

## Oihan digitalean barrena: ikaslearen autonomia eta hizkuntza-ikaskuntza informala<sup>1</sup>

Teknologien eta ikaslearen autonomiaren arteko lotura lantzen da artikulu honetan, urte batzuk lehenago Reinders eta White-k egindako ekarpenetatik abiatuta. Aipatzekoa da testu hori jatorriz *Language Learning & Technology* aldizkarian 2016an argitaratu bazen ere, 2018an eHIZPIDEn euskaraz plazaratu zela. Ekologiaren teorietan kokatzen da hemen ikaslearen autonomia eta horren zergatiak azaltzen dira; besteak beste, faktore ugari eragiten diotelako norbanakoaren ikas-prozesuari. Halaber, nahiz eta ikaskuntza informala esparruari erreparatu nagusiki, hezkuntza formalarekiko uztardura eta irakaslearen rola ere lantzen dira. Artikuluaren bukaeran, erreferentzia bibliografiko ugari eskaintzen zaizkio gaiari sakondu nahi duenari.

### **Gako-hitzak**

autonomia, irakaslearen-rola, kultura-testuinguruak, motibazioa, teknologiak

### **1. SARRERA**

*Language Learning & Technology* aldizkariaren 20. urteurrenean, ordenagailu bidezko hizkuntza-ikaskuntzaren eta autonomiaren arteko lotura gero eta konplexuagoa dela eta etorkizun oparoa duela azaldu zuten Reinders eta White-k (2016)<sup>2</sup>. Adierazi zuten, prozesu horretan, hezkuntzaren teoriak eta praktikak ikaslearen bizitza eta haren esperientzia jarri dute ikasketaren erdigunean. Artikulu honetan, azalduko dut benetan joera hori areagotu egin dela, eta aukera berriak sortu direla hizkuntza autonomiaz ikasteko, gailu mugikorren bidez eta xede-hizkuntzako *bideo-streaming* eta bestelako material errealak gero eta eskuragarri eta erabilgarriago jarritz.

<sup>1</sup> Jatorrizko argitalpena:

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8-25. <https://doi.org/10125/44667>

Beraien baimenez egokitua, itzulia eta argitaratua

<sup>2</sup> **Editoreen oharra:** 2018an aldizkari honetan euskaraz argitaratua.

Reinders, H. eta White, C. (2018). Autonomia eta teknologia 20 urteren ondoren: noraino heldu gara? nora goaz? *eHIZPIDE*, 92.

[http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/autonomia\\_eta\\_teknologia\\_20\\_urteren\\_ondoren](http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/autonomia_eta_teknologia_20_urteren_ondoren)

Ikasketarako bitartekoen aukera zabala eta pertsonala da, baina ikaslea ezinbestean jartzen du harremanetan beste ikaskide batzuekin (eta ikasteko aukerekin) eta jatorrizko hiztunekin.

Ikasleak hizkuntza-ikaskuntzan autonomia izan dezan, sortzetiko ezagutza-funtzioak eta tresna soziala den hizkuntza erabili behar ditu eta, ondorioz, autonomia horren agerpenak nahitaez uztartzen ditu independentzia eta elkarren dependentzia. Ideia horrek onarpen zabala izan du azken hamarkadetako ikerketan, autonomia ikusteko era aldatuz joan ahala: zeinek bere buruari erritmoa jartzen dion ikaskuntza izatetik hura testuinguru sozial batean kokatzera (Benson, 2001, 2006). Azken urteotan gizarte-faktoreak nabarmendu izanaren ondorioz, autonomia ekologiaren teorietan oinarrituz aztertua izaten hasi da, garrantzia emanez erabiltzaile, tresna, gailu eta ingurunearen arteko harreman anitzei eta elkar lotuei, eta kontuan hartuz, halaber, kultura- eta hezkuntza-testuinguruak. Reinders and Whitek (2016) hauxe azaldu dute:

Hizkuntza ikasteko teknologia sozialek, bestalde, ikaslearen autonomia ulertzeko ikusmoldearen joera ekologikoen baliora daramate gure arreta. Azterketa-joera horiek pertsonak beren ikasketa bideratzen duten ingurune ugariak azpimarratzen dituzte, besteren eginkizunak eta ekarpenak, eta zer modutan lantzen eta berregituratzen dituzten beren ikasketa-inguruneak, unean uneko ikasketa-baldintza hoberenak zertzeko.

Ikaslearen Interneteko askotariko aukerak ikusita, galdeketa narratiboa bereziki eraginkorra da norbanakoen hizkuntza-ikaskuntza aztertzeko orduan; izan ere, faktore ugari eragiten diote, adibidez: ikaslearen hizkuntza-eskarmentua eta -hezibidea; Interneten aurkitu edo aukeratutako bitartekoen eskuragarritasuna eta egokitasuna; ikaslearen motibazioa, ezagutza eta bitartekoak modu sortzailean erabili eta berrerabiltzeko duen gaitasuna; eta esperientzia zenbateraino datorren bat orainaldian zein etorkizunari begira ikasleak bere buruaz duen kontzeptuarekin.

Hemen batez ere hizpidea *oihan digitaleko* hizkuntza-ikaskuntzak jarriko duen arren, ikusiko dugu prozesu hori ere hizkuntzaren heziketa formalarekin nola uztartzen den eta hizkuntza-irakasleek nola erraztu dezaketen eskolaz kanpoko ikaskuntza. Lehenik, ikasleari erreparatuko diogu eta, gero, ikaskuntza-testuinguruei, baina gogoan izanik ez dela dikotomiarik gertatzen, bien arteko sinergia baizik, naturaltasunez ehuntzen den harreman bat (Lai, 2017), elkarren dependentziako eta elkarrekintzako *yin-yang* harreman moduko bat.

## 2. IKASLE AUTONOMOA EKOLOGIAREN IKUSMOLDETİK

Adierazi izan denez, heziketan ikasle bakoitzaren gainean indar gehiago jartzeak nolabaiteko egiletasun pertsonalari bide ematen dio, ikaslea "bere munduaren egilea" izanik (Oxford, 2003). Nire iritzirako, metafora horrek, hizkuntza-ikaskuntza informalaren testuinguruan, kontrol maila handiegia adierazten du. Metafora egokiagoa, ekologikoagoa, *surflariarena* izan daiteke. Uhinetan behar bezala nabigatzeko, surflariaren gaitasun atletikoa, eskarmentua eta entrenamendua neurri batean dira beharrezkoak. Beste neurri batean, berriz, eguraldiaren egoerari lotuta dago: haizearen abiadura eta norabidea, uraren tenperatura, eta uhinen tamaina, forma eta maiztasunari eragiten dioten beste ingurumen-faktore batzuk. Beste faktore batzuk ere ager daitezke, adibidez, surflari eta ikusle gehiago egotea edo ez, edo surflariaren testuingurua: ohikoa edo lehiaketa. Batek pentsa dezake badirela beste faktore ugari, tartean dela hondartza jakin bat eta bertako uhinen joerak ezagutzea, edo surf-oholaren eta surflariaren egoera fisikoa. Sistema ekologiko konplexu horrek oso ondo islatzen du hizkuntza-ikasle informalarena berarena; izan ere, ez dago emaitza arrakastatsurik segurtatuta, eta pertsona bakoitzaren eskarmentu, ekimen eta kompetentzia erabakigarriak dira, baita tokian tokiko baldintzak ere. Surflariaren ibilbidea, hizkuntza-ikaslearena bezala, pertsonaren eta ingurunearen hasierako baldintzen mende dago, eta ibilbide horiek etengabe aldatzen dira. Bigarren

hizkuntzaren (H2) garapena prozesu dinamikoa da, askotan ez-lineala eta noizbehinkakoa; ondorioz, balio gabe geratzen dira kontrolaren edo aurrerabide programatikoaren metafora estatiko edo linealak. Palfreyman-ek (2014) uretako metafora bat erabiltzen du hizkuntza-ikasle autonomia deskribatzeko, adieraziz ez duela besterik gabe eskola/lan/bizitzaren erreak eramaten; aldiz, flotatu, igeri egin eta nabigatzeko ahaleginean ari dela. Ikaslearen egiletzaren maila ikaskuntza-prozesuan aldakorra izango da faktore askoren arabera; batzuetan, ikasleak eragina izan dezake, beste batzuetan ez.

Azken aldian, planteamendu ekologiko bat askotan erabili da metafora gisa aldaketa nabarmendu eta aztertzen duen ikaslearen autonomia-prozesuaren garapena deskribatzeko: konplexutasunaren teoria, sistema dinamiko konplexuak ere deitua (Murray eta Lamb, 2018; Paiva, 2011; Paiva eta Braga, 2008; Reinders eta White, 2016; Sade, 2014; Tatzl, 2016; Zhang, 2016). Horren arrazoia da, neurri handi batean, aitortu egin dela ikaslearen autonomia ez dela konstruktua simple bat. Aldiz, faktore sorta handi baten eraginpean dago, adibidez, ikaslearen sinesmenak, motibazioa, kanpo-gidaritza, ikasleak bere buruaz duen (eta etorkizunerako nahi duen) irudia, ezagutza metakognitiboa, eta haren hizkuntza-ikaskuntzaren historia. Ikaslearen autorregulazioari buruzko berrikusitako bere azterlanaren argitaraldi berrian, Oxfordek (2017) adierazi du konplexutasunaren teoria lagungarria gerta dakigukeela gizarte- eta kultura-identitateak eta botere-desorekak, norbanakoaren identifikazio okerra eta estrategiak erabiltzen dituzten hainbat H2 ikasleak dituzten askotariko ibilbideak ulertzen. Halaber, estrategien ebaluazioan, irakaskuntzan eta ikerketan bere liburuak konplexutasunari lotutako mugimendu berri bat hasiko duela espero du.

