

Hegoaldeko Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen usteak eleaniztasunari buruz

Mikel Gartziarena eta Jon Altuna
Doktoreak eta Euskal Herriko Unibertsitateko irakasleak, UPV/EHU

Eleaniztasuna garrantzi handiko gertakaria da gurean. Gizartearen eta bereziki hezkuntza-komunitatearen arduraren nagusietakoa da, euskararen transmisioaz gaindi, gainerako curriculum-hizkuntzen kalitatezko irakaskuntza bermatzea. Ikerketa honen helbururik behinena da Hegoaldeko Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak ezagutzea. Izan ere, irakasleen usteetan sakontzeak hizkuntzei atxikitako juzguak eta irakas-jardunak hobeki ulertzea dakar. Uste horiek ezagutzea helburu, online galdetegia diseinatu eta Hegoaldeko lau lurraldeotako 418 irakasleren datu kuantitatiboak jaso dira. Emaitzek islatzen dute irakasleek uste positiboak dituztela eleaniztasunari buruz, eleaniztasuna onura gisa hautematen dutela eta euskararen garrantzia aintzatesten dutela. Ikerketa-emaitzek ondorioztatzen dute, oro har, irakasleek uste positiboak dituztela eleaniztasunari buruz eta ikasle eleaniztunak hizkuntza-ikasle hobeak kontsideratzen dituztela, bazterturik erabat eleaniztasuna arazo-iturri izan daitekeen ustea; edonola ere, Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleek sakon errotuta dute honako uste hau: hizkuntzak, zenbat eta lehenago, orduan eta hobeto.

GAKO-HITZAK: Irakasleen usteak · Lehen Hezkuntza · Euskara · Eleaniztasuna · Hizkuntza gutxitua ardatz duen hezkuntza.

Pre-Primary and Primary School teachers' beliefs towards multilingualism in Hegoalde

Multilingualism is an important matter in our country. One of the main concerns of society and especially of the educational community is to guarantee the transmission of Basque and the teaching quality of the other curricular languages. The main objective of this study is to discover Pre-Primary and Primary school teachers' beliefs about multilingualism in Hegoalde (Basque Country). In fact, doing research about teachers' beliefs means gaining better understanding of their judgments and teaching practices. In order to know about these beliefs, an online questionnaire was designed to collect the quantitative data from 418 in-service teachers. The results reflect the positive beliefs teachers hold about multilingualism and that they consider multilinguals better language learners, rejecting any belief that may consider multilingualism problematic. Nonetheless, Pre-Primary and Primary school teachers hold a deep rooted belief: the sooner you start learning the language, the better.

KEY WORDS: Teachers' beliefs · Primary school · Basque language · Multilingualism · Minority language based education.

1. Sarrera

Artikulu honen helburua da Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak arakatzea, EAEn eta Nafarroako Foru Komunitatean. Esplorazioaren motiboa argia da: bi lurraldeotako irakasleen usteak ikertu eta deskribatu ahal izatea. Izan ere, irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak hobeki ezagututa, bi lurraldeotako hezkuntza-errealitatea sakonago ulertzea ahalbidetuko da, etorkizunari begira, egitasmo eleaniztunak birpentsatze edo doitze aldera, erantzun efizienteagoak eman ahal izateko. Testuinguru eleaniztunetan hizkuntzak irakastea arrunta da Europan, eta hezkuntza eleaniztunaren diseinu eta inplementazioak berebiziko garrantzia du hizkuntza gutxituren bat dagoen lurraldean (Cenoz eta Gorter, 2017; May, 2013). Hau da, egungo eskola eleaniztunak eragile soziopolitiko eta testuingurukoei erreparatu behar die, eta ezin liteke hizkuntza gehigarrien irakaskuntza soilera mugatu: gizarte eleaniztunago bati erantzun behar dio, fokua hizkuntza gutxituan jarririk (Cenoz eta Gorter, 2019).

Eleaniztasunaren normalizazioa hedatzen ari da hezkuntzaren esparruan, eta gero eta gizatalde gehiago dira eleaniztasuna gertakari sozial aberasgarri gisa ulertzen dutenak. Hain zuzen ere, eleaniztasuna, kontzeptu gisa, eboluzio, transformazio eta bilakaera etengabea ari da, esparru abegikorragoak helburu. Oparotasunak oparotasun, eleaniztasuna hizkuntzak ikasteko errealitate probetxugarri gisa ulertzen da gaur egun eremu eleaniztunetan, hala nola ikaslearen gaitasun metalinguistikoak areagotzeko (Bialystok, 2017; Reder, Marec-Breton, Gombert eta Demont, 2013), funtzio kognitiboak zorrozteko (Barac, Bialystok, Castro eta Sanchez, 2014; Kalashnikova eta Mattock, 2014; Moodie, 2016; Thomas-Sunesson, Hakuta eta Bialystok, 2016) edota, sinpleki, hizkuntzak ikasteko (Cenoz, Hufeisen, eta Jessner, 2017).

