

# Translanguaging hezkuntza-eleanitzean Ikerketa etnografiko bat

---

Egilea: Eider Saragueta Garrido

Zuzendaria: Jasone Cenoz Iragui

Donostian, 2019ko udaberrian





Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Departamentuan  
(UPV/EHU) aurkeztutako doktorego tesia

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea

Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea Doktorego programa

**dream** | DONOSTIA RESEARCH GROUP ON  
EDUCATION AND MULTILINGUALISM



## Esker ona

---

Hasteko eskerrak eman nahi dizkiot Jasone Cenozi, bide honetan zuzendari moduan emandako aholku eta laguntzagatik. Eskerrak ere, tesiaz gain emandako babes eta konfiantzagatik, zaila izango litzateke gaur ni lan hau aurkezten egotea zure gidaritzarik gabe. Era berean, Durk Gorter ikerlariari esker ona adierazi nahi diot. Biak gaian adituak izateaz gain, bidaia honetan zehar ezin hobeto lagundu, aholkatu eta babestu nauzuelako.

DREAM ikerketa taldekoei, mila esker. Nire aurretik egon direnei bidea urratzeagatik, eta nirekin batera proiektu erraldoi honetan parte hartu zutenei: Oihana Leonet, Maria Orcasitas eta Eli Arocena.

Gurasoei, haiek izan gabe guri eman zigutelako. Euskara. Eta ahizpari, euskara erabiltzeko aukera ezin hobea emateagatik! Aita, porque durante todo este proceso he sentido tu apoyo y cariño. Ama, beste behin inspirazio iturri izan zaitudalako. Amaia, eredugarri izateaz gain, eskutik heldu eta abentura honetan aurrera egiteko indarra emateagatik, onean eta txarrean beti hor. Eskerrik asko laguntza guztiagatik! Xabin, lur-besarkadengatik eta nire beldurrekin laguntzeagatik!

Anderri, euskaraz bizitzeko eta maitatzeko aukera emateagatik. Urduritasun uneetan emandako patxadagatik. Eta, prozesu honetan erortzen ez uzteagatik (eta erori naizenetan altxatzeko adorea emateagatik) baina batez ere, eta zentzu guztietan, ni zaintzeagatik, eskerrik asko. Guenekoko familiari, hainbeste arduratzearen, babesa ematearen eta bertako poz zein alaitasuna transmititzeagatik. Marialuisa, Jesus Mari, Joxean, Dani, Aintzane, Alex, Aimar eta Izei.

Ana Arangureni, euskaratik eta euskaraz bizitzen erakusteagatik. A Monse, por todo el cariño. Kuadrillakoei eta lagunei, zuek ere lanez lepo egon arren, animoak emateko tarteak bilatu duzuelako. Ilazki, Nere, Naiara, Ander, Lierni eta Ibai, nire egoera primeran ulertzeagatik! Aurizberri, Durango eta Iruñerriako lagunei tesiari mugak jartzen laguntzeagatik, eta behar nuen momentuan, buruko lainoak uxatu dizkidazuelako. Bestelako sortze-prozesuetan lagun izan zaituztedanei, dantzaren bidez bizitzaren beste alderdi zoro zoragarria erakusteagatik! Sofi eta Garazi, distantziak distantzia gertu izan zaituztelako (baita Imanol eta Iker). Unai, liburutegiko orduak kafez goxatzeagatik Milanen. Haizea, mundua beste era batera pentsatu daitekeela erakusteagatik. Nerea Villabona eta Mikel Gartziaarena, tesiari umore puntua emateagatik (zuen laguntza guztiagatik eta haize freskoa ekartzeagatik, eskerrik asko!) eta Uxue Díez eta Karin Van der Worpekin batera bazkari tarteak alaitzeagatik. Niretzat Saragueta familia erraldoia osatzen duten amona-aitona, izeba-osaba eta lehengusuei umorez blaitzeagatik, eta bereziki Maite Caminos lehengusuari familian bidea irekitzeagatik. Karmele, Bego, Mariber, Txaro zein Piliri atepak parez pare zabaltzeagatik eta aukera ezin hobea emateagatik. Izenik aipatu ez arren, lan honetan eragina izan duzuenoi.

Azkenik, egindako esku-hartzean parte hartu zuten eskolako ikasle eta irakasleei. Eskola-komunitatea erakusteagatik, bertako kideztat hartzeagatik eta erakutsitako guztiagatik. Zubi-lana egitea inoizko lanik ederrena dela erakusteagatik, elkarlanean jarraituko dugulakoan.

### Esker instituzionalak

Eusko Jaurleari doktoretza aurreko diru-laguntzagatik: PRE\_2014\_1\_201. Modalitatea: A. Era berean, Hezkuntza Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak sailari. Baita Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea doktorego programari ere tesi hau egiteko aukera emateagatik.



# Aurkibidea

---

Esker ona	i
Taulen zerrenda	vii
Irudien zerrenda	viii
Sarrera	1
1. Kapituluak: Eleaniztasuna, hizkuntza-jarrerak eta euskara	5
1.1 Eleaniztasuna	7
1.2 Hizkuntza-politikak	10
1.3 Hizkuntza gutxituekiko jarrerak eta pertzepzioak	16
1.4 Hizkuntza gutxituen erabilera	19
1.5 Hizkuntza gutxituak eta hezkuntza	22
1.5.1 Eskolaz gain	25
1.5.2 Ikaskideekin erabiltzen duten hizkuntza	27
1.5.3 Hizkuntza gutxituak eta ingelesa	30
1.6 Euskararen egoera	31
1.7 Euskararekiko jarrerak eta pertzepzioak	35
1.8 Euskararen erabilera	40
1.9 Euskara hezkuntza-sisteman	45
1.9.1 Ikaskideekin ikasgelan	50
1.9.2 Irakasleekin gelan	52
Laburpena	54
2. Kapituluak: Identitatea eta hizkuntzak	55
2.1 Identitatea eta eleaniztasuna	57
2.2 Identitatearen bilakaera	57
2.3 Identitateak performatuz	59

---

2.4 Identitateari buruzko beste begirada bat	61
2.5 Identitatea, hezkuntza eta hizkuntza	62
2.5.1 Identitatea eta hizkuntza eraikiz	64
2.6 Identitate-hibridoak	70
2.7 Identitatea negoziatzen	71
2.8 Identitatea eta ideologia	72
2.9 Euskal identitatearen inguruan	74
Laburpena	82
3. kapitulua: Hizkuntzen artean nabigatzen	83
3.1 Hizkuntza-praktikak	85
3.2 Elebartasunetik eleaniztasunera	86
3.3 Ardatz Eleanitza edo Focus on Multilingualism	87
3.4 Translanguaging sorrera	90
3.5 Hizkuntza gutxituak eta translanguaginga	94
3.6 Pedagogia-elebidunak	98
3.7 Translanguaging pedagogikoa	100
3.8 Bat-bateko translanguaginga gela barnean	103
Laburpena	107
Ikerketaren muina	109
4. Kapitulua: Ikerketa-galderak, ikerketa-diseinua eta ikerketa-metodologia	111
4.1 Ikerketa-galderak	113
4.2. Etnografiaren ezaugarriak	114
4.3 Amara Berri Sistema	119
4.4 Esku-hartzearen deskribapena	125
Metodologia	129



---

4.5 Ikerketa Partaideak:	129
4.6 Instrumentuak	137
5. Kapituluak: Emaitzak	169
5.1 Euskarari Buruzko Jarrera eta Pertzepzioak. Euskararen Erabilera	171
5.1.1 Ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz	172
5.1.1.1 Iraganean euskarak izandako egoeraren azterketa	172
5.1.1.2 Gaur egungo euskararen egoerari buruzko usteak	175
5.1.1.3 Euskararen etorkizunari buruzko usteak	176
5.1.2 Ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko	187
5.1.2.1 Jarrera baikorrak	188
5.1.2.2 Jarrera ezkorrak	202
5.1.2.3 Jarrera neutroak	213
5.1.3 Euskararen erabilera	218
5.1.3.1 Etxe giroan	218
5.1.3.2 Eskolan	229
5.1.3.3 Eskolaz kanpoko jardueretan	236
5.1.3.4 Lagunekin, eskolaz kanpo	239
5.1.3.5 Oporretan etxekoekin	247
5.1.3.6 <i>Ikerketa-herriko</i> erabilera	249
Laburpena	255
5.2 Identitatea eta hizkuntza	257
5.2.1. Ikasleen identitatea	258
5.2.1.1 Identitate bakarra erakusten duten ikasleak	258
5.2.1.2 Identitate konplexuak	261
5.2.2 Hizkuntza eta identitatearen arteko lotura	265
5.2.2.1 Euskaldun sentitzea eta euskararen erabilera.	266
5.2.2.2 Identitatearen eta hizkuntzaren arteko arrakala	272
5.2.3 Ikasleen eta beraien inguruaren eleaniztasun maila	276

5.2.3.1 Beraien burua	277
5.2.3.2 Familia	279
5.2.3.3 Ingurua: eskola eta herria	283
Laburpena	285
5.3 Hizkuntzen artean nabigatzen	287
5.3.1 Gela barneko bat-bateko translanguaging erabilera	288
5.3.1.1 Euskarazko saioak 2015	288
5.3.1.2 Euskarazko saioak 2016	289
5.3.1.3 Gaztelaniako saioak 2015	296
5.3.1.4 Gaztelaniako saioak 2016	306
5.3.1.5 Ingeleseko saioak 2015	312
5.3.1.6 Ingeleseko saioak 2016	318
5.3.2. Bat-bateko translanguaginga kopurutan	322
5.3.2.1 Ikasle	322
5.3.2.2 Irakasle	326
5.3.3. Ikasleen translanguaging ariketei buruzko balorazioa	329
Laburpena	339
6. kapitulua: Ikerketaren Ondorioak	341
6.1 Euskarari Buruzko Jarrera eta Pertzepzioak. Euskararen Erabilera	343
6.2 Identitatea eta hizkuntza	359
6.3 Ikasleen hizkuntza-erabilera	371
6.4 Ondorio orokorrak	377
6.5 Mugak eta etorkizunera begirakoak	379
6.6 Inplikazio didaktikoak	381
Erreferentziak	385
Eranskinak	407

# Taulen zerrenda

---

1.1. taula:	Herrialde motak eta hizkuntza politikak (Spolsky, 2004 oinarri hartuta).	14
1.2. taula:	2015. Gustuko hizkuntza D irakas-ereduan. LH 4 eta DBHko 2. maila.	38
1.3. taula:	2015. Eremu desberdinak gustuko hizkuntza. LH 4 eta DBHko 2. maila.	39
1.4. taula:	2011-2015. LH 4. maila eta DBH 2. maila erabilera orokorra. Ehunekoak.	48
2.1. taula:	Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa euskalduntasuna.	77
2.2. taula:	Nafarroa euskalduntasuna ehunekoetan.	78
2.3. taula:	Lapurdi, Baxenabarre eta Zuberoa euskalduntasuna ehunekoetan.	78
4.1. taula:	LHko ikasgaien ordutegia. (236/2015 DEKRETUA, abenduren 22an).	123
4.2. taula:	esku-hartzearen egutegia 2015.	125
4.3. taula:	esku-hartzearen egutegia 2016.	126
4.4. taula:	2015 eta 2016. urteko eskolako ordutegiak.	126
4.5. taula:	Partaideen ezaugarriak.	132
4.6. taula:	Neurtresnen oinarrizko azalpena.	137
4.7. taula:	2015. urtean jarraitutako testuinguruak.	142
4.8. taula:	2016. urtean jarraitutako testuinguruak.	143
4.9. taula:	2015 eta 2016 urteak. Behaketa taula hizkuntzen erabilera. Ehunekoak.	148
5.1. taula:	Lehen galdetegiko 6. galderaren erantzuna ST9 ikaslea.	183
5.2. taula:	Galdetegia1. ST11 ikaslearen adibidea.	240
5.3. taula:	Ikasleak. Euskararen erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	323
5.4. taula:	Ikasleak. Gaztelaniaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	324
5.5. taula:	Ikasleak. Ingelesaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	325
5.6. taula:	Irakaslea. Euskararen erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	327
5.7. taula:	Irakaslea. Gaztelaniaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	327
5.8. taula:	Irakaslea. Ingelesaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016.	328

# Irudien zerrenda

---

1.1. irudia:	Spolsky adituaren ereduaren oinarritutako irudia.	12
1.2. irudia:	Euskal hiztun, elebidun hartzaile eta erdaldunen bilakaera 1996-2016.	33
1.3. irudia:	Euskara sustatzeari buruzko jarrerak ehunekoetan.	35
1.4. irudia:	2015. Euskara, gaztelania eta ingelesa begikotasuna.	39
1.5. irudia:	2015. Ingelesaren begikotasuna LH 4. maila eta DBH 2. maila.	40
1.6. irudia:	Euskararen kale-erabileraren bilakaera, 2006-2016.	42
1.7. irudia:	2011ko Euskara-gaitasuna <i>Ikerketa-herrian</i> ehunekoetan.	43
1.8. irudia:	2017ko hizkuntzen kale-erabilera. <i>Ikerketa-herrian</i> ehunekoetan.	44
1.9. irudia:	2017. Euskara kale-erabilera faktoreen arabera. <i>Ikerketa-herria</i> ehunekoak	44
1.10. irudia:	Hizkuntza-ereduak EAEn.	46
1.11. irudia:	H.H eta L.Hko ikasleak irakastereduaren arabera. Ehunekoak.	47
1.12. irudia:	2015ean gelako lagunekin jolastorduan: LH 4 eta DBH 2. maila.	49
1.13. irudia:	D ereduko eskolako hizkuntza-erabilera orokorra. 2015	50
1.14. irudia:	LH 4. mailako ikasleen hizkuntza-erabilera. Bilakaera 2011-2015	51
1.15. irudia:	DBH 2. mailako ikasleen gelako hizkuntza-erabilera. Bilakaera 2011-2015	51
1.16. irudia:	LH 4. mailako ikasleak irakaslearekin gelan. Bilakaera 2011-2015	52
1.17. irudia:	DBH 2. mailako ikasleak irakaslearekin gelan. Bilakaera 2011-2015.	53
3.1. irudia:	Focus on Multilingualism ereduak.	88
4.1. irudia:	Amara Berri Sistemaren errotazio eskeman oinarritutako azalpena	121
4.2. irudia:	2015. urteko gela barneko antolakuntza.	127
4.3. irudia:	2016. urteko gela barneko antolakuntza.	127
4.4. irudia:	Kontrol taldeko ikasleak.	129
4.5. irudia:	Esku-hartzean parte hartu zuten hiru taldeak.	130
4.6. irudia:	Galdetegia: Zein neurritan zara eleaniztuna?	151

4.7. irudia:	Talde-eztabaiden eskema.	155
4.8. irudia:	Gomets ariketaren azalpena, ST7 ikaslearen adibidearekin.	156
4.9. irudia:	Historia del euskera ariketako azalpena.	164
5.1. irudia:	Gomets ariketa 2015 adibidea ST3 ikaslea.	189
5.2. irudia:	Galdetegia1. ST7 ikaslearen adibidea.	193
5.3. irudia:	Gomets ariketa 2016. ST13 ikaslearen adibidea.	199
5.4. irudia:	ST11 ikaslearen hizkuntza-erabilera berak idatziriko testua.	215
5.5. irudia:	ST5 ikaslearen komikia hizkuntza-ibilbideaz. 2016 Revista y Cómics.	229
5.6. irudia:	Euskaraz bizi nahi dut dinamikaren abestia.	252
5.7. irudia:	2015. Galdetegia: Zein neurritan zara eleaniztuna?	277
5.8. irudia:	Zein neurritan da zure familia eleaniztuna? Galdetegia.	279
5.9. irudia:	Zein neurritan dira eskola eta <i>Ikerketa-herria</i> eleaniztun?	283
5.10. irudia:	Translanguaging egitearen gustagarritasuna 2015 eta 2016.	332



# Sarrera

---

Azken urteetan globalizazioak hainbat aldaketa ekarri ditu, besteak beste: mundu mailan ingelesaren gorakada (Potowski, 2002; Howard, Sugarman eta Christian, 2003; Spolsky, 2009; Motha eta Lin, 2014; Pennycook, 2017), baita pertsonen arteko askotariko mugimenduak ere (Pavlenko eta Blackledge, 2004). Horren bidez, aukera izan dugu, herrialde desberdinetako pertsonak eta komunitateak ezagutzeko, baita horri lotutako hizkuntza eta identitateak ezagutzeko ere (Romaine, 2011). Bide beretik, teknologia berrien garapen biziak, aukera eman du elkar konektatzeko, era horretan bestelako harreman mota berriak sortuz (Castells, 2004, 2005; Hernandez, 2008; Beinhoff eta Rasinger, 2016).

Norbanakoen artean sortzen den hartu-emanen hainbat hizkuntza eta hizkuntza-praktika azter daitezke. Gurean horrez gain, hizkuntzen arteko loturetan eta egoeretan sakondu daiteke. Nahiz eta, Euskal Herrian baden bestelako kezka-iturri bat: euskararen erabilera apala. Izan ere, azken urteetan egindako azterketek erakutsi dute erabilerak beheranzko joera duela (Eusko Jaurlaritza, 2017a). Dena den, nazioarteko bestelako hizkuntza gutxitu batzuen artean ere, hizkuntza horien erabilera kezka-iturri da, esaterako: galesa (Baker, 2011; Thomas eta Roberts, 2011; Price eta Tamburelli, 2016), irlandera (Hickey, 2007) eta katalana (Vila i Moreno, 2008).

Beraz, hizkuntza gutxituen erabilera apaltzea Europako bestelako hizkuntza batzuetan geratu da. Horregatik, guretzat horien egoera bertatik bertara jarraitzea mesedegarria izan daiteke egoeraren azterketa osoa eginaz, gurean bizi dugun errealitatearekin alderatzeko. Horrela, gurean, euskararen egoera aldatzeko giltza izan daitezkeen gakoak ulertu eta aztertu ditzakegu gertuko egoerak hizpide hartuz.

Sarreraren hasieran, pertsonen mugimenduak ekarritako aldaketei erreparatu diegu, baina hizkuntzez gain, identitatea aipatzeko moduko gaia da. Globalizazioak eta nobanako zein taldeen mugimenduak identitate osaketa berri eta desberdinak mahaigaineratu ditu. Gai konplexua izanik, bere osaketan parte-hartzen duten osagaiez ariko gara, nahiz eta, arreta berezia jarri hizkuntzaren eraginari.

Hizkuntzak aipatuz, Preece (2016) egilearen aburuz, identitatearen azterketan norabide aldaketa egon da hizkuntzalaritza aplikatuan, eta horrek, hizkuntzen inguruko bestelako ikerketak egitea ekarri du. Ikuspegi aldaketaren bidez, identitateak bestera ulertzen hasi dira, era malguagoan, alegia.

Konplexutasunaren eta aldaketaren isla da, jadanik identitatea ez ikustea ezaugarri finkoek osaturiko kontzeptu gisa, baizik eta izaera malgua aitortuz, eraikuntza sozialtzat hartzera igaro gara (besteak beste: Creese eta Blackledge, 2015; Norton, 2013).

Ilido beretik, hezkuntza, eta horri atxikirik hizkuntzen irakaskuntza, Lasan eta Rehner (2018) egileen ustez, identitatearen kontzeptua hizkuntzen irakaskuntzaren erdigunean kokatzen da. Hortaz, hizkuntzen irakaskuntza identitatearekin txirikordatzen den gaia izaki, hizkuntza gutxituek zein bigarren edo hirugarren hizkuntzen irakasuntzak identitatearen osaketaren parte dira.

Aipatu eran, joan-etorriek eragindako globalizazioak munduan eman diren aldaketa fisiko eta digitalak urgaineratu ditu. Eta hori guztia hertsiki harilkatzen zaie identitatearen eta hizkuntzaren gaiei.

Aurretik esandakoaren haria jarraituz, norbanakoen artean sortzen den hartu-emanen hainbat hizkuntza eta hizkuntza praktika azter daitezke. Hori hizpidera ekarriz, eta hezkuntza-eleanitzean dauden aurrekariak kontuan hartuz, ikerketa honek ekarpen aipagarria egin nahi dio, egun, goraldian dagoen paradigmatari: *“Focus on Multilingualism”* edo Ardatz Eleanitzari (Cenoz eta Gorter, 2011, 2014). Halaber, *“translanguaging”* izenez ezagutzen den fenomenoaren garapenari ere ekarri handia egin diote aipatu berri ditugun egoerek (Lewis, Jones eta Baker, 2012a, 2012b).

Aitzitik, gai horiek aipatzean, arreta euskarari eta gisako hizkuntza gutxituetan jartzea komeni da. Jadanik hainbat ikerlarik egin bezala, azpimarra tokian tokiko hizkuntza gutxituetan eta *“translanguaging-ean”* jarriz (Cenoz eta Gorter, 2017a; Jones, 2017; Leonet, Cenoz eta Gorter, 2017).

Era berean, Euskal Herriak egokitu egin behar izan du garai berriak ekarri dizkion erronkei. Zehazki, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuingurua hartuz, bertako hezkuntzan aldaketak nabariak izan dira, besteak beste, D ereduak izandako goranzko bilakaera da horietan aipagarriena (EUSTAT eta Eusko Jaurlaritza, 2017). Era berean, kontuan hartzeko beste aldaketa bat: ingelesaren irakaskuntza gehiago hedatzea eta goiztiarragoa izatea.

Landuko diren hiru gai nagusien inguruko kokapena egin ostean, lan hau egikaritzeko erabilitako metodologiaz ariko gara. Lan hau ontzeko, etnografia erabili da, baina bereziki gela barneko etnografian jarri da azpimarra. Horretarako, baliatutako metodologia kualitatiboa izan da. Testuinguruari dagokionez, EAE-ko eskola publiko batean egin da ikerketa. Bertan, DREAM ikerketa taldea esku-hartze zabal bat egiten ari zen



translanguagingaren inguruan, eta abagune hori baliatuz, ikerlan hau sortzeko beta ireki zen.

Lan hau sortzerakoan, aintzat izan da, bere horretan dirauela euskararen inguruko kezka, dela hizkuntzaren erabilera dela hizkuntzaren irakaskuntza. Izan ere, euskaldunen artean ohikoa da euskararen inguruan solasean aritzea: euskalkien arteko berezitasunez, edota euskaren egoeraz. Baina bada azken urteetan, hiztunei ez ezik, erakundeei ere kezka sortu dien afera bat: euskararen erabileraren apaltzea. Nahiz eta, jakite-mailak gora egin, erabilerak ez du neurri berean edo antzekoan gora egin, eta horrek, zalantzarik gabe kezka sortzen du. Soka horri tiraka, horren inguruko ikerketa egiteko nahia sortu zen.

Ikerketa lan honek jorratuko dituen gaien inguruko kokapen orokor bat izan ondoren, tesi-lanak izango dituen atalez arituko gara. Hala ere, lehenbizi ondoko ohar hau egin nahi da:

Oharra: Arestian esandako eran, ikerketa hau EAEko herri bateko eskolan egin da. Datuak babestearren, lan honetan zehar *“Ikerketa-herria”* izenez izendatu da herri hori. Hortaz, letra etzanez idatzitako horrek, erreferentzia egiten dio ikerlana egin zen herriari. Bestetik, *“Ikerketa-eskola”* edo ikerketako eskola deitu zaio ikerketa egin zen tokiko eskolari. Era berean, letra etzanaz agertuko dira hainbat ataletan ikerlariak unean bertan jasotako oharrak *“ikerlariaren oharra”* izenez. Bestalde, ikerlariak egindako esku-hartzeak *“Iker”* deituraz izendatu dira. Lan honetan zehar aurkituko diren hitz gakoak izanik, horien inguruko oharra egitea ezin bestekoa dela irizten da irakurlea gidatzeko.

## Tesiaren egitura

Tesi hau sei kapitulutan banatu da, lehen hiruretan alderdi teorikoa landu da, ondoren, ikerketaren muinari helduz, honakoak jorratu dira: metodologia, emaitzak, ondorioak, ikerketaren mugak eta inplikazio didaktikoak. Segidan, atal bakoitzean ondutakoa xehe-xehe ikusgai:

**Lehen kapitulu**an hizkuntza gutxituei buruzko jarrera zein pertzepzioak aztertuko dira, baita euskararen erabilera ere. Horri lotuta eleaniztasunaz arituko gara, baita hizkuntza gutxituez eta hezkuntzaz ere. Era berean, hizpide izango dugu European dauden bestelako hizkuntza gutxitu batzuen egoera, euskararen antzeko egoera dute eta. Horri lotuta euskararen egungo egoera aztergai izango dugu, dela eskolako erabilera orokorra dela ikasle zein irakasleek egiten dutena.

**Bigarren kapitulu**an identitatea eta hizkuntzaz gaiak izango ditugu ardatz. Bi gaien artean dagoen lotura aztertzeaz ez eze, eta identitatearen azterketak azken urteetan izandako bilakaera oinarri hartuz, identitate-hibridoak zein identitatea eta ideologia gaiak jorratuko dira. Halaber, identitatearen osaketan eragina duten faktoreez arituko gara, bestek

beste: hezkuntzaz eta hizkuntzaz. Kapituluia amaitzeko, euskal identitatea landuko dugu, bertan egungo jarrerak ikusteaz gain, sasoi batekoiei ere helduko diegu.

**Hirugarren kapituluian** gela barneko hizkuntza-erabileraz arituko gara. Zehazki Ardatz Eleanitza izango dugu mintzagai, eta horri estuki loturik dagoen translanguaging kontzeptua xehe-xehe azalduko dugu. Batetik, kontzeptuaren sorreraz arituko gara, eta bestetik, hezkuntzan garatu den translanguaging pedagogikoaz ere jardungo dugu. Gainera, translanguaging eta hizkuntza gutxituen artean egon behar duen jasangarritasuna ere hizpide izango dugu.

**Laugarren kapituluia**, ikerlan honetatik sortu diren ikerketa-galderak jorratuz hasiko dugu. Ondoren, eta ikerketa testuinguratzeko asmoz, etnografiaz eta gela barneko etnografiaz ariko gara. Gela barneko etnografia lan honetako metodologiaren oinarri izanik, horretan sakonduko dugu. Kapitulu honen baitan, egindako *Ikerketa-eskolaren* hainbat ezaugarri erakutsiko dira. Halaber, egindako esku-hartzeaz ere ariko gara, baita metodologia atalean beren-beregi sorturiko atal nagusiez ere: partaideak eta neurtresnak.

**Bosgarren kapituluian**, ikerketa honetako emaitzak izango dira ikusgai, baina horretarako kapituluia hiru azpiataletan banatu da. Lehen azpiatalean, 5.1n zehazki, ikerketako partaideen euskararen inguruko pertzepzio zein jarrerak izango dira hizpide, baita euskararen erabilera ere. Ondoren, 5.2 azpiatalean, ikerketan parte hartu dutenen identitatea izango da mintzagai, beti ere, hori hizkuntzaren gaiari txirikordaturik. Hirugarren azpiatalean, hain zuzen ere 5.3an, gela barnean ikusitako hizkuntza-erabileraren emaitzak erakutsiko dira, baina horiek translanguaging praktikekin lotuta azalduko dira.

**Seigarren kapituluian**, lan honetan egindako hiru ikerketako ondorioez arituko gara. Aurrez, emaitzekin egin moduan, hiru atal nagusitan banatu dira atal bakoitzeko ondorioak doi-doi ikusteko. Segidan, ondorio orokorrez, ikerketak izan dituen muga eta aurrera begirakoez arituko gara. Amaitzeko, ikerketa honek izan ditzakeen inplikazio didaktikoetan jarriko dugu begirada.

# 1. Kapitulu

## Eleaniztasuna, hizkuntza-jarrerak eta euskara

---

Kapitulu honetan hizkuntzak, hizkuntzen inguruko jarrerak eta hizkuntza-erabilera izango ditugu ardatz. Era berean, eleaniztasunaz eta hizkuntza-politikaz ere arituko gara. Amaitzeko, euskararen inguruko jarrerak eta hizkuntza-erabilera izango ditugu mintzagai.

Hizkuntzen gaia lantzerakoan, ezin bestekoa da eleaniztasunaz aritzea. Azken urteetan ikerketan zein hezkuntzan bereziki landu den gaia izan da, nahiz eta, aspalditik etorri horrekiko jakin-mina. Gai horri lotuta dago hizkuntza-politikarena, ezin bestekoa delako hizkuntza eta hizkuntzak antolatzekeo plangintza eraginkorra izatea, bereziki hizkuntza gutxituak dauden eremuez ari bagara. Hori lantzeko, nazioarteko hainbat adibide ekarriko ditugu, besteak beste: Irlanda eta Galesekoak. Hizkuntza horiek dituzten hainbat ezaugarri euskarak dituenaren antzerakoak dira, hala nola: hizkuntza gutxituak izatea, hezkuntza formalean irakastea eta horien erabilerak kezka sortzea jendarte zein erakundeetan. Horregatik, ezin aproposagoak dira gure lanera ekartzeko, antzekotasun handia dutelako euskararekin eta euskararen egoerarekin.

Hizkuntzei txirikordaturik dagoen beste gai bat hizkuntzen inguruko jarrerena da. Era berean, hiztunek hitz egiten dituzten hizkuntzen inguruan dituzten jarrerak lotura zuzena dute erabilerarekin. Beraz, ezin bestean hizkuntzen inguruko jarrerak eta erabilerak hertsiki lotzen dira. Hizkuntzen inguruko jarrerez ari garen honetan, ezin ahantz dezakegu horien inguruan dauden eragileak duten pisuaz, esaterako: familiak eta eskolak. Eskolaren baitan, garrantzia duen eragileetako bat hizkuntza-eredua da. Badira jarreretan eragina duten bestelako eragile batzuk, eta horiez doi-doi arituko gara lehen kapitulu honetan.

Atala amaitzeko, euskararen erabilerak azken urteetan izandako bilakaera jorratuko dugu. Batetik, eskolaz kanpoko eremua izango dugu aztergai eta bestetik, eskolako. Azken eremu horretan, eskolan hain zuzen ere, hizkuntza-erabilera aztertzerakoan bi multzo bereizi dira: irakasleak eta ikasleak. Horien artean hizkuntza-erabilera zabala beha daiteke, horregatik, multzoka lantzeak askotariko praktikak urgaineratzen ditu. Halaber, hiztunon hizkuntza-erabilerak eremu askotan neur eta iker badaitezke ere, eta lan honetako ardatza hezkuntza denez, horretan jarriko dugu arreta.



