzen nituen eee... hor saski bat neukan dena txotxongiloz beteta eta orduan bakoitzak hartzera txotxongilo bat, binaka sartzera bakoitzak txotxongilo bat hartzera ea zer elkarrizketak sortzen ziren hor ya ahoz egiteko , ahozko sormena bilatzen nuen eta elkarrizketa, ezta? Hori ere azkenean erakargarriegia zen eta hasieran egon ziren nahiko erne baina gero ya begiratzen zuten, altxatzen ziren ez zuten uzten entzuten elkarrizketa, bueno, ba...

Irudietan ikusten da Edurne otsoaren roletik hizketan ari den bitartean, haurrak batera ari direla hizketan; neskatila bat altxatzen da eta etengabe hasten da berbetan. Batetik, Edumek elkarrizketan bere buruaz egiten duen lehenengo eba-luaketa orokor honetan azpimarratzen duen ideia gordeko dugu: “azkenean erakargarriegia zen”. Batetik, “azkenean”, esapideak nabarmentzen du, bere asmoa eta jardueraren bilakaeraren arteko haustura. Hori da Practicumaren lehen ekarpena, alegia, prestatutako saioa eta horren gauzatze artean dagoen maila aldaketa. Hori izango du irakasle hasiberriak egiten duen lan errealaren esperientziaren ondare nagusia. Hortik aurrera ikasi beharko du irakats jarduerak pentsatzen, prestatzen: jardueraren gauzatzeak sorrarazten dituen forma gauzatuetatik gidatu beharko du, pixkanaka, ekitaldi berria. Azaldu denarekin irakasle hasiberriak ideiazko asmo hutsetatik abiatzearen mugak adierazten ditu.

Bestetik, ikasleentzat “erakargarriegia” izan zela dio (ikus 48 ideia berau). Eta gure ustez ere hala ageri da grabaketan, ikasleak asaldatu egin dira otsoarekin, ausartenez izualdiari erantzuten diote otsoa zirikatuz. Murgiltze mimetikoarekin¹⁶ jokatzuz, sartu eta atera dabiltza ikasleak, oihal atzean dagoena ikusi nahi dute, ziurtatu nahi dute irakaslea dela otsoa darabilena. Ikasleengan emozio ugari esnatu da. Gainera, ikasle taldea, momentu horretan irakasle gabe dago, irakaslea otso papera egiten ari delako. Prestakuntzaren eduki modura, hain azpimarratua den ikaslearen “motibazioari” kontrajartzen zaiona agertzen zaigu hemen. HHn bereziki, ikasketa baldintzei dagokionez, ikasleen emozioak eragiteak izan dezakeen kontrako eragina agertzen da. Hemen batik bat hizketa ekoizpenaren kontra ageri da.

16. Ik. Schaeffer, J.M. (1999).

5.1.3. Ahozko adierazpena taldean

(2) I: Zer esaten dizute hor, zer gertatzen ari da, neskatila hau zer.... berriketan ari da...

(3) E: Bai... neskatila horrek...bueno... nik uste dut arreta behar handia dauka, eta etengabe deitzen du arreta (neskatilaren ahotsa imitatuz:) ni naiz Aida eta ni naiz ez dakit zer, bai... saiatzen da...bai...b...mmmai

(4) I: Eta hori...ez dakit ee.. helburu bat da zuretzat? Hori ere inportante iruditzen zaizu, ikasleek ere entzuten ikastea eta ordun hori ba al zegoen zure gogoan saio hortan edo?

(5) E: eee... hori bereziki ez nuen hartu baina, bai, nire ustez, bai da kontutan hartzekoa. Adin hortan ez dut uste luze egon daitezkeenik arreta mantentzen ez baina bai errespetu hori... eta adibidez gero binaka ateratzen ziren hor ere bai luzeegi egin zitzaizen besteei entzutea hasierako bikoteei entzun zieten eta hola baina gero ez daukate horrelako...

Ikertzaileak, bere galderaren bidez jarduerara bertara zuzentzen du begirada eta ikasleen entzute-jarrerarena aipatzen du. Galdera horrek ahalbideratzen dizkio Edurneri iruzkin hauek: jarduera programatzean entzutearen garrantziari ez zion erreparatu eta hori kontuan hartzekoa da; adin horretan arreta luze mantentzea zaila delako. Ekitaldian bertan jabetu ez bada ere, ondoren, jardueraren aurrez aurre ari denean agertzen zaio eginikoaren desegokitasuna ikasleen aldarateekiko eta batik bat adinarekiko. Hemen ere, jarduera gauzatzean, dinamikak berak sorrazten dituen ezaugarriak azaltzen dira elkarrizketaren bidez: adin horretako ikasleen arreta mugak eta talde jardueran hitz hartzeari dagozkion erregelen beharra.

5.1.4. Jarduera errealetik egitasmo berrira

(6) E: Gero izan zan...pufff! altxatzen ziran (Edurne ez dago pozik) Espresioa ere... een...ez, bai, batzuek mantendu zuten elkarrizketa bat, hola ,bainan beste batzuk ateratzen ziran eta (Edurnek haurrak imitatzen ditu) mmmm... Adierazpen hori nahiko mugatua gelditzen zitzaizen, bai...

(7) I: Zer... nola ikusten dezu orain hori?

(8) E: Modu honetan ez nuke egingo, adibidez.

(9) I: Ez...

(10) E: Ez... ez. Egingo nuke, ez dakit, bueno, behintzat binaka eta beste talde txikiagotan edo lehenengo gai bat landu eta gero... Denbora gehiagorekin ere bai... Txotxongilogintzan nik denbora gehiago eskeiniko nioke. Benetan nahi baduzu lortzeko, ba, beraiek lasaitasun batekin eta... ez? Historia bat sortzeko eta hola ...beste modu batean...osea...oso... Momentu hori, asko, asko gelditzen ziren, mm, mmm, ez zutela ezer esaten eta, gero, ez zegoela errespeturik.

(11) I: Zer esango zenuke? Helburuak akaso gehiegizkoak zenituela momentu hortan, gauza gehiegi egin nahia edo nola...?

(12) E: Bai, nik uste dut ere..., bai, arlo..., ba...adierazpeneko dantza eta ipuin motorea eta txotxongiloa, bai, arratsaldean sartu nituen horiek eta gehiegi, ez dakit,

gehiegi ziren, bai. Nik uste dut aztoratuak zeudela ere, mugimendu..., kamara zegoen, mugimendu asko, gauza ezberdinak ez zeuden ohituta beraien eta sentsazioa izan zen...pufff! hola ezin da egin, beste modu batera.

(13) I: Beste modu batera...

(14) E: Bai.

(15) I: Eta zer? ... Aber... beste modu horretaz... zer esango... ez dakit... orain izan duzu geroztik lan egiteko aukera?

(16) E: Ez. Ez naiz egon beste talde batekin... hau...

(17) I: Nondik, nondik pentsatu dituzu... nondik atera dituzu ideia horiek edo nola, nola ekoiztu dezu egitasmo hori edo, ?

(18) E: Bai, bai, egia esan, ez dakit, pixka bat, eee, hola informazio gehiegi topatu gabe galdetzen nion nire buruari nahi dut saio bat, eee, non ekintzak beraien parte hartzea espontaneo izan dadila ez dadila programatua egon, ez dezatela jarraitu ipuin bat buruz ezagutzen dutena, ez dezatela dantza bat egin ia ez dakit zenbat aldiz dantzatu dutena, ez dezatela ee, ez dakit ..., ipuin motorea ere bai ipuina entzunda zeukaten bainan inoiz ez dute erabiltzen ipuin bat entzun eta gorputzaren bidez..., nahi nuen egin zerbait ezberdina, ba ia hiru hilabete hor pasa ta gero, ba, dena hain zuzendua eta hain estrukturatua ikusten nuen esan nahi nuen nahi dut egin zerbait..., inprobisazioari nahi diot eman pisua eta orduan esan nuen ba bueno gauza bat nahiko sinplea izan daitekeena, ba, alde batetik musika, beste batetik ipuina, eta bestetik txotxongiloa, eta egia esan ez nuen, hola, asko sakonkiago..., ba, pues, niri sortu zitzaizkidan jarduerak...

