

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Euskararen didaktikaren erronkak bigarren hezkuntzan

Euskal Ikasketetako Gradu Amaierako Lana

Ikaslea : Igor Suberbiola Zumalde

Tutorea : Leire Diaz de Gereñu Lasaga

Jakintza-arloa : Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila

2020-2021 ikasturtea

LABURPENA

Euskal Ikasketetako Gradu Amaierako Lan honen helburua, bigarren hezkuntzan euskararen irakaskuntzarako oinarri eta irizpide teoriko-pedagogikoak arakatzea da. Euskal eskolak euskaraz bizitzeko gai izango diren ikasle eleaniztun proaktiboak hezteko eginkizunari eraginkortasunez erantzun behar diola aintzat hartuta, EAEko hezkuntzaren markoan euskararen didaktikak egun dituen erronka nagusiak jorratuko ditugu.

Nahiz bigarren hezkuntzan euskaraz ikasten duen ikasleen kopuruak gora egin eta euskal eskolak inoiz baino ikasle euskaldun gehiago sortzen dituen, azken urteetako ikerketa soziolinguistikoek ikasleen eskolaz kanpoko euskararen erabileran geldiduna eta are atzerakada dagoela iragartzen digute. Egoera horren hondoan leudekeen arrazoiak aztertu eta aurrera begira aintzat hartzeko irizpideak bilatzea izan da gure bulkada nagusia lan hau egiterakoan, euskararen biziberritze prozesuan eskolak duen funtzioaz jabetuta.

Gogoeta horretan sakontzeko, honako ibilbidea egin dugu, bi ataletan: hasteko, lehen atalean, ikuspegi soziolinguistikotik, ikasle nerabeen hizkuntzarekiko atxikimenduaz eta euskararen erabileraren egoeraz nahiz zailtasunez ari diren ikerketen emaitzak jorratu ditugu; behin oinarri hori ezarrita, bigarren atalean, bigarren hezkuntzan hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntzarako hobetsi beharreko oinarri pedagogikoei buruzko ikerketetan murgildu gara.

Lehen atalean, eskolako heziketa soziolinguistikoaren erronkei eskainitakoan, testuinguru diglosiko desorekatuan euskarak, minorizaturiko hizkuntza den heinean, hezkuntza arloan dituen behar bereziak aztertu ditugu. Ondorioztatu dugunez, ikasleengan euskararen aldeko jarrera proaktiboak elikatzeke, ezinbestekoa da bigarren hezkuntzan eduki soziolinguistikoa berariaz lantzea. Heziberri EAEko eskola-curriculumean bertan xedatzen da egoera soziolinguistikoaz gogoeta egitea beharrezkoa dela, hizkuntza-aniztasunarekiko eta euskararen normalizazio-prozesuarekiko jarrera positiboa elikatzeke ikasleen artean. Horregatik ere, eleaniztasunari buruzko gogoeta hizkuntza gutxituak erdigunean jarriko dituen kulturarteko ikuspegi batetik egiteko erronkan sakondu dugu.

Bestalde, datozen urtetako lehentasunezko erronka hizkuntzaren ezagutzatik erabilerara doan jauzian kokatu dugu. Eta euskararen erabilera areagotzeko bideen bila, ikuspegi didaktikotik eskolak ahalmen komunikatiboak ontzeko egin behar lukeen ekarpenaz zenbait ondorio finkatu ditugu, hala nola: ahozkoaren irakaskuntza indartzeko erronka, ikasleen askotariko gaitasun diskurtsiboak hobetzeko; edota bigarren hezkuntzan hizkera informalak lantzeko erronka, gazteen euskarak alor horretan dituen behar bereziak asetzen saiatzeko eskolatik.

Bigarren atalean, hizkuntzaren didaktikaren erronkei eskainitakoan, bigarren hezkuntzan euskararen didaktikak dituen beste funtsezko erronka batzuk aztertu ditugu: lehenik, hizkuntz gaitasunak eta jakintza-arloen edukiaren ikaskuntzaren artean dauden loturez aritu gara, ikasgai guztiak baitira ikasleak euskaraz trebatzeko aukera; ondoren, hizkuntzaren ikuspegi soziodiskurtsiboaren garapenaz jardun dugu, horrek baliabide linguistikoak, diskurtsiboak eta soziolinguistikoak uztartzea ahalbidetzen duelako; eta, azkenik, hizkuntzen trataera integratuak dakarzkigun erronkez aritu gara, gaitasun metalinguistikoak elikatzeke, hizkuntzen arteko transposizio didaktikoak bideratzeko eta praktika translinguistikoak sustatzeko dituen onurak nabarmenduz.

Guztiarekin, ondoriozta liteke euskararen irakaskuntza agertoki berri baten aurrean aurkitzen dela EAEko heziketaren markoan, non hizkuntzaren alderdi soziologikoen eta didaktikoen arteko lotura indartzeko beharra lehentasunezko erronka gisa ageri den.

AURKIBIDEA

1. Sarrera.
2. Heziketa soziolinguistikoaren erronkak eskolan.
 - 2.1. Atxikimendua eta erabilera.
 - 2.2. Kulturartekotasuna : euskara eta hizkuntza gutxituak erdigunean.
 - 2.3. Eskola bidez euskalduntzen diren hiztunen adierazpen beharrak.
 - 2.3.1. Ahozkoa, gaitasun komunikatiboa ondu eta erabilera azkartzeko bide.
 - 2.3.2. Hizkuntzaren erabilera formala eta informala, elkarren euskarri.
3. Hizkuntzaren didaktikaren erronkak eskolan.
 - 3.1. Hizkuntzaren ikaskuntza eta jakintza-arloen arteko loturaz.
 - 3.2. Hizkuntzaren ikuspegi soziodiskurtsiboa eta testu-generoak.
 - 3.3. Hizkuntzen trataera integratua euskara ardatz dela.
4. Ondorioak.
5. Bibliografia.

EUSKARAREN DIDAKTIKAREN ERRONKAK BIGARREN HEZKUNTZAN

1. Sarrera.

Gradu Amaierako Lan honen xedea hizkuntzen irakaskuntza eleaniztunaren testuinguruan eta bigarren hezkuntzan, euskararen didaktikaren erronkei erantzungo dien marko teoriko-pedagogikoa arakatzea izanik, euskararen biziberritze prozesuari eskolatik egin beharreko ekarpenaz gogoetatu nahi da. Euskararen irakaskuntzaren egitekoei buruzko ikerketen ondorio nagusiak dira txosten honetara ekarriko ditugunak.

Lanaren egitura bi atal nagusitan banatu dugu: batetik, eskolako heziketa soziolinguistikoari dagokiona; eta bestetik, hizkuntzaren didaktikari dagokiona. Gai horiek hautatu eta banaketa hori egin izanaren arrazoia da euskararen didaktikak bigarren hezkuntzan dituen erronkak gaur egungo baldintza soziolinguistikoen irakurketan funtsatu nahi izan ditugula, ikerketek iradokitzen digutenez faktore horiek erabakigarriak baitira ikasleen hizkuntz gaitasunen garapena eta euskararen erabilera definitzerakoan.

Zeren, azken urte luzeetako ikerketetan ikus daitekeenez, euskararen ezagutzak gora egin duen arren, euskara hitz egiteko motibazioa bigarren hezkuntzatik aurrera eta nerabeek adinean gora egin ahala jaitsi egiten da, euskararen erabilera murriztuz. Egun indartzen ari den joera hori estuki loturik legoke eskolaz kanpoko gizarte-ingurunearen egoera soziolinguistiko desorekatuarekin.

Kezka horretatik abiatuta, lehen atalean, heziketa soziolinguistikoak bigarren hezkuntzan duen garrantzia argudiatzen saiatu gara. Eta esan moduan, eskolaren testuinguru soziolinguistikoak erabat baldintzatzen duenez ikasleen euskarazko hizkuntz gaitasunaren garapena, atal horretan kokatu eta jorratu ditugu ere ahozkoaren lanketa eta hizkera informalen gaiak. Ikerketa ezberdinetatik ondoriozta baitaiteke eskolan bi arlo horien lanketan sakontzea emankorra izan daitekeela ikasleen gaitasun komunikatiboak hobetuz euskara erabiltzeko motibazioa indartzeko. Bereziki, hiztun berrien kasuan du honek erabateko garrantzia, hau da, eskola bidez euskalduntzen diren ikasleen kasuan eta areago eremu erdaldunetan. Dagoeneko, Heziberri EAEko eskola-curriculumean bertan jasotzen da ahozko komunikazioarekin lotutako hizkuntza-trebetasunak ontzeak duen garrantzia.

Bigarren atalean, ikuspegi didaktikotik trebetasun linguistiko-komunikatiboen jabekuntzak, askotariko praktika diskurtsiboen garapenak eta beste hizkuntza nahiz ikasgaietan eskuratutako hizkuntza-ezaguerak eta komunikazio-estrategiak transferitzeak euskarazko hezkuntza eleaniztunean duten garrantziari begiratuko diogu. Hizkuntzaren irakaskuntza/ikaskuntzan elkar-elikatzen diren hiru erronka daudela ikusiko dugu: hizkuntzaren jabekuntzak gainontzeko ikasgaiekin dituen loturak; hizkuntzaren didaktika testu-generoen lanketan oinarritzearen arazoak; eta hizkuntzen trataera integratua ikastetxeetan egiteko beharrezkoak diren baldintza pedagogikoei buruzko gogoeta.

Amaitzeko, egindako lanaren ondorio nagusiak bildu ditugu, euskararen didaktikak bigarren hezkuntzan lituzkeen erronka nagusiak modu argian emateko asmoz.

2. Heziketa Soziolinguistikoaren erronkak eskolan.

« Eskolak erne jarraitu behar du, eta kontzientzia soziolinguistikoa eduki gisa landu behar du ».

(Ortega, 2017: 95).

Gurea bezala minorizazio egoeran dagoen hizkuntzaren erabilerak hizkuntz komunitatearen atxikimendu eta motibazio sendoak behar dituenez, eskolaren egitekoa litzateke ikasleen hautua, gogoia eta borondatea elikatzea, hezkuntza arautuan bertan soziolinguistikaren gutxieneko nozioak irakatsiz, belaunaldi berriak euskal hiztun izateko behar dituzten baliabideetan hezteko (Sarasua, 2013).