KT (konplexutasunaren teoria), hain zuzen, ikaslearen autonomiarekin lotura duen arlo sorta bati aplikatu zaio Interneteko hizkuntza-maileguan, tartean dela intenzionalitatea (Kostoulas eta Stelma, 2016), mailegu-estategiak (Griffiths eta İnceçay, 2016), irakaslearen sinesmenak (Kramsch eta Zhang, 2018), distantzia-mailegua (Braga, 2013), datuek gidatutako ikaskuntza (Boulton, 2002), testuinguruko bokabulario-ikaskuntza (Godwin-Jones, 2018b), hizkuntza-ikaskuntzako aholkularitza (Castro, 2018), ikaslearen egiletza (Mercer, 2011b), garapen fonologikoa (Moyer, 2017), ikaskuntzarako gizarte-guneak (Murray, Fujishima eta Uzuka, 2018), Interneteko talde-dinamikak (Poupore, 2018), motibazioa (Sade, 2011), ezagutza metakognitiboa (Zhang, 2016), Interneteko jokoak (Scholz eta Schulze, 2017) eta hizkuntza-ikaskuntza informala (Godwin-Jones, 2018a; Sockett, 2013). Elementu horien elkarrekintzak nola diren elkarren mendekoak identifikatzean, autonomiaren kontzeptua dimentsio askotan funtzionatzen duen alderdi anitzeko konstruktua gisa birdefinitu da (Reinders eta White, 2016). Gero eta adostasun handiagoa dago autonomia egoeratzat ez jotzeko; aldiz, prozesu ez-lineal bat da, ezegonkortasun-, aldakortasun- eta egokitzapen-aldiak dituena (Paiva, 2011). Dinamikoa izateak nabarmendu egiten du ikaslearen autonomiaren garapenari luzarora begiratzearen garrantzia, denboraren joanean barne- zein kanpo-faktoreek hizkuntza-ikaskuntzaren garapenari eragin baitiezaioke. Hori hizkuntza-ikaskuntza informalean gertatzen da bereziki; ikaskuntza horretan, ikasleek era askotako bitartekoak erabili ohi dituzte, eta bitartekoen motak, eskuragarritasunak eta erabilgarritasunak bilakaera bat izango dute segur aski.

Ikaslearen bitarteko horiek tresnak, multimedia-bitartekoak eta Interneteko komunitateak dira, esate baterako, guztiak ere historia- eta kultura-testuinguruetan txertatuak; bada, testuinguruok moldatzen dituzte horiek erabiltzeko modua eta pertonekin dituzten elkarrekintzak. Ondorioz, kultura- eta historia-jardueraren teoria ere (Engeström, 2001) lagungarria izan daiteke Interneteko hizkuntza-ikaskuntzaren ekologia aztertzeko (Blin, 2004; Isbell, 2018). Jardueraren teoriaren ikusmoldeak, sistemak elkarrekintzan aritu eta bilakaera bat dute denboran, baita hausturak eta kontraesanak ere, normaltasunez aurreikus daitekeen bezala (Blin, 2004). Hizkuntza-ikaskuntzari begi ekologiko zabal batez erreparatu, ez dira anomaliak garapenean

bat-bateko bizkortzeak eta erorikoak, orain arte hala hartuak izan ohi diren arren; aldiz, garapen-ibilbide normal, ez-lineal baten zati dira (Schulze, 2017). Ibilbideetako aldaketa horiek fase-aldaketak ematen dituzte aditzera, non aldagai berrien agerpenak garapenari eragin baitieziaiokeen, hala onerako (adibidez, H2an *bideo-streaminga* eskuratu izana) nola txarrerako (adibidez, gogoko telesail bateko kapituluak eskueran egoteari uztea), eta emaitza ezezaguneko sistema-dinamika bat ekar dezake. Gizarte-elkarrekintzaren teoria (Palfreyman, 2014) eta posizionamenduaren teoria (Davies eta Harré, 1999; Wu, 2018) ere lagungarriak dira ikaslearen autonomia norbanakoaren eta gizarte-testuinguruaren arteko elkarrekintza gisa aztertzeke. Ekologiaren ikusmoldeei esker, aztertu dezakegu H2aren garapenak nola egiten duen aurrera denboraren joanean eta fasez fase, ikaslea tresna, gailu eta komunitateen sorta aldakor batekin elkarrekintzan aritu ahala.

### 3. MOTIBAZIOA ETA AUTORREGULAZIOA

H2aren garapena ulertzeko ekologiaren ikusmoldeek prozesuko dimentsio guztiak aztertzearen garrantzia nabarmentzen dute. Azterketa ikasle norbanakoari erreparatuz hasten da; hain zuzen, ikaslearen hizkuntza-ikaskuntzarako autonomiari buruzko hasierako kontzeptualizazioetan, ikaslearen ezagutza-gaitasunak, hizkuntza-ikaskuntzari buruzko sinesmenak eta motibazioa izan ziren arreta-gune nagusiak. Ikusten zen ikasleek, norbanako ezaugarri desberdinak edukiagatik, horiek egonkorrak zirela; ondorioz, garapen-eredu aurreikusgarri bat sor zitekeen (ikus Dörnyei, 2015). Ikusmolde hori bat zetorren hizkuntza ikasi eta aplikatu beharreko arauen multzoa zelako ideiarekin. Ikusmolde estatiko eta lineal hori, ordea, aldatu egin da, eta hizkuntzaren eta ikaslearen ikuspegi dinamiko eta desberdinuago bat hartu da (Reinders eta White, 2016). Nork bere buruaz duen irudia pertsona batek, bere buruaz duen elkar lotutako sinesmenen dimentsio eta geruza askotako sare konplexu gisa ikusten da (Mercer, 2011a). Nork bere buruaz duen irudi hori modu desberdinean kokatuko da testuinguruaren arabera, eta are, bere buruarekin kontraesanean egon daiteke. Zenbait ikasle-ezaugarri egonkorrek badira ere, beste batzuk etengabe aldatzen dira H2aren garapenean aurrera egin ahala. Norbanakoak hainbat eragini lotuta daude beren buruaz duten ikuspegiaren eta hizkuntza-ikaskuntzari buruz duten sinesmenetan. Hor sartzen da eskolan erabilitako ikusmolde pedagogikoa, ikaskideekiko edo familiarekiko elkarrekintzak, eta etorkizuneko helburuak. Eragin horiek ikasleek Interneteko tresna, zerbitzu eta komunitateekin dituzten elkarrekintzetara eramaten dituzte.

Ikasleak Interneteko gunetan duen autonomia-garapenaren dinamika ulertzeko osagai nagusietako bat ikaslearen motibazioa da. Gai hori bigarren hizkuntzaren eskurapenean (BHE) eta hizkuntzalaritza aplikatua kokatzen da, eta oparo ikertu da azken urteotan. Era horretan, beste era batera ulertu ahal izan dira motibazio-faktoreak (ikus Dörnyei, 2015). Motibazioari buruzko azterlanak aldatzen joan dira: orokortu daitezkeen motibazio-ereduak garatzeko ahaleginetik, pasa dira indibidualtasunean eta motibazio- edo desmotibazio-prozesu dinamikoetan oinarrituak izatera, gainjartzen eta aldatzen doazen subjektu-posizioei lotuta (Ushioda, 2011). Ikasleek “beren buruaren muinaren zentzu” bat duten arren (Mercer, 2016 4. or.), beren bizitzetan askotariko identitate-moldeak eratzen dituzte. Egun, ikasleak “askotariko talde erreal, birtual, irudikatutako kide aktiboak izaten dira” (Mercer, 2013, 29. or.). Fenomeno hori ikusteko beste modu bat da H2 ikasteak esan nahi duela identitate-sistema konplexuaren dimentsio fraktalak kontuan hartzea (Paiva, 2011). Fraktalak dira norbere buruaren antzeko entitateak, kasu honetan, norbanako beraren barneko identitate-konstrukzio desberdinak; barne-azpizatiketarako aukera mugagabea ematen dute, eta kanpoalde bat eta norbere buruaren antzekotasuna dute muga bakartzat (Sade, 2011; Braga, 2013). Fraktagarritasuna lagungarria da ibilbide ez-lineal horietan askotariko eskalatan ereduak identifikatzeko orduan (Schulze, 2017). Kontzeptualizazio horien laguntzaz, hizkuntza berri bat ikasiz sortzen diren identitatearen dimentsio gehigarriak metaforikoki deskriba ditzakegu, eta indartu

egiten da aldaketa (eta ez egonkortasuna) dela bigarren hizkuntzaren garapenaren (BHGren) eredu normala.

Ikaslearen motibazioaren gaineko azterlanak hizkuntza-ikaskuntzako estrategiei lotuta daude askotan. Hor ere ekologiaren ikusmoldeek erakutsi dute norbanakoen ikaskuntza-estrategien bilakaerak oso dinamikoak eta konplexuak izan daitezkeela (Oxford, 2017). Prozesu hori testuinguruaren arabera da. Hori hala izaten da hizkuntza-ikaskuntza informalean bereziki, ia mugarik gabe aukera baitaitezke material eta metodoak. Bitartekoak baliagarriak izango dira, edo ez, dagokion ikaslearen arabera; beraz, ikaskuntza-estrategiak bakarrik defini daitezke egile jakin bati lotuta, ikaskuntza-jarduera jakin bat estrategikoa izan daitekeelako batentzat, baina ez-estrategikoa beste batentzat (Tseng, Dömyei eta Schmitt, 2006). Bitarteko edo estrategia bat eraginkorra izan daiteke ikasleak garapen-prozesuan duen unearen arabera eta elementu berriak beste osagaiekin (zailtasun maila, iruzkinen edo azpitolazioaren bidez pertsonalizatzeko duen gaitasuna, etab.) duen elkarrekintza moduaren arabera. Gero eta gehiago, hori autorregulazio-prozesu gisa ikusten da, non ikasle onak prest eta gai izango baitiren berriz ebaluatu, berrikusi, berrekin eta berrasmatzeko (Moyer, 2017) ikaskuntza-aukera berriak aurkitzen dituztenean. Autorregulazio-prozesuak ikaskuntza-estrategiak gaintzen ditu, eta faktore sorta bat hartzen du bere baitan, bakarrak ez diren arren. Hauexek dira:

Helburuak finkatzea, plangintza estrategikoa, ekintzarako plan eta eskemak, ikuskapena eta metakognizioa, ekintzen kontrola eta aukerako kontrol-mekanismoak, taktika eta eragiketa estrategikoa, denboraren kudeaketa eraginkorra, norbere burua motibatzen duten sinesmenak (norberaren eraginkortasuna, emaitzei buruzko aurreikuspenak, berezko interesa eta helburuetara bideratzea, etab.), ebaluzioa eta norbere gogoeta, iruzkinak jaso eta prozesatzea, nor bere ahaleginekin harro izan eta gogobetetzea, eta giro egokia ezartzea (Tseng et al., 2006).

Autorregulazioak esan nahi du batez ere ikasleak parte-hartzaile aktiboak izango direla beren ikasketan (Rose, Briggs, Boggs, Sergio eta Ivanova-Slavianskaia, 2018). Dörnyei (2015) eragin bereziki handia izan du ikasleek "balizko norberak" kontzeptuan, etorkizunean zer bihurtu ahal izango diren irudikatzen dutenak (Markus eta Nurius, 1986). Kontzeptu hori lagungarria da ikaslearen autonomia aztertzeko orduan, ikasleak etorkizunean H2 duen bere burua bistaratzeak nabarmen lagundu baitezake xede-hizkuntzaren ezagutza eta trebeziak garatzeko gogoan eta asmoan.