Edurenek egindakoaren inguruan azpimarratzen du, txotxongiloekin oihal atzera joaten ziren haur bikote batzuek ez zekitela zer esan. Berarentzat aho espresiorako zen ariketan ikasleen ekoizpenak zein mugatuak izan ziren nabarmentzen du. Aurrera begira ere egiten ditu gogoetak: modu horretan ez luke berriro egingo jarduera hori eta nola egingo lukeen azaltzen du jarraian.

Saio horren egitasmoaren sorrera aipatzen du: (18) "... hola informazio gehiegi topatu gabe galdetzen nion nire buruari nahi dut saio bat". Eskolaren gaur egungo ikuspuntu pedagogikoaz arituko da eta horren haritik bere ideiak plazaratzen ditu: "konduktismotik" (29) atera nahi duela dio. Edurenek agerian uzten du nola dabilen bere ekitaldia pentsatzerakoan, nola bere buruari galdetzen dion, nola beregan bilatzen dituen ekintzarako egitasmoak eta beren zentzua. Elkarrizketak ondoren gai horrekin jarraituko du, Edurenek behin eta berriro birformulatzen du irakaskuntzari buruz duen ikuspegia, bere ekite profesionalari eman nahi liokeen norabidea, bere buruaren inplikazioa lanean, bereganatzen ari den ofizioan jokatu nahi lukeen papera.

5.1.5. Saio bera beste modu batera

(29) E: Ba... ba... azkenean nik atera nahi dut konduktismo horretatikan, ez?

(30) I: Bai...

(31) E: Ez? Ba... nun sormena, nik uste dut ez dela batere lantzen, metodologia honekin ez da batere lantzen, azkenean marrazten jartzen dira, fitxak egiten dituzte-

nean... ez? Ba, margotu baina fitxa zehatz bat edooo.. dena berdina, fitxa guztiak berdina baina kolore esaten zieten, koloreak errespetatu! Fitxa ereduak jartzen zieten, baina kolore horiekin edo gometsak, gometsak jarraitu zezakeen, zer ,dena... Oso sormen gutxi ikusten diot programazio honeri, batere, batere, batere. Orduan nik uste dut azkenean eee... metodologia honek poliki poliki haurren berezko sormena ito egiten duela , ez dago... dena da: aber! Zer egin behar dut orain...? eta nola egin behar dut galdetzen zuten, ta hau, zer koloretan margotu behar dut,? Joe ! Zer koloretan nahi duzu margotu, ezta? Eedo, ya, nik uste dut egiten dela... itxoin. Pasatzen dire egoera batera non zer egin behar dudan esan behar didate ta nola, eta zer dagoen ondo eta zer dagoen gaizki eta, ez dakit, hori badakit zaila dela ta gehiago 25 ikasleko talde bat asko da, asko asko da eta nik uste dut horrelako jarduera libreagoak edo irekiagoak beste baldintza batzuk beharko lituzketela ere bai, o, behintzat bi heldu gutxienez espazio irekiagoak non, ez dakit... baina behintzat baldintza hauetan oso zaila da, oso oso zaila da, bai.

(32) I: Mmmm... Hori momentuan jabetzen zera gauza horietaz edo gero ikusiz? Zer... hau ikusi egin dezuz hau behin eta berriro, montaia egin dezuz, beraz, askotan ikusi dezuz saio hau ,ez? Grabatuta esan nahi det.

(33) E: Klaro, bai, bai, bai, bai, eta.. bai nik diseinatzen nuen esaten non: beira, nik badakit haurrak ez daudela ohituta honetara eta ni ere ez, lehenengo aldia zan haur talde batekin saioa zuzentzen nuela ba..., seguraski, esaten nuen, bueno ea nire diseinua! Nik pentsatzen dutena... Zerk ez du funtzionatzen? Zer aldatuko nukeen, beste modu batean, saio berdina beste modu batean nola..., eta, bai, ikusi nitun gauza asko momentuan eta gero, klaro, ikustearakoan bideoa oso erabilgarria da, ez? Norberaren jarrerak, zergatik ez duen funtzionatu buruan zeneukanak bai bideoa da...

(34) I: Zure, zure jarrerak diozunean, zer, zer, zer esango zendukeee...?

(35) E: Ba , adibidez, eske hemen ez da agertzen...

(36) I: Ez...

(37) E: Ez, bainan, ...ba..., psikomotrizitate saioan, adibidez, kontentzioan ez..., ba, blokeekin pareta bat egin nuen ta, bueno, ba..., pareta hori botatzeko lehenengo egin behar dute gogoia eutsi , ez? Distantzia batera, ta, hor, piska bat, batzuk , nire autoridade hori ..., jakinda beste irakaslea hor zegoela, ez zuten kaso egiten edo gehiago kostatzen zitzairen edo.. eta, orduan, hor ikusten nuen ziurtasun eza neregari ikusten nuen ta bideoan os garbi gainera bai shhhhhh... ixildu eta ez dakit zer. Bai ez nintzan ikusten, bai, bai, hori ikusten nuen ez nintzan ikusten... Hori bideoarekin ikusten da primeran, eta, gero, saioan zehar..., zu konturatzen zera, ba, abestien... abesti, lau abestien sekuentzian, klaro, bai, bai...pautak ematerakoan, erizpideak ematerakoan, korroan biltzearen, eta gero, dantzan, ta aztoratu egiten ziren haurrak eta orduan errazagoa da autak hasieran esan eta gero gogorarazi , baina, hainbeste mugimendu egin beharrean, musika jarraian jartzen jun eta autak gogorarazi eta gero ere bai nire parte hartzea ez? Dantzan ez nuen parte hartu eta gero ya hasi nintzenean beraiek ere errazago sartu ziran...

Goiko elkarrizketa zatian Edurnek agerian uzten ditu argi asko, ekintzaren aurrez aurreko saioak izan dituen ekarpenak. Azpimarratzekoa da bere jarrera zein proposa den prestakuntzarako, ikertzaileak eman dio bidea, baina bere kabuz ari da sakontzen: "Nik pentsatzen dutena... Zerk ez du funtzionatzen?" (ik. 33).

5.1.6. Jardueraren baldintzak

(47) I: Ta hizkuntzari buruz? Zerbait bereziki esango zenuke? Saio honetan edo zure... hor zenun asmo horretan edo...

(48) E: Ba..., hizkuntzari, egia esan, ni txotxongiloetan utzi nahi nion espazio bat ahozko adierazpenari, baina ez ziran baldintzak lortzen, hola... ez zegoelako errespetuko jarrera bat entzutearena. Erakarri egiten zien gehiegi zer zegoen atzean, altxatzen ziren eta azkenean hemen zeudenek ere (publikoaren esparrua seinalatzen du) jaso egiten zituzten eta ez zegoen ez sormenik ez entzumenik, ez nintzan iritsi. Ahoz-kotasuna horrela lantzeko... hor ere nik uste dut edo talde txikiago bat izan beharko lukeela, eta, ere bai hortarako ere dinamika bat sortu, ezta? Ba, polita izan daiteke, adibidez, bururatzen zait oraintxe, ba, norbera bere txotxongiloa sortu ahal izan, nor-tasan bat eman, ez dakit, garatu..., gauza asko landu daitezke, istorio bat sortu denon artean ... ez dakit ... pixka bat da gauza bat beharko lukeela denbora asko eskeintzea, ezta?

Hizkuntzari buruzko erreferentzia zuzenak daude pasarte horretan: egindako-ari buruzko gogoeta eta diseinu berriaren zertzeladak. Gertatutakoaren “funtzio-namendua” ageri zela zioen Edurnek gorago, guretzat *jardueraren azterketa* deritzana egin ondoren. Edurnek joan etorriak egiten ditu ekintza horren alderdi eskasetatik, aldagaietara, zer nola egin daitekeen, besteak beste, hizkuntza lana hobetzeko. Eta dinamika hau elkarrizketan bertan berritzen da (“bururatzen zait oraintxe”), kiribil berri batean ekitaldiaren azterketatik, egitasmo berrira daraman ibilbidea bultzatzen duen solasaldia dugu begi bistan.