Honako ikerlanaren euskarri teorikoa *Ikuspegi Eleaniztuna* edo *Focus on Multilingualism* (Cenoz eta Gorter, 2014) eredua da. Ereduak ez du eleaniztuna haren hizkuntza-mailagatik sailkatzen, ez ditu eleaniztunak ezagutzen dituen hizkuntzak mugatzen eta isolatzen; aitzitik, eleen arteko muga malguetan eta horiek eskain ditzaketen komunikazio-gaitasunetan ardatzen da, zuzentasunari garrantzia kendu eta esangurari, komunikazioari, emateko. Funtsean, hizkuntzak funtzio komunikatiboa ahalbidetzeko lanabes baitira, neur daitezkeen objektu manipulagarriak baino areago. Ikuspegi Eleaniztunak hiru dimentsio dauzka, eta horiek baliatzen ditu eleaniztunak eta haren ingurua ulertu eta sailkatzeko orduan: bat, hiztun eleaniztuna; bi, hizkuntza-ezagutza osoa; hiru, testuinguru soziala.

Usteak adiera konplexutzat jotzen dira, ulertzeko makina bat era eta ikuspuntu ezberdin baititu, eta, sarritan, definizio bakar eta orokorra sortzea zaila izanik, egoera nahasgarriak sor litezke (Pajares, 1992). Beste zenbaitetan, usteak, irakaslearen gidalerroak bezala, balio-sistema eta jarrera gisa kontsideratuak izan dira (Rokeach, 1968). Azken finean, uste horiek sistemak osatzen dituzte, irakaslearen egiak bailiran, irakaslearen jardunaren galbahe, ingurua ulertzeko eta errealitatearekin doitzeko erabakigarriak (Zheng, 2013); halaber, egia horiek erabakigarriak eta eragin handikoak dira, irakas-jardunetan islatzen dira jardun kontziente eta inkontzientean

(Borg, 2011). Banduraren (1997) aburuz, irakasleen usteak ziurtasun osoak eta pertsonalak dira, irakas-jarduna horien arabera antolatzeko gaitasuna dutenak. Azken buruan, irakasleen usteek sistema bateratuak osatzen dituzte, teoria, korrante, esperientzia, erabakimen, baieztapen multzoek osatuta; irakaslearen egia teorikoa ordeztzen dute, irakas-jarduna zuzentzeko, funtzio kognitiboen galbahe izateko, pentsamendua antolatzeko eta etorkizuneko esperientziak interpretatzeko (Mohamed, 2006). Laburbilduz, haien usteak ezagutzea irakasleek klase barruan hartzen dituzten erabaki eta jardunbideak sakonago ulertzea da (Haukås, 2016).

Ondorengo lerroetan, irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak ikergai izan dituzten ikerketa esanguratsuak izango ditugu hizpide. Lehenik eta behin, Lundberg-en (2018) ikerketa kuantitatiboa azpimarragarria da; izan ere, Lehen Hezkuntzako irakasleen usteak eleaniztunak ote diren du hizpide Suediako testuinguruan. Ikerketa-ondorioek adierazten dute irakasleen usteak, jatorrizko definizioarekin bat, erabat konplexuak direla; edonola ere, ondoriorik azpimarragarriena da irakasleen usteak positiboak direla eleaniztasunarekiko. Halaber, uste positiboak dituzte ikasle eleaniztunekiko, eta uste aurrerazaleak dituzte hizkuntzen irakaskuntzarako, beste ezaugarri batzuen artean, prest baitaude *translanguaging* gisako metodologiak aplikatzeko.

Haukås-en (2016) ikerlan kualitatiboak eite antzeko ondorioak azpimarratzen ditu. Haren ikerketak Norvegiako irakasleen usteak ditu jomugan, eta ondorioek azpimarratzen dute uste positiboak dituztela eleaniztasunarekiko eta prestutasuna dutela egitasmo pedagogiko eleaniztunak gauzatze aldera. Hain zuzen ere, ikerketan detektatutako irakasleen uste positibo horiek lagungarri dira jardun eleaniztunak aurrera eramateko. Horien artean, esaterako, irakasleek erabiltzen dute ikasleek beste hizkuntzei buruz duten ezagutza xede-hizkuntza ikastearren; alegia, irakasleek ikasleek norvegiara (H1) eta ingelesa (H2) baliatzen dituzte H3a irakasteko. Edonola ere, teknika eleaniztun hori soilik H3a irakasteko baliatzen dute, uste elebakar bat errotuta baitute H2aren ikasprozesuan: hirugarren hizkuntza ikasteko prozesua eta bigarrena erabat ezberdinak begitantzen zaizkie.

Otwinowska-k (2014, 2017) irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak aztertu ditu Poloniako hezkuntza-testuinguruan. Lehenengoan, datu kualitatiboak (talde-elkarrizketa) eta kuantitatiboak (230 irakasleri pasatako galdetegia) tartekatzen ditu; bigarreanean, metodo kuantitatiboan oinarritzen da, 233 irakasleren usteak galdetegi bidez jasorik. Oro har, bi azterlanetako datuek azpimarratzen dute irakasleen uste-sistema positiboa dela eleaniztasunarekiko. Gainera, ondorioztatzen du irakasleen eleaniztasunari buruzko usteek eragin zuzena dutela haien kontzientzia eleaniztunaren heldu-tasun-mailan; hots, eleaniztasun izatearen kontzientzian eta kondizio hori jardun eleaniztun bidez esplotatzeko aukeran. Era berean, haren ikerketa-emaitzek ondorioztatzen dute irakas-esperientziak eta hizkuntza-ezagutzak eragin esanguratsua dutela kontzientzia eleaniztun hori mamitu ahal izateko.