#### 4. KULTURA-TESTUINGURUAK

BHGa gertatzen den kultura-testuingurua ikasleak gizabanakotzat hartzearen ezinbesteko elementua da. Bertan sartzen dira kultura nazionalak, kultura instituzionalak (batez ere eskola) eta *kultura txikiak* (Holliday, 1999), beren kabuz osatutako komunitate fisikoak edo Interneteko diskurtso-komunitateak. Hizkuntzak eskolan irakasteko moduak eragin oharkabea eta iraunkorra izan dezake (Benson, 2016), eta jarraitu egiten du ikasleek Interneten ikasle independente aritzen direnean ere bai. Azken aldian, Chik-ek (2018) alemana, italiara eta koreera bere aldetik ikasten zuten Hong Kongeko pertsona helduen gaineko azterlan bat egin du; bertan, deskubritu zuen beren Interneteko ikaskuntza-praktiketan, ikasleek errepikatu nahi zutela hizkuntza-klase bateko ikaskuntza-esperientzia, tartean zirela ikasteko material egituratuak. Hitzak behin eta berriz idatziz ikasten zuten bokabularioa, eta ohar-koadernoak zituzten, bertan zutabe paraleloak sortuz, bata xede-hizkuntzarako eta bestea ingelesez edo txineraz, eskolan exijitzen zitzaie bezala. Lagin-materialak erabili ordez (adibidez, YouTube bideoak edo erabiltzaileek hornitutako podcastak), ikasleek material egituratuak bilatzen zituzten, ospetsu edo egiaztatutzat jotzen zituzten iturrietan, adibidez, BBC edo unibertsitatei atxikitako webguneak. Chick-ek azaldu duenez, ikasleek haien atzerriko hizkuntza autonomiaz ikasteko aukera ematen zitzaizkenez, ikasgelara itzultzea erabakitzen bide zuten. Eskolako kultura iraunkor

horren eraginez, ikasketarako material egituratu gabeak erabiltzean (adibidez, pop-kulturako bitartekoak, edo are, egunkariak), ikasleek sentitzen zuten “bekatu gozagarrietan” erortzen ari zirela. Lehenagoko azterlan batean, Chik-ek (2014) deskubritu zuen H2 ikasleek online-jokoei lotutako bitartekoetara ere eskolan ikasitako ikasketa-estrategiak eramaten zituztela. Beharbada, beste kultura batzuetan, eskola-inguruneak ez ditu ikasleak hain nabarmen baldintzatzen. Europako hizkuntza-ikaskuntza informalarri buruzko azterlanetan, adibidez, ez zen hizkuntza-irakaskuntza formalaren isuriaren berririk antzeman (Sockett eta Toffoli, 2012; Sundqvist eta Sylvén, 2016); izan ere, ingelesaren erabiltzaileek edo ikasleek gogotsu heldu diote pop-kulturari H2 garatzeko bidetzat, entretenigarria eta eraginkorra delakoan.

Kultura nazionalek ikaslearen autonomiaren garapenean eta ariketan duten eragina gai eztabaidagarria izan da. Oxfordek (2017) kulturaren eta ikaslearen autonomiaren gaineko eztabaidari “iskanbila” deitu zion. Eztabaidan, hitz egin dute ea ikaslearen autonomia unibertsalki aplikatu daitekeen edo Mendebaldeko kulturako konstruktua bat den, Mendebaldekoen bestelako kulturetan garrantzi txikiagokoa. Azterlan batzuek Hofstederen (1984) kultura-taxonomiak erabili dituzte, tartean direla indibidualismoa eta kolektibismoa, botere-distantzia, eta ziurgabetasuna saihestea, jokabideak sailkatzeko (Lai, 2017; Lai, Wang, Li, eta Hu, 2016; Viberg eta Grönlund, 2013). Taxonomia horiek zuhurtasunez proposatu dira askotan, kategoriak bakarrik pertsoneri eta ez nazio-estereotipoei aplikatzeko asmoa adieraziz, baina azterlan horiek ezinbestean sailkatzen dituzte ikasleak jatorri nazionalak baldintzatuta. Ondorioz, problematikotzat jotako kultura-joerak neutralizatzeko (adibidez, asiarrak ustez ikasle pasiboak izatea), teknologiaren aldeko defentsa egin da. Esan izan da ikasketa mugikorren erabilera zabalak erakusten duela tokiko kulturen existentzia ez dela gaindiezina (Viberg eta Grönlund, 2013). Kultura nazionalek hasierako “orientazio-puntu” bat eskaini badezakete ere (Palfreyman, 2003, 13. or.), egungo ikasleek (batez ere, Interneten bidez ikasten dutenek) kultura-eragin gehiegi dituzte jatorri nazionalako identitateira murriztuak izateko, bereziki kontuan hartuz egungo herrialde ugari gero eta eleanitzagoak direla eta etnia gehiago dituztela. Gure mundu errealean eta bizitza birtualetan, ezinbestean bihurtzen gara bat-batean garatu eta desegiten diren kultura txikietako kide. Talde horiek eragina izan dezakete iraunkorki edo aldi baterako gure balioetan eta jokabideetan; ondorioz, dimentsioak gehitzen dizkiete gure identitateei, eta BHGri ere eragin diezaiekete. Kultura-arauak eta -jokabideak ez dira estatikoak eta, benetan, hizkuntza berri bat ikasteen, ikasleak eraldatu daitezke xede-hizkuntzako kulturarekin duten dedikazioaren ondorioz, bi noranzko prozesuan (Benson, Chik, eta Lim, 2003).

Ez dago dudarik jokabide-ereduek eta kultura instituzionalek ikaslearen sinesmenei eta jokabideei eragin diezaieketela. Hor kokatzen dira oztopo instituzionalak, indarra etsamina estandarizatuetan jartzen denean, heziketaren burokrazia zurrun bat dagoenean, edo hezkuntza-sistema astun eta zentralizatu bat. Ikasteko autonomiari buruz kultura desberdinetan egindako azterketek autonomiaren garapenean eta erabileran tokian tokiko baldintzek izan duten eraginari erreparatu diote: arabiar herrialdeetan bigarren hezkuntzan buruz errepikatuz ikastetik, hirugarren hezkuntzan pentsamendu kritiko batera bideratutako irakaskuntzara igarotzea (Dewaele eta Al-Saraj, 2015); Sri Lankan, teknologia-bitartekoen gabeziaren ondorioz, kantuen letrak erabiltzea (Fonseka, 2003); irakaslearen gainean aurreikuspen oso handiak dituzten Txinako kultura-tradizioak, aldi berean aukera handiak emanez gizarteak irakaslearen jardunbide profesionalak auzitan jar ditzan (Gao, 2018); familien ikusmoldeak hizkuntza-ikasketan duen eragina Arabiar Emirerri Batuetan (Palfreyman, 2014); eta gizarteari begira elkarrekin egiteko jarduerak lehenestea Brasilen, norbere kabuz ikasteko materialak erabili ordez (Silva, 2018). Txinako testuinguruko ikaslearen autonomiari buruzko azterlan berri batean erakutsi den bezala (Lin eta Reinders, 2018), ikaslearen autonomia-arazoez zerikusi gutxiago bide dute naziotasun edo etniarekin, eta gehiago tokian tokiko helburu eta metodo pedagogikoekin.

Hollidayren arabera (2003), autonomia ez litzateke ikusi behar konstruktua bakan gisa; izan ere, askotariko formak hartuko lituzke talde eta gizabanako desberdinetan. Autonomia hori izan daiteke “autonomia sozial” bat eta, beraz, urrun geratuko litzateke autonomia-eredu indibidualista eta, batzuetan, lehiakorretik, elkarri laguntzeko dinamika batera hurbilduz (Kumaravadivelu, 2001). Benetan, ikusmolde hori gero eta gehiago onartzen da BHEan: autonomia unibertsaltzat hartzea, baina askotarikoa (Oxford, 2017), eta autonomia-modu kolektiboek benetan norbanakoaren autonomia sustatzen dutela (Schmenk, 2008). Schmenkek (2005) proposatu du autonomia tokiko hizkuntza-ikaskuntza inguruneetan kokatuta birpentsatzea, “autonomia globalizatuz”, tokiko baldintzen arabera, hizkuntza ikasteko autonomiaren kontzeptuan eta rolean aldaera egokiak onartuz. Smith, Kuchah eta Lamb-ek (2018) iradoki dute ikaslearen autonomiaren kontzeptuak garrantzi berezia bide duela garapen bideko munduan, zulo handi bat egon daitekeelako eskoletako jardunbideen eta ikasle askok berentzat eskuratu nahi eta benetan eskuratzen ahaleginduko direnaren artean. Lamb-ek (2004, 2013) aurkitu zuen hori gertatzen zela, hain zuzen, Indonesiako ingeles-ikasleen artean. Baliabide gutxi dituzten eta klaseak handiak diren testuinguruetan, ikasleen autonomia sustatzea heziketaren zirkunstantzia zailei aurre egiteko modu bat izan daiteke (Smith et al., 2018). Baliabide eskaseko eremuetan ere, ikasle askok Interneteko bitartekoak eskura ditzakete beren telefonoen bitartez. Hain zuzen, gailu mugikorrek ikasketan laguntzeko nola erabiltzen ari diren azaltzea kultura arteko eztabaida-gai baliozko eta baliagarri bat izan daiteke guztiz. Hollidayk iradoki duen bezala (2003), ikasleen autonomia edozein irakaskuntza-testuingurutan aztertzeko abiapuntu baliagarri bat hauxe izan daiteke: ikasleek dagoeneko erabiltzen duten ikasketa-jokabide autonomoaren adibideei erreparatzea.

## 5. GALDEKETA NARRATIBOA

Halabeharrez edo berariaz bigarren hizkuntza garatzeko, ikasleek aukera ugari dituzte Interneten eta, ondorioz, nahi beste aldagai-konbinazio daude. Beraz, zaila da orokortzea. Denboran jarraipena egindako ikasle talde txikien edo, are, indibidualen ikasketa-ibilbideei buruzko azterlan kualitatiboek erakuts dezakete tresna edo zerbitzu digital jakin batzuk erabiltzeak edo Interneteko kideko-taldeetan parte hartzeak eragin egiten diela bigarren hizkuntzaren garapenerako etapei. Prozesu horretan, eredu karakteristikoak ager daitezke. Garapen-ibilbideen konplexutasuna dela eta, norbanako ikasle independenteen gaineko azterlanek ez dute zehazten kausa-ondoriozko emaitza sinplerik, baina aditzera ematen dute ikasteko errazte-baldintza jakin batzuk garatzeak emaitza onak dituela (Mercer, 2011b). Sadek (2011) ingelesa ikasten zuen gizonezko ezkongabe brasildar bat deskribatu zuen eskolan, beste askok bezala, ingelesari buruzko interes gutxi zuena. Aldiz, hiri berri batera lekualdatzean, Ingalaterrako eta Ipar Amerikako rock musikaren zaleak ziren lagun berriak egin zituen. Haren lagun berri batek ere ez zekien ingelesez eta, beraz, hizkuntzaren gaineko informatzaile-rola hartu zuen, bere ingelesa hobetzera bultzatu zuena. Horretarako, Interneten abesti-letrak landu zituen batez ere. Sadek (2011) taldearekin bat egiteko eta hari zerbait emateko grina horri “partaide izatearen motibazio” deitu dio.