Gaitasun soziolinguistikoaz ari garenean, besteren artean, hizkuntzaren erabilerari buruzko gizarte-arauen ezagutzaz ari gara (Zarraga, 2010). Horrela, ikasleei bizi diren gizarteko errealitate soziolinguistikoaz hausnartzeko baliabideak eta erreferentzia analitikoak eskaintzen ariko gara, prozesu horiek ulertu eta kritikoki interpretatzeko gaitasuna izan dezaten (Solé i Camardons, 2011).

Izan ere, elebitasun eta eleaniztasun egoera konplexuetan bizi eta kontzienteki jarduteko tresna kontzeptualen jabe izateko, hizkuntzaren corpusa garatzearekin batera, beharrezkoa da hizkuntzaren estatus-hezkuntza ere garatzea (Sarasua, 2013). Hain justu, Ortegak (2017) heziketa soziolinguistikoa eskola-curriculumean indartzea proposatzen du, hizkuntza gutxitu baten hiztun izateak duen esanahia jorratzeko ikastetxeetan.

Testuinguru soziolinguistikoan, nerabeen euskararekiko atxikimenduan eta gazteen ideologietan gertatzen ari diren aldaketek are premiazkoagoa egiten dute erronka horretan sakontzea bigarren hezkuntzan. Esaterako, Saraguetak (2020) hizkuntzak eta identitateak aztertzerakoan bere ikerketatik ondorioztatu duenez, zenbait ikaslek, identitate aldetik euskaldunak sentitu arren hizkuntza aldetik ez daukate euskara erabiltzeko joerarik. Horrek, hiztunen baitako hizkuntzarekiko koherentzia-tentsioarekin ere badu zerikusia, ikasleen hautuarekin, eta eskolan pultsio hori elikatu beharrekin.

Hala bada, euskararen biziberritzeak dituen erronkei erantzun ahal izateko bigarren hezkuntzan heziketa soziolinguistikoak barneratu behar lituzkeen gutxieneko edukiak kokatzen saiatuko gara datozen puntuetan, hizkuntzarekiko atxikimendua indartu, ikasleen jarrera proaktiboak elikatu, ikasleen hizkuntz gaitasunak hobetu eta euskararen erabilera areagotzea xede dugula.

2.1. Atxikimendua eta erabilera.

Atal honetan, eskoletan euskararekiko atxikimendua landu eta indartzeko beharraz jardungo dugu, hezkuntz komunitate guztiak izan behar luke-eta euskararen biziberritze prozesuak dakarren erronkaren kontzientzia. Xedea, eskola-komunitateko partaide guztiei eremu ekolinguistikoari edota hizkuntza-erabileren iraunkortasunari buruzko zeregin kolektibo horretan dagokien arduraz azpimarratzea litzateke (Solé i Camardons, 2011). Irakasle zein ikasleen atxikimendua sendotzeak duen garrantziari begiratuko diogu bereziki.

Zarragak (2010) deskribatzen duenez, motibazioak erabat baldintzatzen baitu erabilera-ohitura, pizgarri bat delako, eta bereziki, motibazioa hizkuntzaren ezagutza eta erabileraren arteko zubia delako. J.M. Sánchez Carrión *Txepetxen* hiru osagaien teoriak ongi azaltzen ditu ezagutza, motibazioa eta erabileraren arteko lotura horiek: motibazioa litzateke hizkuntza batean irautera bultzatzen duten arrazoiak, emozioak edo interesak; ezagutza, hizkuntzaren funtzionamenduaz jabetzeko prozesua; eta erabilera, hiztun komunitatearen esparru guztietan eta hizkuntzaren funtzio guztietan jardutea (apud Zapata, 2007).

Irakasleei dagokienez, badakigu irakaslea hizkuntza jarreraren eredu denean eta koherentziaz jarduten duenean ikastetxeetan nabaritu egiten dela ikasleen euskararekiko konpromiso mailan (Idiazabal, 2003). Adibidez, irakasle-taldeak hizkuntz-ohiturak

aldatzeko estrategia jakin batekin lan egingo balu, baldintza onak sortuko lirateke ikasleen jarreretan, gaitasunetan eta erabileretan baikorki eragiteko (Eizmendi, 2015). Hala izanik, euskararen erabilera modu aktiboan sustatzeko irakasleen arteko estrategia bateratuak prestatzeak lehentasunezkoa izan behar luke (Diaz de Gereñu, 2017).

Funtsean, irakasleei, norbere jakintza-arloa gainditzen duen engaiamendua eskatu behar zaie euskalduntze egitasmoen eragile aktiboak izan daitezen. Alta, Arrue proiektuaren ikerketak zenbait joera kezkarri erakusten ditu irakasleen hizkuntza-ohiturei dagokienez: D ereduan irakasle eta ikasleen arteko gelaz kanpoko harremanetan euskarazko erabilera jaitsi egin da 2011-2017 urteen artean, ondorioztatuz gutxienez baliabide berriak beharko direla irakasleen euskarazko erabilera ohiturak indartzeko (Eusko Jaurlaritza, 2020 : 35).

Bide beretik, ikasleen motibazioari dagokionez, argi samar dago ikasleen hizkuntzarekiko atxikimendua sendotzeak eragina izango lukeela euskararen erabilera-ohituretan, hizkuntza gutxitu bateko hiztun izateari buruzko kontzientzia hartzeak ikaslea jarrera proaktiboa izatera eraman dezakeelako (Ortega, 2017).

Azken batean, ikasleen jarreretan eragiteaz ari garenean, bide horretatik euskararen erabilera azkartzeko egiten dugu, helburu behinena « bertako hizkuntza gutxitua sustatuko duten erabiltzaile aktiboak lortzea » eta « ikasleek hizkuntza gutxituaren erabilerarako konpromisoa hartzea » baita (Diaz de Gereñu, 2017 : 102).

2.2. Kulturartekotasuna : euskara eta hizkuntza gutxituak erdigunean.

Euskarak gizarte testuinguru elebidun-eleaniztunean duen hizkuntza minorizatuaren izaera ongi kokatu eta azpiratze hori beste hizkuntza gutxitu askok jasaten dutenarekin batera lantzeak duen garrantziaz ariko gara datozen lerroetan.

Heziberri EAEko eskola-curriculumean bertan jasotzen denez, « elebitasun desorekatu batetik testuinguru eleaniztun baterantz doa euskal gizarte » eta « horrek beharrezkoa egiten du ingurune bakoitzeko egoera soziolinguistikoaz gogoeta egitea, era horretan jarrera positiboa izateko hizkuntza-aniztasunarekiko eta euskararen normalizazio prozesuarekiko » (Eusko Jaurlaritza, 2016 : 283). Dolz-ek (2019) dioenez, hizkuntzen arteko desorekak aintzat hartu ezean, ezin da eleaniztasun orekaturik bermatu eskolan.

Alta, elebitasun-eleaniztasunaren amaraunean, ikasleek sinetsi dezakete hizkuntza guztiek berdintasunean lehiatzeko aukera dutela, kulturen artean mendekotasun harremanik ez balego bezala (Altuna & Hernandez, 2018). « Bi hizkuntzen ideologia » edo « kolore arrosako etorkizuna » bezalakoak dira ikuskera horren atzean ezkututzen diren aurreiritzi berriak (Ortega, 2017: 97), euskara eta gaztelaniari trataera berdina ematean arazorik ikusten ez dutenak, euskarak bizi duen azpiratze egoeraz jabetu ezinez. Halakoak ekiditeko, irakaskuntza euskaldunaren erronka gizartean erdaren aldekoa den egitura soziolinguistikoko asimetrikoari aurka egiteko moduko heziketa baldintzak sortzea izan beharko litzateke (Odriozola, 2017). Ortegaren (2017) ikerketan ageri denez, gazte askok ez baitauka euskararen egiazko egoeraz inolako kontzientzia soziolinguistikorik. Beharrezkoa da, beraz, ikasleei tresnak ematea, hizkuntzen arteko harremanez gogoetatu eta ondorioz kudeaketa aktibo eta egokia egin ahal izateko (Amorrortu & Ortega, 2018).

Auzi horren inguruan ikasle gazteen kontzientzia lantzeko, kulturantzatasuna eta kultura guztien berdintasuna eta balioari buruzko ikuspegiaren lanketatik abiatzea helduleku egokia izan liteke, horren barruan jorratuz ikasleen euskararekiko identitatea, hizkuntza gutxitu baten egoeraz jabetzea motibazioa suspertzeko baliagarria izan daitekeelako (Amorrortu & Ortega, 2018). Horrela, euskararen auzia kulturartekotasunaren lanketarekin uztartuz, oinarri etiko sendo batean ainguratuko litzateke heziketa ekolinguistikoa: « del mismo modo que se hace con la educación para la conservación de medio ambiente, las actitudes a favor de la diversidad lingüística deben ser objeto de aprendizaje y sensibilización general » (Idiazabal ; Manterola & Diaz de Gereñu, 2015: 49).

Hizkuntza aniztasunaren gaineko adituen ustez elebitasunetik ez baizik eta eleaniztasunetik etor baitliteke hizkuntza gutxituen bideragarritasuna, hizkuntza minorizatua/hegemonikoa bitasuna apurto eta komunitate eleaniztunerako bidea eginez, hizkuntza gutxituek hizkuntza aniztasun handiena dagoen eremuetan, komunitate eleaniztunetan bailukete bizirik irauteko eta garatzeko aukera gehien (Junyent, 2020). Horrek, herrialde bakoitzean mintzatzen diren ehunka hizkuntzetan arreta jartzea eskatzen du, eta eskolatik hasita hiztun horiek herrialdeko hizkuntza komunaren ardatzera —euskara, gurean— gerturatzeko bideak jartzea (Junyent, 2020). Eleaniztasunak izaera gehigarria izango luke horrela, eta elikatu dezake gure asmoa euskaldun eleaniztunak hezteko. Erronka, ez da makala, eta hala jasotzen da Heziberri

EAEko eskola-curriculumean ere, irakasleak ikasleen hizkuntzak kontuan hartuta jardun behar duela xedatzen duenean (Eusko Jaurlaritza, 2016).

