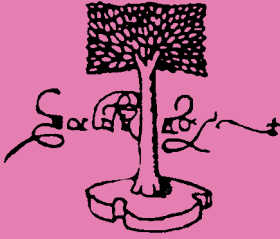


Año LV. urtea

136 - 2023

Uztaila-abendua
Julio-diciembre



FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblearen gaineko usteak: EAEko LHko irakaslegaien iritziak aztergai

Artzai Gaspar, Oihane Galdos, Eider Saragueta,
Karin van der Worp, Leire Ituiño-Aguirre

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LV. urtea - N.º 136. zk. - 2023

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Egileen eta arazleen sintaxia jite adjektiboen argitan Ane Berro Urrizelki, Leire Sánchez-Dorronsoro	287
Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblearen gaineko usteak: EAEko LHko irakaslegaien iritziak aztergai Artzai Gaspar, Oihane Galdos, Eider Saragueta, Karin van der Worp, Leire Ituiño-Aguirre	321
William Wordsworth's <i>Sonnets Dedicated to Liberty</i>: the poems about Basque mountaineers Haritz Monreal Zarraonandia	347
Gatazka armatua eta genero gatazka bidegurutzean. Jokin Muñozen narratiba begirada feminista batetik Amaia Serrano Mariezkurrena	371
La notación de onomástica no latina en la documentación legerense: aspectos sociolingüísticos Guadalupe Lopetegui Semperena	397
Euskal komiki-liburuak. Goranzko joera baten azterketa Naroa Zubillaga Gomez	421
Kultura zinematografiko bat sortzeko bide luzea: XX. mendeko euskal idazleak zinemaren aitzinean (1910-1980) Josu Martinez Martinez	437
Hizkuntza-ideologiak. Euskararen biziberritzean eragiteko analisi-tresna Miren Artetxe Sarasola	457

Sumario / Aurkibidea

VARIA

La mano de Irulegi: reflexiones desde la paleohispanística y la vascoología [Dosier] Joaquín Gorrochategui, Ekaitz Santazilia (eds.)	485
La mano de Irulegi: edición y comentarios epigráficos y lingüísticos Joaquín Gorrochategui, Javier Velaza	491
Una mano cortada Francisco Beltrán Lloris	503
La inscripción vascónica de la mano de Irulegi desde la perspectiva ibérica Joan Ferrer i Jané	515
Observaciones sobre la inscripción de la mano de bronce de Irulegi Eduardo Orduña Aznar	539
Un enigma envuelto en un misterio: la interpretación lingüística de la mano de Irulegi Iván Igartua	551
Sobre la lengua de la mano de Irulegi: apuntes y conjeturas Eneko Zuloaga, Borja Ariztimuño	565
An assessment of the Basque Interpretation Hypothesis on the inscription contained in the hand of Irulegi Julen Manterola, Céline Mounole	583
Zorioneko y zorion: lo que nos dice de ellos la historia de la lengua vasca Joseba A. Lakarra	597
¿Es la lengua de la mano de Irulegi la antecesora <i>directa</i> del euskera histórico? Mikel Martínez-Areta	617
Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	639

Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblearen gaineko usteak: EAEko LHko irakaslegaien iritziak aztergai

Creencias sobre la Enseñanza Lingüísticamente Sensible: análisis de las opiniones del futuro profesorado de la CAV

Beliefs on Linguistically Sensitive Teaching: an analysis of BAC pre-service teachers' views

Artzai Gaspar

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
artzai.gaspar@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-5507-6983>

Oihane Galdos

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
oihane.galdos@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-1842-9935>

Eider Saragueta

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
eider.saragueta@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-1325-5697>

Karin van der Worp

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
karin.vanderworp@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-8791-5200>

Leire Ituiño-Aguirre

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
leire.ituino@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-4426-5046>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv136.2>

Lan hau Eusko Jaurlaritzaren babesarekin egin da (diru laguntza IT1666-22).

Jasotze data: 2023/01/09. Behin-behineko onartze data: 2023/04/14. Behin betiko onartze data: 2023/09/25.

LABURPENA

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) eskoletan, irakasten diren bi hizkuntza ofizial eta atzerriko hizkuntzaz gain, haur batzuek jatorrizko beste hizkuntza batzuk ere badituzte. Egoera eleanitz horren aurrean *Linguistically Sensitive Teaching* (LST) aintzat hartzea beharrezkoa da. Ikerketa honetan, EAeko unibertsitateko Lehen Hezkuntzako 14 irakasleak LSTaz duten kontzientzia aztertzen da, galdetegia, idatzizko hausnarketa, talde-eztabaida eta behaketen bitartez. Emaitzek erakusten dute irakaslegaiak LSTaren oinarriko alderdiak identifikatzeko gai direla eta euskararen babesarekin lotzen dutela.

Gako hitzak: Lehen Hezkuntza; irakaslegaiak; Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblea; eleaniztasuna; hizkuntza gutxitua.

RESUMEN

En las escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), aparte de las dos lenguas oficiales y la lengua extranjera que se enseñan, existen también diferentes primeras lenguas del alumnado. Ante esa situación multilingüe conviene considerar el *Linguistically Sensitive Teaching* (LST). En el presente estudio se analiza la conciencia sobre LST de 14 futuros docentes del Grado en Educación Primaria en una universidad de la CAPV, usando un cuestionario, una reflexión escrita, debates grupales y observaciones. Los resultados muestran que los participantes identifican aspectos básicos de LST y que lo relacionan con el apoyo del euskera.

Palabras clave: Educación Primaria; futuro profesorado; Enseñanza Lingüística Sensible; multilingüismo; lengua minoritaria.

ABSTRACT

In schools of the Basque Autonomous Community (BAC), apart from the two official languages and the foreign language that are taught, other first languages of pupils are also present. Facing this multilingual situation, *Linguistically Sensitive Teaching* (LST) should be considered. This study analyses the awareness regarding LST of 14 BAC pre-service teachers in the Primary Education Degree, by means of a questionnaire, a written reflection, group discussions and observations. Results show that participants identify the basic aspects of LST and that they relate it to the support of Basque.

Keywords: Primary Education; pre-service teachers; Linguistically Sensitive Teaching; multilingualism; minority language.

1. ELEANIZTASUNA EUROPAKO ETA EAE-KO TESTUINGURUAN. 2. HIZKUNTZEKIKO IRAKASKUNTZA SENTSIBLEA. 2.1. LSTaren ezaugarriak. 2.2. LSTa eta irakaslegaien prestakuntza hezkuntza-fakultateetan. 3. METODOLOGIA. 3.1. Parte-hartzaileak. 3.2. Tresnak. 3.3. Datu-bilketaren prozedura eta analisia. 4. EMAITZAK. 4.1. LHko irakaslegaiek LST nola ulertzen duten (IG1). 4.2. LHko irakaslegaiek LSTari ematen dioten garrantzia (IG2). 5. ONDORIOAK. 6. MUGAK ETA ETORKIZUNERA BEGIRA. 7. ERREFERENTZIAK.

1. ELEANIZTASUNA EUROPAKO ETA EAE-KO TESTUINGURUAN

Europako Kontseiluak (2016a) eleaniztasuna nabarmentzen du eta, gainera, berebiziko garrantzia ematen dio eskoletan eleaniztasunean eta errespetuan oinarrituriko kulturartekotasuna bultzatzeari. Gizartea gero eta eleaniztunagoa den heinean, Europar Batasuneko hiritar orok gaitasun eleaniztuna garatu behar duela uste du Kontseiluak, gizarte kohesionatuago eta justuago bat lortzeko. Didaktika hizpidera ekarri, Europako Kontseiluak hizkuntzen artean egon ohi diren muga zurrunak desagerraraztearen alde egiten du. Horrela, hizkuntzen arteko loturak bultzatu nahi dira, eta horrek ekartzen duen potentzialtasun pedagogikoa baliatu nahi da (Europako Kontseilua, 2016a). Horren adibide izango lirateke ikasleek berezkoa duten erreperitorio linguistikoa osotasunean garatzeko aukera eta eleaniztasuna ezaugarri positibotzat hartzeko joera.

2002ko Bartzelonako Gailurraren ondorioz, Europar Batasuneko herrialde guztiak eleaniztasuna bultzatzeko eta hiritar orok bere etxeko hizkuntzez gain (gutxienez) bi hizkuntza gehigarri ikasteko konpromisoa hartu dute. Baina, horrek sortzen duen egoera oso konplexua da; izan ere, hezkuntza-arloan ezartzen da hiritar orok, bere jatorrizko hizkuntzez gain, (gutxienez) beste bi hizkuntza ikasteko, eta hortaz, eleaniztun bihurtzeko ardura. Hizkuntza-aniztasuna, hortaz, oso handia izan daiteke, eta hori modu egokian tratatzeko beharra azaleratu da (Cenoz, 2008). Hala ere, gaur egungo jardunbide eta estrategia pedagogiko gehienak oraindik ere printzipio elebakarretan oinarritzen dira (Portolés & Martí, 2018). Ondorioz, Europako Kontseilutik proposatzen diren politiketan oraindik bide luzea dago egiteke hizkuntzekiko sentiberak diren benetako praktika pedagogikoak sortzeko (Bergroth et al., 2023).

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuinguruari dagokionez, bi hizkuntza ofizial daude: euskara (hizkuntza gutxitua) eta gaztelania (hizkuntza nagusia). Horiek EAEko hiru hezkuntza-eredutan daude, baita ingelesa eta frantsesa ere, atzerriko hizkuntza gisa. Hezkuntza-ereduaren arabera (A, B edo D eredia), irakas-hizkuntzarako, euskararen edo gaztelaniaren erabilera handiagoa edo txikiagoa da. Nahiz eta D eredia hasiera batean euskara jatorrizko hizkuntza duten ikasleentzat mantentze-programa gisa pentsatuta egon (Cenoz, 2008), urteak igaro ahala, euskara irakaskuntza-hizkuntza aukeratzen dutenen kopurua igo da. Ondorioz, D eredia aukeratzen dute familia gehienek, nahiz eta, kasu askotan, euskara haien jatorrizko hizkuntza ez izan (Eusko Jaurlaritza, 2020). Gainera, geroz eta ohikoagoa da ingelesa ere instrukzio-hizkuntza bezala erabiltzea hainbat irakasgaitan.

Halaber, EAEko hezkuntza-politikan Europako Batzordeak (2006) proposatutako oinarriko gaitasunak helburutzat jasotzen dira; zehazki, ikasleek jatorrizko hizkuntzan zein atzerriko hizkuntzetan komunikatzeko gaitasuna izatea. Era berean, hezkuntzako balio gisa bereziki hizkuntza eta kultura gutxituen garrantzia azpimarratzen da, 1992ko Hizkuntza Gutxituen Europako Gutunari jarraikiz (Europako Kontseilua, 1992). Beraz, EAEko hezkuntza-sistema egoera linguistiko konplexu baten aurrean kokatzen da: kontuan izan behar da «XXI. mendeko euskal gizartea eleaniztuna dela eta, beraz, eskolak nahitaez herritar eleaniztunak bultzatu behar dituela» (Eusko Jaurlaritza, 2016, 18. or.). Hortaz, EAEko hezkuntza-sistemak helburu du ikasleak bizitzako eremu guztietan euskaraz, gaztelaniaz eta atzerriko lehen hizkuntza batean (gutxienez) komunikatzeko gai izatea.

