

# Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina

MANTEROLA, Ibon eta LARDIZABAL, Eider  
Euskal Herriko Unibertsitatea<sup>1</sup>

Jasotze data: 2010-07-14

Onartze data: 2010-07-14

Lan honetan euskal eskolaren egungo erronka handienetakoa den ikasle etorkinen euskalduntzea aztertzen da. Zehazki, adin ezberdineko sei ikasle etorkinen euskararen ikaskuntza aztertzea da helburua, horretarako, ikasleek testu-genero batean (ipuin-kontaktetan) dituzten trebetasunak eta zailtasunak aztertuz. Hizkuntzaren alderdi testual-diskurtsiboak eta gramatikalak dira aztergai. Emaitzek erakusten dute ikasleek, oro har, ipuin-kontaktetarako hainbat trebetasun testual-diskurtsibo (kontaktetarako autonomia, planifikazioa) bereganatu dituztela eta baita euskal gramatikaren ezaugarri bat ere (ergatiboa). Baina ikasleen artean dauden aldeak ere nabarmentzen dira. Ondorioztatzen da ikasle etorkinen euskarazko trebetasunen atzean D ereduko eskolatzea dagoela, baina baita eskolaz kanpoko inguru euskaldunaren eragina ere.

**Hitz-gakoak:** ikasle etorkina, euskararen ikaskuntza, murgilketa, ipuin-kontakteta.

Este artículo aborda uno de los retos actuales de la escuela vasca: el aprendizaje del euskera por alumnos inmigrantes. Se trata de analizar el aprendizaje del euskera en seis alumnos inmigrantes de diferentes edades, partiendo de las capacidades y dificultades que muestran estos alumnos en la producción de un género textual preciso: la narración oral de cuentos. Se estudian elementos discursivo-textuales y gramaticales. Los resultados reflejan que, en general, los alumnos se han apropiado

---

<sup>1</sup> Ikerketa hau EHUren ikasleentzako lankidetzeta-beka bati esker eta honako ikerketa-proiektuen laguntzarekin egin da: UPV/EHUko (9/UPV 00033.130-13614/2001), Eusko Jaurlaritzako (IT-262-07), eta MEC/MICINN eko (BFF2003-05196; HUM2006 - 11862 ; FFI 2009 – 13956 ).

de capacidades textuales-discursivas de la narración oral como la autonomía narrativa y la planificación, y también de propiedades gramaticales del euskera como la marcación del caso ergativo. Sin embargo, también se resaltan las diferencias entre los alumnos. Las conclusiones apuntan a la escolarización en euskera (en inmersión) y también al entorno social euskera-parlante entre los factores clave para el aprendizaje del euskera por alumnos inmigrantes.

**Palabras clave:** alumnos inmigrantes, aprendizaje del euskera, inmersión, narración de cuentos.

Ce travail étudie le plus grand défi de l'école basque qu'est l'apprentissage du basque des élèves immigrants. Plus précisément, il s'agit d'étudier l'apprentissage du basque chez six élèves immigrants d'âges différents, en étudiant pour cela les capacités et les difficultés que ces élèves rencontrent dans un genre de texte précis (le conte). Sont étudiés les aspects discursifs et grammaticaux de la langue. Les résultats nous montrent que les élèves ont en général assimilé une certaine capacité discursive pour le conte (autonomie dans le récit, planification), ainsi qu'une marque grammaticale (l'ergatif). Apparaissent également d'autres différences entre les élèves. On en conclut que tant l'enseignement du basque par immersion que le contexte sociolinguistique basque parlant favorisent le développement du basque chez ces élèves immigrants.

**Mots-clés :** élève immigrant, apprentissage du basque, immersion, conte.

This paper examines the learning of Basque in immigrant students, which is one of the biggest challenges that has to be addressed by the Basque school today. Specifically, the aim is to analyse the learning of Basque of six immigrant students of different ages, and to do so by analysing the students' competence and difficulties in one text type (storytelling). The textual-discursive and grammatical aspects of the language were then examined. The results show that the students have largely acquired certain textual-discursive skills for storytelling (autonomy in the telling, planning), as well as one of the features of Basque grammar (ergative). But the differences between the students are also clear. The conclusion reached is that crucial roles in immigrant students' Basque competence are played by being schooled in the D [Basque-medium] education model and by the influence of the Basque speaking environment outside school.

**Key Words:** immigrant student, learning of Basque, immersion, story telling.

## 1. Sarrera

Lan honen helburua murgilketa bidez eskolatutako eta herri euskaldun batean bizi diren ikasle etorkinen euskararen ikaskuntza aztertzea da. Testuinguru eta baldintza oso jakin batean euskalduntzen ari diren ikasleek jardungo dugu, beraz. Inguru euskaldunean bertakotuz eta eskolan ere dena euskaraz eginez ikasle etorkinek euskaraz lortutako trebetasunak ikertu nahi ditugu. Horretarako, ikasleek ahoz ekoiztutako ipuinak izango dira aztergaiak.

Etorkinen etorrerak eskolaren eremuan orain arte ezezagunak edo landugabeak ziren hainbat auzi sortu du. Esate baterako, hor dago eskola-kulturaren auzia. Jatorrizko lurraldean hemen bezalako eskolatzearen kulturarik ez duten ikasleak bertako eskola-kulturara ohitzea ez da lan samurra. Ikasle iritsi berriak eskolak gure gizarteetan daukan paperaz jabetzea beti ez da dirudien bezain begien bistakoa, edo iritsi berria «ikasle bihurtzea» bera ere askotan zaila gerta daitekeen prozesua da. Beste auzi nagusi bat, eta artikulu honi oso lotua dagoena, hizkuntzena da. Europako Parlamentuak nabarmentzen du etorkinak integratuko badira, funtsezkoa dela harrera hizkuntzak ikastea (1998, Etxeberria eta Elosegiren lanetik (2009) hartua). Etorkinak hartzen dituen gizarteko hizkuntza edo hizkuntzak ikasi gabe, nekez bertakotuko da kanpotik datorrena.

Hari honi tiraka, eskolako hizkuntzaren garrantzia ere nabarmentzen da. Eskolan erabiltzen den hizkuntza menderatzea oso baldintza garrantzizkoa da eskolan emaitza onak lortzeko. Hatsarre honek edozein ikaslerentzat balio du, noski, baina garrantzia berezia hartzen du etorkinen kasuan, sarritan, eskolara txikitari ez baina beranduxeago iristen baitira. Ondorioz, iritsi berritan menderatzen ez duten hizkuntza batean euren adinerako beharrezkoak diren eskola-edukiak barneratzea ez da batere lan samurra.

Hatsarre hauek euskal eskolaren testuingurura dakartzate Etxeberria eta Elosegik (ibid.), euskal eskolak ikasle etorkinekin dituen erronkak honela laburtuz: batetik, ikasle etorkinek euskara ikastea; bestetik, jatorrizko hizkuntzak mantentzea; eta noski, eskolan arrakasta lortzea, honek bermatzen baititu gizarte eta lan integrazioa.

Ikasle etorkinen eskolatzean kontuan hartu beharreko beste alderdi bat da ikasle etorkina ikasle-mota berria dela hizkuntzei dagokienean, edo behintzat, orain arte oso hedatua ez zegoen ikasle-mota dela: etxetik ez euskaldun eta (kasu askotan) ezta gaztelaniadun ere ez diren ikasleak dira, eta gainera, euskararen (eta askotan, gaztelaniaren) ikaskuntza lehen haurtzaroan ez baizik eta (kasu askotan) lehen hezkuntzan edo beranduago hasten dute.

