

Edukiak ulertzeko estrategiak CLIL irakaskuntzan: Euskal Herriko eskola bateko B eta D ereduak

Content comprehension strategies in CLIL teaching: models B and D of a Basque school

Artzai Gaspar Arraiza*

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia fakultatea
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Donostia, Espainia

LABURPENA: Content and Language Integrated Learning (CLIL) fokatzek garrantzi handia hartu du Europan. Aldiz, ez dago adostasunik CLILen emaitzak positiboak diren baieztatzeko. EAE-ko B eta D ereduak ikasle askorentzat CLIL irakaskuntza bezala sailkatzen direla kontuan hartuta, lan honek helburu bikoitza dauka. Batetik, eredu horietan irakasleek ulermena errazteko martxan jartzen dituzten estrategiak zein eta nolakoak diren aztertzea, eta bestetik, ulermenaren inguruko irakasle eta ikasleen pertzepzioak biltzea. Ikerketa DBHko B eta D ereduko edukizko irakasgaietako hainbat ikasle eta irakaslerekin gauzatu da. Guztira 123 ikasle eta 8 irakasle aztertu dira, osotara 12 klase behatuz. Guztira bi erreminta kualitatibo erabili dira, batetik, ulermena errazteko estrategiak identifikatzeko eta deskribatzeko txantiloia, eta bestetik, irakasle zein ikasleen ulermenari buruzko pertzepzioak jasotzeko bat-bateko elkarrizketak. Ondorioztatu denez, irakasleak kontziente dira ikasleek ulermenean dauzkaten gabeziek, eta askok estrategia andana jartzen du martxan ulermena bermatzeko. Estrategiak modu egokian bideratzen direnean eragin-akorak dira ulermena errazten, eta aldamio pedagogikoa eskaintzen dute. Pertzepzioen kasuan, ikasleek estrategia gehiagoren falta sumatzen dute, eta lanketa praktikoago baten nahia ere azpimarratzen da.

GAKO-HITZAK: CLIL, eleaniztasuna, ulermena, estrategiak, inputa, Bigarren Hezkuntza.

ABSTRACT: *The Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach has become very important in Europe. However, there is no consensus on whether its results are positive. Bearing in mind that models B and D in the Basque Autonomous Community are classified as CLIL teaching for a large part of the student body, the aim of this study is twofold. On the one hand, to analyse what strategies teachers use in these models to facilitate comprehension and, on the other, to analyze the perceptions of teachers and pupils with regard to comprehension. The research was carried out with students and Secondary Education teachers of models B and D content subjects. A total of 123 students and 8 teachers were analysed, observing a total of 12 classes. Two qualitative instruments were used, the rubric for identifying and describing strategies to facilitate comprehension and spontaneous interviews on the perceptions about the comprehension of both teachers and students. It has been concluded that teachers are aware of students' comprehension deficits, and many implement numerous strategies to address them. When strategies are appropriately targeted, they are effective in facilitating understanding and provide adequate pedagogical scaffolding. In the case of perceptions, students miss more strategies and the desire for more practical work is highlighted.*

KEYWORDS: *CLIL, multilingualism, comprehension, strategies, input, Secondary Education.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Artzai Gaspar Arraiza. UPV/EHU. Hezkuntza Zientzien Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia fakultatea. Tolosa Hiribidea, 70. 20018 Donostia. Euskal Herria. – artzai.gaspar@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0001-5507-6983

Nola aipatu / How to cite: Gaspar Arraiza, Artzai (2021). «Edukiak ulertzeko estrategiak CLIL irakaskuntzan: Euskal Herriko eskola bateko B eta D ereduak». *Tantak*, 33(2), 49-77. (https://doi.org/10.1387/tantak.22449).

Jasotze-data: 2021/01/11; Onartze-data: 2021/05/04.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2021 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Artikulu honetan Content and Language Integrated Learning-aren (CLIL) inguruko ikerketa kualitatibo bat aurkeztuko da, hain zuzen ere Euskal Herriko eskola bat ikergai gisa hartuz. Hori horrela, ikerketa honen helburua izango da D eta B ereduetan, zenbait autorentzat CLIL bezala sailka daitezkeela kontuan harturik (ikus adibidez Cenoz, 2015), eduki kurrikularrak behar bezala ulertzeko martxan jartzen diren estrategia eta aldarmio pedagogikoak aztertzea. Ikerketen arabera, CLIL irakaskuntzaren eraginkortasuna ez da beti positiboa, eta gainera, badirudi hainbat aldagairen menpe egon daitekeela (ikus adibidez Piesche *et al.*, 2016); besteak beste, martxan jartzen diren estrategia pedagogikoen menpe (Council of Europe, 2016). Euskal Herriko hezkuntza sistema eleaniztuna eta konplexua da, eta ondorioz, bertan aurki daitezkeen murgiltze linguistikoen ikerketaren beharra ezinbestekoa da (Cenoz, 2015). Ikerketa honetan, hain zuzen ere, martxan jartzen diren estrategia horiek identifikatu, definitu eta gertatzen diren testuingurutan zer nolako efektua duten aztertuko da. Era berean, ulermenari ematen zaion trataerari buruzko pertzepzioak jaso nahi dira, ikasleengandik zein irakasleengandik. Hori horrela, lehenik eta behin irakaskuntza mota horren inguruko marko teorikoa azalduko da, eta ondotik, aipaturiko ikerketaren nondik norakoak zein emaitzak mahaigaineratuko dira.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Zer da CLIL?

Content and Language Integrated Learning (CLIL), edo euskaraz Edukien eta Hizkuntzen Ikaskuntza Integratua (EHII), edukiak eta hizkuntzak integratzen dituen irakaskuntza mota bat da (Surmont *et al.*, 2016). Bertan, edukizko irakasgaiak, hau da, hizkuntzetakoak ez direnak, hizkuntza gehigarrietan irakasten dira (Coyle, 2006). Horren adibide bat izan daiteke matematikaren edo zientzien irakasgaia ingelesaren bidez irakastea ingelesez jatorrizko hizkuntza ez den ikasleei. Hori horrela, ikuspegi honek helburu bikoitza dauka; izan ere, hizkuntza eta edukia integratuz, edukia irakatsi ez ezik, hizkuntza behar bezala irakastea ere bilatzen du ikuspegiak (Coyle, Hood eta Marsh, 2010). Gainera, CLIL ikuspegia mota askotarikoa izan daiteke, hizkuntza bakoitzari ematen zaion trataeraren arabera (Coyle, 2008). Ildo horretan, Mehisto *et al.*-ek (2008) CLIL «kontzeptu abaniko» bat dela defendatzen dute. Halaber, Cenozek (2015) defendatzen du ikuspegiak forma asko har ditzakeela eta hezkuntza mota bat baino gehiago barnean bil dezakeela. Horrela, CLIL ikuspegi gehitzaile bat da, eleaniztasuna bilatu nahi duena eta hizkuntza guztietan kompetentzia lortzea helburu duena (Cenoz, 2015). Hori horrela izanik, CLIL irakaskuntzak balio multi-

kulturalak ditu eta gure gizarte globalizatuan geroz eta handiagoa den eleantzasunaren garrantzia azpimarratzen du (Meyer, 2010).

Ikuspegi pedagogikoari dagokionez, esan daiteke CLIL irakaskuntzak oso izaera konstruktibista barnean biltzen duela. Surmont *et al.*-ek (2016) adierazten dutenez, CLILen baitan irakasleak etengabeko aldamia bideratzen du hizkuntzak eta edukiak behar bezala uler daitezten. Era berean, bideratzen den feedbacka funtsezkoa da, horrek ikaskuntza prozesua laguntzen baitu.

Halaber, Meyer (2010) input linguistikoaren garrantziaz mintzatzen da. Esaten duenez, CLIL irakaskuntzan irakasleek input aberasgarria bideratzen dute, eta horrekin batera, halako output bat ere bultzatzen dute modu horretan lan aktiboari eta praktikari garrantzia emanez. Esan daiteke, hortaz, elkarreragina eta esperientzia praktikoak zentralizat hartzen direla (Surmont *et al.*, 2016).

2.2. CLIL ikuspegia EAEko testuinguruan

Euskal Autonomia Erkidegoaren (EAE) kasua azertzen badugu, baieztatu dezakegu oso sistema konplexua sortzen dela hizkuntzei dagokienez. Cenozek (2015) azaltzen duenez, EAEko hezkuntza sistema guztiz lotua dago euskararen normalizazio prozesuarekin eta mundu mailan ingelesa hartzen ari den indarrarekin. Era berean, azaltzen duenez, nazioarteko mugikortasuna geroz eta handiagoa da, eta ondorioz, ikasgeletan aurki dezakegun kasuistika era askotakoa da, jatorri ezberdinetako ikasleen kopurua geroz eta handiagoa izanik.

EAEko testuinguruan, Cenozek (2015) lau eta zortzi CLIL ikuspegi ezberdintzen ditu, hizkuntza bakoitzari ematen zaion trataeraren eta presentziaren arabera. Kasu honetan, B eta D ereduetan zentratuko gara, aurrerago ikusiko dugun moduan ikerketa honetan aztertuko diren ereduak baitira. B eta D ereduak murgiltze linguistikoak dira euskara jatorrizko hizkuntza bezala ez duten ikasleentzat, eta beraz, CLIL bezala har daitezke kasu horiek (Cenoz, 2015). Alegia, euskara jatorrizko hizkuntza ez duten ikasleentzat, tankera horretako murgiltze linguistikoak CLIL bezala definitu daitezke, finean edukiak eta hizkuntzak integratzen direlako bertan eta kasu horietan euskara hizkuntza gehigarri bat delako (Cenoz *et al.*, 2013). Cenozek (2015) arabera, gehitzen diren beste hizkuntzen arabera (frantsesa, ingelesa, etab.), D ereduak denboraren % 70 eta % 80 bitarte eskaintzen dio euskarari. Ildo berean, B ereduak gutxienez % 50 eskaintzen dio euskarari.

Hala ere, egia da Lasagabasterrek eta Sierrak (2010) hainbat arrazoi ematen dituztela CLIL eta murgiltze linguistikoak bereizteko. Defendatzen dute bi irakaskuntza horien helburua ez dela berdina: murgiltze linguistikoak ikasleek hizkuntza gehigarrian kompetentzia natiboa lortzea

dute helburu (hau da, oso kompetentzia altuak); CLIL irakaskuntzak, aldiz, kompetentzia maila ez hain altuak lortu nahi ditu. Halaber, defendatzen dute ikasle tipologia ez dela berdina bi irakaskuntzetan, eta CLILek, estatus sozioekonomiko altuagoko ikasleentzat bideratua egonik, ez duela balio ikasle etorkinentzat. Esaten dute, gainera, murgiltzea adin txikiagoetan hasten dela CLIL irakaskuntzarekin alderaturik. Horrekin batera, badago ere esaten duenik, Dalton-Pufferrek, Nikulak eta Smitek (2010) kasu, CLIL irakaskuntzak ingelesaren irakaskuntzari bakarrik egiten diola erreferentzia, eta ez bestelako hizkuntzen irakaskuntzari (adibidez, euskarari).

Hori horrela bada ere, CLIL «kontzeptu abaniko» bezala definiturik (Mehisto *et al.*, 2008) eta Cenoz *et al.*-ek (2013) defendatzen duten CLIL kontzeptuaren ikuspegi zabalari jarraikiz, ikerketa honetan B eta D ereduak CLIL gisa hartu izan dira euskara jatorrizko hizkuntza ez duten ikasleentzat (Cenoz, 2015).