Oxfordek (2017) musikaren ahalmenaren beste kasu-azterketa bat egin du, lehenagoko beste azterlan batean oinarritua (Kao eta Oxford, 2014).

Tung-An etsaminara bideratutako ikasgela handien kulturaren hazi zen Taiwanen, eta bertan buruz errepikatuz ikasten zen ingelesa. Berak gorroto zuen ikusmolde hori, eta uko egiten zion kultura- eta familia-aurreikuspenen uztarpean geratzeari. Aldiz, maite zuen hip-hop musika eta, beraz, makro-estrategia bat sortzea erabaki zuen (Ikasteko Estrategia deitu zion): ingelesa hip-hop bitartez lantzea. Abestiak behin eta berriz entzuten zituen, eta ingeles hizkuntzaren lagin gisa idazten. Era horretan, ingelesezko bere “testuliburu” gero eta handiagoa sortu zuen (hala deitu zion berak), bertan bilduz abesti-letrak eta, aldamenean, hitz-zerrendak, gramatikako argibideak, azalpen-oharrak

eta kultura eta pragmatikari buruzko informazioa. Toki guztietan erabili eta handitzen zihoan bere testuliburua: garraio publikoan eta kaleetan oinez, eta hainbat orduz egunean, urtez urte. Hartara, ingurune pertsonal bat ondu zuen, ingelesa albait gehien ikasiz. Ondo ohartzen zen hip-hopeko letrak kaleko hizkera zirela, baina halako gogoz hartu zuen, non bere buruari ingeles akademikoa ere irakatsi baitzion (Oxford, 2017).

Tung-Anen kontakizunak frogatzen du norbere ekimenak eta sormenak ahalmen handia dutela, ikasteko xenda bakan bat landuz. Haren adibideak erakusten du ere ikaslearen eta testuinguruaren arteko erlazioak bi noranzko dituela, eta ikasleak kasu honetan ez ditu dauden bitartekoak erabiltzen bakarrik; aldiz, aldatu, sendotu eta nahastu egiten ditu.

Hizkuntza-ikaskuntza kontakizunak bilduz eta aztertuz, horretarako kultura-testuinguruak, bizitzako etapak eta aldaketa-ereduak kontuan hartuz, "hizkuntza-ikaslearen identitate narratiboen tipologia" bat sortu daiteke (Dörnyei, 2015). Horrek aldaketa-ereduak eman ditzake aditzera, eta lagungarria izan daiteke BHE teoriak birdefinitzeko eta jardunbide pedagogikoak hobetzeko. Gehienetan, azterketa kualitatiboak egiteko, norbere buruaren txostenak, ikaslearen agendak, galdetegiak eta elkarrizketak erabili izan badira ere, Oxfordek (2017) beste metodo batzuk ere gomendatzen ditu, askotariko denbora-epeen gaineko informazio xeheago gehiago eman dezaketelakoan, bertan sartuz mikro-behaketak, bideo-grabazioak, askotariko eskurapen-metodoak (adibidez, ahots gora pentsatzeko protokoloak), eta deskribapen trinkoa. Datuak ebaluatzeko orduan, ikusmolde (teoria) funtsatu bat argigarria izan daiteke, alegia, datuen arabera agertzen doazen ereduak bilatzea eta hipotesiak eraikitzen joatea, alde aurreko kategoriak erabili ordez (ikus Mercer, 2011b; Moyer, 2017). Behetik gorako ikusmolde iteratibo horrek ezusteko emaitzak argitu ditzake (Schwienhorst, 2008). Paiva eta Bragak (2008) aditzera eman dute hizkuntza-ikaskuntzako kontakizunak aztertuz ikasle arrakastatsuen profilak identifika daitezkeela, hor bilduz, esate baterako, autonomiarako duten gogoia, eta beste ikasleekin beren lorpenak partekatu eta haiengandik edateko duten gaitasuna; berberak autonomoak diren irakasleak. Faktore horietako batzuk barnekoak dira; beste batzuk, berriz, kanpokoak. Kanpokoetan biltzen dira ikasleei aukerak ematen dizkieten irakasleak, irakasleei askatasuna ematen dieten hezkuntza-sistemak eta ikasle bakoitzari ikasteko aukerak eta irakasle bakoitzari irakasteko baldintza onak ematen dizkieten bidezko gizarte-, politika- eta ekonomia-sistemak.

Hizkuntza-ikaskuntza kontakizunetan, ibilbideak aldakorrak dira: garapen ez-linealak eta aurreikus ezin daitezkeen emaitzak. Aldaketa txikiek edo, itxura batean, ausazkoak diren gertaerek ezusteko eta garrantzizko emaitzak izan ditzakete. Norbait ezustean topatzea, bitarteko berriak, edo bizitza-egoeraren aldaketak erabakigarriak suerta daitezke ikasleek BHGAN zuten planteamendua aldatzeko (Oxford, 2017). Ondorioz, motibazio-aldaketak edo estrategia berriak ager daitezke. Paivak (2011) japoniar etxeko andre ezkondu baten kasua azaldu du. Emakumeak gorrotoa zion ingelesari eskolan, baina ustez zerikusia ez zuen senarraren galdera batek hizkuntza ikastera zirikatu zuen:

Halako egun batean, senarrak hala esan zidan: "Hawaiiira eramango zaitut egunen batean". Hori entzun eta berehala, pentsatu nuen justu horixe behar nuela. Horixe egin nahi nuen nik. Bat-batean, Hawaiiin ingelesez naturaltasunez hitz eginez erosten ibiltzeko ideia bururatu zitzaidan. Aldi berean, baina, pentsatu nuen ikasiko nuen ingelesak praktikoa behar zuela, ez hutsala. Orain, orduko nire erabakiaz pentsatzean, diot: a ze umekeria, ala?

Ondorioz, irratiko ingeles-lezioak hartzen hasi zen. Gero, ipar-amerikar neska bat alabaren haurtzaindegiko klasean hasi zen, eta bi neskak (eta haien familiak) elkarren



lagunak bihurtu ziren, eta horrek ingelesa erabiltzeko motibazioa eta egokiera eman zizkion.

Adibide horiek erakusten dute BHGrako aukerak benetan ahalmen bilakatzen direla denbora eta tokia egokiak direnean (van Lier, 2000), komunitate erreal, birtual edo imajinatuekin bat egiten dutenean edo, labur esateko, "bizitzaren narrazio integratu" baten zati bihurtzen direnean (Dörnyei, 2015). Kontzeptu hori, koherentzia eta ikuspena uztartzen dituena, honela definitu dute McAdams eta Palsek (2016): pertsona baten bizitzari identitatea (batasuna, xedea, esanahia) hornitzen dioten bizitzaren kontakizun barneratuak eta garatuak, iragana berreraikitzen eta etorkizuna imajinatzen dutenak. Hizkuntza bat ikastean, beste atal bat gehitzen diogu gure bizitzaren kontakizunari, prozesu horretan norbera mundu eta hitz berriei lotuz (Ushioda, 2011). Identitate berriak ontzen ditugu, harreman berriak sortzen, eta balizko etorkizun berriak imajinatzen. Prozesu horrek, baina, baditu mugak, bilatutako identitate guztiak ez baitira eskueran izango (Sade, 2011). Partaidetza mugatuta egon daiteke, genero, arraza edo naziotasunari lotutako diskriminazioa dela eta. Botere-harremanek eta politikak ere zeresana izan dezakete (ikus Norton, 2001; Toohey eta Norton, 2003). Interneteko komunitateetan, talde batean onartua ez izateko, nahikoa izan daiteke erabilitako kulturak ez jarraitzea edo genero-konbentzioei ez lotzea (Thorne, 2003).

Hizkuntza-ikaskuntzaren kontakizun pertsonal bat idaztea esperientzia argigarria izan daiteke, ikaslea bere BHGaren etapez ohartu baitaiteke, eta hizkuntzari zein hizkuntza-ikaskuntzari buruzko kontzientzia orokorra sor dezake (Benson eta Chik, 2010). Gogoeta horrek hizkuntza-kontzientzia kritikora eramanez dezake. Ikasleak gero eta hobeto ulertzen du hizkuntzaren eta gizarte-testuinguruen arteko harremana, esperientzia pertsonalaren eta besteekiko konparazioen bidez. Chik eta Breidbachek (2014) erakutsi dute etorkizuneko hizkuntza-irakasleek kultura desberdinetan hizkuntza-ikaskuntzari buruzko kontakizunak partekatzen jarriz gero, telelankidetzagaitasmo baten bidez, agerian gera daitekeela indar indibidualek, kolektiboek eta sozialek BHGri nola eragin diezaioketen. Hori ikaskuntza-esperientzia erabakigarria da hizkuntza-irakasleentzat.

## 6. IKASKUNTZA AUTONOMORAKO TRESNAK ETA ZERBITZUAK

Azken aldiko azterlanek erakutsi dute BHG autonomiaz lantzen dela multimedia-kontsumoan H2 ikasteko iturri oparoa aurkitu duten H2 erabiltzaileen edo ikasleen artean (adibidez, pop-musika, entretenimenduko bideoak; Sockett, 2014; Sundqvist eta Sylvén, 2016), hedabide sozialetan (adibidez, sare sozialak, erabiltzaile-foroak; Warner eta Chen, 2017), Interneteko kideko-taldetan (adibidez, fikzio-zaleak edo aisialdian oinarritutako komunitateak; Sauro, 2017), eta norbanakoen hizkuntza-elkartrukeetan (adibidez, bikotekako ikaskuntza, hizkuntza-ikaskuntza komertzialerako zerbitzuak; Chik eta Ho, 2017). Jarduera horiek beharbada ez dute funtsean edo batez ere BHGrekin erlaziorik izango, baizik eta entretenimendu eta sozializazioarekin (Sockett, 2014). Era horretan, H2 ikasleak H2 erabiltzaile bihurtzen dira. Aldi berean, ondorioz, pertsona ohartzera hel daiteke BHG Internet bidezko jardueren bidez gertatzen ari dela. Aldi berean, berariaz jarriko dio arreta handiagoa hizkuntza-garapenari, aisialdira bideratutako motibazio nagusiarekin batera. BHGk duen irismena hizkuntza-kontzientziak eta gogoetak areagotzen dute. Halaberharrezko ikaskuntza mota hori bat dator hizkuntzari eta hizkuntza-eskurapenari buruz aldatzen ari diren hizkuntzalaritza aplikatuko ikusmoldeekin. Batzuetan, "norberak zuzendutako ikaskuntza naturala" deitu izan denak (Benson eta Chik, 2010) auzitan jartzen du BHGri buruzko orain arteko ikusmoldea, curriculum sekuentzialetan, gramatika-arauen ikasketan eta trebezia diskretuen garapenean oinarritua; izan ere, bat egiten du hizkuntzaren ohiko erabileran oinarritutako eredu batekin eta, bertan, ereduak eta *pusketak* (hitz asko dituzten lexiko- eta gramatika-unitateak) dira hizkuntza-ikasketarako oinarri (Ellis, 2017).