5.2. Atzerriko hizkuntza (ingelesa) lantzeko mahai-jokoa

Oihane irakasle hasiberriak Atzerriko Hizkuntza espezialitateko maisu-maistra diplomaturako 3. urteko praktikaldia Gipuzkoako eskola batean egin zuen sei astez. Eskola, Eskola Txikiak sareko partaide da. Hori dela eta, Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailetakoa haurrak, hau da, 6 eta 7 urtekoak, gela berean daude. Bestalde, eskola honetan Donostiako Amara-Berri metodoa erabiltzen da; metodologiaren ezaugarrietako bat txokoetan lan egitea da haurren autonomia sustatzeko.

Practicum gidaren arabera, eskoletako egonaldietan ikasleek “unitate didaktiko bat diseinatu, aurrera eraman eta ebaluatu” behar dute “ikasgelan gutxienez parte hartze autonomo eta osoa izan, bere trebetasun profesionalak proban jarritz”. Horretarako, Oihanek mahai joko bat prestatzea erabaki zuen, “Little elephants’ game”, une horretan 1. eta 2. LHkoak “Little Elephant is late” istorioa lantzen ari zirelako. Horrela, bertako metodologia eta bere ideia propioak uztartuko zituen.

Bere helburua, aurretik ikasitakoa errepatatzeaz gain –preposizioak eta istorioaren inguruko hiztegia– hizkuntza idatzian trebatzen hastea eta, bereziki, haurren ahozko parte hartzea sustatzea izan zen jarduera lasai eta motibagarri baten bitartez.

Oihane eta ikertzaileak elkarrizketan dihardute irakasle hasiberriak aipatu eskolan emandako saioa bidez ikusten ari diren bitartean. Ikasleak borobilean lu-

rrean eserita daudela, Oihanek jokoa aurkezteko aitzakia azaldu die: Little elephante hantek opari bat egin nahi izan die haurrei –joko bat– eta ikasgelan ezkutatu du, haurrek aurkitu egin beharko dute.

5.2.1. Egitasmoetik... jarduera errealerara

(1) I: Hor hasi zea ariketakin beraz ez?

(2) O: ... sartu... aurkeztu non pixkat gaia, geo konturatu nitzen etzala partizipatiboa eta, osea, azkenian nere rola zala inportantie.

(3) I: Gero konturatu zinan?

(4) O: Bai, bueno itten ai nitzen bitartian, nik pentsatzen nun, eztakit, nerbiosoa negon baitte, orduan nik nahi nun eurak bilatzea, joku bat dao izkututa hemen atzian, orduan nahi nun pixkat bokabularixue aurreratzie “in the cupboard”, “on the table” gauza hoiiek lantzen ai zian eh, orduan ba berak laguntzia pixkat bilatzen “mahi ganian”, “eztakit non”, joku hori bilatzen, ba suposatzen non bestiek e saiauko ziala bilatzen ta hola eta eitten ai nitzen momentuan enitzen zentrau hortan, nerbiosoa neon baita eta segitu nuen nik aurea.

Oihane ez dago oso gustura egindako lanarekin nahiz bere lanari buruzko ikuspegi baikorra ere adierazten duen. Berak dioenez ez zuen asmatu bertako metodologia eta bere ideia propioak uztartzen. Hala ere, hemen aztertuko dugun saioa, mahai-jokoa hain zuzen, berak sortutakoa da, galderak, materiala, dena. Ekintza, bere ustez, ez zen izan parte-hartzailea, bere rola izan zen garrantzizkoa, Oihanek berak hitz egin baitzuen bereziki. Ikertzailearen galderari erantzunez dio ekintzan bertan konturatu zela horretaz, eta segidan aipatzen du urduri zegoela, bere helburua hiztegia lantzea eta ikasleek jokoan parte hartzea zela. Momentuan ez zen zentratu arazoan eta aurrera jarraitu zuen. Oihanek egitasmo aberatsa du, asko prestatu du bere ekitaldia, jokoa konplexua da, etapa ezberdinak ditu. Aurrera eramateko egin behar duen bideratze lana handia da. Badirudi guztiak eraginda, momentuan jarduerak sorrarazten dituen hainbat zailtasun ezin dituela kontuan hartu, aurrera egin beharra duela. Bere azterketan agertzen du “zer suposatzen zuen” eta zer nola jokatu zuten ikasleek, eta bien artean dagoen aldea adierazten du. Uler dezakegu, ikasleen portaerak ez zirela izan uste zuen modukoak. Hori beranduago ere azpimarratzen du.

5.2.2. Mahai-jokoa hizkuntza edukiak lantzeko

(13) I: Ez, joku hori zuk asmatu duzu.

(14) O: Bai, hori nik asmatu det bai, hori nik asmatu det eta saiatu nitzen kasila bakoitzien ariketa ezberdin bat eoteko eurak lantzeuten bok, ze bokabularixua, ariketak eta eittettuzte, baina automatikoki eittettuzte, eztute, nik ustet..., batzuk bai eh, maila altuenekok bai, baina beste batzuk ba automatikoki eittettuzte ta eztakit ze benetan izena, orduan saiatu nitzen kasila bakoitzien ariketa bat egotia ba bokabularixo hori lantzeko, eta gero aparte, eske klaro, nola bi maila desberdin dauden baita, saiatu nitzen kasila bakoitzeko ariketa bakoitzan bigarren partia izatie idatzia, ze baki lana itteutela asko idazten eta hola, orduen, hori izango zan gehio bigarren mailakoei egokituta, ba idazten jakiteko benetan.

Hiztegia lantzea zen jokoaren helburuetako bat, izan ere berak dioenez, haurrek ariketak automatikoki egiten dituzte baina ez dakite zertaz ari diren. Gainera bi maila ezberdinei egokitutako ariketa prestatu beharraren zailtasuna ere aipatzen du, hau da, bigarren mailakoentzat idatzizkoa lantzeko aukera ere eskaini nahi izan zuela.

5.2.3. Irakaslearen hitz jarria atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan

Saioan izan zituen zailtasunei buruz ari da orain. Alde batetik ikasle batzuk idatzi eta irakurtzen dutela dio, eta beste batzuk berriz ez, hau da, gelan maila desberdinak daudela. Eta konturatzen da eta onartzen du berak azkarregi hitz egiten duela saioan, ohikoa duena baino azkarrago. Gainera ikertzailearen galderari erantzunez, onartzen du horretaz konturatu zela saioa bidez ikusi ondoren.

(18) O: Bai, baino klaro, talde honek dauke diferentzi handixe, batzuk oraindik, txiki ez dakite idazten eta irakurtzen ezta eta beste batzuk berriz oso erraz idazteute ta irakurtzen dute bai ttikiz ta bai haundiz, orduan neretzako zaila izan tzan hau, oso zaila.

(19) I: Hori izan zan zaila?

(20) O: Izan zan dana zaila, ba... nibel ezberdinak zeudela, eh... metodo ezberdinekin lana itteutela, ingles maila eskaxa daukatela. Gero ni konturatu naiz baita oso azkar hitzeitten ai naizela, ta ezteetela, ze, klase normaletan nik ustet mimika gehio itten nula ta makalo, baino ikusi nitzen eta esan nun: eh?, oso azkar.

(21) I: Eta horretaz jabetu zinen gero.

(22) O: Bai, bai, bai, gero, bideoa ikusi nunian bai. Nik ustet egunero ez nula hola hitzeitten eh? Hori da nere inpresioa.

5.2.4. Jarduera errealetik egitasmo berrira

Oraingo honetan koloreak lantzen ari dira. Oihane bere usteak azaltzen ditu beste modu batera egin zitekeela adieraziz, bestela, azkenean ikasleak aspertu egiten direla.

(38) O: Nik ustet joko hau itteakuan igual talde bat idazten ai dan bitartian bestiei esan behar niela baita, idazteko, rebantxako aukera eukitzeko ez? Eta ze gero bukaeran aspertu itteie.

