

# Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaktak<sup>1</sup>

Idiazabal, I.; Beloki, L.; Manterola, I. (EHU)

## 1. SARRERA

Euskaldun elebidunak, gehienak, umetan elebiduntzen dira eta prozesu hori hainbatentzat eskolan hasten da murgilketa-programei esker. Haurren elebiduntze-prozesu hori aztertzeko xedearekin abian den ikerketa baten lehen emaitzak aurkeztuko dira lan honetan. Hain zuzen, helburua bost urteko bi haur-taldek ipuinak kontatzeko duten gaitasuna deskribatzea, eta era berean euskara lehen hizkuntza (H1) eta bigarren hizkuntza (H2) duten bi talde hauen arteko konparazioa egitea da. Euskara lehen hizkuntza duten haurrek euskara etxean zein ikastetxean erabiltzen dute, eta euskara bigarren hizkuntza dutenek, berriz, eskolaren bidez ikasi dute, D ereduaren bidez. Hau da, azken hauek etxean gaztelaniaz bakarrik hitz egiten dute, baina eskolan bi urte dituztenez geroztik euskara erabiltzen dute bertako eginkizun orotan.

Haurrek burutu beharreko hizkuntza-jarduera, entzundako ipuin bat "andereñoarena" eginez eta marrazkien laguntzaz beste umeei kontatzea da, ipuina berreraikitzea, beraz. Gure azterketarako ipuina hautatu dugu, batetik, hizkuntzalaritzan eta psikolinguistikan haurren gaitasunak aztertzeko gehien landu den testu-generoa delako, eta, bestetik, adin honetako haur edo ikasleentzat batere arrotza ez den jarduera delako. Erabili dugun metodologia kuantitatiboak euskarazko haurren ipuin-kontaktetako zenbait ezaugarri orokor ezagutzen lagunduko digu. Dena den, interesgarria eta baliagarria iruditzen zaigu joera orokorrez gaindi doazen beste hainbat alderdi ere nabarmentzea, izan ere, ahozko ipuin-kontakteten garapena hobeto ulertzen lagun diezaguke ahalegin honek.

Gure lan hau euskararen jabekuntzaren eta ikaskuntzaren alorrean egin diren beste ikerketa batzuen ondoan kokatze aldera, nabarmen ditzagun, batetik, euskararen jabekuntzari buruz diharduten azterketak, lau-pabost urte baino gutxiagoko haurren gramatika-garapenaren berri xehetasunez ematen dutenak (Idiazabal, 1991, Barreña, 1995, Ezeizabarrena 1996, Almgren 2000). Bestetik, idatzizko testuen kasuan, zenbait diskurtso-alderdi ere aztertu dira haur helduagoekin: ipuinak (Arbilla eta Kaifer, 1988; Kaifer eta Del Valle, 1992; Plazaola, 1990; García, 2004), testu entziklopedikoak (Sainz, 2002) eta argudiozko testuak (García, 2004), besteak beste. Ipuinak ahoz kontatzeko gaitasunari buruz, ordea, ia ezer ez da egin euskarari dagokionez, eta are eta gutxiago hain adin txikiko haurrekin.

Ildo honetan, ipuinaren gainegituraz eta aditz-kohesioaz arduratuko gara lan honetan. Aztergaiak eta hipotesiak aurkeztu ondotik, corpusa lortzeko erabili dugun metodologiaz jardungo dugu, eta, azkenik, emaitzetara joko dugu, alderdirik garrantzitsuenei leku eginez. Emaitza hauek begi bistan, ipuinaren irakaskuntzarako eta oro har bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako baliagarri izan daitezkeen zenbait ohar egingo ditugu.

---

<sup>1</sup> Beloki, L.; Idiazabal, I.; Manterola, I. (2005): Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaktak. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 56, 79-96. Sarean: <<http://www.sociolinguistika.org/node/2346>>

## 2. AZTERTUTAKO ELEMENTUAK ETA HIPOTESIAK

### 2.1 Gainegitura narratiboa

Psikolinguistikaren eta hizkuntzaren jabekuntza-ikaskuntzaren eremuan testu narratiboen gainegitura aztertzeko egin diren ikerketak ipuinen (Propp 1970) edota oro har kontaketen (Larivaille 1974; Adam 1985, 1992; Adam eta Lorda 1999, Revaz 1997 eta abar) egitura narratiboa ikertu duten lanetan oinarritu dira gehienbat. Izan ere, ipuin baten egitura narratiboa aztertzeko testuko eduki tematikoaren antolaketaren berri ematen digu (Bronckart, 1996/2004).

Eskolaurreko ikasleen gaitasun diskurtsibo-testual hau behatzeko egin diren ikerketek itxura batean emaitza kontrajarriak erakusten dituzte. Esate baterako, Rosat-ek 4 urtetik 6 urtera bitarteko hurrek Edurnezuri ipuina edota norberaren bizipenak beren kasa kontatzeko gaitasunik ez dutela adierazten du (1998:33). Akinçik (1996) ere adin bereko hurrek marrazkien laguntzaz ipuinak kontatzeko dituzten zailtasunak erakusten ditu: ez dira gai marrazkiek adierazten duten egitura narratibo bateratua antzemateko, eta marrazkiak deskribatzera mugatzen dira. Aldiz, Paniaguaren (1983) ikerketak kontrakoa dio: 4 eta 6 urteko umeak behar bezala egituratutako testuak ekoizteko gai dira, bi pasarte osatutako ahozko ipuin bat berreraikitzerakoan.

Emaitza kontrajarri hauek argitzeko modua Brigaudiot-en (1993) ekarria izan daiteke. Autore honek 5 eta 6 urteko ikasleek egoera komunikatibo ezberdinetan burututako kontaketa-jardueretan ekoiztutako testuak konparatzen ditu. Hasteko, egoera librean (“konta iezadazu istorio bat” kontsignapean) kontatutako testuek aurrez ikusi edota entzundako kontaketak birkontatu edo berreraikitzean baino emaitza okerragoak erakusten dituzte. Halaber, bere konta saioa burutu aurretik hurrak entzuten duen ipuinaren euskarri gisa marrazkiak erabiltzeak izan dezakeen eragina aztertu ondoren, hauxe dio Brigaudiot-ek: faktorerik garrantzitsuena birkontatu beharreko ipuina umeek aurrez entzutea dela. Izan ere, azken egoera honetan ekoiztutako ipuinak dira testurik autonomo, koherente, lineal eta progresiboenak, eta pasarte edo episodioen hurrenkera ere behar bezalakoa da. Hortaz, ikertzaileek haurrentzat prestatzen duten egoera komunikatiboa eta beronen azterketa guztiz funtsezkoa da, eta aurrez ikusi ditugun emaitza kontrajarri horiek guztiak ulertzen lagun diezagukeela uste dugu.