Gainera, hezkuntza-curriculumean zehazten denaz gain (236/215 Dekretua, abenduaren 22koa), EAEn, Europar bezala, jatorri ugaritako pertsonen kopurua hazten ari da, eta ondorioz, etxean erabiltzen diren hizkuntzen aniztasuna ere areagotu egin da. Horregatik, geroz eta ohikoagoa da jatorri ugaritako ikasleak izatea ikasgelan, eta askotan, ikasle horiek curriculumean ardatz diren hizkuntzak ez dituzte lehen hizkuntza gisa. Beraz, hizkuntzen trataera integratua bultzatzean, curriculumeko hizkuntzei ez ezik, ikasleek beste eremuetan hitz egiten dituzten hizkuntzen erabilerari ere egin beharko genioke erreferentzia, hala nola etxeko eta familiako esparruetan erabiltzen den hizkuntzari.

Testuinguru hori aintzat harturik, artikulu honek irakaslegaien iritziei erreparatuko die bereziki. Hain zuzen ere, hizkuntzekiko sentsiblea izango den irakaskuntzaren inguruko iritziak jasoko eta aztertuko dira, jarraian aipatuko den moduan, sentsibilitate hori funtsezkoa izan daitekeelako egokiagoa eta eleaniztunagoa izango den hezkuntza baten bidean. Gainera, irakaslegaiek argitara aterako dituzten gaiak hezkuntza-sisteman hobekuntzak egiten lagun dezakete, hots, haien prestakuntzatik hasi eta haien jardun profesionalera arte.

Ikerlan honek dakarren ikerketak berebiziko garrantzia dauka hezkuntzaren arloan, hainbat arrazoiengatik. Aurrerago azalduko den moduan, zenbait autorek (ikus, adibidez, Portolés & Martí, 2018) aipatu dute irakasle eta irakaslegaien iritziak aintzat hartu beharko lirakeela eta prestakuntzak horietan eragina ote daukan aztertu beharko

litzatekeela, horrek irakasleen ondotiko irakaskuntza-praktikak hobetzen lagun deza-keelako. Ildo beretik, beste ikertzaile batzuk ere irakasle gaiak dauzkaten sinesmenen inguruan mintzatu dira, eta, zehazten dutenez, horiek ezagutzea eta prestakuntzaren bidez uste horietan eragitea funtsezkoa izan daiteke (Azparren, 2020). Hori horrela, irakaslegaien prestakuntza eta iritziak garrantzitsuak izan daitezkeela kontuan harturik, jarraian aurkeztuko den ikerketak alor horietan ekarpena egitea du helburu.

2. HIZKUNTZEKIKO IRAKASKUNTZA SENTSIBLEA

Arestian aipatutako hizkuntzen trataera integratua bermatzeko, ikuspuntu elebarretik ikuspuntu eleaniztunera doan norabide-aldaketa egiteko beharra dago. Aldaketa horri *multilingual turn* (May, 2014) edo *ikuspegi eleanitz* (Cenoz & Gorter, 2014) deitu izan zaio. Ikuspegi horren arabera, tradizionalki hizkuntzak bereizteko eta isolatzeko egon den joera alboratu eta ikuspegi holistiko baten alde egin beharko litzateke bai ikerketan, bai irakaskuntzan. Hizkuntzen arteko mugak malgutzearen alde eta erabilerazabalagoa ahalbidetzen duten praktiken artean *translanguaging* delakoa (García, 2009; Lewis et al., 2012) aurki dezakegu. Cenoz eta Gorter (2017) adituek ezaugarri hori hezkuntzara hurbildu dute eta hizkuntzen arteko loturak bultzatzen dituen planifikazio pedagogikoari *translanguaging pedagogiko* deitu diote. Horrela, hizkuntzen arteko harresi zurrinak desagerraraziz, eguneroko jardun pedagogikoan bestelako hizkuntzak eta kulturak txertatzen dira. Horrek irakaskuntza bera sentsibiliza dezake, hots, eleaniztasunaren beharrezanean erantzun egokia eman diezaieke (García, 2009).

Hezkuntza-eleaniztasunari dagokion ikuspegi berri horren esparruan kokatzen da *Linguistically Sensitive Teaching* (LST), irakaskuntzaren baitan hizkuntzen trataera inklusiboa bermatzeko proposamena. Terminoak jatorri ingelesa duenez, lan honetan akronimo ingelesa erabiliko da. Hala ere, euskarazko termino proposamen hau egiten da: Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblea (ikus, adibidez, Gaspar [2021], non termino horren aipamena egiten den).

2.1. LSTaren ezaugarriak

LST geroz eta zabalagoa den eleaniztasunari erantzun egoki, sentsible eta inklusibo bat eman nahi dion irakaskuntza-mota da, eta lau eremu barne biltzen ditu (Bergroth et al., 2022). Lehenik, garrantzia ematen dio eskolako eremu osoan egiten den hizkuntzen erabilerari eta, gainera, giro eleaniztuna bultzatzea du helburu. Bigarrenik, ikasleen ongizatea funtsezkotzat hartzen du; izan ere, irakaskuntza-mota horrek kontuan hartzen du ikasleen errepertorio linguistikoaren erabilerak euren ongizatean eta emozioen garapenean izan dezakeen eragin positiboa. Hirugarrenik, ikasgela barneko hizkuntzen erabilerari erreparatzen dio. Kasu honetan, LSTak errepertorio linguistikoaren erabilera egokia eta osoa aldarrikatzen du, edukiak argi azaltzeko, ikasleen arteko kooperazioa posible egiteko eta ulermena behar bezala bermatzeko. Laugarrenik, LSTak hizkuntzen erabilera bultzatu nahi du, hizkuntza nagusi eta gutxituei lekua emanez, eta erabilera linguistikoan malgutasun eta askatasun handiagoa bultzatuz; adibidez, *translanguaginga* bezalako estrategia pedagogikoei bide emanez.

Hortaz, ikasgela barneko ekintza pedagogikoetan ez ezik, LSTak eskola-mailan prestatzen diren jardueretan eta hezkuntza-komunitatearekin egoten diren harremanetan, hots, familiarekin, gainerako langileekin eta eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartzen duten agenteekin ere esku hartu nahi du (Bergroth et al., 2021a).

LST kontzeptuak beste autore batzuek proposatutako «hizkuntzekiko arduratsua den irakaskuntza» kontzeptuarekin dauka lotura (ikus Alisaari et al., 2019; Lucas & Villegas, 2013). Izan ere, kontzeptu horrek azpimarratzen du irakaskuntza-mota horretan eleaniztasunari ematen zaion garrantzia. Zentzu horretan, *sensible* eta *arduratsu* osagarritzat har daitezke; izan ere, hizkuntzekiko sentikortasuna eta kontzientzia garatzea oinarritzkoa da hizkuntzei trataera egokia emateko (Valdiviezo & Nieto, 2017).

Hezkuntza eleaniztuna lortzeko, Europako Kontseiluak ere aldarrikatzen du LSTaren ikuspuntua eta beharra. Europako Kontseiluak (Europako Kontseilua, 2016b) LSTa bultzatzeko hartu beharreko neurri zehatz batzuk definitzen ditu hainbat maila eta eremutan. Neurri horiek ugariak eta askotarikoak badira ere, guztiek dute zerbait komunean: bideraturik daude ikasleek edukia zein hizkuntza behar bezala ulertzera, hizkuntza akademikoa eta beren erreperitorio linguistikoa modu egokian garatzera, ikasleek curriculumeko hizkuntzak modu aktiboan erabiltzera eta hainbat arlotan erabiltzen diren material didaktikoak eleaniztasunarekiko egokiak izatera.

Irakaskuntza *sensible*ak arreta berezia jartzen du irakasleak ikasgelaren barnean ulermena bermatzeko erabiltzen dituen estrategietan; esaterako, adibide anitzen erabilera, erredundantziak edo bideratzen duen *feedback* mota eta irakasleak bideratzen duen aldazio pedagogikoa (Gaspar, 2021). Era berean, bultzatzen diren prozesu linguistikoei (deskribapena, argudiaketa, azalpena, etab.) eta erabiltzen den material didaktikoaren hautaketari (une oro egokia izan dadin ikasleen maila kontuan hartuz) egiten die erreferentzia (Bergroth et al., 2023). Ildo horretan, Europako Kontseiluak (2016b) argi adierazten du eleaniztasunean oinarrituriko hezkuntza-sistemak birplanifikazio zabala dakarrela, non irakasleek egoera berri honetara egokitu behar duten eta egoera berri honek dakartzan beharrez kontziente izango diren.

2.2. LSTa eta irakaslegaien prestakuntza hezkuntza-fakultateetan

Hizkuntzekiko *sensible* den irakaskuntza bermatzeko, hezitzaileek prestatu eta kontzientziatu behar dute. Horren ildoan, etorkizuneko irakasleen prestakuntza kontuan izatea ezinbestekoa da. Eskolak egoera eleaniztun berrira egokitu behar diren moduan, irakaslegaiak hizkuntzekiko *sensible*ak izateko prestakuntza jaso behar dute hezkuntza-fakultateetan. Era berean, hizkuntzetako irakaslegaiak prestatzeaz gain, funtsezkoa da hizkuntzak ez diren beste arloetako ardura hartuko duten irakaslegaiak trebatzea eta hizkuntzekiko *sensible* den irakaskuntzaz kontzientziaztea (Bergroth et al., 2023; Rossner & Bolitho, 2023).

Cenozek eta Gorterre (2017) proposatzen dutenari jarraikiz, irakaslegaiak elebarkartasunean oinarrituriko ideologiak alboratu behar dituzte, eta argi izan behar dute hizkuntzek zer eginkizun izan behar duten. Hori dela eta, hezkuntza-fakultateetan

hizkuntza-kontzientzia landu behar da, hizkuntzen arteko ustezko mugak zurrunik ez direla ulertzen ikusteko, hau da, hizkuntza batean ikasten dena beste hizkuntzetara transferitzeko aukera dagoela ikasteko. Finean, hizkuntza bat baino gehiago jakitea hizkuntzak zein edukiak ikasteko erabil daitekeela, pedagogikoki hizkuntzen artean egindako lotura horiek bultzatuz eta irakaskuntza modu zabalean eta holistikoa ulertuz; alegia, hizkuntzekiko ikuspegia sentsibilizatuz (Bergroth et al., 2023).