Hori gertatu ahal izateko, ikasleak hizkuntzaren eraginpean jarri behar dira testuinguru aberatsetan (Sockett, 2013), tartean dela esamoldeen arabera hizkuntzak funtzionatzeko duen modua eta testuinguruak aldatzean hizkuntza ere eraldatzea, adibidez, erregistroa edo hizketa-egintza. Abestiak behin eta berriz entzuteak, telesail bateko atal asko ikusteak edo joko-egoera errepikakorretan parte hartzeak lagundu egin dezake ereduak eskuratzen, maiztasun handiz, testuinguru nabarmena duten adibide argien eragina jasoz (Sockett eta Toffoli, 2012). Behin eta berriz entzun eta ikustearen prozesuan, ikasleak ezagutza-prozesuen multzo bat nozitzen du, tartean direla kategoriak eratzea, ereduak atzematea, eta berrikuntzez ohartzea, baita imitazioa ere (Sockett, 2013). Prozesu hori ez da eraginkorra izango erabiltzaile guztientzat; azterlanek erakutsi dutenez, erdi eta goi mailetarako izango da egokiena (Lai, Hu, eta Lyu, 2018; Moyer, 2017; Trinder, 2016). Beharrezko bitartekoen eskuragarritasuna ere mugatua izan daiteke. Hizkuntza-ikaskuntza naturalaren gaineko azterlan ugarik ingelesa hartzen dute aztergai; izan ere, hizkuntza horretan, erraz eskura daitezke multimedia bitarteko ezagunak. Chik-ek (2018) azterlan bat egin du Hong Kongeko beste hizkuntzetako ikasleei buruz, eta multimedia bitartekoak eskuratzeko aukera oso desberdina zen hizkuntzaren arabera. Koreera-ikasle batek erraz aurkitu zituen pop-kulturako materialak; izan ere, hori izan zen hizkuntzan arakatzen hasteko ikaslearen abiapuntua. Kontrako aldean, aleman-ikasle batek aurkitu zuen ezin zituela ingelesa ikasten baliatutako estrategia eta bitarteko berdinak erabili, multimedia-bitarteko nagusietan, alemaniar pop-kultura ez zelako hain eskuraeraza eta, beraz, ezta haren ezagutza ere.

H2 darabilten Interneteko praktika-komunitate guztiek, bestalde, ez dute hornituko hizkuntza eskuratzea errazteko besteko H2ren bolumenik. Koreerara bideratutako Reddit foro baten gaineko azken aldiko azterlan batean, Isbellek (2018) azaldu du xede-hizkuntza gutxi erabiltzen zela eta, aldiz, asko hizkuntza-ikaskuntzaz. Jakina, Isbellek adierazi duenez, azalpen horiek ikasleei lagundu diezaiekete, haien jakite maila eta ikaskuntza-testuinguruaren arabera: ona da maila apalagoko ikasleentzat edo irakaskuntza formalean hizkuntza-zalantza zehatzetarako argibideak bilatzen dituztenentzat. Isbellen azterlana hizkuntza-ikaskuntzara bideratutako Interneteko komunitate jakin bati buruzkoa da eskusiban; beste azterlan batzuek, berriz, erakutsi dute interes orokorreko hedabide sozialak, adibidez, Facebook, antzeko moduan erabiltzen direla maiz. Hori ere eskola-kulturaren hondar bat izan daiteke. Lai et al.-ek (2018) deskubritu zuten Hong Kongen galdekatutako ikasleek hedabide sozialak erabiltzen zituztela etxeko lanetako zalantzak argitzeko edo akats-zuzenketak eskatzeko, eta maizago eta erosoago jartzen zirela harremanetan ikasgelako kideekin, hitzun natiboekin baino; egile horien esanetan, parte-hartzaileek, hainbat arrazoi zirela tarteko, sare sozial joerako esperientzia teknologiko horiek bestela interpretatu zituzten, ikaskuntza-esperientzia artifizia gisa.

Izan ere, pertsona arrotzekin komunikatzeko hedabide sozialak erabiltzea ikasleek mugatutzat eta sinesgaitzat jo zuten eta, beraz, aspergarritzat (Lai et al., 2018). Batzuek kezka ere adierazi zuten, sare sozialak "hizkuntza-erabilera okerrezt beteta" daudelakoan, eta ikasleek, hartara, sare horien ohiko erabilerak hausten zituztela. Lai et al.-ek. adibide bat jarri dute:

Behin, gaztelania-hitzun batekin txatean aritu nintzen Interneteko txat-programa batean. Elkar agurtu genuen eta elkarri galdetu genion eguna zer moduz joan zitzaigun, zer bazkaldu genuen, eta atzo zer jan eta egin genuen. Orduan, pixka bat eta gero, ni, eta bera ere hala uste dut, aspertuta sentitu nintzen.

Trinderrek (2016) antzeko emaitzak bildu zituen: teknologia berdinak ikaskuntza-esperientzia desberdinak eskain ditzakeela. Agerian geratzen da ere ikasleen interes pertsonalen (adibidez, entretenimendu-bitarteko ezagunen) bidez xaxatuz, errazago erakarriko direla ikasleak hasiera batean, hizkuntza-ikaskuntza argi eta garbi nabarmenduz baino. H2 ikaskuntza-jarduera jakin batzuetan, gainera, arrakasta

izateko, beharrezkoa izan daiteke ezagutza eta autonomia maila bat izatea. Bensonek (2001) komunitadurak nork bere kabuz erabiltzeko gai izatearen adibide bat eman du, prozesuaren eta haren kausen nolabaiteko ezagutza eskatzen duena.

Lai et al.-ek (2018) azaldu zuten beren azterketako ikasleek ez zutela ia eragozpenik klasez kanpoko hizkuntza-ikaskuntzarako tresnak eta zerbitzuak aurkitu eta erabiltzeko. Chik ere (2018) antzeko bidetik jo du. Azken aldiko beste azterlan batzuek nabarmendu dute parte-hartzaile guztiak zenbateraino ari diren saiatzen mugikorrez lagundutako hizkuntza-ikaskuntzaren abantaila etekina ateratzen (Chik, 2018). Lambek (2013) aurkitu zuen Indonesiako nahiko urruneko landa-eremu batean ikasle gazteak ingelesezko abestiak entzuten zituztela, eta ingelesezko telebista ikusten. Beren telefonoak harreman sozialetarako erabiltzeko gogo berezia agertzen zuten, eta hor hala ingelesez nola indonesieraz komunikatzen ziren. Gailu mugikorren, bereziki telefono adimendunen, erabilera zabalak batez ere Interneteko hizkuntza-ikaskuntza informala hazteko aukera eman du (Godwin-Jones, 2017b). *Streaming* zerbitzuak, adibidez, Netflix, eskuragarri daude gailu mugikorretarako, eta hala daude egungo Interneteko zerbitzu ia guztiak, gehienetan aplikazio berezien bitartez. Telefono adimendunek pertsonalizazio zabal baterako aukera ematen dute eta, ondorioz, aplikazioak, edukiak eta ezarpenak oso nahieran konfiguratu daitezke. Gailu horiek gure bidelagun edonon bihurtu direnez, beti daude eskueran, eta edozein tokietan eta unetan ikasteko balio dute. Chik-ek (2018) deskribatzen du bere azterlaneko ikasleak beren ikasketa-gune eramangarrietan murgilduta daudela. Murgiltze horrek, entzungailuz eta egungo telefono adimendunen pantaila distiratsu eta handi batez lagunduta, *arreta* osoko esperientzia eskain dezake, jardueri buruzko kontzentrazio eta parte-hartze handikoa, hainbeste non erabiltzaileak denbora eta lekuaren zentzua ere gal baitezakeen (ikus Dörnyei, 2015). Hori da, hain zuzen, telefono adimendunaren mirarietako bat: murgiltze-esperientzia oso bat (etxean eroso eserita) edo bost minutuko bokabulario-saio bat (Starbucks-eko ilaran itxaroten) hornitzeko ahalmena, eta beste hainbat esperientzia bitartean, denbora-, kemen- eta arreta-konpromisoen sorta baten adierazle. Telefono adimendunek balio dute tokiko eta globalaren, aisialdi eta lanaren edo ikasketaren arteko zuloa gainditzeko. Ikasketa kokatua eskaintzen dute, benetako bizitzako testuingurua eta esperientziak mundu zabaleko komunitateekin Internetez konektatu ditzakeena. Testuinguruko ikasketa-esperientzia horiek lagungarriak izan daitezke ikaslea, ikaslearen lagun- eta familia-sarea, hezkuntza- edo lan-testuinguruak eta komunitate globalak biltzen dituen ikasketa-eredu ekologiko bati begira. Gailu mugikorrek ugari eskain dezakete sarritan ikaslearen autonomiari lotuta agertzen diren aukera-askatasuna eta nahierako sarbidea (ikus Murray, 2014).

## 7. IRAKASLEAREN ROLA

H2 ikasleak H2 erabiltzaile bihurtu daitezke, hizkuntzarekiko bizitza osoko lotura sortzeko trebezia eta motibazioa eskuratuz, lotura pertsonalak sortu behar dira. Hori hainbat modutan gerta daiteke, baina egun Internetez eskueran dauden bitarteko aberatsek hori eskueran jar dezakete. Horrek esan nahi dezake elkarrekintzan aritzea interes, gogo edo asmo profesional edo pertsonal bera duten xede-hizkuntzako komunitate jakinekin. Ikasleek beren kabuz aurki ditzakete H2 lantzeko aukera horiek, baina prozesu horretan era desberdinetan lagun daiteke: kidekoen gomendioak (adibidez, hedabide sozialak), hizkuntza-aholkularitza edo norbere kabuz aritzeko zentroak, edo irakaskuntza formala. Irakasleak erabakigarriak izan daitezke ikasle bakoitza haren "identitate eramangarriak (adibidez, futbol-jarraitzailea, argazkilari profesionala, eta zinemazale porrokatua)" ikasgelaz kanpoko hizkuntza ikasteko aukeretara bideratzeko (Ushioda, 2011). Egile honen esanetan, haien identitate eta interesak klasera erakarri behar ditu irakasleak, jarraipen-zentzu bat sustatu, klasean ikasi eta egiten dutenaren eta ikasgelaz kanpoko bizitzan direnaren eta orain eta etorkizunean egiteko interesa dutenaren artean.