Ikerketari dagokionez, Adam-ek (1992)<sup>[iii]</sup> proposatutako bost ataleko egitura narratiboaren azterketa egingo da 5 urteko ikasleen ahozko ipuinetan. Horretarako, atal bakoitzeko eduki tematikoa (egoera, ekintza zein gertaera) berreraikitzen duten ikusiko da. Atalen presentzia edo falta behatu dugu ipuin bakoitzean, eta horretarako, nahikoa iruditu zaigu edukiaren gaineko aipamena bete-betean egin gabe, aipamene baten bidez erdi iradokitzea ere. Hau da, lan honetarako, atala oso-osorik eta xehetasun guztiakin kontatzea ez da nahitaezko baldintzat hartu. Ildo honetan, (1) eta (2) adibideetan hasierako egoeraren presentzia badela erabaki dugu, nahiz eta (2) adibidean, esaterako, hasierako ainguraketa-elementurik ez erabili.

(1) Egun batean Mattin Zaku bere amaren onduan zeona ta... (2H1) (2) Mattin Zaku e eta bere ama oso pobre bizi iz- izan zen eta... (3H2)

Bide berari jarraitu diogu beste ataletan ere. Ipuina osatzen duten ataletako eduki semantikoaren berri ematen digun aipamene bat egiten deno atalaren presentzia

kontuan hartu dugu. Ondorengo adibideetan, indar-orekatzaileari (bukaerako egoeraren aurretiko atalari) dagozkion gutxieneko ahozko ekoizpenak ikus daitezke:

(3) eta esan zion erregeari/ behar dut dirua eta e: e: eman zion den dirua/ (12H2) (4) ta gero esan tzion erregia / ze naezu Max Matxin Zaku? / dirua // (1H1)

Gure irudiz, bost ataleko gainegitura narratiboari dagokionez, atalen presentzia/gabezia ez da aparteko alderik egongo bi ikasle-taldeen artean. Batetik, ipuinak biltzeko prestatu dugun egoera komunikatiboaren (ikus 3.2) ezaugarriak, eta bestetik, Brigaudiot-en azterketa kontuan hartuta, uste dugu ikerlan honetako ikasleek ipuinak konta ditzaten eraikitako egoerak ahozko testuok bosteko egitura narratiboaren arabera izatea bideratuko duela.

## 2.2. Aditz-kohesioa

Aditz-kohesioa testuratzeko-baliabiderik aztertuenetakoa da (Bonnotte, 1989; Bronckart, 1995 eta 1996; Fayol, 1985; Dolz, 1990), eta eragiketa honen bidez, denboraren eta ekintzen antolamendua egituratzen da testuan zehar (Larringan, 1998). Gainera, egituratzen ari garen ekoizpenean jarraikortasun edo eten bidezko erlazioak atzematen laguntzen du.

Aditz-kohesioa aztertzeko lehen hurbilpenean, testuratzeko-baliabide konplexu honi dagozkion zenbait alderdi baino ez ditugu aztertuko (Bronckart, 1996). Hain zuzen ere, lehen datu-hustuketa da honakoa, kuantitatibo-deskriptibotzat jo genezakeena, eta aditz-dentsitatea (100 hitzeko zenbat aditz) eta testuaren oinarritzko aditz-denbora jorratuko dugu. Oinarritzko aditz-denborak narrazio-testuetan hain garrantzitsua den denboraren ardatzarekiko erreferentzia ematen du testuan zehar. Dolz-en (1990) ustez, oinarritzko aditz-denbora mantendu edo aldatzeko egiten den kudeaketa da aditz-kohesioaren funtsezko alderdietako bat, eta guk ere alderdi hori aztertu dugu ipuinez ipuin. Zentzu honetan, aditz-kohesioak adierazten du testuaren garapenean, denborari dagokionez, dagoen oreka edo jarraikortasun-maila. Lehenik eta behin, aditz-formak kuantifikatzera joko dugu, gure corpusean agertzen diren joera nagusiak deskribatzeko bidean.

Ipuina testu-genero narratiboa den heinean, eta bereziki sekuentzia narratiboak aintzat hartuz gero, izaera autonomoa eta disjuntua duten diskurtso-motek osatuta dago (Bronckart, 1996). Alegia, ekoizpen-egoeratik kanpoko mundu diskurtsiboan kokatzen da. Lehenaldiko aditz-denboren erabilerak ahalbideratzen du enuntziatio-momentuaren eta kontatzen ari den momentuaren arteko etena adierazten. Aspektuak (burutua edo burutugabea), berriz, besteak beste, kontakizunaren lehen mailako plano eta bigarren mailako plano bereizten du. Ezaugarri hauek berebiziko garrantzia dute, eta badirudi haurrek ere kontuan hartzen dituztela ipuina kontatzeko garaian. Ildo honetan, gure corpuseko ipuin guztiak lehenaldian daude. Jakina, orainaldia ere ageri da, baina erabileraren honek estilo zuzenari zor zaizkion elkarrizketekin izan behar luke zerikusia (ikus 4.3. puntua).

Geure corpuseko haurren adina eta ekoizpen-egoera gogoan, bi taldeetako haurrei oinarritzko aditz-denborari eusteko zailtasun gutxi nabarmenduko zaiela iruditzen zaigu. Bestalde, aditz-denbora (oraina, lehena eta besteak) eta aspektuaren (burutua eta burutugabea) erabileraren gainegitura narratiboko zatien baitan ere aztertuko dugu. Izan ere, gainegitura narratiboko zatien eta aditz-denboren erabileraren arteko harremana

euskarazko hainbat azterketatan landu den gaia da (Arbilla eta Kaifer, 1988; Plazaola, 1990; Kaifer eta Del Valle, 1992), baina testu idatzietan eta haur helduagoekin (10-12 urte) betiere. Ikerketa horietako emaitzek beste hizkuntza batzuetako joera orokorrekin bat egiten dute, nahiz eta zenbait ezaugarri linguistiko hizkuntzak berak mugatzen dituen. Esate baterako, lehenaldiko aditz-forma burutugabeak euskaraz frantsesez baino gutxiago erabiltzen dira.