Portolesek eta Martík (2018) azaltzen dute irakasle askok oraindik ez dutela eleantiztasunaren gaineko literatura eguneratua ezagutzen. Ondorioz, egungo eskola eleantiztunen jarduna oraindik ikuspuntu elebarratik egiten da hizkuntzen irakaskuntza tradizional batetik abiatuta. Oinarri elebarrak sendo horiek aldatzea konplexua izan arren, azpimarratzen dute irakasleen prestakuntza funtsezkoa izan daitekeela etorkizuneko irakasleen pertzepzioak, usteak eta gaizki-ulertuak birmoldatzeko. Hala ere, irakaslegaien eleantiztasunaren gaineko usteak oso gutxi aztertu izan direla aipatzen dute. Literaturan urria da irakaslegaien sinesmenei buruz aurki daitekeena eta, gainera, prestakuntzak sinesmenetan duen eragina modu eskasean aztertu izan da (Azparren, 2020). Gai horretan sakontzeko, hau da, irakaslegaien sinesmenetan, Portolesek eta Martík (2018) Valentziako eskoletan irakaslegaien artean oraindik paradigma elebarrak oso ohikoa dela egiaztatu dute. Ildo berean, emaitza horiek Arocenak, Cenozek eta Gorterre (2015) Frisiaren eta EAEn arteko konparaketa egitean aurkitu dituzten antzekoak dira. Irakaslegaien sinesmenetan, beraz, ikuspegi elebarrak oraindik nahiko errotuta eta finkatuta dagoela esan dezakegu.

Alisaarik eta bestek (2019) Finlandian egindako ikerketan adierazten dute dagokion irakasle direnen artean, hizkuntzen ikuspegiari dagokionez, kontraesanak oso agerikoak direla. Alde batetik, gehiengo zabal batek, irakasleen % 80k baino gehiagok, uste du hizkuntza identitatearen oso atal garrantzitsua dela eta eleantiztasuna gehiago bultzatzeko eskoletako politika linguistikoa aldatu behar direla. Alegia, irakasleen gehiengoak argi du hizkuntza funtsezko elementua dela ikasleen identitatearen osaketan eta, horregatik, eskoletan arreta berezia eskaini behar zaiola hizkuntzen lanketari. Era berean, % 60k adierazten du eskoletako hizkuntza eta kultura guztiak kontuan hartu behar direla, eta inklusio hori ikasmaterialetan islatu behar dela. Hala ere, ikuspegi horiez kontziente diren arren, irakasleen sinesmenak praktikan negatiboagoak dira eta ikuspegi elebarraren baitan eraikitzen dira. Irakasleen % 41ek adierazi zuen ikasgiletan etxeko hizkuntzan idaztea debekatua egon beharko litzatekeela klaseak ikasleen bigarren hizkuntzan ematen badira eta irakasleen % 58k adierazi zuen egunerokotasunean ez zuela hizkuntzen arteko loturarik bultzatzen, adibidez *translanguaging* edo hizkuntzen arteko itzulpenik. Ikusten denez, kontraesanak eta askotariko iritziak aurki daitezke irakasleen artean.

Iritzi horien aurrean, badirudi irakaslegaien prestakuntzak berebiziko garrantzia daukala. Hain zuzen ere, irakaslegaiak trebatzeak sinesmen horietan daukan eragin-kortasuna aztertu zuten Portolesek eta Martík (2018). Ondorioztatzen dutenez, eremu guztietan ez bada ere, prestakuntzak eragina izan dezake irakasleek eleantiztasunaren eta hizkuntzen irakaskuntzari buruz dauzkaten sinesmenak moldatzeko. Ildo beretik, Gorterre eta Arocenak (2020) trebakuntzak irakasleen sinesmenetan daukan eragina

aztertzen dute. *Translanguaging* pedagogikoan oinarrituriko esku-hartze bat proposatzen dute eta, ondorioztatzen dutenez, esku-hartzearen ondotik aurrerapenak ikus daitezke irakasleek eleaniztasunaren gainean dauzkaten sinesmenetan. Hau da, parte-hartzaileek, trebakuntzaren ondorioz, geroz eta argiago dute hizkuntzak bereiztea ez dela onuragarria edukiaren eta hizkuntzen irakaskuntzarako. Gainera, hizkuntzak elkarren ondoan ikustea eta horien irakaskuntza tartekatzea orokorrean positiboagoa dela uste dute. Azkenik, hizkuntza bat jakiteak beste hizkuntza baten irakaskuntzan lagundu dezakeela pentsatzen dute parte-hartzaileek (Gorter & Arocena, 2020). Hor-taz, prestakuntzaren eragina agerian geratzen da; izan ere, hori bideraturik, irakasleen hizkuntzekiko sentikortasuna areagotu egin da.

Alisaarik eta bestek (2019) baieztatzen duten moduan, ezinbestekoa da linguistikoki sentsibleak diren irakasleak prestatzea eleaniztasunean oinarrituriko pedagogia ego-kiak bultzatzeko. Horren ondorioz, hezkuntza eleaniztunago baten bidean, funtsezkoa izan daiteke irakasle gaiak existitzen diren elebakartasunean oinarrituriko praktiken gainean era kritikoan hausnartzea eta LSTaz kontziente izatea. Horregatik, irakasle- gaiak LST ikuspegia izateko, hezkuntza-fakultateetako irakasleek ahalegin berezia egin behar dute (Cammarata & Ceallaigh, 2018).

Hori guztia aintzat hartuz, artikuluko honek irakaslegaien hizkuntzekiko sentsibiliza- zioan, sinesmenetan eta prestakuntzan jarri nahi du arreta, batez ere etorkizunean irak- saskale aritzerakoan izan dezaketenean eraginean.

Atal honetan LSTren balioa aztertu da, baita irakaslegaien iritzi eta jarreraren garran- zia ere (ikus Alisaari et al., 2019; Cammarata & Ceallaigh, 2018). Hori horrela, hona- ko ikerketa-galdera hauek proposatzen dira:

1. IG: Nola ulertzen dute LHko irakasle gaiak Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sen- tsiblea?
2. IG: Zer-nolako garrantzia ematen diote LHko irakasle gaiak Hizkuntzekiko Ira- kaskuntza Sentsibleari?

3. METODOLOGIA

Ikerketa hau marko zabalago baten baitan kokatzen da: *Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms* (LISTiac) proiektu europarrean. Azken urteotan Europa- ko hainbat naziotan zabaldu den kezka da LSTen gainekoa. Esan bezala, Europako Kontseiluak (2016b) hizkuntzen trataera sentsiblea aldarrikatzen du eta hainbat he- rrialdetan, eleaniztasunaren gorakadarekin batera, kezka horrek gora egin du. Hortik abiatuta sortzen da, hain zuzen ere, LISTiac proiektu europarra.

Hori horrela, LISTiac proiektua Erasmus+aren baitan Europako Batzordeak bul- tzaturiko ikerketa da, non Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) DREAM (Do- nostia Research Group on Education And Multilingualism) ikertaldea Europako zazpi

herrialdetako ikertzaile eta bi ministeriorekin aritu den elkarlanean. Gauzak horrela, LISTIac ikerketa-ekintza bat da (Bergroth et al., 2023). Proiektu horretan, errealitatea aztertzeaz gain, helburua da errealitate horretan modu egokian esku hartzea (Kemmis et al., 2014). Hori egiteko, proiektuak zenbait lagin-mota bereizten ditu, denak hezkuntzaren arlokoak: irakaslegaiak, eskoletako irakasleak eta hezkuntza-fakultateetako irakasleak. Proiektuaren helburua da hiru talde horiek LSTaren gainean dauzkaten kontzientziarioa, usteak, iritziak, jarrerak, aukerak, eta besteak beste, erronkak aztertzea (Bergroth et al., 2023). Esku artean dugun ikerketa honetan, aldiz, irakaslegaiak bakarrik hartuko dira aintzat.

Arestian aipatu moduan, LISTIac ekintza-ikerketa bat da eta, beraz, profesional horiengan aurki daitezkeen uste eta jarrerak ezagutu ez ezik, proiektuak aldaketa bat ere sustatzen du eragile horiengan (Reason & Bradbury, 2008). Zazpi herrialdetako ikertzaileek diseinaturiko tresnen bidez irakasle horien ideologia eta jarrerak hizkuntzekiko sentsible bihurtu nahi dira, horren gainean hausnarrarazteko eta euren eguneroko jardun pedagogikoak birplanteatzeko (Bergroth et al., 2023). Aipaturiko tresna horiek, gainera, askotarikoak dira. Tresnek behaketa, eztabaida, hausnarketa pertsonala eta jardunbide on eta egokien bilaketa bultzatzen dute. Artikulu honetan jasotako datuak, esaterako, proiektuaren baitan diseinaturiko hainbat instrumenturekin jaso dira: aitzinago zehaztuko dira.

Hortaz, LISTIac proiektuak Europako hezkuntza-eragileek LSTaren gaineandauzkaten ikuspegiak aztertu nahi ditu eta, aldi berean, proiektuak eragile horiek LSTaren baitan bideratu nahi ditu hezkuntza eleaniztunaren beharrezanezi modu holistikoa eta inklusiboan erantzun diezaieten.

Jarraian ikerketa honetako metodologian sakonduko dugu, eta horretarako, parte-hartzaileak, tresnak eta prozedura aztertuko ditugu.

3.1. Parte-hartzaileak

Ikerketa hau EAEko unibertsitate batean gauzatu zen, eta bertan, Lehen Hezkuntza graduko 2. mailako 14 irakaslegaiak hartu zuten parte, hain zuzen ere 19 eta 25 urte bitarteko 7 emakumek eta 7 gizonezkoak. Momentu hartan, irakaslegaiak euren lehengo *practicuma* gauzatzen ari ziren, eta, beraz, zuzeneko sarbidea zuten EAEko hezkuntza-sistemara, hau da, Lehen Hezkuntzako eskola batera. Momentu horretan, irakaslegaiak lehenengo aukera izaten dute ikastetxeetara sartzeko, bertako irakasleen lana behatzeko eta, modu mugatuan bada ere, bertako egunerokoan aktiboki parte hartzeko. Oraindik ez dute eskolarik ematen, baina ikasgelaren barnean egoten dira behatzen, eta noizean behin zerbait azaltzeko eta irakasteko aukera ere izaten dute. Hortaz, nahiz eta parte-hartze mugatua izan, esan daiteke irakasle-lanarekin lehenengo harremana izaten dutela praktikaldi honen bidez.

Graduko 2. mailako ikasle guztiei ikerketaren zein proiektuaren gaineko zehaztapenak eman zitzaizkien, eta hainbat datuz osaturiko aurkezpen txiki bat ere egin zitzaien, ikerketari sarrera emateko. Proiektuaren nondik norakoak gainetik azaldu zitzaizkien,

baina ez zen kontzeptuei eta LSTari buruzko inolako azalpen teorikorik eman, sarrera orokor bat baizik, hala nola Euskal Herriko egoera eleaniztunari buruzko datu orokorak eta horretaz ikertzearen beharra. Interesa adierazi zutenek borondatez eman zuten izena ikerketan parte hartzeko eskola-orduetatik kanpo. EAEko irakaslegai horien parte-hartzea interesgarria zela ikusi zen prestatze bidean ari diren eta etorkizunean lan egingo duten testuinguru soziolinguistikoagatik. Izan ere, testuinguru eleaniztuna da, eta, bertan, hizkuntza nagusia zein gutxituaz gain, bestelako hizkuntzen presentziarekin ere lan egin beharko dute etorkizunean. Gainera, parte-hartzaile horiek beren lehenengo practicumarekin kontaktua izanda, momentu interesgarria izan daiteke beren iritziak jasotzeko. Hizkuntza-mailari dagokionez, irakaslegai guztiek gutxienez euskarazko B2 maila altua edo C1 maila zuten, unibertsitatean ikasteko nahitaezko eskakizuna baita. Era berean, irakaslegaiak oraindik ez zuten LSTren gaineko prestakuntza zehatzik jaso, hori LHko graduako 3. mailan aurreikusten delako, *Hizkuntzen Trataera Bateratua* izeneko ikasgaiaren. Hortaz, profil egokia izan daiteke aipaturiko iritzi eta aurreiritziak jasotzeko.