Finlandiako irakasleen artean, Alisaari, Heikkola, Commins eta Acquah-ren (2019) azterlana topa genezake. Bertan, 820 irakasleren eleaniztasunari buruzko usteak aztertzen dira, antzeko ondorioak ebatzirik: oro har, eleaniztasunari buruzko uste positiboak dituztela, nahiz eta zenbait irakaslek erro elebakarreko usteak

izan hizkuntzen irakaskuntzarekiko. Aditzera, irakasle guztiek ez dituzte ikasleen etxeko hizkuntzak baliagarritzat hizkuntza-ikaskuntza hauspotzeko. Hiru eragile nabarmentzen dituzte eleaniztasunaren aldeko uste-sistema garatu ahal izateko: bat, atzerriko ikasleekin izandako irakas-esperientzia; bi, irakas-arloa; hiru, pedagogia eleaniztunetan eta kontzientzia metalinguistikoan jasotako formazioaren kalitatea.

Nazioarteko ikerketatik Euskal Herrira bidean, azken ikerketa bat izango dugu hizketagai: Portolés eta Martí-rena (2018). Valentziako erkidegoko irakasleen usteak pretest batekin neurtu dituzte, ondoren eleaniztasunean formakuntza-saioak eskaini eta postest baten bitartez usteen bilakaera aztertu ahal izateko. Emaitzak, berriz ere, eleaniztasunari buruzko uste positiboen adierazle dira, baita formakuntza-saioaren balio pedagogikoa goratzeko ere; edonola ere, aurreko ikerketek erakutsi bezala, ikuspegi elebakarreko usteak ageri dira, esaterako, «hizkuntzak ikasterakoan zenbat eta gazteago orduan eta hobeto», ustea. Euskal Herrira jauzi eginik, ikerketa-emaitza berbera erdietsi du Arocenak (2017) haren tesi-ikerketan eta aurrez egindako ikerlan batean; izan ere, Arocena, Cenoz eta Gorterre (2015) ondorioztatu dute *Friesland*-go eta Euskal Herriko irakasleek uste elebakar ugari dituztela, mito elebakarra elikatzen dutenak. Edonola ere, ikaslearen hizkuntza-ezagutza baliatzeko usteak eta kontzientzia eleaniztunaren aldekoak nagusi dira ikerlanotan.

Hizkuntza-irakaskuntza goiztiarrari beha, oro har, ikerketek erakutsi dute txikitatik hizkuntza bat baino gehiagotan murgiltzeak mesede egiten diela funtzio kognitiboen eta prozesu linguistikoen bilakabideei (Berken, Gracco eta Klein, 2017; Maluch eta Kempert, 2017); hain zuzen ere, hizkuntzak aldi berean jaso edota hizkuntza-maila altuak dituzten ikasleen emaitzak nabarmen hobeak dira hirugarren hizkuntza ikasterakoan (Kalashnikova eta Mattock, 2014; Maluch eta Kempert, 2017; Thomas-Sunesson *et al.*, 2016). Gainera, ikasle elebakarraren eta elebidunaren hizkuntza-ikaskuntza prozesuak bereizten ditu (Jessner, 2016); izan ere, ele bat gehiago ikasteak esperientzia handiagoa dakar, eta hiztun eleaniztuna bultzatzen du beste gaitasun eta estrategia multzo ezberdinak garatzera. Hain zuzen ere, bizipen linguistiko horiek hizkuntzak ikasteko entrenamendu-saioak dira haren hitzetan, kognizio-abilezia garatzeko eta ikaskuntza katalizatzeke. Aurretiaz eginiko ikerketek honako hau azpimarratzen dute: lehen eta bigarren hizkuntzetan maila altua duten ikasleek abantaila esanguratsuak dituztela hirugarren hizkuntza ikasterakoan, oro har, honako hiru arrazoi hauengatik: bat, kontzientzia metalinguistiko zailduagoagatik; bi, hizkuntzak ikasteko estrategia aberatsagoengatik; hiru, hizkuntza-ezagutza areagotuagoagatik (Cenoz, 2013; Psaltou-Joycey eta Kantaridou 2009; Sanz 2007).

2. Metodologia

Ikerlanaren asmoa zen Lehen eta Haur Hezkuntzako irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak behatu eta ezaugarriak azpimarragarrienak deskribatzea EAE eta Nafarroako Foru Komunitatean. Esplorazioaren bitartez, bi lurraldeotako hezkuntza-sistema hobeki ulertu nahi zen, irakasleak eta hezkuntza-testuingurua aztertu eta beharretan oinarritutako egitasmo eraginkoragoak proposatzeko. Ikerketaren euskarri teorikoa arestian azaldutako Ikuspegi Eleaniztuna izanik, (Cenoz eta Gorter, 2014), ikerlana izaera bikoa zen: batetik, esploratzailea; deskribatzailea,

bestetik. Lehenengoa hautatu izanaren arrazoia ikerketa-objektuak berak eskatu zuen: eskuarteko ikerketa lehen hurbilpena zen fenomeno behatu eta ulertzeko, etorkizuneko ikerlanen abiapuntua sortzeko. Bigarrenaren atzean, aldiz, behaketaren ondoren errealitatea deskribatzeko helburua legoke (Dendaluze, 2002).