2.3. CLIL irakaskuntzaren emaitzak

Munduko gizarteak geroz eta globalizatuagoak dira, eta ondorioz, eleantiztunagoak ere bilakatu dira (Lasagabaster eta Ruiz de Zarobe, 2010; Cenoz & Gorter, 2020). Errealitate horri erantzuteko CLIL ikuspegiak indar handia hartu du azken urteotan Europan, eta bertako instituzioek ahalegin handiak egin dituzte programa horien bidez eleaniztasunari trataera egoki bat emateko (Cenoz, 2015). Hala ere, CLIL ikuspegiari buruz bideratu diren ikerketek emaitza oso ezberdinak ondorioztatu dituzte. Batzuek hizkuntza eta edukiaren arteko integrazioaren ondorio positiboak aipatu dituzte; beste batzuek, berriz, kontrakoa adierazi dute.

Surmont *et al.*-ek (2016) CLILen emaitzak aztertu zituzten matematikaren kasuan, Belgikan. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehenengo mailako 107 ikasle hartu zituzten lagin gisa, guztien ama-hizkuntza neerlandera zen. Horietatik 35 CLIL programakoak ziren (matematikak frantsesez) eta 72 curriculum tradizionalakoak (kontrol taldea). Hori egiteko, CLILen oinarrituriko talde esperimentalak kontrol-taldearekin alderatu zuten, taldeen garapen linguistikoa, metalinguistikoa eta curriculumaren kompetentzia eta gaitasunetan. Ondorioztatu zuten, CLILen efektuak oso positiboak dira eta abantaila argi bat eskaintzen du garapen linguistikoa, metalinguistikoa eta kurrikularrean. Gainera, ondorioztatzen dutenez, hizkuntzen eta edukiaren arteko integrazioaren ondorioz talde esperimentalean hobekuntza hori ikus daiteke epe ertain zein luzean, hiru eta hamar hilabeteetan hain zuzen ere, bi taldeen arteko aldea esanguratsua izanik. Horren zergatia, Jäppinenek (2005) azaltzen duen bezala, kontzientzia metalinguistikoa garapenean egon daiteke. Dirudienez, CLILen bitartez kontzientzia metalinguistikoa areagotzen da, eta horren ondorioz, eduki zientifiko eta matematikoak ulertzeko gaitasunak ere gora egiten du.

Ildo beretik, Fleckenstein *et al.*-en (2019) ikerketa ere aipagarria da. Ikertzaile hauek bost urteko (2004-2009) ikerketa longitudinal bat gauzatu zuten Hanburgoko (Alemania) Lehen Hezkuntzako bost eskoletan (5-6 urteko parte hartzaileak), bertan edukien eta hizkuntzen arteko integrazioa analizatzeko eta CLIL ez den eredu batekin konparatzeko. Kasu honetan, CLIL programako 590 ikasle hartu zituzten, %89,6ren ama-hizkuntza alemaniera izanik. CLIL programa horren bidez matematikak ingelesaren bidez irakasten zituzten. Ondorioztatu zutenenez, kasu honetan ere CLILek abantaila bat eskaintzen du matematikaren ikasketan. Azaltzen dutenez, edukiak hizkuntza gehigarri baten bidez ikasteak funtzio kognitiboak hobetzen dizkie ikasleei. Diotenez, litekeena da hizkuntza zein edukia ulertu behar izateak, biak, aktibazio eta erronka kognitibo eraginkor bat dakar, eta ondorioz, ikasleek emaitza akademiko positiboagoak lortzen dituzte (Fleckenstein *et al.*, 2019).

Bestalde, esanguratsua da ere Pérez Cañadok (2018) Espainian bideraturiko ikerketa, hain zuzen ere Espainiako 12 probintzian egindakoa. Kasu honetan, ikertzailearen helburua izan zen gaztelanian eta natura zientzietan lortzen ziren emaitza kurrikularrak aztertzea CLIL irakaskuntzan. Ikerketa Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako laugarren mailatan bideratu zituen, eta bi kasuetan kontrol-taldea zein talde esperimental bereizi zituen, ostera konparatu ahal izateko eta CLILen efektuak aztertu ahal izateko. Talde esperimental CLIL zen natura zientzietako irakasgaia ingelesaren bidez irakasten zelako. Osotara CLIL programako 991 ikasle konparatu zituen ez-CLIL programako 1033 ikaslerekin. Kasu honetan, guztien ama-hizkuntza gaztelania zen. Horrela, Pérez Cañadok (2018) ondorioztatzen duenez, CLIL taldeak emaitza positiboagoak lortzen dituzte gaztelaniako maila linguistikoan eta natura zientzien ezagutza kurrikularretan beste taldearekin alderaturik, bi taldeen arteko aldea estatistikoki esanguratsua izanik.

Orain arte ikusitako ikerketa guztiek emaitza positiboak erakusten dituzte. Hala ere, hainbat ikerketak kontrakoa adierazten dute, hain zuzen ere CLIL irakaskuntzak ondorio negatiboak dakartzala. Fernández-Sanjurjo *et al.*-ek (2019) ikerketa bat bideratu zuten Asturiasen (Espainia), lehen hezkuntzako seigarren mailan, eta bertan, CLILen ondorioak analizatu zituzten CLIL talde bat kontrol talde batekin alderatuz, modu kuantitativo batean. Kasu batean zein bestean hezkuntza-curriculum berdina zen, baina CLILen natura zientziak ingelesaren bidez irakasten ziren eta bestean gaztelaniaz. Hori horrela, osotara 709 ikasleko lagina hartu zuten, horietatik % 49,6 CLIL programakoak eta % 50,4 ez-CLIL programakoak izanik. Autoreen esanetan, parte hartzaile guztien ama hizkuntza gaztelania zen. Hori horrela, Fernández-Sanjurjo *et al.*-ek (2019) azaltzen dutenez, egindako ezagutza kurrikularren neurketan CLIL taldeak puntuazio baxuagoak lortzen ditu, bi taldeen arteko aldea estatistikoki esanguratsua izanik. Alegia, ikertzaile hauek diotenari jarraikiz, natura zientzietako edukiak hiz-

kuntza gehigarrien bidez irakasteak ez dakar onurarik emaitzetan (Fernández-Sanjurjo *et al.*, 2019). Gertaera hau azaltzeko hainbat arrazoi posible mahaigaineratzen dituzte. Besteak beste, badirudi CLIL taldean konpetentzia linguistiko eskasa daukatela ikasleek ingelesean, eta ondorioz, horrek emaitza akademikoak kaltetzen dituela natura zientzietako ikaskuntzan. Halaber, irakasleen formazioa izan daiteke hori ulertzeko beste gakoetako bat. Fernández-Sanjurjo *et al.*-ek (2019) baieztatzen dutena aintzat hartuz, CLIL behar bezala bultzatzeko irakasleek formazio egokia izan behar dute hizkuntzan zein edukian, bietan. Beraz, ez dirudi nahikoa denik bietako bakarra ongi kontrolatzearekin; edukia eta hizkuntza behar bezala integratzeko konpetentzia eta trebakuntza izan behar da bietan.

Amaitzeko, Piesche *et al.*-en (2016) ikerketa ere aintzat hartu beharra dago. Horiek Alemaniako hiri bateko Lehen Hezkuntzako seigarren mailako hainbat ikasle hartu eta CLIL irakaskuntzaren emaitzak aztertu nahi izan zituzten. Osotara 722 ikasletako lagina hartu zuten, horietatik 362 CLIL programetakoak eta 360 programa elebakarretakoak. Kasu honetan, CLIL programak ingelesean eta alemanieran oinarrituriko irakaskuntza eskaintzen zuen, eta programa elebakarrak, aldiz, alemanieran bakarrik. Ondorioztatu zutenez, epe laburrean hezkuntza elebakarrak emaitza positiboagoak eskaintzen ditu, eta epe luzeagoan ere ikasleek maila altuagoa azaltzen dute eduki kurrikularretan (Piesche *et al.*, 2016).

Hortaz, argi dago CLILen inguruan egin izan diren ikerketek emaitza ezberdinak eskaintzen dituztela. Beraz, CLILen inguruan ikertzen jarraitzea beharrezkoa da irakaskuntza mota horren arrakastan zer aldagairen menpe dagoen ondorioztatzeko.

2.4. CLIL eta edukien zein hizkuntzen ulermena

Ikertzaile ezberdinek baieztatzen dutenez, CLIL irakaskuntza baldintzatu dezakeen aldagaietako bat bertan ulermena bermatzeko martxan jartzen diren estrategien nolakotasuna izan daiteke. Esaterako, van Kampen *et al.*-ek (2018) baieztatzen dute CLILeko irakasleek aldamiio eta baliabide gehiago eskaini beharko lituzketela input linguistikoaren ulermena bermatzeko. Aipatzen dutenez, aldamiio pedagogiko horien adibideak izan daitezke aurrezagutzen aktibazioa, ez-hitzezko komunikazioaren erabilera, eta besteak beste, ulermena bultzatzeko baliabide osagarriak eskaintzea.

Ildo berean, beste autore batzuek bestelako estrategia batzuk ere azpimarratzen dituzte: mantsuago hitz egitea eta sinonimoak/antonimoak erabiltzea (Pavón Vázquez eta Ellison, 2013), errepikapena eta parafra-sia (Lyster, 2017), osagarriak diren ikusizko euskarrien erabilera (Lyster eta Tedick, 2014), aberasgarria den output linguistiko bat bultzatzea (Meyer, 2010), eta beste batzuen artean, hitz-gakoei enfasia ematea zein hizkuntza sinplifikatzea (Tan, 2011). Bestalde, aipagarria da *translan-*

guagingaren abantaila ere, Cenozek eta Gorterrekin (2020) esaten duten gisan, aldazio pedagogiko apropos bat izan daitekeelako. Lasagabaster eta Garcíaren (2014) esanetan, elebidun eta eleaniztun guztiek erreperitorio linguistiko bakarra dute, eta beraz, hizkuntzak ez daude buruaren barnean modu zurrun batean bereizirik. Hori horrela, hiztun elebidun eta eleaniztunak gai dira erreperitorio linguistiko horretatik mugitzeko, modu dinamiko batean, eta handik eta hemendik ezagutza linguistikoak hartzeko eta erabiltzeko, hizkuntza sortzeko baina hizkuntza bera ulertzeko ere (Cummins, 2017; Cenoz & Gorter, 2020). Gaitasun horri translanguaging deritzogu. Alde batetik, ez dago zalantzarik translanguaging hori modu espontaneo eta natural batean egiten dutela eleaniztun guztiek, askotan oharkabean (Temirova & Westall, 2015). Horri bat-bateko translanguaging deritzogu. Eta bestetik, Cenozek eta Gorterrekin (2017) aipatzen duten bezala, translanguaging hori modu planifikatu batean probatu daiteke aldazio pedagogiko gisa, hizkuntzak eta edukiak behar bezala ulertzeko eta kontzientzia metalinguistikoak areagotzeko (Cenoz eta Gorter, 2020). Kasu horretan, translanguaging pedagogikoa izendatzen dugu. Esan daiteke translanguaging terminoa oso lotua egon daitekeela historikoki teorizatu den code-switchingarekin, baina bi terminoak ezberdin beharra dago. Lewisek, Jonesek eta Bakerrek (2012) azaltzen dute translanguaginga code-switching baino harago doan termino zabalagoa dela. Autoreen esanetan, translanguagingak, code-switchingaren prozesu linguistikoak barnebiltzeaz gain (hizkuntzaren produkzioan hizkuntza bat baino gehiago tartekatzea), ideologia zabalago bati egiten dio erreferentzia, alderdi soziolinguistikoa ere kontuan hartuz. Hori horrela, code-switching terminoak zehazten du hizkuntzak argiki bereizirik daudela erreperitorio linguistikoan eta hiztun eleaniztunak gaitasuna duela bi kode horiek tartekatzeko (García, 2009). Translanguagingaren ideologiak, al-diz, hizkuntzen arteko banaketa argi eta zurrun horiek desagerrarazten ditu, eta zehazten du erreperitorio linguistikoan hizkuntzak ez daudela horren argiki banaturik (García, 2009). Bestela esanda, translanguaginga harago doa zehaztean hiztun eleaniztunak hizkuntzak tartekatu ditzakeela modu espontaneoan zein pedagogikoan, hain zuzen ere erreperitorio linguistikoan ez daudelako hizkuntzak harresi zurrunez banaturik (Lewis, Jones & Baker, 2012; García, 2009).