3.2. Tresnak

Zenbait tresna kualitatibo aukeratu ziren datu-bilketarako. Ikerketa honetan galdetegia, idatzizko hausnarketa, AMIA (Aukerak, Mehatxuak, Indarguneak eta Ahulguneak), foku-taldeen eztabaidak (*focus group discussions*) eta ikertzaileen oharrak erabili ziren. Tresna guztiak euskaratu ziren; beraz, datu guztiak ere euskaraz jaso ziren. Erabilitako tresnok LISTIac proiektu europarrean erabilitako berberak izan ziren (ikus Bergroth et al., 2023 eta LISTIac proiektuari buruzko zehaztapenak). Proiektu europarreko tresnak hainbat arrazoiengatik aukeratu ziren. Batetik, proiektuan bertan garatu direlako eta hainbat herrialdetako aditu-talde batek berrikusi dituelako. Bestalde, instrumentu berberak erabiltzeak aukera ematen duelako etorkizunean beste herrialde batzuetan jasotako datuekin konparaketa egiteko eta, horrela, ondorioak ateratzeko. Gainera, aukera ematen dute datu kualitatiboak jasotzeko eta gaiari hainbat alderditatik heltzeko.

3.2.1. Galdetegia

Irakaslegaiak banaka erantzun zieten galderei, eta 10-15 minutuko tartea izan zuten horretarako. Gaiaz hausnartzeko, honako bost galdera ireki hauek osatzen zuten galdetegia, denak ere idatziz erantzuteko. Galdera horien bidez, irakaslegaien pertzepzioak jaso nahi izan ziren, hala nola hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzaren ulermena, ematen dioten garrantzia, kontzeptuari lotutako jardunbideak, eta kontzeptuaren eta hizkuntza-politiken arteko lotura. Finean, planteaturiko ikergalderei erantzuteko alderdiak jaso nahi izan dira. Hona hemen proposaturiko galdera irekiak:

1. Zer ulertzen duzu hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzarekin? Zure ustez, zer izan daiteke?
2. Zergatik uste duzu izan daitekeela garrantzitsua (edo ez) irakasleentzat?
3. Identifikatu al duzu hizkuntzekiko sentsiblea den praktikarik unibertsitateko klaseetan? Eta eskolan egon zarenean? Horrela bada, adibiderik eman dezakezu?

4. Sentitu al duzu inoiz irakasle gisa hizkuntzekiko babes handiagoa behar izan duzula?
5. Zure ustez, ba al dago koherentziarik hezkuntza-politiken eta hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza-praktiken artean?

3.2.2. *Idatzizko hausnarketa*

Egoeraren analisia egiteko, AMIA tresna erabili zen. Horren bidez, aztertu nahi den egoeraren ikuspegi zabala eta osatua lor daiteke: hezkuntza-arloan aldaketa bat planifikatzeko eta aurrera eramateko lehenengo pausoa izango da. Datuak biltzeko instrumentu hori LISTIac proiektu europarrerako diseinatu zen, eta bertako partaideek erabili zuten. Kasu honetan, irakaslegaiak Hizkuntzekiko Sentsiblea den Irakaskuntzak (LST) berekin ekar ditzakeen aukerak, mehatxuak, indarguneak eta ahulguneak aztertu zituzten (e.g. Bergroth et al., 2022).

Lehenik eta behin, parte-hartzaileek ordu erdian analisia banaka egin zuten eta, ondoren, talde txikietan ideiak partekatu zituzten elkarrekin beste AMIA bat betez. Horretarako, eskatu zitzaizkien LST kontzeptuaren gainean ikusten dituzten lau alderdi horiek zehazteko eta hausnartzeko, taldeka. Hiru talde izan ziren orotara: lau ikaslez osaturiko bi eta hiru ikaslez osaturiko talde bakarra. Hiru ikaslek ezin izan zuten saio horren hasieran egon. AMIAk lau alderdi horiek aztertzeke aukera ematen duen arren, gure ikerketa egiteko ez ditugu bakarrik lau alderdi horiek bereizi analisian, baizik eta bakoitzaren barneko xehetasunei ere erreparatu diegu, informazioa ordenatzeko eta banatzeko. Izan ere, AMIAren alderdi bakoitzaren barnean aurreikusi ez ziren datuak eta xehetasunak identifikatu dira.

3.2.3. *Talde-eztabaida*

Talde-eztabaidak egiteko, LISTIac proiektuan beren-beregi hainbat tresna sortu ziren, eta horietako bat elkarrizketa mahai-tapiza (*dialogue mat*) izan zen. Elkarrizketa mahai-tapiza osatzeko, irakaslegaiak sei galderari erantzun zieten. Galderak honako hauek ziren:

1. Nor gara profesional bezala? Nola ulertzen dugu *hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza* kontzeptua? Zergatik da gure/nire egitekoa hizkuntzaren aldetik sentsiblea den irakaskuntza zaintzea? (afektiboa, legegilea, etikoa...). Idatzi hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzarako slogana.
2. Zer ari gara ondo egiten hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza sustatzen hezkuntza joera nagusietan? Idatzi gure lanbide-komunitateko jardunbiderik onena.
3. Zer erronka-mota ezartzen dizkigute hemengo (Espainiako zein Euskal Herriko) eta Europako politikek? Idatzi gure autonomia-erkidegoan beharrezkoak diren aldaketa larrienak.
4. Nola bultza dezakegu gure lanbidean hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza? Planteatu oraintxe bertan martxan jar daitezkeen hiru ekintza (nahiz eta txikiak izan, zehaztu).

5. Zergatik ez gara egiten ari egin beharko genukeen guztia gai honi lotuta? Idatzi beldurtzen gaituzten eta aurre egin beharreko arazoak.
6. Marraztu irudi bat: hizkuntzekiko sentsiblea den etorkizuneko irakaslea.

Helburu nagusia irakaslegaiak LSTaren inguruan hausnartzea zen, horien usteak eta ezagutzak sakontasunean aztertzeko. Eztabaidetan hizpide izandako gaiak hauek izan ziren: LSTaren garrantzia eta horrekin izandako bizipenak, LST aurrera eramateko ekintza posibleak eta aurre egin beharreko arazoak, Euskal Herriko eta Europako hizkuntza-politikak, eta etorkizuneko irakaslearen profila, bereziki, hizkuntzen tratamenduari dagokionez. Ordubete eta hamar minutu inguru iraun zuen talde-eztabaidak eta 6 irakaslegaiak parte hartu zuten; hots, Ik_5, Ik_10, Ik_11, Ik_12, Ik_13 eta Ik_14, eta mahai-tapizean idatzitakoa denen artean adostu zuten.

3.2.4. Ikertzaileen oharrak

Datu-bilketak iraun zuen bi saioetan, bi ikertzailek hainbat ohar jaso zituzten, datuen analisisan lagungarri izan zitezten. Lehen saioan, irakaslegaiak galdetegia eta banakako analisia egiteko bakarka aritu zirenez lanean, batez ere taldekako AMIA egin zuten bitartean bildu ziren ohar gehienak. Bigarren saioan, berriz, ikertzaileek talde-eztabaidetako taldeetara hurbildu eta bertan ikasleek egindako iruzkinak eta hainbat elkarrizketa jaso zituzten. Ikertzaileen oharren helburu nagusia izan zen irakaslegaien parte-hartzeak ahalik eta modurik fidagarrienean biltzea. Gainera, hitz egitean irakaslegaiak erakusten zuten jarrera (ziurtasuna, zalantza, kezka, etab.) behatu zen, baita entzuten ari ziren gainerako irakaslegaiak zer-nolako erreakzioa zuten ere.

3.3. Datu-bilketaren prozedura eta analisia

Bi ikertzaileak unibertsitateko egoitzara bertaratu ziren, lehen saiotik bigarrenera bi asteke tartea utzita. Hortaz, ordu eta erdiko bi saio erabili ziren datuak jasotzeko. Lehen eguneko saioan, ikerketan parte hartzeko irakaslegaien baimen idatziak jaso ziren, bi ikertzaileek LISTiac proiektuaren gaineko informazio laburra eman zieten irakaslegaiari (proiektuaren nondik norako orokorrak, azalpen teorikoetan sartu gabe), galdetegia bete zuten eta AMIA tresna bakarka erabili zuten. Ondoren, talde txikietan norberaren ideiak partekatze eta hausnarketa zein elkarrizketa sustatzeko, taldekako AMIA osatu zuten. Saioaren azken hamar minutuetan irakaslegaiak plazaratutako zalantzez eta hausnarketez hitz egiten aritu ziren bi ikertzaileak, irakaslegaiekin saioaren laburpena eginez eta irakaslegaiak esandakoa jasotako datuekin bat zetozen egiazta-zeko. Alegia, komunean jarri ziren saioan zehar ateratako ideiak.

Bigarren saioan, talde-eztabaidari ekin zitzaion. Horretarako, hasieran irakaslegaiari elkarrizketa mahai-tapiza erakutsi zitzaion eta bi ikertzaileek bertan agertzen ziren galderak banan-banan irakurri zituzten irakaslegaiak galderez izaten ahal zituzten zalantzak argitzeko. Ondoren, irakaslegaiak ordubete eta hamar minutu izan zituzten elkarrizketa mahai-tapiza egiteko. Bi ikertzaileek tartean-tartean sortzen ziren zalantzei erantzun zieten, eta irakaslegaien elkarrizketak behatu eta entzun zituzten. Amaieran, hainbat irakaslegaiak talde-elkarrizketan sortutako zenbait hausnarketa laburbildu zituzten, guztion

artean komunean jarriz eta saioari amaiera emanez. Ikertzaileek sortutako elkarrizketa grabatu zuten, ondoren jasotako informazioaren transkripzioa eta datuen analisia egiteko. Era berean, ikertzaileek irakaslegaiak osatutako mahai-tapiza jaso zuten, horren analisia egiteko. Lehenengo bi saioetan ikertzaileen rola honako hau izan zen: agertzen ziren zalantza orokorrak argitzea, ariketak dinamizatzea eta datuak behatzea eta jasotzea, irakaslegaiari protagonismoa emanez eta beren hausnarketa propioak egin zitatzela bermatuz, horietan esku hartu gabe.

Jasotako datuak Word (testu-prozesaketarako programa digitala) bitartez digitalizatu ziren eta, ondoren, *free coding* teknika inuktiboa erabiliz (Selvi, 2019), datuetan oinarritutako kodeak sortu ziren edukiaren sailkapena egiteko. Irakaslegaien datuak anonimizatu egin ziren, eta bakoitzari gisa honetako kode bat esleitu zitzaion: Ik_1. Jasotako datuen artean, maiz aipatutako usteak eta ideiak hartu ziren ikerketa honetarako datu esanguratsu eta aipagarri bezala.