Dударik gabe, ikasle etorri berri hauek euskaraz zer nolako maila lortzen duten jakitea funtsezkoa da ikasle hauei behar bezalako irakaskuntza eskaintzeko. Eremu honetan kokatzen da gure lantxo hau. Etxeberria eta Elosegiren (ibid.) lana ere beste ekarpen bat da zentzu honetan. Lehen hezkuntzan eskolatzen hasitakoek ez bezala, txikitatik eskolatutako haur etorkinek bertako ikasleen pareko emaitzak lortzen dituzte ahozko zein idatzizko ulermen eta adierazpen frogetan.

Gure ikerketan parte hartu duten ikasleak murgilketa bidez eta oso tes-tuinguru euskaldunean bertakotzen ari dira. Interesgarria gerta liteke jakitea halako baldintzetan gureratutako ikasleek euskaraz nola egiten duten ikertzea. Gainera, abian ditugun beste lan batzuekin batera (Beloki et al., 2005; Almgren et al., 2008; prentsan; Idiazabal & Manterola, prentsan), murgilketa bidezko euskararen ikaskuntzaren ikerketan sakontzeko aukera emango digu.

Sarrera honen ondotik, etorkinen eskolatzeaz hainbat datu emango dugu, gure ikerketa immigrazioaren fenomeno berri honetan kokatze alde-ra. Hirugarren atalean zehar gure datu-bilketa aurkeztuko ditugu: besteak beste, datuak non bilduak izan diren, ikasleen ezaugarriak zein diren eta ikasleen ekoizpenak biltzeko zein bitarteko erabili dugun. Laugarren atala ikasleen ekoizpenak aztertzeko izango da. Eta bosgarren puntuan ikasleen azterketetatik ateratako emaitzak eztabaidatuko ditugu. Aurrera begirako hausnarketatxo batekin itxiko dugu lan hau.

## 2. Immigrazioa eta eskolatzea

Azken urte hauetan batez ere, Hego Euskal Herriko etorkinen kopuruak gora egin du nabarmen. Zehazki, 1998 eta 2008 artean, 200.000 etorkin

iritsi dira lau herrialdeetara, biztanleen %1 baino gutxiago izatetik ia %5,6 izatera pasatuz (Aierdi, 2008).

Osa eta Aierdi berak liburu honetan bertan idatzitako orrialdeetan azaltzen da gertakari honek euskararen egoerari zenbateraino eta nola eragiten dion. Nabarmen liteke, esaterako, etorkinak euskarak indar gutxi duen guzietara etorri direla batez ere. Ondorioz, gehienek euskararekin duten kontaktua urria da, batere izatekotan.

Eskolatzea dela eta, lehendabizi azpimarratu behar dena da etorkinen gutxiengoa doala eskolara (zehatzago esanda, derrigorrezko eskolaldira), etorkinen bi herenek 20 eta 44 urte arteko adina baitute. Eskolara doazenen artean, Euskal Autonomia Erkidegoan A eredia da gehien aukeratzen dena (%41). B eredian etorkinen %29 dago eta D eredian, berriz, %30. Datu hauek, ordea, asko aldatzen dira herrialdearen arabera, ereduak aukeraketan eragina daukalako herrialde bakoitzeko eredu-egiturak. Adibidez, Gipuzkoan D eredian dago etorkinen %51, baina kontuan hartu beharra dago Gipuzkoan A eredia ez dagoela batere hedatua eta ondorioz, ikasle etorkinak B eta D ereduetara bideratzen direla. Aldiz, Bizkaian baina batik bat Araban, askoz ere gehiago dira A eredian ikasten duten haur etorkinak.

Immigrazioak Hego Euskal Herrian daukan banaketa eta presentzia ikusita, ondoriozta genezake gure ikerketa honetan aztertzen dugun populazioa joera nagusitik kanpo dagoela: euskara oso presente dagoen herri batean bizi dira eta eskolatzeko eredia D dute. Beraz, gogoan izan behar da jarraian aurkeztera goazenak ez duela inondik inora ere Euskal Herriko ikasle etorkinen gehiengoaren kasua azaltzen. Dena dela ere, baldintza jakin eta zehatz batzuetan euskalduntzen ari den ikasle-talde batek zer-nolako euskara trebetasunak lortzen dituen erakuts dezake. Baldintza zehatz horiek zein diren hurrengo atalean azalduko dugu.

### 3. **Ikasle etorkinen euskara aztergai**

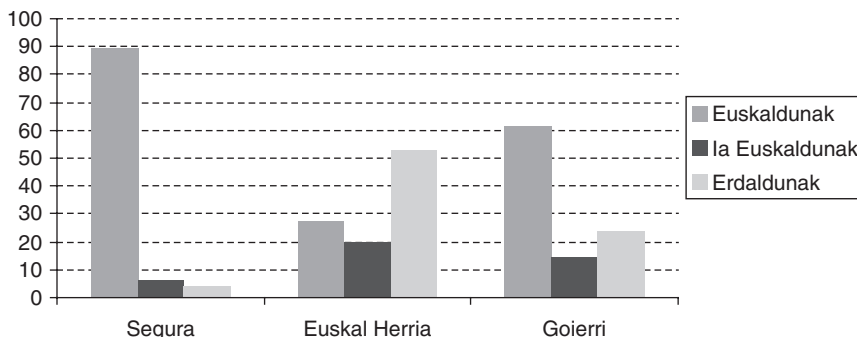
Lau azpiataletan banatu dugu ikerketaren aurkezpena. Lehendabizi ikasleak bizi diren testuinguru soziolinguistikoa zehaztuko dugu. Ondoren, 3.2. atalean, ikasle etorkinen eskolatzea azalduko dugu. Ikasle bakoitzaren datu

zehatzak 3.3. atalean eman ondoren, ikasleen ekoizpenak biltzeko dispositiboa aurkeztuko dugu.

### 3.1. Testuinguru soziolinguistikoa

Aztergai ditugun ikasleak Seguran bizi dira. 1.300 biztanle inguru dituen herri oso euskalduna da Segura.

#### 1. grafikoa. Euskara gaitasuna, 2001



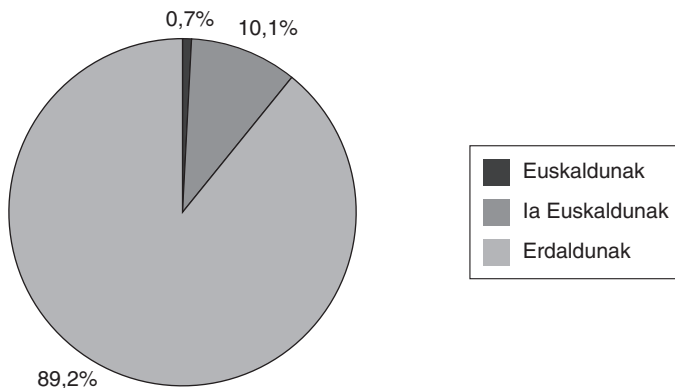
*Iturria:* Euskararen Datu Basea ([www.soziolinguistika.org/edb/](http://www.soziolinguistika.org/edb/)). Egileek egokitu.