Hortaz, CLIL testuinguru egoki bat da aipaturiko estrategia horiek guztiak martxan jartzeko eta estrategia horien bidez ulermena bermatzeko. Ildo horretan, Europako Kontseiluak (Council of Europe, 2016) «The language dimension in all subjects» izeneko dokumentu batean Hizkuntzekiko Sentsiblea den Irakaskuntza (Linguistically Sensitive Teaching ingelesez) deitzen dio alderdi horiek guztiak bultzatzen eta modu horretan ulermena bermatzen duen irakaskuntzari. Europako Kontseiluak (2016) dioenez, estrategia horiek behar bezala erabiliz eta ikasleen beharrezan kontuan hartuz irakaskuntza egokiagoa eta inklusiboagoa bihurtzen da hizkuntzekiko.

Hala ere, aipatu beharra dago gaur egungo irakasleen eta irakaslegaien formakuntza ez dela nahikoa pedagogia eleaniztunen ikuspegitik aipaturiko sentsibilitate hori behar bezala bermatzeko eta estrategia horiek aurrera eramateko (Europako Komisia, 2017). Portolesek eta Martík (2018) diotenez, gaur egungo irakasle eta irakaslegaien pertzepzioak, ideologiak eta estrategia pedagogikoak oraindik ere fokatze elebakarretan oinarritzen dira kasu askotan. Orobat, Kirschek, Duarte eta Palviainenek (2020) diote ikuspegi eleaniztunago baten bidean ezinbestekoa dela irakasleagiek euren uste, jarrera eta pertzepzioetan hausnartzea eta lan egitea. Europako Komisioren (2017) esanetan, hezkuntzaren arloan badago gutxieneko kontzientziazioa benetako eleaniztasunean oinarritzen diren baliabide gehiagoren beharraz, baina badirudi «multilingual turn» delakoa oraindik ere sakonago errotu behar dela eguneroko jarduna inklusiboagoa eta sentsiblea izan dadin hizkuntzekiko (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019). Bide horretan, behar bezalako formakuntzak aldaketa eta hobekuntza andana dakar irakasleek eleaniztasunaren inguruan dauzkaten jarrera eta pertzepzioetan, baita garatzen duten hizkuntzekiko sentsibilitatean ere (Gorter & Arocena, 2020).

Europa mailan sentsibilitate hori bultzatzeko kezkatik abiatuak, Europako Komisia 2019tik 2022ra Linguistically Sensitive Teaching In All Classrooms (LISTIac) izeneko ikerketa bultzatzen ari da, non, zazpi herrialde europarrekin batera, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) ari den lanean. Helburua honako hau da: ekintza-ikerketa bat bideratzea irakaskuntzaren arloan hizkuntzekiko sentsibilitatea dagoen aztertzeko eta, ekintza-ikerketa denez gero, sentsibilitatea, balore eleanitzak eta horiei buruzko pertzepzio positiboak bultzatzeko. Jarraian aurkeztuko den ikerketaren datuak proiektu europar horren baitan jaso dira. Alegia, jarraian CLIL testuinguru konkretu batean irakaskuntza sentsibleagoa eta inklusiboagoa bihurtzen duten estrategia horien nolakotasuna eta horien inguruko pertzepzioak aztertuko dira.

3. IKERKETA-GALDERAK ETA IKERKETAREN METODOLOGIA

3.1. Ikerketa-galderak

Azaldutako oinarri teorikoan ulermena errazteko estrategiez eta ulermenari ematen zaion trataerari buruz mintzatu gara. Oinarri teoriko hori aintzat hartuz, lan honen abiapuntua jarraian azalduko diren ikerketa-galderetan dago. Alde batetik, ulermena errazteko estrategiei egingo zaie erreferentzia, eta bestetik, ulermenari ematen zaion trataerari buruzko pertzepzioei.

Ikusi dugunez, van Kampen *et al.*-ek (2018) baieztatzen dute CLIL fokatzearen baitan mekanismo andana bideratzen dela input linguistikoaren eta edukiaren ulermena errazteko. Alegia, haien esanetan, CLILen irakas-

leek aldazio aberasgarri eta anitza eskaini beharko lukete emaitza positiboak lortzeko. Gainera, estrategia ezberdinak egon daitezke hori egiteko, aurretik azaldu bezala. Euskal Autonomia Erkidegoko B eta D ereduak murgiltze linguistikoak dira, eta beraz, CLIL bezala har daitezke. Hortik abiatu, honako hau da proposatzen den lehenengo ikerketa-galdera:

- Ikerketa-galdera (IG1): Zein dira ulermena areagotzeko identifikatzen diren estrategiak B eta D ereduko edukizko irakasgaietan?

Europako Kontseiluaren (Council of Europe, 2016) arabera, estrategia horiek guztiek hizkuntzekiko sentsibleagoa den irakaskuntza bultzatzen dute. Ondorioz, hezigaiei ikaskuntza prozesurako aldazio egoki bat eskaintzen zaie, hizkuntzen eta edukien ulermena errazten duena eta balore inklusiboetan oinarritzen dena (van Kampen *et al.*, 2018; Lyster, 2017). Hala ere, ikusi dugu gaur egungo irakasle eta irakaslegaien ideologia eta pertzepzio andana oraindik ere printzipio elebakarretan oinarritzen direla, horiek hobetzeko behar bezalako formakuntza gakoa izanik (Portoles eta Martí, 2018). Hori horrela, hipotesi gisa har daiteke oraindik ere irakasle eta ikasleengan ideologia elebakarrak agertuko direla ulermena errazteko bideratzen diren estrategia eleanitz, inklusibo eta sentsiblen inguruan galdetzean. Alegia, oraindik ere oztopo gisa ikusiko direla maiz. Hortik abiatu, honako ikerketa-galdera proposatzen da:

- Ikerketa-galdera (IG2): Zein dira ikasleen eta irakasleen pertzepzioak B eta D ereduko edukizko irakasgaietan ulermenari buruz?

3.2. Ikerketaren testuingurua

Ikerketa-galdera horiei erantzuna emateko Gipuzkoako eskola kontzertatu bat aukeratu zen. Eskolak 1.500 ikasle ditu guztira, eta B zein D ereduak eskaintzen ditu haurtzaindegitik Batxilergoko bigarren mailara arte. Hala ere, B eta D ereduak oso antzekoak dira hizkuntzari dagokionez, izan ere, matematikako irakasgaia da bien artean ezberdina den bakarra. D ereduan euskaraz eskaintzen den bitartean, B ereduan gaztelaniaz irakasten da, eta ingelesa eta frantsesa kenduta, beste guztia euskaraz irakasten da. Hau da, euskararen presentzia oso handia da bi ereduetan, eta denboraren portzentajea gehiena euskaraz eskaintzen da.

Bestalde, esan daiteke bertako ikasle eta familien maila sozioekonomiko altua dela. Eskolak berak ikertzaileari emandako informazioaren arabera, modu ezberdinetan islatzen da errealitate hori. Adibidez, bertako ikasle askok errefortzuzko klaseak jasotzen dituztela ikastetxetik kanpo ingelesarekin, horrek daukan kostu gehigarriarekin. Era berean, eskolako zuzendaritzaren arabera, gurasoen artean gehienek dauzkate goi mailako ikasketak.

Testuinguru soziolinguistikoari dagokionez, ezin daiteke esan eskola honetan euskararen aldeko jarrera oso nabaria denik. Eskolak emandako testigantzen arabera, oro har, ez da jarrera negatiborik antzematen, baina kontrakoa ere ez da nabaria, ez dago euskararekiko atxikimendu espliziturik. Azken hori erabileran ere ikus daiteke. Ikasleen arteko hizkuntza nagusia gaztelania da, eta hori izaten da joera nagusia testuinguru akademiko zein informaletan.

3.3. Ikerketa kualitatiboa

Ikerketa honetarako metodologia kualitatiboa hautatu zen. Azterketa kualitatiboki egitean, aukera handiagoak egon dira D eta B erduetako ikasgeletako errealitateak jasotzeko eta interpretatzeko. Era berean, modu horretan, informazio osatuagoa eta zabalagoa bereganatu da, bi ereduatan martxan jartzen ziren estrategiak identifikatuz eta deskribatuz eta osteratu ulermen horren inguruko pertzepzio ezberdinak deskribatuz.

Jakina den moduan, metodologia kualitatiboa hezkuntzaren inguruan ikertzen denean ohikoa izaten da, baita gizarte zientzien barneko bestelako diziplinetan ere, hezkuntza bezalako eremuetan egon daitezkeen fenomeno konplexuak ulertzen lagun dezakeelako. Kasu honetan, CLIL eta eleaniztasuna izan ditugu aztergai, eta Nassajik (2015) dioen moduan, ikerketa kualitatiboak lagun gaitzake hain konplexua den irakaskuntza modu hori interpretatzen eta egon daitezkeen elementuak, abantailak zein desabantailak ulertzen. Aurrerago aukeratu diren erreminta kualitatiboak azalduko dira ikerketa honen metodologia hobeki ulertzeko.

3.4. Parte hartzaileak

Ikerketa hau gauzatzeko DBHko hirugarren mailako lau klase hautatu ziren, guztira lagin gisa 123 ikasle azterturik. Guztiak 14 eta 16 urte tartekoak ziren. Gainera, ikasle guztien etxeko hizkuntza gaztelania zen, salbuespen bakarrarekin, txinera baitzen. Hala ere, jasotzen zituzten eredu linguistikoen ondorioz, guztiek zeukaten konpetentzia euskaraz, ingelesean eta frantsesean ere. Ikastetxeak emandako informazioaren arabera, ikasleen maila linguistikoa B2 inguru zen euskaraz eta B1 ingelesez Hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Marko Bateratua aintzat hartuz. Hori horrela, guztira 12 klase behatu ziren, edukizkoak, bakoitza 55 minutukoa. Osotara 8 irakaslek parte hartu zuten, honako edukizko irakasgai hauetakoak: literatura (gaztelaniaz), matematika (euskaraz eta gaztelaniaz), biologia eta geologia (euskaraz), teknologia (euskaraz) eta kimika (euskaraz). Ikerketaren baitan hizkuntzetako hainbat klase ere behatu ziren baina horien analisia etorkizunean aztertzeko asmoa dago.