4. EMAITZAK

Emaitzak bi atal nagusietan banatuko dira, ikergalderen logikari jarraikiz. Batetik, LHko irakaslegaiak LSTari buruz daukaten ulerkeraz aztertuko da, eta bertan, instrumentuen bidez jasotako datuen alderdi nagusiak azalduko dira. Bestalde, parte-hartzaileek LSTari ematen dioten garrantzia aztertuko da, eta kasu honetan, berriz ere, jasotako iritzien kategorizazioa eta azterketa gauzatuko da.

4.1. LHko irakaslegaiak LST nola ulertzen duten (IG1)

Lehenengo ikerketa-galderak hau dio: «Nola ulertzen dute LHko irakaslegaiak hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza?». Galdera horren helburu nagusia parte-hartzaileek LSTaren inguruan duten ulermenaren nolakotasuna zehaztea da.

Lehenik eta behin, emaitzek adierazten dute irakaslegaiak uste zutela kontzeptu horrek hizkuntza eta hezkuntza bateratzen dituela. Horri buruzko gogoeta egin zuten irakaslegaiak eta elkarrizketa mahai-tapizean hau idatzi zuten (Ik_5, Ik_10, Ik_11, Ik_12, Ik_13 eta Ik_14): «H(I/E)ZKUNTZA. Hizkuntza eta hezkuntza oso lotuta dauden bi kontzeptu dira eta ez izanik hizkiaren desberdintasuna, kontzeptuak batzen dituen gauza bakarra». Hizkuntzak eta hezkuntza erabat lotuta dauden bi kontzeptu dira eta horren kontzientzia zuten irakaslegaiak, hau da, beren ustez, ukazina da hizkuntzak hezkuntzaren parte garrantzitsua direla. Hizki batek bereizten ditu bi kontzeptuak eta irakaslegaiak hori adierazi nahi izan zuten hitz-jokoaren bidez.

4.1.1. LST kontzeptuaren konplexutasuna

Ik_9k galdetegian adierazi zuen moduan, irakaslegai askok ez dute inoiz LSTari buruzko informaziorik jaso, ezta horren inguruan hausnartu ere: «Ez dut horrelakorik inoiz entzun». Hala ere, parte-hartzaile batzuek oinarritzko zenbait ezagutza azaleratu zituzten. Adibidez, Ik_14k LSTaren kontzeptua ulertzen duela adierazi zuen elkarrizketa mahai-tapiza betetzerakoan. Irakaslegaiaren iritziz, hizkuntzekiko sentsiblea izatea

hizkuntzekiko eta hitzunikiko errespetua erakustea da, nahiz eta hizkuntza ezberdinak jakin eta erabili. Hala ere, irakaslegaiak ez zekien LST irakaskuntzan nola gauzatu daitekeen, hots, irakaslea nola izan daitekeen hizkuntzekiko sentsiblea.

Nik ulertzen dut zer den, hau da, nik euskaraz hitz egiten badut eta txikitatik euskaraz hitz egin dut, badakit gaztelaniaz baina zuk [hitz] egiten baduzu frantsesez, nik zure hizkuntza ez gutxiesten [da]. Hori ulertzen dut, baina zelan izan daiteke irakasle bat hizkuntzekiko sentsiblea? Hori da ez dudana ulertzen.

Ikertzaileen oharretan jasota dagoen moduan, Ik_14k hitz egiterakoan bere taldekideek ere buruarekin baieztatzen zuten, irakaslegaiari arrazoia emanaz eta beren zailtza azaleratuz. Kontzeptua ez ulertzeak batzuetan ezinezko bilakatzen du eskolan edo unibertsitatean hizkuntzekiko sentsiblea den praktikarik identifikatzea. Hemen Ik_4ren kasua: «Ez dut ezer identifikatu nire praktiketan eta eskolan egon naizenean, ikasle moduan ez nuen pentsatzen honetaz». Beste batzuetan, irakaslegaiak LST izenak berak esaten ziena soilik adierazi zuten galdetegian: «Hizkuntzari arreta jartzen dion irakaskuntza» (Ik_3). Uste okerrak ere azaleratu zituzten parte-hartzaileek; adibidez, LST irakaslearen hizkuntza-maila altuarekin lotu zuten, baita irakasleak hizkuntza asko jakin behar izatearekin ere. Hori da Ik_6ak galdetegian adierazitakoa: «Batzuetan, gauzak azaltzerako orduan, irakasleek hizkuntza gehiago jakin beharko lukete, etorkin asko daude eta haiekin komunikatzea zaila egiten zaie».

Horren guztiaren ondorioz, esan daiteke irakaslegai askok ez zutela LSTaren inguruko pentsamendu sakonik, hots, ez zituztela LSTak barnebiltzen dituen lau eremuak identifikatu: eskolako eremu osoan egiten den hizkuntzen erabilera, ikasleen ongizatea, ikasgela barneko hizkuntzen erabilera eta hizkuntzen erabilera malgua.

4.1.2. *Hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzaren oinarriak*

Parte-hartzaileei hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen kontzeptua nola deskribatuko luketen galdetuz gero, hizkuntzaren ulermena bermatzearekin lotzen zuten. Hau da, irakaslegaiak adierazi zuten eskolako ikasle guztiak irakasleak esandakoa ulertzeko eskubidea dutela eta, horretarako, jarrera irekia eta hurbila izan behar dela. Esaterako, Ik_11k era honetara deskribatu zuen LSTaren kontzeptua galdetegian: «Hizkuntzaren irakaskuntza erraza eta ulergarria izan dadila denentzat. Nire ustez, zailtasunak dituzten edo etorkinak diren umeekiko jarrera irekia izatea eta pazientzia edukitzea, ume bakoitzak bere erritmoa duelako». Beraz, irakaslegaiaren arabera, LSTak ikasleen erritmo aniztasuna kontuan hartzen du, ulermena bermatzea du helburu eta jarrera irekia izatea eskatzen du.

Hortaz, ikasleek ikasteko eta aukera berdina izateko, behar besteko laguntza eskaintzearen beharra aipatu zuten galdetegian: «ikasle guztien ikaste-prozesua berdina goa izatea. Hau da, ulermena edo irakasleak azaldu nahi duena denentzat ulergarria izatea» (Ik_7). Ildo horretan, irakaslegaiak aniztasunaren trataera eraginkorrari egin zioten erreferentzia. Alde batetik, didaktikaren arloari erreparatu zioten, eta beste alde batetik, hizkuntzen egoera kontuan hartu zuten. Parte-hartzaileek hau idaztea adostu zuten elkarrizketa mahai-tapizean: «Erritmo desberdinak errespetatzen dituen,

hizkuntza bakoitzaren errealitateaz ohartzea» (Ik_5, Ik_10, Ik_11, Ik_12, Ik_13 eta Ik_14). Horrek, beraz, irakaslegaien kontzientzia linguistikoa erakusten du, hau da, hizkuntzari buruz hausnartzeko gaitasuna dutela erakutsi zuten.

Gehienetan, irakasleak hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea haur etorkinei laguntza eskaintzarekin lotu zuten. LSTaz hausnartzerakoan ikasle etorkinak etortzen zitzaizkien gogora lehenbizi: «Denek aukera berdina izan behar dute eta, baten bat atzerritarra bada, lagundu hizkuntza hori ikasten. Azkenean, asko lagunduko die» (Ik_4k). Era berean, Ik_8k AMIA betetzerakoan ikasleen askotariko jatorria adierazi zuen indargune bezala: «Ikasleak beste leku batzuetatik etortzea». Hala ere, lehen aipatu bezala, irakaskuntza horrek, eskolako aniztasun linguistikoa osoari erreferentzia egin arren (hizkuntza nagusi zein gutxituei, etorkinen hizkuntzei edo eskualdeko hizkuntzei), esan daiteke irakasleak hasiera batean LST etorkinen eta horien hizkuntzekin lotu zutela. Dena den, aurrerago aztertuko den bezala, irakasleak euskararen egoeran ere sakonduko dute. Hori horrela, oro har, irakasleak batzuek honelako alderdiak aipatzen zituzten LSTaren barnean: ulermena bermatzearen premia, berdintasunaren garrantzia, aniztasunaren trataera eraginkorra eta haur etorkinei laguntza eskaintzea. Beraz, LSTaren inguruan galdetzerakoan, azaleratzen zituzten usteek bat egiten dute kontzeptuaren ezaugarriekin, nahiz eta haiek kontziente ez izan. Hala ere, irakasleak bakoitzak zenbait ezaugarri aipatzen zituen, eta ez zen identifikatu ezaugarri guztiak bere osotasunean ematen zuten parte-hartzailerik.

4.1.3. Etorkizuneko irakaslearen rola

Parte-hartzaileek etorkizuneko hizkuntzekiko sentsiblea den irakaslearen profila hausnartu zuten. Irakasleak ulertu zuten irakasleek kritikoak izan behar dutela ikaskuntzan aldaketak egiteko, ikasleen ongizatea bermatzeko eta hizkuntzen erabilera egokia egiteko. Elkarrizketa mahai-tapizean, parte-hartzaileek hau idatzi zuten irakasle idealaren ezaugarriak adierazteko (Ik_5, Ik_10, Ik_11, Ik_12, Ik_13 eta Ik_14):

Belarri handiak ditut, edozein pertsona zein hizkuntzatan arreta jartzeko. Begi handiak, errealitatea interpretatu eta ondorioz, kritikoa izateko. Aho handia, hedabide garrantzitsua naizelako eta era egokian mintzatzeko. Bihotz formako gorputza, guztiekin sentibera izateko.

Beraz, irakasleak gertutasunaren garrantzia aipatu zuten, sentibera izatearen premia eta pertsona zein hizkuntza guztiei garrantzia eta arreta eskaintzearen beharra. Era berean, hizkuntzari eta komunikatzeko era aproposari egin zioten erreferentzia, etorkizuneko irakaslearen profila zehaztuz eta azalduz.

Bestalde, irakaslegaien ustetan irakaslea eredu garrantzitsua da hizkuntzekiko sentsibleak diren ikasleak hezterakoan. Gainera, hizkuntzen garrantzia transmititzean duten rola adierazi zuten. Hona hemen Ik_10ek elkarrizketa mahai-tapizean esandakoa:

Geu gara datozen etorkizuneko indibiduen [norbanakoen] motorea. Azkenean gu izan behar gara haien eredu eta gu[k] irakatsi behar dotzagu zer dan indibiduo [norbanako] izatea, ez? Eta zer izan behar garen. Hori gure esku dago nahiz eta

gero badaude[n] beste[lako] metodologia edo pentsaera desberdinak gure artean. Uste dut hori argi dagoela, gu garela haien motorea eta azkenean hizkuntza baten garrantzia gure esku dagoela beste hainbat esparruren moduan.

Beraz, irakaslegaiak etorkizuneko irakasleen ezaugarri zehatz batzuk identifikatu zituzten, haien uste eta jarrerak hizkuntzekiko sentsibleagoak izateko beharrezkoak izango direnak, hain zuzen. Horien artean, *kritikotasuna*, *sentsibilitatea*, *mintzatzeko era aproposa* eta *adeitasuna* aipatu zituzten. Gainera, gogoan zuten irakaslea, haurren eragile izateaz gain, haien eredu edo erreferente garrantzitsuena ere badela.