Gure corpora aintzat hartuta, nola aditz-dentsitatea hala aditz-denbora eta aspektuaren erabilera bi taldeetan antzekoa izango dela iruditzen zaigu. Hau da, ipuin gehienak lehenaldi burutuan (LEHEN-TU) kontatuko dituzte, eta aditz-forma burutugabeak (LEHEN-TZEN; LEHEN-TRIN) hasierako egoeran azalduko dira gehienbat, testu-motaren ezaugarriak kontuan hartuta (Arano et al., 1990; Plazaola, 1990; Plazaola, prentsan; Bronckart, 1985). Bestalde, beste aditz-forma batzuk ere agertuko dira: geroaldikoak edo subjuntiboko aditz-formak, baldintzazkoak... Nolanahi ere, ez dira asko izango, eta, gure ustez, H2 taldean baino gehiago agertuko dira H1 taldean (Kaifer eta Del Valle, 1992).

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Populazioa**

Bi haur-talderekin egin da lan, H1 eta H2rekin. Haur guztiak haur-hezkuntzako azken ikasturtekoak dira, eta, ondorioz, 5 urte ingurukoak dira (H1en 5; 3 urte batez beste eta H2n 5; 7 batez beste). H1 taldea 24 haurrek (9 neska eta 15 mutil) osatzen dute, eta beren etxeko hizkuntza euskara izateaz gain, euskaraz daude eskolatuta, eta ingurune soziolinguistiko euskaldunean bizi dira (Zumaia, % 64.4 euskaldunak, Eustat, 2001). H2 taldea 37 haurrek osatzen dute (19 neska eta 18 mutil). Beren etxeko hizkuntza gaztelania da, eta bizi diren ingurune soziolinguistikoari erreparatzen badiogu ere, gaztelania gailentzen da (Lizarra, % 6 inguru euskaldunak, Nafarroako Estatistika Zerbitzua, 2001). Dena dela, azken talde honetakoak ere euskaraz eskolatuta daude 2 urtez geroztik, D ereduan. Haur guztia aintzat hartuta, bigarren talde honetako haurrentzat euskara bigarren hizkuntza dela esan dezakegu.

#### **3.2. Egoera esperimentalak**

Ikertzaileak Arratibel eta Zubizarretaren (2001) Txomin Ipurdi ipuinaren bertsio egokitu bat (Mattin Zaku) kontatzen die haurrei, bost edo seiko taldetan bilduta. Hamabi marrazkiz osatutako liburuaren laguntzaz kontatzen die ipuina haurrei, eta marrazki hauek ekintza zein egoera nagusien adierazle dira. Mattin Zaku ipuinaren hasierako egoeran bere amarekin bizi da, eta oso behartsuak dira. Aldaketa bat gertatzen da, ordea, Mattinek erregearen gaztelura joatea pentsatzen baitu (Indar-transformatzailea), dirua eskatzera, eta hala, bidean barrena abiatzen da zaku eta guzti (Ekintzen garapena). Mattin Zakuk bidean hiru pertsonaia, azeria, otsoa eta ibaia, aurkitzen ditu, eta hirurak zakuan sartzen ditu. Gaztelura iristean, dirua eskatzen dio erregeari, baina erregeak oilo erraldoietara, zaldi basatien artera eta azken-azkenik herriko plazara, sutara, bidaltzen du. Egoera latz hauetan hiru pertsonaiek laguntzen diote Mattin Zakuri. Azeriak oilo erraldoiak akabatzen ditu, otsoak zaldiak, eta ibaiak, berriz, sua itzaltzen du. Erregeak, azkenean, dirua ematea erabakitzen du (Indar-orekatzailea), eta oreka sortzen da. Bukaerako egoeran, Mattin Zaku amarengana aberastuta iristen da, eta handik aurrera...

Helduak marrazkiak baliatuz egin duen kontaketa entzun ondoren, seiko taldetik bi haur hartu, eta batek besteari kontaktzen dio ipuina. Ipuina entzun duten gainerako haurrak beste gela batera eramaten dira. Haur kontalariak marrazkiak ditu lagungarri, baina ez dizkio haur entzuleari erakusten; ahal dela, deskripzio hutsak saihestu eta kontaktak egin ditzaten. Ondoren, ipuina entzun duen haurrak hirugarren lagunari kontatuko dio, bospasei hurrek gauza bera egin arteko katea osatuz. Gelan bertan ikertzaile bat edo bi egoten dira, haurren jarduna grabatu eta argibideak emateko. Ondorengo hau da ematen zaien kontsigna: “ondo-ondo kontatu ipuina zure lagunari, grabatu egingo dugulako, eta gero haur txikiagoek entzungo dutelako. Gainera, zure lagunak beste bati kontatu beharko dio gero”.

Lehen aipatu bezala, enuntziazio-kontestuak mintza jarduna baldintzatzen duela badakigu. Orain arte aipatutakoaz gain, gogora ditzagun beste zenbait alderdi:

- Entzuten ari den haurrak (ipuinaren berri baduenak) parte har dezake, dela zuzentzeko, dela galdetzeko, dela eteteko. Nolanahi ere, guk haur kontalariaren ekoizpena bakarrik aztertzen dugu lan honetan.

- Ikertzailea ere haurren ipuina entzuten adi-adi dago, eta haurrak laguntza eskatzean parte hartuko du. Batzuetan, haurrari hitz jakinen bat falta zaiolako (H2n batik bat, baina baita H1en ere), edo ekintzaren bat ahaztu zaiolako. Behar denetan, haurrari marrazkien orriak pasatzen laguntzeko ere bai.