Ikasleen maila aintzat hartuz, maila linguistikoak euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez nahiko homogeenak izan ziren, oro har. Alegia, horrek esan nahi du ez zela alde handirik nabaritu ikasleen artean, gutxienez klaseko dinamika garatu bitartean. Hala ere, hizkuntza akademikoari dagokionean, ezberdintasun horiek agerikoagoak izan ziren zenbait kasutan, batez ere gaztelaniaz eta euskaraz lexiko teknikoarekin lan egin zutenean. Bestalde, aipatu beharra dago hizkuntza gaitasunen artean behaturiko aldea: euskaraz mintzamenean eta idazmenean identifikatu ziren zailtasun gehienak ikasleen artean, gaztelaniaz idazmenean, eta ingelesean entzumenean eta mintzamenean. Azken baieztapen horiek agerian geratu ziren ikasleek adierazi zituzten zalantzetan, kezketan, eta jarreretan ere. Hau da, hizkuntza gaitasun horiek landu behar zituztenean egoera problematikoak sortu ziren ikuspuntu pedagogikotik.

Irakasleei dagokionez, eskolan lan egiten duten irakasle guztiek euskaraz zein gaztelania menperatzen zuten, bertan lan egiteko gutxienez euskarazko C1 mailako ziurtagiria izatea beharrezkoa baita. Halaber, kasu guztietan espezialistak ziren irakasten zituzten materietan. Hau da, matematikak irakasten zituena aditua zen matematiketan, eta beste horrenbeste edukizko beste irakasgaiekin.

3.5. Datu-bilketarako erreminta

Hori esanda, aurretik planteaturiko lehenengo ikerketa-galderari erantzuna emateko erreminta kualitatibo bat erabili zen datu-bilketarako: zuzeneko behaketak ikasgeletan. Lehen esan bezala, ikerketa LISTIac proiektu europarraren baitan gauzatu zen, eta beraz, proiektu horrentzat Donostia Research group on Multilingualism and Education (DREAM) ikertaldeak diseinaturiko txantiloari/taulari jarraitu zitzaion. Horren bidez, marko teorikoan aipatu ditugun input linguistikoaren eta edukien ulermena errazteko estrategiak identifikatzea izan zen helburua.

Alde batetik, taula baten bidez testuinguruaren inguruko informazioa jasotzen zen. Hau da, behaketa bakoitza zein egunetan egiten zen, zer klasetan, zer irakaslerekin eta zenbat denboraz. Bigarrenik, klaseko garapena jasotzen zen behaketa bakoitzean: gaia, egindako jarduerak, parte hartzaileen antolakuntza, denbora eta erabilitako materiala. Ondotik, inputaren ulermenari buruzko ebidentziak jasotzen ziren, arlo ezberdinei erreparaturaz. Batetik, kasuan kasu ematen ziren elkarreraginen ulermen maila jasotzen zen, batez ere ikasleen zalantzei eta irakasleen azalpenei erreparaturaz. Ondoren, diskurtsoa aztertzen zen taularen bidez, diskurtsoaren moldaketa ezberdinak deskribaturaz: diskurtsoaren abiadura, gako-hitzen erabilera, kognatuen erabilera, eta horrekin batera, ulermen gabeziak gertatu ostean esaldi sinpleagoen edo laburragoen erabilera. Halaber, ikasleengan kezka zegoenean honako hau ere

behatu zen taularen bidez: erredundantzien erabilera diskurtsoan, ideien errepetizioak bi/hiru alditan baino gehiagotan eta sinonimoen erabilera. Horren ondotik, txantiloia bidez erabilitako ikusizko euskarri osagarriak identifikatu ziren. Alegia, irakasleak erabilitako bestelako materialak bere ahozko eta idatzizko azalpenekin osagarriak zirenak, eta era berean, aztertu zen horiek erabiltzearen ondorioz ulermenak hobera egiten ote zuen.

Hori eginda, txantiloia bidez translanguaginga aztertu zen. Batek, bat-bateko translanguaginga aztertu zen: noiz gertatzen zen, nola gertatzen zen, zergatik ematen zen, sistematikoa zen eta zer nolako helbururekin bideratzen zen. Halaber, zehazturiko alderdi hauek guztiak erabili ziren translanguaging pedagogikoa identifikatzeko eta deskribatzeko. Amaitzeko, txantiloia bidez bestelako egoerak ere jaso eta deskribatu ziren. Kasu honetan, ulermenarekin eta ulermena errazteko estrategiekin lotura zeukaten alderdiak jaso ziren, bat-batean agertzen zirenak: irakasleen hausnarketa esanguratsuak, irakasle eta ikasleen gabeziak etab. Azken hau modu irekian planteatu zen, aurretik zehazturiko irakaskuntza sentsiblearekin lotura izaten ahal zituzten gertaerak jasotzeko asmoz. Hitz gutxitan, erremintak hizkuntzaren irakaskuntza sentsibleagoa (LISTIac deritzoguna) bihurtzen duten estrategiei behatzen zien, hain zuzen ere 2.4. puntuan aipaturikoei.

Bigarren ikerketa-galdera erantzuteko eta pertzepzioak jasotzeko bat-bateko elkarrizketak bideratu ziren irakasle eta ikasleekin, normalean klasearen hasiera eta amaieretan. Elkarrizketa hauek gauzatzeko txantiloia modu irekian diseinatu zen, oinarritzko alderdi batzuk zehaztuz baina unean-unean, egoeraren arabera, modu irekian bideratuz. Txantiloia horretan bi ardatz zehaztu ziren, marko teorikoan aipaturiko oinarri jarraikiz: klasean bideratzen ziren ulermena hobetzeko estrategiei buruzko pertzepzioak eta ulermen mailari buruzkoak. Datu horiek bi ardatz horien arabera analizatu dira.

3.6. **Prozedura**

Datuen bilketa gauzatzeko 50 minutuko B eta D ereduko 12 klase behatu ziren osotara, hiru asteetan zehar. Horietako sei klase B eredukoak izan ziren eta beste sei D eredukoak. Behaketa horiek egiteko ikerlaria bertan egon zen uneoro, datuak eta informazioa jasotzen. Hori horrela, behaketak egin bitartean helburua izan zen taulak bereizten zituen elementuak identifikatzea eta azaltzea. Klase batzuetan beste batzuetan baino elementu gehiago identifikatu ziren, eta irakasleekin izandako elkarrizketekin ere informazio interesgarria bereganatu zen.

Klaseen amaieretan ikerlariak elkarreragin handiagoga izan zuen irakasle eta ikasleekin, kasu honetan bat-bateko elkarrizketen bidez euren

pertzepzioak jasotzeko ulermenari buruz eta gauzatzen diren estrategiei buruz. Lehenago esan bezala, bat-bateko elkarrizketa horiek klase hasiera eta amaieretan bideratzen ziren, modu horretan ikasle eta ikasleei ahotsa emateko asmoz. Horiek laburrak izaten ziren, 2-5 minutu artekoak guztiak. Ikuspegi esanguratsuak jaso bitartean, ikerlariaren egitekoa izan zen iritzi horiek jasotzea aurretik taularekin jasotako datuekin batera. Iritzi esanguratsutzat hartu izan dira Europako Kontseiluak (2016) irakaskuntza sentsiblerako irizpideekin lotura zeukaten iritziak. Alegia, nolabait irizpide horiek erlazioa zeukaten testigantzak.

Datuen analisiari dagokionez, matematikako, biologia/geologiako, teknologiako, kimikako, literaturako eta geografia eta historiako irakasgaiak behatu ziren. Horrela, batetik, inputaren ulermenari dagokion taularen zatia aztertu da, inputa ulergarriagoa egiteko estrategiei erreferentzia egiten diona. Bertan, identifikatutako estrategiak adierazi dira, eta era berean, estrategia horiek bideratu diren momentua, modua eta zergatia aztertu dira. Finean, ikusi nahi izan da estrategia horien presentzia eta eraginkortasuna edukizko irakasgaietan. Datuen analisia Europako Kontseiluak (2016) eta beste hainbat autorek (Tan, 2011; Pavón Vázquez & Ellison, 2013; Lyster & Tedick, 2014; Lyster, 2017; Cenoz & Gorter, 2020) zehazten dituzten irakaskuntza sentsiblerako irizpideen eta estrategien arabera gauzatu da, LISTIac proiektu europarrak erreminta honetarako zehazten dituen alderdiak kontuan hartuz (hain zuzen ere artikulua marko teorikoko 2.4. puntuan azaldukoak). Halaber, estrategien eta iritzien mailaketa egiteko, estrategia eta pertzepzio esanguratsuenak azaldu nahi izan dira. Esanguratsutzat hartzea ala ez estrategia eta pertzepzio bakoitzaren maiztasunaren arabera izan da. Maiztasun handiagoz behaturiko estrategietatik (normalean 2-3 alditan baino gehiagotan, LISTIac proiektu europarrean gauzatu den gisan) maiztasun txikiagoz identifikaturiko strategietara dago antolaturik jarraian azalduko den datuen analisia. Ondotik, aurretik aipaturiko txantiloian jasotako informazioaren ordenean gauzatuko da analisia, estrategiak eta bakoitza gertatzen den egoerak deskribatuz. Beste hainbeste pertzepzioen kasuan: maiztasun handiagoz azalduko pertzepzioak azalduko dira, eta gainera, aurretik aipaturiko bi ardatz horiek hobekien erakusten dutenak.

4. EMAITZAK

4.1. Edukizko irakasgaietako estrategiak (IG1)

Behaketen datuak aztertzerakoan estrategia ezberdinak aurkitu, kodifikatu eta analizatu dira. Ondoko taula honetan ikusten dira estrategia horiek, eta ondoren nola erabiltzen ziren edukizko klaseetan azalduko dugu.

1. taula
Irakasleek erabilitako estrategiak (Autoreak sortua)

Estrategia	Definizioa
Diskurtsoa mantsotzea	Irakasleak polikiago hitz egiten zuen, edukia pausoz pauso azalduz.
Errepetizioak	Ulermena ziurtatzeko irakasleak edukiak errepikatzen zituen, normalean bi edo hiru aldiz.
Sinonimoen erabilera	Hiztegiarekin/lexikoarekin zailtasunak zeudenean, sinonimoak erabiltzen ziren.
Enfasi handia	Diskurtsoaren zati edota hitz batzuei enfasia ematen zitzaien atentzioa deitzeko eta ulermena errazteko. Hori, batik bat, ahotsaren bolumenarekin eta gorputzaren jarrerarekin egiten zen.
Adibide anitzen erabilera	Irakasleak edukiari buruzko adibide ezberdinak eskaintzen zituen, ulermenerako lagungarriak zirenak. Maiz adibide horiek ikasleen aurrezagutzekin lotzen ziren.
Analogiak	Hainbat irakasleek analogiak erabiltzen zituzten edukia azaltzeko. Analogia horiek oso sinpleak ziren eta eguneroko egoerak probesten ziren horretarako.
Gorputz adierazpenak	Gorputz adierazpenak funtzio komunikatibo asko betetzen zituen: atentzioa erakarri, aurretik aipatutako enfasia eman, hitzez esaten ez dena ere komunikatzea, etab.
Ikusizko baliabideak	Ikusizko baliabideak hitzeko komunikazioaren osagarri ziren sarritan. Ondorioz, ulermena errazteko aldamio gisa erabiltzen ziren hainbat kasutan.
Hiztegia itzultzea	Hiztegia/lexikoa ez zenean ulertzen beste hizkuntzetara itzultzen zen. Normalean, gaztelaniara.
Esaldi laburragoen erabilera	Normalean diskurtsoa mantsotzearekin batera gertatzen zen. Irakasleak esaldi laburragoak eta sinpleagoak erabiltzen zituen edukia argitzeko ulermen arazoak zeudenean.
Bat-bateko translanguaginga	Bat-bateko translanguagingak bi funtzio nagusi betetzen zituen: kontzeptuak argitzea eta autoritatea adieraztea.