(39) I: Ze momentutatik aurrera.

(40) O: Ba bakoitzak bere txanda daonian oso ondo baina gero besteen txanda danian, ba lenengoan igual ez horrenbeste, baina bigarr engotik aurrera hasteida aspertzen eta mugitzen eta...

Jarduerari buruzko gogoetak, zailtasunak adierazten ditu berriro. Izan ere ikasleek ez dute oso ondo ulertzen zer egin behar duten nahiz eta Oihane saiatu zen ulertarazten. Gainera, momentuan konturatu omen zen bere laguntzarik gabe ez zirela gai ezer egiteko. Ikertzailearen galderari erantzunez, zalantzan jartzen du

jokoaren egokitasuna ikasleen mailarako, talde bakoitzak bere ardurua hartu beharko lukeela ikasleak ez aspertzeko eta jokoaren iraupena luzeegia izan zela adieraziz.

(41) I: Zer gertatzen ari da hor?

(42) O: Ez dutela oso ondo ulertzen zer egin behar duten.

(43) I: Eta ordun zu ari zera halere adierazten poliki-poliki edo zein da zure helburua hor, zertan ari zara.

(44) O: Bai, saiatzen ulertuarazten, orduan esateiet altxatu eta “look”, osea, bilatzeko. Kostatzen zaie halere pixka bat. Nik uste nun momentu hartan hobeto azaltzen ai nitzela egixa esan behar badet, bai, igual, eske oso gaztiak die, orduen esplikazioak askoz mimika haundiagoakin, askoz... nik ustet behar dutela.

(45) I: Halare asko saiatu zeala iruitzen tzait eh.

(46) O: Bai?

(47) I: Nahiko ozenki hitz egiten dezu. Nekatuta bukatuko zenun ez?

(48) O: Bai, oso,oso. Horregatik esateizut, azkenian kontua zan eurak eitea ari-ri-ri bano konturatu nitzen azkenian gauza gehienak ni ai nintzela eitten, ze nere laguntzaik gabeetzi gai ezer itteko, danak behartzun azalpen bat ta normala da eh, baino nik uste nun, eztakit burun naukenak, uste nun gehio parte hartuko zutela bakarrik, ulertuko zutela mekanismoa ta ingo zutela.

(49) I: Ordun beste era batera in beharko litzateke zure ustez edo zer.

(50) O: Bai, eske ezatik joku hau egokixe dan ezta, gauza hoiiek lantzeko, igual beste batera edo maila altuagoakin gehio funtzionatuko zun eta hori rebantxa, talde bakoitzak bere ardurua euki dezala momentuoro nik ustet ze bestela aspertu eiteie.

(51) I: Hor gabilza 10 bat minutukin ezta? Eta irauten du berrogeitamar

(52) O: Eztakit zenbat minutu pasa zituzten baina 25 minutu edo bai pasatu zituzten jolasten, eta bukaera aldera ya aspertu zien...

Saioa bideoan ikusterakoan, hausnarketa berriren bat ote duen galderari erantzunez, lehenago aipatutakoa berriro dakar gogora, hau da, ez zuela diskurtsoaren erritmoa ikasleen adinari egokitu. Bestalde, adierazten du bideoan ikusten duela ikasle batek eskua altxa egiten zuela eta saioan bertan ez zela horretaz konturatu. Hausnarketa sakonduz doa eta adierazten du gehien dakiten ikasleek, hau da, erantzuten dutenek arreta erakartzen diotela eta besteak ez diotela motibatzen.

(58) O: Ba nere papera erabat nik buruan neukena eta ikusi nuena zan erabat ezberdina, nik uste nun mantxo ai nitzela, gauzak espresatuz, eztakit eta gero konturatu nitzen ba ez ba hitzeitten ai nitzela ingelesez nahiko normal, nahiko erritmo normalian eta nahiko, gero bai konturatu nitzen baita leno eskua altxata zeola neska bat eta ez nitzela konturatu, eh... konturatu naiz baita askotan gehien dakienakin zentratzen naizela, ze erantzuna batek badaki, horrekin zentratzen naiz eta eztet bestiei, beste taldekideei eztiet esaten “benga zuek e lagundu edo konpartitu taldien edo”, orduen batzuk parte hartu zuten asko eta beste batzuk batez.

5.2.5. Saioaren eztabaida

Ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketaren onura irakasle hasiberrien formazioan da lan honetan azpimarratu nahi genukeena. Eskuaratean dugun kasuan, behin eta berriz, batzuetan esplizituki eta besteetan ezkutuago, antzematen da irakasle hasiberria, bere saioa bidez ikusi ondoren jabetzen dela bere jardueraren hainbat zehaztasunez.

Aztertzen ari garen saioko irakasle hasiberria hitzun ona da, hitz jario erraza duena, informazio ugari ematen duena eta azterketa honetarako, hau da, auto-konfrontazioaren eraginkortasunerako, berak emandako informaziotik esanguratsuen erabili dugu. Honekin adierazi nahi duguna da beste azterketa posible asko badaudela, baina guk mugatu egin dugula gure helburuetara.

Deskribapenean azaldu dugun moduan, ekintzaren une batean bere rola zela garrantzitsua dio eta horretaz ekintzan bertan konturatu den edo ez zalantzan jartzeko, ez esplizituki, baina gure ustez, adierazten duenagatik ondoriozta daiteke autokonfrontazioak lagundu egin diola bere pertzepzioa sendotzen (4).

Autokonfrontazioaren baliabide prestatzaile eta hezitzailea behin eta berriz atzematen da azaltzen ari garen elkarrizketan. Irakasle hasiberriak egiten duen hausnarketako bat da, azkarregi hitz egiten duela, ikasleek duten adinera ez duela egokitu bere hizkera erritmoa eta, horretaz saioa bideoan ikusita konturatu dela dio (22, 58), hau da, kasu hauetan esplizituki adierazten du bideo baliabideari esker jabetu dela erabiltzen duen berbaldiaren erritmo azkarregiaz. Bestalde, konturatu da arreta handiagoa eskaini behar diela parte hartzen ez duten ikasleei, bere irakasle jardueran talde osoa izan behar duela kontuan, tentuz jokatu behar duela (58).

Bestalde, nahiz eta hainbat jardueraz agian saioan bertan konturatu, gure ustez, saioa bidez ikusi ondoren irakasle hasiberriak egiten duen hausnarketak indartu egiten du jardueren edo aldatuen aldaketen beharra. Horrela, Oihane hainbat pasartetan (38, 40, 48, 50, 52) adierazten du joko beste modu batera egitea komeni dela ikasleak aspertzerik nahi ez bada, hau da, jokoa egokitzen buruzko hausnarketa sakona egiten du bere esperientziatik abiatuta, eta horrek arrastoa utziko dio bere irakasle jardueran. Hau da, berak saioan sentitu zuena, indartu egiten da autokonfrontazioari esker.

5.3. Haur Hezkuntza: korroan hizketan

Hirugarren irakasle hasiberriaren inguruan agertuko dugu prestakuntza-ikerketaren metodoaren alderdi berria. Haur Hezkuntzako espezialitateko irakasle gaia den Kristinak (K) Bizkaiko herri eskola batean egin zuen diplomaturako 3. urteko Practicum IIko ikasgaia, 5 urteko 16 ikasle zeukan gela baten. Sei astebeteko praktikaldia gelako irakaslearen ondoan egin zuen lan, baina horietan astebete eskolako zereginak bere ardurapekoak izan ziren. Horretan bere ikasleen baserri-eskola baterako irtenaldia prestatzen eta egiten eman zuen. Aste horretan zehar grabatu-

riko eskola saioekin ordu beteko bideoa eskatu zitzaion Practicum IIko ikasgaiari aurkezteko. Bideo hori da ondoren aurkezten diren elkarrizketen sustatzaile eta abiapuntua.