Oraindik, baina, Euskal Herrian lan handia dago egiteke euskara kulturartekotasunaren erdigunean jartzeko erronkari ekiterakoan. Besteren artean, matrikulazio datuei begiratze hutsarekin zenbait gabezi nabarmendu daitezke: jatorri atzerritarreko ikasleen artean D ereduaren ikasten duen %43ak, B ereduaren %36ak eta A ereduaren %20ak (Fernandez; Shershneva & Fouassier, 2017). Lurralde desoreka bat dago egoera horretan: D eredia indartsuagoa den eskualdeetan, ikasle etorkinak bertara joaten dira, integrazioa erraztuz; aldiz, A ereduak oraindik indar bat duen lekuetan, ikasle etorkinak bertara bideratzeko joera dago, integrazioa zailduz (Aztiker, 2018). Dena den, datu horiek errealitate bikoitza adierazten digute: batetik, egia da A ereduaren aldeko apustua ohikoagoa dela familia etorkinen artean autoktonoen artean baino, askotariko arrazoiak tarteko; bestetik, ordea, familia etorkinen artean D ereduaren aldeko hautua da indartsuena, euskarari balio soziala aitortzen zaionean etorkinen artean ere euskarazko ereduaren aldeko joera erraz nagusitzen dela erakutsiz. Ondoriozta liteke, Barquín (2008) gogoeta hona ekarrita, etorkinek euskararekiko jarrera positiboak izan eta seme-alabak euskara ikastera eraman ditzaten, lehenik eta behin beharrezkoa dela euskararen normalizazio prozesua ulertzeko informazio egokia ematea eta bide hori egiteko baliabideak eskaintzea.

Kontuan hartu behar da etorkinek euskararen balio soziala ez dutela berdin atzematen testuinguru guztietan, eta izango dituzten bizipenen arabera euskararekiko jarrera ere alda daitekeela, hizkuntzarekiko harremana oso dinamikoa eta aldakorra baita, gerturatzeko nahiz urruntzeko; herri euskaldunetako migrazio erdaldunaz berriki egindako ikerketak hala adierazten du (Urrestarazu; Zubiria & Eizagirre, 2019). Baldaquí eta Junyent-ek (2013) argitzen digutenez, bestalde, hizkuntzen arteko lehia dagoen egoeretan, eskola testuinguruak erabat baldintzatzen du hizkuntzei buruzko ikuspegia, ikasleen hizkuntz-jarrerak testuinguru jakin bakoitzean bizi izandako esperientzia pertsonal, familiar eta kolektiboen ondorio izaten baitira.

Edonola ere, euskal hezkuntza sisteman indarrean dauden harrera protokoloen izaera berrikusi beharko litzateke, batetik, etorkinen hizkuntz jarrerak baikorki erakartzeko euskararen alde, eta, bestetik, ikasle etorkinen unibertso linguistiko eta kulturalen estigmatizazio prozesuak ez elikatzeke euskal ikastetxeetan, horrek dakartzan kalteak

ezagunak baitira. Ikuspegi asimilazionista bat ezartzen denean, Frantziako adibidean bezala, bazterketaren zurrumbilo bat elikatzen da eskolatik bertatik, non jatorri etniko-sozialen araberrako eskola-segregazioak bat egiten duen ghetto linguistiko-kulturalen eratzearekin (Arditty & Blanchet, 2008). Horrek guztiak, ikasle horiek eta hezkuntza sistema nahiz harrera gizartearen arteko arrakala handitu besterik ez du egiten, gazteek gizarte-egitura horiekiko aurkakotasunez eta auto-isolatzeko joera batekin eraikitzen dutelako euren identitatea, haien jatorrizko hizkuntza eta kulturak ez dituztelako inoiz aitortuak ikusi eskola bezalako espazio formal batetan, edo ez dituztelako inoiz balioztatuak ikusi haien komunitate kulturaletik kanpo (Goudallier, 2007).

Azken batean, kulturantzatasuna eta eleaniztasunaren handitzeak, konplexutasuna gehitu dio eskolako hizkuntzen kudeaketari, baina indargune izan liteke, gurea aberasten duen egitate gisa identifikatzen bada. Amezagak (2014) dioenez, kulturantzatasunaren inguruan eratutako diskurtsoek hizkuntza gutxituen alde joka dezakete, aldi berean hizkuntza eta kultura ezberdinetan modu naturalean bizi daitekeela erakusten dutelako.

Horretarako, hizkuntza gutxituen ardatzetik bideratu behar da eleaniztasunari buruzko gogoeta, ikasleen jatorrizko hizkuntzak eskolan berariaz landuz. Heziketa eleaniztasunaren xedea ez delako soilik ikasleek hizkuntza ugaritan komunikatzeko gaitasuna izatea; ikasleen kulturarteko konpetentziak garatzea ere bada xedea, alegia, askotariko hizkuntza eta kulturetako pertsonen osaturiko gizarte batean elkarbizitzeko gaitasuna garatzea (Baldaquí & Junyent, 2013).

Gure eskoletan bizi diren hizkuntza gutxitu guztiak irakastea ezinezko ariketa izanik ere, gutxienez haiekiko begirunea adierazi beharko litzateke, García-k (2012) proposatutakoaren ildotik: hizkuntza horiek eskolako paisaia linguistikoan barneratzea euskararen ondoan; hizkuntza horietan dauden liburu edo aldizkarietara leku bat egitea liburutegian; hizkuntza horietako oinarriko hitzekin hiztegi txikia sortzea; familiekiko harremanak errazteko hizkuntzen gutxienerako itzulpena bermatzea; edota hizkuntza horietan oinarriko esaldi labur batzuk ikastea. Adibide ereduagarria ematen digu Bilboko San Frantzisko auzoko Miribillas ikastetxeak (Miribillas & EH11 Kolore, 2017).

Noski, horretan guztian euskarak jasandako azpiratzearen kontzientzia hartzetik abiatzea funtsezkoa litzateke, hizkuntzaren jarraikortasun historikoarekiko ardura

pizteko. Izan ere, Ortégak (2017 : 97) dioenez, « hizkuntza txiki batek beharrezkoa du bere hiztunen konpromisoa bizirik jarraitzeko ». Eta Saragüeta (2020) *Translanguaging hezkuntza-leaniztunean* ikerketan jabetu denez, kontzientzia mailan ere hizkuntzak elkar-osagarriak izan daitezke, hizkuntza gutxituetatik datozen ikasleengan enpatia sortzen delako euskara ere hizkuntza azpiratua dela jakiterakoan.

2.3. Eskola bidez euskalduntzen diren hiztunen adierazpen beharrak.

Jarraian, nerabeek eskolan ikasi eta ondutako euskarak gizarte-ingurunean garatu eta erabiltzeko dituen zailtasunez eta euskararen ezagutzatik erabilerara doan jauziak dakartzan erronkez ariko gara.

Aditu gehienak bat datoz diagnostikoaren gordintasunean: eskolak asko egin du hizkuntzaren corpusa lantzeko, idazmena, gramatika eta terminologiaren alorretan, baina gabezi handiak daude ikasleen adierazteko, ideiak espresatzeko, gozatzeko eta sortzeko gaitasunari dagokion horretan (Sarasua, 2013). Diaz de Gereñuk (2017 : 101) laburbiltzen duen moduan, « garai batean gurean ere inor gutxik aurreikusi zuen halako hedapenik izango zuenik euskara hutsezko irakaskuntzak. Euskararen kalterako, ordea, aurreikuspen hau ere ez zen bete : euskara ikaste hutsarekin erabilera bermatua izango zelakoa ».

Euskalduntzea eta gizarte-egituren arteko uztarketan dagoen etena nabarmentzen dute askok, maiz gazteek ez baitute euren egunerokotasunean eskolak egiten duen lanari segida emango dion gizarte esparrurik (Altuna & Hernandez, 2018). Ikasgelaz kanpoko euskararen erabileraren alorrean dauden gabezi horiek salatzen ditu Arrue proiektuaren ikerketak, 2011tik 2017ra ikasleen euskara erabileraren bilakaera orokorra negatiboa izan dela erakusten baitu, atzerakada hori are nabarmenagoa izanik D ereduan ikasten dutenen artean (Eusko Jaurlaritza, 2020 : 34): « eskolak, esparru gisa, gaitasuna du gaur egun EAEn gizarteko batez bestekoa baino nabarmen euskaldunagoa den esparru bat eratzeko [...] baina eskolaren gaitasun horren mugak ere agerikoak dira ».

Halaber, gehienek ohartarazten dute eskolatik egin daitezkeen ahalegin guztiak ere ez direla nahikoak izango, bestelako zirkuitu soziokulturaletan ebatzen baita hizkuntzaren erabileraren auzia. Arrue proiektuaren datuen irakurketa soziolinguistikoak tesi hori berresten digu (Eusko Jaurlaritza, 2020 : 34): ikasleek euren sozializazioan aurrera egin ahala, gizartearen eraginak eta hizkuntzak erabiltzeko gizarte-arau inplizituak jasotzen

dituzte, eta EAeko gizarte-ingurunea gehienetan eskolakoa baino erdaldunagoa denez, ikasle helduagoen euskarazko erabilera baxuagoa da ikasle gaztetxoagoena baino. Diaz de Gereñuk (2017 : 105) argi dioenez, « gizartea da ikasleak behartzen dituen gaztelaniaz hitz egitera ».

Horrela bada, ikastetxearen muga kuantitatiboak —irakaskuntza arautuaren orduetako dagozkienak— zein muga kualitatiboak —gazteen sozializazio prozesuarekiko eskolaren irismenari dagozkionak— asumitu behar dira, horien araberrako estrategiak antolatzeke ikastetxeetan (Eizmendi, 2015).