Jarraian azalduko diren estrategiak testuinguratzeko, lehenik eta behin, gainbegirada bat eman behar zaio ikasleen ulermen maila orokorrari. Inputaren ulermenari dagokionez, sarritan ikasle asko ez ziren gai izan edukia ulertzeko oinarrian hizkuntza bera ez zutelako behar bezala ulertzen. Hori modu ezberdinetan gorpuztu zen klaseetan; hala nola, ohikoa zen eskatzen ez den zerbait gauzatzea, esaterako, biologian. Zailtasun horien oinarrian lexikoa izan zen identifikatu zen elementuetako bat: askotan termino tekniko batzuk jakintzat ematen zituen irakasleak, gizartean ohikoak direlakoan, baina errealitatean ikasleek ez zuten zehaztasunez jakin termino horien esanahia. Horren adibidea izan daiteke «demokrazia» euskaraz edota «fosas comunes» eta «exiliados políticos» gaztelaniaz. Gizarteko alor sozial ezberdinetan aurki daitezkeen terminoak dira, beharbada ikasleek entzun dituztenak, baina termino horiekin lan egiterakoan agerikoa zen hitz horien benetako esanahia ez zutela ulertzen. Hiztegiarekin izandako zailtasunak ugariak izan arren, beste ezaugarri linguistiko batzuekin loturikoak ere identifikatu ziren; adibidez, ez ziren gutxi izan hizkuntzaren estrukturrekin loturikoak. Horren adibidea izan daiteke, esaterako, euskaraz «ere» partikula txertatu behar izatea esaldiaren amaieran, hasieran «baita» partikula erabiltzean.

Zailtasun horien guztien aurrean irakasleengan estrategia ezberdin andana identifikatu zen. Guztien artean oso ohikoak izan ziren, batez ere, diskurtsoa mantsotzea eta errepetizioak egitea. Ikasleengan zailtasunak agertzen zirenean, aipaturiko bi estrategia horiek oso modu sistematikoan aplikatzen ziren, eta egokitzapen hori irakaslearen partetik lasaitasunez eta denboraz hartzen zenean, aukera egoten zen zailtasun horiei erantzun bat emateko. Hemen errepetizioaren estrategia ikus daiteke, adibidez:

- **Matematikako irakaslea:** Horrelako problemetan lehenengo gauza da problemak interpretatzea eta ulertzea. Hasi aurretik ongi irakurri behar da eta ulertu. Lehenengo gauza, ados?

Halaber, identifikatu ziren errepetizio gehienak honako hauek izan ziren: irakasleak ulertu ez den inputaren zatia bi edo hiru aldiz errepikatzea. Hala ere, horren harira, alde nabariak behatu ziren irakasleen estiloen artean: lasaiagoak eta pazientzia handiz aritzen ziren irakasleak askoz eraginkorragoak izan ziren ulermen oztopo horiek gaintzen. Aldiz, presaka ibiltzen ziren irakasleen kasuan efektua askoz txikiagoa izaten zen eta ikasle ugari galtzen ziren bidetik. Hori horrela izanik, esan daiteke diskurtsoa mantsotzeak eta errepetizioak bultzatzeak irakaskuntza eraginkorragoa egiten duela, batez ere modu lasaian egiten denean.

Bi estrategia horiez gain, ugaria izan zen beste ekintza bat sinonimoen erabilera izan zen. Sinonimoen erabilera eraginkorra izan zen erabilitako sinonimoak aproposak zirenean. Alegia, hitz tekniko zail batentzat beste sinonimo zail bat erabiltzen zenean ezer gutxi laguntzen zien ikasleei. Sinonimo horiek, ordea, ikasleen ezagutza mailara gehiago egokitzen zire-

nean oso estrategia lagungarria izaten zen. Kimikako klasetik ateratako el-karrizketa honek erakuts dezake sinonimoen erabilera:

- **Kimikako irakaslea:** (...) horrelakoetan tenperatura jausten da eta hori gertatzen da.
- **Ikasle bat:** jausten dela zer esan nahi du?
- **Kimikako irakaslea:** *jausik* esan nahi du *erori, jaitsi, beherakada eman*. Ados?
- **Beste ikasle bat:** a bai, ados, orduan tenperatura erortzen denean.

Bestalde, irakasle batzuek enfasi handia eman zieten diskurtsoaren hitz gakoei. Estrategia hau, askotan, zailtasunak agertu aurretik jartzen zen martxan. Hau da, azalpena egin bitartean zenbait irakaslek enfasi hori ematen zieten hitz eta estruktura zailagoi. Horrek ikasleen atentzioa erakartzen zuen eta ikasleei adierazten zien zer zen esandakoaren artean kontuan izan beharrekoa. Dena dela, estrategia aproposa bazen ere, ez zen hain ohikoa izan irakasleen artean. Areago, zenbait kasutan diskurtsoa monotonia bihurtzen zen eta enfasi gehiagoren falta sumatzen zen.

Adibide anitzen erabilera ere identifikatu zen. Estrategia hau ez zen sistematikoki irakasle guztien praktikan identifikatu eta erabilera irakaslearen araberakoa izan zen, batez ere bi elementu kontuan hartuta. Edukia zein hizkuntza oso ongi menperatzen zuten irakasleek adibide ugariagoak ematen zituzten, eta gainera, erraztasun handiagoa adierazten zuten adibide horiek testuinguratzeko. Ikasleen aldetik ere adibideak sarritan eskatzen ziren edukizko irakasgaietan. Alegia, ohikoa izan zen ikasleren batek zerbaiten inguruko adibideak eskatzea, batez ere zerbaitek interesa pizten zuenean edo zerbait argi geratzen ez zenean. Kimikako klaseetan, esaterako, adibide ugari eta erakargarri asko ikusi ziren, eta horrek motibazioa, atentzioa eta ulermena bultzatzen zuen. Adibide esanguratsu bat izan zen garai hartan munduan zabaltzen ari zen izurrite baten adibidea jartzea, COVID-19 hain zuzen ere. Gaia horrekin lotzean, egunerokotasunean zegoen gai bat eramaten zen, eta testuinguratze horrekin ulermena ere errazten zen.

Motibazioaz, atentzioaz eta ulermena hobetzeaz ari garela, oso ondorio positiboak identifikatu ziren irakasle batzuen klaseetan ikusitako estrategia batekin: analogiak erabiltzea. Kimikako klaseetan, ikasleentzat abstraktuak izan zitezkeen molak eta atomoak azaltzerakoan, irakasleak analogiak egiten zituen behin baino gehiagotan elementu sinpleekin; adibidez, sagar eta laranjekin. Matematiketan, esaterako, analogiak erabiltzen ziren funtzioak eta funtzioen propietateak azaltzeko, kaletik doan pertsona batekin konparazioa eginez. Hau da, oso egoera arrunt eta sinpleak erabiltzen ziren eduki akademiko konplexueterako, ikasleen aurrezagutzekin lotu litezkeenak. Zailtasun arazoak agertzen zirenean egokitzapen horiek oso baliagarriak izan ziren aurrera egiteko eta ulermena errazteko. Honako adibide honek erakuts dezake estrategia hori eta ikasleengan izandako efektua jakin-minean:

- **Matematikako irakaslea:** funtzio baten propietateak ulertzeko pertsona bat imajinatu behar dugu kaletik, bai?. Pertsona abiapuntu batetik abiatzen da, eta aldapa bat igotzen du. Baina bat-batean, igotzeari uzten dio eta berriz ere jaisten da. Hori da inflexio puntua.
- **Ikasle bat:** Eta aldapatik behera badoa, eta gero berriz ere igotzen hasten denean?
- **Matematikako irakaslea:** Hori ere inflexio puntua izango litzateke, oso ongi. Eta ibili den guztia badakizue zer den ezta? Ibilbidea. Oso erraza da. Gogoratu ibiltzen den pertsona hori.

Gorputz adierazpenari dagokionez, aipatu beharra dago gorputzarekin komunikatzen eta adierazten zen horrek funtzio andana betetzen zituela. Lehenik eta behin, ez-hitzezko adierazpen horrek ikasleen atentzioa hitzezko komunikazioa osatzen zuen, informazio gehiago emanez eta enfasia jarriz. Hala ere, sinkronia hori ez zen identifikatu irakasle guztiengan. Batzuek hitzezko eta ez-hitzezko komunikazioaren artean sinkronia handia mantentzen zuten (keinuekin, begiradarekin, ahotsaren proiektioarekin, posturarekin, etab.); beste batzuek, berriz, oso modu estatikoan ematen zituzten klaseak. Ez-hitzezko komunikazioak funtzionatzen ez zuenean, diskurtsoa ere monotonoagoa izaten zen, eta ondorioz, ikasteko motibazioa ere jaisten zen eta jarrera okertzen zen. Ondorioz, parte hartzea ere txikiagoa zen, eta zalantzak egoten zirenean esaterako, ikasleek ez zuten galdera askorik egiten.

Gorputz adierazpenaz gain, zenbait irakasleek ere ikusizko baliabideak erabiltzen zituzten klaseetarako. Ohikoa zen ordenagailuaren eta proiektorearen erabilera, adibidez aurkezpenak erabiltzeko edo ariketak bertan jartzeko. Hala ere, ikusi zenez, ulermenerako benetan baliagarriak izaten ziren baliabideak diskurtsoarekin osagarriak ziren baliabide horiek ziren, eta ez irakaslearen diskurtsoa ordezkatzeko zutenak. Hau da, irakasleak esaten zuena ulertzen laguntzen duten horiek. Hala nola, historian Erdi Aroko pasarte bat irakatsi behar zenean garaiko eraikin ezberdinen argazkiak erakusten zituen irakasleak, eta bitartean, horien inguruko ahozko azalpena ematen zuen. Gauza bera esan daiteke, esaterako, biologian, non irakasleak atomoen irudiak jartzen zituen. Horrelako kasuetan, ikasleek ez zuten hainbeste zalantza agertzen, begiz ikusiz gero edukia bera ez zelako hain abstraktua eta hizkuntza ere askoz gehiago testuinguratzen zelako. Hori horrela, IKTen erabilera azpimarratzekoa da inputaren osagarri gisa.

Edukizko irakasgaietako translanguagingari buruz hitz egiteko, lehenik eta behin, klaseetako hizkuntza ezberdinen erabileraren inguruan mintzatu behar gara. Irakasleei dagokienez, euskara zen nagusi euren arteko komunikazioetan eta irakasle eta ikasleen arteko elkarreraginetan. Hala ere, hainbat egoeratan irakasleek ere gaztelaniara pasatzeko joera erakusten zuten: haserretzen zirenean sarritan. Behin baino gehiagotan, klasean arazoren bat egoten zenean eta irakasleak haserretzen zirenean, gaztelaniara

pasatzen ziren automatikoki. Eta gainera, gaztelaniara pasatzean komunikatzeko modua ere aldatzen zen, eta autoritate handiagoa adierazten zuten hizkuntza honetan. Bestela esanda, badirudi irakasle gehienek errekurto gehiago zituztela gaztelaniaz autoritatea azaltzeko eta haserre egoteko.

