

Gogoeta-praktikaren adibide bat euskarako ikasgelan



Matilde Sainz Maria Pilar Sagasta

Mondragon Unibertsitatea
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien
Fakultatea (HUHEZI)

1. Sarrera

[Mondragon Unibertsitatearen](#) erronka estrategikoetako bat eleaniztasunean prestatzea denez, 2001. urteaz geroztik hainbat titulaziotan apustu hori irabazteko plangintzak egin izan dira (Mondragon Unibertsitatea, 2001). Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ([HUHEZI](#)) titulazio denetan euskara da erabilera-hizkuntza, eta curriculumean gaztelania eta ingelesa ere lantzen dira. Etorkizuneko profesionalek hizkuntza ofizial bietako edozein erabili ahal izateaz gainera, ingelesez ere komunikazio-gaitasun ona ager dezaten da helburu nagusia. Horrenbestez, euskara ardatz harturiko eleaniztasun-eredua hautatu da, oro ohar. Hizkuntza honi eman beharreko tratamendua, berriz, normalizatu gabeko hizkuntza gutxiagotu bati dagokiona da, eta horrek, jakina, berekin dakar gure testuinguru soziolinguistikoan eleaniztasuna ikuspegi ekologikotik begiratzea (Sagasta, Errasti & Sainz Osinaga, 2003a, 2003b).

HUHEZIn eleaniztasun-gaitasuna garatzeko plangintza martxan jartzea Hizkuntza Departamentuaren eginkizuna denez, eginkizun horretan ari dira hainbat alorretako espezialistak: Linguistika, Psikolinguistika, Soziolinguistika eta Hizkuntza Irakaskuntza alorrekoak. Departamentuak egin zuen dokumentuan titulazioen curriculumetan hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza prozesua garatzeko oinarriak jaso zituen. Hizkuntzaren kontzeptuari, testuinguru soziolinguistikoari hizkuntza-erabilerak sustatzeko metodologiari eta eleaniztasun-gaitasunaren kontzeptuari zegozkien hainbat alderdi adostu ziren bertan. Handik aurrera irakasle bakoitzak bere hizkuntzan eratu zuen programa.

Ikasgelan egin dugun lana ilustratzeko, euskarako eskola erreferentzia hartuta, aztertu dugu irakasleak nola sustatu duen, ikasleen artean, hizkuntza horren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaz gogoeta eta eztabaida. Gogoeta eta eztabaida horien emaitza dira lan honetan aurkezten ditugun ikasleen adierazpenak: horiei esker, gazteen sinesmen eta pentsamoldeak aztertu ahal izan ditugu (Cambra et al, 2000; Cambra, 2000; Woods, 1996). Bestalde, prozesu horri dagokionez, ikasleek duten hautematea ere aztertu dugu, nolako behatzaileak diren (Echeverría, 1994), hots, euskarako ikasgelako jazoerak nola interpretatzen dituzten ezagutzeko.

Emaitzek frogatzen dutenez, gure ikasleen eleaniztasun-trebezia hobeki ulertu ahal izan dezagun, gogoetan oinarrituriko ikaskuntza-irakaskuntza prozesua jarri behar da martxan. Hausnartze praktika horri esker jakin dezakegu gure ikasleek zer sinismen eta irudikapen duten hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzaz. Hala bada, hezkuntza alorrean esku-hartze eraginkorragoa planifikatu ahal izateko aukerak ahalbidetzen dira.

2. Marko teorikoa

Ikasleek ekarritako informazioa aztertzeko, egokia deritzogu elkarren osagarri diren bi iturritara jotzea. Horietako bat ikasleak bere ikaskuntzaz pentsatzen duenari eta hortaz dituen irudipenei dagokie; besteak, hizkuntza-filosofia euskarri duenez, ikaslea nolako behatzaile den, eta, zehazkiago, hizkuntza ikaskuntzari nola begiratzen duen hartuko du aintzat.

Gure iritziz, urteetan metatu duten eskarmentuan oinarritutako ikaskuntzaz egin duten hausnarketarekin bat datoz ikasleen adierazpenak: ahozko hizkuntza ikasteaz, lantaldean esku hartzeaz, talde aurrean ahoz eginiko aurkezpenez... ari gara, batik bat. Horrenbestez, ikasleen adierazpenak, jardun ondorengo hausnarketaren emaitza gisa hartzen ditugu. Ikuspegi honetatik gogoeta hori aztertzeko Cambra (2000) eta Cambra et al. (2000) autoreen ekarpenez baliatu gara; horiek, [Woods-ek](#) (1996) adierazi bidetik, irakaslearen sinesmenak hiru osagaitan banatzen dituzte eta guk, berriz, ikaslearen testuinguruan kokatu ditugu hiru osagai horiek, hots: sinesmenak, irudipenak eta jakintzak. Sinesmenak, beti nahitaez estrukturatuak ez dauden, proposizio kognitibo ilaun eta aldakorak dira eta norbanakoari dagozkio. Irudipenak ere proposizio kognitiboak dira, baina, sinesmenak ez bezala, gizatalde batek (ikasleak) partekatzen ditu. Jakintzak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuarekin loturiko ekturktura kognitiboak dira, era konbentzionalean onartuta daudenak. Hiru kontzeptu horiek lotuta daude, beraien arteko teilkatzeak hautematen dira eta *continuum* bat osatzen dute hirurek.