Azterlanek erakutsi dute ikasleak animatzea bakarrik ez dela beharbada nahikoa (Lai, 2015); bitartekoen eta horien erabileraren gaineko jarraibideak emateak eta ikasgelako tresna eta zerbitzuen erabilera klasean erakusteak ere eragin nabarmena izan dezake ikasleen ekintzetan (Lai, 2015; Rosell-Aguilar, 2017). Gainera, Interneten dauden ikasketa-bitartekoen berri ematera gonbidatu daitezke ikasleak, edo hori egiteko esan dakieke. Ikasleei berei ikasteko materialak hautatzen laguntzeko esanez, haien motibazioa hobetu dezakegu eta, aldi berean, haien ezagutza metakognitiboan lagundu (Benson, 2016; Lai, 2017). Berrikuspen-prozesu horren zati batek tresna, zerbitzu eta estrategiez gogoeta egiteko aukerak bildu beharko lituzke, ikasleen agenden eta Interneteko aldizkari espezializatuen bitartez (Chik eta Breidbach, 2014).

Klase barneko azalpenetan eta esperientzia praktikoetan, gailu mugikorrak sartu beharko lirarteke, gure ikasleen bizitzen zati oso garrantzitsua baitira (Godwin-Jones, 2018d). Eskola-sistema eta irakasle ugari, hala ere, debekatu egiten dute mugikorraren erabilera klasean eta, ondorioz, informazioa eskuratu eta komunikatzeko ezin besteko tresna bat kentzen zaie. Godwin-Jonesen esanetan (2017b), ikasgela ingurune are irrealagoa bihurtzen da; bertan, hizkuntza-ikaskuntza ekimen artifiziala da, mundu errealerako balizko entsegu bat, baina ez da munduaren zati. Hizkuntza-klaseetan telefonoak debekatuz, baztertu egiten da ikasleek beren bizitzetara hizkuntza zuzenean sar dezaketelako ideia eta telefono adimendunak eskolaren eta bizitzaren arteko zuloa betetzen lagundu dezakeela. Izan ere, azterlanek erakutsi dute ikasgelan telefonoak ikasteko erabiliz gero eskolaz kanpora ere errazago erabiliko dela telefonoa ikasteko (Byrne eta Diem, 2014; Leis, Tohei, eta Cooke, 2015).

Ikasleak elkarrekin ikasteko materialak sortzen jarritz, gehiago ezagutu dezakete hizkuntzari eta hizkuntza-ikaskuntzari buruz, adibidez, Schwienhorst-ek azaldutako moduluetan (2008). Bertan, ikasleek benetako testuak aukeratu eta ariketak sortu zituzten lankidetzan, eta gero ikaskideekin partekatu. Godwin-Jonesek (2018c) Interneteko materialak aztertzekeko antzeko prozesu bat eta unibertsitateko irakasle-ikasle modulu baten sorrera deskribatu ditu. Ikasleek sortutako materialak, bestalde, are zabalagoak izan daitezke, simulazio globalen kasuan bezala, non ikasleek benetako kultur rola hartzen baitituzten (adibidez, etxebizitza-konplexu bateko egoiliarak edo lanbide jakin batzuetako langileak izatea), eta xede-hizkuntzazko elkarrekintzak sortzen (Michelson eta Petit, 2017). Kronenberg-ek (2018) azaldu du horrelako *jolas antzeko komunitate simulazio imajinatu bat* (non ikasleek Pfefferhausen hiri aleman birtuala sortzen baituten) saileko aleman-hizkuntzako curriculumean sartu zela.

Klase-ingurune kolaboratibo eta ez zentralizatuak lagundu egiten du ikaslearen autonomia garatzen (Murray eta Lamb, 2018). Irakasle askorentzat, erronka izango da arretaz diseinatutako atazen eta curriculumen gaineko kontrola askatzea (Warner eta Richardson, 2017). Irakasleak bat etor daitezke ikasleen autonomiarekin teoriarik, baina zail egingo zaie segur aski hura praktikan jartzea (Benson, 2016). Ikasleak autonomiaz jokatzera bultzatuz, irakasleari kontrol-galera ekartzeaz gain, "ikasleek askotariko emaitzak" ekarri ahal izango dituzte, ikasleek ibilbide desberdinak hartuko baitituzte beren interes edo gaitasunaren arabera (Benson, 2016, ). Aukera zabalagoa izango dute irakatsitako hizkuntza-ikaskuntzan gertatu ohi dena baino. Silvak (2018) hauxe adierazi du:

Ikasleak autonomo bihurtzeko aukerak zabaltzeko, hizkuntza-ikaskuntzaren testuinguruak esperientzia mota desberdinak eskaini behar lituzke. Are, aukera horiek askotariko ikasle-identitateentzako lekua eman beharko lukete, ikasleei jarduera-aukera zabal bat eskainiz, eta ikasleek erakargarri sentitzen dutena hautatzeko modua izan beharko lukete. Hartara, hizkuntzaren erabileraz jasotzen duten irudipena mundu errealekoaren antzekoa izango da.

Godwin-Jonesek (2017a) azaldu du maila ertaineko ikasleei aukera zabal bateko gai, modalitate eta generoak eskaintzen zitzaizkiela ikastaroko betebeharrak konplitzeko.

Michelson eta Petitek (2017) antzeko antolamendu bat deskribatu dute, non ikasleek aukera baituten irakasleak gomendatutako jarduerak hautatzeko edo norberak zein erabili deskubritzeko. Aukera hori bat dator ikasleen alfabetizazio digitala sustatzeko deiekin (Warner eta Dupuy, 2018), baina zaila izan daiteke irakaskuntza formalean aplikatzea, bereziki irakaskuntzaren erdigunean betiko testuliburu inprimatuen erabilera badago. Ikusita Interneteko ikaskuntza-bitartekoak askotarikoak eta beti aldakorrek direla, Sockett eta Toffolik (2012) aditzera eman dute onuragarriagoa izan daitekeela ikasleak komunikazio- eta multimedia-trebeziak oro har lantzeko hezteak, tresna edo estrategia jakin batzuen gaineko jarraibideak baino. Zalantzarik ez da bitartekoak kritikoki ebaluatzeko konpetentziak garatzea gaitasun baliagarria dela ikasle eta irakasle guztientzat.

Interneteko bitartekoak eta trebeziak klaseetan sartzen saiatzen diren irakasleek aurrez aurre aurki dezakete curriculum ofiziala eta tokian zein estatuan onartutako hezkuntza-metodologia. Irakaslearen autonomia beharrezko baldintza izan daiteke ikaslearen autonomia ere garatzeko (Lamb eta Reinders, 2008; Tatzl, 2016). Irakaslearen autonomiaren alderdi nagusi bat da berak aukeratutako ikusmoldeak erabili ahal izatea, tartean dela teknologia erabiltzea. Eskolaren araubideek, alfabetatze digitalik ezak eta, besterik gabe, lan-zamak, arakatzeko edo garapen profesionalerako aukera gutxi utziz, aukerak mugatu ditzakete. Irakasleak elkarrekin lan egiten jarritz (bereziki baliabide murrizteko testuinguruetan), garapen profesionalerako bide bat ireki daiteke, lankideekin saretuz eta elkarrekin bitartekoak trukatzuz (ikus Smith eta Kuchah, 2016). Era informalean teknologia kontsumitzea lagungarria izan daiteke ikasleei klasez kanpora ikasteko jarraibideak emateko. Softwarearen garapena eta kodetzearen oinarriak ezagutzea are lagungarriagoa da, arlo horietako ezagutza handiagoak oinarri hobek hornitu ditzakeelako teknologia-aukerak zuhurtasunez egiteko (Godwin-Jones, 2015). Hizkuntza-irakasle askorentzat, ikastetxeak edo unibertsitateak teknologia-aukera gutxi eskaini ditzake. Hezitzaileei askotan esaten zaie bakarrik ofizialki babestu eta hornitutako softwarea baliatzeko. Kasu askotan, software hori IKS, ikaskuntza kudeatzeko sistema bat izango da (*LMS* ingelesez, ikaskuntza birtualeko ingurunea ere deitua).

Batzuek argudiatu dute IKSren erabilera lagungarria izan daitekeela ikasleak autonomia hartzera bideratzeko. Reitbauer eta Frommek (2016) baieztatu dutenez, ikaskuntza-sistema itxi horrek kontrolerako modu hobea ematen du eta, beraz, ikaskuntza-prozesu efizienteagoa egin dezake. Ikusmolde horren arabera, kidekotasunen arabera ikaskuntzak badu kostu bat: irakasleak galdu egiten duela kontrola eta, zuzendaritza norberak hartuta ere, zalantzazkoa dela neurri handi batean gidaritzarik ez duen ikaskuntza-prozesu baten efizientzia (Reitbauer eta Fromm, 2016). Beste batzuek IKSren erosotasuna nabarmendu dute, eta bestelako tresna elektronikoak sartzearen kontra agertu, kezka praktikoengatik, pasahitz ugari beharko liratekeelako (Orsini-Jones, 2010). IKS bat erabiltzeak ez du esan nahi beste tresna edo zerbitzu batzuk gehitu ezin direnik; hain zuzen, orain ikaskuntza-sistema gehienek utzi egiten dute hirugarrenen tresnak gehitzen. Lee-k (2016) IKS bat (Blackboard) eta MySpanishLab laneko liburu digitala erabili zituen, baina bestelako hainbat tresna ere sartu zituen, tartean zirela Blogger, AudioBoo, eta wiki bat. Gure zereginaren zati bat, hizkuntza-irakasle garen aldetik, ikasleak eskolaz kanpoko munduan aritzea bada, irudiko luke onuragarria dela ikasleei tresna digitalen sorta bat aurkeztea. IKS erabiltzeko trebeziek, ordea, ez dute ia baliorik mundu errealean (Godwin-Jones, 2012).