Ikasleei dagokienez, gaztelania izan zen hizkuntza nagusia euren arteko elkarreragin informaletan. Hau da, euren artean hitz egiteko gaztelania izan zen erabiltzen zuten hizkuntza bakarra. Aldiz, ikasleek irakasleekin hitz egin behar zutenean egoera bestelakoa zen. Horrelakoetan, ikasleek joera argi bat zuten euskaraz hasteko baina ondoren automatikoki gaztelaniara pasatzeko. Alegia, nahiz eta euskaraz egiten hasi, gaztelaniak hartzen zuen etengabe lekua. Hori, gainera, testuinguru ezberdinetan identifikatu zen, klasea izan bitartean sortzen ziren elkarreraginetan zein klasearen hasieretan eta bukaretan egoten ziren harremanetan. Gertaera hori, kasu askotan, konpetentzia faltari lotzen ahal zaio. Izan ere, euskaraz aritzen zirenean, sarritan ez zuten errekurtsorik edota mekanismorik izaten esan nahi zutena euskaraz egiteko, eta horregatik, ama-hizkuntzara pasatzen ziren. Gertaera horren aurrean, ez zen irakaslerik egon jarrera horren aurrean haserre jarri zenik edo oztopo handirik jarri zuenik. Salbuespenak salbuespen, irakasle guztiek jarrera hori baimentzen zuten. Salbuespena bizpahiru aldiz ikusi zen, non matematikako eta biologiako irakasleek ikasleei euskaraz egiteko agindu zieten horrelakoak gertatu zirenean. Dena dela, azken hori ez da izan joera nagusia.

Hori jakinda, bat-bateko translanguaginga aztertu beharra dago. Irakasleen kasuan identifikatu ziren translanguaging guztiak euskara eta gaztelania nahasten izan ziren, baina ez ziren oso modu sistematiko eta ugarian gertatu. Translanguagingaren funtzioak, batik bat, bi izaten ziren: alde batetik, hitz batzuei enfasia ematea, eta bestetik, kontzeptu edo hitzak argitzea. Hori guztia espontaneoki gertatzen zen, hau da, ez zegoen aurretik planifikaturik, eta egoeraren arabera irakasleek egiten zituzten horrelako nahasketak. Hala ere, aski ohikoak ziren translanguagingak makulu-hitzak ziren. Normalean gaztelaniazko makulu-hitzak izaten ziren euskarazko diskurtsoan sartzen zirenak; esaterako, «vale», «a ver», «pues», «bien», etab. Halako bitartekoen/laguntzen bidez, diskurtsoari naturaltasuna eta ordena ematen zioten hainbat kasutan. Irakasle gehienek ez zuten inolako arazorik izango diskurtso bera euskaraz hutsean egiteko; hala ere, sarritan errepikatzen zen fenomeno hau.

Irakasleek bat-bateko translanguaging hori bideratzean, ikasleen harrera bi modutan har daiteke. Alde batetik, oso baliagarria zen kontzeptuak argitzeko eta zenbait hitzei enfasia emateko. Horren haritik, esan daiteke translanguagingak dinamismoa ematen ziola klaseari eta ulermena errazten zuela. Hala ere, badago ere aipatu beharreko beste alderdi bat translanguaging horretan: irakasleak gaztelaniara pasatzen zirenean translanguaginga eginez, joera nagusia zen ikasleen artean ere gaztelaniara pasatzeko eta gaztelaniaz galdetzeko edo parte hartzeko. Honako adibidean horixe ikus daiteke:

— **Mikel:** Eta nola lortu daiteke pandemiak konpontzea?

- **Biologiako irakaslea:** garrantzitsuena da egoera horiek saihestea, hau da, *prevenir el contagio*, birusa ez hartzeko eta ez zabaltzeko.
- **Mikel:** Pero... ¿cómo se puede prevenir?

Hemen ikus daiteke beste adibide bat kimikako irakasgaien ikusitakoa eta aztertutakoa, kasu honetan translanguagingarekin zerbaiti enfasia emanez:

- **Kimikako irakaslea:** gogoratu, ariketa hauek ongi irakurri behar dira, hay que leer bien, bestela ez dakigu zer egin behar den.

Ikasleez ari garela, hauengan ere bat-bateko translanguaginga aurkitu da. Ikasleek irakasleek baino askoz translanguaging gehiago egiten zuten euskaraz hitz egiterakoan. Esan bezala, euren joera nagusia zen euskaraz hasi eta gaztelaniara pasatzea, eta kasu askotan, gaztelaniaz amaitzen zuten hizketaldia; hala ere, beste hainbat kasutan hizkuntzen artean ere mugitu izan dira translanguaginga eginez. Adibidez, euskaraz hasi, gaztelaniara pasatu, eta gero berriz ere euskarara itzuli. Irakasleen kasuan ez bezala, kasu honetan kompetentzia edo praktika faltarekin lotu daiteke. Behatu diren adibideak aintzat hartuz, batik bat hiztegia eta estruktura linguistikoe-tan egon daitezkeen gabeziekin lotu daitezke bat-bateko translanguaging hauek. Hona estrukturrekin loturiko translanguaging adibide bat:

- **Ikerlaria:** Zer moduz moldatzen zarete euskararekin matematiketan? Hobeto gaztelaniaz?
- **Iñaki:** ba niri no me hubiese importado hacerlas en eardara. Baina euskaraz agian hobeto.
- **Ane:** ongi, ya ohiturik gaude.
- **Ikerlaria:** Eta zer da zailena egiten zaizuen?
- **Ane:** Batzuetan ariketak ulertzea. Niri etxean aitak azaltzen didanean en español como si fuese jugando o de una forma no tan complicada, ariketak ulertzen ditut.

Horretaz aparte, ez zen klase bakar batean ere identifikatu pedagogikoa den translanguaginga; hau da, irakasleak aurretik planifikaturikoa.

Azkenik, hizkuntzaren erabilerari loturiko hainbat gertaera esanguratsuak izan daitezke. Aurretik aipatu bezala, irakasleen artean joera nagusia izaten zen gaztelaniaren erabileraren aurrean inolako debekurik ezta oztoporik ere ez jartzea. Hala ere, salbuespen batzuk identifikatu ziren, eta hainbat irakaslerengan modu ezberdinak identifikatu ziren hizkuntzen erabileran oztopoak jartzeko. Batetik, ikusi zen irakasle batzuek zenbaitetan zuzen-zuzenean ziotela euskara erabiltzeko. Horrelakoetan, debekua esplizitua egiten zen, eta ikasleek irakasleak agintzen zutena betetzera beharturik zeuden. Bestetik, beste modu ez-zuzen batzuk ere ikusi ziren behaketetan. Esate baterako, batzuetan, ikasleren batek gaztelania erabiltzean horrelako erantzuna botatzen zuen irakasleak: «eta hori euskaraz nola esaten da?» edo «ez dizut ulertzen gaztelaniaz». Modu hauetan esplizituki debekatzen zen gaztelaniaren erabilera baina agintzeko modua ez zen hain zuzena.

Hortaz, ikus daiteke estrategia ezberdin andana identifikatu dela behaturiko klaseetan. Agerian geratzen da, gainera, estrategia horiek egoera ezberdinetan bideratzen zirela helburu ezberdinekin. Guztien artean ohikoena izaten ziren diskurtsoaren mantsotzea, errepetizioak erabiltzea eta sinonimoen erabilera, baina bestelako estrategiak ere identifikatu ziren, enfasia ematea eta adibide anitzen erabilera esaterako. Era berean, baieztatu ahal izan da estrategia horiek bideratzeko moduaren araberakoa dela euren eraginkortasuna; lasaitasunez egitean, ulermena eta klaseko giroa errazteko baliagarriak izaten ziren, baina horrela bideratzen ez zirenean, aldiz, ulermena ez zuten hain nabari hobetzen.

4.2. Pertzepzioak ulermenari buruz

Pertzepzioen inguruko datuen analisisa egiterakoan, iritzi ezberdinak aurkitu dira irakasle eta ikasleengan. Horiek aztertzean eta kodifikatzean, lehenik behin, bigarren taulan laburtu ditugu, eta gero, pertzepzio horien inguruko azalpen luzeago bat eskainiko da. Lehen esan bezala, jaso nahi izan diren pertzepzioak bi ardatzen arabera antolatu dira: ulermena errazteko bideratzen diren estrategiei buruzko pertzepzioak eta ulermen mailari buruzko pertzepzioak.

Bat-bateko elkarrizketen bidez edukizko irakasleei galdetzerakoan, irakasle guztiek adierazi zuten ikasleen gabezien eta zailtasunen jakitun zirela, eta beraz, baieztatu daiteke irakasleak kontzientek zirela egoeraz eta, oro har, estrategia horien beharraz.

Biologiako irakasleari, esaterako, berak erabiltzen zituen estrategia horien inguruan galdetu zitzaion. Ikusi dugunez, biologiako irakaslea oso eraginkorra zen zenbaitetan estrategia batzuk martxan jarriz, esaterako gaiak asko testuinguratuz eta ikasleen interesetara ekarriz. Hori horrela, horrelako testuinguratzek oso egokiak iruditzen zitzaizkion irakasleari, izan ere, haren aburuz, ikasleei gustatzen zaie eskolan ikasten dena kanpoan dagoenarekin lotura egitea, eta gainera, ikasleek hori egitean jakin-min handiagoa azaltzen dute. Bat-bateko elkarrizketaren bidez bereganaturiko testigantza sinple horrek adierazten digu kontzientea dela estrategia horren eraginkortasunaz, eta gainera, nahita erabiltzen duela bere eguneroko irakaskuntzan.

Matematikako irakaslearekin ere aukera egon zen estrategien inguruan mintzatzeko. Bat-bateko elkarrizketaren bidez, matematikako irakasle horrek argi eta garbi adierazi zuen kezkatuak zegoela ikasleen ulermen mailagatik. Haren aburuz, DBHko hirugarren mailan egonik eta ereduak hain euskaldunak izanik, ikasleek maila askoz altuagoa izan beharko zuten matematiketan, batez ere problemak ulertzerakoan. Egoera horren aurrean, estrategia horien «ezinbestekotasuna» aipatzen zuen, bestela «bidean galtzen zituelako» eta zailagoa zelako gero banan-banan azaltzea. Hala ere, estrategia horien eraginkortasunaz kontziente bazen ere, ez zen oso pozik ager-

tzen estrategia horiek erabili behar izateagatik, nolabait zerbaitek huts egitearen sintoma gisa ikusten baitzuen, eta gainera, aitortzen zuen ez zituela beti behar bezalako errekurtsioak estrategia horiek martxan jartzeko.