Goiko grafikoan ikus daitekeenez, euskararen ezagutza portzentajea oso handia da Seguran. Euskal Herriko herririk euskaldunenetakoa da Segura. Izan ere, Euskal Herrian euskaldunen portzentajea %30era iristen ez den bitartean, Seguran ia %90ekoa da. Segura Goierri eskualdean dago, eta Goierri ere asko dira euskara dakitenak. Ez Seguran bezainbeste, baina Euskal Herriko eskualderik euskaldunenetakoa bada. Izan ere, Zegama, Zerain, Idiazabal, Mutiloa edo Ormaiztegi herri oso euskaldunak dira. Aldiz, Beasain eta Ordizia, Goierriko herririk hazienak, erdaldunagoak dira.

Gure ikerlan honetan haurrak ditugunez aztergai, interesgarria izan daiteke Seguran haurren hizkuntza gaitasuna zertan den jakitea. Jarraiko grafikoak erakusten duen moduan, Segurako haur gehien gehienek (ia %90ak)

dakite euskara; euskaldunak eta ia euskaldunak batera hartuta, ia %100era iristen da portzentajea.

**2. grafikoa.** Euskara gaitasuna Segurako haurrengan (2 - 14 urte), 2001



*Iturria:* Euskararen Datu Basea ([www.soziolinguistika.org/edb/](http://www.soziolinguistika.org/edb/))

Euskararen erabileraren datu zehatzik ez badakigu ere, pentsa liteke apur bat baxuagoa dela. Gainera, azkenaldian Segurara inguruko herri erdaldu-nagoetako jendea etorri da eta litekeena da horrek apur bat jaitsi izana euskararen erabilera. Hala ere, euskaren erabilera handia da Seguran.

Euskara da kaleko hizkuntza nagusia. Umeen artean, gazteen artean, hel-duen artean, eta belaunaldien artean ere euskara da hizkuntza nagusia. Etxe gehienetan euskaraz egiten da. Aisialdia ere euskaraz da Seguran: eskolaz kanpoko jarduerak, eskola-kirola, esaterako, euskaraz egiten da. Kirol elkar-teetan ere, oro har, euskaraz egiten da eta udako udaleku irekiak ere eus-kara huts-hutsean izaten dira.

Ziurrenik, euskararen erabilera handi honi esker dago bizi-bizirik Segurako euskara ere. Belaunaldien arteko transmisioak tinko dirau, eta hau adierazle baliagarria izan liteke euskarak Seguran duen bizi-indarra neurtzeko.

Aisialdia, lagunartea edo etxea bezalako ahozko esparru informaletan ez ezik, esparru formaletan ere euskara asko erabiltzen da. Esaterako, bada

Seguran irrati bat, Segura Irratia, eta honek ere ia dena euskaraz ekoizten du. Ikus-entzunezkoetan, Euskal Telebistako lehen kateaz gain, eskualdeko telebista kate bat ere bada, Goierri Telebista. Hemen ere den-dena euskaraz ekoizten da, ia salbuespenik gabe.

Idatzizko hizkuntzari dagokionez ere euskararen erabilera nabarmena da Seguran, bai esparru informalean, baita formalean ere. Hedabideei dago-kienez, prentsa idatzia euskaraz badago, gaztelaniazkoarekin batera. Badi-tugu tokiko idatzizko hedabideak ere, *Goierriko Hitza* eta *Goierriarra*, bes-teak beste. Hauek ere euskara hutsean dira. Horrez gain, hizkuntza paisaia ere (seinaleak, komertzioetako errotuluak, publizitatea...), batez ere euskaraz da. Udaletxeko oharrak elebidunak dira baina gaztelania hutsez ez dago ezer.

Euskararekiko jarreraren datu zehatzik ez badugu ere, pentsa liteke euskararen aldeko jarrera oso garbia dagoela Seguran. Horrez gain, esan behar da, eskolatzea ere, noski, euskaraz egiten dela Seguran. Jarraian datu zeha-tzagoak.

### 3.2. Eskolatzearen ezaugarriak

Seguran ikastetxe bakarra dago, sare publikokoa. Bertan Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasketak egin daitezke. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza egiteko, ordea, bertan ez dago aukerarik eta kanpora irten beharra dago, Beasainera normalean (gutxi batzuk Lazkaora edo Ordiziara).

Segurako eskolan D ereduak bakarrik dago. Datu zehatzik ez badugu eman ere, Segurako euskararen ezagutza datuak ikusita (3. eta 4. grafikoak), pen-tsa liteke ikasle gehienentzat etxeko hizkuntzan izaten dela eskolatzea. Ez da hau, ordea, aztergai ditugun ikasle etorkinen kasua. Hauek ere D ere-duan eskolatzen dira, baina D ereduak murgilketa-eredua da hauentzat, hau da, etxekoa ez den beste hizkuntza batean eskolatzen dira.

Ikasle etorkinak, gainera, lehen aldiz euskararekin kontaktuan eskolan jartzen dira. Segurako eskolan bada harrera-gela bat, euskararekiko lehen kontaktu hori laguntzeko pentsatua, eta behin lehen kontaktua egin ondo-



ren ere, beharra duten ikasleei euskara-errefortzuak eskaintzen zaizkie. Dena dela, ikasle bakoitzaren kasua ezberdina izanik, laguntza-gela honek beharren arabera funtzionatzen du. Ikergai ditugun ikasleak horren lekuko.

### 3.3. Ikasle etorkinen datuak

Adin ezberdineko sei ikaslek hartu dute parte gure ikerketan. 1. taulak adierazten duen moduan, euskararekiko kontaktua ere adin ezberdinetan egin dute.

**1. taula.** Etxeko hizkuntza, adina eta euskararekin kontaktuan daramaten denbora

	K <sup>2</sup>	H	R	Z	A	S
Adina	5;10 <sup>3</sup>	7;04	7;06	8;02	9;09	11;10
Euskararekiko kontaktua	3;08	2;04	1;07	3;08	3;08	2;04
Lehen hizkuntza	Arabiera <sup>4</sup>	Portugesa	Portugesa	Bulgaria	Arabiera	Portugesa

Adinez gazteena denak hiru urte eta erdi pasatxo darama euskara ikasten. Ikasle honen kasua etxetik gaztelaniadun izanik eskolan txikitatik euskara ikasten hasten diren bertako ikasleen antzeko kasua da. Diferentzia etxeko lehen hizkuntzan dago, noski. Eta honen ondorioa, gainontzeko bost ikasleen kasuan bezala, ez da nolana hikoia: irakasleek ez dute ikasle onen lehen hizkuntza ezagutzen. Ziurrenik, ikasle etorkinen murgilketa bidezko

<sup>2</sup> Ikasleen izenen lehen hizkiarekin izendatuko ditugu ikasleak.

<sup>3</sup> Lehen zenbakiak urtea adierazten du. Puntu eta koma ondoren datorrenak, hilabetea. 5;10 = bost urte eta hamar hilabete.

<sup>4</sup> Arazo batzuk direla medio, ezin izan dugu jakin zein den K-ren eta A-ren etxeko lehen hizkuntza, baina arabiera izan daitekeelakoan gaude. Honez gain, bi ikasle hauek Segurara iritsi aurretik Zaldibian bizi izan ziren, baina eskolara apenas joan gabe.

ikaskuntza-irakaskuntzak duen berezitasun bat da hau. Izan ere, murgilketa «estandararen» ezaugarrietako bat da irakasleak ikaslearen etxeko hizkuntza ezagutzea (Idiazabal, 2003). Eta hau ez da beti betetzen ikasle etorkinekin. Aztergai ditugun ikasleak horren lekuko.