Hortik, irakaskuntza eredu elebidun edo eleaniztunen baitan hizkuntza bakoitzaren estatusa nolakoa den ongi bereiztearen garrantzia, arras ezberdinak baitira H1 hizkuntza menderatzailea ala hizkuntza azpiratua izatean sortzen diren egoerak (Idiazabal ; Manterola & Diaz de Gereñu, 2015): hizkuntza menderatzaileke hiztunek baliabide eta espazio asko dituzte eskolatik kanpo ere haien hizkuntzak garatu eta aberasteko, eta eskolak ez luke izango derrigor bete beharreke eginkizunik esparru horretan; aldiz, ikasle hauen kasuan, eskola eremu egokia izan liteke beste hizkuntza batzuk ikasi eta ikasle elebidun/eleaniztunak izan daitezen lortzeko. Eskolak H2an trebatzeko aukera hori ematen ez badie, ez baitute inon garatuko hizkuntz gaitasun hori.

2.3.1. Ahozkoa, gaitasun komunikatiboa ondu eta erabilera azkartzeko bide.

Eskolan ahozkoaren lanketa indartzea erabilera sustatzeko bide garrantzitsutzat jotzen da. Heziberri EAeko eskola-curriculumean bertan berresten da ahozkoa indartzeko asmo hori, dauden gabeziak nabarmentzearekin batera (Eusko Jaurlaritza, 2016 : 283):

« eskola-sistemak ahaztu egin ohi ditu ahozko komunikazioarekin lotutako hizkuntza-trebetasunak. Baina [...] oinarritzkoak dira ikasgai guztietan jakintza eraikitzeke behar diren gaitasun kognitibo-linguistikoak garatzeko. Gainera, Euskal Autonomia Erkidegoaren egoera soziolinguistikoa dela eta, euskaraz ahoz komunikatzea bultzatu behar du eskolak, gizartean duen erabilera areagotzeko ».

Eskolan ahozkoa berariaz lantzeak barneratzen dituen dimentsio askotarikoak azaltzen dizkigu Diaz de Gereñuk (2017): eskola zein eskolaz kanpoko testuingururako baliabidea da ahozkoa ; ikaskuntza bitarteko izatearekin batera ikaskuntza-objektu ere

bada ; euskararen erabilera aktiboa sustatzeko balio du, euskara hitz egiteko gai diren ikasleak hezten dituen heinean ; eta, eskolako testuingurua gaindituta, baliagarria da bereziki eremu erdaldunetan euskararekiko atxikimendu emozionala lortzeko. Bestalde, Zabala (2013) ikerketak erakusten du ahozko hizkuntza sistematikoki lantzea ikasleen motibazioaren pizgarri izan daitekeela.

Dolzek (2019), bere aldetik, testuinguru eleaniztunetan hizkuntzaren erabileraren beharren arabera ahozkoa lehenestearen egokitasuna iradokitzen du, ahozkoak askotariko hizkuntza praktikak garatzea ahalbidetzen duelako, ikasleen gizarteratzea hizkuntza horren erabileran egitea lagunduz. Eskolan bertan ikasleek ahozko komunikazioa garatzen badute, aldi berean haien adierazkortasuna hobetzen ariko dira gizarte jardura ugartan komunikatzen jakiteko, ertz linguistiko, diskurtsibo eta sozial horiek guztiak elkarrekintzan baitaude (Pérez, 2014). Hortaz, « erabilera erreala aintzat hartu nahi eta ikasleei komunikazio-egoera errealean jarduten irakatsi nahi izanez gero », ezinbestekoa da ahozko hizkuntzaren irakaskuntzari lekua egitea eskolan (García Azkoaga et al., 2010 :8).

Erronka ahozkoa irakaskuntza prozesu osoan zehar jorratzea litzateke, ikasgai guztietan arreta espezifiko eskainiz, ikaslearen gaitasun diskurtsiboak komunikazio egoera askotarikoetan garatzeko (Olasagarre & Ramos, 2018). Horretarako, baina, badago zer hobetu ahozkoaren lanketan. Hain zuzen, *Ahazkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan* ikerketan zenbait gako proposatzen dira ahozkoaren lanketa hobetzeko, hala nola (García Azkoaga et al., 2010 :36): ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren helburuen definizio hobea egitea ; askotariko baliabide didaktikoak sortzea ; ahozko komunikazio-gaitasuna neurtzeko ebaluazio-irizpide eta baliabideak sortzea ; eta irakasleen prestakuntzan eragitea.

Zabalak (2013 :139) ere nabarmentzen du irakasleek formazioa eta tresna berrien premia dutela ahozko irakaskuntzan trebatzeko, eta gaineratzen du ikasle eta irakasleen arteko elkarrekintza didaktikoa hobetu egiten dela ahozko hizkuntza erdigunean ezartzen denean.

Ahozkoaren lanketan, bestalde, garrantzitsua da ahozkoaren ezaugarri eta kode bereziak errespetatu eta balioan jartzea (Ezeiza, 2017). Idatzizkoa eta ahozkoaren arteko harremanari buruz, irizpide baliagarria izan daiteke honakoa : bien arteko mugak

lausoak direla onartuta, idatzizkoaren eta ahozkoaren arteko erlazioa elkarren osagarritzat hartzea, bien arteko continuum bat delako (Garcia Azkoaga et al., 2010).

Diaz de Gereñuk (2017), ahozkoa didaktizatzeak dakarren konplexutasuna nabarmentzen du, oraindik orain ahozkoa idatziaren mendeko delako, ahozkoa objektu bezala definitzea idatzizkoa baino korapilotsuagoa delako, eta ahozko sintaxia idatzizkotik oso ezberdina delako. Adibidez, idatzizkoa irakastean diskurtso analitikutik gertu jardun dezakegu, perpaus menpekoen erabilera landuz; ahozkoan, aldiz, idatziaren aldean perpaus gehigarriak nagusitzen dira, diskurtsoa bat-batekotasunetik gertuago dago-eta. Edonola ere, aukerak ez dira zuri edo beltz, eta ahozko komunikazio egoera askok behartzen gaituzte solasetan baino idatzian ohikoagoak diren aurre lanketa eta egituraketa zurrunagoak erabiltzera, esaterako, ahozko jendaurreko azalpenetan.

Horrela izanik, eskola jardueren xedea ahozkoa lantzea denean, ahozkoaren eredu errealetatik gertu egongo diren testuak hautatzea litzateke egokiena, ahozkoaren kodeekin eraikiak daudenak, ez idatzizko eredu ezaugarriekin: « bakoitzari berea... idatzia idatzirako eta ahozkoa ahozkorako » (Zabala, 2016: 117).

2.3.2. Hizkuntzaren erabilera formala eta informala, elkarren euskarri.

Maiz biak nahasteko joera dagoen arren, ahozkoaz eta hizkera informalez ari garenean gauza ezberdinez ari gara: « badiugu formalak ez diren enuntziatu idatziak (ohar idatzia, sareko txatetan erabiltzen diren enuntziatuak) zein formalak diren ahozko ekoizpenak (irradi-elkarrizketak, hitzaldia) » (Garcia Azkoaga et al., 2010 :13). Beraz, erabilera informalaren gaiak berariazko hausnarketa behar du, idatzizkoa nahiz ahozkoa barneratzen dituen heinean.

Dolzek (2019) dio, ikasleen hizkuntza-errepertorio guztia balioan jartzeko haien bizitzaren parte diren erabilera motak aintzat hartu behar direla, eskolako hizkuntza-eredua eta ikasleen atxikimendu-komunitate diskurtsiboen arteko zubiak eraikitzeko. Horrela, xede nagusia ikaslea ahalik eta erregistro gehienez hornitzea izango litzateke, eskolan hizkuntzaren aldaera ezberdinak barneratuz, eredu estandar zurrunik ezarri gabe (Maia, 2000).

Euskarak behar partikularrak ditu hizkuntza informalarik hezkuntza arautuaren markoan ematen zaion trataeraren alorrean ere. Erdal hizkuntza hegemonikoetan, eskoletan erabilera sozialerako trebetasun guztiei arretarik eskaini gabe ere, ez da hutsunerik

sortzen, gizarteratze eremuetan etengabe garatzen baitira joera informalak, erreferentzia, esamolde eta sinbolo guztiak hizkuntza horietan daudenez-gero (Odrizola, 2017). Euskararen kasuan, aldiz, testuinguru soziolinguistiko hori aurkakoa denez, gizarteratze jardueran ez dira konpentsatzen eskolaren gabeziak, eskola alderdi formalen ikasketari lehenetasuna emateko eremua dela ageriago utziz (Idiazabal, 2003). Horregatik izan liteke egokia ikastetxea euskarazko egoera komunikatibo informalak sortzeko sairolekua izatea, bertan gainontzeko gizarteratze espazioek eskaintzen ez duten hori eskaintzeko (Garzia, 2001). Gainera, genero ez-formalekin lan egitea ikasleen atxikimendu emozionala lortzeko bide egokia izan daiteke (Diaz de Gereñu, 2017).

Alta, hizkera informalaren erabilera indar egiteak ez du ekarri behar hizkuntza estandarraren lanketa lausotzea. Hala diote Idiazabal eta Manterolak (2009), genero informalaren lanketarako dagoen premia ukatu gabe, baina gogoraraziz eskolaren eginkizun garrantzitsuetako bat genero formalak irakastea dela, eremu horietarako hiztunak sortzeko. Odrizolaren (2017) ustez, euskararen erabilera bermatzeko funtzio informalaren eta formalen arteko harremanek elkarren euskarri izan behar dute: euskararen erabilera informalak erabilera estandarraren beharra dauka bere corpusa barrutik garatzeko; eta, alderantziz, estandarrak erabilera informalaren jariora behar du komunikazioaren izaera hobetzeko.

Erronka, ikasleei askotariko baliabide linguistikoak eskainita, hedaduraz eskolaren eragin ahalmenetik kanpo kokatuak dauden esparruetara euskaraz aritzeko joera zabaltzea da, euskarazko ahalik eta esperientzia eta erreferente gehien eskainiz, adierazkortasuna gazteen harreman eta sentipenen eremura eramanez, eta ikasleei hizkuntz-emozionala garatzeko tresnak emanez (Amonarriz ; Arruti & Osa, 2004). Eskolatik sozializazio modu berriak sustatzen ariko ginateke horrela, eskola eta gazteen gizarteratze eremu informalaren arteko nolabaiteko hurbilketa bat eginez (Diaz de Gereñu, 2017).