## 8. ONDORIOAK. IKUSMOLDE MURRIZTAILEETATIK ASKATZEN

Hizkuntza-ikaskuntza konplexua da, bere baitan sartzen baitira ezagutzaren testuingurua (adibidez, lanerako memoria edo intenzionalitatea...), gizarte-testuingurua (adibidez, hezkuntza-sistema, beste ikasleekiko eta irakasleekiko harremanak), ingurune fisikoa, heziketaren testuingurua (adibidez, ataza, materialak, eta irakasteko eta ikasteko moduak), eta gizarte- zein politika-ingurunea (Zhang,

2016). Konplexutasun eta testuinguruko kokapen horrek ondo adierazten du ere zein diren hizkuntza-ikaskuntza autonomoaren baldintza idealak (Paiva eta Braga, 2008). BHG aztertzean, konplexutasun hori murriztu egiten da askotan, sistemaren osagai indibidualak aztertu ahal izateko (Blin, 2004), ordenagailu bidezko hizkuntza-ikaskuntzan ere gertatzen den bezala (Schulze, 2017). Aldiz, ikasle-autonomia bezain konplexua den zerbaitetan, sinplifikatzeak testuingurua kentzen du, eta ez du behar bezala erakusten indarrean den prozesu dinamikoa:

Ikaskuntza informala inprobisatua izateak ere adierazten du berezkoa duela sortzailea izatea, eta sistema dinamiko konplexu batean gertatzen dela, non sistemako askotariko osagaien arteko elkarrekintzek emaitza kolektiboak sortzen baitituzten; aldiz, osagai indibidualak aztertuta nekez aurreikusiko ziren emaitza horiek. Emaitzak osagaien arteko elkarrekintzen nolakotasunaren mende daude, baita osagaien nolakotasunaren mende ere (Sockett eta Toffoli, 2012)

Aldagaiak bakartuta aztertzeak informazioa hornitu diezaguke, baina kausa-eragin irudipen bat ere eman diezaguke; hartara, ordea, ezkutuan geratzen dira ezaugarri indibidualen interdependentzia, gizarte-elkarrekintzak, indar instituzionalak, gizarte-eta ekonomia-faktoreak eta politika- edo botere-harremanak.

KTk atzeraesate-ikusmoldea babesten du, emaitzetatik (on edo txar) abiatuz atzerantz lan egiten duena, ikaslearen hizkuntza-ibilbidea gidatuz elkarrekintzan diren faktoreak aztertzeke. Atzera begirako prozesu horrek esanguratsuek diren ikaslearen hasierako baldintzen alderdiak jarriko ditu agerian, edo Interneteko tresna, zerbitzu edo interes-komunitateekin izandako harreman adierazgarriak. Ibilbideko etapa-aldaketak, non ikasleak beste leku batera aldatzen baitiren beren ikaskuntza-ibilbidean, argigarriak izan daitezke. Dinamika-aldaketa horiek bakarrik deskubri daitezke aldi luze bateko elkarrekintzei buruzko behar beste xehetasun biltzen badira; era horretan, aldaketak testuinguruan ikus daitezke, ez bakartuta. Schulze eta Smithen arabera (2015), ikasle-ordenagailu elkarrekintzen gaineko azterketaren helburu nagusia aldaketak atzeman, kokatu, deskribatu, azaldu eta interpretatzea izan beharko litzateke. Hain zuzen, ekologiaren ikusmoldeek ihes egiten dute aurreikuspenetatik; aldiz, azalpena eta deskribapena hobesten dituzte. Era horretan, lagundu egiten digute oposizio bitarrak baztertzeko, elkarrekiko harremanei erreparatuz (Murray eta Lamb, 2018).

Ikaslearen autonomiari ekologiaren ikusmoldeak aplikatzeak bultzatzen gaitu ikaslea edo erabiltzailea gizarte- eta norbanako-testuinguruko interdependentzia osoan ikustera. Ikaslearen autonomiaren kasuan, lotura horien gainean ikusmolde nahiko desberdinak sortu dira horien esanahiaz gizarte-, ekonomia- eta politika-testuinguruetan. Aditu batzuek autonomiak egungo hezkuntza-giro orokorrarekin duen lotura nabarmendu dute; izan ere, egungo hezkuntzak trebeziaren garapen independenteari, bizitza osorako ikaskuntza-ahalmenari eta egokitzeko gaitasunari ematen dio garrantzia (Benson, 2016). Warner eta Richardsonek (2017) azaldu dute ACTFLen *World-readiness standards for learning languages* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2015) berrikusiak birdefinitu egin dituela komunitate-estandarrik, ekonomia eta kontsumitzaile globalen gizarte globalean hizkuntzak duen garrantzia nabarmentzeko (Warner eta Richardsonek aipatua, 2017). Ikaslea kontsumitzailetzat hartzen dute, eta hizkuntzaren ekonomia berri batean parte hartzen du, eta ez gizarte-jardueran batean (Warner eta Richardson, 2017). Schmenkek (2008) erakutsi du autonomiaren deskribapenaren alderdi batzuk bat datozela negozio-kudeatzaile arrakastatsuen ezaugarriekin.

Ikaslearen autonomia kontsumismoaren edo negozio-praktiken testuinguruan ikusi ordez, beste ikusmolde batek norbanakoren egiletza nabarmendu du, gogoeta kritikoa, sormena eta ekimen pertsonala bultzatzearen bidez. Schmenk-ek (2008) Alemaniako hezkuntzari buruzko 1960ko eta 70eko urteetako eztabaida ekarri du gogora,

ikaslearen autonomia gizarte- eta politika-emantzipazioaren testuinguruan ikusten zuena. Ikusmolde horretan, hizkuntza-ikaskuntza prozesu askatzailea da. Kumaravadivelu-k (2001) bere egin du ikusmolde hori “autonomia askatzailea” aipatuz (547. or.), ikasleak pentsatzaile kritikoak bihurtzeko ahaldunduz (ikus Mercer, 2013 eta Schmenk, 2008). Autonomia askatzaileak bilatzen du ikasleei beren giza ahalmen osoa betetzen uzten ez dieten gizarte- eta politika-eragozpenak identifikatzen laguntzea, eta... ikasleei horiek gainditzeko behar diren tresna intelektual eta kognitiboak hornitzea (Kumaravadivelu, 2001). Hori bat dator ikaskuntza kolaboratibo, demokratiko eta ez zentralizatuaren ideiarekin, eta lagungarria da, beraz, ikaslearen autonomia garatzen. Aldi berean, bat egiten du azken aldiko BHI edo bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko teoriarekin, norbanako ikasleak (Larsen-Freeman, 2018) ahalduntzera eta mundu errealeko arazoei heltzen dieten alfabetatze-pedagogia kritikoak garatzera deitzen duena (Warner eta Dupuy, 2018). Sadek (2011) aditzera eman du hizkuntza-ikaskuntza aurreikusteko ezintasuna eta haren ez-linealtasuna aitortzea gizarte-ekintzen inspirazioa izan daitezkeela askotan eskola-sistemaren biktima izan eta, ikusmolde lineal eta aurreiritziak direla eta, hartatik baztertuak izan direnentzat. Konplexutasunaren teoriaren ikusmoldeak lagundu egiten du erakusten gizakiak konplexuak direla eta, izaera hori dela eta, ezinezkoa dela gizakiak aurrefabrikatutako eredu homogeneo eta esentzialistetan sartzea, direla teorikoak, direla metodologikoak.

Ikasleak gizabanako bakar eta osoki gizaki gisa ikusiz eta tratatuz, eta ez trebezia neurgarrien arabera definitu, mugatu eta, beraz, murriztutako ikasle gisa, ikasleak ahaldundu egiten ditugu hizkuntza-ikaskuntza osoki mundu errealeko esperientziatzat har dezaten eta, halaber, irakasleei lagundu diezaiekegu ikusmolde zabalago bat izaten, estereotipoen kontra borrokatuz, enpatia sustatuz eta gizarte-justiziaren alde lan eginez (Holliday, 2003).

Oihan digitalean barrena arrakastaz ibiltzeko ikasleen aukerak eta ekintzak hartu behar dira kontuan, baita barne-atributuak garatu ere: ekimena, tinkotasuna eta sormena. Gainera, beharrezkoa da aitortzea giza garapena talde-partaidetzari eta besteen aukera autonomoak errespetatzeari lotuta dagoela (Schmenk, 2008). Norbanakoaren autonomiaren ideia azarna ilustrazioaren garaian eta Kant-en subjektu moderno subiranoaren kontzeptuan aurkitzen da (Schmenk, 2008). Dena den, Kant-en iritziz, gogo askea gizartean integratutako norbanakoek bakarrik erabil dezakete (Lewis, 2014). Lewisek (2014) ikusmolde hori ikasle-autonomiari aplikatu dio hizkuntza-ikaskuntzan, autonomia gizakiaren gizartekotasunari lotutako jokabidea delakoan: beste ikasleekin identifikatuta sentitzea, haiei lagunduz, jasotako laguntzari erantzunez, bidezkoasuna praktikatu eta egokia den unean eta bezala lankidetzan arituz. Gizarte-partaidetzaren bitartez, norbanakoaren autonomia hobetzen da, hizkuntza-trebeziak garatzen dira, eta pertsonaren identitatea handitzen da.

Itzultzailea: Bitez

**Bibliografia**

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). *World-readiness standards for learning languages* (4th ed.). American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2006). *Learner autonomy 8.- Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning*. Authentik.
- Benson, P. (2016). Language learner autonomy: Exploring teachers' perspectives on theory and practices. In R. Barnard eta J. Li (Ed.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (114-133 or.). IDP Education.
- Benson, P. eta Chik, A. (2010). New literacies and autonomy in foreign language learning. In M. J. Luzón, M. N. Ruiz-Madrid eta M. L. Villanueva (ed.), *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning* (63-80 or.). Cambridge Scholars.
- Benson, P., Chik, A. eta Lim, H. Y. (2003). Becoming autonomous in an Asian context: Autonomy as a sociocultural process. In D. Palfreyman eta R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (23-40 or.). Palgrave Macmillan.
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16(2), 377-395.
- Boulton, A. (2002). Computer corpora in language learning: DST approaches to research. *Mélanges Crapel*, 33, 79-91.
- Braga, J. D. C. F. (2013). Fractal groups: Emergent dynamics in on-line learning communities. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13 (2), 603-623. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000200011>
- Byrne, J. eta Diem, R. (2014). Profiling mobile English language learners. *JALT CALL Journal*, 10(1), 3-19.
- Castro, E. (2018). Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English. *System*, 74, 138-148.
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 18(1), 85-100.
- Chik, A. (2018). Learning a language for free: Space and autonomy in adult foreign language learning. In G. Murray eta T. Lamb (ed.), *Space, place, and autonomy in language learning* (57-72 or.). Routledge.
- Chik, A., eta Breidbach, S. (2014). 'Facebook me' within a global community of learners of English: Technologizing learner autonomy. In G. Murray (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (100-118 or.). Palgrave Macmillan.
- Chik, A., eta Ho, J. (2017). Learn a language for free: Recreational learning among adults. *System*, 69, 162-171.
- Davies, B. eta Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré eta L. Van Langenhove (ed.), *Positioning theory. Moral contexts of intentional action* (32-52 or.). Blackwell.
- Dewaele, J. M. eta Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic, and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-228.
- Dörnyei, Z. (2015). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Ellis, N. C. (2017). Cognition, corpora, and computing: Triangulating research in usage-based language learning. *Language Learning*, 67(S1), 40-65.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fonseka, E. G. (2003). Autonomy in a resource-poor setting: Enhancing the carnivalesque. In D. Palfreyman eta R. C. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures* (147-163 or.). Palgrave Macmillan.
- Gao, X. (2018). Language teacher autonomy and social censure. In A. Chik, N. Aoki eta R. Smith (ed.), *Autonomy in language learning and teaching* (29-49 or.). Palgrave Pivot.
- Godwin-Jones, R. (2012). Challenging hegemonies in online learning. *Language Learning & Technology*, 6(2), 4-13. <https://doi.org/10125/44279>
- Godwin-Jones, R. (2015). The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning & Technology*, 19(1), 10-22. <https://doi.org/10125/44395>
- Godwin-Jones, R. (2017a) Designing an intermediate level language textbook for mobile access and learner autonomy. *Folio*, 17(2), 4-11.
- Godwin-Jones, R. (2017b). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3-17. <https://www.lltjournal.org/item/2995>
- Godwin-Jones, R. (2018a). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning & Technology*, 22(2), 8-27. <https://doi.org/10125/44643>
- Godwin-Jones, R. (2018b). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1-19. <https://doi.org/10125/44651>