Ikerlariak prestaturiko online galdetegiak izan da datuak jasotzeko lanabesa. Datu kuantitatiboak jasotzeko, ikerlariak DREAM ikertaldeak (Donostia Research Group on Education And Multilingualism) aurretiaz erabilitako galdetegietan oinarritu ziren (Arocena, 2017). Esku arteko inbestigazioa ikerketa luze eta sakonago baten zati da. Online galdetegiaren egitura itxia zen, eta Likert eskala zerabilen 1etik 5era (1: Erabat Kontra; 5: Erabat Alde), eleaniztasunean oinarritutako 11 itemak neurtzeko. Galdetegiak sortzeko eta partaideei hedatzeko, *Encuestafácil* programa erabili zen (<https://www.encuestafacil.com/>), Euskal Herriko Unibertsitateak eskuragarri utzitako lanabesa izaki. Partaideek galdetegiaren esteka e-mail bidez jaso zuten ikerketarako gonbidapenen bitartez. Galdetegiak kasik bi hilabete iraun zuen erabilgarri, 2018/04/11n aktibatu zen lehendabizikoz eta 2018/06/06an desaktibatu. Ikerketak UPV/EHUko Etika Batzordearen oniritzia jaso zuen (identifikazio-kodea: M10_2017_143) eta ondorengo ekinbidea ezarri zuen ikerketarako.

Datuak jasotzeko garaian, zerrenda bat osatu zuten ikerlariak bi lurraldeotako hezkuntza-zentro guztien helbide elektronikoen. Ondoren, guztiekin harremanetan jarri, eta ikerketan parte hartzeko gonbit formalizatua bidali zitzaizkien eskola-zuzendari guztiei; aldi berean, ikerketarako dokumentu, jakingarri eta baimen guztiak atxiki zitzaizkien. Harrezkero, zuzendarien esku zegoen parte hartu ala ez erabakitzea. Onartu zuten artean, ikerlariak prestaturiko ikerketarako gonbidapena luzatu zuten eskoletako zuzendariak irakasleei, haien esku utzirik parte-hartzea eta bermatuz haien anonimotasuna eta parte-hartze librea. Jasotako datu kuantitatiboak SPSS (26. bertsioa) programarekin analizatu ziren, eta honako artikuluan aurkezturiko estatistiko deskribatzaileak dira, zilegienak baitira aurrez aitaturiko helburuak erdiesteko nahiz errealitatearen ezaugarri behagarrienak aztertu, antolatu eta laburtzeko.

Ikerketa-lagina osoa Haur eta Lehen Hezkuntzako 418 irakaslek osatutakoa zen, EAE eta Nafarroako Foru Komunitatekoak, 2017/2018 ikasturtekoak. Horiatarik % 21,5 (N= 90) Haur Hezkuntzakoak, % 56,9 (N= 238) Lehen Hezkuntzakoak eta % 21,5 (N= 90) bietan irakasten zebiltzanak. Sexua aukeratzekoan, % 79,2k (N= 331) emakume aukeratu zuten, % 19,9k (N= 83) gizonezko eta % 1ek (N= 4) ez-binario.

Batez besteko adina 43,3 zen, izanik 23 urteko irakaslea parte hartutakoen artean gazteena eta 64koa nagusiena. Irakas-esperientziari dagokionez, 18,6 urtekoa zen batez besteko adina, izanik minimoa 4 hilabetekoa eta 40koa maximoa. Lehenengo hizkuntzari men, % 41,6k (N= 174) euskara adierazi zuen, % 45,5ek (N= 190) espainola, % 12,4k (N= 52) euskara eta espainola eta % ,5ek (N= 2) euskara edo espainola ez zen beste hizkuntzaren bat.

Laginaren % 40 (N= 167) Gipuzkoan jaiotakoak, % 34,4 (N= 144) Bizkaian, % 5,7 (N= 24) Araban, % 14,4 (N= 60) Nafarroan eta % 5 (N= 21) beste lurralderen batean.