2. taula
Irakasle eta ikasleen pertzepzioak (Autoreak sortua)

Lehenengo ardatza: ulermena errazteko estrategiei buruzko pertzepzioak	Bigarren ardatza: ulermen mailari buruzko pertzepzioak
Adibideak testuinguratzea eta ikasleen interesetara egokitzea egoki ikusten dute.	Ulermen arazoez eta estrategien beharraz kontziente dira.
Gabeziak dituzte estrategiak martxan jartzeko eta batzuetan ez dute errekurtsorik ulermena errazteko.	Ulermen mailagatik kezkatu ageri dira.
Estrategiak martxan jartzea «lan zama» gisa ikusten dute batzuetan; adibidez, pedagogikoa den translanguaginga antolatzeke.	Euskara maila hobetzearen eta euskara erabiltzeko ohituraren beharra ikusten dute.
Irakasle guztiak ez dute translanguaging pedagogikoa estrategikoa positibo bat bezala ikusten.	Ikasleek euskararekiko zuten jarrera negatiboaz kontziente ziren, baita horrek dakartzan oztopoez ere.
Etsipena sentitzen zuten euskara gehiago bultzatzeko.	Gramatikaren beharra azpimarratzen dute.
Ulermena errazteko hizkuntzaren lanketa funtzionalago baten falta sumatzen zuten.	Gabeziak ikusten zizkieten hizkuntzetako irakasgaiei. Ez zieten baliagarritasun handirik ikusten.
Gaztelaniarekiko (ama-hizkuntzarekiko) loturak falta zituzten.	Etsipena edukien eta hizkuntzen ulermenarekiko.
Edukiak behar bezala ulertzeko denboraren falta sumatzen zuten.	Ikasle askok jarrera negatiboa zuten euskararekiko.
Irakasleak presa sartzea ulermenerako oztopo gisa ikusten zuten.	Presioa eta urduritasuna nabaritzen zituzten ariketak ulertzerakoan eta egiterakoan.
Hiztun natiboaren jardura interesgarria ikusten zuten baina ez nahikoa hizkuntza hobetzeko.	Ulermen arazoei dagokienez, ikasle asko kontziente ziren maila baxua zuten ikaskideak zirela kaltetuenak presio eta urduritasunaren ondorioz.

Hizkuntzaren erabilerari eta translanguagingari dagokienez, hainbat irakasleri planteatu zitzaien nolakoa izan beharko lukeen hizkuntzaren traetaerak ulermena eta, oro har, ikaskuntza prozesua hobetzeko. Hori horrela, edukizko irakasgaiak ematen zituzten zenbait irakaslek adierazi zuten gustatuko zitzaielako hizkuntzetako irakasleekin koordinatzea translanguaging pedagogiko moduko bat gehiago bultzatzeko. Guztiek, hala ere, adierazi zuten horrek dakarren lana eta zailtasuna, finean «lan-zama handia» iruditzen zitzaielako. Ikasleek ere beste horrenbeste adierazi zuten. Haiei gaia bat-bateko elkarrizketen bidez planteaturik, ikasle batzuek argi adierazten zuten hizkuntzetako irakasgaiak ez ziela balio gerora edukizko klaseetan hizkuntza aplikatzeko. Hori horrela, faltan botatzen zuten lanketa funtzionalago bat, hizkuntza erabiltzera bideraturik dagoena. Gainera, motibazio falta sumatzen zitzaien gai hori dela eta, etsiturik egongo balira bezala. Batek baino gehiagok, era berean, planteatzen zuen etxean edukiak hobeki ulertzen zituela gurasoek hizkuntza azaltzen zirelako eta alderdi horri denbora gehiago eskaintzen zirelako. Halaber, ikasle batek baieztatu zuen gurasoekin gaztelaniara itzultzen zituela zailkiak ziren edukiak, eta modu horretan, euskararen eta gaztelaniaren arteko erlazioak eginez, edukia askoz hobeki ulertzen zuela.

Orobat, matematikako irakasleei problematika hori planteatu zitzaien, eta kasu guztietan erantzunak oso antzekoak izan ziren. Euren iritziz, euskararen maila hobetzeko beharrezkoa da ikasleei euskaraz egitea, bestela ez dute ohiturarik hartzen eta, beraz, ez dute maila hobetzen. Denak kontzienteak ziren hobetzearen beharraz, eta behin baino gehiagotan azpimarratu zuten ohitura falta horren aurrean zorrotz jartzen ez badira ez dagoela hobetzerik. Hortaz, euskara maila hobetzeko eta edukietan ulermena hobetzeko ez zuten beti translanguaginga edo antzeko estrategiarik aukeratzat hartzen. Hala ere, behaketetan ikusi ahal izan zen hori esan arren praktikan ez zirela horren zorrotzak, eta malguagoak zirela gaztelaniaren erabilerarekin egoera gehienetan.

Hizkuntza jarrerei dagokienez, aipatu beharra dago ikasle askok jarrera nahiko negatiboa adierazten zutela euskararekiko. Horren inguruan bat-bateko elkarrizketen bidez galdetzean, halaxe adierazi zuten, euskarak ez ziela asko motibatzen eta gainera eskolatik kanpo ez zuela inork erabiltzen. Gainera, adierazpen horiek botatzerakoan nerabezaroan berezkoa den errebeldia antzematen zen, nolabait aditzera eman nahian euskara «irakasleen afera» zela eta ez ikasleena. Hala ere, identifikatu ziren hainbat ikasle atxikimendu handiagoa zutela euskararekin, kasu hauetan euren kanpoko erabilera neurri batean handiagoa zelako. Esaterako, baten batek adierazi zuen euskara motibagarria iruditzen zitzaielako amonarekin, gurasoren batekin edo beste lagun baten erabiltzen zutelako. Edozein modutan, euskararekiko jarrera orokorra ez zen oso positiboa.

Euskararekiko motibazio falta hori eta emozio negatibo horiek oztupo handia izan daitezke euskara maila hobetzeko eta euskararen bitartez eus-

kara irakasten jarraitzeko. Irakasleak ohitura eta sentimendu falta horiekin kontziente ziren, baina naturaltzat ere hartzen zuten, esaten zuten, ikasleek inguruak oso erdaldunak ziren. Hori horrela, egoera hobetzeko estrategiak planteatu beharrean, etsiturik agertzen ziren ohitura faltagatik eta sentimendu negatibo horiengatik.

Beraz, pertzepzio ezberdinak antzeman daitezke irakasle eta ikasleengan. Irakasleak, oro har, kontziente dira ulermen arazoez eta estrategia horien beharraz. Hala ere, oraindik zenbait gabezia eta oztopo identifikatu daitezke irakasleentzako jardunean, baita etsipena bezalako sentimenduak ere. Ikasleentzako kasuan, ildo berean, ulermen gabezia horiez kontziente ziren, eta lanketa funtzionalago baten beharra azpimarratzen zuten. Halaber, hizkuntza eta edukien ulermena hobetzeko zenbait gako mahaigaineratzen dituzte, hala nola, ama-hizkuntzarekin lotura gehiago bideratzea egunerokotasunean edukia hizkuntza *gehigarri* batean irakasten denean (kasu honetan, euskaraz).

5. ONDORIOAK

Laburbilduz, ikerketa honen helburua izan da, alde batetik, edukizko irakasgaietako ulermena errazteko estrategia pedagogiko ezberdinak identifikatzea eta deskribatzea. Eta bestetik, ikerketa honen xedea izan da ulermenari ematen zaion trataerari buruzko zenbait pertzepzio jasotzea, irakasle zein ikasleengandik. Lehenengo ikerketa-galderak honela zioen: *Zein dira ulermena areagotzeko identifikatzen diren estrategiak edukizko irakasgaietan?* Alde batetik, agerian geratu da edukizko klaseetan ikasleek arazoak zituztela edukien eta hizkuntzaren ulermenarekin. Zailtasun horien aurrean, van Kampen *et al.*-ek (2018) beste kontestu batean baieztatzen duten bezala, B eta D ereduetan ere ugariak izan dira identifikatu diren estrategiak; guztien artean ohikoenak diskurtsoaren mantsotzea (Pavón Vázquez eta Ellison, 2013) eta errepetizioak egitea (Lyster, 2017). Estrategia horiek ohikoak izateaz gain, oso eraginkorrak ere badira lasaitasunez eta denbora hartuz planteatu direnean. Hau da, irakasleek diskurtsoa mantsotu eta azalpenak lasaitasunez errepikatzen dituztenean, estrategiek eragin positiboa izaten dute ikasleengan, eta oro har, irakaskuntza sentisbleagoa egiten dute hizkuntzekiko (Council of Europe, 2016). Identifikatu den beste estrategia bat edukizko klaseetan sinonimoen erabilera izan da (Pavón Vázquez & Ellison, 2013), eta kasu honetan ere, estrategiak eragin oso positiboa izaten du sinonimo horiek egokiak izaten direnean eta ulermena errazten dutenean. Halaber, Tanek (2011) aipatzen dituen azalpenaren zati garrantzitsuenen enfasia eta adibide anitzen erabilera zenbait alditan ikusi da, eta hainbat irakasle oso eraginkorrak izan dira ulermena errazten edukia ikasleentzako testuinguruarekin eta errealitatearekin lotzean. Azken hau, esaterako, oso eraginkorra izaten da analogiak erabiliz edota edukia gaurkotatzen duten ideiekin eta testuinguruarekin lotuz.

Horretaz gain, ez-hitzezkotasunaren garrantzia ere agerian geratu da ikerketa honetan. Ikusi dugunez, ez-hitzezko eta hitzezko komunikazioaren artean sinkronia dagoenean, ikasleen atentzioa gehiago erakartzen da, eta gainera, inputa askoz ulergarriagoa adierazten da. Gainera, Lysterrek eta Tedick-ek (2014) dioten moduan, ikusizko baliabideak modu osagarrian erabiltzen direnean inputaren ulermena errazten da, azaltzen dena begiz ikusteko aukera ematen dutelako. Hori dela eta, IKT-en potentziala azpimarratu beharra dago, nahiz eta agerian geratu den irakasle guztiak ez dau den formaturik IKT horien potentziala probesteko.

Edukizko klaseetako hizkuntzen erabilerari dagokionez, identifikaturiko translanguagingak aipatu behar dira, Moorek eta Nikulak (2016) dioten moduan, CLILen baitan (kasu honetan B eta D eruedetan) ohikoa den prozesua baita. Cenozek eta Gorterre (2017) bereizten duten bat-bateko translanguagingari dagokionez, irakasleen kasuan euskara eta gaztelania nahasten ikusi da, eta orokorrean, bi funtzio nagusi bete dituzte bat-bateko translanguaging horiek: hitz batzuei edo azalpenaren zati batzuei enfasia ematea, eta bestetik, kontzeptuak argitzea. Hau da, bi helburu horiekin egiten dituzte irakasleek bat-bateko translanguaging gehienak. Hala ere, ez da oso sistematikoa izaten. Kasu honetan, ulermenak inolaz ere funtzionatu ez duenean ikusi dira. Aldiz, sistematikoagoak izan diren bat-bateko translanguagingak makulu-hitzak izan dira. Izan ere, oso ohikoa izan da irakasleengan gaztelaniazko makulu-hitzak euskarazko diskurtsoan sartzea. Dena den, euskarako diskurtsoan gaztelania erabiltzea arriskutsua ere izan da askotan. Honen arrazoa da, hain zuzen ere, irakasleak gaztelania erabiltzen duenean ikasleen artean joera handia dagoela gaztelaniara pasatzeko zuzenean.

Bestalde, ikusi denez, irakasleek joera oso handia daukate euskaratik gaztelaniara salto egiteko haserrealdietan. Antza, autoritatea azaltzeko baliabide gehiago daukate gaztelaniaz euskaraz baino, eta horregatik, bat-bateko translanguaginga biderkatzen da irakaslea haserre dagoenean.