K ez beste ikasle guztiak adinez nagusiago hasi ziren euskara ikasten. Eta denek ez daramate denbora berbera euskararekiko kontaktuan: H ikasleak bi urte eta erdi pasa, R ez da bi urtera iristen, Z-k eta A-k hiru urte eta erdi pasatxo, eta azkenik, ikasle helduenak, ia bi urte eta erdi.

Euskara ikasteko laguntza bereziak direla eta, denetarik dago aztergai ditugun ikasleetan. Ikasle helduenak gelatik kanpoko laguntza pixka bat behar izan zuen iritsi eta lehenengo bost hilabeteetan. Z-k ere hilabete batzuetan gelaz kanpoko errefortzua jaso zuen, H-k bezala (azken hau, ordea, ikerketan parte hartzeko garaian oraindik ere laguntza jasotzen ari zen). Gainontzeko hirurek, ordea, ez dute inolako laguntza berezirik behar izan hizkuntza dela eta. Beraien irakasleen arabera, haur hauek ez zuten material berezirik erabili eta ez zitzairen aparteko lanik eman hizkuntza lantzeko asmoarekin. Lehenengo egunetik beraien ikaskideekin batera egon ziren gelan, inolako jarduera bereziren beharrik gabe.

Hurrengo atalean ikasleen euskara ekoizpenak biltzeko erabilitako dispositiboa aurkeztuko dugu.

### 3.4. Ekoizpenak biltzeko dispositiboa

Ikasleei aurrez entzundako ipuin bat kontatzeko eskatzen zaie. Aurrena heldu batek (ikertzaileak) Mattin Zaku ipuina kontatzen die ikasleei<sup>5</sup>. Hamabi marrazkiz osatutako liburuaren laguntzaz kontatzen die ipuina helduak, eta marrazki hauek ekintza zein egoera nagusien adierazle dira. Sei ikasleek batera entzuten dute helduaren kontaketa.

Mattin Zaku ipuina horrela labur liteke: Mattin Zaku bere amarekin bizi da, eta oso behartsuak dira. Aldaketa bat gertatzen da, ordea, Mattin

---

<sup>5</sup> Mattin Zaku Arratibel eta Zubizarretaren (2001) *Txomin Ipurdi* ipuinaren bertsio egokitu bat da.

Zakuk erregearen gaztelura joatea pentsatzen baitu, dirua eskatzera, eta hala, bidean barrena abiatzen da zaku eta guzti. Mattin Zakuk bidean hiru pertsonaia «magiko» aurkitzen ditu (azeria, otsoa eta ibaia) eta hirurak zakuan sartzen ditu. Gaztelura iristean, dirua eskatzen dio erregeari, baina erregeak, dirurik eman nahi ez, eta aurrena oilo erraldoietara, gero zaldi basatien artera eta azken-azkenik herriko plazara, sutara, bidaltzen du. Egoera latz hauetako bakoitzean hiru pertsonaia magikoez laguntzen diote Mattin Zakuri. Azeriak oilo erraldoiak akabatzen ditu, otsoak zaldiak, eta ibaiak, berriz, sua itzaltzen du. Erregeak, azkenean, Mattin Zakuri dirua ematen dio. Etxera bueltatu, eta Mattin Zaku bere amarekin aberastuta bizitzen da...

Helduak marrazkiak baliatuz egin duen kontaketa entzun ondoren, ikasleen artetik bi hartu, eta batek besteari kontatzen dio ipuina. Ipuina entzun duten gainerako haurrak beste gela batera eramaten dira. Haur kontalariak marrazkiak ditu lagungarri, baina ez dizkio haur entzuleari erakusten; honen bidez saihestu nahi dena da bi haurrak marrazkiei begira deskribaketa hutsa egiten jardutea.

Ondoren, ipuina entzun duen haurrak hirugarren lagunari kontatuko dio, sei ikasleek gauza bera egin arteko katea osatuz. Ondorengo hau da ikasleei ipuina kontatzen hasi aurretik emandako kontsigna: «ondo-ondo kontatu behar diozu ipuina zure lagunari, grabatu egingo dugulako, eta gero haur txikiagoek entzungo dutelako. Gainera, zure lagunak beste bati kontatu beharko dio gero».

Ikasleek ipuinak ekoitz ditzaten prestatutako komunikazio egoera honek baditu beste hainbat ezaugarri: kontsignaren bidez hasiera batean ipuin-kontalariari ematen bazaio ere hitza, litekeena da haurrak laguntza behar izatea kontaketa momenturen batean, adibidez, hitz jakinen bat falta zaiolako edo ekintzaren bat ahaztu zaiolako. Halakoetan, helduak edo ipuina entzuten ari den beste haurrak parte har dezake kontaketa. Baina bestela, printzipioz, kontalariari dagokio ipuin-kontakteta aurrera eramatea.

Sei ikasleen ipuin-kontaktak bidez grabatu eta transkribatu egin dira, Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera ikertaldean horrelako corpusak transkribatzeko erabili ohi diren irizpideekin.

#### 4. Ikasleen ipuinen azterketa

Ikasleek ekoiztutako ipuinak aztertzeke orduan hiru alderdiri begiratu diegu, hizkuntzaren bi maila ezberdinetan kokatzen diren hiru alderdiri: testuaren/diskurtsoaren mailan kokatzen dira kontaktetarako autonomia (4.2.) eta egitura narratiboa (4.3.). Eta perpausaren gramatikaren esparrukoa da ergatibo kasuaren ekoizpena (4.4.). Lehen aztergaia, 4.1. atalekoa, ipuinen luzerari dagokiona da. Kontaktetarako autonomia eta egitura narratiboaren azterketari esker, ikasleek dituzten hainbat trebetasun diskurtsibo aztertuko ditugu. Eta ergatiboaren ekoizpena behatuz, gramatika-mailako alderdi bati behatuko diogu.

Testu/diskurtso mailako alderdien azterketa Bronckartek (1996/2004) Interakzionismo Sozio-diskurtsiboa (ISD) deitzen den markoan eraikitako testu-arkitekturaren proposamenean oinarritzen da<sup>6</sup>. Bronckarten arabera, diskurtsoa hizkuntzaren erabilera edo hizkuntza-jardura da, eta testuan gauzatzen da. Hortaz, diskurtsoaren edo hizkuntzaren erabilera aztertzeke, testura jo behar da.

Testuaren azterketari hainbat ikuspegitatik hel dakiok. Bronckartek hiru maila edo dimentsio nagusi bereizten ditu: testuaren azpiegitura orokorra, testuratze mekanismoak eta ardura enuntziatiboa. Testuaren azpiegitura orokorra testuaren planifikazioari dagokio. Testuratze mekanismoen mailan, berriz, konexio, izen kohesio eta aditz kohesio mekanismoak sartzen dira. Testuaren progresio tematikoa edo eduki tematikoaren kateatzea aztertzen da testuratze mekanismoak behatuz. Bestela esanda, testuaren koherentzia tematikoari dagokio testuratze mekanismoak. Ardura enuntziatiboa da testu-arkitekturako hirugarren maila. Ardura enuntziatiboa testuaren koherentzia pragmatikoari dagokion aztergaia da. Hain zuzen ere, testuan agertzen diren ahots enuntziatiboen eta modalizazioen kudeaketa da testuaren maila honetan kokatzen dena.