## 1.1 Eleaniztasuna

Elebitasuna munduko ia herrialde, klase sozial eta adin-talde guztietan dago; izan ere, zaila da aurkitzea soilik elebakarra den jendarte bat (Grosjean, 1982). Era berean, eleaniztasuna mundu mailako fenomeno da eta pertsonon historiaren hasieratik gertatzen da, izan ere, ziurrenik hizkuntza-taldeak harremanetan egon dira isolaturik egon beharrean. Historian adibide ugari daude harremanetan egon diren hizkuntzen artekoak eta horrek nolabaiteko elebitasuna elkarri izan du esaterako hezkuntzan (Johannessen, 2019). Horregatik, eta uste orokorraren aurka, munduko populazio gehiena elebiduna edo eleaniztuna da. Elebakartasuna, munduko oso pertsona gutxien ezaugarri izanik.

Munduko biztanleen hiru laurdenentzat ohikoa da egunerokotasunean bi edo hizkuntza gehiago hitz egitea. Izan ere, estatistika ofizialik ez bada ere, 200 herrialde baino gutxiagotan 6000 hizkuntza elkarrekin bizi dira (Rumbaut, 2009). Hortaz, hizkuntzen arteko harremana handia eta etengabekoa izanik, ondorio nagusia eleaniztasuna dela esan daiteke, eta horregatik, ohikoa da norbanako elebidun edo eleaniztunak aurkitzea. Hala ere, eleaniztunen egoerak oso desberdinak dira munduan barna.

Elebitasuna zein eleaniztasuna bezalako kontzeptuak, maiz ikerturiko gaiak izan badira ere, hainbat definizio eta izen izan dituzte historian zehar. 1956. urtean Haugen ikerlariak horrela definitu zuen elebitasuna: “Bilingual is a cover term for people with a number of different language skills, having in common only that they are not monolingual.” (Haugen, 1956:9) 1953an, aldiz, Weinreich ikerlariak antzeko definizioa egin zuen: “the practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual” (Weinreich, 1953:1). Baina, norbanakoari dagokionez, pertsona elebidunak definizioz talde heterogeneoa osatzen dute (Romaine, 1995; Grosjean, 1998; Li, 2009). Heterogeneitate hori, hizkuntza-esperientzia desberdinak bizitzearen ondorio da, horrek ematen baitizkio hiztunari: hizkuntza-maila, jarrera-mota eta motibazio desberdinak. Ildo berean, horiek bide ematen diote hiztunari hizkuntza bakoitzean harreman eta ziurtasun maila desberdin bat lortzeko (Li, 1996; Grosjean, 1998, 2010; Gathercole eta Thomas, 2005; Oller 2005), baita jarrera eta motibazio desberdinak erdiesteari ere (Cenoz, 2003; Dörnyei, 2006). Hala ere aintzat hartu behar da, posible dela pertsona elebidun batek ikasitako lehen hizkuntza ez izatea gehien erabiltzen duena: “one should be careful, therefore, not to think that the bilingual’s first language, or mother tongue, is the stronger, most fundamental language; it really depends on the individual’s language history (...)” (Grosjean, 2010:90).

Hiztuenez ari garela, aipagarria da elebidun hartzailearen figura. Testuinguruaren eta egoeraren arabera moldagarria da norbanako horien jarduna da. Hau da, “someone may listen with understanding in one context (e.g shops) but not in another context (e.g an

academic lecture)” (Baker, 2011:7). Horrekin esan nahi da, elebidun hartzailearen figura ezagutzen diren lau gaitasunetatik haratago doan zerbait dela. Hau da, idazmena, irakurmena, mintzamina eta entzumena zentzurik eta zabalenean ulertu behar dira. Hots, zuritik beltzerako tartean grisaz gain, kolore eskala ikusi behar da, eta horixe da proposatzen duena Baker (2011) adituak. Gurera ekarriz beste behin adibidea, posible da elebidun hartzaileak euskara ulertzea, baina hitz egiterakoan gaitasun handirik izan ez, eta beste hizkuntza batean zuzentzea. Horrek, nolabait ekidin edo apaldu dezake aurrerago landuko dugun gaia: estres linguistikoa.

Hortaz, munduko ia herrialde guztietan aurki dezakegu eleaniztasuna, eta antzinatek datorren fenomenoak izanik, hizkuntzen arteko harremanetan aurki dezakegu jatorria. Gainera, hiztun bakoitzak bizitako esperientzia pertsonal zein kolektiboen ondorioz, norberaren elebitasunak edo eleaniztasunak bide desberdinak har ditzake. Horregatik, lehenbizikoz ikasitako hizkuntzak ez du zertan erabiliena izan. Norbanakoaren hizkuntza-historiaren arabera da eta hizkuntzen bilakaerak bide desberdinak hartzen ditu norbanakoak osatzen duten taldea askotarikoa delako.

Eleaniztasuna definitzeko hainbat era badaude ere honakoa ekarri nahi izan dugu: “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (European Commission, 2007:6). Hortaz, eleaniztun izateko egunerokotasunean norbanakoak, jendarteak, eta erakundeek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko gaitasuna izango litzateke. Hala ere, aintzat hartu behar da Azurmendik (2010) esandakoa: “Estatu-nazioek talde etniko, linguistiko eta kultural bakarrik aukeratzen dute erdigune izateko, gainerakoak gutxiagotuz. Baina, aukeratutako bakar hori denen onurarako balitz bezala azaleratzen dute, modu horretako gizarteari eleaniztuna eta kulturantzuna deituz” (Azurmendi, 2010: 147). Hortaz, horren bidez ulertzen da, norbanakoak eleaniztun izan arren, jendarte eleaniztunik ez dagoela. Hau da, ez behintzat, bi hizkuntzen arteko egoera berdina dutela erakusten duenik. Azurmendiren (2010) ustez, estatu askok hizkuntza ofizial bakarrik dute, baina bi dituztenen kasuan ez dago orekarik, ez eta horren eredurik mundu zabalean ere.

### **Eleaniztasuna Europan**

Egun, 24 hizkuntza ofizial daude Europar Batasunean, baina badira 60 hizkuntza indigena, erregional edo gutxitu ere. Halaber, horiek 40 milioi hitzunik dituzte eta tartean daude: euskara, katalana, frisiarra, saamia, yiddish eta galera. Nazio bakoitzeko gobernuak erabakitzen du hizkuntza horien estatus legala eta hori zenbateraino babestu (Europar Batasuna, 2018).

Spolsky (2004) adituak dio, historikoki edota ideologikoki elebakarrak izan diren estatu-

ak, euren konstituzioetan talde indigenetako, edota gutxiengo zehatz batzuen, hizkuntza-eskubideak onartu dituztela edota hori egiteko gogatuak izan direla. Aitzitik, xedapen konstituzional bat izatea edota lege bat izateak, ez du bermatzen hizkuntza gutxitua duten hiztunen eskubideen aldeko tresnarik abian jartzea. Hala ere, konbentzio Europarrak lehen pausoa dira eta garrantzitsuak dira hizkuntzen eskubideak babeste aldera. Horren aldeko itun garrantzitsu zein ezaguna Europako Kontseiluak 1992an idatzi zuena da: *“European Charter for Regional or Minority Languages”* edo euskaraz: Eskualde Hizkuntzen edo Hizkuntza Gutxituen Europako Karta. Hainbat hainbat ideal eta printzipio biltzen ditu, besteak beste:

- Europako eskualde-hizkuntza historiko zein hizkuntza gutxituak babestea.
- Eremu publiko eta pribatuan eskualde-hizkuntza zein hizkuntza gutxituak erabiltzeko eskubidea.
- Kulturartekotasunaren eta eleaniztasunaren balioa.

Era horretan, hizkuntza horien babesa eta biziberritzea ahalbidetzeko aholkuak ematen ditu. Ondoren, Spolsky-k (2004) gaineratu bezala, inolaz ere ez dira aholku horiek hizkuntza ofizialen kalterako, horiek ere ikasi beharrekoak direlako. Hala ere, aditu horrek ondo adierazi bezala, badirudi zehaztasun handiz ematen dela eskualde-hizkuntzen eta hizkuntza gutxituen definizioa, baina *“in fact left a great deal of room for manoeuvring”* (Spolsky, 2004: 123). Hau da, zehaztasun handiak daudela iruditu arren, azken egileak dio oraindik gaizki ulertuak sortzeko tarterik ere badela.

Espainiar estatuak 2001ean berretsi zuen ituna, eta urte berean Varennes adituak arrangura erakutsi zuen, hau da, nahiz eta, Eskualde Hizkuntzen edo Hizkuntza Gutxituen Europako Karta saiatu hizkuntza gutxituen alde egiten, horrek ez du esan nahi tokian tokiko agintariek hori babestuko dutenik. 2018ra arte, 28 kide daude Europar Kontseiluan, eta horietatik 25ek berretsi dute Hizkuntzen Karta. 8k sinatu badute ere, ez dute berretsi (Chart of signatures and ratifications of Treaty 148, 2018). Hortaz, oraindik orain eleaniztasunaren gaia korapilatsua da, baita horren trataera ere.

Gorter eta Cenoz (2011) adituek adierazi bezala, hizkuntza gutxitu bat hitz egiten duten hiztunek inguru berdinean hitz egiten den hizkuntza nagusia ere hitz egiten dute, hots, ukipenean dauden bi hizkuntzak dakizkite. Gainera, hizkuntza nagusia ingelesa ez den kasuetan, horri buruzko ezagutzak ere izan behar dituzte komunikaziorako hizkuntza baita. Hortaz, hizkuntza gutxitu bateko hiztunak gutxienez elebidunak dira, eta eskolan, hizkuntza gehigarriak ikasten dituzte.

2012ko Eurobarometroaren (Eurobarometer, 2012) emaitzek erakusten dute, Europarrak eta beraien hizkuntzaren inguruan egindako inkestan, eleaniztasunarekiko oso jarrera baikorrak dituztela. Hori adierazi baitzuten hizkuntza gutxituekiko zituzten jarrera eta pertzepzioek:

- %98k dio atzerriko hizkuntza jakiteak beraien seme-alabei onurak dakarzkia.
- %88k uste du, bere hizkuntzaz gain beste hizkuntzarik jakitea erabilgarria dela.
- %72k ados dago, Europar Batasunaren helburuarekin, hots, gutxienez bakoitzak atzerriko bi hizkuntza jakitearekin.
- %77k dio, hizkuntza gaitasunak hobetzea araudien lehentasuna izan beharko lukeela.

Hortaz, ikusi berri ditugun emaitzak jarrera baikorrak urgaineratu zituzten egindako inkestan. Hala ere, jadanik 1996 urtean egindako Euromosaic lanean hainbat egilek esan zuten talde baten kopuru demografikoak ez duela bermatzen talde horren hizkuntzaren biziraupena (Nelde, Strubell, eta Williams, 1996). Izan ere, Europako hainbat hizkuntza oso mehatxaturik daude, nahiz eta ustez talde demografiko handi baten babespean izan. Horregatik, hiztun-kopuruak ez du bermatzen talde zehatz bateko hizkuntzaren bizia.

Horri loturik dago hizkuntza gutxituaren errekonozimendua dagokion nazio-estatuaren partetik, baita jendarte zibilaren babesa ere, hau da: “the degree to which such languages were ‘legitimated’ and ‘institutionalised’ within nation-states” (May, 2000:111). Kasu horretan, egileak legitimazioarekin ulertarazi nahi du estatu horrek duen hizkuntza gutxituaren aitorten formalaren maila nolakoa den. Zeina ohikoz konstituzioaren edo prozedura legegileen bidez arautzen den, eta hortaz, estatus ofiziala ematen zaion. Baina hori, estatus ofiziala aitortzea, ez da nahikoa, hau da:

“The process of state legitimation is thus an important first step in raising the status – and by implication, the profile – of a minority language. However, it is not, in itself, enough to ensure a central (or even, a more prominent) role for that language the public legitimation of a minority language, and its institutionalisation in associated domains, become crucial to its ongoing survival within modern nation-states” (May, 2000:102).

Hortaz, hizkuntza gutxituen biziraupenerako estatus ofiziala, eta hitz egiten den nazioaren edo nazioen aitortza ezin bestekoak dira; baina hori ez da aski hizkuntzaren eginkizun zentrala ziurtatzeko. Horretarako, besteak beste, hizkuntza gutxituaren instituzionalizazioa eta jendarte zibilaren babesa beharrezkoak dira.

## **1.2 Hizkuntza-politikak**

Zerikusi handia du plangintzak hizkuntzen erabileran, baina norbanakoaren hautuak ere hizkuntza politiken eragina jasotzen dute, horregatik bi noranzkotan eragitea garrantzitsua da.

Baker (2011) adituaren aburuz, elebidun guztiek ez dute aukera hitz egiten dituzten bi hizkuntzak egunerokotasunean erabiltzeko. Batez ere, elebidunak testuinguru



elebakarrean kokatzen badira gertatzen da hori. Aitzitik, bi hizkuntza edo gehiago dauden komunitateetan, elebidunek dakizkiten hizkuntzen artean aukeratu dezakete egunerokotasunean erabiltzeko. Egile horren hitzekin jarraituz, horregatik esaten da, kasu horietan hizkuntza aukeraketa edo *“language choice”* egiten dutela. Hizkuntza bat edo bestea erabiltzearen gakoetako bat da, elebidunak alde aurretik elkarriketa izango duen pertsona ezagutzea, esaterako: familiakoa delako edota laguna delako; kasu horietan elkarriketa aurretik bi hiztun horiek dakiten hizkuntza erabiliko da. Aditu horren usteekin amaitzeko esan, biak elebidunak badira, aukera dutela hizkuntza, elkarriketako edozein unetan aldatzeko, nahiz eta ohiturak aldatzea lan nekeza izan ohi den.

Spolsky (2009) adituaren ustez, hizkuntza politikaren gakoa aukeran dago. Izan ere, elebiduna edo eleaniztuna bazara dakizkizun hizkuntzen artean aukeraketa egin beharko duzu elkarrekintza gauzatzeko. Eta era berean elebakarra izanik ere, dakizun hizkuntzaren zein estilo erabiliko duzun erabaki beharko duzu elkarrekintza bakoitzean. Ildo beretik dio, aukera horiek kudeaketaren ondorio direla eta modu kontziente eta esplizituan irudikatzen dutela hiztunek hizkuntzaren aukeraketan egiten duten kudeaketa ahalegina. Horregatik, hizkuntza-kudeaketa alor konplexua da, eragile askok parte-hartzen dutelako, baita norberak egiten dituen hizkuntza hautuetan ere.

Konplexutasun horren isla dira jarraian ikusiko ditugun irlandera eta galesari buruzko bi adibideak. Aurrerago modu zabalean ariko bagara ere bi hizkuntza gutxituen inguruan, hizpidera ekarri nahi izan dira, batetik, mugikortasunaren eragina erakusteko, eta bestetik, hizkuntzaren erabilera soziala ikusteko.

Globalizazioaren eraginak hizkuntza-plagintzan eta hizkuntza-politikan ondorioak izan ditzakeela dio Moriarti (2015) egileak, baina irlandera ardatzean kokatuz. Hau da, bere ustez, aintzat hartu behar dira hizkuntza gutxituaren hiztunek egiten dituzten hizkuntza-erabilerak, askotan, aurrez ikusigabeak direlako. Gainera, Irlandan, hizkuntza nagusidun pertsonen migrazioak eragina izan zuen Irlandako hiztun-komunitateetan, zeinak *“Gaeltachtaí”* izenez ezagutzen diren. Hau da, ingeles hiztunak irlanderako hizkuntza-komunitateetara hurbiltzean irlanderaren erabileran eragina izan zuen. Hau da hiztunen arteko nahasketak, etxetik irlandera zekartenen hiztunen eta hizkuntza horren ikasleenak, haur hezkuntzan hasi eta hezkuntza ibilbide osoan zehar jarraitzen du. Eta aurrerago ikusiko dugun eran, eragina du hizkuntza-erabileran (Hickey, 2007). Ingeles hiztunen etorrerak, Gaeltachtaí komunitatearen hizkuntza-ohituretan eragina izan zuen era negatiboan. Eta horri loturik, eskoletan ikasleen arteko nahasketak ere irlanderari eragin zion.

Aurrez esandakoarekin lotuta beraz, hizkuntza gutxituko hezkuntza ezin da izan ikasleen lorpen linguistikoen arduradun soila. Hori da, Galesko egoeraz egindako ikerketan

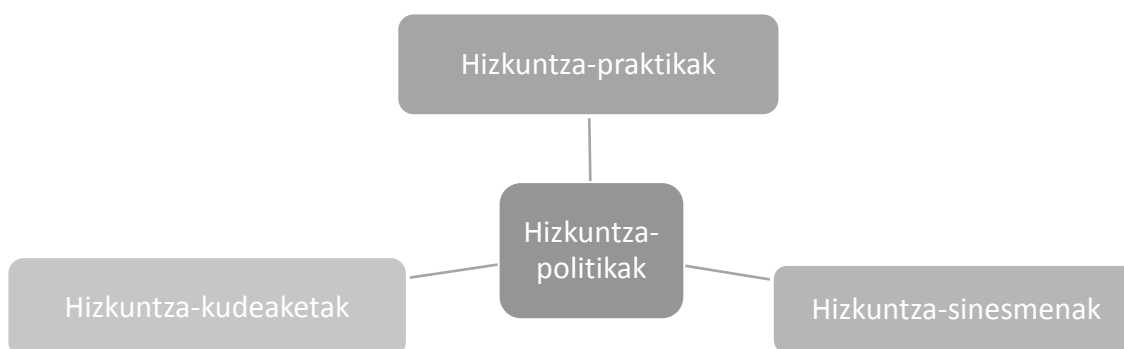
Thomas eta Roberts (2011) egileak nabarmendurikoa, izan ere, “it is in the child’s social use of language that widespread societal and individual bilingualism becomes a reality, and it is in this domain of language use that we are currently failing” (Thomas eta Roberts, 2011:92). Hau da, hizkuntzaren erabilera sozialean hutsunea dago edo dauden hizkuntza politikak ez dute asmatzen egoera iraultzen. Horrek zuzenean lotura du estres linguistiko izenez ezaguna den terminoarekin, hots, aurrez aurreko elkarrizketa bat hasterakoan ez badakizu parean dagoen pertsonak hizkuntza gutxitua dakien ala ez, zalantza horrek sortzen duen ezinegona da estres linguistikoa, beste era batera esanda eta Euskal Herriko testuingurura ekarriz:

“Ez dago erdararik ez dakien euskaldunik. Beraz, euskaldunak euskaraz egiten badu hala nahi duelako da, euskara lehenetsi duelako, nahiz eta horrek komunikazioan ondoriorik izan dezakeela jakin. Estres linguistikoa esaten zaio norekin, non, noiz, zein hizkuntza aukeratu erabaki beharrari. Hizkuntza bakarra dakienak ez du zalantzarik; eta dakien hizkuntza hizkuntzarik boteretsuena bada, ez du izaten berea erabiltzeko zilegitasunaz dudarik. Ez du izaten estres linguistikorik (Badu bada, 2013).

Horregatik, hizkuntza-politikak garatzeak bere biziko garrantzia dute. Horretarako, Spolskyk (2004) hizkuntza-komunitate batek izan ditzakeen hizkuntza-politikaren hiru ezaugarriak bereizi zituen: batetik, hizkuntza-praktika edo hizkuntza-ekologia. Hau da, beraien erreperitorio linguistikoa osatzeko ohikoz erabiltzen duten patroia. Bestetik, hizkuntza-sinesmenak edo ideologia. Horrekin esan nahi da: hizkuntzari buruzko sinesmenak eta hizkuntza-erabilera. Eta azkenik, eta horri lotuta: hizkuntza-kudeaketa. Hots, praktika aldatu edo praktikari eragingo dion edozein eragile, izan hizkuntza esku-hartzea, planifikazioa edo kudeaketa, hots “*language management*”.

Jarraian ikusgai dagoen irudian ikusten dira hizkuntza-politika ardaztuz sortzen den lotura hauen artean: hizkuntza-kudeaketa, hizkuntza-praktika eta hizkuntza-sinesmena daudela.

1.1. irudia: Spolsky adituaren ereduan oinarritutako irudia:



Datozen lerroetan goiko irudiaz ariko gara hainbat egilek esandakoarekin osatuz Spolskyk (2004) egindako ekarpen behinena. Esan behar da, hizkuntza edo hizkuntzak eta hizkuntza-politikak batera bizi direla testuinguru oso konplexu, elkarreraginezko eta dinamikoetan. Fishman, Solano eta McConell (1991:28) adituek esan zuten erraza zela oker eta intelektualki pobretuta egotea: “by studies that examine only a small handful of variables whereas the circumstances of the real world actually involve very complex interrelationships between much larger numbers of variables”. Hau da, errealitatean benetako harremanak oso konplexuak izan daitezke dagoen aldagai kopuru handiagatik. Hortaz, mundu zabalean aurki daitezkeen egoerak ertz asko dituzte eta horiek guztiak aintzat hartzea komenigarria da hizkuntza-politikaz ari garenean.

Haugen (1971) ikerlariaren ustez, hizkuntza-ekologia hizkuntza eta bere testuinguruan gertatzen diren elkarrekintzen ikerketa litzateke. Baina egile hori oinarritu zen lehendik Voegelin, Voegelin eta Schutz (1967) adituek egindako lanetan. Izan ere, horien aburuz, hizkuntza-ekologia, ez da hizkuntza jakin batekin hasten, baizik eta eremu jakin batekin. Hau da, egile horiek hizkuntzaren erabilera testuinguruarekin lotzen zuten, edota biak elkarri lotuta zihoazela iradoki zuten. Azkenik, Spolsky (2004) adituak dio, hizkuntza-praktikak eraikitzen ditugula gure ingurune sozialarekin dugun elkarrekintza etengabearekin. Beraz, hizkuntza-aldagaietan gertatzen diren aldaketa gehienak, lotura dute aldagai ez-linguistikoekin. Hau da, inguruak bere biziko garrantzia eta eragina duelako.

Hizkuntza-ideologia edo hizkuntza-sinesmena da aurreko irudian Spolskyk (2004) aipaturiko beste zutarrietako bat. Bere ustez, hiztun-komunitateak sinesmen-multzo bat partekatzen du egokiak diren hizkuntza-praktikekin. Era berean, hizkuntza-praktikak, hizkuntza-aldagai desberdinei balioa eta prestigioa ematen diote, kontsentsu ideologiko baten ondorio baitira. Hau da, hizkuntza-ideologia kudeatzailerik gabeko hizkuntza-politika da. Beste era batera esanda: jendeak uste duena egin behar duena, baina praktikan hizkuntza-praktikak egiten ditu.

Hurrengo puntuarekin lotura zuzena du Cooper (2010) adituak itaundutakoa: “*who plans what for whom and how*” (Cooper, 2010:31; jatorrizkoan ere letra etzanaz) hau da, galdera horrek ematen digu hizkuntza-plangintzari buruzko ezagutza osoago bat, eta erakusten digu, nola bereizi daitezkeen hizkuntza-praktikak eta ikusi berri ditugun sinesmen eta ideologiak.

Hizkuntza-kudeaketa edo language management-ari dagokionez, hizkuntza-planak erreferentzia egiten dio “to the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use” (Spolsky, 2004:11). Munduan badira 125 konstituzio inguru eta bertan nolabaiteko hizkuntza-politikak ikusten dira. Horietako 100etan izendatzen dute hizkuntza bat edo



konstituzioaren berrikuspenaren ondotik, soilik frantsesa aitortu zen hizkuntza ofizialtzat, beste hizkuntza guztiek ez zuten ofizialtasunik lortu. Halaber, euskara biziberritzeko eginiko edozein ekintza norbanakoen esku geratu zen (Azurmendi, Bachoc eta Zabaleta, 2001; Heidemann, 2015). Strubell (2001) adituak ondo adierazi bezala: Frantzian egindako “*language shift*” edo hizkuntza-aldaketak, zorigaiztoko arrakasta izan du. Besteak beste: hizkuntza erregionalak hitz egiten zituzten belaunaldi osoak erabaki zutenean beraien seme-alabei soilik frantsesez hitz egitea, alboratuz: bretoiera, katalana edota okzitaniera (Strubell, 2001). Dena den, aldaketa horren eragina ez zen soilik hizkuntza-plangintzen eraginez gertatu, industrializazio garaian landa eremuetatik hirira joandakoek ere eragin zuten horretan. Horrekin lotuta dago ingelesaren areagotzea, hau da, Frantziar ministerioak erabakia indartu zuen honakoa oinarri hartuta: “In the European Union for a general requirement for two foreign languages, realizing (*France*) that only one language were to be taught, it would be English” (Spolsy, 2004:70). Horregatik, 2000. urtetik ingelesa irakasten hasi ziren eskoletan, Lehen Hezkuntzan hamar urterekin hasten dira eta ondoren Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, hamahiru urterekin, beste atzerriko hizkuntza bat irakasteko aukera dute, baina hainbat eremutan, dagoen beharrari erantzuteko asmoz “hizkuntza erregional” bat ikasteko aukera dute (European Commission, 2007).

Euskarak Ipar Euskal Herrian duen egoera ikusi ondoren, Hego Euskal Herrian bizi duenaz arituko gara egindako ikerketa eremura doitzen baita. Francoren heriotzaren ondoren, zeinak euskaldunak gogorki jazarri eta euskara debekatu zuen, gobernu zentralak Autonomien Estatutuak jarri zituen abian, horren bidez Eusko Jaurlaritzak sortu zen 1979an. Gutzira, Eusko Legebiltzarrak azaroaren 24ko 10/1982 "Euskararen erabilera normalizatzeko oinarriko Legea" onartu zuen. Horren bidez, eta gaur egunera arte, Euskal Autonomia Erkidegoko herritarrek euskara erabiltzeko eskubidea dute, horrela jasotzen baita 1978ko Espainiako konstituzioan (Cenoz eta Perales, 2001). Bestetik Nafarroan, “Euskarari Buruzko Foru Legea” jarri zen abian 1986an, baina lege horren zonifikazioa dela eta, ez zaio euskarari aitortza bera egiten Nafarroa osoan. Hots, soilik Nafarroaren iparraldean da, gaztelaniarekin batera, ofiziala (Cenoz eta Perales, 2001). Hala ere, azken urteetan egoera iraultzen hasi da legearen moldaketa baten ondorioz (4/2015 Foru Legea). Horrek ahalbidetu du, esaterako, 43 udalerrri eremu ez-euskaldunetik mistora pasatzea.

Hortaz, Euskal Herriko eremu bakoitzean euskarak duen egoera desberdina izateaz gain, duen hizkuntza-politika ere horrelakoa da, askotarikoa. Horrek eragin zuzena duela esan daiteke hizkuntza-biziberritzeko ahaleginean, baita erabilera eta jakintzan ikusten dira aldeak ere. Jadanik, Azurmendi *et al.*, (2001) nabaritu zuten euskararen jabekuntza altuago zela erabilera baino. Hau da, hutsunea nolabait esatearren, hor zegoela, erabileran.

Hezkuntzarako egiten diren hizkuntza-politikak jendartean bizi diren egoeren isla dira. Spolskyk (2009) dio, eskolak etxean hitz egiten den hizkuntza berretsi edo gaitzesteko aukera gehiago dituela jendarteko beste erakunde batzuekin alderatuz. Baina hori ez da topatzen duten hutsune bakarra; izan ere, egilearen aburuz, eskolan hainbat ikaslek zailtasunak izaten dituzte irakasleari ulertzeko. Bestetik etxean, hori erakunde bezala ulertuz, ondareztat jasotako hizkuntzaren erabilera sustatzeak hizkuntza-aberastasuna ekar dezakeela dio eskolak. Baina era berean eskolak eskatzen du hizkuntza-estandarra erabiltzea, etxekoekin ondare-hizkuntza erabiltzeko dionean. Egoera horrek, ikasleei hainbat kontraesan sortzen dizkie, nabariena: eskola eta etxeko hizkuntzen arteko desberdintasunak. Eta horri estuki loturik uler daitezke: euskalki eta estandarren arteko erabileraren aldeak ere. Horregatik, gatazka horiek iraultzeko eraginkorra izango litzateke eleaniztasuna balio positibotzat hartzea; era horretan, hezkuntza elebakarraren eredia alboratuz.

### **1.3 Hizkuntza gutxituekiko jarrerak eta pertzepzioak**

Hizkuntza gutxituekiko jarrerak eta pertzepzioak aztertzen hasi aurretik, arreta jarreretan jarriko dugu. Era berean, motibazioari txirikordetzen den gaia izanik, hori aurrean izango dugu azpiatal honetan, eta hizkuntza gutxituen hainbat adibide ere izango ditugu jarreraren gaia islatzeko, besteak beste: galegoa, burgenland-kroaziera edota Australiako aborigenen hizkuntzen kasua. Horien bidez argitu nahi izan da jarreraren gaiaren zabaltasuna, horregatik mundu mailako askotariko adibideak ekarriz.

Jarrerak oro har psikologia sozialaren funtsezko printzipioa izan dira ia mende batez, eta denborak aurrera egin ahala kontzeptuaren definizioa garatzen joan da (Hawkey, 2018). Garrett (2010) adituak, jarreraren gaia sakonki aztertu izan du, eta kontzeptuak izandako ibilbidea era xehean azaltzen du horretarako kontzeptuaren hastapenetara joaz. Jarreraren inguruko definizio ugari daude, jadanik 1935ean Allport izeneko psikologo sozialak esan zuen jarrera ezin besteko kontzeptua zela arlo horretan. Ondoren, 1966. urtean Labov ikerlariaren lanak agerian utzi zuen hiztun-komunitateen estratifikazio sozialean hizkuntza-aldaketak zer nolako eragina zuen prestigio eta estigman. Dena den, jarrera kontzeptu gisa, ez da defini erraza horrek dituen ezaugarri desberdinen pisuaren arabera, definizioak aldaerak izan baititzake.

Hawkey (2018) ikerlariak hizkuntza gutxituen eta jarreraren arteko azterketa sakona egiten du, horretarako, Kataluniako iparraldean hizkuntza gutxitu horrek duen egoera oinarri hartuz. Bere ustez, hizkuntzekiko norbanakoak duen jarreraren azterketa egitea ezin bestekoa da komunitatearen errealitate soziolinguistikoa ulertzeko. Era berean gaineratzen du, hizkuntza-jarreraren eta hizkuntza-erabileraren artean lotura zuzena dagoela.