Kristina irakasle gaia aurkeztuko dugu bi elkarrizketetan: lehena, bere formatzaile eta, aldi berean, ikerlea denarekin (I). Kasu bietan solas egiten dute Practicumeko eskola irudien aurrean, korro saioan, non Kristinak irakaslearena egiten, umeei hizketan irteera prestatzen duen. Irudi berberen aurrean geroago, aurkeztuko dugu bigarren elkarrizketa, Kristinak Nerearekin izanikoa. Nerea (N), Kristinaren pareka da, bere ikaskide bat. Biek atera zuten nota bikaina Practicumean.

Korroa Haur Hezkuntzan komunikazio gune nagusia da, egunean zehar bi edo hiru aldiz bil daitekeena. Hizkuntza garatzeko eta komunikazioan hezteko une egokia kontsideratzen da, umeei irakaslearen gidaritzapean zenbait gaitaz hitz egiten baitute. Goizko saioa, eskola hasteko saio hedatuena da. Bertan, agurraz gain, etorritakoak eta etorri ez direnak egiaztatu, eguraldiaz hitz egin, ardurak banandu eta zenbait errutina ager daitezke, besteak beste, ipuin kontaketa, lanen aurreikustea, gaien aurkezpena etab. (Mendez y Lacasa, 1997; Dominguez y Barrio, 2001).

Aurkezten dugun saioan, Kristina goizko borobilean ari da umeei aurreikusten hurrengo egunean baseri batera egingo duten irteera. Arbelaren inguruan daude 13 umeei aulki luzeetan jesarrita, Kristinak bere aulkia haien aurrean eta arbela bizkarrean duelarik. Kristina eta umeei hitz egiten dute hurrengo egunean egingo dutenaz. Elkarrizketa bietan ahozko hizkuntzari buruzko solas-zatiak aukeratu ditugu. Gure helburua bikoitza da: solaskide bakoitzarekin (Ikertzailearekin eta Nerearekin, alegia) duen elkarrizketan Kristinak egiten duen ekintza beraren tipifikazioa ezagutzeta. Beste modu batez esanda, honako galderak ditugu: ba al da alderik Kristinak Ikertzailearentzat ala Nerearentzat egin dituen tipifikazioen artean? Behin Ikertzailearekin hitz egin eta gero, aldaketarik ba al dago bere hausnarketan?

Metodologikoki, garrantzia aitortzen diegu solaskideen paper ezberdinei eta ezberdintasun horiek elkarrizketetan duten eraginari, gure ikerketaren garapenean islatu diren neurrian. Horrela, adibidez, ikertzailearen pertsonarengan bi zeregin desberdin elkartzan dira: formatzailearena eta ikertzailearena. Ikertzaile eta solaskide Kristinaren irakaslea izan da unibertsitatean. Formatzaile eta ikertzailearen paperak ezberdinak izateaz gain, kontraesanetan ere badaudela esan daiteke; formatzailearen den heinean, balioespenak eta arauak espero daitezke, irakaslearen berezko ezaugarriak baitira. Ikertzailearen paperean, aldiz, Ikertzailea forma horiek leuntzen saiatzen da eta modu honetan galdera zuzenak eta gaitzespenak saihesten ditu, Kristinak erabiltzen dituen hitzen birformulazioak hobesteko. Hala ere, bi paperen arteko aldibereotasuna saihestea oso eginkizun zaila bilaka daiteke, askotan halabeharrezkoa eta beti tentsiopean. Modu berean, galdetzea legoke ea Kristinak paper horien bikoizketa antzeman duen, hala Ikertzailearen formatzaile papera den bere pertzepzioan nagusitzen dena.

Bestalde, bigarren solaskidearen kasuan, Nerea, irakasle berria dugu bera ere, Kristinaren ikaskidea eta Practicum II bukatu berri duena. Bizitako esperientzia oso presente dago Kristina eta Nerearen arteko elkarrizketan. Nereak behin eta berriz

jotzen du bere praktiketako bizipenetara Kristinaren azalpenen aurrean. Izan ere, Schützek (1993: 135) proposatu zuen moduan: “Ni beti ari naiz interpretatzen zure bizipenak neure ikuspuntutik”. Modu honetan, kideen arteko harremana bada ere, ikuspuntu ezberdinak ageri eta inoiz tentsioguneak ere, sor daitezke. Elkarrizketan, Nerea eta Kristina, bi parekoen arteko perspektibak aztertuko ditugu zeregin berari begira.

5.3.1. Ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketa ikertzailearekin

K: Kristina, irakasle hasiberria; I: Bere formatzailea izan dena, ikertzaile paperean

Ikusten ari diren pantailan Kristinak galdera egiten die umeei eta bada bat besteen artean irakaslearengana hurreratu dena eta bere lekura bideratuko du, gero arbelean idazten segituko du.

(70) K: Bai, ikusten da baita ere, galdera egin eta batzuk jaramon egiten baldin bazeuden besteak nola zeuden, agian pasa egiten zitzaidan. Hau da, atentzioa denei batera jarri arazteko... (Irakasleari begira eta eskuekin eta aurpegiarekin keinuak eginez, eskuak burura edo gorputzera eramaten ditu)

(71) I: Hori da zailena zuretzako? (Pantailari eta ikasleari zeharka begira)

(72) K: Bai, bai. (Irakasleari zuzen begira erantzunez)

(73) K: Denei begiratzu hitz egitea? Bai. (Eskuekin borobila irudikatuz)

(74) I: Maistrak horrelakorik ez zizun esan?

(75) K: Bai, komentatzen zidan: Batzuri arreta gehiago jartzen diezu, beste batzuei ere. (Buruarekin baiezkoa eginez)

Pantailan Kristinak dio: *Berokia gainetik jantzteko da*. Bi ikasle altxatzen dira eta egiten dute gainean jaka jantziko balute bezala keinu eginez

(77) K: Tartean zegoen neska oso isila da eta beste biek jan egiten dute denbora guztian, tuf, tuf, tuf. (Eskuekin irudikatuz nola alde banatatik erdikoa ia ezerezean uzten duten)

(78) I: Oso berritsuak dira!

(79) K: Oso, oso, oso, gehiegi beharbada. (Barrez)

(80) I: Eta beraien hizketa kudeatzea?

(81) K: Zaila da, niri oso zaila iruditu zait hori. Denek berdin hitz egitea. (Eskuekin borobila irudikatuz) Hasieratik beharbada ez dudalako egin: denek eskua altxatu, bakoitzak gauza bat esan... Batzuek beti jaten dute bestea. Eta beharbada hori da kontuan hartu behar dena. (Eskua altxatzearen keinua, bata bestearen gainetik egotearena...) (Pantailan, umeetako bat hitz egiten ari da eta beste batek ahots altuagoz bestearen esanak estaltzen dituenean, Kek isiltzeko esan dio)

(82) K: Hor konturatu nintzen eta esan nion, zuk hitz egin duzu eta orain besteari utziko diogu hitz egiten.

Pantailan, baratzean zer dagoen galdetu eta umeak berriketan hasten dira eta Kristinak esandakoak arbelean idazten ditu. Bada ume bat denbora guztian zutik jarri eta Kristinarengana gehiegi gerturatzen dena.

(83) I: Zer sentitzen zenuen ume horrekin ateratzen zitzaizun bakoitzean? (Pantailan seinalatuz Kek zeini buruz ari zen jakiteko)

(84) K: Beti tente, beti bere txanda zen. Esan behar zitzaion: egon geldi pixka batean eta besteak ere entzun behar ditugu.

5.3.2. Ikasleen berbaldia kudeatzen

Kristinak, bere jokabidea bidez aztertzean autokritikoki ikusten du (70) bere ardura ikasle batzuk adi izatea zela eta behin “batzuk jaramon egiten baldin ba-zeuden” (70), ahaztu egiten zitzaiola arreta beste guztiengan jartzea. Izan ere, Ikertzaileak galdetuta, onartzen du “denei begiratzuz hitz egitea” zela berarentzat zailena (72), nahiz eta tutoreak noiz edo noiz kritikatzeko zion (75).

Ikasleen hizketa kudeatzea zaila egiten zaiola dio, baina zeregin horrek beste zenbait alderdi ditu bere interpretazioan: ume berritsuek ume isilen espazioa *jan* egiten dutela gelditu gabe (77). Egite agresibo horren maiztasuna eta indarra irudikatuz, “tuf, tuf, tuf” lurrin makinaren onomatopeia erabiltzen du (77).