---

<sup>6</sup> Ahozko testu-generoen irakaskuntzaz Dolz eta Schneuwlyk (1998) idatzitako liburu ezagunean ere proposamen berbera da oinarria. Larringanek (prentsan) egiten duen ISDren aurkezpena ere gomen-dagarria da. Halaxe dira, baita ere, Idiazabal eta Larringanen (1998), Idiazabal eta Garcia Azkoagaren (2005) eta Plazaola eta Alonsoren (2007) euskarazko lanen bildumak, ISDren baitakoak.

Ikasleen ipuinetan aztertuko ditugun bi alderdiak testuaren azpiegitura orokorrean koka litezke. Kontaketarako autonomia aztertzeak erakutsiko digu ikasleak zenbateraino diren gai ipuin-kontakteta bere gain hartzeko. Ipuinaren ekoizpena euren kabuz egiteko daukaten maila erakutsiko digu honek. Egitura narratiboaren bidez, berriz, ikasleek ipuinak planifikatzeko daukaten abileziari begiratu diogu, hau da, ipuineko eduki tematikoa antolatzeko trebetasunak behatu ahal izango ditugu.

Ergatiboaren ekoizpena dela eta, albo batera utziko dugu aditzeko ergatibo komuntadura-marken azterketa. Soilik aditzaren argumentuetan ergatiboa behar bezala erabiltzen den behatuko dugu.

#### 4.1. Ipuinen luzera

Ikasleek ekoiztutako testuen nolabaiteko tamaina neurtze aldera, lehenik eta behin ipuin-kontaktetaren luzerak aztertu dira. Hitz kopuruetatik hasita, ikasleen artean denetarik ikusten da. K ikaslea da ipuinik laburrena ekoizten duena, 205 hitzekoa eta Z, aldiz, luzeena, 359 hitzekoa.

#### 2. taula. Ipuinen luzera eta kontaktetaren iraupena

	K	H	R	Z	A	S	Heldua
Hitz-kopurua eta kontaktetaren iraupena	205 hitz 3' 43"	322 hitz 5' 22"	225 hitz 3' 46"	314 hitz 5' 00"	359 hitz 4' 43"	300 hitz 3' 09"	737 hitz 5'40"

Ipuin-kontaktetaren iraupena dela eta, S ikasleak hiru minutu pasatxoan kontaktzen du ipuina. Pixka bat gehixeago irauten dute K eta R-ren ekoizpenek, eta hortik gora, A, Z eta batez ere H-ren ekoizpenak. Aipa liteke, dena dela, hitz-kopuruak eta iraupenak ez datozela guztiz bat. Adibidez, K ikasleak S-k baino denbora gehiago egiten du ipuina kontaktzen, horregatik ez du, ordea, ipuin luzeagoa kontaktzen.

Helduak ikasleei kontatutako ipuina askoz ere luzeagoa da, ikasleen artean ipuinik luzeena dena baino bi aldiz luzeagoa baita (359 hitz A-k, 737 helduak).

#### 4.2. Kontaketarako autonomia

Kontaketarako autonomia aztergai interesgarria da ikusteko ea ikasleek zenbateraino lortzen duten ipuin-kontaktaren jarduera euren kabuz egitea. Ipuin-kontaketa testu-genero monologala da, edo behintzat, ipuin-kontaktaren kudeaketa kontalariari dagokio. Kontaketen luzeretara berriro joz, adibidez, A-ren kasuan, kontaketarako autonomia-mailak erakutsiko du ea zenbateraino ekoiztu duen hitz-kopuru hori bere kabuz bakarrik. Edo denborari begiratuta, azter liteke ia bost minutu ipuina kontatzen jarduterakoan zenbaterainoko laguntza behar izan duen.

Ikasleen artean hiru maila bereiz litezke kontaketarako autonomiari dagokionez. 3.taulak erakusten duen bezala, R, Z eta S ikasleek erabateko autonomia daukate ipuina kontatzerakoan. Hau da, helduak kontsignarekin hitza eman ondoren («*hasi ipuina kontatzen*»), ikasleak bere gain hartzen du testuaren ekoizpena eta bukaerara arte bere kabuz moldatzen da, helduaren inolako esku hartzerik behar izan gabe.

#### 3. taula. Kontaketarako autonomia

	K	H	R	Z	A	S
Autonomia-maila	txikia	handia	erabatekoa	erabatekoa	handia	erabatekoa

H eta A ikasleek, berriz, helduaren laguntza pixka bat behar dute ipuina kontatzeko. Oro har begiratuta, autonomia handia daukate, baina momentu zehatzen batean edo bestean, ipuin-kontaktetan kateatuta geratu eta helduaren esku hartzea behar izan dute aurrera egiteko. Hona hemen adibide bat:

(1)

1. H: *Matin Zaku*<sup>7</sup> // bazen behin e *Matin eta / Matin Zaku eta bere ama pobre bizi zienen eta / bere ama esan zion be- Matin Zakui / Matin Zaku / ezteu- eztaukagu dirurik! / e / jun erregeren gaztelua! / bale! / eta gero jun zan basotik eta ikusi zon / hau zer zan? (helduari galdezka) /*
2. Heldua: *azeria /*
3. H: *ta gero aurkitu zon azeria eta esan zon / nahi al duzu nirekin etorri? /*

Adibide honetan ikusten da nola behin ipuin kontaketa hasiera emanda, momentu zehatz batean ikasleak helduaren laguntza behar duen ipuineko elementuren batekin. Kasu honetan, H ikasleak ez du asmatzen «azeria» nola esaten den. Behin helduak konponbidea emanda, ikasleak aurrera egiten du, helduak emandako soluzioa («azeria») bere ekoizpenean txertatuz, gainera.

Adinez txikienak den ikasleak arazo gehiago dauzka ipuina kontatzeko orduan. Autonomia-mailarik baxuena daukan ikaslea da, zentzu honetan. Hona hemen ikasle honen kontaketatik pasarte pare bat:

(2)

1. Heldua: *oso ondo / (3'') hasi kontatzen ipuie oain /*
2. K: *nola zan hau? (isilka helduari galdetu, marrazkian Mattin Zaku seinalatuz) /*
3. Heldua: *Mattin Zaku /*
4. K: *Mattin Zaku / eta bere ama // egun batean / e esan zion bere ama- txok / jun naz- / e / jun e- / (begiradarekin helduari laguntza eske)*
5. Heldua: *nora? / gaztelura? /*
6. K: *gazelura eta ekarri dilue (=dirue) // ta gero esan zion /ta gero eukitu zun otsoa /*

Helduak hitza eman bezain laister («hasi kontatzen ipuie oain»), ikasleak lehen zailtasunarekin egiten du topo eta protagonistaren izenarekin ezin asmatua adierazten du keinuka (marrazkia seinalatuz). Helduaren laguntzarekin (hirugarren hitz hartzean) aurrera egiten du, baina berehala berri-

---

<sup>7</sup> Transkribaketetan «/» bidez isiluneak adierazten dira. Bi marrek («//») marra bakarrak («/») baino isilune luzeagoa adierazten dute.

ro ere helduarengana jotzen du laguntza eske. Aipa liteke laguntza-beharra adierazi dueneko bi kasuetan, helduak emandako konponbideak («Mattin Zaku» eta «gatzelura») bere ekoizpenetan txertatzen dituela, 4. eta 6. hitz hartzeetan.