4.2. LHko irakaslegaiak LSTari ematen dioten garrantzia (IG2)

Jarraian, ikerketako 2. ikerketa galdera izango dugu ardatz: «Nola ikusten dute LSTaren garrantzia LHko irakaslegaiak?». Jasotako emaitzek erakusten dute irakaslegaiak LSTari garrantzia aitortu ziotela, baina hainbat kasutan gaiari buruzko hausnarketarik egin ez izana ere azaleratu zen. Ik_6 irakaslegaiaren iritzia: «Nik uste dut hizkuntzarekiko sentsiblea den irakaskuntzak garrantzia handia duela [...]. Baina egia da ez dudala inoiz entzun». Hortaz, garrantzia aitortu arren, irakaslegaiak era argian adierazi zuen horri buruzko hausnarketarik egin ez izana. Areago, zer den ez dakiela ere onartzen du. Ildo beretik egiten du Ik_8k: «Nire ustez, hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza oso garrantzitsua da, hizkuntza oso inportantea delako, eta irakaskuntzan hizkuntzak egon behar duelako. Baina, egia esanda, ez dut horretan pentsatu». Bi irakaslegaiak argi erakutsi zuten LSTari garrantzia aitortzen diotela, nahiz eta horren gainean ez duten lehenago pentsatu. Dena den, azken irakaslegaiak hizkuntzetan jartzen du arreta, bere irudiko, hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzaren ardatz hizkuntza delako.

Hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen garrantzia ertz asko dituen gaia da. Hau da, irakaslegaiak LSTari garrantzia aitortzeaz gain, hori eskolarekin eta irakaskuntzarekin ere lotzen zuten. Era horretan, gaiari garrantzia aitortu zioten, baina baita eskolan izan dezakeen eraginari ere. Galdetegiko bigarren galdera erantzutean (*Zer-gatik uste duzu izan daitekeela garrantzitsua (edo ez) [LST] irakasleentzat?*) Ik_10 irakaslegaiak beren-beregi adierazi zuen: «irakasleen eta ikasleen arteko harremanak bultzatzeko eta umeen ikaskuntza aurrera eramateko». Irakaslegai horrek ez zuen arreta hizkuntzetan jarri, irakaskuntzaren eraginean baizik. Horregatik, azpimarra irakasle eta ikasleen arteko harremanean jartzen du. Bide bera jorratzen du Ik_5 irakaslegaiak: «Kontura gaitezen zer-nolako inpaktua edo kaltea izan dezakeen ikasleengan [LSTak]. Ezinbestekoa baita ikasle alfabetatuak hizkuntzarekiko sentsibilitate bat izatea». Era horretan irakaslegai horrek LSTa irakaslegaiak ikasleengan eragiteko ezinbestean izan beharko luketen elementu bezala aurkeztzen. Hots, irakaslegaiarentzat bereziki garrantzitsua da LST lantzea horren eragina eskolako ikasleek biziko dutelako eta, haren ustez, horrek ondorioak izan ditzakeelako ikasleengan. Era berean, irakaslegai horrek zehazten du hizkuntzarekiko sentsiblea izatea alfabetizazioaren parte izan beharko lukeela, hots, ezinbestekoa ikasleen hezkuntzan. Hortaz, Ik_5 irakaslegaiak LSTaren garrantzia hezkuntzako alor guztietan ikusten du, baina bereziki, eskolan, gela barnean.

Beraz, ikusi dugu irakaslegaiak LSTari emandako garrantzia askotarikoa dela; esaterako, hizkuntzen garrantzia, irakaskuntzan duen eragina edota ikasleengan izan dezakeen balioan. Hortaz, agerian geratu dira gaiak dituen ertz desberdinak; izan ere, irakaslegaien ikuspegitik ikusi dugu LSTak alderdi ugari biltzen dituela bere baitan.

4.2.1. LST euskara babesteko prismatik

Aipatu beharra dago euskara edota euskararen babesa ez zela berariaz aipatutako gaia ikerketan, ez tresnetan, ez ikertzaileek proposatu zutelako. Aldiz, parte-hartzaileek berez ateratako gaia izan zen. Ikerketako irakaslegaiak euskara ez ezik, eskoletako ikasleek zituzten hizkuntzak ere hartu zituzten hizpide. Horregatik, atal honetan irakaslegaiak euskarari buruz zituzten iritzia izango ditugu aztergai, betiere euskara eskoletan beste hainbat hizkuntzarekin batera dagoela aintzat hartuz eta LSTaren garrantzia azpimarratuz. Izan ere, ikuspegi horrek irakaslegaien iritzien nondik norakoak ulertzen laguntzen digu, hots, euskararen transmisioa, zaurgarritasuna eta babesa, baina eskoletan euskara isolatuta ez dagoela eta beste hainbat hizkuntzarekin batera bizi dela ulertuz. Era berean, ideia horiek LSTaren garrantziarekin txirikordatzen dituzte, hau da, hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea euskararekin eta, oro har, eskoletan dauden beste hizkuntzekin uztartzen dute.

Hortaz, Ik_5 irakaslegaiaren aburuz, euskara babesteko beharra agerian geratzen da: «Bai uste dut babes berezi bat eman beharko geniokeela [euskarari], lan ugari dago honen guztiaren atzean eta gure aitzineko bizilagunei errespetu bat zor diegu». Hortaz, euskara babestu beharreko hizkuntza gisa ikusten zuen irakaslegai horrek, baina argitara ekarriz hizkuntzaren transmisioa eta hori zaintzeko beharra. Hau da, Ik_5en ustez, bere aurretik hezkuntzan edo hizkuntzaren transmisioan lanean aritu izan direnak aintzat hartu behar dira, aurretik egindako lana gal ez dadin. Era berean, Ik_1k, Ik_2k eta Ik_3k taldekako AMIA betetzerakoan «hizkuntz[a] galera» aipatu zuten LSTaren mehatxu moduan.

Irakaslegaiak jakitun ziren hizkuntza bakoitzak bizi duen errealitatea desberdina dela. Iritzi horiek bereziki elkarrizketa mahai-tapizaren bidez jaso ziren; izan ere, bertan, irakaslegaiak LSTaren gainean luze eta zabal eztabaidatzeko tartea izan zuten. Hizkuntzen egoeraz horrela mintzo zen Ik_10 irakaslegaiak: «[hizkuntza] Bakoitzaren errealitatea ze[in] mailan dagoen, ze[r] indar daukan gizartean ere bai, orduan horretaz ohartzea, kontuan eduki behar da». Hau da, hizkuntza bakoitzak bizi duen egoera aintzat hartzea beharrezko ikusten zuen Ik_10 irakaslegaiak, baina, haren ustez, hizkuntza horrek gizartean duen estatusa kontuan izatea ezinbestekoa da, hizkuntza guztien egoera ez baita berdina. Hau da, hizkuntza bakoitzak duen egoera oso bestelakoa izan daiteke, eta, hortaz, hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea aintzat hartu behar da. Gainera, Ik_5 irakaslegaiak ñabardura bat gehitu zuen aurreko bi ikaskideek esandakoari: «ez da berdina ingelesa jakitea edo euskara jakitea». Hau da, Ik_5 irakaslegaiak gaiaren beste ertz bat utzi zuen agerian, hots, euskarak beste hizkuntzekiko duen posizioa. Ildo beretik, Ik_2k honakoa idatzi zuen AMIA betetzerakoan LSTaren mehatxu moduan: «Beste hizkuntza bati garrantzia ematen euskara mehatxatu daiteke». Irakaslegai horiek hizkuntzen arteko aldeak nabaritu eta azaleratu zituzten, azpimarra berezia eginez euskararen egoeran. Hau da, irakaslegaiak argi ikusten zuten

euskarak eskoletan zuen posizioa eta, gainera, nola integratu egin den eskolan aurki daitezkeen beste hizkuntzekin batera. Hortaz, euskara babesteko beharra ikusi zuten, baina baita zaintza hori transmititzeko premia ere. Gainera, Ik_13k hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearekin uztartu zuen aurrez bere ikaskideek esandakoa: «Azkenean hori, hizkuntza-sentsibilitatea, ikusteko hori [hizkuntza bakoitzaren errealitatea] ezinbestekoa da». Azken irakaslegaiak era argian erakutsi zuen hizkuntzen irakaskuntza sentsiblearen eta hizkuntzen egoeraren arteko lotura, hizkuntza bakoitzak eskolan (eta jendaratean) duen lekua ez delako berdina. Eta aurrez beste irakaslegaiak esandakoa, euskarak duen posizioa, horrekin txirikordatzen da, era horretan, gaiaren konplexutasuna agerian utziz.

Beraz, hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzaren bidez, irakasle zein ikasleak gai izan daitezke hizkuntza bakoitzak duen errealitatea ezagutzeko, eta gure testuinguruan, hori ezinbestean euskarari lotzen zaio. Era berean, hizkuntza bakoitzak bizi duen egoera aintzat hartu behar da, baina euskarari azpimarra jarriz baita horren babesean ere. Hortaz, irakaslegaiak, LSTaren inguruan hitz egiterakoan, euskara aipatu dute, orokor bada ere, eta era berean, euskararekiko kezka eta hori babesteko beharra azpimarratu dute, aintzat hartuz inguruan dauden beste hizkuntza batzuk. Horrek erakutsi dezake ikasleek hizkuntza gutxiaren gaineko sentsibilizazioa daukatela.

4.2.2. LST, gizartea, politikak eta komunikabideak

«Guk [gizarte bezala] ez badugu [hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza] zaintzen, nork zainduko du?» (Ik_5) galdera egiten zuten irakaslegaiak elkarrizketa mahai-tapizean. LSTaren garrantzia azpimarratu ondoren, irakaslegaiak aditzera eman zuten hizkuntzekiko sentsibilitateak ez duela bakarrik eskolara eta hezkuntzara murriztu behar, gizarte osoaren ardura dela baizik. Izan ere, irakaslegaien ustetan, hain garrantzitsua den gai hau ezin da esparru jakin bakar batera mugatu. Irakaslegaiak adierazi zuten bezala, irakasleak kulturaren eta hizkuntzaren transmititzaileak dira hezkuntzan, baina horrek ez du esan nahi bakarrak direnik. Komunikatzeko hizkuntzak behar dira eta gizarteak komunikatu behar du. Ik_5 irakaslegaiak esan bezala «kulturalki [hizkuntzekiko sentsibilitateak], gizarte guztiarekin zerikusia dauka». Ikertzaileen oharretan jasota dagoen moduan, irakaslegaiak baietz adierazten zuten buruarekin hitz egiten zuen bitartean. Gainera, Ik_12 irakaslegaiak hauxe gehitu zuten: «Gizartea hizkuntzan oinarrituta dago. Komunikatzeko behar duzu hizkuntza bat, harremanak egiteko, behar duzu hizkuntza bat». Horren arabera, hizkuntzen irakaskuntza, ezagutza eta erabilera ez da hezkuntza-esparrura soilik mugatzen, gizarte osora zabaltzen da. Horregatik, bere aburuz, «hezkuntza- eta hizkuntza-politikak sor daitezke, esaterako horiek arautzeko eta erabilera areagotzeko».