Dena den, eta zehazki hizkuntza-jarreretara etorri, horri loturik ageri dira: hizkuntzak ikasteko gaitasuna, motibazioa eta jarrerak. Gainera, horiek garrantzia berezia hartzen dute hizkuntza gutxituez ari garenean. Hizkuntzak ikasteko gaitasuna hizpidera ekarriz, norbanakoak hizkuntza-gaitasun onak baditu hizkuntza erraz ikasiko duela iragar daiteke, baina era berean aintzat izan behar da, gaitasun hori hertsiki loturik dagoela beste eragile batzuei, esaterako: motibazioari eta hizkuntza-jarrerei (Krumpeck, 2018).

Beraz, jarreraren gaia estu harilkatzen da hizkuntzen irakaskuntzari, jarrerak hizkuntza-irakaskuntza baldintzatu dezakeelako. Horren erakusle da Krumpeck (2018) ikerlariaren lana, berak dio bigarren hizkuntzaren irakaskuntza norbanakoak duen hizkuntza-gaitasunei loturik badago ere, jarrerek ezinbesteko garrantzia dutela ikaste-prozesuan. Izan ere, hizkuntzak ikasteko gaitasuna izateak ez dakar zuzenean hizkuntza erraz bereganatzea, posible da motibazio eta jarrera baikorrak dituenak hizkuntza bera azkarrago ikastea. Hortaz, hizkuntza ikasteko gaitasunak ikertzearekin batera jarrerak aztertzea zentzuzkoa da bere aburuz.

Era berean, eta hizkuntza-jarreretan fokua jarritz, Garrett (2010) adituak adierazi moduan, badira hainbat okerreko uste orokor, esaterako: hizkuntza batzuk ezin dituztela hainbat funtzio bete. Agian uste delako ez direla egokiak, eta adibide zehatzak gehituz: literatura idazteko edota gobernu-kontuak zuzentzeko. Gehienetan, gisa horretako usteak, hizkuntza gutxituen inguruan izaten dira, eta berebiziko garrantzia dute hizkuntza gutxituentzat. Izan ere, galesarekiko edo maoriarekiko izan daitezkeen hizkuntza-jarrerak hizkuntzaren biziraute eta biziberritzean sekulako garrantzia dute. Batez ere, horrelako uste okerrek eragin dezaketelako gurasoek alaba-seei hizkuntza gutxitua ez hitz egitea, eta hortaz, hizkuntzaren galera eragin. Adibide zehatz batzuk ekarriz, galegoaz, burgenland-kroazieraz, Australiako aborigenen hizkuntzaz eta katalanaz laburki arituko gara, beti ere jarrerak ardatz izanik.

Birmingham (2018) adituak, besteak beste Galiziarrek galegoari buruz dituzten jarrerak ikertu ditu bere ikerketa lanean. Nahiz eta egoerak hobera egin, oraindik orain badira aurreiritzi eta jarrera negatiboak galegoaren prestigio eta erabilgarritasunari buruz (Loureiro-Rodriguez, 2008). Halaber, herritar askok diote hizkuntza gutxitu hori, ez dela gaztelania bezain erabilgarria lan mundura jauzi egiteko (O'Rourke, 2011).

Bestetik, gurasoek hizkuntza gutxituaz izan dezaketen jarreraren eragina islatzeko burgenland-kroaziera izango dugu hizpide, eta ondoren, Australiako aborigenen hizkuntzak. Krumpeck (2018) egileak Kroazian dagoen *Gradišćanskohrvatski jezik*, edo burgenland-kroaziera du ikergai, Austrian hizkuntza gutxitutzat dutena. Horregatik azpimarratzen du hizkuntza gutxituen kasuan, gaitasunak ikertzeaz gain, jarrerak ere aztertu behar direla hizkuntza gutxituen biziberritzean jarrerak erabakigarriak izan baitaitezke. Ikerlari horren hitzetan, prestigioaren eta jarreraren artean dagoen loturak,

gurasoak baldintza ditzake beren seme-alabei hizkuntza gutxitua eskolan irakasteko hautua egiterakoan, nahiz eta gurasoak hizkuntza gutxituan trebeak izan. Are gehiago dio, gurasoen jarrera negatiboa bada hizkuntza gutxituarekiko, horrek alaba-semeen jarreretan eragiteaz gain, beraien hizkuntza-mailan ere eragina izango du.

Era berean, aurreiritzi eta prestigioarekin lotura zuzena duen emozioa lotsa da, eta norbanakoek hizkuntza erabiltzerakoan lotsa sentitzen badute hizkuntzaren galera dator (Korani, 2012). Horri katigatzen zaio Australiako aborigenen kasua, bertan helduek haurrei hizkuntza gutxitua ez irakasteak ia hizkuntza galtzea ekarri duelako, hau da, transmisioan hutsunea aztertu ditu Bell (2013). Hortaz, hizkuntza gutxituaren inguruko jarrerak transmisioan eragin dezakete, eta ondorioz, hizkuntzaren jarraipena bera kolokan jarri.

Kataluinara salto eginaz, Bernaus, Masgoret, Gardner eta Reyes (2010) egileak, jatorri atzeritarra duten ikasleen jarrerak eta motibazioak aztertu zituzten, bertako hiru hizkuntzen irakaskuntzak sortu dezakeen antsietatean begirada jarriz. Halaber, gaztelania zein ingelesarekiko jarrerak katalanerarekiko baina baikorragoak zirela ondorioztatu zuten. Lehenago ikusi berri dugun moduan, kasu horretan ere, hizkuntzak sustatzerakoan gurasoen eraginean jarri zuten azpimarra. Gainera, jarrerak, motibazioa eta kompetentzia eleanitzen arteko loturen inguruan bidea gehiago zabaltzea proposatzen dute.

Aurrez, jarrera eta motibazioaren arteko lotura egin dute gaian adituak diren hainbatek, tartean: Baker (1992), Cenoz (2009), Dörnyei (2006), eta Garrett (2010). Izan ere, ikasleak gaitasun handiak izan arren motibaziorik ez badu zaila gerta daiteke hizkuntzarik ikastea.

“Motivation provides the primary impetus to initiate learning in the L2 and later driving force to sustain the long and often tedious learning process... Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement” (Dörnyei, 1998:117).

Dena den, Pavlenko (2002) ikerlariaren aburuz hizkuntzarekiko jarrerak, hein handi batean, hizkuntza-ideologiaren bidez ordezkatuak izan dira zeinak sozialki eta kulturalki eratorriak izan diren. Gainera, etengabeaz garatzen eta mugitzen ari dira. Baina ikerlari horren ustez, hori ez doa jarreraren muin sozial eta politikora. Izan ere, horrek bere baitan hartuko lukeelako jarrera horiek egonkorak eta alde bakarrekoak izatea. Bere ustez, aldiz, jarrera baikorrak izatea baino zerbait gehiago behar delako. Hau da, ez da nahikoa motibazio baikorrak izatearekin arrazismoa eta diskriminazioa indargabetzeko. Eta era



berean, jarrera baikorra edukitzeak ez du ordezkaten hizkuntza-baliabideetarako sarbidea izatea. Hortaz, testuinguruak berebiziko garrantzia du hizkuntza-ikaskuntza baldintzatzen baitu.

Hortaz, jarreraren eraginari buruz hainbat adituk esandakoa ikusi dugu, eta laburtuz esan, sozialki eraikia den kontzeptua izaki, etengabeko aldaketan dagoela, baina horrek ez du esan nahi guztia jarreraren esku utzi behar denik. Izan ere, eragina duela aitortzen zaio, baina eskolarekin eta hizkuntza gutxituekin alderatuz, jarrerek bakarrik ez du guztian eragin. Hainbat adituk aspalditik esan bezala, hizkuntzarekiko jarrera, hizkuntza irakaskuntza baldintzatzen duen eragileetako bat da, besteak beste hori diote: Cargile, Giles, Ryan eta Bradac (1994); Gardner (1985) eta Gardner eta MacIntyre (1993) ikerlariak. Gainera, Baker (1992) adituak esan bezala, jarrera, eraikuntza hipotetiko bat da, eta erabiltzen da: pertsonen jokabidearen noranzko eta iraunkortasuna azaltzeko. Ajzen (1988) ikerlariak jarrera era horren baitan definitzen du: “as a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution or event” (Ajzen, 1988:4). Horregatik, jarrerak erreakzio ebaluatzaileak izan daitezke objektu batekiko, hau da, hizkuntza bat ikaste-ekintzarekiko. Horrez gain, espero da jarrerak motibazioari eta lorpenei lotuta egotea bigarren hizkuntza ikasterakoan. Horren adibide litzateke Gardnerren eredia zeinak dion: motibazioaren bidez, era argian iragar daitekeela bigarren hizkuntzen jabetza. Horretarako hiru eragile aipatzen ditu: hizkuntza bat ikasteko nahia, jarrerak eta hizkuntza ikasterakoan erakutsitako ahalegina (Gardner, 1985).

Hizkuntzak ikasterakoan jarrera baikorra eta motibazioa izatea beharrezkotzat hartzen dira (Cenoz, 2004). Eta hori izan ohi da Haur zein Lehen Hezkuntzako irakasleen helburuetako bat. Kubanek-Germanek esan bezala: “The children’s experience with a foreign language ought to be enjoyable and not put an extra burden on them” (Kubanek-German, 1998:94). Eta oraindik orain, motibazioa erronka bat da hizkuntzen irakaskuntzan ari direnentzat.

Beraz, jarreraren inguruko ikerketak aspalditik egiten direla ikusi dugu, eta garai hartako adituek ikertutakoaren emaitzak, gaurkotasan handia dute. Izan ere, oraindik orain, hizkuntzak ikasterakoan jarrera funtsezko eragile bat da, baita hizkuntza gutxituaren aitortpena hitz egiten den edo diren nazioen partetik eta jendarte zibilaren babesa ere. Horrez gain, haurrek atzerriko hizkuntzak ikasterakoan esperientzia onak izateak ere eragina du beraien geroan.

#### **1.4 Hizkuntza gutxituen erabilera**

Hizkuntza gutxituaren erabilera kezka-iturri izan da, eta oraindik bada. Begirada guretik, euskaratik, urrunduz ikusiko dugu hainbat eta hainbat testuingurutan ere, erabilerean

inguruko kezkak badirauela, besteak beste: Gales edota Irlanda bezalako herrialdeetan. 1.8 atalean euskararen erabilera izango dugu ardatz, baina orain bi herrialde horietako hizkuntza gutxituaren erabileraz arituko gara. Izan ere, biek partekatzen dituzte hainbat ezaugarri euskararekin, esaterako: hizkuntza gutxituak izatea, hizkuntza-politika aktiboa izatea herrialdean, eta hizkuntza nagusiarekiko, ingelesarekiko, distantzia linguistikoa izatea. Hori guztiak aukera ematen du arreta herrialde horietako hizkuntza gutxituen egoeran jartzeko, eta bertako ikerketez aritzeko.

Hizkuntza gutxituaren erabilera eskola-eremuan egiten da, edota esaterako: etxean zein kalean. Hasteko, eskolaz kanpoko hainbat egoera izango ditugun hizpide, nahiz eta askotan eskolari erreferentzia egin. Izan ere, hainbat herrialdetan murgiltze-ereduak ahalbidetzen du eskolan gehiago hitz egitea hizkuntza gutxituan beste egoera batzuetan baino. Horrez gain, bada aintzat hartzeko beste eragile bat: etxeko hizkuntza.

Azken eragile horri helduz, etxeko hizkuntza, Galesen esaterako kezka-iturri da etxetik ingeles hitzun direnek duten konfiantza falta galeraz hitz egiterakoan (Thomas eta Roberts, 2011). Eta horrek eragina du eskolaz kanpoko hizkuntza-erabileran. Esaterako, etxetik hizkuntza nagusia dakarten hiztunen kasuan, ingelesa, ehuneko oso portzentaje apalak erabiltzen du galesa, hizkuntza gutxitua kalean, %2.6ak hain zuzen ere. Eta dendetan erabiltzen den ehunekoa berdina da. Era berean, etxetik ingeles hitzunen direnak ez dute kafetegietan galesez hitz egiten, gales eta ingelesa erabiltzen dituzte ehuneko %15.8an. Datuetan gorakada handiena lantokian dago, bertan %10,8a baita galesez aritzen dena, eta %18,9a biak erabiltzen dituenak. Aitzitik, etxetik galesa dakartenek hainbat esparrutan gehiago erabiltzen dute: kalean, dendetan, kafetegietan lantokian, klubetan eta lagunekin. Horietan galesaren erabilera %50etik gorakoa da. Bereziki klubak dira galesa da gehien erabiltzen den eremuetako bat, bertan %78,2 erabiltzen baita.

Ikusi dugu, erabileran etxeko hizkuntzak eragina duela, baina bada beste eragile bat garrantzi bizikoa: eremu bakoitzean dagoen hizkuntza gutxitudun hitzun-kopurua. Hau da, zenbat pertsonak hitz egiten duten hizkuntza gutxitua eremuan.

Thomas eta Roberts (2011) ikerlariak egindako ikerketan eremuaren garrantziaz aritu ziren izan ere, hezkuntzan eragina zuela ikusi zuten. Hau da, ikerketa horretako ikasleen ehuneko handi batek hizkuntza gutxitua erabiltzen zuen eskolaz kanpo, baina beti ere galesa %70 baina gehiago hitz egiten zen eremuetan. Hortaz, eremua oso galesduna zela esan daiteke, %70ak baitzekien. Hala ere, eremu horretako dendetan, adibidez, %21.5 hitz egiten zen hizkuntza gutxituan. Bestetik, kirolguneetan, klubetan eta lagunekin %49tik gora hitz egiten zen galesez. Dena den, eremuan galesez %70 baino gutxiagok hitz egiten bazuen, aldaketak nabariak ziren. Izan ere, dendetan, kafetegietan, kalean,

kirolguneetan eta lagunekin %22,5etik behera hitz egiten zen galesez. Lantoki eta klubetan, aldiz, %25 eta %36,5 hurrenez hurren.

Batez ere, hizkuntza-erabileraren gorakada kirol-eremuan nabari da, nahiz eta, ikerketan esan bezala, horrek harritu ez: “Unsurprisingly, it seems more likely that children use Welsh in dealing with clubs and sporting activities in areas where over 70% of the population are Welsh-speaking than in those areas where the proportion of Welsh speakers is much smaller” (Thomas eta Roberts, 2011: 101). Horretarako hainbat arrazoi aipatzen dituzte baina nagusia eremuan dagoen haur kopuru altua da. Hau da, kirol-eremua topagune da ikastetxe desberdinetako haurrentzat, eta horrek, galesez gehiago aritzea ahalbidetzen du. Lagungarria da nolana ere, kirol-entrenatzaileak eta langileak galesez aritzea. Era berean, galesa gehiago hitz egiten den eremuetako haurrek, gehiago erabiltzen dute hizkuntza hori testuinguru sozialetan. Aitzitik, etxean galesa hitz egiten duten haurren kopurua urria bada, galesaren erabilera ere horrelakoa da, murrizta. Hortaz, galesen eremuak, testuinguruak, garrantzia du erabilerak gora egiten duelako hitzun gehiago dagoen inguruan.

Ikusten ari gara beraz, eremuaren eragina hizkuntza gutxitua erabiltzerakoan, izan ere, eskolaz kanpo hizkuntza gutxitua erabiltzeko aukerak mugatuak badira, hizkuntza gutxituaren jabeakuntzaren “arrakasta” mugatua izango da. Galesen ere hainbat eremutan mugatua da hizkuntza gutxitua erabiltzeko aukera eta horregatik, hezkuntza elebidunaren arrakastak ere mugak izanen ditu. Eta hori da Thomas eta Roberts (2011) ikerlarien ikerketan azalatu dena.

Irlandan, ingelesa eta irlandera dira hizkuntza ofizialak. Bertan 2002. urteko erroldan eginiko galdetegiko datu zehatzak ekarri dira gaiari argia emateko (Welsh Assembly Government, 2003). Galdekatutakoen %42ak, 1.57 milioiek alegia, bat egin zuten “*able to speak Irish*” esaldiarekin, hots gai zirela irlanderaz hitz egiteko. Horietatik %22ak, 339.541 milioiek, esan zuten egunerokotasunean erabiltzen zutela irlandera. Kontuan izan behar da, horietatik ehuneko handi batek, %77ak hain zuzen ere, eskola adina zuela, 5 eta 19 urte bitarte. Hortaz, esan daiteke hizkuntza gutxituaren erabileraren eta jakintzaren artean ere badagoela aldea.

Bestetik, Hickey (2007) adituaren hitzetan, badira irlanderaren arnaguneak edo Gaeltacht-ak, baina 1970tik horietan eman den hizkuntza aldaketa handituz joan da. Halaber, irlanderaz erraz aritzen direnen, edota “*fluent speakers*” delakoan, ezkontzek behera egin dute. Horren guztiaren eraginez, hizkuntza-erabileran aldaketak izan dira. Hau da, hizkuntza nagusidunen migrazioaren eraginez, hizkuntzen arteko topaketa haur hezkuntzan hasi eta hezkuntza esperientzia guztian jarraitzen du, hortaz, hizkuntza gutxituaren erabileran eragina izan du. Hori ikusita, esan daiteke galerarekin gertatzen denaren parekoa dela egoera.

Hurrengo puntuan hezkuntzaren gaia izango da ardatz. Eta aurrez hainbat egoera ikusi ostean, esan dezakegu hizkuntza gutxituaren erabilerak hezkuntzak eragina duela. Baina eragin hori mugatua dago; izan ere, eskolak ezin du orekatu jendartearen dagoen erabilera gabetia, edo bere kabuz ezin du ekidin hizkuntzaren galera (Fishman, 1991). Hortaz, hezkuntzak, jendarteak egin bezala, paper garrantzitsua betetzen du eta horretaz ariko gara segidan.

### **1.5 Hizkuntza gutxituak eta hezkuntza**

Eskola-elebidun eta eleaniztunak jendartearen parte dira, eta horregatik, lotura zuzena dute testuinguru soziopolitikoarekin (Cenoz, 2009). Gainera, hezkuntzak, eta bereziki hezkuntza elebidun zein eleaniztunak, botere-harremanaren adierazle izan daitezke (esaterako, ikus Heller, 2007). Adibidez, Euskal Herrian, hizkuntzari loturiko gaietan ikusten da hezkuntza elebidun zein aniztuna ezin dela bereizi botere politikodun ideologiatik. Bestalde, eskola-eleaniztunak, hizkuntza gutxitua irakasteaz gain, hizkuntza gutxituaren erabileran eragitea espero da. Horregatik, eskolak gaitasun informalen garapenean eragina izango badu, tokian tokiko egoera soziolinguistikoak hizkuntza gutxitua erabiltzeko aukera bermatu behar du, baina sarri askotan ez da horrela gertatzen (Cenoz eta Gorter, 2017a). Hortaz, hezkuntza loturik dago testuingurura eta bertako hizkuntzen arteko harremanei.

Perera (1999) adituak XX. mendean hizkuntzen irakaskuntzak izandako bilakaera labur azaltzen du, baina hainbat egoeretan, erraza da Euskal Herrian jazotako hainbat gertakariarekin lotzea. Bere lanean esan bezala, XX. mende hasieran, eskolan hizkuntza gutxitua erabiltzen zuten haurrak zigortu egiten zituzten, esaterako: Galesen galesez hitz egiten zuten haurrak edota Zeelanda Berrian maoria erabiltzen zutenak. Antzeko egoera bizi zuten Kanadan bizi ziren Indiarrak edota Inuitak ere, zeinak behartuta zeuden barnetegi-eskoletara joatea, eta bertan beraien jatorrizko hizkuntzak debekaturik zeuden. Egoera apurka iraultzen joan zen, eta XX. mende amaierarako nahikoa onartuta zeuden hizkuntza horiek erabiltzea. Era berean, garrantzia hartzen joan zen jatorrizko hizkuntza irakas-medio bezala erabiltzeko joera, batez ere, herrialde horretako ikasle-hiztun indigenentzat. Horregatik Pererak (1999) dio, onartuta dagoela giltzarri dela ikasleak beren hizkuntza propioaren bidez ikastea. Izan ere, beren kultura-identitatea garatu eta kultura-ondarea partekatu dezakete. Gainera, egile horren aburuz, hori da modu bakarra, munduan zehar desagertzeko arriskuan dauden hizkuntzen galera saihesteko. Nahiz eta, XX. mende amaieran egoera aldatzen hasi, aipaturiko printzipio unibertsala ez da hein batean onartua hainbat herrialdetan.

Ñabarduraz betea dago historia, eta guztiak ezin ekar daitezkeenez, XXI. mendean kezka-iturri diren horietara egingo dugu salto. Hezkuntzaren kezketako bat hizkuntza gutxituaren erabilera izan da, dela eskola barnean dela egunerokotasunean. Lau eredu

nagusi daude hizkuntza gutxiak irakasteko, baldin eta tokian tokiko ezaugarri bereizgarriak alde batera uzten badira (Gorter eta Cenoz, 2012; Darquennes, 2013). Eredu horietan hizkuntza gutxiaren presentzia aldakorra da: lehenengoan, hizkuntza gutxi ez dago hezkuntza-sisteman. Bigarrenean, aldiz, ikasgai bezala dago eta hizkuntza nagusia izango da irakasteko hizkuntza. Hirugarren kasuan, hizkuntza gutxi da irakas-hizkuntzetako bat. Eta azkenik laugarrengoan, hizkuntza gutxi irakasgai bezala erakustez gain, irakas-hizkuntza nagusia da. Azken eredu horretaz ari gara, baldin eta Haur Hezkuntzatik hasi eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaraino eskaintzen bada. Era berean, hizkuntza gutxiaren mantentze edota biziberritzean gehien eragiten duena izatea espero da (Martínez de Luna, Zalbide, Darquennes eta Suberbiola, 2014; Heidemann, 2015). Eredu horietan oinarrituz, baina orain tokian tokiko ezaugarriak gehituz, labor ikusiko ditugu: Estatu Batuetako *“two-way immersion”* programa, Kanadako murgiltze-eredua, Kataluniakoa, Irlandakoa eta Galesekoa.

Esate baterako, Estatu Batuetako two-way immersion izeneko programan, jadanik Potowski ikerlariak 2002an esan zuen, egindako ikerketako ikasleentzat ingelesa zela elkarrekintza sozialerako hizkuntza, eta gaztelania maila apalagoan erabiltzen zutela. Antzeko egoerak deskribatu zituzten Howard, Sugarman eta Christian ikerlariak 2003an. Azken horiek gainera, hainbat arrazoi eman zituzten ingelesaren gailentzea azaltzeko: *“the high status of English and native English speakers, the more fully developed bilingualism on the part of the language-minority students, the lack of available pedagogical materials in the minority language, and the dominance of English in the school-wide environment and/or the larger community”* (Howard *et al.*, 2003:48–49).

Badira beste hainbat murgiltze-eredu ere, esaterako: Kanadan. Bertan, Brisson (2018) ikerlariak ikasleen arteko eta irakasle-ikasle arteko elkarrekintzak aztertu zituen, esanaz, irakaslearen diskurtsoak ikasleengan eragina duela. Bere ikerketako irakasle gehienek jarrera elebarkarra bazen ere, hainbat ikasle beren burua eleaniztuntzat zuten. Hau da, egoera aldatzen ari bada ere, bere usetz, hezkuntzak jauzi egin behar du paradigma eleaniztunera: *“Language awareness activities, by relying on students’ plurilingualism, respect home languages of plurilingual students. They promote positive attitudes toward plurality of languages”* (Brisson, 2018:15). Dena den, Genesee (1978) ikerlariak aspaldian esan zuen, Kanadan frantseseko murgiltze-ereduan zeuden ikasleak hizkuntza hori eskola-eremura mugatzen zutela, eta ingelesa hizkuntza nagusia, aldiz, era zabalagoan erabiltzen zutela komunitatean. Hortaz, nolabait azaltzen saiatzen zen ikasleen hizkuntzaren erabileran zuten hutsunea. Cenoz (2008) ikerlariak ere antzeko egoeren berri ematen du euskararekin Euskal Herrian. Era beran, Villa i Moreno (2008) ikerlariak aztertu zuen Kataluniako eskoletan, etxetik gaztelaniadunak ziren ikasleak, eta biko elkarrizketetan, gaztelania erabiltzen zutela, baita ikasgelan ere. Katalana, berriz, soilik irakasle-ikasle elkarrekintzan erabiltzen zuten. Beste ikuspegi batetik, Kataluniako eskola-eleaniztunetan egindako ikerketan Llopart, Masats, Moore eta Nussbaum

(2019) egileek diote, praktika eleaniztunak ikasleentzat baliabideak direla ikasgelako ekintzetan parte hartu ahal izateko. Hizkuntzak erabiltzeko aukera izatea baliabide bat da ikasleentzat ikasgelako ekintzetan parte-hartzeko.

Irlandan, egoera bestelakoa da, izan ere, bi hezkuntza-sistema desberdin dituzte Ipar Irlandan eta Irlandako Errepublikan. Ipar Irlandan, ez da eskola guztietan irlandera erabiltzen, baina Irlandako Errepublikan ikasgai nagusia da (Darmody eta Daly 2015). Horregatik, hizkuntza-esposizioa desberdina da batean ala bestean. Bestetik, esan behar da hainbatetan ikasleak jarrera ezkorrak dituztela irlandararekiko, izan ere, uste baitute ingelesa erabilgarriagoa zaiela. Hortaz, Estatu batuetan gertatu legez, hemen ere ingelesaren garrantziak pisu handia du.

Azkenik Galesen, hezkuntza-sistemak garrantzi handia du hizkuntzaren eta ezagutzaren transmisioan. Hala ere, horrek ekarri du hainbatetan galesa hizkuntza formalarekin lotzea, eta era berean, ingeles bidezko programek badute osoak izatearen izena, galesekoak berriz, serioak (Price eta Tamburelli, 2016). Horrekin lotuta, Thomas eta Roberts (2011) ikerlarien esanetan, hizkuntza nagusiarekiko menpekotasuna talde-elkarrizketetan urgaineratzen da, ingelesa “inklusioko hizkuntza” dela uste delako. Izan ere, espero da ikasle guztiek ingeles gaitasun onak izatea, eta era berean, nolabait jakina da galesarekin ez dela hori geratzen. Haurrak, aipatutakoaz oso goiz jabetzen dira, eta era horretan hasten dira finkatzen hizketarako patroiak; behin horiek finkaturik ia ezinezkoa da aldatzea. Antzekoa da ere, nola nahi, Irlandako egoera, esaterako Haur Hezkuntza ikusten da nahikoa dela soilik haur bat egotea ingeleseko gaitasun handiekin, irlandera hitzunik beren jarduna horretara moldatzeko, hots, hizkuntza nagusira, ingelesera (Ó Laoire, 2012).

Jendartean oro har hizkuntzei ematen zaien babesak eragina du, baina zeresan handia ematen du eskoletan gertatzen denak. Esaterako, Galeseko hainbat eskoletako jolastorduko zaintzaileak, eta jangelako begiraleak ez dira gales hitzunik. Beraz, horrek nolabait indartzen du, galesa eskolako hizkuntza soilik izatearen ideia “this arrangement serves only to highlight further the notion that Welsh is the language of education and not a chosen language of interpersonal communication” (Thomas eta Roberts, 2011:103). Gurean horrelako egoerak egon daitezkeen arren, eskola gehienek helburua bada eskolaz kanpoko jardueretako zein jantokiko begiraleen hizkuntza euskara izatea. Era berean, garrantzitsua da etxetik hizkuntza gutxitua dakarten, edo ez dakarten ikasleek jarraipena egitea. Izan ere, jarraipena eginda azter daiteke: hizkuntza-erabilera ikasgela-kanpoko jardueretan (“social activities”) eta gela barnekoetan (Genesee 1978; Cenoz 2008; Vila i Moreno 2008).

Hainbat herrialdeetako egoerak ikusi ditugu, eta horietan hainbat hizkuntza zeuden elkarrekin hezkuntza-sisteman. Horregatik, Hoffmann eta Ytsma (2004) adituen ustez,

geroz eta ohikoagoa da hirugarren edota laugarren hizkuntza irakastea eskoletan, eta horren adibide dira, arestian ikusi legez: Katalunia, Frisia, Gales edota Irlanda, baita Euskal Herria ere. Extra eta Gorter (2001) adituen ustez, irakaskuntza gerta daiteke haurrak etxean hitz egiten duen hizkuntza, zeina eskolatik desberdina dena eta komunitatekoa ez dena, ikasgelan hitz egiten duenean. Hori da Europako hainbat herritan immigrazioaren gorakadaren bidez gertatutakoa. Ez da berria eskoletan hirugarren hizkuntzaren irakaskuntzaz aritzea, izan ere Hoffmann eta Ytsma (2004) adituen aburuz, geroz eta zabalduago dagoen ohitura bihurtzen ari da. Egiari zor, haurrak geroz eta gazteago hasten dira atzerriko hizkuntza ikasten, eta kasu batzuetan, Lehen Hezkuntza edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza amaitzerako bigarren atzerriko hizkuntza ikasten hasten dira. Ikerlari horien aburuz, hori lotuta dago hizkuntza gutxituak hezkuntza-sisteman txertatzearekin.

Ilido beretik, ikusi da gurasoen gaur egungo jarrera badela haurrak hizkuntza gutxitua irakas-hizkuntzatzat duten eskoletara eramatea, nahiz eta gurasoek ez jakin (Lauchlan, Parisi, eta Fadda, 2017). Egile horiek hiru arrazoi nagusi aipatzen dituzte hizkuntza gutxituen irakaskuntzak izan duen goraldia arrazoitzeko: batetik, Europan barrena hizkuntza gutxituek izandako goraldia, legeen babesagatik eta identitatean duen eraginagatik. Bestetik, bi hizkuntza jakiteak dakartzan abantaila kognitibo, sozial eta linguistikoengatik. Azkenik, hizkuntza gutxitua irakas hizkuntzatzat duten eskolen gorakada.

Hortaz, hezkuntza-sistemetan hizkuntza gutxituak geroz eta gehiago ikusten diren honetan, hainbat eragilek dute zer ikusia, besteak beste: gurasoen nahia hizkuntza gutxitua transmititzeko eta eskoletan aukera izatea horiek ikasteko. Hala ere eta arestian aipatu moduan, hezkuntza-sistemek badituzte hainbat erroka, tartean: ingelesaren mundu mailako gorakadaren eragina aztertzea, hizkuntza gutxituaren erabilera areagotzea, eta hizkuntza nagusiaren erabilera neurtzea.