(3)

1. K: sakun sartu // ta gero / e e e / eraman dute / eraman dute (*marraxkian erregea seinalatuz, helduari laguntza eske*)
2. Heldua: erregearengana /
3. K: erregea-ren-gana ta esan zuten / esan zun e / oi / esan zon // e- erraman (=eraman) (*begiradarekin helduari laguntza eske*)
4. Heldua: oilategira!
5. K: oila-tegira! eta ez! / eta utzi hor! / bale? / ta gero // ta gero / e e zaldi / e / oilar- / oilarrak guztik e akabatu egin dute // eta gero esan zuten / e- erraman / e (*begiradarekin laguntza eske helduari*)

Adibide hau K ikaslearen ipuinean aurrerago dagoen pasarte bati dago-kio. Bertan ikusten da ipuin hasierako joera berbera daukala ikasleak, helduari laguntza sarri eskatzen baitio. Hitz zehatz batzuek sortzen diote aurrera egin ezina K ikasleari: «erregearengana», «oilategira». Baina behin helduak konponbidea emanda, ipuineko ekintzak kontaktzen jarraitzen du.

Kontaktetarako autonomiaren azterketak erakusten du ikasle ia denek lortzen dutela ipuinak euren kabuz kontaktzea. A eta H-k behar izandako laguntzatxoak eta batez ere K ikaslearen etengabeko laguntza-beharra lirajteke salbuespenak. Euskaraz autonomia-maila hau lortu izana azpimarragarria da, hizkuntza ekoizpenaren kontrola adierazten baitu ipuin-kontakteta bezalako testu-genero monologal bat modu horretan euren kabuz egiteak.

K ikasleari dagokionez, erakutsi dugu gainontzekoen aldean helduaren laguntza sarriago behar duela. Baina ikusi dugu, baita ere, helduaren laguntza jaso ostean bere kabuz aurrera egiteko trebetasuna ere badaukala. Eta hau aipagarria da, izan ere, lehen hizkuntzaren jabekuntzan bost urte ingururekin hasten baitira haurrak hizkuntza ekoizpenean helduaren laguntzatik askatzen (Serra et al., 2000). K-ren kasuan, gainera, ez gara lehen hizkuntzaz ari, baizik eta bigarrenaz.



### 4.3. Egitura narratiboa

Laugarren atalaren sarreran aurreratu bezala, ipuinetako egitura narratiboa aztertuz ikasleek ipuinak planifikatzeko duten trebetasuna aztertuko dugu. Nahikoa ezaguna da ipuinetako edukiak hasiera, korapiloa eta bukaeraren arabera antolatzen direla. Badira, ordea, edukien planifikazio hori baino eredu apur bat landuagoak edo konplexuagoak. Adamek (1992) bost atal nagusi bereizten ditu kontaktetan eta proposamen horixe baliatuko dugu lan honetan. Hauek dira atal edo fase horiek: hasierako egoera, desorekaldia, ekintzen garapena, orekaldia eta amaierako egoera. Hasierako egoera ipuinaren hasierari dagokio. Desorekaldia deitzen den atalean Mattin Zakuk diru bila etxetik alde egitea sartzen da. Ekintzen garapena ipuineko ekintza gehienak biltzen dituen atala da (laguntzaile magikoak aurkitzea, gatzelura iritsi eta erregeak jarritako frogak laguntzaileei esker pasatzea...), noski, ipuineko atalik luzeena. Orekaldian Mattin Zakuk dirua lortzen du erregearen eskutik, eta bukaerako egoeran, Mattin Zakuren etxeratzea eta aberastasun-egoera agertzen dira.

Ikasleen ekoizpenetan begiratu duguna da ea fase edo atal horiek agertzen diren. Baina ez dugu aztertu atal bakoitzeko ekintza eta egoera guztiak agertzen diren, baizik eta ipuineko atalak agertu agertzen diren ikusi dugu, izan zehaztasun txikiarekin edo zehaztasun handiarekin.

### 4. taula. Egitura narratiboa

	Hasierako egoera	Desorekaldia	Ekintzen garapena	Orekaldia	Bukaerako egoera
K	ez	bai	bai	bai	bai
H	bai	bai	bai	bai	bai
R	bai	bai	bai	bai	bai
Z	bai	bai	bai	bai	bai
A	bai	bai	bai	bai	bai
S	bai	bai	bai	bai	bai

4. taulak adierazten duen moduan, K-5;10 ikaslearen ipuinean izan ezik, gainontzeko guztietan atal guztiak ageri dira. K-5;10 ikasleak hasierako egoerarik gabeko ipuina kontatzen du. Honelaxe hasten du ipuina:

(4)

K: egun batean / e esan zion bere amatxok / jun naz- / e / jun e- / (...)  
gatzelura eta ekarri dilue (=dirue)

Ikusten denez, K ikaslea zuzen-zuzenean desorekaldiko gertaerak kontatzen hasten da. Hori bai, aipa liteke ipuinaren iraganeko denbora-ainguraketa markatu egiten duela «behin batean» testu-antolatzailearen bidez.

Beste ikasle guztien ipuinetan bost atalak ageri dira. Baina azpimarratu behar dugu atal horiek ez direla ipuin guztietan modu berean agertzen. Bartzuetan eduki tematiko gehiago agertzen da, besteetan, gutxiago. Konparatu, esaterako, hasierako egoera bi ipuin hauetan:

(5)

Z: Mattin Zaku / bizi zien Mattin Zaku eta bere ama etxe batean /

(6)

A: Mattin Zaku // Ma- Mattin Zaku eta bere ama / oso pobreak ziren eta ez zeukan batere diruak eta herri horretan bizi zirenak oso aberatsak zi- / oso / e: / (...) pobreak ziren /

Bosgarren adibidean pertsonaien aipamena eta lekuaren zehaztapena egiten dira. Seigarrenean, berriz, pobretasun egoeraren tratamendu landuagoa ikusten da, ez bakarrik pertsonaiei pobretasuna egotziz («oso pobreak ziren»), baita hori beste hitz batzuekin adieraziz ere («eta ez zeukan batere diruak»). Gainera, pobretasun egoera hori pertsonaieetatik atera eta orokortu egiten da, beste subjektu berri bat sortuz («herri horretan bizi zirenak») eta horri ere pobretasuna egotziz («herri horretan bizi zirenak... pobreak ziren»). Ezin aipatu gabe laga, noski, bigarren adibidean topatzen diren beste hainbat fenomeno, hauek ere interesgarriak, nahiz eta egitura narratiiboarekin ez izan hainbesteko loturarik: pertsona / numero komunztadurakatsak («oso pobreak ziren eta ez zeukan batere diruak»), edo ahozkoztatzen

bereak duen errorearen tratamendua («oso aberatsak zi- / oso / e: (...) po-break ziren»).

Egitura narratibora bueltatuz, beraz, ondoriozta liteke ikasleen testuek ipuin itxura izan badutela eduki tematikoaren aldetik, hau da, oinarri-oinarriko planifikazio-trebetasunak ageri dira ikasleengan. Gehiago ala gutxiago, denek kontaktzen dituzte Mattin Zaku ipuineko atal guztiak. K ikaslearen hasierako egoerarik gabeko testua litzateke salbuespen bakarra. Baina kontaktetarako autonomiaren kasuan esan bezala, bospasei urteko haurren ipuinetan oso ohikoa da eduki tematikoaren antolaketan hutsuneak egotea (Berman & Slobin, 1994).

#### 4.4. Ergatibo kasuaren ekoizpena

Diskurtso/testuaren eremutik perpausaren gramatikako esparrura egingo dugu ergatibo kasuaren ekoizpena aztertzeko. Aditzaren argumentuetara mugatuko dugu ergatiboaren ekoizpena, hau da, lan honetan ez dugu aditzeko ergatibo markaren ekoizpena aztertuko, eta beraz, alde batera utziko dugu argumentuaren eta aditzaren arteko komunztaduraren azterketa<sup>8</sup>.