Alabaina, auzi horrek badu askatzeko zaila den halako kontraesan bat: ikusiko dugunez, gazte hizkerak eredu estandar ofizialarekiko nolabaiteko aurkakotasunean eta gazteen identitate bereizgarriak adierazteko eraiki ohi dira. Orduan, bada, zaila dirudi eskola bezalako espazio formal eta ofizial batetik bideratu daitezkeen proposamenak gazteek euren hizkeretara eramatea.

Muga horiek guztiak aintzat hartuta ere, eta gaur gaurkoz esperientzia eta proposamen zehatzak hainbeste ez diren arren, euskarazko informala bigarren hezkuntzan lantzea egokiena dela ondoriozta daiteke, zio horri erantzungo dioten jarduerak garatuz eta material didaktiko egokitua sortuz.

Horretarako, beharrezkoa da hizkuntzaren ikuspegi uniformeetatik aldentzea (Esnaola, 2000). Izan ere, gazteen motibazio eta identitateak askotarikoak direnez, gazteen hizkerek malgutasuna izaten dute oinarri. Martinezek (2010) gazte soziolektoen ezaugarrien artean aipatzen ditu, besteak beste: estandarraren arauak apurtzeko joera; berrikuntzarako joera; talde-izaera indartzeko gogoia; beste adin-taldeetatik bereizteko nahia; eta gazteen pentsamendu zein jarrerak adierazteko bitartekoa izatea.

Gazteen gaitasun espresibo informalaren lanketan aintzat hartu beharreko beste zenbait oinarri ezartzen ditu Esnaolak (2000): aurrez aurreko harreman eta elkarrekintzarako baliagarria izatea; gazteen bizi esperientzietan eta kultur jardueretan oinarritzea, kirola, sexua, musika, aisia edo jaia bezalako arloak jorratuz; adin-taldea zein gizarte taldearen batasun identitateari erantzutea; eta diberjentzia adierazteko eta izpiritu arau-urratzailea barneratzeko baliagarria izatea.

Horri gaineratu behar zaio sare sozialek itxuraldatu egin dutela hizkuntzaren erabilpen mota, bertan erabiltzen den hizkera informalak ezaugarri bereziak dituelako, hala nola, kode idatzia ahozko kodera gerturatzea, estandarraren zuzentasun-arauetatik ihes egitea, ahozkoan oinarritzea, eta ulergarritasuna xede izatea (Amonarriz, 2008). Gazte identitatean hain indartsua den mundu digital horretarako ereduak sortzen badu zereginik eskolak, euskarazko kulturala digitala sustatzeko, ikasleak eduki horiek euskaratik eta euskaraz sortzen eta kontsumitzen ohitu daitezten, bestela beste hizkuntza-ohitura batzuk barneratuko dituzte-eta (Altuna & Hernandez, 2018).

Erronka horien argitan, bigarren hezkuntza arautuan bertan, eremu horietan ikasleen euskararen erabilera azkartzeko baliagarriak izango diren jarduera espezifikoei lekua egitea aiposena dela dirudi, arloetako lexikoa, esperientzia komunikatibo praktikoak eta euskarazko adierazpide informalak garatuz ikasleekin.

3. Hizkuntzaren didaktikaren erronkak eskolan.

Dolzek (2019) hiru helburu nagusi ezartzen dizkio hizkuntzen irakaskuntzari: besteekin modu egokian komunikatzea; hizkuntza eta komunikazioari buruz hausnartzea; eta

erreferentzia kulturalak eraikitzea. Hizkuntza ez baita ideiak azaldu eta komunikatzeko tresna soilik, jendeak pentsatzeko eta elkarrekin ikasteko duen bidea ere bada (Quintana, 2013).

Idea hori oinarri, datozen ataletan, euskararen didaktikak bigarren hezkuntzan dituen beste hiru erronka aztertuko ditugu: baga, hizkuntz gaitasunak eta jakintza-arloen edukiaren ikaskuntzaren artean dauden loturak eta euskararen diziplinarteko izaera; biga, elkarrekintza soziodiskurtsiboaren ikuspegia eta testu-generoen lanketa; eta higa, hizkuntzen trataera integratuaren garapena.

Euskararenak ez ezik gainontzeko hizkuntzen irakaskuntzaren erronkak ere badira honako hauek, baina euskarak behar espezifikoak ditu arlo horietan. Batetik, hizkuntza eta literaturaren ikasgaiak harago ikasgai guztiak izan beharko lirakeelako ikasleak euskarazko hizkuntz gaitasunetan trebatzeko aukera. Eta, bestetik, bigarren hezkuntzan eredu integratuan uztartu beharreko hizkuntzen artean, curriculumak bereziki euskararen erabilera sustatzeko helburua markatzen duelako. Gainera, curriculumak berak DBH1etik DBH4ra doan ikasketa-igarobidea nerabeen hizkuntz gaitasunak garatzeko funtsezko etapa gisa definitzen du.

3.1. Hizkuntzaren ikaskuntza eta jakintza-arloen arteko loturaz.

Ikerketa ezberdinek iradokitzen dutenez, lotura zuzena legoke ikasle batek hizkuntzaren erabileran duen gaitasuna eta konpetentzia akademikoen edukiez jabetzeko dituen aukeren artean (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010). Horregatik, ikasleak kontziente izan behar dira jakintza-arlo guztietan garatzen diren hizkuntza erregistro espezifikoak ikastea eta hizkuntza akademikoaren ezagutza kognitibo ona izatea aurre-baldintza direla ikaskuntza prozesuan sakontzeko (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010). Hori hala da, ezagutzak bereganatzeko prozesuak izaera bikoitza duelako: jakintza-arloari dagokion ezagutza, batetik; eta arlo hori garatzeko egokia den diskurtsoen ezagutza, bestetik.

Izan ere, ikasleak hizkuntzak jokatzen duen bitartekari funtzioari buruzko kontzientzia hartzen dutenean, zailtasun linguistikoak gainditzeko gaitasunak garatzen dituzte — ulermenean sakonduz, idazketan trebatuz, zuzenduz, hobetuz, hizkuntza hautuak eginez—, jakintza-arloaren kontzeptuen ikaskuntzan modu eraginkorragoan sakontzeko baldintzak sortzearekin batera (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010). Elkar elikatzen

diren zereginak dira gainera, jakintza-arlo bakoitzari dagokion hizkuntza lantzerakoan aldi berean ikaslearen hizkuntzaren erabilera aberasten eta hobetzen ariko baikara, eta alderantziz. Bistan denez, hizkuntzaren trebetasuna garatua duen ikasle batek gaitasun handiagoa izango du edozein jakintza-arlotako ezagutzak ulertu, bereganatu eta idatziz zein ahoz adierazteko (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010).

Hain zuzen, PTL —*Pluriliteracies teaching for learning*— metodoak curriculum-educiak eta hizkuntzak era bateratuan irakatsi behar direla proposatzen du, jakintza-arloaren edukia eta hizkuntzaren arteko artikulazio egokiaren bidez: ezagutzen bereganatze maila egiaztatzeko ikasleek ikasitako edukia modu egokian adierazteko gaitasuna izan behar dute (Meyer et al., 2015). Prozesu mailakatu horretan, bereganatutako ezagutzak adierazterakoan geroz eta hizkuntza-forma konplexuagoak erabiltzeko gai izan beharko lirateke ikasleak, irakasleen zeregina izanik garapen hori estimulatu eta gidatzea (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010). Ikuspegi hori euskarara ekarrita, kontuan izan behar dugu edozein irakasgai euskararen trebatzeko aukera dela eta eskakizun hori barneratu behar duela (Idiazabal, 2003).

Hortaz, irakasle-ikaslearen arteko elkarrekintza funtsezkoa da ikaslearen motibazioa modu progresibo batean sendotzeko, eta ikaslea ikasketa prozesuaren bi dimentsioetan, arloaren edukiaren dimentsioan eta hizkuntzaren dimentsioan, trebatzeko (Quintana, 2013). Irakasleak darabiltzan estrategia diskurtsiboek eta sustatzen diren jarrera komunikatiboek eragin zuzena baitute ikasgelan garatzen den ikaste-irakaste prozesuaren ezaugarrietan. Adibidez, irakasleak bere pentsamendua ahoz garatzen duenean, ikasleei aldi berean erreferentzia kognitibo eta linguistiko batzuk ematen dizkie, eta eredu bat ematen die ikasgelan jorratutako auzi edo arazo bati irtenbidea emateko moduei buruz (Thurmann ; Vollmer & Pieper, 2010). Ikasgelako elkarrekintza horietan hizkuntza nola dagoen presente ikus daiteke Zabalaren (2016: 122) adibide honetan: matematiketan, irakaslea hipotesiak eraikitzen ari da, eragiketak nola egin edo buruketak nola ebatzi deskribatzen ari da, eta egoera horiek balia daitezke kontzienteki hizkuntzaren ikaskuntza eta erabilera ontzearen mesedetan.

3.2. Hizkuntzaren ikuspegi soziodiskurtsiboa eta testu-generoak.

Orain artean ikusi dugunez, hizkuntza praktika oro komunikazio egoera jakin batean kokatu behar da eta bere dimentsio sozial, kognitibo eta linguistikoak kontuan hartu behar dira (Dolz & Schneuwly, 1997). Komunikazio gaitasunaz ari garenean, beraz,

ekintza komunikatiboaz ari gara, ikasle batek interakzio egoera jakin batean mezua ekoizteko eta testuinguruaren eta edukiaren ezaugarri berezietara egokitzeko behar dituen trebeziez (Dolz, 2019). Funtzionamendu komunikatiboaren irakaskuntzari lehentasuna emanez, eskakizun hauei erantzun nahi zaie (Dolz & Schneuwly, 1996): ikasleei baliabide eraginkorrak ematea egoera anitzetan hizkuntzaren erabilera menderatzeko; hizkuntza jarrera kontziente bat garatzea ikasleengan; eta idazketa eta adierazpen jarduerak ekoizpen prozesu baten emaitza gisa irudikatzen laguntzea.