### **1.5.1 Eskolaz gain**

Ezaguna da Cummins (1981) ikerlariak proposaturiko: *“Common Underlying Proficiency Model”*, eta euskaraz: Partekatzen den Sakoneko Gaitasun Eredua. Horren bidez ulertzen dute Thomas eta Roberts (2011) ikerlariak, gela barnean hainbat ikaslek beraien jatorrizko hizkuntza erabiltzea, ikasten ari diren bigarren hizkuntzako jakintza elikatzeko. Modu intuitiboan, badirudi, lehen hizkuntzan duten aurretiazko jakintza erabiltzea estrategia ona dela bigarren hizkuntza ikasteko, batez ere alfabetatzeari dagokionez. Baina ikasgelatik kanpo ere joera bera ikusi da, eta badirudi hori gertatu ohi dela, komunikatzeko berezko era delako haur horientzat. Hau da, beraien lehen hizkuntzara itzultzen dira hori delako komunikatzeko hizkuntza.

Ikusi dugun eran, eskolak ezin du izan ikasleen hizkuntza lorpenen arduradun bakarra. Esaterako, Thomas eta Roberts-ek (2011) diote, galesen ohitura nabaria dagoela hizkuntza nagusia erabiltzeko, hots, ingelesa, eta hori ikusi dute etxetik hizkuntza hori dakartenen artean eta eskola ingurua ingelesa nagusia den eremuan kokatzen denean. Era berean, galesa etxetik dakartenen eragina murriztagoa da, beste egoerarekin alderatuz, eragiteko gaitasun urriagoa dute. Hortaz, ikasleak hizkuntza nagusia erabiltzen dute eskolan, batez ere ingurua hizkuntza nagusiduna bada eta etxetik hizkuntza nagusidun hiztunak badira.

Aintzat izan behar da, hezkuntza elebidunaren arrakasta mugatuta egon daitekeela inguruak, eta oro har jendarteak, eskaintzen dituen aukerengatik (Thomas eta Roberts, 2011). Eta horri loturik, komeni da jadanik Escamillak 1994an esandakoa aintzat hartzea, bere ustez programa elebidunek benetako ikasle elebidunak sortu behar dituztelako. Horregatik dio, eskolaz kanpoko giroak, gela barnekoak egiten duen irrika berarekin, sustatu behar duela bi hizkuntzen erabilera. Hortaz, eskolarena ez ezik, inguruaren babesa ezin bestekoa da. Ildo berean, jadanik Baker adituak 1993an gaineratu zuen, arriskua dagoela, galesa soilik eskolako hizkuntza bihurtu, eta ingelesa izateko kaleko, telebistako (screen) eta dendetako hizkuntza. Baina bere aburuz, eguneroko bizitzan, eskolaz gain, hizkuntza gutxituak norbanakoen bizitzan galesak presente egon behar du.

Hala ere, eskolak paper handia jokatzen du hizkuntza gutxituaren komunikazio-gaitasuna sustatzerakoan, baina horrek ezin du soilik izan ikasleen lorpen linguistikoen arduraduna. Izan ere, "it is in the child's social use of language that widespread societal and individual bilingualism becomes a reality, and it is in this domain of language use that we are currently failing (Thomas eta Roberts, 2011:92). Halaber, hutsunea non den argi adierazi da, hau da, norbanakoa elebidun edo eleaniztun bihurtzen da hizkuntza eginkizun sozialetan erabiltzean, eta hori da, ikasleak hizkuntza gutxitua erabiltzen ez duten esparrua, egunerokotasuna, eskolatik at. Beraz, hor dago hutsunea Thomas eta Robertsentzat (2011), kale-erabilera izenda dezakegun horretan. Hainbat arrazoi egon litezke aditu horien aburuz, esaterako: elkarrekintzan zailtasunak izan ditzakete hiztunek, ez dutelako hizkuntza gutxitua menperatzen, hau da, berezko elkarrizketetan ez dakitelako hizkuntza gutxitua erabiltzen. Esan bezala, kezka sortzen du galeraren erabilera urriak eta bertako hizkuntza-planak ere hori jasotzen du besteak beste bi lan hauetan: *Iaith Pawb: An Action Plan for a Bilingual Wales* (Welsh Assembly Government, 2003) eta *Welsh-medium education and Welsh as a subject* (Jones, 2016). Hizkuntzarekiko jabekuntza sentimendua garatzeko beharra dago, gazteek galesa ikus dezaten beraien hizkuntzatzat, eta ez orain gertatzen den eran, eskola-hizkuntza eta kultura-hizkuntzatzat dutela. Gainera, gaztetxo zein nerabeekin egunerokotasunean lan eginaz hizkuntza-erabiltzeko aukerak zabaltzen dira bereziki egoera sozialetan eta aisialdian.



Ikusi berri dugun egoera ez da salbuespena, izan ere Irlandan, irlandararen erabilera ere kezka da. Bi hizkuntzek, hezkuntzan duten egoeraren artean antzekotasunak daudela ikusten dute Hickey, Lewis eta Baker (2014) adituek. Horien aburuz, beharrezkoa da oreka bilatzea hizkuntza gutxitua ikasten ari direnen, eta etxetik hizkuntza gutxitua dakartenen artean. Izan ere, etxetik hizkuntza gutxitua dakarten hiztunek, hizkuntza mantendu zein aberastu behar dute, eta estrategikoki bultzatu behar da etxetik hizkuntza gutxitua dutenen zein ez dutenen erabilera. Horregatik uste dute, erronka hori murgiltze-eredu tradizionalena baina konplexuagoa dela, hizkuntza gutxitua ikasten ari direnen taldea askotarikoa delako, eta behar desberdinak dituztelako etxetik hizkuntza gutxitua dakarten eta ez dakartenen. Era berean, egoera batzuetan, etxetik hizkuntza gutxitua ez dakartenen beharrak lehenesten dira, jatorrizko hizkuntza hitz egiten dutenen bizkar.

### **1.5.2 Ikaskideekin erabiltzen duten hizkuntza**

Eskola giroan, gehien menperatzen duten hizkuntza darabilte ikasleak, hau da, hizkuntza nagusia. Ondorioz, ez dute esperientziarik berezko eran hizkuntza gutxitua erabiltzeko, eta hori eskolatik kanpo ere islatzen den joera da, hots, hizkuntza nagusia erabiltzekoa.

Eskolan egunero hizkuntza gutxitua jaso arren, horrek ez du bermatzen ikasleak hizkuntza gutxitua jasotzea “*uptake*”; hori, batez ere gertatzen da ikasle gehienak etxetik soilik hizkuntza nagusia dakarten eskoletan (Thomas eta Roberts, 2011). Beraien ikerketak dio, nahiz eta etxetik hizkuntza gutxitua ekarri, eskolan biko elkarrekintzetan, gutxiengo batek hizkuntza nagusia erabiltzen duela. Hau da, nahiz eta beraien lehen-hizkuntza hizkuntza gutxitua izan, eskolan ingelesera egiten dute jauzi. Esan bezala, hori gutxiengoaren joera da. Dena den, hizkuntza nagusia, edo gutxitua eta nagusia, dakarten ikasleen erdiak baina gutxiagok hitz egiten du galesa beti edo ia beti %31,6ak eta %42,2ak hain zuzen ere. Eta erabileran dagoen desberdintasun hori da, hizkuntza gutxitua etxetik dakarten ikasleekin alderatuz, kezka gehien sortzen diena hezkuntza- eta hizkuntza-politiketan aritzen direnei.

Izan ere, inputak ez du bermatzen outputa egotea, horregatik hizkuntza gutxituaren erabileran hainbat dira eragileak: norbanakoaren ezaugarriak, elkarrekintza gertatzen den eremua, eskolako aukerak, eta jendartean hizkuntza gutxitua erabiltzeko dagoen paradak. Gainera, hizkuntza gutxituarekiko konpromisoa soilik lor daiteke curriculumeko planifikazio zuhur batekin, eta hezkuntza-politikak agenda soziopolitikoaren babesa badu (Thomas eta Roberts, 2011).

Izan ere, Baker (1993) adituak jadanik esan bezala, arriskutsua da konfiantza gutzia hezkuntza formal elebidunean jartzea hizkuntza gutxituaren salbazio modura. Badirelako eskolaz kanpoko eragile informalak: telebista. Egile horrek hitzak ekarriz:

“in a major sense, bilingual education alone cannot reverse language trends. There needs to be other support mechanisms for the language,... Rather than Welsh being a school-only phenomenon, it needs to penetrate an individual’s whole way of life... and be present in everyday active, participatory culture” (Baker, 1993:28).

Finean, eskolatik kalerako jauzia ematea nahitaezkoa da hizkuntza gutxitua egunerokotasuneko alor guztietan erabili dadin.

Etxean hitz egiten den hizkuntzaren eragina ikusi dugu eskolako elkarrekintza eragina duela, baina baita ere Baker (1993) adituak esana ere, hizkuntza gutxiak egunerokotasunean lekua izan behar dutela. Hickey (2007) adituak adierazten du, gela berean elkartu ohi direla etxetik hizkuntza desberdinak hitz egiten dituzten ikasleak. Hau da, gela barnean ere kontaktuan daude bi hizkuntzak, eta bertan desberdintasunak daude hizkuntza gutxitua eta nagusia hitz egiten duten ikasleen arteko proportzioetan. Horrekin esan nahi da, estatus desberdina duten bi hizkuntzen arteko harremana oso goiz hasten dela eskolan. Garrantzitsua da beraz, hizkuntza-planak izatea eskolan, hizkuntza gutxiaren mantenua bermatzeko. Ó Riagáin (2008) adituaren ustez, politikak aztertzeaz gain, ikasleen taldekatzea zaintzea beharrezkoa da; askotan, etxetik hizkuntza nagusia dakarten horiei begira diseinatzen direlako hizkuntza-politikak. Bere aburuz, hezkuntza bera ere, horiei begira egon ohi da. Horregatik, kaltegarria izan daiteke soilik etxetik hizkuntza nagusia dakarten horien alde egitea, hizkuntza gutxiaren kontra joan daitekeelako. Izan ere, era horretako politikek etorkizunari oso epe laburrean begiratzen diote. Era berean, Hickey (2001) adituak ere antzekoa ikusi zuen Irlandako Haur Hezkuntzan, hots, eragina zuela taldekatzeak. Etxetik hizkuntza gutxitua zekartenak gutxiago hitz egin eta produzitzen zuten hizkuntza gutxituan, hizkuntza nagusia nagusitzen zelako taldeetan. Ideia horrekin azpimarratu nahi da, hizkuntza gutxitu baten mantentze eta promozionatzearen zailtasuna. Hizkuntza gutxitua eta nagusia etengabe kontaktuan egoterakoan, zaila da hizkuntza gutxitua babestu eta sustatzea; nahiz eta, hori izan murgiltze-ereduen helburua (Hickey, 2007).

Irlandan, aldiz, beste era bat darabilte, saio berezi batzuk izaten dituzten etxetik hizkuntza gutxitua duten horiekin. Hala ere, Hickey (2007) adituak dio, posible dela bereizketa hori ezin gauzatu ahal izatea: baliabide faltengatik, edota metodo klasista dela argudiatzen delako. Aitzitik, bere aburuz taldekatze horrek, emaitza onak eman ditu “*one size fits all*” estrategiak baino. Ulertzen da, bereizketak egokitu egiten duela irakaskuntzara, eta era horretan, babesa eman hizkuntza gutxitua daukaten haurrei, beraien hizkuntza-ohiturak promozionatuz.

Bide beretik, Feng, Foo, Kretschmer, Prendeville, eta Elgas (2004) ikerlariak jakin nahi izan zuten ea nola antolatu zitekeen eskolako gela bat hizkuntza nagusiaz gain, beste

hizkuntzek lekua izan zezaten. Hickey (2007) ikerlariak dio, askotariko testuinguru soziolinguistikoak egonik, zaila dela erantzuna ematea galderari. Adibidez Irlandako kasuan, irlandaraz aritzen diren haurren egoera linguistiko erreala kontutan izan arte, hein batean, ezin dela jakin gelak nola antolatu. Bertan, Irlandako eskoletan, badago joera bat: etxetik hizkuntza gutxitua dakarten haurrak “*linguistic carriers*” edo hizkuntza eramaile bezala ikusteko. Ondorioz, ez dira aintzat hartzen haur horiek izan ditzaketen hizkuntza beharrak. Horrekin ulertzen da, irakasleak talde osoari egiten dion ipuin kontaketa edo “*storytelling*” ekintza ez dutela hirugarren hiruhilekora arte egiten, talde horretako hizkuntza nagusidun hiztunak ebaluatu eta hiztunek ekintza hori ulertzeko nahikoa maila dutela egiaztatu arte. Hau da, hizkuntza gutxitua etxetik dakarten horiek, ez dute ipuinik entzuten hizkuntza nagusidun haurrek ulermenerako nahikoa maila lortu arte. Hortaz, beste behin ere diote, zama hizkuntza gutxitudun hurrengan jartzen dela. Horregatik, beharra ikusten dute egoera horretan esku-hartzeko, etxetik hizkuntza gutxitudunak diren horiek hizkuntzaren aberaste aktiboa behar dutelako. Hau da, hizkuntza nagusia etxetik dakarten haurrak ez dira gai ipuin kontaketa jarraitzeko, baina hizkuntza gutxituduna etxetik dakartenak, bai. Horiek, hizkuntza gutxitua dakitenak, behar-beharrezkoa dute hizkuntzaren aberaste aktiboa izatea hizkuntza garatzen joan daitezen.

Esan daiteke beraz, hiztun talde bakoitzak behar zehatzak dituela eta elkarri kalte egingo ez dioten hizkuntza-politikak sustatu behar direla, izan gela barnekoak izan eskolakoak.

Hickey (2007) adituak dio hezitzaileek ere bide beretik jotzen dutela, eta horien aburuz horrelako bereizketa egitea ez da elitista, baizik eta behar desberdinak dituzten hurrei hezkuntza egokitzea. Hau da, aditu horren ustez, hizkuntza gutxituan gaitasun gehiago dutenez etxetik hizkuntza gutxitua dakarten horiek, ikasteko aukera desberdinak eman beharko litzaizkiekeela argudiatzen du. Izan ere, askotan, hizkuntza gutxitua etxetik dakarten horiek, irakasleak eredutzat erabiltzen ditu, edo irakasle laguntzaile papera hartu behar dute hizkuntza nagusidunak diren horientzat irakasle-lana egiteko. Hortaz, hezitzaileen ustez, etxetik hizkuntza gutxitudunak direnak behar dute: curriculum, hizkuntza-plan eta ikasteko aukera bereziak izatea une batzuetan, behinik behin. Era horretan, pentsatzen dute babesa eta aberastasuna eman diezaieketela etxetik hizkuntza gutxituduna dakarten ikasleei.

Afera horretan, askotariko ereduak ikusi dira hizkuntza gutxitua gela barnean nola tratatu aztertzen dutenak, denak dira esperientzia baliagarriak, baina testuinguru bakoitzari egokitzeak hainbat zailtasun sor ditzake.

Hizkuntza gutxituak eta eskolaren gaia amaitzeko Gorter eta Cenoz (2012) ikerlarien hitzak ekarri nahi dira zeinak dioten hizkuntza gutxitudun komunitateek bide berri eta desberdinak aurkitu behar dituztela hizkuntza datorren belaunaldiari irakasteko. XIX.

mende amaieran Bibliaren itzulpena, gramatika liburua, hiztegia eta hainbat kasutan hizkuntza gutxituan saio batzuk izatea nahikoa bazen ere, aditu horien ustez, oinarrizko erremintak eta prestigio soziala duten sinboloak beharrezkoak dira hizkuntza gutxitua mantentzeko. Izan ere XXI. mendean, ezin bestekoa da telebista edota Internet bezalako tresnak hizkuntza gutxituan eskaintzea eta horiek presentzia izatea. Dena den diote, hizkuntza gutxitu gutxik dutela horretarako aukera, eskura izateko “(a) full range of digital media and culture” (Gorter eta Cenoz, 2012:195). Bi aditu horien aburuz, eskola gai da norbanako eleaniztunak sortzeko, baina hizkuntza gutxitudun talde gehienek ez dute hezkuntza-eleanitza jasotzen, eta beharrezkoa da, hizkuntza nagusia hitz egiten dutenak ohartaraztea eleaniztasunaren onuraz. Eta horren barnean hizkuntza gutxituak ere kokatu daitezke.

### **1.5.3 Hizkuntza gutxituak eta ingelesa**

Hizkuntza gutxituak hezkuntzan duten presentzia desberdina da herrialde bakoitzean, testuingurura egokitzen delako. Dena den, hainbat kezka-iturri partekatzen dira hizkuntza gutxitu eta hezkuntza-sistemen artean, era batera edo bestera denen nahia delako hizkuntzaren biziberritzea. Horri loturik, jarraian hizpide izango ditugu azken urteetan zeresana eman duten hiru gai: ingelesaren gorakada, elebidun hartzaileak eta arnaguneak.

Hasteko, ingelesak izandako gorakadaz arituko gara. Izan ere, azken urteetan ingelesaren gorakada hezkuntza-sistemetan nabaria izaten ari da. Europan, eta munduko ia leku gehienetan, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan eginiko ahalegin handiena, ingelesa irakasteko egiten da. Baina badira bi eztabaidagai ingelesaren irakaskuntzaren inguruan: lehenbizikoa da, ea zein ingeles aldaera irakatsi behar den eskoletan. Bigarrenak lotura du ikaste adinarekin, hau da, noiz hasi irakasten atzerriko hizkuntza (Spolsky, 2009). Oro har, Europan duela urte batzuk hartutako joera nagusitzen ari da, hots, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza goiz hastea, nahiz eta horrek aldeko zein kontrako kritikak izan. Horri loturik, Pavlenko eta Norton (2007) egileak egindako lanean ikusgai dago ingelesak izan duen bilakaera irakaskuntzan, bertan ere aipagai dira izandako erresistentziak eta identitatearen eraikuntzan izandako rola. Era berean, ingelesak irudikatzen dituen botere ekonomiko eta ideologikoak ikasleak ingelesa irakastera erakartzen ditu: “desire for the language; for the identities represented by particular accents and varieties of English; for capital, power, and images that are associated with English; for what is believed to lie beyond the doors that English unlocks” (Motha eta Lin, 2014:332). Gainera, ingelesa ikusten da hizkuntza: natural, neutral eta onuragarri bezala. Batetik, berezko eran zabaldu delako, nahiz eta kritikak jaso inposizio kolonialarengatik. Bestetik, neutrala da ez delako hainbestean Erresuma Batua edo Estatu Batuekin soilik lotzen. Eta azkenik onuragarria da, nazioarteko komunikazioaren izenean zabaldu delako (Pennycook, 2017). Baina horrek bestelako

eztabaida batzuk itzalean utzi dituela dio Pennycook-ek (2017), hau da, ingelesaren zabaltzea ezin delako bere ustez hain era arinean aztertu. Hainbat eta hainbat gai barnebiltzen ditu ingelesaren zabalkundeak, tartean: hizkuntzaren estatusa edota hizkuntzen arteko botere-harremanak. Era berean dio, hizkuntzen hari mataza askatuz, eta hortaz, hizkuntzaren erabilera ekintza sozial bezala ikusiz, bere inplikazio politiko eta soziala hizkuntzaren erabileraren bidez azter daitekeela. Gaiaren beste ertz bat Busse (2018) ikerlariak dakar, bere lanean gazteen jarrerak ingelesarekiko aztertzen dituelako. Bulgaria, Alemania, Holanda eta Espainiako gazteen artean egindako ikerketan urgaineratzen da, ingelesak jendartearen duen garrantzia. Halaber, lau herrialdeetako ikasleak oso jakitun dira ingelesak duen estatus global altuaz. Hau da: “This can be a positive stimulus for students’ attitudes toward English but it can also negatively affect their attitudes toward learning other languages, as these can be perceived as less valuable” (Busse, 2017:566). Esan behar da, ingelesaren nazioarteko erabilera zabalak soka luzea ekarri duela azken hamarkadetan, eta beraz esan daiteke, ingelesak geroz eta presentzia handiagoa duela ez soilik gurean, baizik eta mundu osoko hezkuntza-sistemetan.

### **1.6 Euskararen egoera**

Jakina da euskararen egoera egonkorra izan dela mendeetan zehar, baina ahultzen hasi zela XVIII. mendearen bigarren erdialdean, une horretan garatzen hasi zen industrializazioa eta urbanizazio prozesua, eta Francoren diktadurapean (1939-1975) egonik, garatu ziren hizkuntza politika guztiak gaztelaniadun elebakarren mesederako izan ziren (Martínez de Luna, *et al.*, 2014). Gainera, “soilik gaztelania” bezalako kontsigna zuten politikak egitea, ondorio nabariak izan zituen EAE eta Nafarroan, ez soilik hezkuntzan edota instituzioetan, baita eremu pribatuan ere (Cenoz, 2000).

Ekonomiaren globalizazioaren eskutik, mass mediaren eraginez eta baita Espainiatik etorritako jende uholdearen eraginez ere, handitu egin zen gaztelaniaren presentzia, nolabait esatearren “presio sozial linguistikoa” (Cenoz 2008; Zalbide eta Cenoz 2008:6). 50eko hamarkadan jadanik hasi ziren euskararen aldeko lehen neurriak hartzen eta indarrak batzen helburu argi batekin, euskal hiztunak eta erabilera-eremuak: mantendu eta zabaltzea (Aldekoa eta Gardner, 2002). Esan behar da, Francoren diktadurapean egonik, boluntario moduan egin zirela lan horiek, eta baita ezkutuko eran ere.

Diktadura amaitu ostean, egun indarrean dagoen Espainiar Konstituzioa sortu zen, eta 1978. urteko Espainiar Konstituzioak hizkuntza gutxituei koofizialtasuna aitortu zien (Cenoz, 2000). Horrek ere lagundu zuen aurrera urrats bat ematen euskararen alde. Nahiz eta, oraindik euskararen normaltasuna lortze bidean hizkuntza agente anitzek lanean jardun. Egoera horretan, hizkuntza-plangintza eta hizkuntza-politikak sortzeko beharrezko eremua prestatu zen 1979. urterako.

1980. hamarralditik aurrera, batez ere Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) gobernuak, hasi zen belaunaldien arteko euskararen transmisioa erakusten ari zen gainbehera alderantzizatzeko nahia urgaineratzen. Horretarako, hezkuntzan indar berezia jarri zuen, hots, familiei euskara eskaintzen hasi zen eskola eredu gisa (Azurmendi *et al.*, 2001; Gardner eta Zalbide 2005). 1982an sortu zen “Euskararen Erabilera Normalizatzeko Oinarrizko Legea” (10/ 1982 Legea, BOPV N.º 160, abenduak 16, 1982) eta horren bidez lortu nahi izan zen, hezkuntzan euskararentzat espazio ziur bat izatea euskara zein gaztelania erabiliz irakas-hizkuntza bezala. Nafarroan eta Ipar Euskal Herrian euskarak bestelako bidea jarraitu du. Jadanik, aipatu dugu Nafarroako egoera, beraz, Ipar Euskal Herriko egoerari helduko diogu.

Ipar Euskal Herrian, aldiz, euskara ez da hizkuntza ofiziala, 1958ko urriaren 4ko Konstituzioaren bigarren artikuluari erantsitako 1992ko ekainaren 25eko 92-554 Konstituzio Legearen bidez, ezartzen da Frantziako Errepublikako hizkuntza frantsesa izatea. Baina hezkuntzan bada salbuespen bat, 1951ko urtarrilaren 11ko 51-46 Legea (Deixonne Legea) zeinak ahalbidetzen duen tokian tokiko hizkuntzen irakaskuntza (Harguindéguy eta Ballester López 2007). Izan ere, lege horren bidez, posible izan zen asteen hiru orduz euskara irakastea Lehen Hezkuntzako eskoletan, eta 1982ko zein 1995eko erreformek ahalbidetu zuten euskara irakastea hautazko bigarren hizkuntza moduan. Bada, 1982tik, publiko pribatua den sistema bat sortu da euskararen irakaskuntzarako Ikas-bi eta Euskal-Haziak elkartearen bidez. Dena den, ezagunagoa da murgiltze-ereduaren alde Seaskak (Ikastola) 1969tik eginiko apustua non edukia irakasteko euskara erabiltzen den. Hala ere, ikusten dugun eran, euskarak ez du izaera ofizialik, hortaz, horrek euskararen irakaskuntza zailtzen du.

Euskal Herri osoan beraz, askotariko egoerak aurki daitezke, eta hizkuntzaren arautzean bada giltzarri izan den erakunde bat: Euskaltzaindia (Euskal Hizkuntzaren Akademia). Azken hamarkadetan, akademiak izaera erabakigarria izan du hizkuntzaren estandarizazioan, bai idatzian bai ahozkoan. Euskalkien arteko desberdintasunak salbu, euskara batua, euskara estandarra izateak hizkuntzari mesede egin diola esan daiteke. Izan ere, idatzizko hizkuntza bateratua izateak dokumentu ofizialen sorreran eta hezkuntzan lagundu du. Dena den, hizkuntza berpizteko lanean diraute bai erakunde publikoak bai pribatuak (Cenoz eta Perales, 1997).

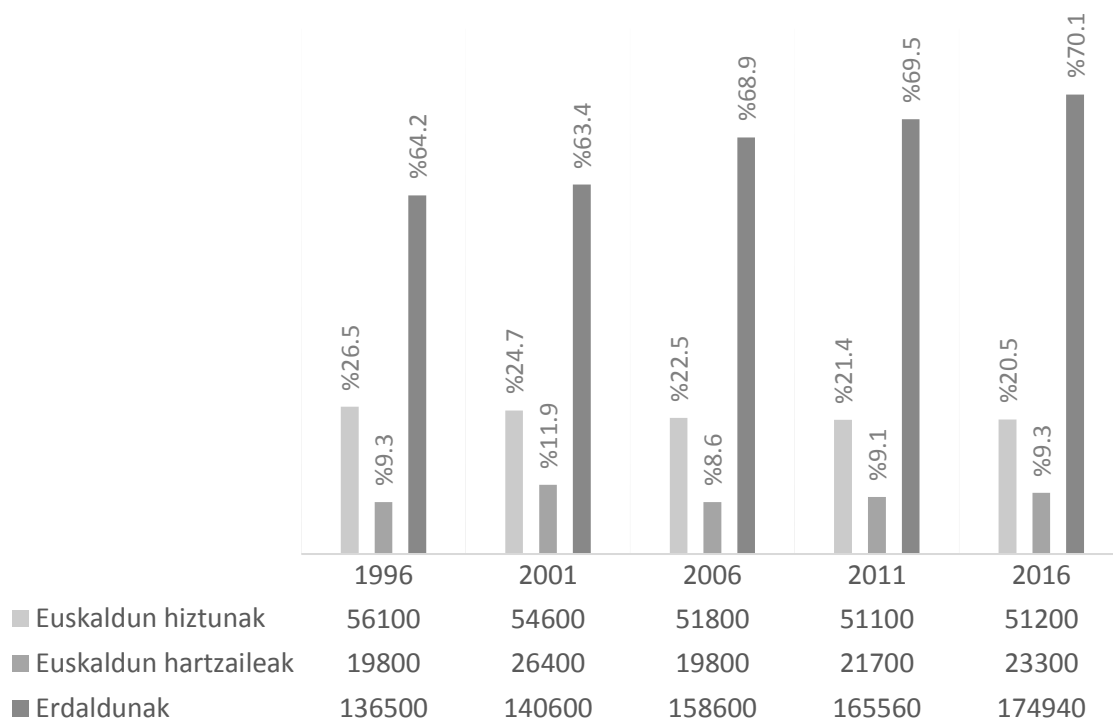
Hortaz, euskararen egoerak urte gutxitan bilakaera bizia izan du: debekatuta egotetik, babeserako lege bat izatera igaro da. Eta horrez gain, hizkuntzaren akademia ere sortu da.

Bestetik, euskararen etorkizunari begira, Martinez Luna eta Mendizabal (2007) egileak egindako ikerketako partaideek azpimarratzen dute: euskaldunen eta ez euskaldunen artean sare berriak eraiki behar direla, eta espazio kulturalak eman dezaketela

horretarako bide. Gainera diote, euskararen ezagutza zabaldu den honetan, euskara tresna egokia izan daitekeela euskal kulturaren eta euskal nortasunaren aldeko aldarria egiteko. Hala ere, aditu horiek diote, gerta litekeela euskal kultura era elitistan ulertuz gero, euskara museo edota laborategietan soilik erakutsi eta erabiltzea, alegia, zokoratzea. “Azken buruan, tradizioaren zimenduen gainean eraiki behar da geroa, ez soilik kanpoko ezaugarrietatik edo zerotik hasita” (Martinez Luna eta Mendizabal, 2007:61). Horren isla da, geroz eta herritar gehiagok nahi izatea seme-alabarik izango balute euskaraz jakitea. Hau da, Euskal Herrian jadanik badakitenak %26 dira, eta jakitea nahiko luketela diotenak %51. Bestetik, beraien alaba-semeak euskara jakitea nahi ez luketenak %3a dira. Beraz, Euskal Herriko datu osoak ikusita esan daiteke gehiengo zabala jadanik ari dela euskararen transmisioan edo nahiko lukeela euskara jakitea.

Transmisioan eragile dira aurrez 1.1 atalean aipatu ditugun elebidun hartzailleak. Urtetik urtera horien bilakaera handituz doa eta azpiko grafikoan hori dugu ikusgai:

1.2. irudia: Euskal hiztun, elebidun hartzaille eta erdaldunen bilakaera 1996-2016.



VII. Inkesta Soziolinguistikoaren (Eusko Jaurlaritza, 2017a) datuei erreparatuz, irudian ikusten da 1996tik 2016ra egondako bilakaera. Bost urteetan antzerako jende kopuruari egin zaio inkesta, baina urtetik urtera kopurua igotzen joan da. 212.400 pertsonei egin zitzairen lehenbizikoan, 221.600 bigarrenengan, 230.200 hurrengotan, 238.360 laugarrenengan, eta 249.440 azkenekoan. Grafikoan ikusten da, euskaldun hartzaillearen

figurak 2001an jo zuela goia. Azken inkestan, 2016. urtean, zifra horretara gerturatzeko ari zirela esan daiteke, beste urteetako bilakaerekin alderatuz. Hortaz, elebidun hartzailaren figura, apurka bada ere, indartuz doa. Hala ere, erdal hiztunak goranzko joera erakutsi dute, eta euskaldunak, berriz beheranzkoa.