- Godwin-Jones, R. (2018c). Restructuring intermediate language instruction with open and student-curated materials. In J. Colpaert, A. Aerts eta F. Comillie (ed.), *CALL your DATA Proceedings* (136-143 or.). University of Antwerp.
- Godwin-Jones, R. (2018d). *Using mobile devices in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/03/Whitepaper-mobiles-in-class.pdf>
- Griffiths, C. eta İnceçay, G. (2016). Styles and style-stretching: How are they related to successful learning? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 599-613.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. [Euskaraz: Holec, H. (1984). *Autonomia bigarren hizkuntzen irakaskuntzan*. HABE.]
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. In D. Palfreyman eta R. C. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures* (116-126). Palgrave Macmillan.
- Isbell, D. R. (2018). Online informal language learning: Insights from a Korean learning community. *Language Learning & Technology*, 22(3), 82-102. <https://doi.org/10.125/44655>
- Kao, T. A. eta Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, 43, 114-120.
- Kostoulas, A. eta Stelma, J. (2016). Intentionality and complex systems theory: A new direction for language learning psychology. In C. Gkonou, D. Tatzl eta S. Mercer (ed.), *New directions in language learning psychology* (7-23 or.). Springer.
- Kramsch, C. eta Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor*. Oxford University Press.
- Kronenberg, F. (2018). Gamified imagined community simulations (ImSims) for language learning. *FLTMag*. <https://fltmag.com/gamified-imagined-community-simulations-imsims-language-learning/>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers & Education*, 82(1), 74-83.
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology. Beyond the classroom*. Bloomsbury.
- Lai, C., Hu, X. eta Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143.
- Lai, C., Wang, Q., Li, X. eta Hu, X. (2016). The influence of individual espoused cultural values on self-directed use of technology for language learning beyond the classroom. *Computers in Human Behavior*, 62, 676-688.
- Lamb, M. (2004). 'It depends on the students themselves': Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and Curriculum*, 17(3), 229-245.
- Lamb, M. (2013). 'Your mum and dad can't teach you!': Constraints on agency among rural learners of English in Indonesia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 14-29.
- Lamb, T. eta Reinders, H. (ed.). (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 51, 55-72.
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97. <https://doi.org/10.125/44462>
- Leis, A., Tohei, A. eta Cooke, S. D. (2015). Smartphone assisted language learning and autonomy. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(3), 75-88.
- Lewis, T. (2014). Learner autonomy and the theory of sociality. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (37-59 or.). Palgrave Macmillan.
- Lin, L. eta Reinders, H. (2018). Students' and teachers' readiness for autonomy: Beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 19, 1-21.
- Markus, H. eta Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- McAdams, D. P. eta Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217.
- Mercer, S. (2011a). Language learner self-concept: Complexity, continuity, and change. *System*, 39(3), 335-346.
- Mercer, S. (2011b). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
- Mercer, S. (2013). Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, 13(2), 375-398.
- Mercer, S. (2016). The contexts within me: L2 self as a complex dynamic system. In J. Kind (ed.), *The dynamic interplay between context and the language learner* (11-28 or.). Palgrave Macmillan.

- Michelson, K. eta Petit, E. (2017). Becoming social actors: Designing a global simulation curriculum for situated language and culture learning. In S. Dubreil eta S. Thorne (ed.), *Engaging the world. Social pedagogies and language learning* (138-167 or.). Cengage.
- Moyer, A. (2017). Autonomy in second language phonology: Choice vs. limits. *Language Teaching*, 50(3), 395-411.
- Murray, G. (2014). Exploring the social dimension of autonomy in language learning. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (3-14 or.). Palgrave Macmillan.
- Murray, G. eta Lamb, T. (2018). Space, place, autonomy, and the road not yet taken. In G. Murray eta T. Lamb (ed.), *Space, place, and autonomy in language learning* (249-262 or.). Routledge.
- Murray, G., Fujishima, N. eta Uzuka, M. (2018). Social learning spaces and the invisible fence. In G. Murray eta T. Lamb (ed.), *Space, place, and autonomy in language learning* (233-246 or.). Routledge.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (159-171 or.). Pearson Education.
- Orsini-Jones, M. (2010). Task-based development of language students' critical digital multiliteracies and cybergenre awareness. In M. J. Luzón, M. N. Ruiz-Madrid eta M. L. Villanueva (Eds.), *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning* (197-224 or.). Cambridge Scholars Publishing.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman eta R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (75-91 or.). Palgrave Macmillan.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Routledge.
- Paiva, V. L. M. O. (2011). Identity, motivation, and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In G. Murray, X. Gao eta T. Lamb (ed.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (57-72 or.). Multilingual Matters.
- Paiva, V. L. M. O. eta Braga, J. D. C. F. (2008). The complex nature of autonomy. *DELTA: Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 24(SPE), 441-468.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In D. Palfreyman eta R. C. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures* (1-19 or.). Palgrave Macmillan.
- Palfreyman, D. (2014). The ecology of learner autonomy. In G. Murray (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (175-191 or.). Palgrave Macmillan.
- Poupore, G. (2018). A complex systems investigation of group work dynamics in L2 interactive tasks. *The Modern Language Journal*, 102(2), 350-370.
- Reinders, H., eta White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154.
- [Euskaraz: Reinders, H. eta White, C. (2018). Autonomia eta teknologia 20 urteren ondoren: noraino heldu gara? nora goaz? *eHIZPIDE*, 92. [http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/autonomia\\_eta\\_teknologia\\_20\\_urteren\\_ondoren](http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/autonomia_eta_teknologia_20_urteren_ondoren)]
- Reitbauer, M., eta Fromm, H. (2016). Scaffolding 2.0 - Redefining the role of the teacher in online language learning environments. In C. Gkonou, D. Tatzl eta S. Mercer (ed.), *New directions in language learning psychology* (233-247 or.). Springer.
- Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L. eta Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, 72, 151-163.
- Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the app: A taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications. *CALICO Journal*, 34(2), 243-258.
- Sade, L. A. (2011). Emerging selves, language learning, and motivation through the lens of chaos. In G. Murray, X. Gao eta T. Lamb (ed.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (42-56 or.). Multilingual Matters.
- Sade, L. A. (2014). Autonomy, complexity, and networks of learning. In G. Murray (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (155-174 or.). Palgrave Macmillan.
- Sauro, S. (2017). Fandom and online interest groups. In S. L. Thorne (ed.), *Language, education, and technology* (1-12 or.). Springer.
- Schmenk, B. (2005). Globalizing Beamer autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107-118.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und sloganisierung des autonomiebegriffs*. Narr.
- Scholz, K. eta Schulze, M. (2017). Digital-gaming trajectories and second language development. *Language Learning & Technology*, 21(1), 99-119. <https://www.lltjournal.org/item/2987>
- Schulze, M. (2017). Complexity approaches to computer-assisted language learning. In S. Thorne eta S. May (ed.), *Language, education, and technology* (301-312 or.). Springer.
- Schulze, M. eta Smith, B. (2015). In theory—We could be better. *CALICO Journal*, 32(1), i—vi.
- Schwienhoist, K. (2012). *Learner autonomy and CALL environments*. Routledge.
- Silva, W. (2018). Autonomous learning support base: Enhancing autonomy in a TEFL undergraduate program. In G. Murray eta T. Lamb (ed.), *Space, place, and autonomy in language learning* (219-232 or.). Routledge.

- Smith, R. eta Kuchah, K. (2016). Researching teacher associations. *ELT Journal*, 70(2), 212-221.
- Smith, R., Kuchah, K. eta Lamb, M. (2018). Learner autonomy in developing countries. In A. Chik, N. Aoki eta R. Smith (ed.). *Autonomy in language learning and teaching* (7-27 or.). Palgrave Pivot.
- Sockett, G. (2013). Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: An emic approach. *ReCALL*, 25(1), 48-62.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. eta Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151.
- Sundqvist, P. eta Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning*. Palgrave Macmillan.
- Tatzl, D. (2016). A systemic view of learner autonomy. In C. Gkonou, D. Tatzl, eta S. Mercer (ed.), *New directions in language learning psychology* (39-53). Springer.
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67.  
<https://www.lltjournal.org/item/2430>
- Toohy, K. eta Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. C. Smith (ed.), *Learner autonomy across cultures* (58-72 or.). Palgrave Macmillan.
- Trinder, R. (2016). Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. *ReCALL*, 28(1), 83-102.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. eta Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 22(1), 78-102.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self, and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (245-260 or.). Oxford University Press.
- Viberg, O. eta Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169-180.
- Warner, C. eta Chen, H. I. (2017). Designing talk in social networks: What Facebook teaches about conversation. *Language Learning & Technology*, 21(2), 121-138.  
<https://www.lltjournal.org/item/3005>
- Warner, C. eta Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives. .. and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.
- Warner, C. eta Richardson, D. (2017). Beyond participation: Symbolic struggles with(in) digital social media in the 12 classroom. In S. Dubreil eta S. Thorne (ed.), *Engaging the world: Social pedagogies and language learning* (199-226 or.). Cengage.
- Wu, Z. (2018). Positioning (mis)aligned: The (un)making of intercultural asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 22(2), 75-94. <https://doi.org/10.125/44637>
- Zhang, L. J. (2016). A dynamic metacognitive systems perspective on language learner autonomy. In R. Barnard eta J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers beliefs and practices in East Asian contexts* (150-166 or.). IDP Education