- Lehen esan bezala, kontalariak eskura ditu ipuinaren ekintza eta egoera nagusiak adierazten dituzten marrazkiak; ipuinaren eduki tematikoa gogora ekartzeko baliagarri izango da baldintza hau ere.

Saio guztiak grabatu dira bideoz eta audioz, eta ohiko eran transkribatu. Adinekoak talde txiki bakoitzarekin egin behar izan dituen hamabost kontakizunak ere modu berean jaso eta transkribatu dira. Emaitzak aztertzeko orduan baliagarria izango zaigu informazio hau.

Egoera pedagogikoa dela eta, H1 taldeko haurrak ipuinak kontaktzen ohituta daude. Eurek aitortzen dute “andereñoarena egiten” jakin badakitela. H2 taldekoek, ordea, euren eskola-jardueretan ez dute aukerarik izan ipuina banan-banan goitik behera kontatzeko. Entzumen eta ulermen-ariketak (galdera-erantzun bidez) egin izan dituzte, ipuina oinarri hartuta. Arrazoi hau tartean, H2 taldeko haurrak ere ipuinak kontatzera ohitzeko, 4 saio didaktiko prestatu dira, eta hauetan ipuinak kontatzeko aukera izan dute haur guztiek. Bidenabar, gainegituraren eta ipuinaren atalak adierazteko, antolatzaileen gaineko hainbat alderdi landu dira eurekin.

## **4. EMAITZAK ETA EZTABAIDAGAIA**

### **4.1. Datu orokorrak**

1. taulak bi taldeen batez besteko datuak biltzen ditu, testuen luzerari, aditz jokatuaren kopuruari eta aditz-dentsitateari dagokienez. H1 taldeko testuak motzagoak dira H2 taldekoak baino, eta horregatik ageri da aditz jokatu gehiago ere azken talde honetan. Luzera eta aditz jokatuaren kopuruari dagokion desberdintasun hau estatistikoki esanguratsua da. Dena den, aditz-dentsitatea ia bera da bi taldeetan.

H2 taldekoek testu luzeagoak ekoizteak zeresan handia izan dezake gutxi gorabehera hilabete aurretik talde honekin ahozko ipuinaren inguruan egindako saio didaktikoak. Antza denez, saio hauek baliagarriak izan dira haurrak ziurrago sentiarazteko, eta jarduerarekin goza dezaten. Gainera, ariketa hauek ipuinak kontatzeko ohitura hartzeko ere egokiak izan dira haurrentzat. Hala ere, aditz-dentsitatean agertzen den parekotasuna haurrek ipuina bideratzeko orduan duten antzeko joeraren adierazgarri izan daiteke. Nolanahi ere, aditz-dentsitatea handia da. Bost hitzetatik bat aditza da, hain juxtu. Aldiz, helduaren ipuin-kontaketei erreparatzen badiegu, aditz-dentsitatea baxuagoa da (17 batez beste), aditzez gain, ekintzaren inguruan bestelako argibide gehiago ematen dituen seinale.

1. Taula: H1, H2 eta helduaren zenbait datu orokorren batez bestekoak

Taldea	X Hitz testuko	X Aditz jokatu	Aditz-dentsitatea
H1	194	38	20
H2	272	51	19
HELDUA	568	92	17

Datu kuantitatibo honek soilik 5 urteko haur hauen ipuinei buruz lehen interpretazioa eratzeko balio du. Alegia, 5 urterekin haurrak ekintzak kontatzeaz arduratzen direla eta narrazio-estiloaren ezaugarri nagusi horixe bihurtzen dela adierazten digu, eta horretarako, aditza aditzaren ondotik erabiltzen dutela haur gazteok. Ondorioz, iritzi-emateak, ebaluazioak eta modifikatzaileak adin honetan oso gutxitan agertzen dira. Joera hau bai euskara lehen hizkuntza dutenen eta bai bigarren hizkuntza dutenen ipuinetan sumatzen da, gainera.

Ez dakigu, hala ere, joera hau adin honetako haurren hizkuntza eta kognizio-garapenaren fruitu den, edo haur hauek etxean eta eskolan hizkuntza-jarduera hau lantzeko modu jakinak eraginda gertatzen ote den. Lehendik ere aipatu dugunez, corpora jaso deneko enuntziatio-egoerak lagun diezaguke pixka bat hau guztia ulertzen. Dena den, puntu honi aditz-kohesioaz dihardugunean helduko diogu berriz ere.

## 4.2. Gainegitura narratiboa

Ikasle gehienek bosteko egitura jarraituta antolatzen dute euren ipuinetako eduki tematikoa, baina nabarmendu nahi dugu berreraikitako eduki horren konplexutasun-maila ez dela inondik inora ere homoginoa ikasle guztiengan.

2. taulan ikus daitezke bi ikasle-taldeen emaitzak: etxetik euskaldunak eta eskolan euskaldundu diren haurren ipuinen artean ez dago ia batere alderik gainegiturako atalen presentzian, hasierako egoeran izan ezik. Kasu honetan H2 taldearen aldeko ezberdintasuna esanguratsua da.

2. Taula. H1 eta H2 taldeetako haurren ipuinetako atalen presentzia ehunekotan

Taldea	H.E.	I.T.	E.G.	I.O.	B.E.
H1	87.5	95.8	100	91.6	95.8
H2	100	91.9	100	100	100

Emaitza orokor hauek baieztatu egiten dute, beraz, 5 urteko ikasleak gai direla aurrez entzundako ipuineko edukia bost ataleko egitura narratiboa jarraituz berreraiki edo birkontatzeko. Dena dela, ez dugu ahaztu behar mintza jardun narratibo hau burutzeko eraikitako egoera komunikatiboak eta marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu izanak testuaren egituraketan izan dezakeen eragina aztertu egin beharko dela etorkizunean.

Emaitza hauen izaera orokortzailea ere nabarmendu nahi dugu, ikasleen ekoizpenen aniztasuna ezkuta diezaguke-eta: ikus bestela (5), (6) eta (7) adibideak. Hasierako egoera (H.E) eta indar transformatzailea (I.T.) atalak ikus daitezke adibide hauetan. Azpimarratuta dauden indar transformatzaileak erkatzea besterik ez dago, bakoitzean agertzen den eduki tematikoaren konplexutasun-maila nola aldatzen den ikusteko.