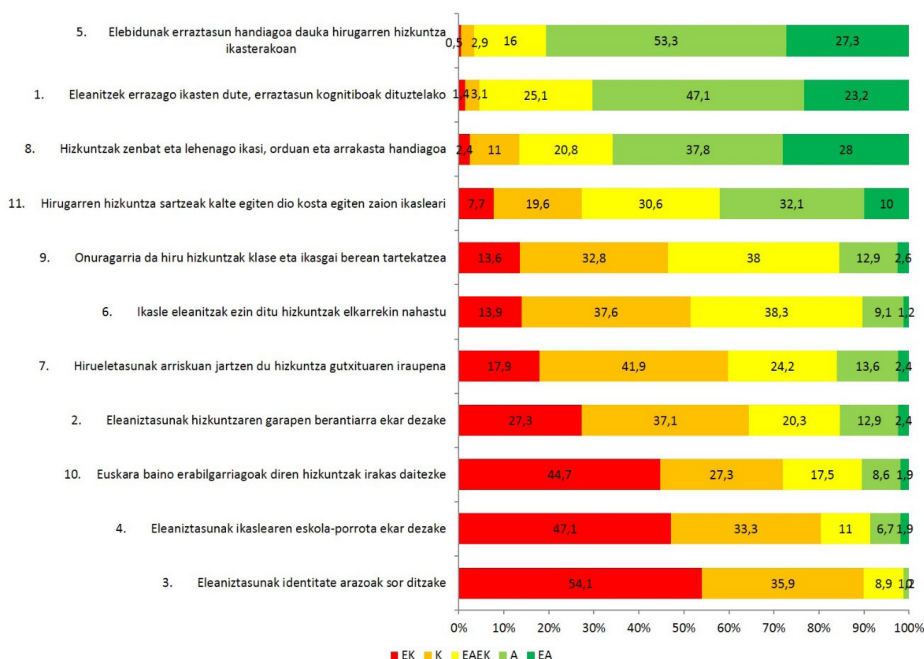
Irakas-probintziako datuei so, % 31,8k (N= 133) Gipuzkoan ematen zituen klaseak, % 33k (N= 138) Bizkaian, % 13,4k (N= 56) Araban eta % 21,8k (N= 91) Nafarroan. Lagin osoaren kopurutik, % 50ek (N= 209) euskara soilik zerabilen irakas-hizkuntza gisa, % 3,8k (N= 16) espainola soilik, % 9,8k (N= 41) ingelesa soilik, % 25,6k (N= 107) euskara eta espainola, % 6,7k (N= 28) euskara eta ingelesa, % ,7k (N= 3) espainola eta ingelesa eta % 3,3k (N= 14) hiru hizkuntzak: euskara, espainola eta ingelesa.

Irakasleek eskolatzte-urteetan jasotako hizkuntza-ereduari begira, % 47,8k (N= 200) D eredia jaso zuen, % 8,9k (N= 37) B eredia, % 23,2k (N= 97) A eredia, % 18,4k (N= 77) G eredia eta % 1,7k (N= 7) beste eredu batzuk. Ordea, irakasleek egun eskola ematen duten hizkuntza-ereduari dagokionez, % 84,4k (N= 353) D eredian irakasten zuen, % 6,2k (N= 26) B eredian, 4,8k (N= 20) A eredian, % 2,6k (N= 11) G eredian eta % 1,9k (N= 8) beste eredu batzuk aitatu zituen. Azpimarratu beharra dago euskarazko ereduak gutxika sartzen joan zirela 1982 ezkerro.

Datu estatistiko-deskribatzaileak emateaz gain, aldagai konposatu bat sortu zen eleaniztasunari buruzko usteak positiboak ala negatiboak ote ziren neurtzeko. Horretarako, 11 item horien fidagarritasuna kalkulatu zen, Cronbach-alpha bitartez. Aldagai berriaren balioa .62 zen, eta balekoa kalkulatu egin ahal izateko (Taber, 2018). Dimensio-murriztapenak adierazi zuen honako bost itemak kendu behar izan zirela: 6, 7, 8, 9 eta 10. 6 itemez osatutako aldagai konposatu berri honek item adierazgarrienak hartzen zituen kontuan, eta helburua zen eleaniztasunari buruzko usteak positiboak ala negatiboak ziren adieraztea haren batez besteko balioarekin. Batez besteko balioa 0 eta 4 artean kokatzen da, balio altua ikuspegi positiboaren adierazle litzateke, kontrara, balio apal batek ikuspegi negatiboa islatuko luke. Batezbestekoaren kalkulurako, itemen balioa *Focus on Multilingualism* eredian oinarritu da; datuen analisi estatistiko-deskribatzaileako, aldiz, item bakoitzarekiko adostasun-maila adierazi da, 0 eta 4 balioen artean: 0tik gertu oso desados eta 4tik gertu oso ados ahapaldietan aitatuarekiko.

3. Emaitzak

Atal honetan, eleaniztasunari buruzko usteen aldagai berria eta galdetegietan jasotako emaitzak emango dira, eleaniztasunari buruzko usteak positiboak ala negatiboak diren neurtzeko aldagai sortu berriaren bitartez eta usteak modu deskriptiboan neurtzen dituzten 11 itemekin, hurrenez hurren. Hasteko, eleaniztasunaren aldagai berriak adierazi zuen irakasleek eleaniztasunari buruzko usteak positiboak zirela, haren batezbestekoa 2,85ekoa baitzen, 0 eta 4 arteko balio-mugetan (Ikus «2. Metodologia» atala batezbestekoaren xehetasunak ikusteko). Batezbestekoaren balioak adierazten zuen, oro har, irakasleek *Focus on Multilingualism* eta *The Multilingual Turn*-en adieraziriko hainbat aspektuekin bat egiten zutela. Ondorengo analisi estatistiko-deskribatzaileek, aldiz, item bakoitzarekiko adostasun-maila islatuko dute; hots, irakasleek aspektu konkretuekin zituzten usteak eta horiekiko atxikimendua.