Hortxe kokatu beharko genuke begirada, helburua ikaslearen mintzatzeko gaitasun funtzionala garatzea baita, ulermenean zein adierazpenean, ahoz zein idatziz, hizkuntza modu adierazgarrian erabiltzen ikasteko (Bronckart, 2007). Horretarako, elkarrekintza soziodiskurtsiboaren ikuspegiak dira erabilgarrienak, baliabide linguistiko, diskurtsibo zein soziolinguistikoak uztartzen dituelako hizkuntza forma konplexuak eratzeko prozesuan (Bronckart, 1997).

Izan ere, ikasleei morfologia eta sintaxia irakatsita soilik ez da hizkuntza erabiltzen ikasten; gramatikak hizkuntzaren sistemari buruz informazioa ematen digun arren, bere baitan ez du hizkuntzaren erabileraren maila esanguratsurik adierazten, eta hizkuntzaren testu-mailako funtzionamendua kontuan hartzea ezinbestekoa da hizkuntzaren erabilera osotasunean ikasi ahal izateko, gizarteratze prozesuen baitan kokatuz (Idiazabal & Manterola, 2009).

Euskararen erabilera sustatzea dugula helburu eta euskararen didaktikaren erronka nagusia horretan datzala errepikatu dugu hainbatetan, eta hain zuzen, testu-generoen lanketa hizkuntzaren erabilera praktikoak elikatze lan-tresna eraginkorra izan daitezke (Idiazabal ; Manterola & Diaz de Gereñu, 2015 : 44):

« los usos prácticos se concretan en los textos que constituyen las unidades de interacción y comunicación completas y contextualizadas y que al ser producidos a través de géneros textuales son portadores de la tradición cultural (y socio-histórica) de la comunidad lingüística que los genera »

Horregatik, generoa komunikazio-tresna izateaz gain, irakaskuntza/ikaskuntza prozesuaren objektu eta lan-tresna bilakatzen dugu eskolan (Dolz & Schneuwly, 1997). Ikasle batek testu bat ekoizten duenean, faktore akademiko zein sozialek eragiten dute

ekoizpen prozesu horretan: batetik, ikasle den heinean, ikasgela bateko kidea da eta eskola testuinguruaren ezaugarriei buruzko nolabaiteko kontzientzia dauka; bestetik, nerabe den heinean, gizarte bateko kidea da eta testuinguru soziokulturalaren eraginak jasotzen ditu (Schneuwly, 2003). Zentzu horretan, testu-generoen bidez errealitate sozialean atzemandako hizkuntza praktikak eskolara eramaten ditugunean, ikasleak bizitza sozialean parte-hartzeko trebatzeko asmoz egiten dugu (Dolz, 2019).

Testu-genero bat ikasketa objektu gisa erabilgarria izan dadin, hiru printzipio errespetatu beharko lirateke (Dolz & Schneuwly, 1997): zilegitasun printzipioa, testuak izaera generikoa izatea eta zehazki testu-genero horren hautaketa arrazoitua izatea; pertinentzia printzipioa, ikasleen gaitasunentzat egokia izatea, helburu didaktikoei erantzutea, eta egingo diren jarduerak generoari egokitzen zaizkionak izatea; eta koherentzia printzipioa, testu-generoaren inguruan eratutako jarduerak elkarren artean lotura izatea eta osotasun bat eratzea.

Bestalde, zenbait irizpide didaktiko aintzat hartu behar ditugu (Dolz & Schneuwly, 1997): ikaskuntza helburu zehatzak ezarri behar dira generoa ongi ulertu, interpretatu eta ekoizteko, eta genero batetik bestera transferitu ahalko diren gaitasunak garatzeko; generoa eraldatu egin behar da ikasgelako baldintzetara egokitzeko, sinplifikatuz edo zenbait alor sakonduz xede didaktikoen arabera; komunikazio egoera errealetatik ahalik eta gertuen egongo diren egoerak birsortu behar dira, identifikagarriak direnak, errealitatean duten funtzionamendu diskurtsiboa gehiegi aldatu gabe, ezagutzen transferentzia errazteko gisan.

Horrela bada, aldi berean testuekin eta esaldiekin lan egitea baliagarria izan dakiguke, testu-generoek erakusten dutenez egon badagoelako « hizkuntz analisi bat esaldiarena baino gorago dagoena » (Bronckart, 1993:113). Batetik, testu enpirikoen corpusa balia dezakegu askotariko testuinguru komunikatiboen funtzionamendua ezagutzeko; bestetik, perpausen corpusa balia dezakegu hizkuntzaren sistemaren funtsezko nozio eta arauak ezagutzeko (Bronckart, 1993).

Ondorioz, hizkuntzaren irakaskuntzaren helburuei buruzko hierarkiak ezartzeko joera alboratu beharko litzateke, gramatika/adierazpena dikotomia gaindituz, xede horiei buruzko ikuspegi interakzional, interdependente eta integratu baten alde egiteko (Bronckart, 2016). Azken batean, generoaren ezaugarri testual-diskurtsiboak

lantzerakoan, aldi berean ezaugarri gramatikalak lantzen dira, hizkuntzaren sistema eta gramatika-arauak ezinbestean errespetatu behar baitira diskurtsoen funtzionamendu egokirako (Dolz & Schneuwly, 1996).

Laburbilduz, testu generoak bitarteko gisa erabiltzea arrazoi hauengatik hobetsiko genuke (Sainz et al., 2011):

- ✓ Komunitate diskurtsiboak josteko aukera eskaintzen duelako, jakintza-arlo baterako landuko ditugun ulermen, argudiaketa eta adierazpen mekanismoak baliagarriak izango zaizkigulako gainontzeko jakintza-arloetan ere, transferentzien bidez.
- ✓ Generoak multzoka landu daitezkeenez, testu gehientsuenen izaera jorrazteko aukera daukagulako, askotariko ekintza komunikatiboetarako baliagarria. Askotariko diskurtsoak eraikitzeke aukera eskaintzen duelako.
- ✓ Ahozko zein idatzizko hizkuntza moldeak landu daitezkeelako, eta bietan zentzu progresibo batean aritzeko aukera daukagulako, gutxinaka egitura konplexuagoetara jotzeko.
- ✓ Genero formalekin batera genero informalak lantzeko aukera ematen duelako, eskolan euskararazko informala irakasteko ezarri dugun erronka gehigarriari erantzunez.
- ✓ Hizkuntzen trataera integraturako baliagarria izan daitekeelako, generoen lanketak testuinguru eleaniztunean hizkuntza batetik bestera transferentziak egiteko joera errazten baitu.

3.3. Hizkuntzen trataera integratua euskara ardatz dela.

Hizkuntzen trataera integratua edo bateratuaren egitasmoen helburua ikasleengan eleaniztasunaren garapena bermatzea da. Eredu horretan hizkuntzen irakaskuntza modu koordinatuan egiten denez, hizkuntza batean ikasitakoa beste hizkuntza batean ere baliagarri suerta dakioke ikasleari (Dolz, 2018).

Ikerketek iradokitzen dutenez, hiztun elebidunengan badago bi hizkuntzen jakintzatik harago dagoen sakoneko gaitasun komun bat, bi hizkuntzentzat komunak liratekeen gaitasun kognitiboz osatua, eta, hizkuntzen arteko interdependentzia horrek ahalbidetuko luke hizkuntza batetik bestera trebetasunak mailegatzea (Idiazabal & Manterola, 2009). Testuinguru eleaniztunetan dagoen dibertsitatea ikaskuntza

prozesuarentzat indargune bilakatu nahi da horrela, gaitasun eta komunikazio metalinguistikoaren bidetik (Dolz, 2019).

Irakaskuntza eleaniztunak ikuspegi kognitibo, sozial eta didaktiko batetik egiaztatuak dituen onurak dira ikuspegi integratuaren oinarria (Dolz, 2019): jakintzaren ikuspegitik, ezagutzen garapenean baikorki eragiten duelako; ikuspegi sozialetik, bestetasunaren ulermena errazten duelako; ikuspegi didaktikotik, hizkuntzen arteko harreman-zubiak indartu eta ulermena, ahozkoa eta idatzizkoaren lanketa aberasten dituelako; ikuspegi kurrikulatik, proposamen koherentea, kohesionatua eta ekonomikoa egiteko; eta ikuspegi kognitibotik, ariketa metalinguistiko baterantz egin dezakegulako.

Hortaz, hizkuntza bakoitza modu isolatuan irakastea baztertuko litzateke, hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi koordinatu eta koherentean egiteko (Dolz, 2019). Hori bai, irakaskuntza integratuaren helburua ez da hizkuntza bakoitzean hiztunek gaitasun berdinak lortzea, baizik eta gizarte beharizanei erantzun ahal izateko moduko gaitasunak garatzea, beti ere hizkuntza-errepertorio konplexu hori testuinguru soziolinguistiko bakoitzaren baldintzetan kokatuz (Dolz, 2019). Horregatik ere, hizkuntzen arteko harremanen nolakotasuna kontuan hartu beharko dugu, hizkuntza bakoitzaren estatusa, hegemonia maila, balioespen soziala edota diglosi egoera ikaskuntza prozesua baldintzatzen duten faktoreak direlako (Dolz, 2019).

Aldekoak (2018) ere, hizkuntzen irakaskuntza integratua egiterakoan testuinguru soziolinguistikoaren eskakizunetara egokitzea oinarritzotzat jotzen du, bereziki gurea bezalako errealitateetan, non eredu integratuan uztartu beharreko hizkuntzetako bat besteekiko azpiratze egoeran dagoen eta eskolaren zioetako bat minorizaturiko hizkuntza horren erabilera sustatzea den.

Izan ere, eleaniztasunaren garapenak erabileraren eltzean frogatu behar du bere eraginkortasuna, ikasleak askotariko egoera komunikatiboetan hainbat hizkuntzetan aritzeko trebatuz (Dolz, 2019). Baina ez hizkuntza horiek guztietan eduki berdinak irakatsiz, baizik eta hizkuntza bakoitzean berariaz landu beharrekoa eta hizkuntzen artean bateragarriak diren gaitasunak argi definituz, transposizio didaktikoak ahalbidetzeko (Dolz, 2019).