(5) behin batean baserri batean bizi ziren // Matxin Zaku eta bere ama (6'')

ta esan tzion // gaztelu bat ikusi dut ( 6'') (7H1)

(6) egun batean // Mattin Zaku ta bere ama bizi ziren herri txiki batean ( 7'')

ta esan tziyon en / kalea jun nahi det eta e / kastillo bat ikusi dut (5'') (1H1)

(7) behin batean ba o- o- zen Makin Zaku ume txiki bat / behartsua zen eta

esan zion amari / ama gastatu zaizkigu diruak eta hemendik urruti gogoratzen dut gaztelu horretan da- dagoela errege bat dauka diru pilo bat eta eskatuko diot emateko (4'') (14H2)

(5) adibidean kontalariak ez du zehazten Mattin Zaku erregearengana joateko arrazoia diru-beharra dela. (6)-ean, berriz, edukia aberatsagoa da, baina ipuinari osotasuna ematen dion diru-beharra (faktore hau delako ekintza guztiei zentzua eta batasuna ematen diena) ez da azaltzen ikasle honen ekoizpenean. Azkenik, (7) adibideak askoz zehatzago, konplexuago eta luzeago adierazten du diru-behar hori.

Begi-bistakoa da, beraz, ikasle hauek ipuinetan berreraiki edo birkontatutako eduki tematikoaren azterketak zabalik dirauela. Bosteko egitura narratiboa baliabide egokia da ipuineko atal nagusien berri emateko, eta alde honetatik erakutsi digu 5 urteko ikasleak gai direla ipuinak hasi eta buka kontatzeko, eduki nagusiak euren testuetan txertatuz eta antolatuz. Baina (5)-(7) adibideetan islatu diren ezberdintasunak aztertzeko baliabide zehatzago baten beharra ikusten dugu, azken finean, eduki tematikoen azterketa xeheagoa egiten lagunduko diguna.

### **4.3. Aditz-kohesioa**

Ipuinaren egitura edo antolaketaren harian, aditz-denboren erabilerak garrantzi handia du. Esate baterako, aditz-denboren nahasketak, denboren arteko loturarik ezak eta arrazoirik gabeko aditz-denbora batetik besterako saltoak, irakaskuntzaren alorrean, behin baino gehiagotan nabarmendu dira (Dolz, 1990). Ildo honetan, gure corpuseko datuak aztertu ostean, hainbat datu emango ditugu oinarritzko aditz-denboraren erabileren inguruan. Jarraian, gainegitura narratiboko zatien eta aditz-denboren arteko harremana azaltzen saiatuko gara, eta azkenik, oinarritzko aditz-denboraz gain beste aditz-formen erabilera ere aztertuko dugu bi taldeetan.

Oinarrizko aditz-denbora dela eta, ipuinak banan-banan aztertuta, ipuin guztiak lehenaldian kontatuta daudela baiets dezakegu. Hortaz, haurrek ipuina ainguratzeko aukeratutako aditz-denbora lehenaldia da salbuespenik gabe, helduaren ereduari jarraiki. Gainera, oinarrizko aditz-denborari eusteko joera haur gehienei nabari zaie (% 78.7). Bi taldeen arteko alderaketari dagokionez, berriz, H1 taldean 24 ipuinetatik 18 ipuinetan atzeman dugu ipuinaren garapenerako oinarrizko aditz-denborari eutsi diotela (% 75) eta H2 taldean 37 ipuinetatik 30 ipuinetan nabarmendu dugu joera hau (% 81.1). Hona hemen, halere, oinarrizko aditz-denboraren etenen erakusgarri, pare bat adibide:

(8) nora zoaz? ta esan tzion (LEHEN-TU) Martinek / gatzelu-rako (2´´) erregeana / eta esate yo (ORAIN-TZEN) / nahi al duzu nerekin etorri? / ta esan tzion (LEHEN-TU) bai (15H1)

(9) eta esan zuen (LEHEN-TU) otsoa / nora zoaz Ma-kin Zaku? / erregearen gatzelura / e(x) esan-ten zu-en (LEHEN-TZEN) Makin Zaku / eta esaten du (ORAIN-TZEN) otsoa / nik e nik oi- e: zalditegia ikusi nahi dut / e nahi duzu nirekin etorri? / bai! bai! bai! bai! / eta zakuan sartu zen (LEHEN-TU) / (16H2)

Bestalde, gainegitura narratiboaren eta aditz-denboren arteko harremanari jaramon eginez, 3. taulan aditz-formen maiztasuna eta atalez atal beren presentzia zein den ikus daiteke, bost ataleko gainegitura narratiboa kontuan hartuta. Uste genuena baieztatuz, lehenaldiko aditzak nagusitzen direla argi dago. Bestalde, lehenaldiko forma burutuak (LEHEN-TU) gehiago dira atal guztietan, hasierako egoeran izan ezik. Hasierako egoeran lehenaldiko forma burutugabeak (LEHEN-TRIN) gailentzen dira. Orainaldiko aditz-formak, berriz, elkarrizketetan agertzen dira. Egia esan, elkarrizketak ez dira gutxi, eta atal guztietan nabarmentzen dira, hasierako egoeran salbu. H1 taldean, eta helduarenean, bukaerako egoeran ere ez da oraineko aditz-formarik ageri, baina bai, ordea, H2 taldean.