1. irudia. Hegoaldeko irakasleen eleanitzasunari buruzko usteen 11 itemak.

Usteen datu estatistiko-deskribatzaileak kalkulatu ziren. Horien frekuentzia-maiztasunak 1. irudian daude erakusgai, bost mailako kategorizazioan banaturik (0: Erabat Kontra, EK; 1: Kontra, K; 2: Ez Alde Ez Kontra, EAEK; 3: Alde, A; 4: Erabat Alde, EA). Datuak erakusteko hurrenkera item bakoitzarekiko adostasun-mailaren arabera da, hasierakoak izanik item onartuenak eta bukaerakoak desadostasun-mailarik handiena jasotakoak. Ondorengo lerroetan, 1. irudiko datu esanguratsuenak aitatuko dira.

Hiru item dira adostasun-mailarik handiena erakutsi zutenak. Hasteko, 5. itemak, «Elebidunak erraztasun handiagoa dauka hirugarren hizkuntza ikasterakoan» (EA: 27,3; A: 53,3), jaso zuen adostasun-mailarik handiena; beste hitz batzuetan, irakasleen % 80,6 ados azaldu zen elebidunak hizkuntza-ikasle hobeak ziren ahapaldiarekin. Ondoren, 1. itemak, «Eleanitzek errazago ikasten zuten, erraztasun kognitiboak dituztelako» (EA: 23,2; A: 47,1), adierazten zuen irakasleen % 70,3k bat egiten zuela ikasle eleanitzunek abantaila kognitiboak dituztela hizkuntzak ikasteko garaian. Eta jarraian, 8. itemak, «Hizkuntzak zenbat eta lehenago ikasi, orduan eta arrakasta handiagoa» (EA: 28; A: 37,8), aditzera eman zuen irakasleen % 65,8 ados zegoela hizkuntzak ahal bezain gazteen ikasten hastearrekin; halaber, irakasleen % 13,4k (EK: 2,4; K: 11) soilik azaldu zuen kontrako ustea.

Beste ertzean, lau item dira arreata berezia merezi zutenak. Hasteko eta behin, hamarretik ia bederatzirak irakasleek desadostasuna erakutsi zuen 3. itemarekiko, «Eleanitzasunak identitate arazoak sor ditzake» (EK: 54,1; K: 35,9); hots, irakasleek

argi utzi zuten eleaniztasunak ez ziela ikasleei eragin negatiborik sortzen identitatean. Hala, 4. itemak, «Eleaniztasunak ikaslearen eskola-porrota ekar dezake» (EK: 47,1; K: 33,3), jaso zuen bigarren desadostasun-mailarik handiena, bildurik irakasleen % 80,4 uste horren kontra. Hizkuntza gutxituarekiko usteari dagokionez, 10. itemak «Euskara baino erabilgarriagoak diren hizkuntzak irakas daitezke» (EK: 44,7; K: 27,3) argi azaltzen zuen euskara balioesteko eta babesteko usteak zituztela, partekaturik irakasleen % 72k aldeko uste hori, eta, soilik, % 10,5ek euskara baino erabilgarriagoak diren hizkuntzak irakats zitezkeen ustea. Halaber, hirueletasuna eta euskararen biziraupena ardatz, % 59,8k (EK: 17,9; K: 41,9) ez zion adostasunik adierazi 7. itemari, «Hirueletasunak arriskuan jartzen du hizkuntza gutxituaren iraupena»-ri, eta guztietatik soilik % 16k (EA: 2,4 ; A: 13,6) adierazi zion adostasuna.

Bestalde, baziren beste hiru item ere ekarri beharrekoak. Batetik, 9. itema, «Onuragarria da hiru hizkuntzak klase eta ikasgai berean tartekatzea»; izan ere, aldekoen irakasle kopurua txikiagoa baitzen kontrakoena baino (EA: 2,6; A: 12,9; EAEK: 38; K: 32,8; EK: 13,6); edonola ere, azpimarragarria zen neutral kokatutako irakasle kopurua, 10 irakasletik 4 inguruk erdiko posizioa hautatu baitzuen. Bestetik, 11. itemak honakoa zioen: «Hirugarren hizkuntza sartzeak kalte egiten dio kostu egiten zaion ikasleari», eta uste horren aldekoen kopurua handiagoa zen kontrakoena baino (EA: 10; A: 32,1; EAEK: 30,6; K: 19,6; EK: 7,7). Azkenik, 6. itemak, «Ikasle eleaniztak ezin ditu hizkuntzak elkarrekin nahastu», adostasun-maila oso apala jaso zuen (EA: 1,2 ; A: 9,1); izan ere, irakasleen % 10,3k onartu zuen soilik.