Ikasleen sinesmen eta irudipenek, gure ustez, hurrengo alderdiak dituzte oinarri: bizitza akademiko osoan ikasle izatearen eskarmentua, lantaldean harturiko eskarmentua eta taldearen aurrean ahoz eginiko adierazpenei dagozkienak, talde soziala osatzen duten aldetik, ikasleek partekatzen dituzten irudipenak, hizkuntzaren ikaskuntzaren inguruan gizarteak sortzen dituen sinesmen eta irudipenak, eta abar. Aspektu horietaz ikasleak dituen sinesmen eta irudipen guztiak ikaskuntzaren lagungarri edo eragozpen izan daitezke; baita, areago, irakasleak proposatzen dien kontratu didaktikoaren onarpena bera ere: ikasi beharreko edukiak, erabili beharreko metodologia, ikasleari eskatutako parte hartzea, lanak egitea, ebaluatzeko sistemak, etab. Horregatik sartu dugu bigarren ekarpen teorikoa, bertatik ikasleen sinesmen eta irudipenak hobeki ulertu ahal izateko eta, bide batez, irudipen horiek aldatzean ikasle horietako batzuek agertzen dituzten zailtasun batzuk hobeki hautemateko.

Esan bezala, gizaki bakoitza den behatzaile-motaz hizkuntzaren filosofiatik Echeverría (1994) eginiko ekarpenari interesgarri deritzogu. Eskarmentuan sustraituriko irudipenak alde edo molde aldatzea proposatzen zaienean, ikasle batzuek agertzen duten zailtasuna ulertaraz diezaguke teoria horrek. Kontua da, behatzaile izanik, geure burua hobeki ezagutzea, ikaskuntza-aukera berriak jorratu eta horien eraginkortasuna areagotu dezagun. Norbera nolako behatzailea den, horren arabera egituratuko du jarduteko eta errealitatea interpretatzeko modua. Gauzak ikusteko era jakin batek espero bezalako emaitzetara ekartzen gaituenean, jarduteko modu horrek eraginkorrago izan gaitzen laguntzen digula pentsa dezakegu, baina, nolana ere, gauza bat da eraginkortasun hori eta beste bat, egia: ezin nahas daiteke bata bestearekin. Emozioek fenomeno batzuk hautemateko eta beste batzuk ez hautemateko egokitzen gaituzte: norbera nolako behatzailea den, horren arabera definituko ditu arazoak, aukerak eta balizko irtenbideak. Behatzaileak sortzen, eraikitzen du behatzen duena.

Eskarmentuek geure gertakizunetara, geure ikaskuntzetara eta bizitzan (akademikoan) zehar pilaturiko arrakasta eta porrotak bizitzeko erara garamatzate. Gure eskarmentuen gainetik interpretazio jakin batzuk eraikitzen ditugu. Maiz eskarmentua eta interpretazioa nahasi egiten ditugunez, interpretazioak besteren errealitate gisa hartu ordez, gure kontutzat jotzen badugu baino ez gara aldatuko. Horretarako, interpretazio fenomenoak -gertatutakoa, batetik, eta horren interpretazioa, bestetik- bereizteko (bere interpretazio, sinesmen eta irudipenetatik bere burua bereizteko prest egoteko) trebezia garatu beharko du behatzaileak, eta, era berean, hainbat gaitasun garatu beharko ditu, hurrengoak lortzeko: bereizketak egiteko, bere buruarentzat etengabeko aldaketa-dinamika onartzeko eta behatzen duen mundua aldarazteko. Aldaketaren aurrean ikasleak ager ditzakeen erresistentziak esplikatuko edo interpretatzeko modu horri baliozkoa deritzogu hizkuntza-ikaskuntzaren gaineko sinesmenak ulertzeko eta aldatzen laguntzeko.

Egiten ditugun egintzetatik zerbait ondorioztatzen da: ebaluazioa eta ikaskuntza. Egiteak ondorioak izaten ditu noiznahi, baina espero ditugun emaitzak ez direla beti-beti izango onartzen ere ikasi behar dugu, ondorioak den-denetan ez direla atseginak izango, alegia. Eraitzen ebaluazioak asetzen ez gaituenean ikaskuntza eremuan sartzen gara (Echeverría, 1994). Diseinu bitarteko ikaskuntza kontzientiaz ari gara, egintza-gaitasuna zeharka (norberaren behatzaile-mota aldatzeko ahaleginaren bitartez) aldaraztea jomuga duena. Gure kezkek definitzen dituen espazioa da hori, bertan arazoak, aukerak eta irtenbideak egituratzen ditugu. Ikaskuntza horrelakoa izateak agintzen du balizko kasuak, emozioak, aburuak auzitan jartzea. Bestela esanda, begirada aldatzea eskatzen du. Begirada aldatzea lortzen denean, ikusten da ito gaituzten arazoetako asko konpondua daudela, lehen ez genituen jarduteko eta ikasteko aukera asko oraintxe dauzkagula eta iraganeko konponbide askok dagoeneko balio ez dutela. Behatzailearen profila bestelakoa da, beraz.

Hizkuntzaren filosofiatik Echeverría (1994) eginiko ekarpen horrek, ikasleek hizkuntzaren ikaskuntza nola begiratzen duten eta nolako behatzaileak diren ulertzeko bidea eman diezaguke. Horrela, irakasleek hezkuntzako esku hartzea hobeki planifikatu ahal izango dute, eleaniztasun-gaitasuna sustatzeko xedez.

3. Euskarazko eskolan eginiko planaren deskribapena

Hemen aurkezten ditugun datuak irakasle ikasketetako lehen kurtsoko ikasleei jaso zaizkie 2005/2006 ikasturtean. Ikasturte hartan ikasleak bi talde handitan banatuta zeuden euskara eskolarako: batean 80 lagun ari ziren eta bestean 60, Haur Hezkuntza, Hezkuntza Berezi, Gorputz Hezkuntza eta Atzerriko Hizkuntza espezialitateetakoak. Ikasgai hori irakasle bakar batek ematen zuen eta ikasturte osoan barrena banaturiko sei kredituz osatuta zegoen. Egun, irakasle ikasketetako hizkuntza-irakasleek lau laguneko taldetan dihardute eta haietako bakoitzak 40 ikasleren jarraipena egiten du. Euskara, espainiera eta ingeleseko ikasgeletan egin izan dugun jarraipenari esker gertatu da hobekuntza hori.