Politika horiek zuzenean baldintzatzen dituzte hizkuntzak eta horien erabilera(k). Beste irakaslegai batek, esaterako, argi utzi zuen hizkuntza politiken pisua egin zuen hausnarketan. Horren arabera, historian zehar inposatutako hizkuntza-politikek hizkuntza gutxiak kalte ditzakete. Dena den, gaur egungo hizkuntza-politikez hitz egitean, Ik_14 irakaslegaiak hauxe zioen: «ordu minimo batzuk sartu beharrak euskarari mesede egin ahal dio». Horrez gain, eta, haren ustez, gutxieneko orduak ezarri curriculumean jasotzen diren beste hizkuntzei ere mesedea egin diezaike. Are

gehiago, hizkuntzen arteko interdependentziaren bidez, norabide bikoitzekoa izan daiteke irakaskuntza; beraz, hizkuntza batean egin behar diren gutxieneko ordu horiek beste hizkuntzak indartzen lagun dezakete. Nolanahi ere, irakaslegaiak izan ditzaketen erronkez hausnartzerakoan, ikasleei eskatzen zaien kompetentzia-mailaren inguruan gogoeta egin zuten:

Erronka bat izan daiteke gehiegi eskatzea umeari. Hau da, bai Espainiak, bai Europak eskatzea kompetenteezia izatea hizkuntza batean baino gehiagotan eta horrek eragitea 3 hizkuntza horietan. Nik nahiago nuke A eta B ondo menperatuta izatea eta gero etorkizun batean C batean sartu (Ik_14).

Horrekin jarraituz, irakaslegaiak aipatu zuten curriculumak lau hizkuntzen irakaskuntza zehazten duela: euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa. Irakaslegaien aburuz, komenigarriagoa da lehenengo bietan oinarritzea, hau da, Euskal Autonomia Erkidegoan ofizialak diren hizkuntzetan. Ondoren, ikasitako estrategiak ingelesa ikasteko erabili daitezkeelako, hasieratik haur txikiei atzerriko hizkuntzetan kompetentzia-maila altua eskatu ordez. Izan ere, irakaslegaiak ez zuten koherentziarik ikusten egun dauden hezkuntza-politikan. Ik_10 irakaslegaiak esan bezala, «ez dago koherentziarik, hezkuntza-politikan gauza bat esaten da eta hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntzan beste bat egiten da».

Hori horrela, irakaslegaiak argi zuten gizarteak hezkuntza-politikan duen eragina altua dela. Hizkuntza bakoitzak gizartearen errealitate eta egoera zehatzak dauzka, eta, horien arabera, hezkuntza-politikak aldatzen doaz. Ik_11 irakaslegaiak gogoe-tan aipatzen duen bezala: «hizkuntza bakoitzaren benetako errealitatea den bezalako ohartzea». Horri lotuta, Ik_11 irakaslegaiak aurreko iritzia ohar honekin osatu zuten: «hizkuntza bakoitzaren errealitatea zer mailan dagoen eta zer indar daukan gizartearen ohartzea kontuan eduki behar da». Hau da, azken horren ustez, zuzenean lotzen dira hizkuntza bakoitzak gizartearen duen posizioa eta hizkuntza bakoitzak bizi duen egoera.

Beraz, irakaslegaiak argi zuten hizkuntzekiko sentsiblea izatearen garrantzia ez dela soilik eskolan landu beharreko gaia, gizartearen hedatu beharrekoa baizik. Izan ere, Ik_14 irakaslegaiak esan bezala, «hizkuntzen arloan sentsiblea izango den irakaskuntza bat sortzeko azken finean hezkuntza da bidea edo oinarria», baina «estamentu bakoitza[k] dauka indar gehiago hizkuntza bat mantentzeko». Horregatik, irakaslegaiak hizkuntzekiko sentsiblea den gizartearen beharraz hausnartu zuten.

5. ONDORIOAK

Lan honen helburua bikoitza izan da. Alde batetik, LHko irakaslegaien Hizkuntzekiko Irakaskuntza Sentsiblearen inguruko oinarritzko ezagutzak jaso nahi izan dira. Bestalde, irakaslegai horiek irakaskuntza-mota honi ematen dioten garrantziaren nolakotasuna ere aztertu nahi izan da. Horretarako, LH graduako 14 irakaslegaien iritzia jaso dira instrumentu ezberdinen bidez. Emaitzak aztertutik, ikerketa honetatik atera daitezkeen ondorio nagusiak azalduko dira.

Lehenik eta behin, irakaslegaien artean hizkuntzekiko sentsiblea den irakaskuntza definitzeko zailtasunak nabariak zirela esan daiteke. Dena den, esan liteke irakasle-gaiek zeuzkaten usteek edo aurrezagutzek bat egiten zutela hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen zenbait ezaugarriekin. Alegia, zenbait aurrezagutza bazituztela. Hala ere, kontzeptuaren ulermen sakonik ez zuten erakutsi eta, gainera, hori agerian geratu zen gaiaren gaineko informaziorik eta prestakuntzarik inoiz ez zutela jaso adieraztean (Portolés & Martí, 2018). Zenbaitetan euren egunerokotasunarekin eta norberaren bizipenekin lotu zuten. Esaterako, behin baino gehiagotan aipatu zuten hizkuntzak errespetuz tratatzeko beharra. Dena dela, ez zuten sakonki azaldu errespetuaren zergatia eta, oro har, argudiaketa azalekoa izan zela esan liteke. Hortaz, Alisaarik et al.-ek (2019) aipatutako kontraesanak ikus daitezke ikerketa honetako irakaslegaiengan ere. Bestalde, ezjakintasan horren baitan iritzi eta zenbait okerreko uste identifikatu daitezke; esaterako, zenbait kasutan hizkuntzekiko sentsibilitatea hizkuntza asko jakitearen sinonimo gisa adierazi zen. Alegia, hizkuntzekiko sentsiblea den irakaslea zenbait hizkuntza dakizkien irakasle modura irudikatu zuten hainbat irakasle-gaik. Beste kasu batzuetan, badirudi kontzeptua etorkinen hizkuntzetara mugatu zela, hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea soilik etorkinen hizkuntza-erabilera eta -irakaskuntzara mugatuko balitz bezala.

Euskarari dagokionez, esan daiteke irakasle-gaiek bazutela LSTaren oinarriekin bat egiten duen kontzientzia garaturik. Euskara hizkuntza gutxitua izanik, irakasle-gaiek adierazi zuten euskara babestu beharreko hizkuntza dela eta, hortaz, transmititzeko premia berezia duena. Era berean, euskararen egoera zaurgarria aipatu zen behin baino gehiagotan eta baieztatu zuten egoera hori aintzat hartu behar dela irakaskuntza euskararen mesedetan antolatzeko. Esan daiteke ideia horiek bat datozela hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen oinarriekin, eta, beraz, ikusi ahal izan dugu etorkizuneko irakasleek euskararekiko kontzientzia erakutsi dutela.

Horrez gain, irakasle-gaiek zailtasunak erakutsi zituzten unibertsitateko hizkuntzekiko irakaskuntza sentsibleari zegozkion ekintza zehatzak identifikatzeko, gehienek ez baitzuten horrelako praktika sentsiblerik identifikatu euren ikasgaietan. Azken hori prestakuntzaren hutsunea izan liteke, baita hezkuntza-fakultateetan oraindik ere ikuspegi elebakarra izatearen isla ere (Arocena et al., 2015). Hala ere, irakasle-gaiek ez zuten gaiari buruzko irakasgairik izan oraindik eta, beraz, posible da 4. mailako irakasle-gaiek gaiari buruzko ezagutza handiagoa izatea.

Halaber, irakaslegai askok LST kontzeptua ulermena bermatzearekin lotu zuten, eta hori oso baikorra izan daiteke, finean kontzeptuak barnebiltzen duen funtsezko alorra baita (Bergroth et al., 2023). Era berean, irakaslegaiak kontziente ziren ikasgeletan askotariko ikasleen profila aurki daitezkeela; izan ere, ikasleek hainbat mailatakoak izanik, aniztasun horri erantzun behar zaio. Arlo didaktikoan, oso ikuspegi inklusiboa azpimarratu zuten. Kasu horretan ere hau ondoriozta genezake: aukeren berdintasuna zein erritmoa errespetatzearen garrantzia. Zentzu horretan, ikerketako irakasle-gaiek inklusioaren gaineko prestakuntza jaso zutela agerian geratu zen. Hala ere, inklusioari buruzko zantzu batzuk ematen dituzte oso zentzu orokorrean eta ez bereziki hizkuntzekin lotuta.

Esandakoa aintzat hartuz, ondorioztatu daiteke irakaslegaiak formakuntza gehiago behar dutela gai honen inguruan (Gorter & Arocena, 2020). Eleaniztasuna kudeatzeko, irakaslegaiak hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea ezagutzea eta dagozkion ekintzak identifikatzen eta adierazten ikastea komenigarria da. Alisaari et al. (2019) adituen ustetan, ikasleek (eta irakaslegaiak) hizkuntzekiko sentikorrak izan behar dute.

Lehenbiziko ikerketa-galderan etorkizuneko irakaslearen rolaz galdetu zitzairen irakaslegaiari. Hori horrela, irakaslegaiak horien funtsezko zenbait ezaugarri azpimarratu zituzten, eta irakasle kritikoak behar direla baieztatu zuten, horrek ongizatea bermatzen duelako eta hizkuntzen erabilera kritikoagoa eta egokiagoa izatea ahalbidetzen duelako. Era berean, ikuspegi linguistikoari garrantzi handia eman ziotela ikusi dugu, eta hori bat dator LSTaren oinarriekin. Lehen esan bezala, oraingoan ere irakaslegai batzuek era egokian mintzatzearen garrantzia aipatu zuten. Nahiz eta ezaugarri bakarra ez izan, LSTaren alderdi garrantzitsu bat izan daiteke (Bergroth et al., 2022). Gainera, etorkizuneko irakasleek errealitatearekin sentiberak izatea komeni dela adierazi zuten. Azken ezaugarri horrek lotura izan dezake kritikotasunarekin eta hizkuntza guztiak aintzat hartzearekin.

Hizkuntzen tratamenduari buruz ere aritu ziren irakaslegaiak. Emaitzak kontuan hartuz, ondorioztatu daiteke irakaslegaiak argi zutela hizkuntzaren tratamenduan irakasleek eredu izan behar dutela. Gainera, irakasleek prest egon behar dute eredu izateko eta aniztasunari erantzun eredugarria emateko. Ildo horretan, aditzera eman zuten aniztasunaren beharrezko erantzuna emateko prestakuntza ezinbestekoa dela irakasleen artean. Ideia hori bat dator Valdiviezok eta Nietok (2017) aipatzen duten trataera sentsiblearekin inklusioa une oro bermatzearekin, alegia.