4. Eztabaida eta ondorioak

Lehenik eta behin, datuen analisi estatistiko-deskribatzaileak eta berariaz sortutako aldagai berriaren batez besteko balioak argi azal lezakete irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak, oro har, positiboak direla sarreran azaldutako eleaniztasunaren eredu eta teoria berriekin; hau da, oro har, irakasleek dituzten usteak bat datoz Europako testuinguruan bogan dauden teoria eleaniztun abegikorrekin, batetik, Bihurgune Eleaniztunarekin (*The Multilingual Turn*) (Conteh eta Meier, 2014; May, 2013) eta, bestetik, Ikuspegi Eleaniztunarekin (*Focus on Multilingualism*) (Cenoz eta Gorter, 2014). Hain zuzen ere, eleaniztasunaren batez besteko balio altuak adierazten du irakasleen usteak gertuago kokatzen direla eleaniztasunaren teoria berrietatik eredu elebakarretatik baino. Balio altua baliagarria da irakasleen ikuspegi orokorra zein den jakiteko. Nazioartean, irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak aztertu dituzten beste azterlan esanguratsuekin konparazioan, honako ikerketa-emaitzek bat egiten dute, eta, gaineratu, Hegoaldeko irakasleen usteak positiboak direla eleaniztasunarekiko, betiere izanik erreferentzia indarrean dauden eleaniztasun-eredu eta -korrante berritzaileak (Alisaari *et al.*, 2019; Arocena *et al.*, 2015; Haukås, 2016; Lundberg, 2018; Otwinowska, 2014, 2017).

Hala eta guztiz ere, balio altuak ez du esan nahi irakasleen uste-sistemaren aspektu oro positiboa denik; aitzitik, analisi estatistiko-deskribatzaileen emaitzek hainbat tasun elebakar adierazi dute zentzu horretan. Eta zentzu horretan, aurreko ikerketek ere halako uste elebakarrak identifikatu dituzte irakasleen eleaniztasunari buruzko uste orokorretan. Honako ikerketa-ondorioek bat egiten dute Arocenak

(2017) eta Portolés eta Martík (2018) EAEn eta Valentziako testuinguruetan eginikoeekin. Hain zuzen ere, bietan ondorioztatu zen irakasleen eleaniztasunari buruzko usteak positiboak zirela talaia orokorretik; edonola ere, bi ikerketetan nabarmendu zen, ezaugarri elebakarren artean, irakasleek uste errotu bat zutela hizkuntzen ikaskuntzarako, bereziki hirugarren hizkuntzarako: hizkuntzak zenbat eta lehenago ikasten hasi, orduan eta hobeto. Uste elebakar horren jatorria kulturala izan daiteke, eta hainbat usterekin lotura izan dezake, besteak beste, ikasle gazteen garunak automatikoki errazago barneratzen dituela hizkuntzak.

Item guztien emaitzari beha, irakaslearen uste-sistema irudika genezake. Hasteko, irakasleek ez dute uste eleaniztasunak identitate-arazorik sor dezakeenik, are, erabat errefusatzen dute uste hori; hein berean, irakasleek bazterten dute eleaniztasunak eskola-porrota ekar diezaiokeela ikasleari bai eta hizkuntzen jabeakuntza-prozesua motel dezakeela ere. Halaber, ez dute uste negatiborik hirueletasunari buruz, eta ingelesarekin eta espainolarekin elkarbizitzan aritzea ez dute mehatxutzat. Euskara baino erabilgarriagoak diren hizkuntzak irakasteari buruz galdetuta, irakasleen uste orokorra hizkuntza gutxituari babesa eta balioa ematearena da; erabat hondarrekoa izanik euskara baino erabilgarriagoak diren hizkuntzak irakasteko ustea, eta guztiz hedatua euskara irakastearena. Irakasleen usteek honako irudia iradokitzen dute: eleaniztasunarekiko ikuspegi positiboa dutela, eta, aldi berean, euskara babestu eta balioesteko usteak dituztela.

Era berean, azpimarragarriak dira irakasleek ikasle eleaniztunei atxiki dizkieten hizkuntza ikasteko abantailak eta abileziak. Itemen emaitzei beha, arras deigarria da adostasun-mailarik handiena bildu duten bi usteak baitira. Zehazki, irakasleek sakon erroturik dute elebidunek hirugarren hizkuntza ikasteko erraztasun handiagoa duten ustea; hau da, elebitasuna egokiera positibo eta onuragarria dela hirugarren hizkuntza ikasteko garaian. Gainera, hori bakarrik ez, irakasleek uste sendoa dute eleaniztunek hizkuntzak errazago ikasten dituztela erraztasun kognitiboak dituztelako, iradokirik eleaniztunek hizkuntzak ikasteko duten iaotasun hori kognizioari loturik egon daitekeela. Arestian aipatutako ikerlanek baieztatzen dute irakasleen usteak zuzen kokatzen direla eleaniztunak ikasle aurreratu gisa ulertzen; izan ere, aurretiazko ikerketek demostratu dute ikasle eleaniztunek abantaila ugari dutela hizkuntza gehigarriak ikasteko; izan ere, esperientzia, estrategia eta baliabide gehiago eta trebatuagoak dituzte elebakarraren aldean, laburbildurik honako hiru ezaugarri bereizgarrietan: kontzientzia metalinguistikoa finagoan, hizkuntzak ikasteko estrategia sorta zabalagoan eta hizkuntza-ezagutza handiagoan (Cenoz, 2013; Jessner, 2016; Kalashnikova & Mattock, 2014; Maluch & Kempert, 2017; Moodie, 2016; Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009; Sanz, 2007; Thomas-Sunesson *et al.*, 2016).