ADITZ-DENBORA	TALDEA	H.E.	I.T.	E.G.	I.O.	B.E.	GUZTIRA
LEHEN-TU	H1	40	53	87,4	74,3	92,1	705 (78,3)
	H2	42,2	36	74,2	55,5	44,5	1268 (66,8)
	Heldua	36,2	18,9	58,8	81,2	97,7	765 (57,4)
LEHEN-TZEN	H1		3	2,8		2,6	21 (2,3)
	H2	1,4	0,9	2,1			32 (1,6)
	Heldua			3,8			42 (3,1)
LEHEN-TRIN	H1	60	10,6	3,9	4	5,3	58 (6,4)
	H2	56,3	1,8	4,1	4,3	25,8	147 (7,7)
	Heldua	63,8		8,8	18,7	2,3	137 (10,3)
ORAIN-TU	H1		6	4,9	14,8		47 (5,2)
	H2		9	8,5	37,6	3,8	197 (10,3)
	Heldua		16,7	12,4			152 (11,4)
ORAIN-TZEN	H1			0,5	1,3		4 (0,4)
	H2		3,6	1,4		0,6	25 (1,3)
	Heldua			1,3			15 (1,1)



ORAIN-TRIN	H1		6	3	1,3		25 (2,7)
	H2		28,8	4,9	1,8	5,1	112 (5,9)
	Heldua		33,3	5			85 (6,4)
BESTEAK	H1		21,2	43,5	4		40 (4,4)
	H2		19,8	4,4	6	20	116 (6,1)
	Heldua		31,1	9,9			137(10,3)

3. Taula: Aditz jokatuaren erabilera ehunekotan eta atalez atal, H1, H2 eta helduaren ipuinetan

Emaitza hauei begira, bizpahiru alderdiri egin nahi diegu aipamena.

1) Hasierako egoerari gagozkiola, bi taldeetan izaera berezia duela ohartu gara. Lehenaldiko aditz-formak dira atal honetan erabiltzen diren guztiak, eta, bestalde, aspektu burutugabeak gaina hartzen dio aspektu burutuari. Azken gertakari hau gainegitura narratiboaren atal honetan bakarrik gertatzen da. Hainbat hizkuntzetan deskribatu den ezaugarri hau haurren testuak aztertzerakoan ere nabarmen agertzen da (Fayol, 1985; Schneuwly, 1988; Arbilla eta Kaifer, 1988; Dolz, 1990, etab.), aditz-denboren erabilera gainegitura atalekin harremanetan jartzean. Gainerako ataletan, lehenaldiko aditz-forma burutuak dira nagusi.

4. Taula: 7 aditz-kategorien erabilera, orainaldi eta lehenaldian bilduta, haurren eta helduaren ipuinetan

	LEHEN-TU	LEHEN-TZEN	LEHEN-TRIN	ORAIN-TU	ORAIN-TZEN	ORAIN-TRIN	BESTEAK	GUZTIRA
H1	705 (78.3)	21 (2.3)	58 (6.4)	47 (5.2)	4 (0.4)	25 (2.7)	40 (4.4)	900
	784 (87.9)			76 (8.4)				
H2	1268 (66.8)	32 (1.6)	147 (7.7)	197 (10.3)	25 (1.3)	112 (5.9)	116 (6.1)	1898
	1447 (76.2)			334 (17.5)				
Heldua	765 (57.4)	42 (3.1)	137 (10.3)	152 (11.4)	15 (1.1)	85 (6.4)	137 (10.3)	1333
	944 (70.8)			252 (18.9)				

2) Orainaldiko aditz-formak hartu nahi ditugu mintzagai jarraian. Oro har, elkarrizketa edo estilo zuzenak behartzen du orainaldiko aditz-formen erabilera. Ia haur guztiek baliatzen dute elkarrizketa, beti orainean, baina H2 taldekoetan handiagoa da presentzia hori. Azken talde honetan bukaerako egoeran ere ikus genitzake orainaldiko aditz-formak. Adizki hauek zati deskriptiboetarako ere erabil daitezke eta erabilitako aditz guztien % 17.5 dira H2 taldean. H1 taldean, berriz, % 8.4 baino ez dira. (Ikus 4. taula). Helduaren ipuin-kontaktetan ere orainaren presentzia nabarmentzen da, H2 taldeko joerara hurbilduz, baina aipagarria da helduak oraineko aditz-formak indar transformatzailean eta ekintzen garapenean baliatzen dituela soilik. Aitzitik, haurren kasuan, H2koek atal guztietan darabilte oraina, hasierako egoeran izan ezik, eta

H1ekoek hasierako egoeran eta bukaerako egoeran izan ezik beste hiru ataletan baliatzen dute.

3) Bide honetan, H1 eta H2 taldeetan agertzen den orainaldiaren erabilera estilo narratiboaren izaerarekin lotu daitekeela iruditzen zaigu. Aurretiaz irudikatu gabeko desberdintasun honek azterketa xeheagoa merezi du, hala ere. Bitartean, hona hemen zenbait azalpen:

H2 taldeko ipuinak luzeagoak dira (ikus 1. taula) eta estilo zuzena gehiago erabili dela sumatu dugu. Beharbada, joera honek ekoitzarazi die hitz-kopuru handiagoa, nahiz eta estilo zuzenak nahitaez ez duen zeharkako estiloak baino hitz gehiagoren presentzia ekartzen. Hona hemen balizko argudio horren erakusgarri (10) eta (11) adibideak. Besterik ez bada, narrazio-estilo desberdinen erakusle garbi dira. Ildo honetan, eduki tematiko bera adierazteko erabilitako hitz-kopuruan ere nabari da aldea. (10) adibidean zehar estiloa ageri da, eta ez dago orainaldiko aditzik. Bestalde, (11) adibidean, gehiena estilo zuzenean kontatuta dago, eta askotan darabil oraina. Lehenaldiko formak narratiorako erabiltzen dira. Dena den, estilo zuzenetik aldentzen den zantzua ematen duen erlatibozko menpeko bat ere agertzen da. Hona hemen bi adibideak, hurrenez hurren:

(10) behin batean Mattin Zaku ies(=? ) bere amari esan tzion / ba / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea (4´´) ta azeri bat bilatu / eta esan tzion azeriak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion baietz (4´´) ta otso bat bilatu zun da / esan tzion otsuak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion // baietz / ta (4´´) ibai bat topatu zun da za-zakura sartu zun // ... (3H1)