Euskara ikasgaiaren helburuak

- Testu generoak ondo bereiztea.
- Zuzen eta egoki idaztea eta hitz egitea.
- Testuak ebaluatzeko gaitasuna eskuratzea.

- Jendaurreko komunikazioan trebeago eta lasaiago sentitzea.
- Irakaslearen hizkuntza mailaren garrantziaz jabetzea.

Irakasleak inplementaturiko metodologia

Sekuentzia Didaktikoa da hemen erabilitako ardatza: horietako bakoitzaren gutxi gorabeherako iraupena lau ordukoa da (bi aste). Sekuentzia horren abiagune eta jomuga diskurtso-genero bat da (argudio-, azalpen-, testua, deskripzio-, narrazio-... testua, alegia), ahoz zein idatziz.

Ahozko komunikazioari dagokionez, honako jarduera hauek egin dira: hainbat testuren ahozko irakurketa (elementu prosodikoak lantzeko), irakasleak proposaturiko gaitan oinarrituriko ahozko azalpenak eta taldekideen aurkezpenak.

Idatzizko komunikazioari gagozkiorik, hainbat lan egin dira testu-motak bereizteko eta horietako bakoitzaren egitura ezagutzeko.

Hizkuntzaren erabilera normatiboa ere aintzat hartu denez, horri begira ere lanean jardun dute, euskararen hizkuntza-arauen ezagutza areagotzeko. Gogoan izan dezagun euskara normalizatze bidean dabilela oraino; horregatik jo da beharrezkotzat erabilera normatiboa lantzea.

Ebaluazioa bi eratarara egin da: batetik, dagoeneko testuen ekoizpena erregulatzeko balio duten eta taldeka eginik dauden kontrol-zerrendak baliatuz; bestetik, ikasleek ahoz eta idatziz eginiko ekoizpenei irakasleak prestatu eta entregaturiko feedback indibidualizatua daukate ikasleek.

Azpimarra dezagun, amaitzeko, ikasleek banan-banan eta bost laguneko taldeetan jardun dutela.

Irakasleak "egintza ostein" eginiko hausnarketa, eta, berriro erabakiak har ditzan, informazioa jasotzeko hartu dituen erabakiak

Lehen lauhilekoan zehar irakasleak aztertu zituen ikaskuntza oztopatzen zuten ikasleen jokabideak: motibaziorik eza, ikasle asko eskolako elkarlanaren aurrean uzkur agertzea, ikaskideekin eskolan hitz egiteko aztura jeneralizatua, lantaldeetan etekin apalegia, ikasteko gogo gutxi (proposatzen zitzaaien metodologiaren aurrean, kritiko agertu ziren batzuk). Egoerak aginduta, ikasgaiaren geldialdi bat egin eta jokabide horiek sortarazi zituzten kausen gaineko gogoeta egitea erabaki zuen irakasleak.

Horretarako, ikasleei eztabaida egin zezaten proposatu zien irakasleak: bertan, ikasgaiaren hainbat alorretako alderdiak azaldu, kontrastatu, adostu... ahal izan zituzten, hala nola *jorratu eta ikasitako edukiak* (testu-generoez, ahozko azalpen baten antolamenduaz... **jakitea**) *jorratu eta ikasitako prozedurak* (**egiten jakitea**: jendaurrean zerbait azaltzen jakitea, entzule gisa parte hartzen jakitea...) *landutako jakintzen baliotasuna* (transferentziak: jakintza horiek bestelako egoeretan zertarako balio duten...) eta *lan-prozedura lanabesak* (honelakoak beste egoera akademiko batzuetan edo, areago, bizitzako egoeretan nola baliatu), baita *irakasleak proposaturiko lan-moduen balorazioari* dagozkionak ere: talde-lana, talde lan txikian, eta abar. Ikasgaiaz

hausnarketa egiteko irakasleak egin zien proposamena onartu zuten ikasleek, eta eztabaida baliatu zuten horretarako.

Eztabaida hasi aurretik, iritziak prestatzeko fasean, ikasleek hausnarketa egin zuten bi eratan. Lehendabizi, era indibidualean eta, ondoren, talde txikian. Gogoeta hiru astez egin zen (6 ordu, guztira), eta, horretarako, irakasleak prestatuturiko txantilo bat erabili zen: bertan, hurrengo atalean adierazten ditugun aspektuak agertzen ziren.

Moderatzaile lanetan aritu ziren ikasleek bakarrik jaso zuten eztabaidan parte hartzeko berariazko formazioa. Eztabaida eskola-ordutegian egin zen eta bertan talde txiki bakoitzeko bina ordezkariak parte hartu zuten; bikote horiek eztabaidaren prestaketa-fasean bildutako iritzi eta argudioak aurkeztu zituzten.

Ikasleen partaidetzari eta gogoetari dagokionez, erabateko arrakasta izan zuen eztabaidak. Artikulu honetan, irakasleak prestatuturiko galdategia lagungarri, ikasle bakoitzak eginiko gogoeta horiek aztertu eta orain, zehaztasun handiagoz aurkeztuko ditugu.