Berak partaidetza orekatua nahiko luke, denon aldetik berdina, baina hori ez du lortu. Hipotetizatzen du (*beharbada*) izan daitekeela hasieratik ez dituelako gauzak argi utzi: “eskua altxatzea, bakoitzak gauza bat esatea...” (81) eta bere jokabide ez lortua konpentsatzeko, ume bati isilarazi ziola azpimarratzen du (“Hor kon- turatu nintzen eta esan nion”), besteei hitz egiten uzteko aginduta. Hori egiten du erabili zituen hitzak zuzen aipatuz: “zuk hitz egin duzu eta orain besteari utziko diogu hitz egiten” (82).

Ikertzaileak ikasle horrek pizten zizkion sentimenduez galdetzen dio eta erantzunak badu pentsamenduen oihartzuna: “Beti tente, beti bere txanda” (84). Eta *desideratum* erara formulatzen du “esan behar zitzaion”a (benetan esan zitzaion? edo orain pentsatzen du Kristinak esan behar zitzaiola?). Aditz denborak anbiguetatea sortzen du. Aurrerantzean egin beharrekoa dirudi: “egon geldi pixka batean eta besteak ere entzun” (84). Beste modu batez esanda, ume berritsuen aho eta gorputzaren kontrol fisikoa da bilatu behar duena, berdintasunaren zerbitzuan.

5.3.3. Ekintzaren aurrez aurreko elkarriketa parekidearekin (autokonfrontazio gurutzatua)

Saioan Kristina ikasleei datari buruz galdezka ari da berriz eta ikasleek erantzun ahala, arbelean idazten du.

(11) N: Hau da mugitzen den hori, ezta? (Pantailan haur bat seinalatuz)

(12) K: Horiek biak dira bai. Lehen ere komentatu dut, askotan, hau hemendik mugitzen bada ez diot ezer esaten, baina hau hemendik mugitu ez arren esan egiten diot. Hemendik jendea entzuten bada, beharbada hemen jendea mugitzen ari da eta ez naiz konturatzen. Denak entzuteko edo denengana iristeko kontrola falta zitzaidan, hori kosta zitzaidan gehien. (Pantailan seinalatzen ari da guneak eta umeak, beraz, hemen eta hor bideoan non daudenaren arabera da. Azalpenak ematen ari denean Nereak pantailan dauka begirada finkatuta, Kk noizean behin berari begiratzen dio)

(13) N: Baina nahiko ongi errespetatzen dute. Hau da, pila bat daude eskua altxatuta. Nirean, esaterako, eskua altxatzeko esan arren, ezin dute eta esan egiten dute eta sekulako iskanbila sortzen da. Hemen behintzat isilik daude denak eta errespetatu egiten dute. (Arinegi esaten duten hori adierazteko eskuekin egiten ditu keinuak zurrunbilo bat, mugimendua, irudikatuz)

(14) K: Geroxeago ikusiko dugu. (Kk zer datorren badakienez, barrez egiten du komentarioa) (Pantailan, Kk galdetutakoari erantzunez ari dira umeak baina batzuk batera hitz egiten, beste batzuk eskua altxatuta...)

(15) K: Hauek eskua altxatuta daukate, baina hau altxatu denez (bere lekutik), horri eman diot hitza.

(16) N: Bai, ikusten da, noski.

Bideoa aurreratzen dute. Pantailan Kristina zutik arbelean eta jesarrita umeei entzuten: bi altxatzen dira sarritan eta berak jesarrarazi egiten die. Beste batzuk mugitzen dira, besoa altxatzen dute. Askok hitz egiten dute batera. K ikusten da umeekin gelan eserita hauei entzuten.

(17) N: Zenbat denboran egon zinen hau egiten? Eserita...

(18) K: Beharbada denbora luze irizten zitzaie, horrela, korroan eserita.

(19) N: Niri ere pasa zitzaidan. (Esaldia badirudi erdizka uzten duela)

(20) K: Nahiko adi daude eta parte hartzen dute. Hauek biak salbu askorik ez da nahasten. Baina bai, denbora...

(21) N: Ez daude ohituta hainbeste denboran eserita egoten.

Kristinak autokritikoki aurkezten dio bere eginkizuna Nereari. Lehen iruzkin autokritikoak tratu berdintasun faltarekin du zerikusia: “askotan, hau hemendik mugitzen bada ez diot ezer esaten, baina hau hemendik mugitu ez arren esan egiten diet” (12) “Hauek eskua altxatuta daukate, baina hau altxatu denez (bere lekutik), horri eman diot hitza” (15). Horrekin batera, denen kontrola izateko bere ezintasuna aitortzen du denen kontrola izateko: “Denak entzuteko edo denengana iristeko kontrola falta zitzaidan, hori kosta zitzaidan gehien” (12)

Badirudi Nereak ez duela horren gaizki ikusten Kristinak egindakoa edota kritika gozotu nahian, bere gelan gertatutakoarekin parekatzen du: eskua altxatzea zaila zaie umeei, iskanbila sortzen da berean, Kristinaren gelan ez bezala. Ondoren Nereak egiten duen iruzkinak, ordea, jardueraren luzeari buruzkoak, badu kritika kutsua: “Zenbat denboran egon zinen hau egiten? Eserita... “(17) umeek eserita luze egoteko ohiturarik ez baitute (21). Kristinak onartzen du kritika (18), baina ez dirudi oso ados, oraingoan umeak “Nahiko adi” baitaude eta “parte hartzen” baitute (20).

5.3.4. Eztabaida

Aztertu ditugun Kristinaren bi elkarrizketetan, umeen hizketarekin erlazionatutako ekintza ereduak eta ekintzarekin zerikusi duten gai eta elementuen disposizio edo *aldarteak* (humanoak, materialak, denborazkoak, e.a.) aztertu ditugu (ik. Plazaola eta Ruiz Bikandi, 2012; Ruiz Bikandi eta Arregi, prentsan). Oro har, esan daiteke Kristinak ikerle eta aldi berean formatzaile denarekin izaniko elkarrizketan nagusiki ahozkoaren irakaskuntza tipifikatzen duela, ume guztiei hitz egiteko aukera bera eskaini eta umeei emandako aditasunean desberdintasunak ekiditeko talde osoaren gaineko irakaslearen kontrolaren beharra azpimarratuz. Kristinak pentsatzen du elkarrizketan parte hartzeko arauak hasiera-hasieratik ezartzeak erraztu dezakeela ume guztiek bere aukera izatea. Pentsa liteke solaskidea bere formatzailea izateak zerikusirik izan zezakeela erlazio bertikalei irakasleak bere ardura-pekko taldearen kontrola izatea horrela kontsidera baitaiteke- lehentasuna ematearekin, baina bi solaskideekin izaniko jarreraren aldea oso txikia da. Nerearekin izaniko elkarrizketan, Kristinaren tipifikazioa zertxobait horizontalalagoa da: indar egiten du irakasleak ume guztiekin jokaera berdintsua izatean, baina horretarako beharrezkoa kontsideratzen du une oro irakasleak denen kontzientzia eta haien mugimendu eta hitz hartzearen kontrola behar duela. Beraz, ezin esan alde nabarmenik dagoenik solaskide bakoitzarekin eginiko ekintzaren tipifikazioan.

Nerearen aldarteak ez dira baina, Kristinaren berberak: Nereak, Kristinaren eskola saioari begiratzean egiten dituen kontsiderazioetan, korroan umeek hitz egin dezaten posible egiteko lehentasuna ematen dio haiek arauak bete, eskua altxa, txanda gorde eta bitartean isilik egoteari; irakasleak umeen mugimendua eta berriketa kontrolatzeari eta, modu horretan zalaparta ekidingo delakoan, solasaldiaren iraupena murrizteari. Irakasle gai biek eginiko azterketekin ondorio sendotara heldu ezin bada ere, badirudi bakoitzak indarra kontu batean jartzen duela, bi ekintza-eredu irudikatuz, bakoitzak ardatz bat duela: batek, Kristinarenak, irakaslearen tratu berdintasuna, eta besteak, Nerearenak, arau sozialak. Ikuspegi hauek egiaztatu eta sakontzeko, interesa izango du euren eskola saioen gainean adierazitako aldarre edo disposizioak aztertzeak.