Hiztunak baina, baldintzatuta egon ohi dira bizi diren eremuaren hizkuntza-erabileraren arabera. Horregatik, hainbat eremu geografikotan ia bermaturik dagoen populazioaren ehuneko handi batek hizkuntza gutxitua jakitea, eta horiek dira arnaguneak. Horrek, beste behin ere hizkuntza gutxitudunen estres linguistikoa baretu dezake, izan ere, une oro, edo ia une oro, badakite ulertuko duten norbait izango dutela mintzatzean. Nolabait esatearren, konfiantzazko eremu bat da hizkuntza gutxitua hitz egiten dutenentzat, baina ez hori bakarrik, hizkuntza gutxituaren biziberritzean bere biziko garrantzia duten eremua ere badira arnagune izenekoak. Labur esanda, Lewis *et al.*, (2012b) adituen aburuz, garrantzitsua da hizkuntzek betetzen dituzten funtzioen banaketa egitea, batez ere hizkuntza gutxituen kasuan. Era horretan, beharrezko ikusten dute eremu babestuek eskaintzea hizkuntza gutxituei, hau da, gurean arnagune izendatzen ditugun eremuak.

Ildo beretik jo zuten Fishmanek 1991n eta Garcíak 2009an, esanaz gela barnean beharrezkoa zela hizkuntza gutxituek espazio bat izatea inorekin lehiatuko ez zirena. Gurera etorri, Salaberria (2014) Kontseilukideak dio 2010. urtean Kontseilua hasi zela Euskal Herrian arnaguneen gaia jorratzen, eta hainbat izan zirela sortu zen lan-taldeko partaide, besteak beste: Bertsozale Elkarteak, EHE, EMUN, Euskaltzaleen Topagunea eta UEMA. Horien helburua zen, arnaguneen inguruko lan-jarduna egituratzea lan teorikoak oinarri hartuta. Salaberria berak dio, kontzeptuaren sortzaile Zalbide izan zela, baina “izena berak emanatik, izana beti aitortu izan dio Fishmani” (Salaberria, 2014:63) eta gehitzen du bi definiziotatik hartu zuela arnaguneei buruz diona. Batetik, Zalbide (2009) ikerlariak aipatzen ditu euskaldunen kontzentrazio demografiko, eta belaunaldien arteko transmisioa gertatzen diren eremuak. Eta bestetik, demografia aldetik euskara erasotu gabe sentitzen den ingurua, hots “bere kabian” sentitzen den eremua. Salaberria (2014) berak aipatzen duen eran, eta laburtuz, euskara normalizatua edota nagusia den eremua, ñabardurak ñabardura.

Hortaz, eremu geografikoen adibideak ekarriz, Bengoetxea-k (2012) eginiko lana aipatuko genuke, bertan arnaguneen inguruko hausnarketak eta kezkek plazaratzen baititu. Ildo beretik, eta arreta arnagune zehatzetan jarriz, Salaberriak (2014) dio horren adibide liritekeela: Azpeitia, Leitza, Lekeitio, Aramaio edota Laka. Baina horiez gain, hots, herriez gain, bada arnagune bezala ere izendatzen den espazio soziofuntzional, edota jardungune izenez ezagutzen direnak. Horiek dira, euskaldun ugari elkartzen diren espazioak, non euskara den bertako hizkuntza nagusia edota ohikoz erabiltzen dena.



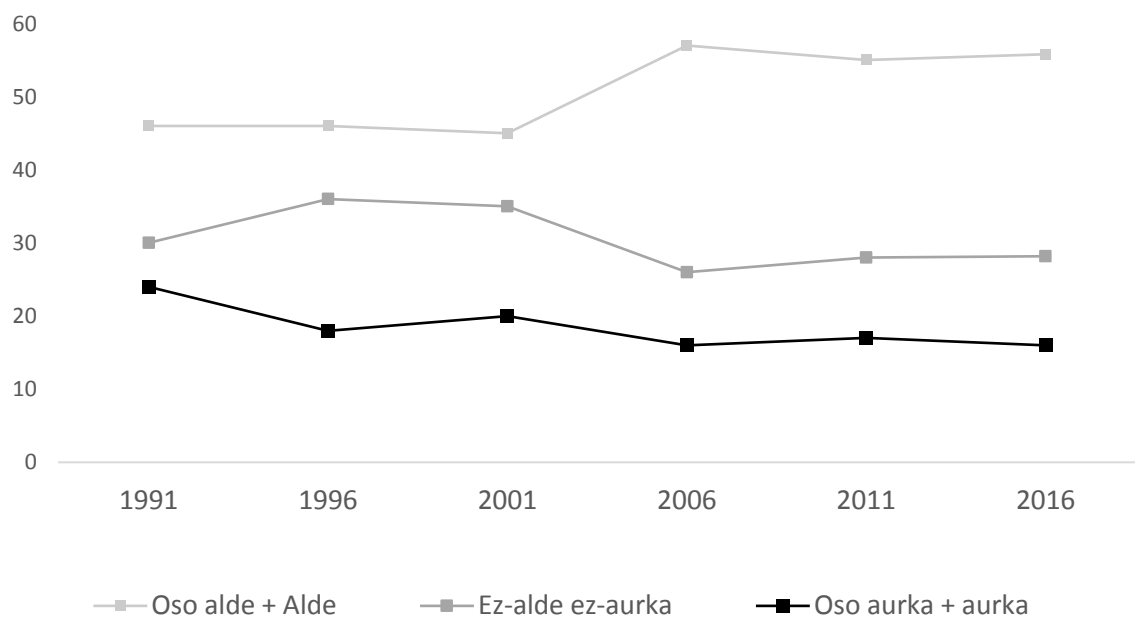
Euskararen egoera askotarikoa da, ikusi dugun eran, arnasguneetan, esaterako, euskararen erabilera altuagoa da beste eremuetan baino. Aitzitik, bestelako egoera batzuk ikustea lagungarria da euskararen egoeraren zabaltasuna ikusteko. Horretarako, jarraian izango ditugun ataletan gai hauek izango ditu ardatz: euskara, euskarari buruzko jarrera zein pertzepzioak, eta euskara hezkuntza-sisteman.

### 1.7 Euskararekiko jarrerak eta pertzepzioak

Jarrerak, hizkuntzen irakaskuntzan izugarrizko papera jokatzen dute, esaterako: eskolan hizkuntza bat ikasterakoan edota hortik kanpo. Izan ere, ikasleen motibazioak “requires some sort of affective support and this seems to be one function of attitudes” (Ibarraran, Lasagabaster eta Sierra, 2008:329). Aditu horien hitzekin jarraituz, Euskal Herriko testuinguruan, hizkuntza gutxitu eta nagusiaren presentziari ingelesarena ere gehitu behar zaio, atzerriko hizkuntzatzat, eta baita etorkinek beren hizkuntzei buruz dituzten hizkuntza jarrerak ere aztertzea komeni dela diote. Era berean, hizkuntza plangintza koherenteak ezarri nahi baditu tokiko hezkuntza autoritateak, beraien aburuz, beharrezkoa da bertako zein atzerritarrek dituzten hizkuntza jarrerak aztertzea. Hortaz, ikusten ari gara, hizkuntzaren jarreraren artean eragile ugari daudela.

VII. Inkesta Soziolinguistikoaren arabera eta Euskal Herri osoko datuak aintzat hartuz, herritarren %55 euskara sustatzearen aldeko jarrera adierazi zuen, horretarako emandako motiboak subjektiboak zirela esanaz (Eusko Jaurlaritza, 2017a). Bestalde, euskararen ez alde ez aurka daudenen eta oso aurka eta aurka daudenen jarrerak batuz %45 da, hortaz, horiek ez dute sentitzen motibo subjektiborik euskararen sustapenari baietza emateko. Azpiko irudian ikus daiteke jarreraren bilakaerak izandako ibilbidea.

#### 1.3. irudia: Euskara sustatzeari buruzko jarrerak ehunekoetan. 1991-2016



Goiko irudian ageri diren datuek erakusten dute urtez urte euskara sustatzeko aldeko jarrerak nabarmen handiagoa direla ez-alde, ez-aurka, eta sustatzearen aurkakoekin erkatuz gero. Aitzitik, euskara sustatzeko jarrerak 2006an goia jo zutela esan daiteke, izan ere, ondoren beheranzko joera arina ikusi bazen ere, 2016an goranzkoa erakusten dute. Hala ere datu hori ez da inondik inora hurbiltzen euskara sustatzearen aurkakoenera (Eusko Jaurlaritza, 2017a).

Bestetik, desberdintasunak adinka baino, lurraldeka nabari dira. Hurrenez hurren, euskararen erabilera sustatzeko aldeko jarrerak probintzien arabera: Gipuzkoa (%74,6), Bizkaia (%62,2), Nafarroa Beherea/Zuberoa (% 55), Araba (%53,4), Nafarroa (%33,3) eta Lapurdi (%32,4) (Eusko Jaurlaritza, 2017a). Inkesta horrekin jarraituz, eta 1991ko datuak 2016koekin alderatuz, aipatzekoa da euskara sustatzeko jarrerak euskararen alde egin duela jauzi. Era berean, aurkakoen jarrerak eta ez-alde ez-aurka daudenenak nabarmenki jaitsiz. Hala ere, oraindik badira oso aurka edota aurka ageri direnak. Hortaz, datuei erreparatuta jarrera nagusia euskara sustatzearen aldekoa dela esan daiteke.

Bestetik, Ibarraran *et al.*, (2008) egileak hainbat eragile izendatu dituzte, besteak beste ikasleen: jatorrizko hizkuntza(k), hitz egiten dituzten hizkuntzak, eta ikasten ari diren hizkuntza-eredua. Bestalde, Madariagak (1994) zioen euskara ikasterakoan eragile nagusia testuinguru soziolinguistikoa zela. Hortaz, eskolaz gain, bestelako eragileak ere aintzat izan behar direla uste du azken egile horrek, hau da, tartean dauden eragile guztiek hartzen baitute parte jarreraren osaketan.

Jarraian hainbat eragile ikusiko ditugu, besteak beste: ikasleen jatorrizko hizkuntza, familia eta eskolarena.

Hasteko, ikasle etorkinen eta jatorriz euskal hiztunak diren ikasleen arteko desberdintasunak aztertuko ditugu. Esan behar da, ez dela ohikoa atzerriko hizkuntza aintzat hartzea jarrerak aztertzerakoan, nahiz eta joera hori aldatzen hasi. Rojo, Madariaga eta Huguet (2010) egileen ikerketan diote, bertako ikasleen %70,3ak erakusten duela euskararekiko jarrera baikorra, %25,6ak neutroa, eta %4,10ak ezkorra. Etorrinen jarreretan, aldiz, bestelakoa da egoera. Euskararekiko jarrera baikorra adierazten du %41,2ak, neutroa %44ak, eta ezkorra %14,80ak. Hortaz, desberdintasunak agerikoak dira bertan jaio direnen eta etorkinen artean. Dena den, euskararekiko jarrera neutroen ehunekoa bi kasuetan altua dela irizten dugu.

Esan bezala, familia izan daiteke jarreretan eragiten duen beste erakunde bat. Izan ere, euskararen eta gaztelaniaren inguruko jarreretan badu eragina etxean hitz egiten den hizkuntzak Rojo *et al.*, (2010) ikerlarien ustez. Jadanik, Gardner (1973) ikerlariak zioen etxean zegoen hizkuntzak eragina zuela jarreretan, horrek eragiten zuelako

hizkuntzaren inguruko aurre jarrera inplizitu edo esplizituetan. Baita eragina zuela gurasoek, seme-alabei hizkuntza berriak ikasteko zuten jarrera aktibo edo pasiboan ere. Esaterako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen artean, etxeko hizkuntza ez euskara eta ez gaztelania zuten ikasle etorkinek, euskararekiko jarrera baikorrak erakutsi zituzten. Era berean, euskara etxeko hizkuntzatzat zutenek horrekiko jarrera baikorrak agertu zituzten, berdin etxetik gaztelania hitz egiten zuten horiek ere, hau da, gaztelaniarekiko jarrera baikorrak erakutsi zituzten (Rojo *et al.*, 2010).

Orain arte ikusi dugu etxeko hizkuntzaren garrantzia jarreretan, baita familiaren jarrera hizkuntzak irakasterakoan ere. Segidan, eskolaren eragina izango dugu mintzagai, izan ere, hori beste eragileetako bat da.

Hezkuntza-sisteman hizkuntzei emandako garrantzia hainbatetan izan da ikertua, eta ikerketek erakutsi dute eragina duela jarreretan zein hizkuntzaren kompetentzien garapenean (besteak beste ikusi: Baker, 1992; Huguet eta Madariaga, 2005; Ibarraran Lasagabaster eta Sierra, 2007). Eskolako hizkuntza-ereduak eragina du jarreretan (Arribillaga eta Molero, 2000; Jausoro, Martínez de Luna eta Dávila, 1998). Horregatik, hizkuntza ereduaren arabera jasotako emaitzek erakusten dute, D ereduan matrikulaturiko, eta bertakoak diren ikasleak euskararen aldeko jarrerak dituztela, ez aldiz, gaztelaniarekiko hain aldekoak.

Aitzitik, A ereduan, aurkakoa gertatzen da, hau da, gaztelaniarekiko aldeko jarrera gehiago erakusten dituztela euskarekiko baino (Rojo *et al.*, 2010). Bestalde, badirudi etorkinen artean, eskola hizkuntzak eragina izan dezakeela jarreretan, hainbat ikerketak hori erakusten hasi direlako (Huguet, Lapresta eta Madariaga, 2008).

Rojo *et al.*, (2010) ikerlarien aburuz, etorkinen kasuan, badirudi B ereduko artean, euskararen aldeko jarrerak badaudela, eta A ereduan gaztelaniaren aldekoak. Hortaz, badirudi irakasteko erabilitako hizkuntza nagusiak geroz eta presentzia handiagoa izan, orduan eta aldeko jarrera nabariagoa dela, bai bertako bai etorkinak direnentzat. Horregatik uste dute ikerlari horiek, pisuzko arrazoiak daudela etorkinek euskararekiko jarrera baikorrak izan ditzaten euskarazko eredu hautatzeko. Eta ez soilik etorkinak, bertakoek ere jarrera baikorrak adierazi zituzten euskararekiko D ereduan egonik.

Eskolaren eragina, beraz, garrantzia bizikoa da jarrerei dagokionez. Horregatik Rojo *et al.*, (2010) ikerlariak diote, eskolako hizkuntzak aintzat hartzeaz gain, etorkinenak ere kontuan hartu behar direla integrazio edo inklusio formulak bilatuz. Era horretan, euskararen irakaskuntza eta erabilera bultzatu daitezke, eta horren bidez gizarte integrazioa bilatu. Ikasle etorkinen kasuan beharrezkoa jotzen da hezkuntzan murgiltzea baita sozialki ere. Halaber, errazagoa izan ohi da lehenengo horretan, hezkuntzan,

murgiltzea eta hori nolabait kalifikatzea. Horretarako, errendimendu akademikoa kontutan hartzen da, beraz, eskolan ikasitako hizkuntzen jakintza neurtzen da.

Ildo beretik uler dezakegu EAEn, Eusko Jaurlaritzak Hizkuntza Errefortzurako Proiektua abian jartzea, euskara zein gaztelania bultzatzeko. Proiektu horren helburua zen atzerritik etorritako ikasleak euskara ikastea. Era horretan, hezkuntza-sistemara sarbidea erraztuz, eta era berean neurri hori gaztelania ez zekiten ikasleei aplikatuz ere.

Jarreraren gaian ere bada bestelako eragilerik: ikasleak; eta garrantzitsua da horien ikuspuntua txertatzea. Euskara eta gaztelaniari buruz LHko 4. mailako eta DBH 2. mailako ikasleak erakutsitako begikotasunaz ariko gara jarraian. Horretarako, Arrue proiektua izango dugu hizpide, bertan ikusten direlako bi ikasle talde horiek 2011, 2013 eta 2015ean erakutsitako begikotasuna euskara, gaztelania eta ingelesarekiko.

1.2. taula: 2015. Gustuko hizkuntza D irakas-ereduan. LH 4 eta DBHko 2. maila.

	LHko 4. maila	DBHko 2. maila
Euskara	% 91,2	% 89,1
Euskara eta gaztelania	% 78,3	% 74,7
Gaztelania	% 55,1	% 48,4

Irakas-ereduak badu eraginik ikasleek hizkuntza bat ala beste begikoago izaterako orduan. Esaterako, 2015. urteko datuei erreparatuz gero esan daiteke, D ereduko ikasleak begiko dutela euskara, zehazki: LHko 4. mailakoek %91,2 eta DBH 2. mailakoek % 89,1. Era berean, euskara eta gaztelania era paretsuan begiko dutenak asko dira, adinez gazteagoak eta adinez helduagoak hurrenez hurren: %78,3 eta %74,7. Dena den, eredu horretako %55,1ak eta %48,4ak du gaztelania gustukoago. Datu horiek ikusita, esan daiteke D ereduko ikasleak euskara begiko dutela.

Oro har, LH 4. mailako eta DBH 2. mailako ikasleak euskara begiko, edo gustuko dute. Erabilerari erreparatuz, 2015eko datuen arabera, adinez gazteen zirenak %82,2ak nahiago zuten euskaraz aritu, eta % 44,4ak gaztelaniaz. Antzerako datuak erakutsi zituzten DBH 2. mailakoek ere, %71,3ak nahiago baitzuen oro har euskaraz aritu eta %26,7ak gaztelaniaz.

Jarraian ikusiko ikasleek 2015ean euskararen begikotasunari buruz esandakoa, baina honako esparru hauetan: lagunekin jolastorduan, lagunekin gela barnean, irakaslearekin gelan eta irakaslearekin gelatik kanpo.

## 1.3. taula: 2015. Eremu desberdinak gustuko hizkuntza. LH 4 eta DBHko 2. maila.

	LHko 4. maila		DBHko 2. maila	
	euskaraz	gaztelaniaz	euskaraz	gaztelaniaz
Jolastorduan	% 73	% 21,8	% 58,8	% 6,9
Irakaslearekin gela barnean	% 91,4	% 70,8	% 88,7	% 57,4
Irakaslearekin gelatik kanpo	% 87,2	% 53,3	% 86,4	% 45,6

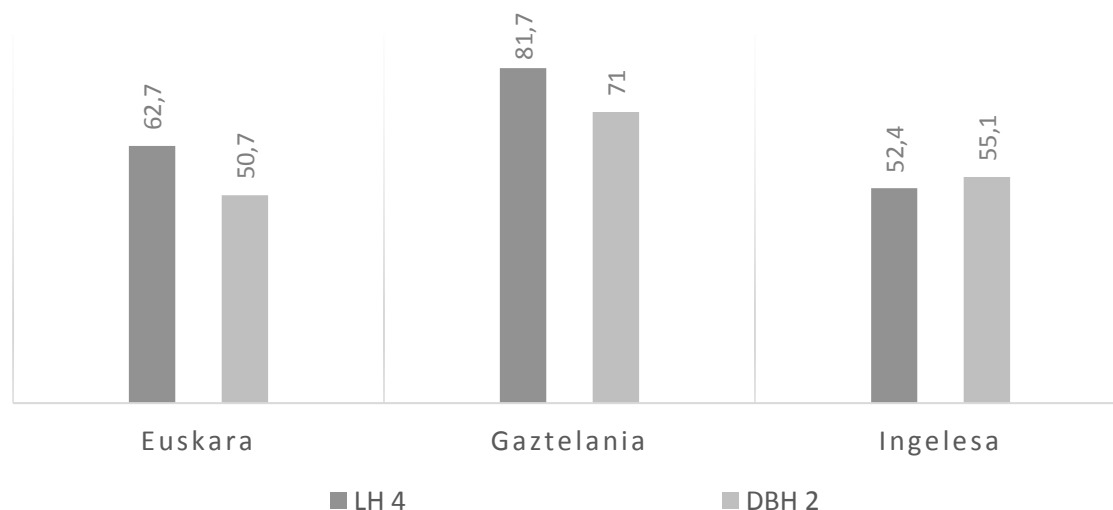
Jolastorduan, LH 4. mailako ikasleen %73ak nahiago zuen euskaraz aritu bere ikaskideekin, nahiz eta %21,8ak gustukoago izan gaztelaniaz aritzea. Bestalde, DBH 2. mailakoen %58,8ak nahiago zuen euskaraz aritu kideekin eta %6,9ak nahiago zuen gaztelaniaz aritzea.

Irakaslea gela barnean eragile da hizkuntza-erabileran. Hori ikusten da adinez gazteagoak direnen %91,4ak nahiago duelako euskaraz aritu. Aitzitik, %70,8ak begikoago du gaztelaniaz aritzea. DBH 2. mailako ikasleen artean, berriz, %88,7k nahiago du euskaraz aritu irakaslearekin eta %57,4ak gaztelaniaz. Hortaz, badaude aldeak irakaslearen presentziaren eta lagunen artean, baita ikasmila desberdinen artean.

Gelatik kanpo irakaslearekin aritzean, LH 4. mailako ikasleen %87,2ak begikoago du euskara eta %53,3ak gaztelania. Adinez helduagoak diren kasuan, %86,4ak gustuko du euskaraz aritzea eta %45,6ak gaztelaniaz.

Jarraian EAEko hezkuntza-sisteman dauden hiru hizkuntzen inguruko begikotasunaz ariko gara: euskara, gaztelania eta ingelesaz. Azpiko irudian ikus daiteke euskara, gaztelania eta ingelesaz ikasleak duten begikotasuna. Datu hauetan “oso gustuko dut” eta “nahiko gustuko dut” esaldien emaitzak gehituz eman dira datuak.

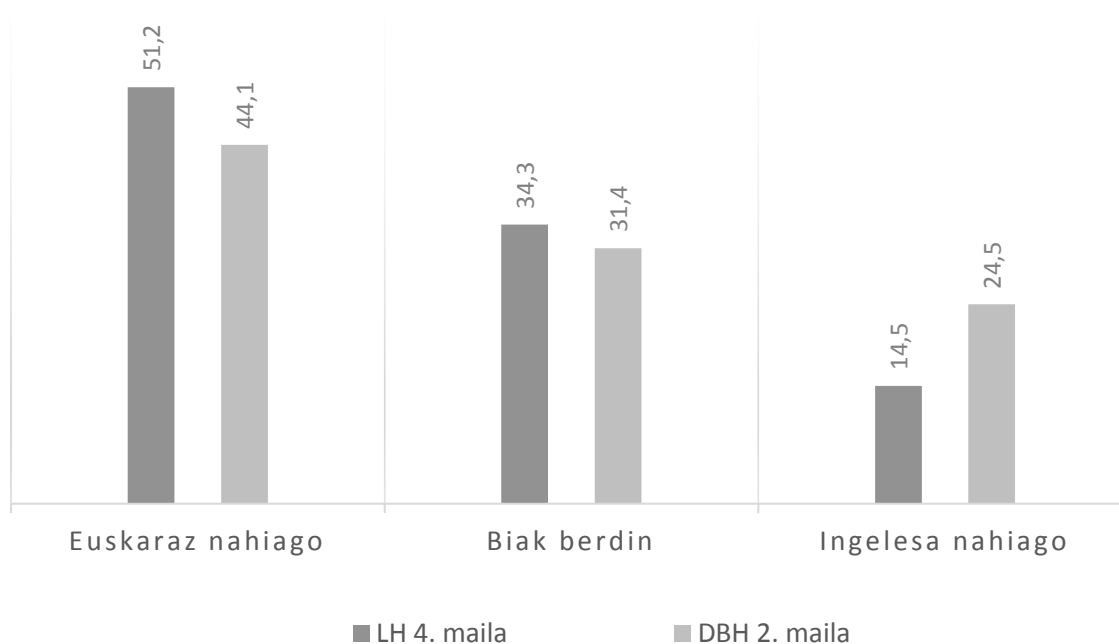
## 1.4. irudia: 2015. Euskara, gaztelania eta ingelesa begikotasuna (asko eta nahiko batuta)



Irudian ikus daiteke oro har, ikasleak nahiago dutela gaztelania, baina adinez heltzen doazen neurrian, ingelesa euskara baino gustukoago dutela ikusten da.

Euskara eta gaztelaniaren inguruko begikotasuna aztertu ondoren, ingelesaren begikotasunaz ariko gara jarraian. Euskal Herriko hezkuntza-sisteman geroz eta presentzia handiagoa duen hizkuntza baita. D ereduko ikasleen artean eta ikasmilen arabera aldeak daude.

1.5. irudia: 2015. Ingelesaren begikotasuna LH 4. maila eta DBH 2. maila



Irudian ikusten den eran, ikasleak ingelesa euskararekin alderatzean nahiago dute euskara, baina aldeak daude. Esaterako, Lehen Hezkuntzako ikasleen artean euskara gustukoago dute. Aitzitik, ikasle helduagoak euskara nahiago duten arren, ikasle gazteagoak baina hamar puntu gehiagoz nahiago dute ingelesa.

Hortaz, ikusi dugun eran ikasleak euskara begiko izan arren, hainbat unetan eta mailaren arabera, gustukoago dute gaztelania edota ingelesa.

### 1.8 Euskararen erabilera

Jarraian ikusiko ditugu euskararen erabileran eragiten duten hainbat faktore. Hala ere, esan behar da hizkuntzaren erabilera gizarte fenomeno konplexua dela, eta norbanakoaren baitan hainbat eragilek elkarrekin dutela (Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa Eskola, 2011). Adin tarte bakoitzean ñabardurak ikus daitezke, baina batez ere, erabileraren inguruan egindako ikerketek euskararen erabilerak

izandako bilakaera ikus daiteke eta Soziologia Klusterrak egindako VII. Inkestan (Eusko Jaurlaritza, 2017a).

Gazteen hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen azterketa egin zuten Soziolinguistika Klusterrak, Topaguneak eta Urtxintxa Eskolak 2011. urtean. Hainbat izan baziren ondorio nagusiak, honako hauek nabarmendu nahi dira: fenomeno konplexua dela, hizkuntzaren erabileran elkarloturik eragile asko daudela, zaila dela eragile bakoitzaren jarduna non hasi eta amaitzen den jakitea, eta ezin bestekoa dela hurbilpen bat egitea egoeraren berri izateko (Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa Eskola, 2011).

Aurrekoa ikusita, gazteen hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen artean hiru ardatz nagusi daude: motibazioa, ezagutza eta erabilera. Eta horiek aldi berean baldintzatuta daude: maila indibidualagatik, maila mikroagatik eta maila makroarengatik. Bakoitza elkargurutzatzen den tokian, espazioan, ezaugarri berezi batzuk koka daitezke. Horregatik, hizkuntzaren erabilera bada gai konplexua. Esaterako, hizkuntza gaitasuna baldintzatuta dago ezagutzagatik, bai norbanakoarena bai inguruarena.

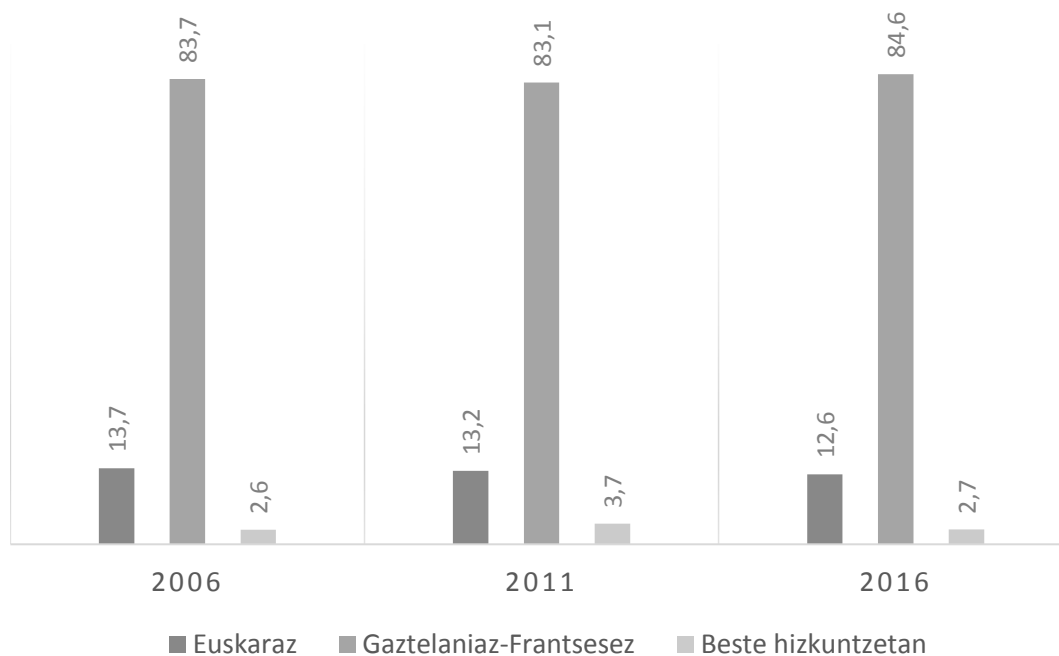
Gurean jarraituz, badira gazteen hizkera ikertu dutenak. Batetik, Murillo (2013) ikerlariak bere ikerketan gazteen kode-aldaketak xehe-xehe aztertzen du. Bere lanean euskara eta gaztelaniaren arteko kode-aldaketak aztertzeaz ez eze, sakontasunez aztertzen ditu bost gazteen hizkuntza-erabilerak. Modu horretan, gazteen hizkuntza-erabilerak dituen ezaugarri propioak urgaineratuz. Bestetik, Bereziartua (2013) egileak, bere lanean aztertzen du gazteek bat-bateko mezuak bidaltzerakoan erabiltzen duten hizkeraren nolakotasuna. Horretarako teknologia berrien bilakaera hizpide du, baita komunikatzeko urratu diren bide berriak ere.

Hortaz gain, Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritza, 2017a) lauzpabost urtetik behin hizkuntzen erabileraren kale-neurketa egiten du, eta jarraian horretaz arituko gara. Erabileraren eragiten duten faktoreak ikusiko ditugu, besteak beste: adina, sexua eta eremua izango dira erabilera baldintzatzen duten eragile nagusiak.

2017. urtean egindako VII. Inkestan ikusi da, oro har, euskararen erabilerak gora egin badu ere, 1989 eta 2016 urteak alderatuz, hau da, azken hamar urteetan, 2006tik 2016ra, erabilerak koska bat behera egin duela auzo-hizkuntzen mesede. Segidan ikusgai dauden grafikoetan, bilakaeran izandako gorabeherak behatu daitezke, 2006. urtea izan zen euskararen erabilerak goia jo zuen urtea, eta 2011. urtea izan zen beheranzko joera hasi zela baieztatu zuena. Bestetik, grafikoan ikus daiteke, bai gaztelania bai frantsesaren kale erabilerak gora egin dutela. Aitzitik, beste hizkuntzetan

beherakada nabaria da, eta berriz ere, 2006ko antzeko datuetara itzuli da. Esan behar da beste hizkuntzen neurketa 2006tik aurrera hasi zela egiten.