Ikasleei dagokionez, bat-bateko translanguaginga oso ohikoa eta ugaria izaten da. Aurrekoan ez bezala, kasu honetan konpetentzia faltari lotzen ahal zaio, izan ere, ikasleek hizkuntza batetik bestera salto egiten dute zailtasun linguistikoren bat izaten dutenean ala pentsatzen dutenean beste hizkuntza horretan naturalago/errealago azalduko direla. Hori, esaterako, klaseko elkarreaginetan argi geratu zen. Bertan, joera nagusia euskaraz hasteko izan arren, ikasle asko translanguaginga erabiltzen dute zailtasun linguistikokoak eta gabezia komunikatiboak betetzeko.

Hori esanda, bigarren ikerketa-galderak horrela zioen: *Zein dira ikasleen eta irakasleen pertzepzioak edukizko irakasgaietan ulermenari ematen zaion tratuari buruz?* Kasu honetan, ikusi dugunez, irakasleak konziente dira, oro har, ikasleek agertzen dituzten zailtasun horiez, baina hala ere, ez dute beti mekanismorik ezta motibazio nahikorik gabezia horren aurrean esku-hartzeko. Alegia, zenbait kasutan estrategia horiek martxan jarri behar izatea lan-zama handitzat hartzen dute, eta atzerapentzat ere jotzen

dute maiz. Hala ere, ezin da esan hori irakasle guztien kasua denik; izan ere, batzuek motibazio handiz jartzen dituzte martxan estrategia ezberdinak, adibidez analogiak erabiltzea edo sinonimoak erabiltzea (Pavón Vázquez, 2013). Oro har, esan daiteke estrategiekiko pertzepzio positiboek adierazi dituzten irakasle horiek izan direla estrategiak modu oso egokian eta ugarian jarri dituztenak martxan ikasgelan.

Edukizko irakasgaietako hizkuntzen erabileraren kasuan ere pertzepzio ezberdinak jaso dira bat-bateko elkarrizketaren bidez. Kasu honetan, agerian geratu da irakasle batzuek hizkuntzaren lanketa funtzionalago baten falta sumatzen dutela. Hau da, nahiko luketela hizkuntzetako eta edukizko klaseetan hizkuntzaren erabilera errealerako irakaskuntza bat bideratzea. Hala ere, estrategietan esan bezala, batzuek lan-zama bezala hartzen dute, finean edukiak lantzeko denbora kentzen duelako hizkuntzaren lanketa propio bat egiteak. Alde horretatik, beraz, denbora eta baliabide falta nabaria da. Hala ere, Temirovak eta Westallek (2015) dioten moduan, argi dago ikasleen artean bat-bateko translanguaginga ohikoa eta etengabekoa dela. Ondorioz, agerian geratzen da translanguagingak (bat-batekoa zein pedagogikoa) erabilera andana izan dezakeela eta probesteko aukera dagoela irakasleen partetik (Cenoz & Gorter, 2017).

6. INPLIKAZIO DIDAKTIKOAK ETA MUGAK

Alde batetik, ikerketa kualitatibo hau gauzatu ondotik agerian geratu da estrategia pedagogiko ezberdin andana identifikatu daitekeela B eta D ereduetan. Etorkizunean interesgarria litzateke aztertzea identifikatu diren estrategia horiek guztiak klasetara eramateak zein neurritan egiten duen irakaskuntza sentsibleagoa hizkuntzekiko.

Estrategia horiek ohikoak izan badira ere, inoiz gutxitan egon dira aurretik modu estrategiko batean planifikaturik. Hori horrela, ikerketa honek adierazten digu beharrezkoa dela edukizko zein hizkuntzetako irakasleei formakuntza bideratzea hizkuntzaren eta edukiaren integrazio hori behar bezala gauzatzeko. Hori egiteko, besteak beste, hezkuntzako fakultateek baidute zer egin eta zer planteatu, zeren eta, finean, irakaskuntza hizkuntzekiko sentsibleagoa egiteak ez dio bakarrik eragiten hizkuntzen ikaskuntzari, baizik eta ikasketa prozesu osoari. Irakasle guztiak dira hizkuntza irakasleak, eta modu berean, irakasle guztiak daukate linguistikoki arduratsuak, sentsibleak eta inklusiboak izateko ardura. Horretarako, aurretik, formakuntza baten beharra ezinbestekoa izan daiteke (Portolés eta Martí, 2018).

Ikusi bezala, irakasleak kontziente dira ikasleek dituzten gabeziek eta estrategia horien beharraz, baina hori ez da nahikoa. Kontziente izateaz gain, tresna eta baliabide ezberdinak izan behar dituzte eskura inputa ulergarriagoa izateko eta output egokia bultzatzeko. Halaber, eskolek ziurtatu beharko lukete irakasleek maila linguistikoko egokiak izatea (hizkuntza-ziurtagiriak eska-

tzeaz gain), emaitzetan argi ikusten baita hizkuntza geroz eta hobeki kontrolatzeko estrategiak geroz eta egokiagoak eta ugariagoak direla.

Behin ere identifikatu ez den estrategia translanguaging pedagogikoa izan da. Hala ere, esan bezala, egoera ezberdinetan posible ikusi da, eta gainera, ondorioztatu da potentzialki positiboa izan daitekeela irakaskuntza sentsibleagoa egiteko. Hori horrela, lan honek agerian utzi du bat-bateko translanguaginga naturala eta ohikoa den bezala, irakasleek hori probestu dezaketela momentu ezberdinetan planifikaturiko translanguaging pedagogiko bat bideratzeko. Ez dira gutxi izaten translanguaging pedagogikoa martxan jar daitekeen momentuak, eta ondorioztatu bezala, klaseei dinamismoa ematen ahal die eta parte hartzea handitzen ahal du.

Horretaz aparte, emaitzetan adierazi da ere hizkuntza minoritarioaren erabilera negatiboa dela, eta gainera, zenbait ikasleek ez dutela motibazio handirik hura erabiltzeko. Kontuan izanik euskararen egoera soziolinguistikoa, ikerketa lan honek argi uzten du hizkuntzen erabilera estrategikoki bideratzeko mekanismoak beharrezkoak direla. Horretarako, lehenik eta behin, irakasleak kontzientziatu behar dira horren garrantziaz eta euskararen egoera soziolinguistikoaz; eta bestetik, irakasleak formatu behar dira estrategia ezberdinen bidez hizkuntza minoritarioaren erabilera bultzatzeko eta aldi berean maila linguistiko ona hartzeko.

Cenoz eta Gorter (2017) esaterako translanguaging jasangarriaz mintzo dira. Euren esanetan, translanguaginga hizkuntza minoritarioaren egoera soziolinguistikoa kontuan hartuz eta horretara egokituz bultzatzen bada, euskara zentralizat hartzen duen giro eleaniztun bat bultzatuko litzateke eskolan. Kontuan izanda Euskal Curriculumak berebiziko garrantzia ematen diola euskararen ikaskuntzari eta erabilerari (eskola barnean zein eskolatik kanpo), irakasleek horren bidean urratsak eman beharko lituzkete.

Hori azalduta, azaldutako ikerketaren mugak aipatu behar dira. Alde batetik, lagina izan daiteke ikerketaren mugarik handiena. Behatutako klase kopurua handiagoa izanik, ikerketaren ondorioek baliagarritasun zientifiko handiagoa lukete, eta ondorioz, lortutako emaitzak gehiago orokortzeko aukera egongo litzateke. Halaber, eskola bakarra hartu izan da aintzat, testuinguru soziolinguistiko eta sozioekonomiko bakarra adierazten duelarik. Egokia litzateke etorkizuneko ikerketetan testuinguru ezberdinetako eskolak hartzea lagin gisa, modu horretan analizatzeko kasuan kasu ezberdinak diren ateratzen diren ondorioak.

Bestalde, erabilitako datu-bilketarako erremintetan ere mugapenak egon daitezke. Batetik, identifikaturiko estrategien deskribapen zabalagoa egin daiteke, eta modu berean, estrategia bakoitzak daukan efektua ikuspegi ezberdinetatik azter daiteke ondorio osatuagoak ateratzeko. Eta bestetik, erabilitako bat-bateko elkarrizketen ondorioak luzeagoak diren eztabaida-taldeekin kontrasta daitezke, modu horretan pertzepzio horietan gehiago sakontzeko eta irakasle zein ikasleen pertzepzioak gehiago ezagutzeko. Oztopo hauek guztiak etorkizuneko ikerketan aintzat hartzekoak dira, eta era

berean, interesgarria litzateke aldagai sozioekonomikoen pisuan gehiago sakontzea, eta B ereduaren euskararen presentzia txikiagoa denean ondorio antzekoak lortzen ote diren analizatzea.

7. ERREFERENTZIAK

- Alisaari, J., Heikkola, L.M., Commins, N. eta Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58. or.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture & Curriculum*, 28(1), 8-24. or.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. or.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300-311. or.
- Cenoz, J., Genesee, F. eta Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. or.
- Council of Europe, (2016). *The Language Dimension in All Subjects: A Handbook for Curriculum Development And Teacher Training*. Council of Europe.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. or.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. H. Hornberger (arg.), *Encyclopedia of Language and Education* (97-112 or.). Springer.
- Coyle, D., Hood, P. eta Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin eta S. May (arg.), *Bilingual education: Encyclopedia of language and education* (103-105 or.). Springer.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. eta Smit, U. (2010). Language use and language learning in CLIL: Current findings and contentious issues. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula eta Smit (arg.), *Language Use and Language Learning in CLIL classrooms* (279-291 or.). John Benjamins.
- Europako Komisia (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Publications Office of the European Union.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A. eta Arias Blanco, J.M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 661-674. or.
- Fleckenstein J., Gebauer S.K. eta Möller J. (2019). Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 228-235. or.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

- Gorter, D. eta Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102-272. or.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, 147-168. or.
- Kirsh, C., Duarte, J. eta Palviainen, A. (2020). Language policy, professional development and sustainability of multilingual approach. In C. Kirsh C. eta J. Duarte (arg.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education* (186-203 or.). Routledge.
- Lasagabaster, D. eta García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26(3), 557-572. or.
- Lasagabaster, D. eta Ruiz de Zarobe, Y. (arg.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars.
- Lasagabaster, D. eta Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ETL Journal*, 64(4), 367-375. or.
- Lewis, G., Jones, B. eta Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. or.
- Lyster, R. (2017). SLA perspectives on learning and teaching language through content. In A. Llinares eta T. Morton (arg.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (19-31 or.). John Benjamins.
- Lyster, R. eta Tedick, D. J. (2014). Research perspectives on immersion pedagogy Looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 22, 210-224. or.
- Mehisto, P., Marsh, D. eta Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. or.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132. or. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>
- Pavón Vázquez, V. eta Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Lingvarvm Arena*, 4, 65-78. or.
- Pérez Cañado, M.L. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33. or.
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C. eta Keßler, J. (2016). CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 44, 108-116. or.
- Portolés, L. eta Martí, O. (2018) Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. or.

- Surmont, J. Struys, E., Van Den Noort, M. eta Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 319-337. or.
- Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325-342. or.
- Temirova, F. eta Westall, D. (2015). Analysis of First and Foreign Language Use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 217-221. or.
- van Kampen, E., Admiraal, W. eta Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222-236. or.