6. AZTERKETAREN EMAITZAK

Gorago aztertu ditugun irakasle hasiberrien hiru saioak iker galderei nola erantzuten dien azaltzeko, honako bi gaien inguruan antolatuko ditugu emaitzak: (1) irakasle hasiberriaren ekintzaren ezaugarriak eta, ondoren (2) ekintza aurrez aurreko elkarrizketak prestakuntza saio modura erakusten diguna.

6.1. Irakasle hasiberriaren ekintzen ezaugarriak

Irakas saio eta elkarrizketa *corpusa* mugatua bada ere, dagoeneko aztertu ditugun kasuetan agertzen denarekin esan dezakegu Practicumean irakasle hasiberrien ekintzen hainbat ezaugarri ageri dela.

6.1.1. Irakaskuntzaren ezaguera eta lehenen jardueren estatusa

Hasteko, ohar bat: irakasle hasiberriek agerian jartzen dituzte irakaskuntza tes-tuinguruari buruzko ezagutza eta iritziak, maiz iritzi hauetan elementu kritikagarriak azaltzen dituztela. Beraz, eskolari dagokionez, egoera jakin batean ainguratzen dute euren egitasmo pedagogikoa: sormenik gabeko ekitaldiez osatuta dagoen irakas-kuntzan, batzuen esanetan; atzerriko irakaskuntzan ariketak automatikoki egitean, besteen ustez. Kritika horiek ematen diote euren jarduerari helburu eta zentzu oro-korra. Bestela esan, irakasle hasiberriak bere pedagogia balioetan itsasten du jar-dueraren egitasmoa. Ekintza bere egitea, irakaskuntzaren eragile bihurtzea eta ira-kasle rola janztea nabari dira egile hasiberriaren gogoan. Irakaskuntza praktiketan eragina izan nahia, euren burua lanbide honetan engaiatu nahia agertzen dute, ezaugarri hori ekintzen dinamika eragiten duen faktore nagusietako bat bezala ager-zen da.

Practicumak normalean eskatzen du hasiberriak gutxienez, astebeteko esku hartzea, eskolaumeen taldea bere ardurapean harturik. Eta zenbaitetan forma-kuntzan egindako saio horiek grabatzea eskatzen zaio. Grabaketarako aukeratu-takoak areagotzen du hasiberrientzat ekintza enblematikoa egiteko gogoia, alegia, astebete horretan irakaskuntzarako dituen asmo eta egin nahi guztien erakustaldi bihurtzen da. Neurri batean, saioa bakarra grabatu beharra izan daiteke ekintza enblematiko gehiegizko pilaketaren eragilea. Irakaskuntza lana bada epe luzeko ekitaldia, egun batean egindakoak hurrengo batean osatu, ikasle guztiek ariketa bat jarraitu ez badute, hurrengoan errepikatu ala beste modu batera egiten saia-tzen da irakasle aditua. Hasiberriaren ekitaldi bat grabatzeko eskatzeak (edo zati bat aukeratzeko eskatzeak) saio bakar horren estatus enblematikoa areagotu le-zake. Hau kontuan izan behar da formakuntzan eta Practicumaren ebaluaketan. Noski, ahal den neurrian, saioen grabaketak ugaritzea litzateke helburua.

6.1.2 Erakundeko praktiken eruedetan finkatzea

Hasi berrien ekitaldietan ageri den ezaugarrietako bat hau dugu: metodolo-gia ezagun bati helduz bere ideia propioak gauzatzea. Oihanek agertu digu elka-rrizketa zati hauetan ezaugarri hau argi asko: asmatu duen mahi-jokoak, ikasleek ezagutzen duten ipuinaren pertsonaia (elefantetxoa) berrartzen du; Amara-berri deritzonoko metodoan erabiltzen diren txokoak (...) hartzen ditu jokoan ikasle tal-deak osatzeko. Kristinak, HHko «makinista» errituala hartzen du prestatzen ari di-ren txangorako falta diren egunak elkarrekin zenbatzeko (ik. Plazaola eta Ruiz Bi-kandi, 2012). Tipifikazioaren mekanismoa erakusten digute adibide horiek, erakundeko praktiketako tipikalitatean oinarrituz, ekintza tipoa moldatu, berritu, etab. egiten dutela. Tipikalitatearen ezagutza esplizitua areagotzearen interesa az-pimarratzen du datu honek. Ildo honetatik letorke hasierako Practicumetan (Practicum I, II) gelan egiten diren jarduerak identifikatu eta haien ezagutza are-agotzea helburu bihurtzea.

6.2. Ekintza aurrez aurreko elkarrizketa: prestakuntza fenomenoak

Ekintzaren aurrez aurreko elkarrizketa prestakuntza metodoaren alderdi nagusia kontsideratzen dugu, pertsonaren garapen profesionalerako baliagarria delako. Biziki interesatzen zaigu irakasle hasiberriarengan duen eragina atzematea. Izan ere, irakasle hasiberriak bere irakats jardueraren aurrean diharduelarik, bere ekintzaren grabaketa ikustean eragin diona erakusten du maiz.

Irakasle hasiberrien esanetan behin eta berriro ageri da, bideoa ikustean jabetu direla jardueraren hainbat alderdirekin: hitza eskatzen ari zen ikaslea ez ikusi izana; ikasle batzuei ea kasurik ez egina; hitz jariora uste baino azkarragoa izana, etab. Grabaketak erakusten du baita ere gure buruaz dugun irudia ez datorrela bat egin dugunarekin, hain zuzen, hizketaren ezaugarriek maiz harritzen gaituzte gure burua hizketan ikus-entzuten dugunean. Irakaslearen hizkerak garrantzi handia du hizkuntzen irakaskuntzan, aspaldidanik hizkuntzen didaktikak defendatzen **duenez**. Bidenabar, esan dezagun saioen grabaketa gainean lan egitea hizkuntza-irakasleentzako tresna bereziki bikaina ageri dela.

Prestakuntza markoan saioaren irudien aurrean aritzean irakats *jardueraren azterketa* egin daiteke. Gure azterketaren ondotik, ekintza aurrez aurreko elkarrizketa emankorra izateko, hasiberriaren garapen profesionalerako balio izateko, irakaslea mugimendu bikoitzean abiatzea eskatzen du: behaketa lekuz aldatzean bate-tik eta jardueraren bilakaeraren joan etorrietan, bestetik.

Lehenean, elkarrizketatuak jardueran murgiltzen eta kanporatzean dihardu: ikerlearen laguntzaz irakasle hasiberriak parte hartu dueneko jardueraren alderdi ugari-ri ohartu behar du. Horretarako, ikerleak *hor zer pentsatzen zenuen, zer sentitzen duzu, zer gertatzen ari da, zein da momentuko kezka*, e.a. moduko galderak eginez, gelako egoeran bertan kokatu arazi du, lehen mailako tipifikazio garaiera etorri arazi.

Baina irakats saiora bueltatzearekin batera, beste ikuspuntutik behatzen du bere ekintza: espazioari dagokionez, bere soina eta ekitaldia kanpotik bezala ikusten ditu (gorago esan dugun ahotsa bera ere, hizketan ari denean ez bezala entzuten du); bere inguruan ziharduten beste eragileak (ikasleak, batik bat) ikusten ditu ekitaldiaren zama bere gain izan gabe; elkarrizketan egileak ez du ekintza bultzatzeak eskatzen dion ahaleginaren beharrik. Esan dezakegu, ekintzan, irakasle hauen atentzioa harrapatuta bezala dagoela ekitean bertan, adibidez: *“eitten ai nitzen momentuan enitzen zentrau hortan”* (Oihane, 4); *“galdera egin eta batzuk jaramon egiten baldin bazeuden besteak nola zeuden, agian pasa egiten zitzaidan”* (Kristina, 70). Momentuko eginbehar hori gabe ekintzaren aurrez aurre egindako behaketak jardueraren hainbat alderdi berri ikustea posible egiten du; bestetik, jarduera egina dago, bilakaera amaitu da, geroalditik hitz egin dezake iraganaz. Hau da ekintzari zentzua berremateko momentu aproposena. Laburbilduz esango dugu, *jarduera barnetik eta ondoren ekite egoeratik at behatzea* dela pres-taketarako aproposa den lehen mugimendua.