1.6. irudia: Euskararen kale-erabileraren bilakaera, 2006-2016.



Eremu soziolinguistikoetan egondako bilakaera aintzat hartuz gero, badira hainbat aldaketa. Esaterako, Hego Euskal Herrian, ezagutza gehiagoko eremuetan euskararen erabilerak behera egin du, aldiz, euskararen ezagutza gutxiagoko eremuetan egonkortu egin da egoera. Era berean, erabilera eremua %25-50 artekoa den tokietan erabilerak hainbat gorabehera izan baditu ere, 2011n 13,4koa izan zen eta 2016an 13,9koa. Hortaz, goranzko joera apala ikusten da (Eusko Jaurlaritzak, 2017a).

Askotariko eragileak ikusten ari gara, eta erabileran eragiten duen beste aldagai bat adina da. Soziolinguistika Klusterraren arabera (Eusko Jaurlaritzak, 2017a), geroz eta gazteago, orduan eta gehiago erabiltzen da euskara. Lautan banatzen dituzte adin-taldeak: haurrak, 2 eta 14 urte artean; gazteak, 15 eta 24 urte artean; helduak, 25 eta 64 urte bitartekoak; eta adinekoak, 65 urtetik gorakoak. Adin-taldeen bilakaera ikusten badugu, haurrak dira gehien erabili izan dutena.

Aitzitik, azken hamar urteotan atzerakada izan da adin-talde guztietan. Haurren euskara erabilera 1989an %15,1 zen eta 2017an, aldiz, %18,3koa. Hala ere, urteetan izandako bilakaera ez da izan lerrozuzena eta goranzkoa. Izan ere, 2009an lortu zuen erabilera mailarik altuena: haurren %19,6k egiten baitzuen euskaraz; eta 2013an: %19,2k. Hortaz, nahiz eta 2017an hasierako urteetan baino gehiago erabili, azken urteetan erabilerak beherantz egiteko joera erakutsi duela esan behar da.



Bestetik, laburki aipatu nahi da generoak baduela eraginik erabileran. Adin-talde guztietan, adinekoak salbu, emakumezkoek gehiago egiten dute euskaraz, eta hori, azken hamar urteko joera dela dio Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritza, 2017a).

Hortaz, ikusten ari gara badirela hainbat eta hainbat eragile hizkuntza-erabilera baldintzatzen dutenak. Hau da, familia, eskola eta etxeko hizkuntzez gain, adinak, eremu soziolinguistikoak eta generoak, besteak beste, eragiten dute. Esan liteke beraz, erabileran eragile askok hartze dutela parte, norbanakoaren erabakietatik hasita, taldeak baldintzatzen uhartekora, baina baita inguruko erabilera mailak, adin-tarteak edota sexuak ere zer ikusia du erabileran.

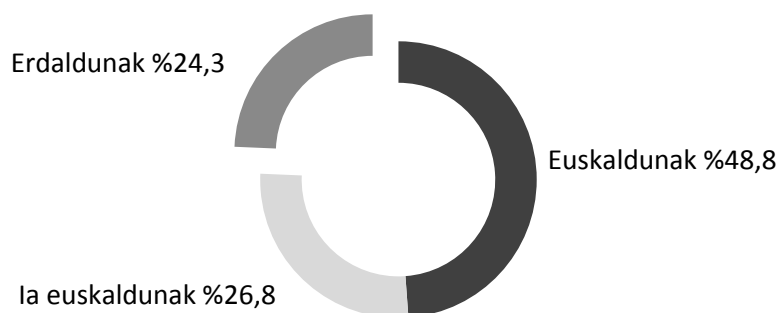
Ikusi dugu eragileetako bat eremua izan daitekeela eta horregatik ikerketa gauzatu zen eremuari buruzko hainbat datu emango dira segidan:

### 1.8 Euskararen Erabilera *Ikerketa-herrian*

Lan honetako sarreran aipatu eran, *Ikerketa-herria* moduan izendatu da ikerketa gauzatu den herria. Bertako euskara erabileran sakonduz, *Ikerketa-herrian* euskararen erabileran aurkituriko datuak oro har Euskal Herrikoen antzerakoak direla esan daiteke, hala ere, jarraian horiek xehatuko dira.

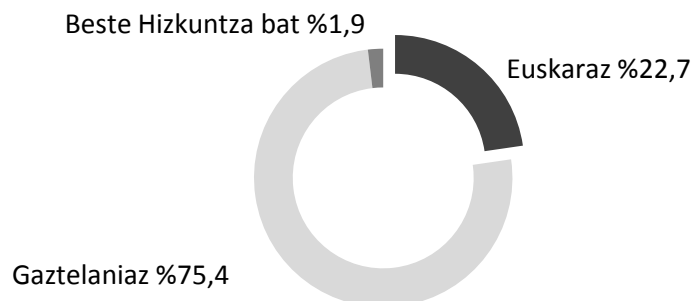
Jarraian ikus gai dagoen grafikoko kopuruak gaitasuna du euskaraz aritzeko *Ikerketa-herrian* (Eusko Jaurlaritza, 2017c)

1.7. irudia: 2011. Euskarazko hizkuntza-gaitasuna *Ikerketa-herrian* ehunekoetan.



Irudian ikusi bezala, ehuneko kopuru handi batek du gaitasuna euskaraz aritzeko, %48,8ak, baina erabilerari erreparatuz gero, datu horien apaltze nabaria ikusten da azken kale neurketaren arabera. Izan ere, 2017. urtean *Ikerketa-herrian* egindako kale-neurketaren arabera, %22,7 ari zen euskaraz (Eusko Jaurlaritza, 2017c). Beraz esan liteke, euskaraz ari zirenen ehunekoa nabarmen txikiagoa dela euskara dakitenekin alderatuz. Hurrengo grafikoan ikusgai dago kale-erabileraren nondik norakoak:

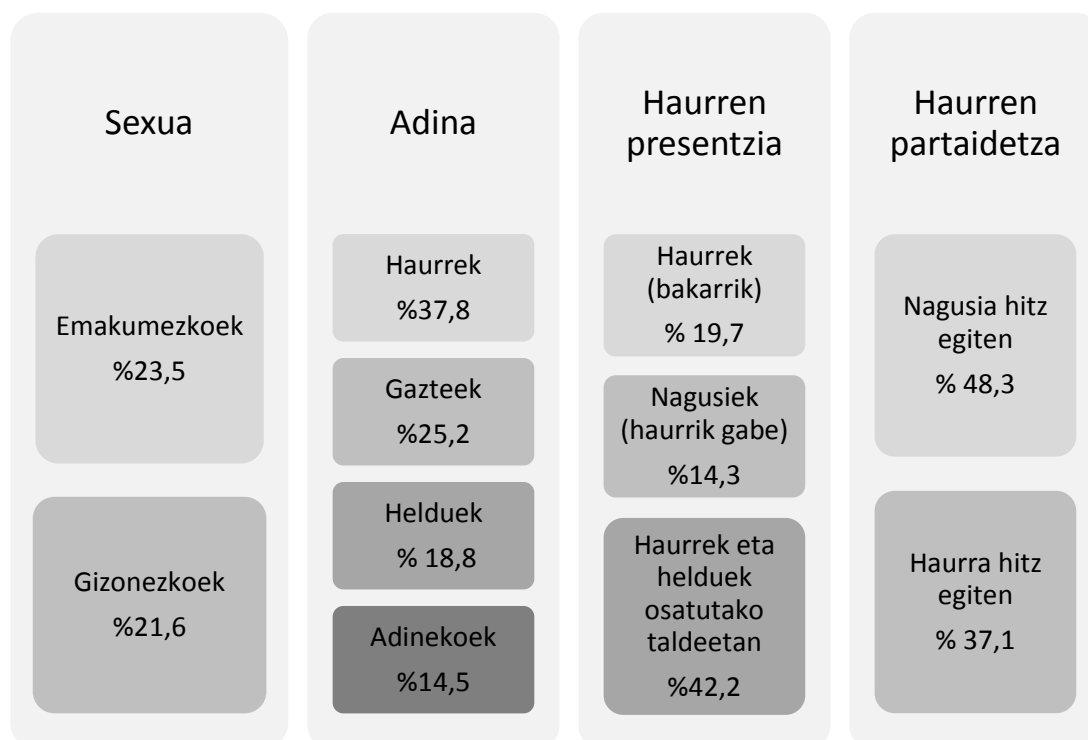
1.8. irudia: 2017. Hizkuntzen kale-erabilera. *Ikerketa-herrian* ehunekoetan



Hortaz, *Ikerketa-herrian*, beste hainbat lekutan gertatu legez, erabilera maila apalagoa da, jakintzarekin alderatuz.

Hala ere, *Ikerketako-herriko* datuak ez dira Euskal Herriko datuekin alderatuz gero, oso desberdinak. *Ikerketa-herriako* Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritzak, 2017c) eginiko txostenean ikus daitezke datu horiek: Sexua, adina eta haurren presentzia zein partaidetza aintzat hartuz gero, Euskal Herriko datuen oso parekoak jaso ziren *Ikerketa-herrian*. Horregatik esan daiteke, emakumezkoak gehiago aritzen direla euskaraz, eta haurren erabilera da adin-talde guztietan altuena dela.

1.9. irudia: 2017. Euskara kale-erabilera faktoreen arabera. *Ikerketa-herria* ehunekoetan



Ikusten da, haurrek %37,8 erabiltzen dutela euskara eta horien presentzia helduen %42,2ak. Aldiz, haurrik gabe, nagusien taldeari erreparatuz gero, ikusten da %14,3 erabiltzen dela, beraz badago aldea. Hala ere, haurrek helduekin gutxiago erabiltzen dute alderantziz baino, hots, nagusiak haurri %48,3an hitz egiten dio euskaraz, baina haurrak %37,1en nagusiari.

Bestetik, *Ikerketa-herriko* datuak ikusi ondoren, aipatzekoa da: kale-neurketan jasotako erabileraren zenbatekoa ez datorrela bat euskara dakien kopuruarekin. Eta bestalde, haurrak dira euskara gehien erabiltzen dutenak, eta aldi berean horiek dira euskararen erabilera gehien baldintzatzen dutenak. Beraz, euskararen erabilerari dagokionez, haurrak eragileztat har daitezke.

Jarraian, euskararen erabileraz arituko gara, baina ardatza hezkuntza-sistema izango da. Horretarako, hezkuntza-sistemaz arituko gara, eta ondoren, ikasleak egiten duten hizkuntza-erabilera zer-nolakoa den aztertuko dugu.

### 1.9 Euskara hezkuntza-sisteman

Europar, ohikoa da hizkuntza sisteman hizkuntza bat baino gehiago ikastea eta Euskal Herrian ere horixe gertatzen da. Gurean euskara, gaztelania edo frantsesa eta ingelesa dira hezkuntza-sisteman erabiltzen direnak. Hala ere hizkuntza bakoitza neurri desberdinean erabiltzen da. Jarraian, eskolaren garrantziaz arituko gara, baina laburki ere bestelako eragile batzuk aipatuko dira, elkarreragina baitute.

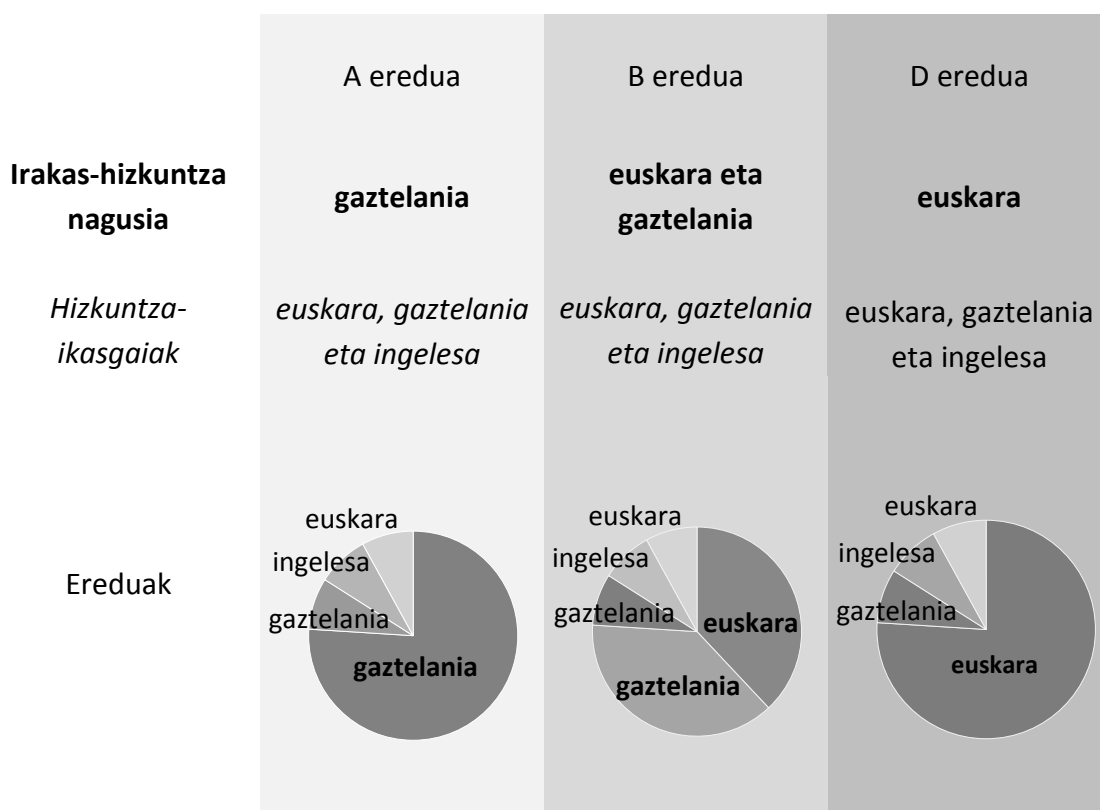
Mugarri izan zen hizkuntzaren biziberritzeaz Fishman adituak 1991ak idatzitako *“Reversing Language Shift”* (RLS), edo euskaraz: **Hizkuntza INdarBErritzea** (HINBE) ezaguna dena. Izan ere, hezkuntzak bultzada eman diezaioke tokian tokiko hizkuntza gutxituari, baina eskolak ezin du bakarrik egin (Fishman, 1991). Horregatik eskolak, familiak eta komunitateak hizkuntzaren irakaskuntza bultzatu dezakeen erakundeak dira, edo ez, baina duten eragina ezin aitortzeke utzi, halaber, ikus-entzunezkoak bigarren mailan kokatuko liriateke (Nelde, *et al.*, 1996).

Era berean, haur-hezkuntzatik hasi eta derrigorrezko hezkuntzara bitarte hizkuntza gutxitua jasotzeko plangintza izatea funtsezkoa da: hizkuntza gutxituaren erabilera sozialari dagokion mantentze edo biziberritzean. (Martínez de Luna, *et al.*, 2014:257). Gurera etorriaz, Paulston eta Heidemann-ek (2006) eta Heidemannek (2015) euskararen kasua izan zuten hizpide beraien lanean, esanaz: “Probably the more successful are revitalization efforts carried out not by the majority government but by the minority itself. The Basque Country and Ikastola represent one such a case” (Paulston eta Heidemann, 2006:303). Hortaz, ikusi dugun eran, hainbat eragile daude, eta eskola horietako bat da. Jarraian Euskal Herrian dauden hezkuntza-ereduez ariko gara. Izan ere, gurean euskara ikasteko hainbat hezkuntza-eredu daude: A, B, D, eta Nafarroan horiez

gain G ere bada. Ipar Euskal Herrian, D ereduia dago ikastoletan, eta bestela bada hainbat lekutan hezkuntza publikoan euskara ikasgai bezala ikasteko aukera, nahiz eta, eskaintzen zaion ordu kopurua murrizta izan (Harguindéguy eta Ballester López 2007). Segidan, eredu nagusien deskribapen laburra eta horien bilakaera egingo dugu.

Euskararen egoera atalean adierazi moduan, euskararen legeak hezkuntzan ere eragin zuen. Horregatik, eta Cenoz (2008) ikerlariak deskribatu eran, 1983. urtean ezarri ziren EAEn hiru hezkuntza-eredu: A, B eta D:

1.10. irudia: Hizkuntza-ereduak EAEn.



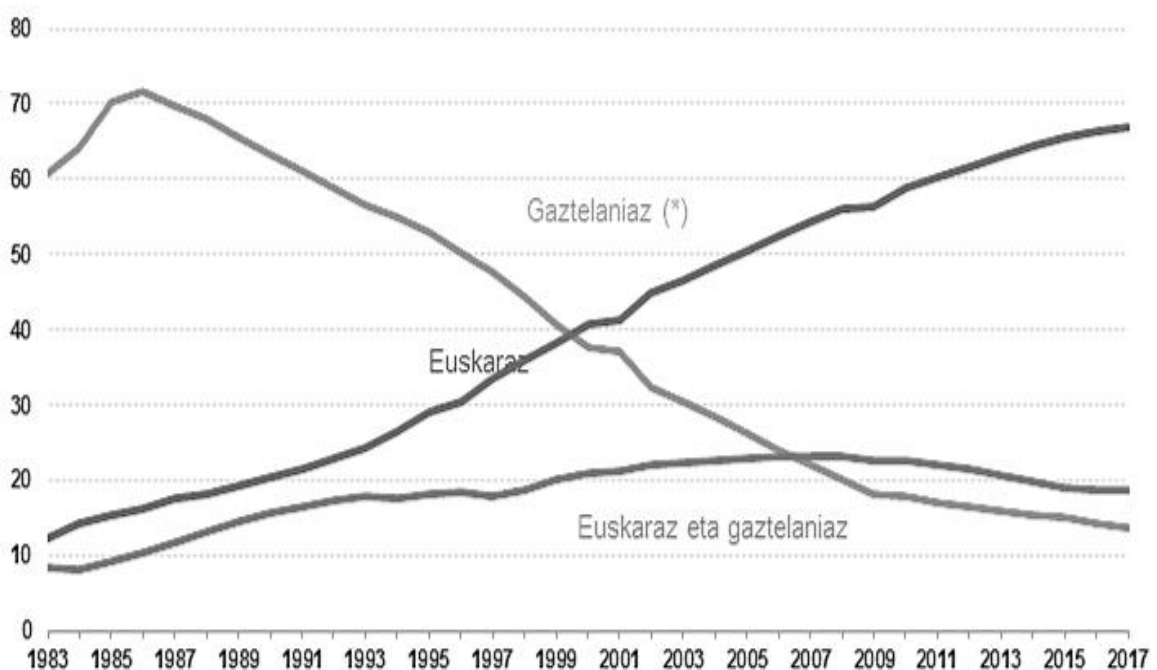
D ereduia hasiera batean euskara mantentzeko programa bezala sortu zen jatorrizko euskal hiztunentzat (Cenoz, 2008). Ondorengo urteetan, ereduaren arrakastak eta hizkuntzaren erabilerak gora egiteak eredu horretan ikasle gehiago izatea ekarri du. Arrakastaren parte dira: lan munduan euskarak geroz eta garrantzia gehiago izatea, bai sektore publikoan bai sektore pribatuan; eta guraso erdaldun askok, D ereduaren alde egitea identitate edota emozio arrazoiengatik, hau da, diktadurapean haiek ezin izan zutelako ikasi (Cenoz, 2009).

Bestalde, D ereduaren arrakastak aukera eman die ikasleei beraien hizkuntza hobetu eta mantentzeko. Eta aldi berean, euskarazko ezagutzarik ez zuten, eta duten, ikasleei hizkuntza gutxituaren ezagutza izateko aukera eman die. Dena den, D ereduaren gorakada ez da nahasi behar euskararen erabilerarekin, izan ere, ikasleen kopuru osoa ez da euskararen erabileraren erakusle.

Euskal Autonomia Erkidegoan hezkuntzarako dauden hizkuntza ereduak ikusi ostean, horien bilakaera ikusiko dugu. Esan behar da, hezkuntza mailetan gora egin ahala D ereduan dagoen ikasle kopuruak modu apalean, baina beherantz egiten duela. Dena den, D ereduak jarraitzen du izaten hezkuntza-eredu nagusia etengabeko goranzko joera erakutsiz. Ehunekoei erreparaturik: 96-97. urtean %38,8 zeuden eredu horretan, eta 15-16 ikasturtean, berriz: %71,8. Bestalde, B ereduak igoera izan ondoren, 2012. urtetik aurrera beheranzko joera erakutsi du. Ehunekoak aztertuz: 96-97. urtean %30,9 ikasle zituen, eta %22,8 15-16 ikasturtean; hortaz, beheranzko joera mantsoa izan du. A ereduak, aldiz, behera doa etengabe. 96-97. urtean ikasleen %30,9 matrikulatuta zegoen eredu horretan, baina 15-16. ikasturtean soilik ikasleen %4,8a zegoen. Beraz, beheranzko joera nabaria da (EUSTAT eta Eusko Jaurlaritza, 2017). Hortaz, datuen ehunekoei erreparaturik, D ereduak izan du gorazko bilakaera nabaria eta A ereduak, aldiz, beheranzkoa.

Jarraian ikusgai dagoen grafikoak aipatu berri ditugun datuak islatzen ditu, non ikusten den azken urteetan hizkuntza-ereduek izan duten bilakaera. Nabarmena da A ereduaren eta D ereduaren matrikulatze kopuruek izandako iraultzea:

1.11. irudia: H.H eta L.Hko ikasleak irakastereduaren arabera. Ehunekoak



Ereduen bilakaera ikusi ondoren, ikasleen hizkuntza-erabilerari erreparatuko diogu. Horretarako hasieran datuak era zabalagoan aztertuko ditugu, eta ondoren, arreta jarriko dugu ikasleak zer-nolako euskara erabilera egiten duten: gela barnean kideekin, eta irakaslearekin. Kasu batzuetan D ereduko ikasleak izango dira hizpide, eta beste batzuetan datu orokorragoez arituko gara.

Ikasleek egunerokotasunean egiten duten euskara erabilera aztertuko dugu jarraian, eta horretarako Arrue proiektua izango da ardatz (Eusko Jaurlaritza, 2017b). Taula aztertu aurretik, argitu nahi da jarraian ikusiko diren hainbat estatistika irakurtzerakoan tasa esleituaz arituko garela. Eta horrek esan nahi du: zenbat euskara entzungo litzatekeen, ehunekoetan adierazita, inkestan jasotako erantzunak errealitatearen isla izango balira (Eusko Jaurlaritza, 2017b). Hortaz, aldagaiei honako balioak eman dizkiote:

- Beti euskaraz = %100 euskaraz
- Euskaraz gaztelaniaz baino gehiago = %75 euskaraz
- Euskaraz gaztelaniaz beste = %50 euskaraz
- Euskaraz gaztelaniaz baino gutxiago = %25 euskaraz
- Beti gaztelaniaz = %0 euskaraz
- Beste hizkuntza batean = %0 euskaraz

Beraz, ikasle guztiak kontuan hartuta eta balio horietan oinarrituta kalkulatu da erabilera-tasa esleitua zenbatekoa den.

Ikasleen euskara erabilera aztertzeko, Arrue proiektuaren baitan, ikasleen hizkuntza-ohiturak aztertu ziren, bertan ikusi daitezke besteak beste, LH 4. mailako eta DBH 2. mailako ikasleek eskolaz kanpoko jardueretan, lagunekin txateatzerakoan, etxeko erabileran eta komunikabideetan ohikoz erabiltzen duten euskararen tasa esleitua, nahiz eta lagunekin txateatu erantzunean ehunekoak agertzen diren.

1.4. taula: 2011-2015. LH 4. maila eta DBH 2. maila erabilera orokorra. Ehunekoak.

	LH 4. maila			DBH 2. maila		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Eskolako Erabilera Orokorra	%56,4	%59,0	%59,4	%39,9	%41,7	%42,3
Eskolaz kanpoko jarduera antolatuetan	%41,9	%38,6	%40,5	%29,8	%25,8	%31,0
Lagunekin txateatu	%25,8		%26,8	%22,3		%21,5
Etxeko erabilera	%25,3	%26,5	%28,7	%21,6	%21,8	%22,1
Komunikabide eta kultura kontsumoa	%17,0		%18,1	%11,9		%10,2

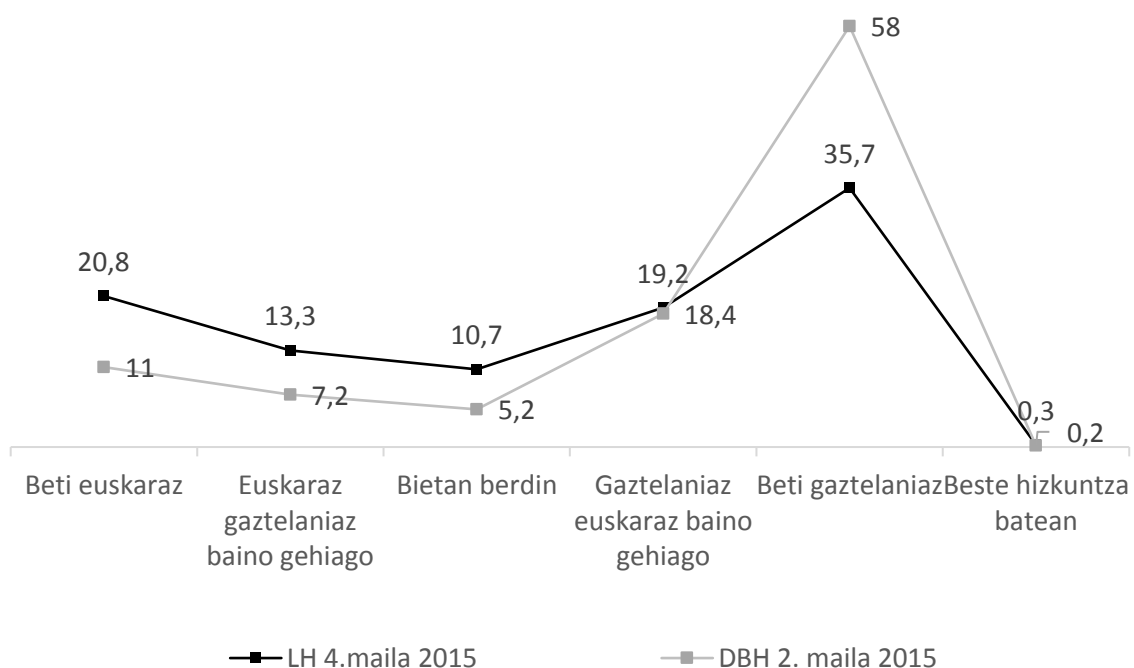
Taulan, aldeak nabari dira, urtetik urtera, baina agian aldaketa nagusienak bi adin-taldean artean gertatzen dira. Izan ere, LH 4. mailako ikasleak badirudi euskararen erabilera zabalagoa egiten dutela DBH 2. mailakoekin alderatuz. Dena den, urtetik urterako joeran bi adin-taldeetan igoera izan duena eskolako erabilera orokorra izan da. Besteetan egondako gorabeherak adin-talde bakoitzeko bereziak izan dira.

Beste eragile bat da ikasleen lehen hizkuntza, Arrue proiektuko %20ak baitu euskara lehen hizkuntzatzat, eta horrek erabileran eragin zuzena du (Eusko Jaurlaritza, 2017b). Ikusten denez, hainbat eta hainbat eragile daude euskararen erabilera baldintzatzen dutenak, eta horiez gain, ikusi berri ditugu erabileran eragiten duten esparruak, hala nola eskolaz kanpo jarduerak edota kultura kontsumoaren eragina.

Ikasgela barneko datuak aztertzen hasi aurretik, jolastorduan ikasleak egiten duten hizkuntza-erabileraz arituko gara. Hurrengo irudia aztertzen hasi aurretik, bilakaerari erreparatuko diogu.

Hasteko esan, Lehen Hezkuntzako ikasleen euskarazko erabilera igotzen joan dela urtetik urtera. Hau da, 2011n %16,6 zen beti euskaraz aritzen zirenen kopurua; 2013, %17,6; eta 2015ean, irudian ikus daitekeenez, %20,8. Beste muturrera bagoaz, gaztelaniaz beti aritzen direnen kasua aztertzeraz, esan, 2011n %37,4 zela; 2013an %32,2; eta 2015ean %35,7. Kasu horretan, gorabeherak nabari dira, ez da izan bilakaera lineala.

1.12. irudia: 2015ean gelako lagunekin jolastorduan: LH 4 eta DBH 2. maila

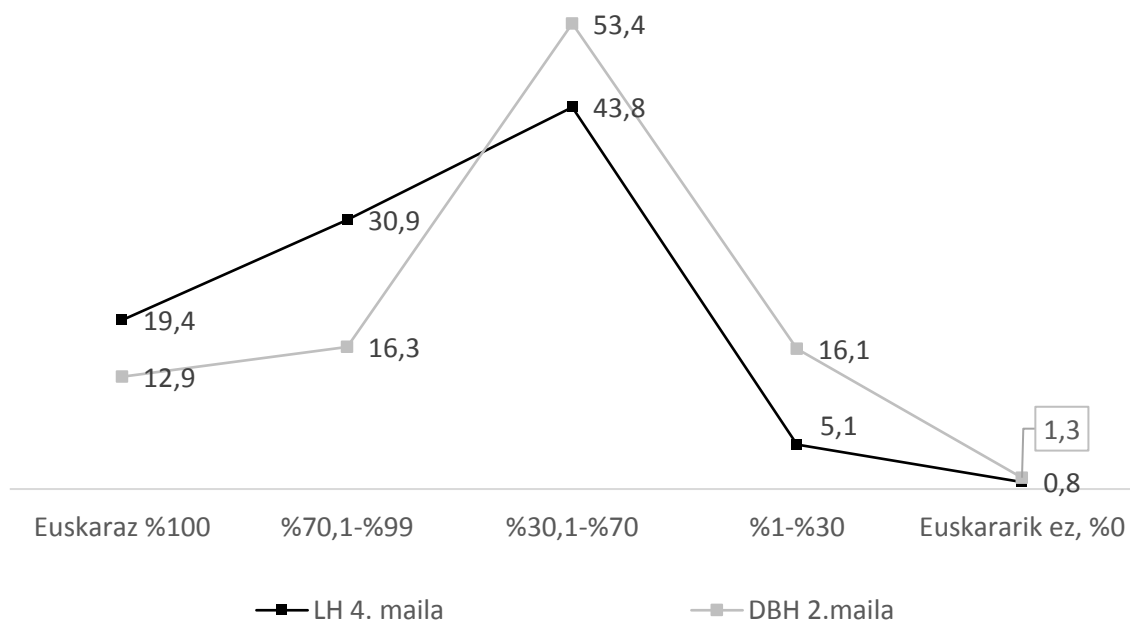


Irudia behatuz, ikusi daiteke LHko ikasleak jolastorduan gehiago aritzen zirela euskaraz, DBHkoekin alderatuz, euren arteko datuak erkatuz ia 10 puntuko aldea dago. Gaztelaniaren erabilerrari dagokionez, bi ikasmilak erkatuz gero aldeak nabariak dira. LHn beti gaztelaniaz aritzen zirenak %35,7 ziren eta DBH, aldiz, %58. Bi ikasmilen artean 22,3 puntu daude, beraz, adinez helduagoak zirenak sarriago erabiltzen zuten gaztelania jolastorduan gelako lagunekin.