Ikasleen ergatiboaren ekoizpena behatzeko hiru aukera ezberdin bereizi ditugu: ergatiboaren ekoizpen zuzena ((7) eta (8)), ergatiboaren ekoizpen okerra, edo beharrik gabe ergatiboa ekoiztea (9), eta azkenik, ergatiboaren ekoizpen falta, hau da, behar denean ergatiboa ez ekoiztea ((10) eta (11)):

Ergatiboa zuzen

(7)

K: **erregeak** esan zon / ze nahi dezu?

(8)

Z: **Mattin Zakuk** / jarraitu egin zuen bidea / eta / otsoarekin topatu zen eta galdetu zion **otsoak** /

---

<sup>8</sup> Barreña eta Almgrenek (2009), ergatiboaz gain, absolutibo, partitiboa eta datiboaren ekoizpena ere aztertzen dute corpus berean.

Ergatiboa oker

(9)

H: eta / gero **oilok erraldoiek**\*<sup>2</sup> esaten e / ai zien **Matin Zaku** dana /

Ergatiboa falta

(10)

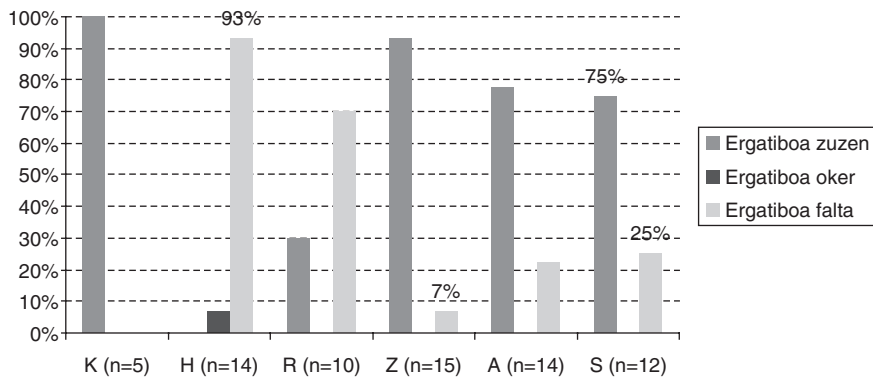
H: esan zon **\*Matin Zaku** / dirua nahi dut! / eta sartu zan gaztelua eta esan zon // dirua nahi dut! / ta **\*erregea** esan zon / ez / hemen alferrarentzat ez dago dirurik

(11)

S: da esan zion **\*Mattin Saltu** dirua nahi zola da kiston diru pilloa eman zioten

3. grafikoan biltzen dira ikasleen emaitzak eta nahikoa argi ikusten da ikasleen artean antzekotasunak eta aldeak, bietatik daudela. K ikasleak, esaterako, ergatiboa ekoizten duen bost aldietan zuzen egiten du. Z ikasleak ekoizpen zuzenen portzentajea % 90etik gorakoa du, eta hori K ikasleak baino hiru aldiz adibide gehiago ekoiztuta. A eta S ikasleek antzera jokutzen dute: ergatiboa zuzen darabilte % 70etik gora.

### 3. grafikoa. Ergatibo kasuaren ekoizpena



Bestelako emaitzak dauzkate H eta R ikasleek. Hri dagokionez, ergatiboa beharrik izan gabe ekoizten du kasu batean. Dena dela, (9)-ko adibidea da, eta bertan adierazi dugun bezala, adibidea ez da oso garbia. Hren gainontzeko adibide guztietan ergatiboa falta da ((10) edo (11) bezalakoak). Absolutibo kasuaz baliatzen da, ergatiboa behar zuenean. Azkenik, R ikaslea dela eta, ez du Hk bezain sistematikoki jokatzen ergatiborik ez ekoizterakoan, baina gehiagotan egiten du horrela, eta adibideen % 30ean bakarrik ekoizten du ergatiboa.

Esan liteke, beraz, aditzaren argumentuetan ergatibo kasua ekoizteko orduan hiru multzotan banatzen direla ikasleak. K eta Z ikasleek beti edo ia beti zuzen eta behar denean bakarrik ekoizten dute ergatibo kasua. A eta S ikasleek, aldiz, ergatiboa behar den zenbait kasuetan ez dute ekoizten. Eta azkenik, R eta batez ere H ikasleak ergatiboa behar denean ez ekoizteko joera daukate.

## 5. Emaitzen eztabaida

Eskualde euskaldunean bizi eta euskaraz eskolatutako ikasle etorkinak euskaraz nola moldatzen diren ikusteko helburuarekin abiatu gara lan honetan. Horretarako, ikasleek ipuinak ekoizteko dispositibo bat erabili da, eta ikusi dugun moduan, ikasleen euskararen datu oso interesgarriak jakiteko aukera ematen du.

Aurrez heldu baten ahotik entzundako ipuina euskaraz kontatzeko nahikoa autonomia badute ikasle etorkin ia denek. Hau garrantzitsua da, ipuin-kontaktak hizkuntzaren erabilerarekiko kontrola eskatzen baitu. Lagunarteko solasean hitzaren kudeaketa eta kontrola unean-unean eta mintzakideen artean kudeatzen den bezala, ikasleei eskarazi zaien testu-generoak hizketaren monologizazioa (De Weck, 1994) eskatzen du, hau da, kontalariak bere kabuz hizketa kontrolatzea edo kontalariak bere jarduna kudeatzea. Ezaugarri hau berea dute ahozko erabilera formalek edo publikoek (Schneuwly, 2003/2005). Kontuan izanik autonomia-maila handia edo erabatekoa duten ikasleak euskara ikasten txikitzen ez baizik eta lauzpabost, sei edo bederatzi urterekin hasi zirela, azpimarratzeko

emaitza da hau, dudarik gabe. Hizkuntzaren erabilera landuen ezaugarrietako bat bereganatua dutela dirudi, eta hori, euskara txikitatik ikasten hasi gabe.

Bost urte dituen ikasleak autonomia-maila txikiagoa erakutsi du. Ipuin-kontaktetan zehar sarri helduarengana jo behar izan du ipuina ekoiztearen hizkuntza jarduera bukaeraraino eramateko. Baina autonomia-falta ohikoa da bospasei urteko haurrengan (Bamberg, 1987; Berman and Slobin, 1994). Guk geuk ere Mattin Zaku ipuin bera egoera komunikatibo berean ekoiztu duten bospasei urteko beste hainbat ikaslerengan ere autonomia-falta bera ikusi dugu. Ikasleotako batzuek euskara etxeko hizkuntza dute, eta beste batzuk, berriz, eskolan bizpahiru urtetatik ikasten ari dira (Almgren et al., 2008; Almgren et al., prentsan). Zentzu honetan, K ikaslearen jokabidea ez da batere arraroa.

Ipuinetako egitura narratiboari dagokionez, ipuinetako atal guztiak ageri dira ia ikasle denen ekoizpenetan. Ipuinak planifikatzeko oinarritzko trebetasunaz jabetu direla esan liteke. Hemen ere salbuespena K ikaslea izan da baina berriro azpimarratu behar da etxetik euskaldun zein eskolan txikitatik euskaldundu diren ikasleengan ere topatu ditugula egitura narratibo osatugabea duten ekoizpenak. Dena dela, gainontzeko ikasleen ipuinak ere ez dira berdinak egitura narratiboari dagokionez. Izan ere, ipuinaren atal nagusiak ekoizteak ez du esan nahi denek ere konplexutasun berberarekin «betetzen» dituztenik atal horiek (gogoratu (5) eta (6) adibideen arteko aldea).