(11) ... bazen behin Matxin Zaku eta bere ama: Matxin Zaku izeneko mutiko bat eta bere amarekin bizi zen / Matxin Zaku eta bere ama oso pobreak ziren eta esan zion Matxin Zaku amari / lasai ama / entzun dut er- / ez as- ez urrutik gaztelu bat dagola eta han errege bat bizi dela / eta diru asko dauka / Matxin Zaku (4´´) / e / bidean joan zen eta bidean azeri bat topatu zuen / eta esan zion azeria / Matxin Zaku nora joa-ten zara? / eta Matxin Zaku esan zion / erregearen gaztelura / nahi duzu etorri? / eta esan zion azeria / bai (7´´) bidean zi:-oja-za- la (=zihoala) e azeri bat topatu zuen eta / e / ez / otso bat topatu zuen eta esan zion otsoa:k / nora zoaz Matxin Zaku? eta esan zion Matxin Zaku erregearen gaztelura / nahi duzu etorri? / eta esan zion otsoa / bai / eta geo bidean zio:- dala ba / ibai bat topatu zuen eta / ezin zuen ezer egin eta esan zion ibaiari / ibaia sartu zakuan! / eta ibaia sa- zakuan sartu zen / (xx=zuen)... (2H2)

4) 4. taulako Besteak kategorian, geroaldi, subjuntibo eta baldintzari dagozkion aditz-formak sailkatzen diren multzoa dela eta, gure hipotesia ezeztatuz, gehiago dira H2 taldean. 3. eta 4. tauletan ikus daitekeenez, desberdintasunik handiena bukaerako egoerari dagokio, eta alde hau esanguratsua da. H2 taldean ekoitzitako ipuinetan bukaerako egoeran Besteak kategoriako aditz-forma gehiago azaltzearen eragile bukaerako Hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan formula tradizionala dugu. H2 taldeko haur askok erabiltzen dute formula hau, saio didaktikoan ikasitakoaren eraginez, eta, aldiz, H1 taldean formula hau ez du inork adierazi. Formula honetan subjuntiboko bi aditz-forma eta lehenaldiko bi aditz trinko ditugu. Beste atalei bagagozkie, Besteak atalean ez da alde nabarmenik ageri. Ondorioz, H1 taldeko ipuinetan Besteak taldeko aditz gehiagoren presentziaz ziharduen hipotesia ez da betetzen. Adin honetarako, beharbada, ez da hipotesi egokia, izan ere, lehen

hizkuntzan ere lehenaldiko eta orainaldiko oinarrizko edo ohiko aditz-formez gain Besteak multzoko oso aditz-forma gutxi erabiltzen baitituzte. Gainerakoan, helduak aditz-formen barietate handiagoa erabiltzen duela ere nabari da.

## **5. ONDORIOAK**

Bi izan dira lan honetan bereizi ditugun aztergaiak: batetik, ipuinetako eduki tematikoen antolaketaren lehen azterketa egin dugu, gainegitura narratiboko atalak behatuz, eta ikusi ahal izan dugu 5 urteko ikasleak, etxetik euskaldunak zein eskolan euskaldunduak, gai direla euren ahozko testuak bosteko egitura narratiboa jarraituz ekoizteko. Hala ere, ikerketa finagoen beharra nabarmendu dugu, eduki tematikoaren antolaketan taldekako zein talde barruko ezberdintasuna eta aniztasuna behar bezala azaltzeko. Zenbat eta baliabide zehatz eta finagoak erabili, orduan eta hobeto deskribatuko ditugu ikasle hauek ekoizturiko testuak, eta ondorioz, egingo ditugun proposamen didaktikoak are egokiagoak izango dira.

Ikasleek euren konta saioetan erabilitako aditz-denborei dagokienez, iraganekoak dira nagusi, baina orainaldikoak ere ekoizten dituzte, elkarrizketei leku egitean. Dena dela, beharrezkoa deritzogu diskurtso-tipo batetik (Bronckart, 1996) (narratibotik) besterako (diskurtso interaktibora, hots elkarrizketara) jauzia egiterakoan ikasleak nola moldatzen diren behatzeari, nahiz eta itxura batean arazo handiegirik ez dutela izango pentsa genezakeen. Honen adierazgarri litzateke ipuineko oinarrizko denborari eusteko daukaten trebezia.

Azkenik, egin dugun azterketari buruzko hausnarketa ere egin nahi genuke. Emaizta kuantitatiboek talde-mailako joera nagusiak erakutsi dizkigute, eta bi ikasle-taldeei buruzko ikuspegi orokorra jaso dugu. Hala ere, bestelako alderdi interesgarriak albora uzteko arriskua izango genuke, gure ikerketa taldekako azterketa orokorretara mugatuz gero. Didaktikaren ikuspegitik, gainera, joera orokorretatik aldentzen diren fenomeno eta estrategia linguistiko hauek berebiziko garrantzia dute. Batetik, ikergai orokor dugun hizkuntz jarduera edo mintza jarduna hobeto ulertzeko bidea erakusten digute. Bestetik, ikasleen arteko ezberdintasunak landu eta hizkuntzaren garapenean talde-joeretatik haratago joatea ahalbideratzen duten mintza jardunak lantzea benetako erronka da didaktikaren alorrean (François 1990).

## **6. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZARAKO ZENBAIT OHAR**

Bukatzeko, gure ikerlan honetako emaitzak hizkuntzen eta beraz euskararen irakaskuntzara bideratu nahi ditugu, zenbait ohar edo proposamen didaktiko eginez. Lehenik eta behin, ikerketarako sortu dugun egoera komunikatiboak eta lortutako emaitzek zenbait baieztapen egitera garamatzate:

1. 5 urteko ikasleei entzule batzuei ipuin bat kontaraztea (berreraikitzea, zehatzago esanda) egoera egokia eta eragingarria da ikasleek ahozko testu luze eta autonomoak ekoitz ditzaten, eta egia esan, H1 zein H2ren didaktikan erabil daitekeen baliabidea dirudi.
2. Hala ere, sortutako egoera komunikatiboak baditu ahulune batzuk, egoera didaktiko errealetan saihestu beharrekoak. Esaterako, nola ipuina kontatzen duenak hala entzuten duenak ipuina jakiteak gertakari eta egoerei buruzko iritziak eta balorazioak

egitea oztopa lezake. Adinak zeresan handia du, baina, hala ere, badirudi egoera honek ez duela bultzatzen eszenario, pertsonaia, edo egoerei buruzko deskripziorik. 3. Aditz-dentsitateari dagozkien emaitzek aurreko ideiare antzekora garamatzate: mintza jardun narratiboan ikasleek aditza izugarri darabilte, ekintzak kontatzera mugatuko balira bezala, aurreko puntuan proposatutako beste estrategia horien kalterako. 4. 5 urteko ikasleak ipuinak berreraikitzeke gai direla ikusi dugu, eta eginkizun hau, gainera, ia gehienek bost ataleko gainegitura jarraituz burutzen dute. Eskolak, beraz, ipuina lantzerakoan bestelako helburu didaktikoak proposa ditzakeela iruditzen zaigu. Are gehiago, Nonnon-ek (2000) dioen bezala, hiruko edo bosteko gainegitura narratiboaren irakaskuntzak bestelako lanketa didaktikoak oztopatu dituenean. Izan ere, ipuinak berezko dituen hainbat eta hainbat esparru, komunikazio, gizarte zein ahozkoari lotutakoak, guztiak ere didaktikak beregain hartu eta garatzeko modukoak (Diaz de Gereñu prentsan), itzalean geratu dira.