Amaitzeko, esku arteko artikulua azpimarratu egin nahi du irakasleak oraindik ez daudela prest eleaniztasunaren eredu berriek iradokitako hizkuntza ezberdinen integraziorako. Emaitzek islatzen dute irakasle gehiagok babesten dutela hizkuntzen irakaskuntza tradizionala, hots, eskola eta ikasgai ezberdin eta bereizietan hizkuntzak irakastea, curriculum-hizkuntzak integraturik eta tartekaturik eskola eta ikasgai berean irakastea baino gehiago. Hori dela-eta, ikerketa honek

honako aldarria egin nahi du: irakasleak printzipio eta teknika eleaniztunetan hezi beharra dago. Irakasleak eleaniztasunean hezteak esan nahi du estrategia eta teknika eleaniztunetan formatzea, hizkuntza-transferentziak probestea, hizkuntzen artean konparaketak egitea, ikasleek hizkuntzei buruz dituzten ezagutzak erabiltzea, kontzientzia metalinguistikoa sakondu eta berau erabiltzea. Artikulu honek bat egiten du nazioarteko beste adituen eskaerarekin, irakasleak printzipio eleaniztunetan trebatu eta hizkuntzen irakaskuntza paradigma berrietara egokitzearekin (Alisaari *et al.*, 2019; Cenoz & Gorter, 2014, 2019; Haukås, 2016; Lundberg, 2018; Moodie, 2016).

5. Eskertza

Ikerlan honek Eusko Jaurlaritzaren (DREAM IT1666-22) eta Espainiako Ikerketa Agentziaren (PID2019-105818GB-100) dirulaguntzak jaso ditu

6. 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Arocena, E. (2017): *Multilingual education: teachers' beliefs and language use in the classroom*, University of the Basque Country.
- Arocena, E.; Cenoz, J. eta Gorter, D. (2015): «Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, W H Freeman.
- Barac, R.; Bialystok, E.; Castro, D.C. eta Sanchez, M. (2014): «The cognitive development of young dual language learners: A critical review», *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699-714. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- Berken, J.A.; Gracco, V.L. eta Klein, D. (2017): «Neuropsychologia Early bilingualism , language attainment , and brain development», *Neuropsychologia*, 98, 220-227. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.031>
- Bialystok, E. (2017): «Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223. <https://doi.org/10.2167/beb441.0>
- Borg, S. (2011): «The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs», *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cenoz, J. (2013): «The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism», *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2014): *Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts*, 239-254. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2017): «Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity ?», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2019): «Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA», *Modern Language Journal*, 103, 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. eta Jessner, U. (2017): *International Journal of Bilingual Education and Towards Trilingual Education Towards Trilingual Education*, 0050(July), 0-10. <https://doi.org/10.1080/13670050108667714>
- Conteh, J. eta Meier, G. (2014): *The Multilingual Turn in Languages Education*, *Multilingual Matters*. <https://doi.org/https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Dendaluze, I. (2002): «Ciencias sociales e investigación», *Ciencias Sociales e Investigación*. XV Congreso De Estudios Vascos: Euskal Zientzia Eta Kultura, Eta Sare Telematikoak, 1.139-1.158.
- Haukås, Å. (2016): «Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach», *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Jessner, U. (2016): «Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education», in O. Garcia, A. Lin & S. May (ed.), *Bilingual and Multilingual Education*, Springer International Publishing, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_10-1
- Kalashnikova, M. eta Mattock, K. (2014): «Maturation of executive functioning skills in early sequential bilingualism», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 111-123. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.746284>
- Lundberg, A. (2018): «Current Issues in Language Planning Teachers' beliefs about multilingualism : findings from Q method research Q method research», *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266-283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Maluch, J.T. eta Kempert, S. (2017): «Bilingual profiles and third language learning: the effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1322036>
- May, S. (ed.) (2013): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, Routledge. <https://doi.org/10.43249780203113493>
- Mohamed, N. (2006): «An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development», in Unpublished thesis dissertation, The University of Auckland.
- Moodie, I. (2016): «The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience in fluences English language teachers ' beliefs and practices», *System*, 60, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>
- Otwinowska, A. (2014): «Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English ?», *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Otwinowska, A. (2017): «English teachers ' language awareness : away with the monolingual bias ?», *Language Awareness*, 26(4), 97-119. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>
- Pajares, M.F. (1992): «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct», *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Portolés, L. eta Martí, O. (2018): «Teachers ' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training of (initial training)», *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>

- Psaltou-Joycey, A. eta Kantaridou, Z. (2009): «Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences», *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14790710903254620>
- Reder, F.; Marec-Breton, N.; Gombert, J.-E. eta Demont, E. (2013): «Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics», *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 686-702. <https://doi.org/10.1111/bjep.12003>
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values : a theory of organization and change*, Jossey-Bass.
- Sanz, C. (2007): «Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy», in *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, 220-240. <https://doi.org/10.21832/9781847690241-014>
- Taber, K.S. (2018): «The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education», *Research in Science Education*, 48(6), 1.273-1.296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thomas-Sunesson; D., Hakuta, K. eta Bialystok, E. (2016): «Degree of bilingualism modifies executive control in Hispanic children in the USA», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148114>
- Zheng, H. (2013): «Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809051>