Euskara ikasgaiaz gogoeta egiteko irakasleak prestatuturiko laguntzako txantiloia

Adierazi bezala, lanabes horretan oinarritu gara ikasleen pentsamendua aztertzeko. Txantilo horren sarreran irakasleak ikasleari lanabesaren edukia eta, galdategia tarteko, egin beharreko lanaren itxaropenak erakusten dizkio: *"Galdategi honekin bestelako lanak ere egingo ditugunez, idazle zaren aldetik, zeure heldutasunaz eta gogoeta egiteko gaitasunaz zeure buruari galde egitea garrantzi handikoa da... Ondoren, hainbat galdera eta baieztapen aurkituko dituzu. Horiei erantzuna ematea de zure eginkizuna..."*

Irakasleak eginiko galderak bost multzotan banatuta daude:

1. Ahozko adierazpena.
2. Idatzizko testuak.
3. Testuen antolamendua.
4. Euskaltzaindiaren arauak.
5. Talde-dinamika.

Gai horietako bakoitzaren ondoren hainbat galdera eta gogoeta agertzen dira eta horiei ihardetsi behar die ikasleak. Erantzun horiek dira guk aztertu ditugunak, gure lanaren muina, alegia.

Hausnarketa eta eztabaida egiteko erabiltzen den prozedura

- Irakasleak eginiko hainbat baieztapenetatik abiatuturik, ikasle bakoitzak bere gogoetak egiten ditu, idatziz.
- Ondoren, ikasleak bost lagunekoko taldeetan biltzen dira eta lehenago banan-banan egin dituzten gogoetak sozializatu egiten dituzte.
- Zerrenda batean emaniko iritziak zertan datozen bat eta zertan ez datozen biltzea eta sozializazio-prozesuan sortu diren iritziei irtenbideak bilatzea proposatzen zaie.

- Eskema bat egiten dute ikasleek, aurreko puntuak aipaturiko alderdi guztiak aztertuz.
- Eztabaidan baliatzen diren hizkuntza-diskurtsozko estrategiekin kontaktua hartzea; hainbat lan egiten dira estrategia horiekin ohitzeko, eztabaidan ezinbestekoak gertatzen baitira.
- Eztabaidan parte hartuko dutenen izenak ematen dira ezagutzera: talde bakoitzeko bi ordezkari eta moderatzaile bat eztabaida bakoitzeko (klasea bi multzotan banatu zen).
- Eztabaida egin eta bideo-kamera batez grabatzen da, gerora aztertu ahal izateko.
- Irakasleak grabazioak aztertzen ditu.

4. Datuen azterketa

Atal honetan, norberari entregaturiko txantiloian jaso diren ikasleen adierazpenak aurkeztuko ditugu. Baliaturiko erregistroa ez da inkesta konbentzionala, goian esan bezala. Aitzitik, galdera irekien sorta da eta halaxe erantzun behar ditu ikasleak. Datuak aztertzean, zenbaitetan aurretiaz diseinaturiko profilen arabera (A, B, C, D) taldekatu ditugu ikasleak, emaniko erantzunen arabera. Beste hainbat kasutan, item batzuk banan-banan eta bereiz jaso ditugu.

4.1 Ahozko azalpen formalari dagokionez, adierazitako gaitasunaz ikasleek eman dituzten erantzunak

Irakasleak emaniko estimulua: Jendaurrean ahozko aurkezpenak egiteko gai naizela uste dut. Badakit nola egiten diren aurkezpen formalak, eta horiek egiten eroso sentitzen naiz. Ongi menderatzen dut jendaurreko aurkezpenaren egitura, eta badakit komunikatzen.

Nire iritziz, irakasleak ez du zertan komunikatzaile ona izan. Horregatik, ahozko jarduna landu, bere ezaugarriak barneratu, eta horiek praktikan jartzeak ez du zeresan handirik. Denbora galtze hutsa da ahozkotasunaren izaera zein den jakin, eta bere ezaugarriak praktikan jartzea.

Hurrengo taulan egiazta daitekeen modura, ikasle guztiek ez dituzte erantzun denak eman. Datuak hiru multzotan (A, B, C) sailkatu ditugu. Ikasle-talde bakoitzak ondoren adierazten diren ezaugarriak ditu:

1. **A n=9 (%16)**
 - Ahozko azalpenaren ezaugarriak zein diren badakitela diote
 - Ahozko azalpen formalak egiten badakitela diote
 - Jendaurrean hitz egitean eroso daudela diote
 - Irakaslearentzat jendaurrean hitz egiten jakitea oso garrantzitsua dela uste dute
2. **B n=31 (%55,3)**
 - Ahozko azalpenaren ezaugarriak zein diren badakitela diote
 - Ahozko azalpen formalak egiten badakitela diote

- Jendaurrean hitz egitean **eroso ez daudela** diote
- Irakaslearentzat jendaurrean hitz egiten jakitea oso garrantzitsua dela uste dute

3. C n=16 (%21,6)

- Ahozko azalpenaren ezaugarriak zein diren badakitela diote
- Ahozko azalpen formalak egiten **ez dakitela** diote
- Jendaurrean hitz egitean **eroso ez daudela** diote
- Irakaslearentzat jendaurrean hitz egiten jakitea oso garrantzitsua dela uste dute

4. Oharrak

- Ikasleen erdiek, galdera honi ez diote erantzunik eman

Ikasleen erdiek lehen galderari erantzun ez dioten arren, gainerako ihardespenean arabera sailkatu ditugu.