Elkarrizketaren bigarren mugimenduan ekintza aldaeren sorrera bideratzen da, jardueraren transformazioa ahalbidetuz. Gorago aipatu dugu jardueraren murgil-

tze-kanporatzeak irakasle hasiberriarengan bere buruaren behaketa eta jardueraren azterketa sustatzen dituen mugimendua dela. Esango genuke leku-rol aldatetari dagokiola, aldaketa topologikoa dela hori. Bestetik, azterketan azaldu eta eztabaidatu dugu irakasle hasiberria elkarrizketan egitasmotik jardueraren bilakarerara, jarduera errealeran egon den tarteaz ohartzeko dela: Edurnek dio txotxongilo bidez nahi zuela ikasleek binaka elkarrizketak sor zituzaten. Ordea, hauek adierazpen eskasa agertu dute, asaldatuta dabilta, etab. Oihane suposatzen zuen beste ikasleak ere saiatuko zirela joko bila, baina hori egin ez eta gainera, uste baino gutxiago ulertzen dute berak ingelesez esaten diena eta beraz, ulermenean laguntzen aritu behar du, etab. Ekintzaren aurrean egileak egitasmotik eta bere usteetatik jarduera errealeran egon den tarteaz azpimarratzen du: zer ez den gertatu espero bezala. Ekintzen teorietan aurkitzen genuen ideia hau: ekintza planaren eragin mugatua, edota ataza eta lan errealeran artean dagoen haustura. Azpimarratu dezagun tarte honetan egileen aldarre edo disposizioak direla nagusiki jarduera uste ez bezala bilakatzen dutenak. Eskola talde-jardueren zailtasunak ageri dira: korroan hitz hartzearen kudeaketa, batik bat. Baina baita norberaren jokaera ere, egileari bere esperientziak neurri batean ihes egiten dio, hitz jarioaren azkartasuna (Oihane, 20), beste era batetara ari zela uste izatea (Oihane, 44), ustez berak egindako papera eta grabaketan ageri zaiona (Oihane, 58), norberaren jarrerak (Edurne, 33), ziurtasun eza (Edurne, 37), etab. ere aipatzen dituzte irakasle hasiberriek harriduraz.

Bestetik, prestakuntza egoera hauetan, maiz, egitasmotik lan errealeran egon den tarteaz ohartzeak, mugimendu berria eragiten die irakasle hasiberriek: ekintza aldaeren ekoizpena. Ikus, bestela elkarrizketetan diotena: *nik uste dut horrelako jarduera libreagoak edo irekiagoak beste baldintza batzuk beharko lituzketela ere bai*, (Edurne, 31); *“ariketa hau beste modu batera”* (Edurne, 33); *“joku hau egiterakoan igual talde bat idazten ari den bitartean besteei esan...”* (Oihane, 38). Maiz, orainaldian emandako enunziatu hauek adierazten dute egoera hipotetikoan baleude bezala ari direla, eta lehen mailako tipifikazio birtualetan dihardutela.

Aurreko mugimendua *jarduera ekite egoeratik at behatzeari* badagokio, oraingo hau, jardueraren aldien arteko joan etorriei datzekio: m_0 tik (egitasmotik) m_1 jarduera errealeran eta, ondoren, ekintza proiektatura, m_2 ra, daraman ibilbidean egiten du haruntz-honuntz: *esperientziaren sorrera barrena ibiltzean* datza. Esandakoaren ondorioz, ekintzaren aurrez aurreko saioa baldintza aproposetan egindako azterketa bada, aipatu mugimendu bikoitza ahalbidetuko du. Esan dezakegu esperientziaren ondarea biderkatu egiten duela, garapen profesionalaren gakoa dela.

Behin-behineko ondorioak diren burutapen hauek azterketa enpirikoa areagotzea eskatzen dute. Besteak beste, egilearen diskurtsoa aztertzeko tresnak findu beharra. Egileak bere jarduera aztertu eta transformatzeko garrantzizkoak ikusi ditugun eragiketak, aipatu mugimendu bikoitz horiek, modu enpirikoan egiaztatu eta beste kasuetara zabaldu ahal izateko, diskurtso azterketaren tresnak behar ditugu. Nondik ari da hizketan egilea? Aztertzeko ari den jarduera, prozesua, zein puntutatik adierazten du? Honelako galderak zehazten lagunduko ligukeen diskurtso baliabideak ikusi beharko dira etorkizunean. Besteak beste, diskurtso azterketan *ain-guraketa enunziatiboa* deritzona izango da hemen lagungarri.

Mugimendu bikoitz horiek, (a) jardueran murgildu – jarduera behatu, batetik eta (b) jardueraren egitasmotik – jarduera errealerara – jardueraren berritze birtualera doan ibilbidearena bestetik, *prestakuntza fenomeno* modura agertu dira: norberaren ekitea hobetzera bultzatu dezaketen garapen giltzak dira. Hau dugu prestakuntzaz eginiko ikerketaren ondorio nagusietako bat, alegia, jarduerara prestatzea badela prozesu berariazkoa zeinetan irakas jardueraren jabetzan garapen fenomenoak agertzen diren. Aurrerabidean fenomeno hauek beste kasuetan ere ikus ote daitezken eta nolakoak ote diren sakondu beharko dugu, eta horrekin batera, fenomeno berriak agertzen ote den arakatu.

7. PRESTAKUNTZARI BEGIRA HAINBAT GOGOETA

Irakasle hasiberrien saioak bidez jasotzeak eta horien aurrean eginiko jardueraren azterketak agertu dute zertan diren prestakuntzarako tresna baliagarriak. Irakasle hasiberriek Practicumean egindako esperientzia areagotu egiten duten metodoak direla ikusi dugu. Jardueran eginiko esperientziaren azterketa eragitea da prestakuntzarako hain baliagarriak diren metodoen alde indartsuena.

Argi dago hizkuntzaren irakaskuntza ez dela metodo hauekin hobetu daitekeen bakarra, irakaskuntza materia oro eta pedagogiaren hainbat alderdi segitu eta aztertu daitezke prestakuntza eredu hauekin.

Argi dago baita ere, esperientzia hauek areagotzeak lituzkeen abantailak, batik bat azterketa saio bakar batean ez gelditzeak, baizik eta irakasle hasiberriaren prestatze prozesua jarraitzeak hainbat ezagutza aditzera emango lizkigukeela, aditu bihurtzearen klabeak ikusarazten lagunduko liguke.

Gure ekitaldietan ikusi dugunez, urrats hauetatik jarraitzeko benetako partaidetza behar genuke erakundeekin, eskolekin, eta, batik bat, bertako tutoreekin. Irakasle hasiberriei eta ikerketari eskolako atea zabaltzea ezinbesteko baldintza dugu. Noski, erakundeek tutoreen lana aintzatetsi behar lukete, baita ere. Irakasleen prestakuntzak badu bere aurrean erronka ugari, gizartearen hobekuntzarako bide nagusia dugunez, horretarako egingo diren ahaleginak benetan merezi dutela uste dugu.

8. BIBLIOGRAFIA

BLIN, T. (1999). *Phénoménologie de l'action sociale. A partir d'Alfred Schütz*. Paris: l'Harmattan.

BOURGEOIS, E.; DURAND, M. (ed.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.

BOTA, C.; BRONCKART, J-P; BULEA, E.; DESCHOUX, C-A.; DURAND, M.; PLAZAOLA GIGER, I. (2006). Pour une intelligibilité de l'agir, In Recherche, intervention, formation, travail. *Cahiers de la Section*, 110, 83-11.

COUTURIER, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnalisante. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, 1, 137-152.