Bigarren ikerketa-galderari helduz, lehenik eta behin, aipatu behar da irakaslegaiak, oro har, ikerketa egin zen unera arte kontzeptuaren esanahiaz gutxi hausnartu zutela. Gainera, irakaslegaiak adierazi zuten hezkuntza dela bide nagusia LSTa lantzeko, nahiz eta beste batzuk badirela adierazi. Hezkuntzan lantzeko modukoa izateak bat egiten du Europako Kontseiluak (2016b) hezkuntza-sistemarako planteatzen duen LSTren beharrezkin. Portolések eta Martík (2018) adierazi bezala, gaur egungo jardunak, batez ere, printzipio elebakarretan oinarritzen dira. Hortaz, hezkuntzan zein ikerketan beharrezkoa da norabide-aldaketa, printzipio eleaniztunetan oinarritzen den hezkuntzari heltzeko (Cenoz & Gorter, 2017). Irakaslegaiak LSTak barnebiltzen dituen zenbait ezaugarri ematen dioten garrantzia eta hezkuntzan lantzeko ikusten duten beharra aintzat harturik, esan daiteke komenigarria dela irakaslegaien prestakuntzan eta hezkuntza-fakultateetan LSTaren gaineko hausnarketa zabalagoa eta sakonagoa egitea, baita kontzeptuaren beraren teorizazioa bermatzea ere, bere ezaugarri guztiekin. Aldaketa horren bidean, eta hasierako urrats gisa, egokia izan daiteke arestian aipatutako elkarrizketa mahai-tapiza (Bergroth et al., 2023) irakasle-eskoletan erabiltzea, hausnarketa eta LSTa bera bultzatzeko. Izan ere, luze eta ertz ezberdinetatik hausnartzeko aukera ematen du, eta gainera, tresna egokia izan daiteke bakoitzak bizi dituen esperientziekin lotzeko, informazio gehiago lortzeko eta hausnartzen denetik abiatu esku-hartze praktikoak proposatzeko.

Halaber, irakaslegaiak azpimarratu zuten LSTa era egokian lantzeko gizarte osoa hartu behar dela kontuan. Beraz, beharrezkoa da hausnartzea nola gizarteratu daitekeen kontzeptua hezkuntzaz harago. Izan ere, LSTaren alderdi garrantzitsua da eskolaz kanpoko komunitatearekin dauden harremanetan ere parte hartzea, baita eskolaz kanpoko komunitatearekin norabide berean lan egitea ere (Bergroth et al., 2023). Irakaslegaien ustetan, gizarteak, politikak zein komunikabideek rol garrantzitsua hartzen dute LST kontzeptuaren garapenean, hezkuntzan ez ezik, gizartean ere aldaketak beharrezkoak direlako eleaniztasunera hurbiltzeko. Halaber, irakaslegaiak politiketan eragiteko beharra ikusi zuten benetako hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblea lortzeko.

Azkenik, esan daiteke LSTaren garrantziak dimentsio berezia hartu duela aztergai izan dugun testuinguru soziolinguistikoan. Izan ere, irakaslegaiak argitara atera dute hizkuntza gutxituaren gaineko kezka, baita euskararen erabileraren babesia ere. Hortaz, irakaslegaiak egoki ikusi zuten EAEn LST kontzeptua lantzea, horrek euskarari mesede egingo baitio, baita beste ikasleek hitz egiten dituzten beste hizkuntza batzuen ikusgarritasunari ere. Hori bat dator LSTaren funtsezko alderdiekin (Bergroth et al., 2022), hizkuntzaen erabilera bultzatu nahi baita, hizkuntza nagusi zein gutxituei lekua emanez. Heziberrik (Eusko Jaurlaritza, 2016) proposatzen duen bide eleaniztunarekin ere bat dator, non atzerriko hizkuntzek zein bertako hizkuntzek –eta hizkuntza gutxituek bereziki– lekua hartzen baitute. Horretarako, Cenozek eta Gorterre (2017) aipatzen dutena gogora ekarriz, ziurtatu behar da egiten diren hezkuntza-jarduerak eleaniztunak ez direla hizkuntza gutxituentzat mehatxugarri, lagungarri baizik.

Laburbilduz, ikerketa honek islatzen du etorkizuneko irakasleek hizkuntzekiko irakaskuntza sentsibleari garrantzia ematen diotela, bereziki hizkuntza gutxitua barne hartzen duen ingurune eleaniztun honetan. Gainera, etorkizunean izango duten rol profesionalean ezinbestekoa izango dela uste dute.

6. MUGAK ETA ETORKIZUNERA BEGIRA

Ikerketa hau ingurune jakin batean kokatzen da eta aztertutako lagina mugatua izan da. Hortaz, lan honek tokian tokiko errealitatea zein ezberdina izan daitekeen ikusarazten lagun dezake. Ikerketa hau EAeko LHko irakaslegaien hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen gaineko sinesmenei lehen hurbilketa bat egiteko baliagarria dela uste dugu. Era berean, ikasmaita bat aztertu da eta, beharbada, irakasle-eskolako graduetak beste irakaslegaien talde batzuk aztertzeak edo emaitzak alderatzeak gaiari buruzko ikuspegi zabalagoa eman lezake. Alegia, lagin handiagoak hartzea komenigarria izango litzateke, baita gradu horretako momentu bat baino gehiago aztertzea ere, ikuspegi osatuago bat lortzeko. Izan ere, bistakoa da irakaslegaiak adierazten dituzten iritziak dinamikoak eta aldakorak izan daitezkeela, jasotzen duten prestakuntzaren eta dituzten bizipenen arabera. Horregatik, lehenengo praktikaldia funtsezkoa izan daiteke iritzi eta aurreiritzi horiek jasotzeko, baina are interesgarriagoa izan daiteke emaitza horiek ondotiko praktikaldietan emango lituzketen erantzunekin konparatzea eta aldaketa hori aztertzea. Halaber, ikerketa honen muga gisa har daiteke hau: zaila

da zehaztea zer neurritan moldatuko dituen prestakuntza egokiak iritzi eta eguneroko praktika horiek. Hori dela eta, etorkizuneko ikerketetan instrumentu gehiago erabili beharko lirateke lotura hori ikertzeko eta prestakuntza horretan eman beharreko urratsak zehazteko, hala nola banakako elkarrizketa luzeagoak.

Horrekin batera, esan beharra dago ikerketa honek LISTiac moduko proiektuen beharra azaleratzen duela; izan ere, hizkuntzekiko irakaskuntza sentsiblearen gaineko kezka areagotzen ari da Europa bezalako eremu geroz eta eleaniztunago batean (Europako Kontseilua, 2016a). LISTiac proiektuaren baitan kokatzeak aukera ematen du proiektuan parte hartu duten beste herrialde batzuetako egoeren berri izateko eta, tokian tokiko errealitate eta testuingurua aintzat hartuz, Europako hainbat herrialdeekin batera gai honen erretratu osatzen lagunduko du. Hori horrela izanda, eta jakinda Europako beste testuinguru batzuetan horrelako emaitzak jaso direla, interesgarria izango litzateke etorkizunean testuinguruen arteko alderaketa egin ahal izatea eta datu horietatik guztietatik irakaspenak ateratzea.

Etorkizuneko ikerketei begira, bereganaturiko emaitzak dagoeneko irakasle direnen sinesmenekin alderatzeak informazio zabala eman dezake, batetik, unibertsitate garaitik laneratu arte dagoen sinesmen aldaketei erreparatzeko, eta bestalde, prestakuntza gehiagoren beharra ote dagoen analizatzeko.

Lan honen bidez, gaiaren gaineko hurbilketa bat egin nahi izan dugu eta ikerketa hau oinarri izango da etorkizunean egingo diren beste lan batzuetarako. Hori horrela, etorkizunean datu sakonagoak lortzeko ikerketa-tresna gehiago erabili behar badira ere, ikerketa honen bidez ondorioztatu dugu irakaslegaiak LSTari buruzko nozio orokorra daukatela. Hala ere, zenbaitetan iritzi kontraesankorrak adierazten dituzte, baita zenbait uste oker ere. Beren testuingurua kontuan harturik, euskararen problematika aipatzen dute, bertan funtsezkoa izanik, baina zailtasunak dituzte LSTari buruzko jardunbide egokiak azaltzeko eta horretan sakontzeko. Hortaz, nozio orokorra badago ere, sentsibilizazioan oinarrituriko prestakuntza bultzatu behar da hezkuntza-fakultateetan.

7. ERREFERENTZIAK

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 2016-01-15).
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Arocena, E., Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>

- Azparren, P. (2020). *Educating teachers for Content and Language Integrated Learning: An action research study of secondary school teachers practices and cognitions during a CLIL teaching programme* [Argitaratu gabeko doktore-tesia]. Nafarroako Unibertsitatea.
- Bergroth, M., Llompart, J., Pepiot, N., van der Worp, K., Dražnik, T. & Sierens, S. (2022). Identifying space for mainstreaming multilingual pedagogies in European initial teacher education policies. *European Educational Research Journal*, 21(5), 801-821. <https://doi.org/10.1177/14749041211012500>
- Bergroth, M., Llompart-Esbert, J., Pepiot, N., Sierens, S., Dražnik, T. & Van Der Worp, K. (2023). Whose action research is it?: Promoting linguistically sensitive teacher education in Europe. *Educational Action Research*, 31(2), 265–284. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1925570>
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: toolkit for reflection tasks and action research*. Grano Oy. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>
- Cammarata, L. & Ceallaigh, T. Ó. (2018). Teacher education and professional development for immersion and content-based instruction: Research on programs, practices, and teacher educators. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 153-161. <https://doi.org/10.1075/jicb.00004.cam>
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review*, 21(1), 13-30. <https://doi.org/10.1075/aila.21.03cen>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackedge & A. Creese (arg.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (239.-254. or.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-007-7856-6>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Europako Batzordea. (2006). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions-Thematic Strategy for Soil Protection* [SEC (2006) 620][SEC (2006) 1165]. COM/2006/0231 Final.
- Europako Kontseilua. (1992). *European charter for regional or minority languages and explanatory report*. Council of Europe Publishing.
- Europako Kontseilua. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Europako Kontseilua. (2016b). *The language dimension in all subjects: a handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe Publishing.
- Eusko Jaurlaritz. (2016). *Heziberri 2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjunts/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf

- Eusko Jaurlaritzak. (2020). *Unibertsitatekoak ez diren irakaskuntzetan matrikulatutako ikasleen hizkuntza-eredua. EAE eta Nafarroa*. <https://www.euskadi.eus/web-01-apeusadi/eu/eusadierazle/graficosV1.apl?idioma=e&indicador=80>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gaspar, A. (2021). Edukiak ulertzeko estrategiak CLIL irakaskuntzan: Euskal Herriko eskola bateko B eta D ereduak. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*, 33(2), 49-77. <https://doi.org/10.1387/tantak.22449>
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102-272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98-109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- May, S. (2014). Introducing the «multilingual turn». In S. May (arg.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (1.-6. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Portolés, L. & Martí, O. (2018) Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training, *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Reason, P. & Bradbury, H. (arg.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Rossner, R. & Bolitho, R. (2023). *Language-sensitive teaching and learning: A resource book for teachers and teacher educators*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11339-0>
- Selvi, A. F. (2019). Qualitative content analysis. In J. McKinley & H. Rose (arg.), *The routledge handbook of research methods in applied linguistics* (13.-20. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367824471-37>
- Valdiviezo, L. A. & Nieto, S. (2017). Culture in bilingual and multilingual education: Conflict, struggle, and power. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (arg.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (92.-108. or.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch6>