Hona hemen A taldeko ikasleen (jendaurrean hitz egiten badakitela, horrela eroso sentitzen direla eta hori irakaslearentzat trebezia garrantzitsua dela diotenen) testigantza batzuk:

"Nire ustez ahozko aurkezpenetan oso garrantzitsua da nori zuzendurik doan argi izatea, ahalik eta ulerterrazena izan dadin. Baina ezin dugu ahaztu, norberak gaiaren inguruan duen ezagutza eta adostasuna. Gaia gustuko izan ezean, askoz ere zailagoa baita mezua helaraztea. Norberarengan dugun konfiantzak ere berebiziko papera jokatzeko du (...)" (T6)

"Jendaurrean aurkezpenak egiteko ez daukat lotsarik, gai naizela uste dut. Gainera behin baino gehiagotan suertatu zait egin behar hau, eta airoso atera naiz momentu hauetatik. (...) Eta baita argi izan beharrekoa da nori zuzentzen ari garen, haur, gazte edo heldu. Eta noski, hau dena oso menderatuta izateko behin eta berriro praktikatu beharra dago."(T24)

Ikusten denez, A taldean sailkaturiko ikasleen adierazpenak komunikazio-egokieraren parametroei buruzkoak dira (ulertaraztea, nori ari zatzaizkion, gaiaren gaineko ezagutza ...). Komunikazio-egokiera irudikaturik, berari egokitzea garrantzizkoa dela uste dute. Horrez gainera, hizlariak gaiaren duen ezagutza eta agertzen duen sendotasuna ere adierazten dute. Talde horretako beste ikasle batzuek trebezia praktika luzearen ondorio dela diote, Unibertsitatean sartu aurretik Institutuan landu baitute. Beste ikasle batek trebezia euskara ondo ezagutzeari egotzi dio.

Hona hemen B taldeko ebidentzia zenbait (honakoek jendaurrean hitz egiten badakitela, horrela eroso sentitzen ez direla eta hori irakaslearentzat trebezia garrantzitsua dela diote):

"Jendaurrean ahozko aurkezpenak egiteko zailtasunak izango ditudala pentsatzen dut. Ematen ez badu ere oso lotsatia naiz eta jendaurrean hitz egitea ez dut batere gogoko, oso urduri jartzen naiz. Egitura aldetik ez dut uste arazorik izango nukeenik, baina horrenbeste jenderen aurrean nerbioek irabazten dute" (T1)

"Ahozko aurkezpenak egiteko gai naiz, badakit eta nola egiten diren aurkezpen formalak; baina jende askoren aurrean hitz egiterakoan ez naiz oso eroso sentitzen; oso urduri jartzen naiz" (T12)

"Jendaurrean ez naiz eroso sentitzen, beti oso urduri jartzen naiz eta hori dela eta ez dut behar bezala esaten esan beharrezkoa" (T38)

"Aurkezpenak nola egiten diren jakin arren, jende aurrean hitz egitean urduri jartzen naiz. Urduritasuna dela eta, komunikatu beharrezkoa ere ez diet hartzaileei komunikatzen eta ondorioz hauek ez dira eroso egoten ni aditzen" (T8)

Jendaurrean azalpenak egiteko zailtasunak dituztela aitortzen duten ikasleen testigantzetan hautematen den bezala, horietako gehienek aurrean daukan jendeari zuzentzea kostatzean eta nerbioak mendean hartzeko gauza ez izatean zentratzen dute arreta. Katagoria honetako ikasleen artean ez da ikusten entzuleei egokitzeko asmorik, A taldeko ikasleetan ikusi dugun ez bezala: entzuleak den-denek aintzat hartzen badituzte ere, horien aurrean batzuk artega ipintzen dira eta beste batzuek entzulea eroso sentitzen ez dela atzematen dute. Esan daiteke talde honetako ikasleak A taldekoak baino zentratuago daudela beren burruarengan. Ez dira konturatzen jendaurrean hitz egiteko, urduri ez jartzeaz gainera, beste zerbait ere beharrezkoa dela: esaten den horretan sinestea, jendeari komunikatzeko eta egokitzeko asmoa izatea (hots, *deszentratzea*) baizik ez da.

Hona hemen C taldeko ebidentzia bat (hauek diote jendaurrean hitz egiten ez dakitela, horrela eroso sentitzen ez direla eta hori irakaslearentzat trebezia garrantzitsua dela):

"Jendaurrean hitz egiterakoan oso urduri jartzen naiz eta horregatik ez naiz oso eroso sentitzen, gainera tratu egiten naiz. (...) komunikatzaile ona izatea garrantzitsua da horrela lotsa eta urduritasuna alde batera uzten da, baina niretzat nahiko zaila da obserbatuta sentitzen zarelako" (T29)

"Jende ezezagunaren aurrean eta jende askoren aurrean aurkezpenak egiteko orduan ez naiz eroso sentitzen, lotsatu egiten naiz, jende guztia niri begira dagoela pentsatzean. Egitura jakin arren urduri jartzean, ez dut ezer gogoratzen" (T33)

Datuen argitara, B eta C taldeetakoek emaniko erantzunak antzekoak dira; komunikazioaren parametroei dagokienez (jomuga, entzuleei egokitzea, gai egokia hautatu eta lantzea...), zailtasunik ez da agertzen kasu bakar batean ere. B taldean bezala, alde honetako ikasleek entzuleei zuzentzeko (beren burua beharrik sentitzen baitute) gauza ez direla aitortzean, auto-kontrol eta auto-estima alorreko arazoak pertsonalak argudiatzen dituzte. Komunikatzaile onak izateko bidean topatzen dituzten eragozpenak, gutxien-gutxienez beren buruari baino areago, mezuari eta entzuleei erreparatzeko duten zailtasuna aipatzen dute.