### 1.9.1 Ikaskideekin ikasgelan

Egin izan diren hainbat ikerketek urgaineratu dute zein den eskoletako gela barneko hizkuntza-erabilera. Horretan nagusiena, Arrue Proiektua izan da. Gelako hizkuntza-erabilera orokorra aintzat hartzen badugu aldeak daude irakas-ereduaren arabera, hau da, 2015. urtean D ereduko LHko 4. mailako ikasleak euskaraz %19,4an egin zuten, eta %12,9 DBH 2koak.

1.13. irudia: D ereduko eskolako hizkuntza-erabilera orokorra. 2015

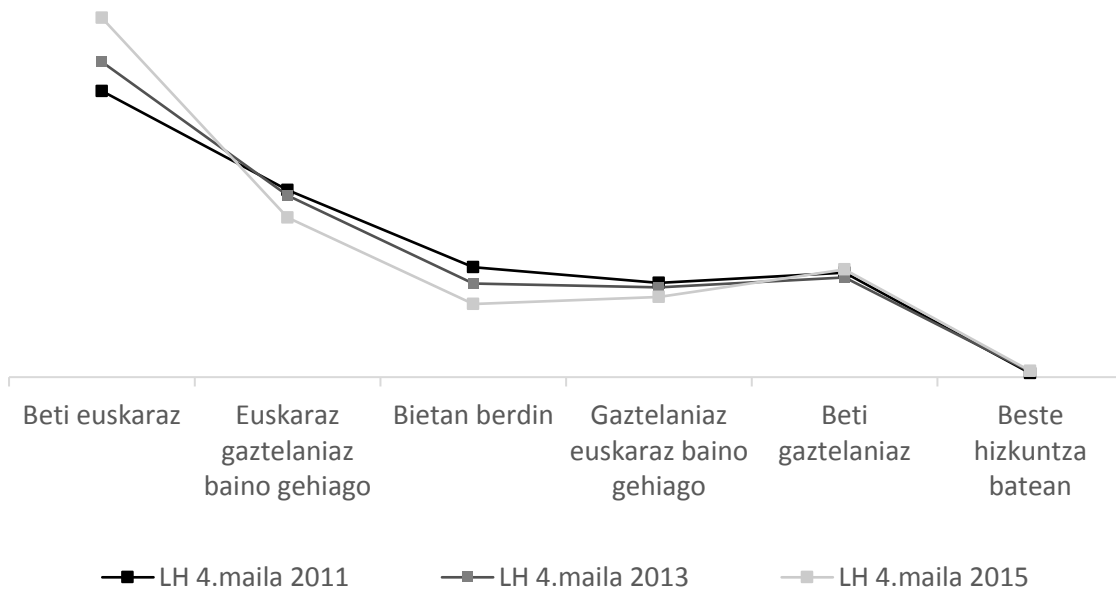


Hala ere bi ikasturtetan euskararen erabilera gehien bat bi tarte hauen artean dago: %30,1 eta %70. Hori da hortaz, gelako erabilera orokorraz esan daitekeena.

Jarraian, bi ikastaldeek izan duten euskararen erabilerraren bilakaera aztertuko dugu. Horretarako, azpian dauden grafikoetan ikusten da, ikasleak gehiagotan aritzen direla euskaraz urtetik urtera eta bi ikasmiletan, baina hala ere apal. Gela barneko erabilera aztertzeko 2011-2015 urteetako datuak ikusiko ditugu. Lehenbizi LH 4. mailako ikasleaz arituko gara eta ondoren DBH 2. mailakoez.

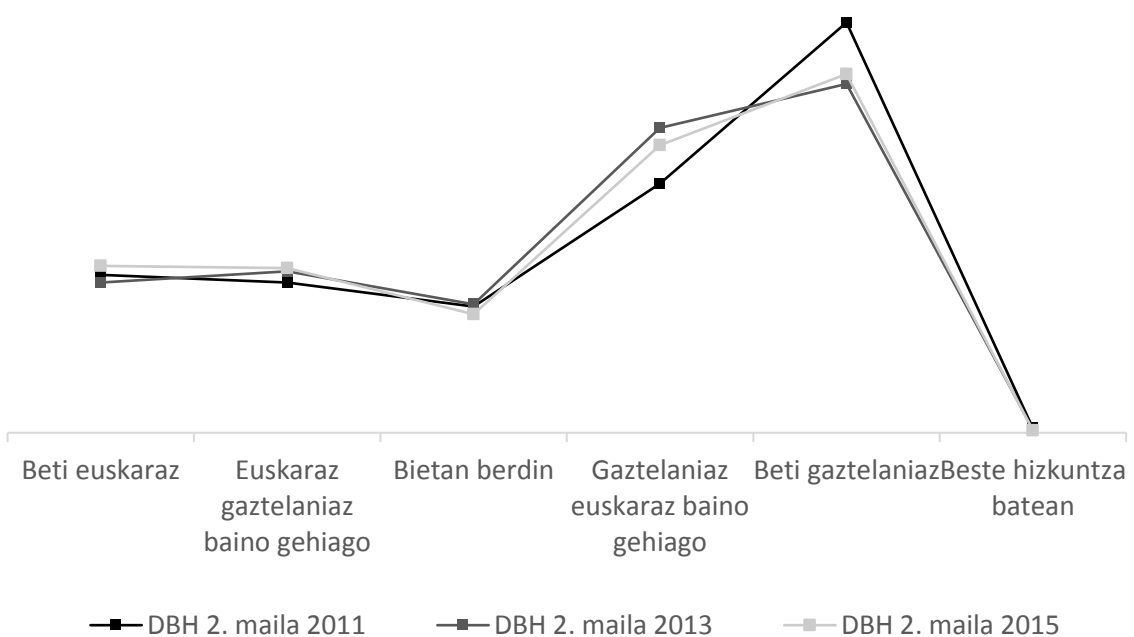


1.14. irudia: LH 4. mailako ikasleen gelako hizkuntza-erabilera. Bilakaera 2011-2015



Grafikoan ikusten da urtetik urtera LH 4. mailako ikasleak euskaraz gehiago aritzen direla ikasgelan eta gaztelaniaz gehiago hitz egitearen joera apur bat bada apaldu egin dela. Dena den, beti gaztelaniaz hitz egitearen joera zertxobait igo dela ikusten da. Bestetik, beste hizkuntza bat erabiltzeko ohiturak urtetik urtera astiro, baina gora egin du gelan, %0,5, %0,7 eta azken urtean %0,8ra igoz. DBH 2. mailako ikasleak bestelako joera erakutsi dute gela barneko erabilerari dagokionez.

1.15. irudia: DBH 2. mailako ikasleen gelako hizkuntza-erabilera. Bilakaera 2011-2015



Grafikoan ikusten da adinez helduagoak direnak beti gaztelaniaz aritzeko joera erakusten dutela gela barnean, nahiz eta urtetik urtera beti euskaraz aritzen direnen kopuruak era apalean gora egin. Bestetik, adin horretan, beste hizkuntza batean hitz egiten dutenen ohitura apaltzen doa, LH 4. mailan gertu ez bezala. Hau da, DBH 2. mailan, urtetik urtera %0,4, %0,3 eta %0,2ra jaisten joan da beste hizkuntza bateko erabilera.

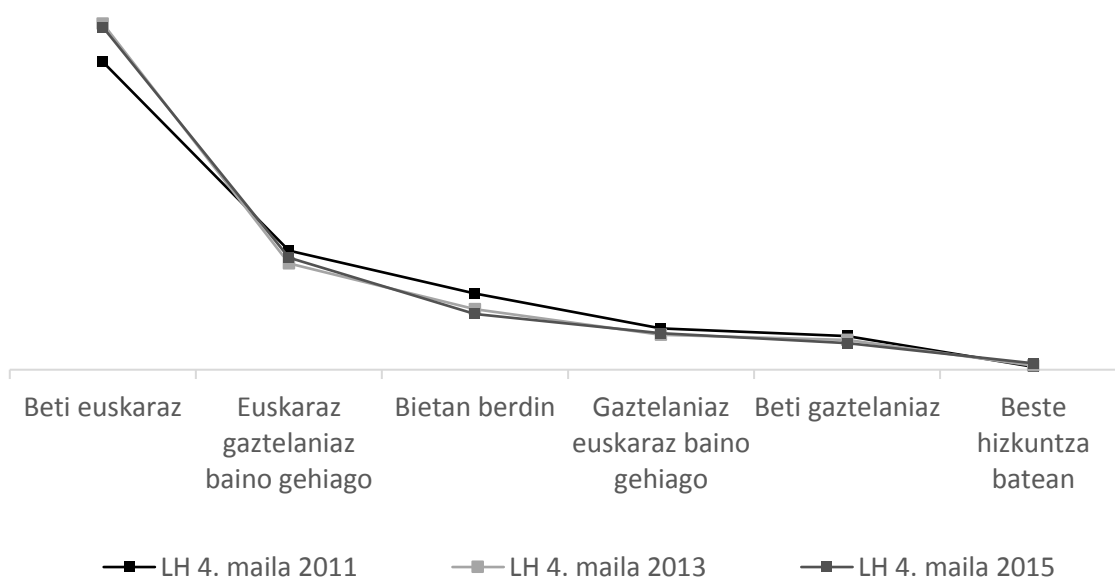
Arrue Proiektuan, argi geratu zen, 4. mailako ikasleak, DBH 2. mailakoekin alderatuz, gehiago erabiltzen zutela euskara. Dena den, tasa esleitua erreparatuz esan ikasle gazteak %59,4ko erabilera egiten dutela, eta DBH 2ko nerabeak, aldiz, %42,3koa.

Hori da hortaz, gelako erabilera orokorraz esan daitekeena. Jarraian ikaskideekin eta irakasleekin erabiltzen euskara kopurua zenbatekoa den aztertuko dugu.

### 1.9.2 Irakasleekin gelan

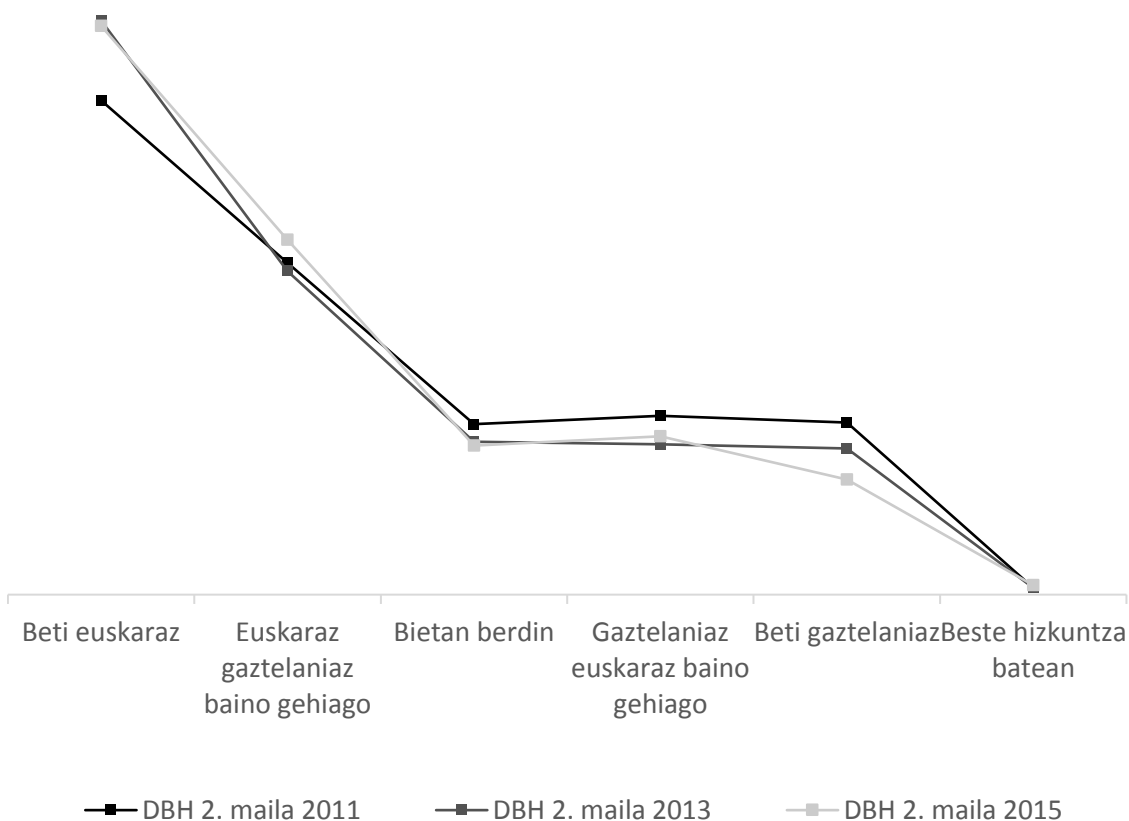
Irakasleekin gela erabiltzen duten hizkuntzan ere aldeak suma daitezke bi ikasmailen artean. Bi adin-taldeetan igoera sumatzen bada ere, aldeak aurki daitezke. Ondorengo galdetu zitzaien ikasleei: “Adieraz ezazu normalean zein hizkuntzatan hitz egiten diezun ZUK irakasleei gelan”. Horren erantzuna xehatuz: LH 4. mailako ikasleen artean %59 zen 2015. urtean beti euskaraz egiten ziona irakasleari, eta %19,3 aritzen zen euskaraz gaztelaniaz baino gehiagotan irakaslearekin. Hortaz, bi kopuruak gehituta ia ikasleen %80 aritzen zen ia euskaraz irakaslearekin. Hurrengo grafikoan ikusgai dago DBH 2. mailako ikasleen hizkuntza-erabilera irakasleekin, baina bi ikasturteak aldetzearren esan, DBH 2. mailakoak, hamar puntu beherago zeudela, %68,1ean hain zuzen ere.

1.16. irudia: LH 4. mailako ikasleak irakaslearekin gelan. Bilakaera 2011-2015



Bestetik esan behar da, DBH 2. mailan gaztelaniaren aldeko joera nabariagoa dela eta hori euskararen kalte doa, izan ere, 10 bat puntuko desberdintasuna dago bi ikasmailen artean. Jarraian ikusgai dagoen irudian DBH 2. mailako ikasleengan jarriko dugu begirada beraien gela barneko hizkuntza-erabilera ikusteko.

1.17. irudia: DBH 2. mailako ikasleak irakaslearekin gelan. Bilakaera 2011-2015



Goiko irudian ikusten den moduan, euskaraz gaztelaniaz baino gehiago aritzen direnen kopurua eta beti euskaraz aritzen direnena altua da, alderatuz, beti gaztelaniaz edota gaztelaniaz euskaraz baino gehiago aritzen direnekin.

Aipatzekoa da bi ikasturteetan gela barnean irakaslearekin aritzerakoan beste hizkuntza bat kategorian gorakada izan dela. Nabarmenago LH 4. mailako ikasleen artean, honakoa izan da bilakaera: %0,5, %0,7 eta %1,1. Eta DBH 2. mailakoen artean, berriz: %0,5, %0,5 eta %0,7.

Ikusi dugun eran gela barnean irakaslea eragilea izan daiteke baina adina ere. Izan ere, LH 4. mailako ikasleak maizago aritu dira euskaraz adinez helduagoak direnekin erkatuz. Azkenik esan, irakaslea eragile garrantzitsua izan daitekeela ikasleak euskaraz gehiago aritzeko ala ez. Dena den, 2017an egindako azken inkestek erakusten dute euskararen erabilerak pauso bat atzera egin duela (Eusko Jaurlaritza, 2017b).

## Laburpena

---

Atal honetan Europako hizkuntza gutxituen inguruko kezkez aritu gara, besteak beste doi-doi landu dira Irlanda eta Galeseko hizkuntza gutxituen egoerak. Eleaniztasunaren gaiak hizpidera dakar hizkuntza-politikarena, izan ere, horrek arautzen baitu hizkuntza-erabilera. Dena den, lehen kapitulu honetan ikusi eran, hizkuntza-politikan hainbat eragilek hartzen dute parte, esaterako: hizkuntza-praktikak, hizkuntza-kudeaketa eta hizkuntza-sinesmenak (Spolsky, 2004).

Eskualde Hizkuntzen edo Hizkuntza Gutxituen Europako Kartaz ere aritu gara, eta horrek hizkuntza gutxituei ematen dien babesaz, nahiz eta hainbatetan hankamotz geratu. Era berean, euskarak azken urteetan izandako bilakaeraz ere jardun dugu, Frankismoaren garaian debekatuta egotetik, akademia sortzera, eta hori babesteko legeetara igaro gara, alegia. Hala ere, etorkizuneko kezkak ere hizpide izan dira.

Bestetik, ikusi dugu hizkuntza gutxituen biziberritzean hizkuntza-politikak duten eragina, eta horien bidez hainbat neurri susta daitezkeela era zuzenean hizkuntza gutxituei eragiteko. Gainera, hizkuntza gutxituei buruzko jarrerak pisua dute eta hartu-emaneko eragina dute erabileran. Hau da, jarrerak erabileran eragiten du eta alderantziz. Horregatik, jarreretan eragitea garrantzitsua da, halaber erabilera sustatzea ezin bestekoa da.

Euskararen erabilera kezka-iturri da, Europako beste hizkuntza gutxitu batzuk bezala, eta adibidetzat izan ditugu irlandera edo galera, baina badira gehiago. Hala ere, ikusi dugun eran, gurean euskaraz ikasten duten haur eta gazteen kopuruak etengabe gora egiten ari bada ere, erabilerak ez du bide bera jarraitzen. Horregatik, gaiaren inguruko kezka dago, hau da erabileraren ingurukoa.

Kapitulu honetan landuko gai guztiekin ondu da ikerketa honetarako lurzorua eta honako gaietan egin dugu azpimarra berezia: eleaniztasuna, hizkuntza gutxituak, erabilera, hizkuntzekiko jarrerak eta pertzepzioa eta euskara.

## 2. Kapituluia

### Identitatea eta hizkuntzak

---

Jarraian aurkeztuko dugun kapituluian landuko den gai nagusia identitatea izango da. Hala ere, hizkuntzari txirikordatzan den mintzagaia izanik, ezin bestean bietan egingo dugu azpimarra. Bestera esanda, identitatea lantzerakoan hainbat osagaiz arituko gara, besteak beste: hizkuntzaz, kulturaz eta hezkuntzaz.

Identitatearen gaia aztertzerakoan izandako bilakaerarekin hasiko gara, horretarako XIX. mendera joko dugu, eta ondoren, ikergai horren inguruan sortu diren ikuspegi berriagoei erreparatuko diegu.

Bestetik, euskal identitatearen gaia landuko dugu zeina euskarari hertsiki lotzen den. Horretaz aritzerakoan, euskara izango dugu hizpide, baita horrek identitatearen osaketan duen konplexutasunaz ere.

Ondoren, identitatea, hizkuntza eta hezkuntza gaiak ekarriko ditugu hizpidera, horien bidez aztertu daitekeelako identitatea, baina baita osatu ere. Hau da, identitatearen sorreran hizkuntzek bere biziko eragina dute, hizkuntza-sistema izatetik haratago, norbanakoak hizkuntzen bidez praktika sozial konplexuak gara ditzake eta elkarrekintza horietan identitatea eta boterea negoziatu ditzake. Hortaz, identitatearen osaketak lotura zuzena du hizkuntzaren jabekuntzarekin.

Kapituluaren amaieran hiru gai nagusiz arituko gara: identitate-hibridoak, identitatearen negoziaketa, eta identitatea eta ideologia. Hiru gai horien bidez mintzagai honek erakusten dituen beste ertz batzuk erakusten saiatuko gara.



## 2.1 Identitatea eta eleaniztasuna

Identitatearen eta eleaniztasunaren arteko harremanen ikerketak gaurkotasun handia dute. Izan ere, munduko biztanleriaren gehiengoa eleaniztuna da, eta gainera, globalizazioaren eraginez hizkuntzen arteko nahasketak eman dira migrazio fluxuak direla eta. Horregatik, kultura, hizkuntza eta identitatearen arteko nahasketak inoiz ikusi gabeko mailan daude (Pavlenko eta Blackledge, 2004).

Romaine (2011) ikerlariak "Identity and multilingualism" izeneko kapituluaren esan bezala, identitate hitzak jatorri latindarra du eta "*idem*" edo "berdin" esan nahi du. Hortaz, berdin eta desberdinen identifikazioan ezin besteko bihurtzen da. Bestera esanda, identitatea bada desberdintasunak eraikitzeko modua, besteengandik bereizteko era. Ikerlari horren ustez, identitatea ezaugarri askoz egikaritzen bada ere, hizkuntza da mami kultural zabala duen ezaugarri bakarra. Hortaz, esan dezakegu hizkuntza badela identitatearen osaketan garrantzia handia duen ezaugarria. Kramsch (2011) egileak dio, modu globalean eman den informazioaren zabalpenarekin eta migrazio globalekin, kulturak galdu egin duela zeukan eremu nazionalaren parte. Bere aburuz, kultura bizi da norbanakoek, izan jatorrizko hitzun ala ez, dituzten praktika komunikatiboetan. Bide horretan ulertzen da identitatea eta kultura konplexutasun terminoen baitan atzeman behar direla, hau da:

*"A vocabulary including 'multilingual,' 'multi-cultural,' or 'pluri-,' 'inter-,' 'cross-,' and 'trans-' notions all suggest an a priori existence of separable units (language, culture, identity), and they suggest that the encounter of such separable units produces peculiar new units: 'multilingual' repertoires, 'mixed' or 'hybrid' identities and so forth" (Blommaert, 2012:2).*

Letra etzanaz adierazi nahi izan da aipu horretan, lan honetako egilearentzat, garrantzitsuena zena. Hau da, hainbat eta hainbat hitz elkartzuz, termino eta hitz berriak sor litezke hitzunaren mesedetan. Era berean, egile horren ustez, posible da hizkuntza berak eskaintzen dituen hitzen banaketa bat egitea, hitz berri edo unitate berriak sortzeko eta horien artean: 'errepertorio eleanitza' edota 'identitate-hibridoak' bezalako kontzeptuak aurki ditzakegu. Atal honetako 8. puntuan 'identitate-hibridoak' aztertuko ditugu. Azken kapituluaren, aldiz, 'errepertorio-eleanitzak' kontzeptuari sakonago helduko diogu. Dena den gai honetan, identitatearen sorreran, hizkuntzaren eragina berebizikoa dela esan eta ikusarazi nahi da.

## 2.2 Identitatearen bilakaera

Identitatea gaur egun modu konplexuan ulertzen dugu, baina horra heldu aurretik identitateak izan duen bilakaera aztertzea komenigarria da. Horregatik, zertzelada batzuen bidez erakutsi nahi da aurreko mendean identitateaz esandakoa.

Niño-Murcia eta Rothman (2008) egileak elebitasunaren inguruan idazteaz gain, identitatearen aferari ere heldu izan diote. Jarraian, identitatearen gaiaren ibilbideari buruz ariko gara beti ere bi egile horiek idatzirikoa hizpide hartuta. XIX. mendean, identitatearen inguruan hainbat egile ezagunek idatzitakoa ekarri nahi izan dugu horiek hainbat lotura ikusten zituztelako hizkuntza, nazioa eta identitatearen artean. Nazionalitatea eta identitate etnikoen inguruan XIX. mende hasieran Alemaniako erromantizismoko hainbat idazle esanguratsuk, tartean: Humboldt (1767-1835), Fichte (1762-1814) edota Herder (1744-1803) hizkuntza nazionalismoarekin eta identitatearekin lotzen zuten. Humboldt adituak azpimarra jarri zuen hitzezko elkarrekintza burutzerakoan hizkuntza eta nazioa uztartu egiten zirela, esanaz, nazio batentzat funtsezkoa zela hizkuntza bat izatea; hots, bere aburuz, hizkuntza zen nazioaren hats espirituala. Bestetik, Fichte adituak sasoi horretan ikusarazi zuen dagoeneko hizkuntza bat galtzea identitatea galtzearen parekoa zela. Ildo beretik, baina mende batzuk aurrerago, Bauman eta Briggs (2000), edota Olender (1992) egileak, batzuk aipatzearen, bat egin zuten 1807an Fichte egileak proposatu ideiarekin. Zehatzago esateko: “Locke and Herder promoted ideologies of languages that emphasized shared identity while at the same time generating means of creating hierarchical rankings of discourses and modes of producing and receiving them” (Bauman eta Briggs 2000:142). Hau da, jadanik XIX. mendean ikusten zen, hizkuntzak identitatean eragiten zuela, eta identitatea partekatuz, sozial eginaz, hierarkiak sortzen zirela. Esan daiteke beraz egungo hitzak erabiliz, “botere-harremanak” bezala ezagutzen diren erlazioak zeudenaren jakitu ziren, edo gutxienez susmatzen hasiak ziren.

Aurretik ikusi dugu eran, identitatearen gaiak jakin-mina piztu du izan mendeetan zehar. Hala ere, Le Page eta Tabouret-Keller (1985) bezalako ikerlarien lana ezin bestekoa izan da, besteak beste, haiek ekarri baitzuten “*acts of identity*” bezala ezagutzen den kontzeptua. Hau da, hizkuntza-ekintzak identitate-ekintzak direnaren ideia. Horretarako, ikerlari horiek Londres, Belize eta St. Luzian zeuden Pidgin zein Kreole hitzun-komunitateak aztertu, eta identitatearen inguruko azterketa egin zuten. Bertan ondorioztatu zuten: testuinguruaren arabera ikertutakoen hizkuntza jarrerak aldatu egiten zirela eta era horretan, bat egiten zutela hizkuntzak eta testuinguruak. Hortaz, aldakorrak eta malguak zirela. Beraz, norbanakoak zituen hizkuntza jarrerak, unean uneko taldeari egokitzen zitzaizkiola ondorioztatu zuten, era horretan, identitatearen malgutasuna agerian utziz.

Norton (2010) adituaren hitzei helduko diegu iraganari begiratzeko. 1970 eta 1980ko hamarraldietan hizkuntzaren irakaskuntzan adituak zirenak, eta identitatean interesa zutenak, bi eratara bereizten zuten identitatea: identitate soziala eta identitate kulturala. Identitate sozialaren bidez, norbanakoa mundu sozialarekin harremantzen zela zioten, eta horretarako, hainbat erakunde erabiltzen zituen: familia, eskola eta lantokia. Bestetik, identitate kulturala partaideen arteko harremantzat zuten; hau da,



norbanakoaren eta talde etniko zehatz baten artekoa. Harreman horren bidez, hainbat gauza partekatzen zituzten, hala nola: historia, hizkuntza eta mundua ulertzeko erak. Aitzitik, Atkinson (1999) ikerlariak nabaritu zuen, aurretik identitatearen inguruan egindako ikerketa horiek, eta ikertzeko moduak, identitatea ulertzea zaildu edota hainbatetan kontzeptua sinplifikatu egiten zituela. Beraz, aurrez egindako bereizketa: identitate sozial eta identitate kulturalarenak, gaiaren konplexutasuna ikustea gaitz izatea ekarri zuen.

Urteak aurrera egin ahala, bestelako teoriak urgaineratu dira, tartean: Niño-Murcia eta Rothman (2008) egileak aztertutakoak. Horien lanak azken bi hamarkadetako teoria sozialak urratu dituen bide berriak ikertu dituzte. Esaterako teoria estrukturalistak aztertu dituzte. Teoria horien baitan diote, kolektibotasuna jendarteko aldamiogitura egonkorra dela, eta norbanakoaren identitatea ekintzen bidez garatzen dela. Hala ere, norbanakoak beharrezkoa du kolektibotasuna, horren bidez egiten duelako: “social positioning of self and other” (Bucholtz eta Hall, 2005:586).

Agerian geratzen da identitateak bere baitan biltzen duen konplexutasuna. Izan ere, aipatu berri diren egileek dioten eran, identitatea pasa da arazorik sortzen ez duen ikuspegi kategoriatik, arazoak sor ditzakeenera. Era horretan, aitortzen zaio identitateari nolabait duen konplexutasuna, finkoa eta arazorik sortzen ez duen ikergaia izatetik, malgua eta ertz asko dituen izatera pasaz. Gainera, identitatea bestearekin hartu-emanen, era kolektiboan, eraikitzen dela ere badiote. Egun, ulertzen da identitatea dela: “the defining process people and groups in their interpersonal and intergroup relations” (Azurmendi, Larrañaga eta Apalategi 2008:48). Hau da, identitatea hartu-emanen eraikitzen da, elkarrekintzaren bidez, eta hizkuntza bidez egikaritzen da. Bestera esanda, hizkuntzarekin hartu-emanen eraikitzen da norbanakoaren identitatea, baita komunitatearena ere. Halaber, identitatearen eraikuntza, performantzea, eta negoziaketa zuzenean loturik daude pertsonen arteko eta taldeen arteko jarrerekin; eta aldi berean, horrek lotura du ukipen egoeran dauden hizkuntzekin eta kulturekin.

Datorren atalean identitatearen performantzean sakonduko dugu, eta kapitulu honetako 2.9. atalean, aldiz, identitatearen negoziaketaz arituko gara. Biak ala biak ezin bestekoak dira identitatearen eraikuntzan, eta esan gabe doa, hizkuntza izango dela horietan ere ardatz.

### 2.3 Identitateak performatuz

Niño-Murcia eta Rothman (2008) egileak identitatearen ibilbidean egindako azterketarekin jarraituz, postestrukturalista eta postmodernoak iradokitzen dute pertsonaren identitatea malgua dela, ez finkoa ez mugiezina izan daitekeelako. Ikuspegi

postestrukturalista eta postmodernoen bidez identitatea ikusten da: “multiple, complex, context contingent, varied, overlapping, sometimes fragmented and even contradictory across different context” (Baker, 2011:134). Azken ikerlari horrek dio, identitateak etengabe garatzen eta aldatzen ari direla denbora eta egoeren bidez. Hau da, norbanakoa egiten eta berreraikitzen da denboraren, tokiaren, eta pertsonekin ditugun elkarrizketan bidez. Hortaz, Identitatea ‘egin’ edo performatu daitekeenez, negoziatu, eraiki, aldatu, berriitu, birsortu, desafiatu eta borrokatu ere egin daiteke (Niño-Murcia, eta Rothman, 2008).