Ergatibo kasua dela eta, aldeak agertu dira ikasleen artean. Biren ekoizpenak beti edo ia beti zuzenak izan dira. Hauen aldean, beste bi ikaslek ergatiboa sarriago utzi dute ekoiztu gabe. Eta azkenik, beste bik ergatiboa ez ekoizteko joera erakutsi dute. Ezeizabarrena et al. (prentsan) lanean ikusi dugu etxetik euskaldun (euskara H1) zein eskolan euskaldundutako (euskara H2) bi haur taldek bost eta zortzi urterekin ergatiboaren ekoizpenean ez dutela berdin-berdin jokatzen. Euskara lehen hizkuntza dutenek bost urterako ergatiboa behar bezala ekoizten dute (behar denean erabiliz). Aldiz, etxetik erdaldun izanik euskara eskolan txikitatik ikasitakoek akats gehiago egiten dute. Ergatiboa ekoiztu gabe uzten dute sarri-sarri. Bai bost

urterekin, eta berdin zortzirekin ere. 12 haurrek osatutako taldeen emaitza orokorrak dira hauek, talde joerak, nolabait esateko. Talde barruan litekeena da haur batzuek beste batzuek baino hobekiago moldatzea. Horregatik, agian urrutiegi joatea litzateke adieraztea gure ikerketako ikasle etorkin batzuen (K, A, Z eta S-ren) emaitzak H2 taldekoenak baino hobeak direla ergatiboaren ekoizpenean. Datuak sakonago begiratu beharko dira. Dena dela, ezaugarri bat partekatzen dute etxetik euskaldunek, txikitatik euskaldundutakoek eta ikasle etorkinek: behar ez denean ez dute ergatiboa ekoizten (gogoratu (9) adibidea).

Oro har, beraz, esan liteke aztergai ditugun ikasle etorkinek euskaraz hainbat trebetasun lortu dutela. Zalantza askorik gabe baieztatu liteke ikasleok euskararen ikaskuntzan erakutsitako emaitza on hauek ikasleak bizi diren testuinguru euskaldunean kokatu behar direla. Eskolaren eraginak nabarmena dirudi hor. Murgilketa bidezko irakaskuntzak emaitza onak eman ditzakeela berriro baieztatzen da. Eskolaz kanpoko euskararen erabilerak hedatuak ere badu zerikusirik, noski. Ikasle hauek etxetik kanpo euskarazko testuinguruan murgilduak daude eta baldintza horietan euskara ikastea posible da. Ipuin-kontaktetan aztertutako alderdiek behintzat hori erakusten dute.

## 6. Azkena

Sarreran adierazi bezala, ikasle etorkinen etorrerak erronka berri ugari ekarri dio eskolari. Ikerketaren beharra nabarmena da. Artikulu honetan, ikasleak euskaraz nola moldatzen diren aztertzeke lehen saiotxo bat egin da. Ikasleen artean dauden diferentzietan ere ez gara apenas sartu. Ipuinak sakonago aztertu beharko dira, ikusteko, adibidez, ea adinaren arabera aldeak dauden, edo ea euskara adin ezberdinetan ikasten hasi izanak eragirik baduen. Halaber, ikasle bakoitzak euskararekiko lehen kontaktutik ipuinaren grabaketa egin arteraino egindako euskararekiko ibilbidea sakonago aztertu behar litzateke. Nola ez, ikasle hauek ikasgelan egiten dutena aztertzeak ere pista ugari emango liguke euskaraz lortutako maila azaltzeko orduan.

Inondik ere bazterrean utzi behar ez litzatekeen beste ikergai bat ikasle hauen etxeko hizkuntzen garapena da. Harrera-hizkuntzak ikastearekin batera jatorrizko hizkuntzak galtzea munduan hedatuegi dagoen fenomeno da, zoritxarrez. Dударik gabe, hemen ere erronka handia dauka eskolak. Zenbat eta ikerketa gehiago egin esparru hauetan guztietan, orduan eta tresna zehatzagoak garatu ahal izango dira erronka berriei behar bezala erantzuteko.

## Bibliografia

ADAM, J.M., 1992, *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan.

AIERDI, X., 2008, « Hego Euskal Herriko atzerri immigrazioa », *Jakin*, 165 (2008), 11-30.

ALMGREN, M., BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I., 2008, « Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling », in P. SIEMUND, & N. KINTANA (ed.), *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam : John Benjamins, 239-259.

ALMGREN, M., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I., « Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean », *Euskera*, 1-2 (2009) 683-721.

ARRATIBEL, J. & ZUBIZARRETA X., 2001, *Txomin Ipurdi*. Donostia : Erein.

BAMBERG, M.G., 1987, *The Acquisition of Narratives*. Berlin : Mouton de Gruyter.

BARREÑA, A. & ALMGREN, M., 2009, « Similarities and differences observed in case marking in the acquisition of Basque as L1, 2L1 or child L2 », *Ergativity 2009 kongresuan aurkeztutako komunikazioa*. Bilbon, 2009ko azaroaren 5ean.

BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I., 2005, « Bost urteko haur elebidunen euskerazko ipuin-kontaktak ». *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 56 (2005) 79-96.

BERMAN, R. & SLOBIN, D., 1994, *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

BRONCKART, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé. Gaztelaniazko itzulpena: 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid : Infancia y Aprendizaje.



DE WECK, G., 1994, « Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad », *Infancia y Aprendizaje*, 23 (1994) 55-68.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issi-les-Moulineaux : ESF.

ETXEBERRIA, F. & ELOSEGI, C., 2009, « Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools », in J. CENOZ (ed.), *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*. Clevedon : Multilingual Matters.

Europako Parlamentua, 1998, *Étude sur l'éducation: l'Enseignement des immigrés dans l'Union Européenne*. Luxenburgo.

Euskararen Datu Basea. [www.soziolinguistika.org/edb/](http://www.soziolinguistika.org/edb/)

IDIAZABAL I., 2003, « Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira », in M. ATXAGA (ed.), *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*. Bilbo : Fundación Sabino Arana Elkargoa, 341-353.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. (ed.), 1998, *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Gasteiz : EHU eta Arabako Foru Aldundia.

IDIAZABAL, I. & GARCIA, I. (ed.), 2005, *Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*. Ikastaria, 15.

IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I., « Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa », *Euskera*, 54 (2009) 2-1. zatia, 463-504.

LARRINGAN, L.M., « Testua, testu-generoa eta hizkuntza ikas/irakaskuntza », *Euskera* 54 (2009) 2-1 zatia, 505-539.

PLAZAOLA, I., ALONSO, M.P. (ed.) 2007, *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*. Donostia : Erein.

SCHNEUWLY, B., 2003, « Enseigner la parable publique : une approche socio-historique », in Programme national de pilotage, *Didactiques de l'oral*. Caen : CRDP de Basse Normandie, 58-67. Euskarazko itzulpena : « Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa », in IDIAZABAL, I. & GARCIA AZKOAGA, I. (ed.), 2007, *Ahozko hizkuntza: euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. EHUko ikasmaterialeen sare argitalpenak. <http://testubiltegia.ehu.es/>

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. & APARICI, M., 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona : Ariel.