Edonola ere, iruditzen zaigu mota honetako ikerketek ikasleen hizkuntz ahalmenak hobeto ezagutzeko aukera ematen digutela, eta hala, ikasle hauen hizkuntzaren garapenerako funtsezkoa den hizkuntzen didaktikak aurrera egin dezan baliagarri direla.

## BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.M. (1985). *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Adam, J.M. eta C.U. Lorda (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- Almgren, M. (2000). *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*. EHU-UPVko doktorego-tesia.
- Akinçi, M.A. (1996). *Temporality and narrative structure*, VII IASCL Kongresuan aurkeztutako komunikazioa.
- Arano, R.M., Idiazabal, I., Kaifer, A., Larringan, L.M. eta Ocio, B. (1990). *Testu azterketarako ezaugarri galbahea. Euskal testuen tipologia eta azterketarako metodologia*, in I. Idiazabal (Arg.) *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Bilbo, Labayru.
- Arbilla J.K. eta Kaifer A. (1988). *Gainegitura narratiboa eta aditz-kategoriaren unitateak haurrek idatzitako ipuinetan*, in II Euskal Mundu Biltzarra, Euskara Biltzarra, III Alea, Bilbo: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, 323-332.
- Arratibel, J. eta Zubizarreta X., Olariaga A. (irudiak) (2001). *Txomin Ipurdi*. Donostia, Erein.
- Barreña A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbo, EHU-UPVko doktorego-tesia.
- Bonnotte, I. (1989). *L'emploi des flexions verbales du passé : des représentations cognitives au marquage en surface. Etude comparative chez l'enfant et l'adulte*. Thèse de Doctorat. Université de Bourgogne, ronéo.
- Brigaudiot, M. (1993). *Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle*, in *Repères N.7 Langage et images*.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. (2004). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail*, in J.-P. Bronckart eta Groupe LAF (Ed.), *Agir et discours en situation de travail*, Genève. Cahiers de la Section des sciences de l'Education, 103, 11-144.
- Diaz de Gereñu, L. (prentsan). *Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera*.
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Genebako Unibertsitateko argitaratu gabeko tesia.
- Eustat (2001). [www.eustat.es](http://www.eustat.es).

Ezeizabarrena M.J. (1996). Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües. Bilbo, EHU-UPVko doktorego-tesia.<sup>2</sup>

Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

François, F. (1990). La communication inegale. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Garcia I. (2004). Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberrako garapenaren azterketa. EHU-UPVko doktorego-tesia.

Idiazabal, I. (1991). Izen Sintagmaren determinante-artikulua eta bere jabeakuntza. Lehenengo emaitzak euskaraz eta erdaraz, in I. Idiazabal (Arg.) Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües. Bilbo, EHU-UPV.

Kaifer A. eta Del Valle I. (1992). Haurrek idatzitako ipuinen azterketa testuen pedagogiaren ildotik., in I. Idiazabal (ed.) Testuaren pedagogia. Bilbo, Labayru. Larivaille P. (1974).

L'analyse (morpho)logique du récit, Poétique, n° 19.

Larringan, L.M. (1998). Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean, in I. Idiazabal eta L.M. Larringan (arg.) Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza. Gasteiz, EHU-UPV-Arabako Foru Aldundia. 47-95.

Nafarroako Estatistika Zerbitzua (2001). [www.cfnavarra.es/estadistica](http://www.cfnavarra.es/estadistica).

Nonnon, E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, in Repères 21, 2000, 23-52.

Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos en niños preescolares, in Infancia y aprendizaje 22, 1983, 47-56.

Plazaola, I. (1990). Ipuin kontaketa euskaraz: aditzaren funtzionamenduaz zenbait elementu, in I. Idiazabal (Arg.) Hizkuntzaren psikopedagogia. Bilbo, Labayru.

Plazaola, I. (prentsan). Euskal intertestua. Hiru diskurtso tipoen funtzionamendua. Propp, V. (1970) Morphologie du conte. Seuil.

Revaz, F. (1997) .Les Textes d'action. Paris, Klincksieck. Publication du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz.

Rosat, M.-C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux, in Travaux neuchatelois de linguistique 29, 1998, 29-47. Sainz M. (2002). Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika. Donostia, Erein.

Schneuwly, B. (1988). Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

[i] Lan hau EHU/UPV (9/UPV 00033.130-13614/2001), MEC-ek (BFF2003-05196) eta Eusko Jaurlaritzak diruz lagundutako ikerketa-proiektuei esker gauzatu da.. Luis M. Larringanek lan honen lehen zirriborroa irakurri ondotik egindako iradokizunak ere eskertu nahi genituzke. Era berean, Zumaiako Maria eta Jose Ikastetxeak eta Lizarrako Ikastolakoak ere gogoan ditugu, baita azken ikastetxe honekin harremanetan jartzeko laguntza eman digun Nagore Soroa ere.

[ii] H.E.: Hasierako Egoera; I.T.: Indar Transformatzaila; E.G.: Ekintzen Garapena; I.O.: Indar Orekatzailea; B.E.: Bukaerako Egoera.

Dossierrak:

[Euskararen jabeakuntza eskolan](#)

BAT aldizkaria:

[56. 2005eko iraila. Euskararen jabeakuntza eskolan](#)

Kokapen geografikoa:

[Euskal Herria](#)

---

<sup>2</sup> Hemendik aurrerako bibliografia zuk zeuk bana ezazu.