Horretarako, hizkuntzek dituzten konpetentzia komunak identifikatu behar dira. Demagun hizkuntza batean azalpen-testuaren ezaugarriak landu ditugula; bada,

ezaugarri horien artean komunikazio, planifikazio edo testu mailako zenbait alderdi berdinak direnez edozein hizkuntza erabilia ere, ez dago beharrik lanketa hori errepikatzeke beste hizkuntza batean; eta gainera, hizkuntzaren ikasgaietan landu dugun protokoloa baliagarria izan dakiguke beste jakintza-arlo ezberdin batean (Errazkin, 2010). Ikuspegi teoriko integratu hori ikastetxean garatzeko ezinbestekoa da ikasgaien arteko osagarritasuna, koordinazioa eta interakzio didaktikoa ahalbidetuko duten metodologiak eratzea (Etxaniz, 2010).

Aldekoak (2018) euskara, ingelesa eta gaztelaniaren irakaskuntza integratuaz egindako ikerketak zenbait ohar uzten dizkigu, egiteko moduei buruz: funtsezkoa da hizkuntza bakoitzaren ezaugarri bereizgarriak aintzat hartzea; hizkuntzen txandakatzean oinarrituriko sekuentzia didaktikoak tresna baliagarria dira hizkuntzen arteko transferentzia linguistikoak ahalbidetzeko; hizkuntza bakoitzarentzat rol eta helburu zehatz eta jakinak definitu behar dira, lortuko diren ikaste-emaitzak neurgarriak izan daitezten; eta hautatuko den testu-generoa hizkuntzen uztarketa egiteko egokitu eta aproposa izan behar da.

Idiazabal eta Manterolak (2009) haur elebidunen artean egindako ikerketak, bestalde, didaktika integratuan testu-generoen lanketan oinarrituriko sekuentzia didaktikoen emaitzei buruz zenbait ondorio argigarri ematen dizkigu: ipuinak euskaraz kontatzen ikasi duten haurrek, bereganatutako trebetasun diskurtsiboa gaztelaniara ere mailegutzen dute; bi norabidetan gertatzen dira transferrak, H1etik H2ra zein H2tik H1era; eta hizkuntzen interdependentzia, maila testual-diskurtsiboan ere gertatzen da, alegia, etxetik gaztelaniadunak izanik euskaraz eskolatzen diren haurrek euskara ikasteaz gain gaztelania ere ikasten dute, bi hizkuntzetan trebatuz.

Ikerketa horrek, batetik, testu-generoak ikasleen trebetasun eleaniztunak garatzeko bitarteko baliagarriak direla frogatzen du, eta, bestetik, ikasleek hizkuntza bakoitzean zer ikasi duten eta zer ez xehetasunez adierazten digu. Azken datu hori oso kontuan hartu beharko litzateke euskaraz nahiz gaztelaniaz zer irakatsi behar den erabakitzerako orduan, bi hizkuntza era integratuan irakatsi ahal izateko funtsezkoa baita ikasleen trebetasun zein zailtasunak ongi identifikatzea (Idiazabal & Manterola, 2009).

Halaber, hizkuntzen trataera integratuan curriculumeko hizkuntzen didaktika modu koordinatu eta koherentean antolatu behar dela berresten digu horrek. Hau da, hizkuntzetako irakasleen artean hizkuntzen irakaskuntza antolatu behar dela, batetik,

transferigarriak diren ezaugarriak hizkuntza batean landu eta gainontzeko hizkuntzetan erabili ahal izateko, eta, bestetik, hizkuntza bakoitzak berezkoa duena lantzeko. Irizpide horien gainean lan egiten denean, Aldekoak (2018) ondorioztatzen duenez, transferentzia linguistikoak sekuentzia didaktikoan barneratzen diren hizkuntza guztien artean gertatzen dira, aurreikusitako modu kontziente-espezifikokoan zein oharkabean; hala bada, izaera integratua duten sekuentzia didaktikoak, euskararen ardatzetik praktika translinguistikoak garatzeko bide egokia izan daitezke.

Ondoriozta liteke, heziketa soziolinguistikoaz ezarri ditugun ondorioekin bat eginez, hizkuntzen trataera integratuak baduela zerikusirik transkulturalitatearen auziarekin, bi kasuetan pertsonak unibertso kultural-linguistiko sinboliko batetik bestera sartzeko gaitasuna garatzen duelako (Amezaga, 2014). Ez baikara soilik ari hizkuntzen ikaskuntzaren garapenaz, baizik eta hizkuntza eta kultura anitzen arteko harremanaz, eta horrek identitateen eraketan dituen ondorioez (Dolz, 2019).

4. Ondorioak.

Lehenik eta behin, eskolako baldintza eta testuinguru soziolinguistikoaren azterketatik abiatuta euskararen biziberritzearen erronkak kokatu ditugu, datozen urteetan bigarren hezkuntzan eragiteko lehentasunetako bat identifikatuz: eduki soziolinguistikoaren lanketa eskolan indartzea hizkuntz jarreretan eragin eta euskararen erabilera areagotzeko. Ikasleen kontzientzia soziolinguistikoa garatzea funtsezkoa baita hizkuntzaren erabilerari buruzko gizarte-arauak ezagutu eta testuinguru soziolinguistiko desorekatuan euskara sustatuko duten erabiltzaile aktiboak lortzeko.

Hein berean, euskararen biziberritzearen erronka hezkuntza-komunitate osoaren ardura izanik, irakasleei dagokienez, euskararen erabilera aktiboa sustatzeko irakasleen arteko estrategia bateratuak prestatzeak, irakasleek koherentziaz jarduteak eta hizkuntz jarreraren eredu izateak duen garrantzia azpimarratua ikusi dugu.

Bestalde, eskolako testuinguru eleaniztunak kulturartekotasuna euskararen ardatzetik eraikitzeke erronka identifikatzera eraman gaitu, gure helburua euskaldun eleaniztunak heztea baita, euskara kohesio sozialerako tresna eraginkor gisa kontsideratuz, euskara bilgune izan dadin, edozein delarik ere ikasleen jatorria. Horrek, euskarak jasaten duen azpiratzean arreta berezia egitea eta beste hizkuntza gutxitu askok jasaten dutenarekin batera lantzea eskatzen du.

Hala izanik, eskolatik hizkuntza aniztasunarekiko jarrera baikorrak elikatu eta askotariko jatorrietako ikasleak euskarara gerturatzeko, ikasleen hizkuntzak kontuan hartuz jardutea eta ikasleen jatorrizko hizkuntzak lantzea funtsezko eskakizuna direla ondorioztatu dugu.

Ikasleen euskararen erabilera areagotzeko bideen xerka, bestetik, eta korapilo guztiak askatzeke, gutxieneko ondorio batzuk argi samar ezarrita geratu zaizkigu: ikasleen adierazkortasuna ontzearen premia; ahozkoaren didaktika modu integralean garatu eta ikasgai guztietan areagotzeak izan dezakeen emankortasuna ikasleen gaitasun diskurtsiboak hobetzeko; eta euskarak gazteen gizarteratze espazioetan garatzeko dituen egiturazko trabak orekatzeko hezkuntza arautuan ere hizkera informalak jorratzearen egokitasuna.

Ildo horietan barna, ahozkoaren irakaskuntzan zenbait hobekuntza txertatzea beharrezkoa dela ondorioztatu dugu: bere helburuen definizioan hobetzea ; askotariko baliabide didaktikoak sortzea ; irakasleen prestakuntzan sakontzea ; idatzizkoaren eta ahozkoaren arteko harremana elkarren osagarri izatea ; eta ahozkoaren ezaugarri eta kode bereizgarriak errespetatzea eskola jardueren xedea ahozkoa lantzea denean.

Halaber, nahiz bigarren hezkuntzan hizkera formalarekin batera hizkera informalak irakastea egokiena dela ondorioztatu dugun, erronka horri ekiteko proposamen pedagogiko zehatzen premia dagoela ikusi dugu, gaur gaurkoz esperientzia gutxi dagoelako. Aurrera begira arakatu beharreko ikerketa lerro bat dela pentsa liteke, eskolan euskarazko egoera komunikatibo informalak garatzeko zioari erantzungo dioten jarduera eta material didaktiko espezifikoa sortzeko.

Erronka horiek guztiekin koherentzian, hizkuntzaren irakaskuntza/ikaskuntza ikuspegi soziodiskurtsiboaren ildotik garatzea komenigarria dela ikusi dugu, baliabide linguistikoak, diskurtsiboak eta soziolinguistikoak uztartzen dituelako, hizkuntzaren funtzionamendu komunikatiboan eta generoen lanketan indar eginez.

Bide beretik, ikasleen hizkuntz gaitasunak ontzeko didaktika integratuaren ereduak eraginkorrenak izan daitezkeela aztertu dugu: batetik, hizkuntzaren jabekuntzak dituen oinarriko izaera, diziplinarteko eraginak eta bitartekari funtzioaz ohartzeko; eta, bestetik, gaur egungo testuinguru eleaniztunean, euskaratik abiatuta ikasleen gaitasun

translinguistikoak garatzeko hizkuntzen trataera integratua tresna aproposena dela ondorioztatzeko.

Hala izanik, euskararen didaktikak beste hizkuntzen irakaskuntzarekin ez ezik, bigarren hezkuntzako curriculumeko beste jakintza-arloekin lotura estua dituela ondoriozta daiteke, ikaskuntza prozesuan sakontzeko gaitasunei eta ikasleen konpetentzia soziokulturalen garapenari bete-betean eragiten dien heinean.

Horrek, azkenik, euskararen didaktika hizkuntza eta literaturaren espezialitatearen eremura zedarrizteko joerak ekiditera eta irakaskuntza-ikaskuntza estrategien prestaketaz ondorio batzuk ezartzera eraman gaitzake: baga, hizkuntzaren didaktikak irakasleen estrategia diskurtsiboak eta jarrera komunikatiboei buruzko ekarpena egin behar lukeela ikusi dugu, jakintza-arlo guztietan jorratuko diren eredu linguistikoetan arreta eginez; biga, hizkuntzako ikasgaitik beste jakintza-arloetako irakasleekin planifikazio koordinatuak egitea aproposena dela ikusi dugu, diziplinarteko zenbait eduki eta zehar-konpetentzia garatu eta ezagutzen transferentziak bideratzeko; eta higa, beste hizkuntzetako irakasleekin modu koordinatuan aritzea funtsezkoa dela ikusi dugu, hizkuntzen irakaskuntza modu bateratu, koherente eta kohesionatuan egiteko, hizkuntza bakoitzean zer irakatsi behar den hautatu zein ikasleen trebetasunak aintzat hartuta aritzeko, eta hizkuntzen arteko transposizio didaktikoak ahalbidetzeko.