4.2. Testuen genero desberdinen ezaugarrien gaineko galderari ikasleek emaniko erantzunak

Irakasleak idatziriko itemaren xehetasun zenbait:

1. *Testu mota bakoitzak bere egitura jakina du, baina egitura horretaz jabetzeak zertan lagunduko digu? Testu moten egitura zehatzak jakin eta landu gabe testu onak egiteko gai naizela iruditzen zait. Ez hori bakarrik: hizkuntzaren didaktikan horrelakorik landu beharrik ez dagoelako iritzia dut.*
2. *Oraintxe konturatzen ari naiz, testu jakin bakoitzaren egituraren baitan elementu linguistiko bereizgarriak daudela. Hala, testuen egiturak zehazten ez ezik, bakoitzaren ezaugarri linguistikoak (aditz denbora, konexio markak, modalizazioak, erreferentziak...) banatzen ari naiz nire apunte propioetan.*

Aurreko ihardespenean legez, ikasleen erantzunak lau taldetan (A, B, C, D) sailkatu ditugu. Hona hemen horietariko bakoitzaren ezaugarriak eta bilaturiko datuak:

- **A:** Aitortzen du badakiela testu-mota bakoitzak antolakuntza eta ezaugarri propioak dituela, eta, horrez gain, garrantzitsua iruditzen zaio gai hori. (**N=27 / %45**)
- **B:** Aitortzen du ez dakiela testu-motek beren ezaugarriak dituztela. (**N=5 / % 8,3**)
- **C:** Bere ustez, testuek ezaugarri propioak eduki arren, hori ez da garrantzitsua ondo idazten jakiteko. (**N=10 / %16,6**)
- **D:** Euskararen arloan ikasitakoak transferitzen dituzte adierazpide gisa hizkuntza darabilten beste ikasgai batzuetara. Edo, bestela, adierazten dute aurretik zekitelako gai hori, ikasia baitzuten aurreko ikasturteetan. (**N=9 / %15**)

A taldeko ikasleen testigantzetakoren bat:

"Hasieran testu moten egiturak zeintzuk diren jabetzea gustatzen zait, lana hobeto egiteko. Hizkuntzaren didaktika lantzea komenigarria dela iruditzen zait. Horrela, testuak ondo egokituta aterako zaizkielako. Aditzak nahiz hainbat lotura kohesionatzen saiatzen naiz, beharrezkoa iruditzen zait horrelako metodoak erabiltzea" (T18)

Ikus ditzagun segidan B taldeko ikasleen aipamen zenbait:

"Nire ustez testu moten egiturak antzematean, norberaren subjektibotasunak eragin nabarmena du, testuaren interpretazioaren arabera, egitura ezberdinak lortuko dira, nahiz eta askotan, oinarria errepikatzen den. Hausnarketarik gabe ateratzen zait" (T6)

C taldeko ikasleek diotena:

"Testu moten egitura zehatzak jakin eta landu gabe nahiko testu onak egiteko gai naizela iruditzen zait" (T20)

D taldeko ikasleek esanikoak:

"Testuen egitura aurrez bagenekien gutxi gorabehera" (T1)

"(...) elementu hauei garrantzia handia ematen diet , nire ustetan elementu hauek esparru askotarako erabilgarri dira ez bakarrik idazteko" (T25)

4.3 Talde-lana eta ikaskuntzak auto-erregulatzeko estrategiak

Talde-lanean jarduteko eta ikaskuntzak auto-erregulatzeko ikasleek duten gaitasunari dagokienez ere jaso dugu informazioa. Talde-lanari dagokiola, lagineko ikasleen %71,66k bere burua gai ikusten du talde-lanean aritzeko. Ikus ditzagun ikasleen erantzunetako batzuk:

"Taldean lan giro ona dugu eta zalantzak elkarren artean zuzentzen saiatzen gara". (T 7)

"Taldean oso gustura sentitzen naiz; zalantzak elkarrekin komentatu eta ondorio batera iristen baikara. Ondorioak atera ezean irakasleari eskatzen diogu laguntza. Uste dut taldean lan egiten badakidala bertan parte hartu eta iradokizunak taldekideei adierazten saiatzen naizelako. Bakoitzaren ideiak elkartuz ideien multzoa sortzen da eta hauek ordenatuz eta txukunduz gure lan propioa (gure taldekoa) lortzen dugu". (T8)

"Taldean lan egiten badakigu, lan ardurak hartzen ditugu eta guztion zalantzak irakaslearekin partekatzen ditugu" (T 10)

Ikasle batzuen iritziz, hala ere, talde-lanean jarduteko prestaturik badaude ere, elementu batzuek (bizitokia desberdina izatea, astirik ez izatea edo ordutegi desberdinak izatea, adibidez) behar bezala funtzionatzea eragozten diete:

"Ondo konpontzen gara eta taldeko lanak egiteko jarrera egokia dugula uste dut, hau da, besteei hutsik ez egiten saiatzen gara. Askotan, denbora falta eta bizilekuen arteko distantzia dira lan taldeak egiteko eragozpenik handienak." (T 16)

"Taldean lan egiten dakigu, nahiz eta zenbait momentutan indibidualki egin behar, ordutegien arteko inkompatibilitatea." (T 19)

"Talde lana egitea oso ideia ona iruditzen zait eta ez zait inporta ezagutzen ez dudan jendearekin egotea, baina ez dugu elkar ikusten aste osoan, euskarako klasean bakarrik, eta, beraz, ez daukagu talde lanean aritzeko behar den "konplizitate" hori. Norberak bere lana egiten du. Gainera denok bizi gara leku ezberdinetan, inork ez dauka autorik,.. eta zaila da klaseko orduetatik kanpo gelditzea. (...) Talde lana onuragarria iruditzen zait, ondo antolatuta dagoenean etekina atera ahal zaiolako" (T 31).