Ondorioz, euskara euskal hezkuntzaren muina denez gero, bigarren hezkuntzan euskara irakasten dutenek hizkuntz eragile izatearen kontzientziarekin ekiteak duen garrantziaz jabetu gara lan honetan zehar, euren jardunaren bidez besteengan —irakasle nahiz ikasle— erein eta elika dezaketen horretan pentsatuz.

Horrekin batera, teoriatik esku-hartze didaktiko praktikoetara doan bidea egiteko ikerketa ildo ezberdinetan sakondu eta proposamen zehatzak egituratzeko eta ikertzeko dagoen beharraz jabetu ahal izan dugu. Hortxe, apika, aurrera begira euskararen didaktikaren erronka handiena bigarren hezkuntzan, hizkuntzaren alderdi soziologikoen eta didaktikoen arteko lotura indartzeko premiari eraginkortasunez erantzun ahal izateko.

5. Bibliografia.

Amezaga, Josu (2014). *Hizkuntza gutxituak komunikazio espazio nazionalen aldaketen aurrean*. Bat soziolinguistika aldizkaria, 92, 49-66.

Amonarriz, Kike (2008). *Gazte hizkerak-hizkera gazteak*. Bat Soziolinguistika aldizkaria, 68, 167-183.

Amonarriz, Kike; Arruti, Iñaki & Osa, Erramun (2004). *Ahozko eremu ez-kurrikularrean hizkuntz proiektuaren markoan*. Soziolinguistika Klusterra.

Aldekoa, Ana (2018). *Gure Ikastola en Tres Languages : The Teaching and Learning of Trilingual Oral Expository Skills by Means of a Didactic Sequence*. Theory and Practice of Second Language Acquisition, vol. 4, 73-92.

Altuna, Jaime & Hernandez, Jone Miren (2018). *Hitza eta ekintzak, Chihiro-ren bidaia euskal hiztun nerabeen bila*. Hitzaldia, Eskola Hiztun Bila Jardunaldiak, 2018-10-10.

Amorrortu, Esti & Ortega, Ane (2018). *Euskal hiztun berri gazteak: esperientziak, praktikak eta identitateak profil ezberdinetan*. Hitzaldia. Eskola Hiztun Bila Jardunaldiak. 2018-10-10.

Arditty, Jo & Blanchet, Philippe (2008). *La "mauvaise langue" des "ghettos linguistiques": la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore*. Revue Asylon(s), 4.

Aztiker (2018). *Hezkuntza esparrua eta euskalduntzea EAEn (1983-2016)*. Soziologia ikergunea.

Baldoquí, Josep M. & Junyent, Carme (2013). *La reflexió sociolingüística a les aules de primària i secundària, Diversitat, usos i actituds*. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 60, 40-51.

Barquín, Amelia (2008). *Immigrazioa eta euskara : gogoetarako zenbait gai*. Jakin, 165, 75-97.

Bronckart, Jean-Paul (1993). *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?.* HABE.

Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, Jean-Paul (2007). *La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales*. In *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Davila.

Bronckart, Jean-Paul (2016). *Que faire de la grammaire et comment faire?* Pratiques, 169.

Diaz de Gereñu Lasaga, Leire (2017). *Eskola bidezko euskararen biziberritzea : arrakastarako baldintzak aztergai*. In *Euskararen biziberritzea. Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*, 101-125, UEU.

Dolz, Joaquim (2018). *Hizkuntzak ezin dira errentagarritasunaren arabera neurtu*. Elkarrizketa. Berria, 2018-05-23.

Dolz, Joaquim (2019). *La règle du sept de la sociodidactique des langues*. In *Plaidoyer sur la variation, melanges en hommage à Marielle Rispail*. EME éditions, 21-49.

Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard (1996). *Genres et progression en expression orale et écrite; Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, 37.

Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard (1997). *Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, 15.

Eizagirre, Enara ; Urrestarazu, Edurne & Zubiria, Ekhi (2019). *Migrazio erdalduna herri euskaldunetan : euskararen inguruko bizipenak eta iritziak*. Iñaki Arregi ikerketa beka, UEMA.

Eizmendi, Iñaki (2015). *Nola landu hizkuntza jarrerak ikastetxeetan, ikasleekin ez ezik*. Mahaingurua. Eskola Hiztun Bila. 2015-10-20.

Eusko Jaurlaritza (2016). *Heziberri 2020, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Curriculuma*. Eusko Jaurlaritza Hezkuntza, Hizkuntza politika eta Kultura saila.

Eusko Jaurlaritza, Soziolinguistika Klusterra & ISEI-IVEI (2020). *EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, Arrue Proiektua, Txosten exekutiboa*. Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila.

Errazkin, Unai (2010). *Lizarra Ikastola, Izar bat Lizarraldean- Euskararen Normalizazio Kasu Aurreratuak*. Soziolinguistika Klusterra.

Esnaola, Imanol (2000). *Euskara nerabezaroan, gazteen hizkera eta motibazioa*. Hik Hasi, 49.

Etxaniz, Maider (2010). *Lizarra Ikastola, Izar bat Lizarraldean- Euskararen Normalizazio Kasu Aurreratuak*. Soziolinguistika Klusterra.

Ezeiza, Ainhoa (2017). *Ahozkotasuna eskolan*. Hezkuntza eta Hizkuntza bloga. EHU, 2017-02-13.

Fernandez I., Shershneva J. & Fouassier M. (2017). *Aniztasuna ikasgeletan: ikuspegi kuantitatiboa*. Ikuspegi.

Garcia Azkoaga, Inés ; Imaz Gaztelurrutia, Ainhoa ; Diaz de Gereñu Lasaga, Leire & Alegria Susperregi, Alaitz (2010). *Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan*. Tantak, 22, 7-42.

García, José Antonio (2012). *La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar*, in *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*. Wolters Kluwer.

Garzia, Joxerra (2001). *Motiboezagupenaren zioak*. Hik Hasi, 61.

Goudailler, Jean-Pierre (2007). *Français contemporain des cités : langue en miroir, langue du refus*. L'Esprit du temps, 59, 119-124.

Idiazabal, Itziar (2003). *Euskal curriculumaren dimentsio linguistikoaz*. Elkarrizketa. Bat Soziolinguistika aldizkaria, 46.

Idiazabal, Itziar (2008). *Gramatika eta Hizkuntzaren didaktika*. In *Gramatika jaietan: Patxi Goenagaren omenez*. 413-432. EHU.

Idiazabal, Itziar & Manterola, Ibon (2009). *Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa*. EHU.

Idiazabal, Itziar ; Manterola, Ibon & Díaz de Gereñu, Leire (2015). *Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe*. In *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. EHU.

Junyent, Carme (2020). *Elebitasunak ez, eleaniztasunak salba gaitzake*. Elkarrizketa, Larrun, 250.

Maia Larretxea, Julian (2000). *Eskolako hizkera ereduaz, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen testuinguruan*. Doktore tesia, EHU.

Martínez Bermúdez, Loren V. (2010). *Hizkuntzaren aldakortasuna in Soziolinguistika eskuliburua*, 85-130, Soziolinguistika Klusterra.

Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin & Ting, Teresa (2015). *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning- mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*. Language, Culture and Curriculum, 28, 41-57.

Miribillas ikastetxea & EH11 Kolore (2017). *Miribillas Rules*. Dokumentala.

Odroizola, Joxe Manuel (2017). *Nora goaz euskalduntasun honekin?*. Elkar.

Olasagarre, Yolanda & Ramos, Rosa (2018). *DBH 2ko ikasleen hizkuntza atxekimendua eta gaitasuna, barne gatazkak gainditzeko esku-hartzea*. Hitzaldia, Eskola Hitzun Bila Jardunaldiak, 2018-10-10.

Ortega Etcheverry, Ane (2017). *Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak*. In *Euskararen biziberritzea. Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*, 79-100, UEU.

Pérez, Karmele (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko*. Doktorego Tesia. HUHEZI, Mondragon Unibertsitatea.

Quintana, Amaia (2013). *Unibertsitateko irakasle baten estrategia diskurtsiboen eta jarrera komunikatiboen azterketa, CLIL metodologia dela bide*. Uztaro, 86, 111-146.

Sainz, M., Ozaeta, A., Sagasta, P., Azpeitia, A., & Garro, E. (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan lantzeko*. Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 39-49.

Saragueta, Eider (2020). *Ikasleek euskara maite dute, baina ez dute erabiltzen; horren jakitun dira behintzat*. Elkarrizketa, Tolosako Ataria, 2020-04-12.

Sarasua, Jon (2013). *Hiztunpolisa. Euskalduntasunaren norabideaz apunteak*. Pamiela.

Schneuwly, Bernard (2003). *L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse*. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, 26.

Solé i Camardons, Jordi (2011). *Irudimen eta heziketa soziolinguistikoa, Herrialde Katalanetan heziketa soziolinguistikoa dibulгатzea eta lantzea*. Bat Soziolinguistika aldizkaria, 79, 281-300.

Thurmann, Eike; Vollmer, Helmut & Pieper, Irene (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Langues pour l'Education, Conseil de l'Europe.

Zabala, Josune (2013). *Ahozko hizkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Esku hartzea eta ikasleen garapena Tolosako esperientzian*. Bat Soziolinguistika aldizkaria, 87, 127-148.

Zabala, Josune (2016). *Zer egin ahozko komunikazioa eskolan lantzeko?* Bat Soziolinguistika aldizkaria, 101, 107-125.

Zapata, Oskar (2007). *Mintzapraktika programak: euskararen erabileran eragiteko tresna eraginkorrak*. Bat Soziolinguistika aldizkaria, 62, 119-124.

Zarraga Azumendi, Arkaitz (2010). *Soziolinguistikari sarrera in Soziolinguistika eskuliburua*. 21-80, Soziolinguistika Klusterra.