Ikasle gehien-gehienek talde-lanean aritzeko gai direla dioten arren, horien %15ek zailtasunak dituela aitortzen du. Hona hemen adibideetako batzuk:

"Elkar ez dugunez oso ondo ezagutzen eta gainera beti norbait falta denez ez dugu taldeko lana ondo egiten". (T 27)

"Egia esateko, ez dakigu talde lanean aritzen. Beti lanak banatzen ditugu eta azkenean, bakoitzak bere zatia bakarrik egiten amaitzen du. Hala ere, honek arrazoai bat dauka, denak elkarrekin klase ordutik kanpo gelditzea ezinezkoa da; batek autobusa hartu

beharra dauka, besteak klasea dauka... Nire ustez egokiena taldeak guk geuk egitea izango litzateke, horrela hobeto antolatu ginatekeelako". (T 32)

"Ez dakigu taldean lan egiten. Nahiz eta gutako batzuk taldean lan egiten saiatu, beste batzuek ez dira batere saiatzen. Taldeko lanak, lan indibidualetan banatzen ditugu normalean eta hala eta guztiz ere arazoak izaten ditugu". (T 47)

Era berean, gorago adierazi dugun bezala, beren ikaskuntzak auto-erregulatzeko baliatzen dituzten estrategiez galde egin diegu ikasleei; bildutako emaitzak hauek izan dira: lagineko ikasleen %57k hainbat estrategia desberdin baliatzen ditu. Gainerakoek ez dute auto-erregulatzeko estrategiarik aipatzen. Hona hemen maizen erabiltzen diren estrategietako batzuk:

"Zalantzak argitzeko gehien bat ikaskideei edo irakasleari galdetzeko ohitura daukat; baina testuliburuetan begiratzera ez nago oso ohituta". (T 12)

"Ulertzen ez ditudan arauak argitzeko nire ikaskideei eskatzen diet laguntza. Beste batzuetan liburuen bidez argitzen ditut zalantzak eta bestela irakasleari galdetuz". (T14)

"Nire zuzenketak eta gelan egiten ditugunak jasotzen ditut, eta baliagarria suertatzen ari zait idatziak egiteko unean.". (T 16)

"Zalantzak ditudanean ikaskideei galdetzen diet orokorrean, haiek ez badakite irakasleari " (T 49)

"Zalantzak beti argitzen saiatzen naiz, bai irakasleari galdetuz, liburua begiratzuz, lagunei galdetuz... Laguntza behar dudanean beti eskatzen dut". (T 46)

4.4 Ikasgelan garatutako trebezia eta ezagutzen transferentzia

Ikasgelan garatutako trebezia eta ezagutzak ikasleek bestelako testuinguruetara transferitzen ote dituzten ere jakin nahi genuen. Emaitza hauek ikusi ditugu: lagineko ikasleen %43,33k, gelan ikasitako ezagutza eta trebeziak testuingurutik kanpo darabiltzala dio. Hona hemen baieztapen bi:

"Ikasitako ahozko eta idatzizko ezaugarriak eskolan jartzen ditut praktikan, saiatzen naiz behintzat, eta eskolatik kanpo ere saiatzen naiz, nahiz eta ahozkoak zailagoak egiten zaizkidan". (T 55)

"Ikasitako ahozko zein idatzizko ezaugarriak praktikan jartzen saiatzen naiz, bai eskolan eta baita eskolatik kanpo ere". (T49)

Ikasleen %20k dioenez, euskarako eskolan garaturiko ezagutza eta trebeziak ez ditu transferitzen. Zergatiak direla-eta, ikasle horietako batzuek informazio zabalagoa ematen dute; beste batzuek, ordea, transferitzen ez dutela baizik ez diote.

"Eskolatik kanpo, ez ditut ezagutzak praktikan jartzen, euskara erabiltzen ez dudalako, batik bat, horretarako aukerarik ez dudalako (...)" (T 51)

"Kalean ez dut praktikan jartzen". (T 50)

Gainerako ikasleek ez dute erantzun ere egin.

5. Ikasgelan garatzen diren jakintzez ikasleek dituzten zenbait irudipen

Ikasleetako batzuek jendaurrean hitz egitea eta euskaraz ondo jakitea lotzen dute, hots, batzuen irudiko, hizkuntza horretan mintzatzen jakitea aski da jendaurrean hitz egin ahal izateko. Adiera horretan, ikasleren batek dio azalpenak bere euskalkian egin litzakeela, baina euskara batuan egin beharko balu, arazoak izan litzakeela. Irudipen horiek ikasleen ikaskuntzan eragina izango dute, dudarik gabe. Behatzailearen ideari oster helduta, esan dezakegu ikasle hauek agertzen duten behatzaile-profilak hizlari ona izateko jakin behar dena ederki ezagutzen dutela. Gure iritziz, ordea, segurantza horrek ezkutatu egiten die komunikazio-egokiera bakoitzak gaitasun-mota jakin bat eskatzen duela. Ez dira konturatzen komunikazio-egokiera bera dela esaten duguna eta esateko modua sortzen dituen. Ikasle horiek aldaketa egingo dutenik, beraz, ezin espero daiteke, berak diren behatzaile-mota aldatu ezean. Adierazten ari garen sakoneko aldaketak, komunikazio-egokiera desberdinei aurre egiteko berariazko estrategiak garatzeko premia ikustera eramango du ikaslea. Horiek horrela, galdera datorkizu hitzetik hortzera: hizkuntzaz eta honen ikaskuntzaz ikasleok dituzten irudipenak alda ditzaten edo, bestela esateko, behatzaile-profila aldatzea ahalbidetuko liekeen ikaskuntza kontzientea garatzeko nolako aspektuak garatu beharko lituzkete?

Gure iritziz, beharrezkoa litzateke komunikazio-egokieraren garrantzia ikasleei ikustaraztea, egokiera bera baita hizkuntza erabiltzeko premia eta modua sortzen dituen. Hizkuntzaren fenomenoaren ulertzearen ondorio gisa, ikasleak bere burua motibaturik ikusiko luke testu-generoetan eta beren ezaugarrietan sakontzeko.

Beste alde batetik, jendaurrean hitz egiteko beren trebeziak arrazoi gehien ematen dituzten ikasleak komunikazio-egokieraren parametroak eta azaldu beharreko gaia sakon ezagutzea aipatzen dituzte. Horrez beste aldera, ahozko azalpenetan gaitasun gutxien daukatela aitortzen duten ikasleek ezgaitasun hori jendaurreko segurantzarik ezarekin lotzen dute. Kasu honetan, aurrekoan bezala, ezgaitasun hori ikaslea den behatzaile-mota aldatzearen ikuspegitik aztertzea beharrezkotzat jotzen da: begirada eta, nola ez, jendaurrean dagoenean gertatzen zaiona alda daitezen lanean aritzea.

Talde-lanari dagokiolarik, ikasle gehien-gehienek horrela aritzeko gauza direla uste dute; argudiatzen dituzten arazoak ez daude beren gaitasunekin zuzenki lotuta, ordutegi aldrebesarekin, astirik ez izatearekin eta antzekoekin baizik.

Ikasleen erdiek baino gehiagok (%57) ikaskuntzak auto-erregulatzeko estrategiak darabiltzate. Datu horrek erakusten duen behatzaile-profilaren arabera, nor bere ikaskuntza-prozesua auto-erregula dezake. Horrelakorik baliatzen ez duten ikasleen kasuan, gaia behatzaile-profila abiagune hartuta aztertu beharko litzateke. Ikaskuntza-estategiak zuzenean landuz, behatzailearen profilean sakondu gabe, seguruenik, ez litzateke eraginkorregia. Ikaslearen begirada ikaskuntzak auto-arautzeko norberaren gaitasunerako norabidean lantzea interesgarriagoa litzateke.

Euskarako eskolan garatzen diren ezagutza eta trebezien funtzionaltasunaz ari garela, ikasleen ia erdiek (%43,33) ikasgelan garaturiko ezagutza eta trebeziak bertatik kanpo baliatzen dituztela jakiteak ikaskuntza horiek funtzional gertatzen zaizkiela sinesteko bide ematen digu. Kasu honetan ere behatzailearen profiletik abiatuta jardun beharko litzateke, eta, era berean, ikasgelan garaturiko ezagutza eta trebeziak bertatik kanpo baliatzen ez dituzten ikasleak zeinahi komunikazio-egoerari egokitzeko idazten edo mintzatzen jakitea aski dela diotenak berberak direla jakitea interesgarria litzateke.

Hona hemen, bestalde, testu-generoen ezaugarriez eta haien garrantziaz ikasleek egiten dituzten irudipenenetako batzuk: ikasle batzuek ezaugarri horien garrantzia erlatibizatu egiten dute, edo, areago, diskurtsoaren gaineko azken teorioren aurka agertzen dira. Badirudi idaztea trebezia generikoa dela, testu-mota zeinahi dela, egun proposamen didaktiko zenbaitetan ulertzen den bezala. Behatzaile-profil eta begiratzeko era hori behin eta berriro errepikatzen da aztertu ditugun itemetan, askotan aipatu dugun legez.

Ikasle batzuen aburuz, testuak antolatzeke berariazko forma subjektiboa da, eta, halakotzat, testuaren interpretazioaren arabera aldatzen da. Areago, ikasleetako batzuek idazle trebetzat dute beren burua, testuen ezaugarriak ezagutu gabe.

6. Ondorioak

1. Gure iritziz, hizkuntzaz eta honen ikaskuntzaz irudipenak aldatzeaz asetzeko moduko emaitza erdiesteko, eduki linguistikoen bitartez hizkuntzaren ikaskuntza azpimarratzea ez da aski. Irudipen horiek alda daitezten, behar-beharrezkoa da hizkuntzaz eta honen ikaskuntzarako ikasleen begirada azpimarratzea, ikasleen behatzaile-profila ezagutzea ezinbestekoa baita.
2. Beren gaitasunak auzitan ipintzen ez dituzten ikasleek (euskarri sendorik ez daukan zerbaiten aurrean seguru sentitzen direnek) nekez aitor diezaiokete ahozko adierazpenaren ikaskuntzari zentzurik; alferrikako zerbait da horientzat, hizlari ona izateko hizkuntza ondo ezagutzea nahikoa baita.
3. Beren behatzaile-mota aldatzea lagungarri izango litzateke ikaskuntza zentzuz janzteko unean eta ikasgelan harturiko jakintza eta gaitasunak beren bizitza akademiko eta pertsonaleko beste eremu batzuetara transferitzeko unean.
4. Etorkizuneko ikerkuntza batean interesgarria litzateke Unibertsitateko ikaskuntzen funtzionaltasunaren aurreko axolagabekeriazko jarrera, batetik, eta komunikazio-egoera komunikazio-gaitasunarekin lotzen ez duten ikasleen profila, bestetik, elkarrekin lotuta dauden ikustea.
5. Mintzairaren filosofiatik datorren ildoan sakontzen jarraitzea eta ikasleekin egin daitekeen lanari aplikatzea interesgarria litzateke, hizkuntzarako eta honen irakaskuntzarako begirada aldatu ahal izateko.

7. Bibliografia

- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación* 17/18: 25-40.
- Cambra, M. (2000) Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. A. Camps, I. Rios, M. Cambra (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: GRAO. 161-172.
- Echevarria, R. (1994) *Ontología del lenguaje*, Santiago, Dolmen/Granica

- HUHEZI (2002) HUHEZIKo Hizkuntza-Proiektu Eleanitza. Eskoriatza: HUHEZI. Argitaratu gabeko dokumentua.
- Mondragon Unibertsitatea (2001) *Proyecto Mendeberry. Reingeniería del Modelo educativo*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Argitaratu gabeko dokumentua.
- Sagasta Errasti, M.P. & Sainz Osinaga, M. (2003a). La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica. Gloria Luque Agulló, Antonio Bueno González eta Gabriel Tejada Molina (Ed.) *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world*. Jaen: Universidad de Jaén.
- Sagasta Errasti, M. P. & Sainz Osinaga, M. (2003b). La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica. J. Perera (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Bartzelona: ICE.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.