Ildo berean, kokatzen da Hernandez (2008) aditua, adieraziz identitatea performatu daitekeela. Berak dio, feminismoak planteatutako *performance* nozioak: “identitatea osatzeko prozesuan ‘izateari’ baino ‘egiteari’ eman dio(la) garrantzia” (Hernandez, 2008:33). Kontuan izan behar da performatzeko ekintza, jadanik 1975an Austin egileak aipatu zuela “*speech-act theory*” bezala ezagutzen den teorian. Ondoren, 1982an egileak berak garatu zuen “*performance*” kontzeptua, eta bere ideiarekin oinarrian zegoen: identitatearen eraikuntzan errepikapena zegoela tradizio eta konbentzio sozialek gidatuta. Egungo teoria sozial eta kritikoak hizkuntza hartzen dute: “as a part of the notion of ‘performativity’ of identity” (Niño-Murcia eta Rothman, 2008:15). Hau da, hizkuntza performatzeko erabili daiteke, beste elementu batzuk erabiltzen diren bezala. Hortaz, horien ustez, hizkuntza bera elementu malgua da zeinaren bidez gure identitatea performatu dezakegun.

Butler (1990) egileak gaiari beste ertz batetik heltzen dio, bere aburuz, generoa (eraikuntza sozial bezala ulertuta) eta genero-identitatea, ustez identitatearen ezaugarri egonkorrena dena, berak ilusiotzat du. Hau da, egile horren ustez, ilusioa sortzen da ekintza batzuen errepikapenaren ondorioz, hala nola: keinuak, janzkera edota hitz egiteko moduen bidez. Horregatik, sozialki erakusten duguna “the appearance of substance” (Butler, 1990:33) da, aktore sozialak performatzerakoan erakusten duguna. Errepikapena da identitatea sostengatzen duena. Ekintzak behin eta berriz egiterakoan gure egiten ditugu, eta barneratzen ditugunez ez dugu sentitzen antzetzen ari garenik: “natural” bihurtu dugu izateko era (antzeztua) (Cameron 2001). Hau da, arestian ikusi dugun eran, jadanik Austinek (1975) proposaturikoan sakontzen dute: bai Butler (1991) bai Cameron (2001) egileek. Esanaz, naturaltasuna ekintzen errepikapenaren ondorioz datorrela, eta errepikapen hori ez da hausaz gertatzen, baizik eta konbentzio sozialek gidaturik gertatzen da. Norbanakoaren izaeraren garapenean, errepikapenak, eta ez edonolakoak, gure identitatean eragiten du. Aipatu errepikapena, era askotarikoa izan daiteke, baita hizkuntzarena edo hitz egiteko moduena ere. Gainera, hainbeste bider performatuz gure bizitzan zehar, gure egiteraino iristen gara.

Gaiari beste ertz bat ekarriz, Agirre eta Eskisabel (2016) egileen hitzak ekarriko ditugu:

“... identitateen gaineko teoria berritzaileena proposatzen du, identitatea deseraiki eta berriro eraiki daitekeela aldarrikatzen duelako. Eta horixe du subordinazioaren aurkako borroka eremu nagusietako bat: nor bere burua izendatu eta berreraiki dezakeela menperatzaileak ezarritako izendapenetik –identitatetik – askatzeko bide gisa” (Agirre eta Eskisabel, 2016:13).

Hortaz, identitatea malgua den heinean, deseraiki eta eraiki daiteke, gainera identitatea. Horrek, identitatearen auziari bestera begiratzeko aukera ematen du, eta horixe izango da jarraian jorratuko den gaia.

#### **2.4 Identitateari buruzko beste begirada bat**

Gaur egun, arestian aipatu ditugun korrante guztien karira, hautsi dira ezarritako identitate zurrunen usteak, eta Potowski eta Rothman (2011) egileen ustez, identitate zaharrak birsortu eta osatzeaz gain, berriak sortzen jarraitu dute XX eta XXI. mendeetan. Horrek erakusten du identitatearen gaiak gaurkotasan handia duela egungo mundu globalizatuan. Hizkuntza da lotune kritikoa joan etorritziko dinamikan, eta Kroskry (2000) azpimarratu eran, azken urteetako migrazio eta diasporako populazio transnazionalak ekarri du kultura eta hizkuntza-aniztasuna mundu osora, baita hizkuntza eta identitateen arteko erronkak ere. Era berean, globalizazioarekiko interesa handitu bada ere, neurri berean etorri da horrekiko kezka. Globalizazioak ekarri duelako geroz eta harreman gehiago egotea kulturen artean, hau da bai norbanakoen artean bai gizarte mailan. Eta hori ekarri dute: migrazio mugimendu zein teknologia berriek (Beinhoff eta Rasinger, 2016). Bestetik, globalizazioak ere ekarri du jendartearen konplexutasuna eta horren bidez ere harremanak bestela sortzeko beharra, hau da:

“Gure artean ere elementu anitzeko identitateak eredu bilakatu dira egun, alde batetik gizartea bera konplexuago egin delako; bestaldetik, gizabanakoa bera, bere interesak, nahiak eta bizipenak zabaldu egin direlako. Hizkuntz ukipena, kultur ukipena eta pertsonen arteko harremanak (errealak nahiz birtualak) egungo gizarte garatuen ezaugarriak dira...” (Hernandez, 2008:31-32).

Hortaz, aldaketak gertatzen ari direla begi bistakoa da eta horiek eragina izaten ari dira, hizkuntzan eta identitatean. Izan ere, Hernandezek (2008) adierazi eran, pertsonen arteko harremanak bilakaera handia izan dute azken urteotan. Ondorioz, horrek norbanakoen ohituretan eragin du, eta era berean, hizkuntza zein identitateak moldarazi ditu.

Egungo identitatearen afera, ezin ulertu daiteke mendeetan zehar egin diren ikerketak gabe, izan ere horien bidez bidea urratzen joan da. Egundak, Preece (2016) adituak dio hizkuntzalaritza aplikatuan aldaketa eman dela, identitatea ezaugarri finkoek osaturik

ikustetik, eraikuntza sozial bezala ikustera pasa delako. Horrek erakusten du, identitatea bera fenomeno konplexua dela. Era berean, aniztasunaren eta joan-etorrien eraginez urgaineratu dira munduan eman diren aldaketa fisiko zein digitalak; eta hori guztia noski, azken urteetako globalizazioaren ondorio ere izan da. Teknologia berriak ere horretan eragile dira, sare-gizartearen eredu berriaren oinarri baitira (ikusi: Castells, 2004, 2005). Era horretan, Block (2007) adituak adierazi moduan, zientzia soziala ere hasia da identitatea ikusten fluidoa den zerbait bezala, baita dimentsioaniztuna ere. Identitateak generoa, klasea, arraza, etnizitatea, adina, erlijioa, kultura eta abar barne biltzen ditu eta sozialki eraikitzen da. Beraz, identitatearen inguruko ikuspegi gaurkotuak identitatea era zabalean ulertzeko aukera ematen du, hala nola: askotarikoa, konplexua, inguruak baldintzatua, gain jarria, batzuetan zatitua eta kontraesankorra, eta testuinguruaren arabera (Baker, 2011). Ikerlari horren aburuz, gure identitateak etengabea garatzen eta aldatzen ari dira: denbora eta egoeren arabera. Era berean, denboran zehar ditugun elkarrekintzen arabera egin eta berregiten gara, lekua eta pertsonaren arabera.

Creese eta Blackledge (2015) adituek diote identitatea fluidoa, dinamikoa, eta anizkoitza dela. Era berean, Norton (2013) egilearekin bat eginaz. Identitateak etengabea ari dira formaz aldatzen, esperientzia eta elkarrekintzaren eraginaz. Baina era berean, badira gure identitatean aldagaitzak edo aldatzeko zailak diren alderdiak, hala nola: generoa edota etnikotasuna. Dena den diote, badirela beste hainbat ezaugarri moldagarriagoak direnak, eta horiei ere aitortzen zaie nolabaiteko malgutasuna. Ikusten ari gara, identitateak malguak direla, besteak beste: Block (2007), Norton (2013), Creese eta Blackledge (2015) adituen aburuz.

Jarraian datorren puntuan identitatea eta eskolaren gaiez arituko gara. Nortasunaren eraikuntzan hezkuntza garrantzia duen eragilea da, baita hizkuntza ere. Horregatik segidan, hiru eragileen arteko lotuneez ariko gara. Hori ikusi ostean, identitatea eta hizkuntza gaian murgilduko gara, hezkuntzak eta hizkuntzak identitatearen sorreran, eraikuntzan, eta garapenean eragina duten gaiak baitira. Baina bestalde, eta aurrez ikusi dugun eran, identitateak ere horietan eragiten du.

### **2.5 Identitatea, hezkuntza eta hizkuntza**

‘The Routledge Handbook of Language and Identity’ eskulibururako idatzitako aitzinsolasean, Norton (2016) egileak hizpide du hizkuntzen irakaskuntzak identitatearen sorreran duen eragina; hau da, hizkuntzaren irakaskuntzak tartean hartzen du hiztunen identitatearen gaia. Izan ere, hizkuntza ez da soilik zeinuen eta sinboloen sistema linguistiko bat, praktika sozial konplexua ere bada, eta duen balioa partzialki determinatua dago idatzizko edo ahozkoan. Beste era batera esanda, idazle edo hiztun zehatz batek esandakoak balio desberdinak izan ditzake, eta balio horiek islatzen dira praktika-sozial zein kultura-praktika konplexuen bidez. Aldi berean, praktika

konplexu horiek, mugimenduan dauden botere-harremanen bidez negoziatzen dira. Hortaz, hizkuntza praktika sozial konplexua den heinean, hiztun batek ala besteak esandakoak balio edo konnotazio desberdinak hartzen ditu. Era berean, kultura-praktika eta praktika-sozial konplexuen bidez adierazten dira, eta gainera, botere- harremanek negoziazio horretan eragiten dute (Norton, 2016).

Hizkuntzaren jabekuntzak ere badu lotura identitatearen osaketarekin, baita identitatearen osaketak hizkuntzarekin ere. Hau da, hizkuntzaren jabekuntzak norbanakoaren identitatean eragiten du, baina horrek beste dimentsio batzuei ere eragiten die, esaterako: generoari, maila sozioekonomikoari, arrazari eta etnizitateari (Pavlenko, 2002). Bestera esanda, hizkuntzaren jabekuntzak norbanakoaren identitatean eragina badu ere, bestelako dimentsio batzuek identitatean eragiteaz gain, hizkuntzaren jabekuntza ere baldintzatzen dute. Hortaz esan liteke, bi noranzkotan gertatzen dela hartu-eman. Hau da, identitatearen eraketan eragiten du hizkuntzaren jabekuntzak, baina identitatearen eraketak, izan inguruagatik baldintzatuta edota izan bestelako arrazoiengatik, hizkuntzaren jabekuntzan eragiten dute.

Hizkuntza, kultura, eta jakintza sozialki eraikitzen dira, eta ez dira bukatuta dauden behin betiko produktuak. Ikasleak eta irakasleak balioa eman diezaioke bazterrean dagoen hizkuntzari hori jakintza ikasteko erabiliz hezkuntza-sistema osoan zehar. Era berean, hezkuntza-erabidunaren bidez ezagutza eraiki daiteke ikasleak irekita baitaude gutxienez beste hizkuntza eta kultura bat ezagutzera (Evans, 2018a).

Identitatearen kontzeptua hizkuntzen irakaskuntzaren erdigunean kokatzen da (Lasan eta Rehner, 2018). Era berean, hizkuntzak era isolatuan ikasi eta testuingurutik banatuta irakasteko moduak ikuspegi dikotomikoa ekarri du, norbanakoaren izaera itxi edo ireki bezala izendatuz. Horregatik, hizkuntza ikasleen irakaskuntza finko bihurtuz, identitatea ere finkatzen da ikaste-prozesuaren indarra galduz. Norton (1995) egileak argudiatu zuen, garrantzitsua dela botere soziala duten harremanez jabetzea. Izan ere, elkarrekintzan eragina dute bigarren hizkuntzaren ikasleen eta meta hizkuntzaren erabiltzaileen artean. Gainera, hizkuntza ikasleen identitatea ez da finkoa. Norton egilearen ustez, identitate soziala askotarikoa da, azpimarratuz norbanakoak askotarikoak, kontraesankorrak, eta hortaz, dinamikoak gara; halaber, denboran zehar identitatea aldatuz doa etengabe. Antzerako ikuspegi dinamikoak dituzte esaterako: Block (2007) eta Kinginger (2013) adituak; dena den, bereziki bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren inguruan dute jakin-mina.

Bestetik, Creese eta Blackledge (2015) egileak adierazten dute eskolan gertatzen diren elkarrekintzek eragin handia dutela norbanakoaren autoestimuan. Berez, eskolak hori bultzatu beharko balu ere, zoritxarrez diote egileek, askotan jendartean gutxituak diren komunitateen nortasuna, eskolan ere horrela ikusten dela, gutxitua. Hortaz, nolabait,

eskolan ikusten da jendartearen gertatzen diren hainbat desoreken isla. Gela barnera etorri esan, hizkuntzak beharrezko elementuak direla identitatearen osaketan. Horregatik, aintzat hartu behar dira bigarren eta hirugarren hizkuntzetako irakasleak, ikasleak eremu eleanizetan eta askotariko kultura-eremuetan negoziatzen baitituzte identitateak (Pavlenko eta Blackledge 2004). Eskolan gertatzen diren hainbat eta hainbat gertaerek identitatearen eraikuntza nola edo hala baldintzatzen dute. Esaterako, eragozpenak sor litezke jendartean gutxiengo den talde bateko kide izatean, horrek eskolan bere eragina duelako. Gainera, hizkuntza irakasleak transmititzen dutena ere kontua hartzea komeni da, beraiek direlako eremu eleanizetan eta askotariko kultura-eremuetan mugitzen direnak, eta horrela, identitateen negoziaketan eragile.

### 2.5.1 Identitatea eta hizkuntza eraikiz

Hainbat dira identitate eta hizkuntza gaietan aditu, baina jarrian ikusiko ditugunak, eragile historikoak direla esan daiteke. Norton (2016) egileak horietako batzuk aipatu zituen bere lanean eta horiez ariko gara segidan. Hasteko esan, hizkuntza eta identitateari buruzko post-Saussuren teoriak hizkuntzalaritza aplikatuaren arloari ekarpen handia egin diotela. Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Stuart Hall eta Christine Weedon adituek zioten, hizkuntza-sistemak ezin duela bermatu hizkuntza-seinaleen ("*linguistic signs*") esanahia, izan ere, hiztun-komunitateak heterogeneo eta desorekatuak dira. Gainera, norbanakoaren kontzepzio humanistiko bat eta koherenteak ez du aitortzen pertsona sozialen konplexutasun, anizkoiztasun eta identitate-aldakortasuna. Hortaz, aditu horien aburuz, hiztun-komunitateak heterogeneo eta desorekatuak diren heinean, askotariko identitateak edo identitate-konplexuak dituzten pertsona sozialak egongo dira.

Hizkuntzak nozio ideologikoak barnebiltzen ditu, eta boterea eraiki eta adierazten dutenez, eragina dute identitatean. Era berean, hizkuntza eta boterea ez ditugu era monolitiko eta goitik beherakoan inposatuta aurkitzen; baizik eta era lausoagoan irudikatzen da botere-harremana. Horregatik, egoera bakoitzean negoziatzen da boterea eta hizkuntza, eta batzuetan goitik beherakoa bada ere, ez da beti horrela. Hizkuntza eta identitateaz pluralean hitz egin daiteke, maila sozial askotan baitaude esaterako: tokian tokiko hizkeran. Eta hizkera horrek, hizkuntza estandarrak baina kapital sozial gehiago garraiatu dezake bere baitan (Evans, 2018b).

Baker (2011) adituaren ustez, identitatearen eta hizkuntzaren arteko harremana konplexua da. Kasu batzuetan norbanakoak bere burua definitzen duelako batez ere hitz egiten duen hizkuntzaren arabera. Hau da: "speaking in Basque or Catalan language is typically an important boundary marker" (Baker, 2011:398). Hortaz, kasu horietan hizkuntza da ezin besteko elementu identitatearen osaketan. Aldiz, pertsona zeltentzat, ohikoz, ez da funtsezkoa gaelikoz edota irlandaraz hitz egitea eskoziar edo irlandar

sentitzeko, badirelako bestelako ezaugarri batzuk hizkuntzaz gain, identitatea eratzeko. Bestela, Eskoziako herritarren %99 ez litzateke identifikatuko eskoziar gisa, ez baitu hitz egiten gaelikoz.

Horregatik, ulertzen da norbanakoaren identitatea ez dela finkoa edota behin betikoa, baina identitatea sozialki sortu zein garatzen da hizkuntzaren bidez (Baker, 2011). Hau da, hitz egiten dugun edo ditugun hizkuntzek norbanakoon jatorria, historia, partaidetza edota kultura-identifikagarriak dira, baina identitate hori egunero berreraiki, imajinatu, birsortu eta erakusten da. Izan ere, esperientzia sozialak interpretatu egiten ditugu, askotariko rola hartuz; eta azken ideia horrekin Norton (2010) adituak ere bat egiten du. Era berean, Tabouret-Keller (2017) adituak dio jakina dela norbanakoaren hizkuntza eta bere identitatea, hizkuntza horretako hiztun moduan, banaezinak direla. Ildo beretik, Jørgensen (2008) egileak proposatzen du hiztunek identitateak sortu, eraiki eta negoziatzen dituztela, eta esanahiarekin lotzen direla baliabide sorta bat oinarri hartuta. Gaineratzen du, baliabide horiek hizkuntzaren parte direla, eta horregatik, identitateak eraiki eta negoziatzen direla hizkuntzaren diskurtsoaren baitan. Zehatzago esateko, identitateak soilik besteekin hartu-emanan izatean: eraiki, performatu, produzitu eta jokatzeko dira.

Blackledge, Creese, Baraç, Bhatt, Hamid, Li, Lytra, Martin, Wu, eta Yağcıoğlu (2008) egileak diote, identitatea eta hizkuntzak sozialki eraikiak izan badira ere, aintzat hartu behar dela hainbat hiztunek, batzuetan besterik ez bada ere, dituzten sinesmen sutsuak hizkuntzaren garrantzi eta esanahiaren inguruan. Bereziki norbanako horientzat hizkuntza batek garrantzi handia izan dezake bere identitatean. Erantsiz: hizkuntza batek ez dakarrela derrigorrez norbanako baten posizio bakarra; baizik eta hiztunak era konplexuan erabiltzen duela bere hizkuntza-errepertorioa posizio sorta zabala performatzeko, eta gainera batzuetan guztiak batera.

Gaiaren konplexutasuna urgaineratzeko asmoz, Baker-ek (2011) dio, identitatea adierazten dela: hitz egiten dugun hizkuntzaren, erabiltzen ditugun espresioen, eta erakusten ditugun lehentasunen arabera. Hortaz, hizkuntza bada identitatearen sinbolo. Aitzitik, May (2000) adituak horri gehitzen dio: hizkuntzak ez duela norbanakoa definitzen, baizik eta ezaugarri askoren artean, identitatearen eraikuntzan eta aldaketan, hizkuntza lagungarria den elementua dela dio. Hau da, bi egile horien ustez, identitatearen eraikuntza prozesuan, hizkuntzak ere bere ekarpena egiten du.

Hizkuntza bihurtzen denez identitatea sortzeko bide, hainbat eta hainbat modu daude hori ikertzeko. Hau da, zenbakaitzak diren testuinguru sozialak daude hizkuntza eta identitatearen eraikuntza ikertzeko. Ez soilik hiztunak kode-aldaketa edo hizkuntza aukerak egiten dituenean, baizik eta, hizkuntzan gertatzen diren hartu-emanak behatzean, identitatearen erroa osatzen duten ezaugarriak solasaldira jauzi egiten dute

eta horrela ere azter daiteke identitatea (Cameron, 2001). Horregatik, hizkuntza eta identitatearen arteko loturak ikusgai daude, batak bestearen eraikuntzan duen eraginagatik (Niño-Murcia eta Rothman, 2008). Aitzitik, hizkuntza besteekin hitz egiteko eta pentsatzeko erabiltzen dugun kode-neutral eta abstraktu izatetik urrun dago. Izan ere, norbanako zein identitate kolektiboak osatzeko elementu zentrala da, eta horren bidez besteekiko posizionatzen gara (Cummins, 2000). Halaber, hizkuntza erabiltzeko moduak jatorri kulturalaren, identitate aukeren, estatus sozialaren edota hierarkia ekonomikoaren adierazle izan liteke; baita izan ditugun hezkuntza-aukeren adierazle ere.

Hizkuntza erabiltzeko moduetan eta aukeretan sakondu nahi dugu, hizkuntzek identitatearen sorreran eta eraikuntzarekin lotura dutelako. Aitzitik, hizkuntza gutxiuak hiztunaren hizkuntza-aukeran duten eragina bestelakoa da eta horri helduko diogu.

Hizkuntza gutxituen kasuan, norbanakoaren jarrera zein lehentasunak eragina izango dute hizkuntza-aukeran. Bakerren (2011) hitzekin jarraituz, gehienetan bigarren belaunaldiko etorkinen kasuan, nerabeek muzin egiten diote hizkuntza gutxituari hizkuntza nagusiaren mesedetan. Esan behar da, nerabeen ustez, azken horrek estatus altuagoa, eta modako irudia ematen dielako. Norbanakoak ere apropos edo inkontzienteki aldatu dezake hizkuntza batetik bestera, era horretan, egokituz elkarrizketan parte-hartzen ari den bestearen iritzia. Esan behar da, prestigioari loturik ere egon litekeela hizkuntza-aldaketa, egokitasuna edota onarpena bilatzen duelako hiztunak. Hau da, hizkuntza-aldaketa era kontzientean egiten duenean hiztunak, izan daiteke hiztunak hizkuntza nagusia, prestigioduna, erabiltzea beste elkarrizketatuarekin onarpena erdiesteko. Aitzitik, hizkuntza gutxitua erabiltzen duenak erakusten du taldearekiko atxikipena eta bat-egitea. Hortaz, egiten den hizkuntza hautuak era kontzientea egitea garrantzitsua da, era bateko edo besteko jarrerak bultzatzen ditugulako. Era berean, Niño-Murcia eta Rothman (2008) adituak diote, norberaren jarrera eta lehentasunak eragina dutela hizkuntza aukeran. Horregatik, Romaine (2014) adituak gehitzen du, hizkuntza aukerek bide ematen dutela identitatea garatzeko, nahiz eta, hartzailea gai ez izan hizkuntza sortzeko, hots, nahiz eta, hartzailea elebidun hartzailea izan.

Identitatearen eraikuntzan, hizkuntza elementu nagusietako bat da, baina ikusi dugun eran, hartu-emanen eraikitzen da. Cameron (2001) egileak zioen norbanako batzuk sozialki ezarritako arauetara muzin egiten dietela '*deviant identities*' sortuz. Hala ere ohikoz, sozialki garatutako konpetentziak performance-ak egitea eskatzen dute egoera desberdinen baitan. Niño-Murcia eta Rothman (2008) egileak esandakoarekin bat egin eta gehitzen dute, pertsonok askotariko identitateak eraikitzen ditugula gure irudia proiektatzeko, eta era horretan gure izaera eraikitzen dugula. Sozialki espero diren espektatibak loturik daude hizkuntzarekin, nahiz eta, beti horrela ez gertatu. Hala ere,



eleaniztunen kasuan, hartzailearen arabera, hiztunak erabaki behar du erabiliko duen hizkuntza edota kodea zein izango den. Ildo horretatik eransten du Myers-Scotton (2009) egileak, norbanakoak hizkuntza bakoitza eskubide eta bete behar zehatz batzuekin lotzen duela, eta hizkuntza-aldaketa egiten duela hitz egiten ari den hori bere antzerakoa dela uste duenean. Romaine (2011, 2014) eta Rothman eta Rell (2007) adituek gaineratzen dute, hizkuntza-aldaketa horrek, hizkuntza edo kode batetik bestera egiten denak, baduela bere baitan balio semiotikoa, taldeko kidetasuna eta identitatearen adierazgarri baitira. Hau da, hizkuntza edo kode batetik besterako aldaketak, sinbolikoki eragin dezake proiektatu nahi dugun identitatean une zehatz eta talde zehatz baten baitan.

Hari berdinari helduz, identitatea negoziatzeko prozesuan, hizkuntza giltzarria da. Besteak beste, Cameron (2001) edota Le Page eta Tabouret-Keller (1985) egileak esan izan dute identitatea testuinguru elebidun edo eleaniztunetan hartu-emanen eraikitzen dela. Eta hizkuntza bakoitzak, testuinguru bakoitzean, bere marka eta mugak dituela. Hortaz, Niño-Murcia eta Rothman (2008) egileak diote, identitatea ikusten dela norbanakoaren aurkezpen prozesu baten emaitza bezala, iturburua sozializazioa izaki, sozialki hartu-emanen aritzeak aurkezpen hori egitea dakarrelako. Azken urteetako korroneaz ari dira bi egile horiek, eta diote, identitatea sortzen dela negoziazio sozialaren baitan zeina denboraren arabera, eta etengabe, negoziatzen ari den. Aitzitik, hizkuntza ez da soilik talde bateko kidetasunaren adierazgarri, bestelako adierazle batzuk badira esaterako: “one must take into account that even categorical identities that seem solidly established such as the concepts of ‘woman’, ‘man’, ‘Latino’, ‘Basque’, ‘Spaniard’, ‘Indian’ or ‘working-class’” (Niño-Murcia eta Rothman, 2008:13). Hortaz, hizkuntzaz gain, badira bestelako ezaugarri batzuk kidetasuna adierazten dutenak, baina denak dira aldagarriak. Hau da, identitatea etengabeko aldaketan dago eta, nahiz eta, ikusi berri ditugun sailkapen orokor eta zurrunik egon, sailkapen horiek bere baitan gordetzen dituzte negoziatzeko garrantzitsuak diren esanahi errekurtsiboak. Horregatik, komeni da Tedlock eta Mannheim (1995:3) esandakoa gogora ekartzea: “the shared worlds that emerge from dialogues are in a continuous state of creation and recreation, negotiation and renegotiation”. Hots, identitatea sailkatzeko ustezko zerrenda zurrunik egon arren, horiek ere ez dira finkoak, eta malguak direnez, aldagarriak dira. Gainera, elkarrekintzaren bidez etengabe negoziatzen eta birnegoziatzen dira ustez zurrunik diren kalifikazioak. Ildo beretik, Riley (2007) egileak dio, identitatea sozialki eraikia denez, gure autokontzeptua besteekin elkarrekintzan sortzen dela. Hortaz, malguak dira hainbat eta hainbat ezaugarri ustez zurrunik diruditenak eta elkarrekintzan sortzen, eratzen eta berreraikitzen da identitatea.

Identitatea osatzeko prozesu konplexu eta dinamikoa aztertzeko Blommaert eta Varis (2013) egileak lau mailaz osaturiko markoa garatu zuten. Lehenbiziko mailan identitateari lotutako diskurtso eta praktikak kokatu zituzten. Ulertuz, orientazio

diskurtsiboak identitatearen ezaugarri adierazgarritzat har daitezkeela. Bigarrenik diote, ezaugarri horiek ez daudela edozein modutara eta ezeinentzat antolaturik, gehienetan konfigurazio zehatzetan aurkezten direlako. Hirugarren mailan aitortzen kokatzen da; hau da, norbanakoak nahikoa ezaugarri deigarri jaso behar ditu kategoria horretako identitatea aitortzeko. Azkenik, laugarren mailan, prozesu horren baitan gatazkak eta erantzunak daudela diote, oso dinamikoa baita. Hortaz, ikusten ari gara identitatearen osaketan hainbat eragile daudela, besteak beste: norbera eta bestea, kidetasunean non kokatzen den bakoitza, eta kide izateko beharrezkoak diren ezaugarriak. Hau da, ez dago guztien esku taldekide izatea. Izan ere, batzuk ez dute aukerarik izango baliabide zehatz batzuetara iristeko, eta beste batzuk, aldiz, partaide 'faltsu' gisa ikusiko dituzte taldekideak identitateari dagokionez. Bestera esanda: "judgments about whether a person has (or performs) enough of the requisite emblematic templates to be accepted as, or endowed with, membership of a particular identity or group are highly nuanced, and not always negotiable"(Creese eta Blackledge, 2015:23).

Hizkuntza eta identitatearen arteko loturarekin jarraituz, identitatearen negoziazioa konplexu eta dinamikoa da. Era berean, bizitza sozialak dituen gorabehera aurre egiteko norbanakoak "*identity repertoire*" edo identitate-errepertorioak garatzen ditu (Blommaert eta Varis, 2013:157). Identitatea era horretan ulertuz, ezaugarri esanguratsuenak era enpirikoan azter daitezke, eta etnografikoki ikertu (Creese eta Blackledge, 2015). Romaine (2011) adituaren hitzetan, era kontziente edo inkontzientean, hiztunak jarduna erabiltzen du bere nortasunaren zantzuak aditzera emateko. Hortaz, hizkuntza erabiltzen du talde batetik desberdintzeko edo talde bateko kide dela aldarrikatzeko. Ildo horretatik, García (2010) egileak erreferentzia egiten die hizkuntza-aniztasunaren roleri eta identitate eraikuntzari. Modu horretan iradokiz, hizkuntza aukeraketak beti inplikatzeko duela negoziazioa elkarrekintzan. Izan ere, hizkuntza-baliabideek jendarteko sare garrantzitsuetarako sarbidea eman edo galarazi dezakete. Bide horretan, hiztun eleaniztunak: "decide who they want to be and choose their language practices accordingly" (García 2010:524). Hau da, hiztun eleaniztunak erabakitzen duela nor izan nahi duen, eta baita zein hizkuntza-praktikak erabiliko dituen ere. Dena den, Creese, Bhatt, Bhojani, eta Martin, (2006) egileak diote, hizkuntza-baliabide guztiak ez daudela hiztun guztientzat eta une bakoitzean modu berean eskuragai. Horregatik, Pavlenko eta Blackledge (2004) egileak gaineratzen dute, zenbait gaien posizioa ezin dela negoziatu edo partzialki negoziatu daitekeela, eskuragarritasuna leku edo denbora zehatz bati loturik egon daitekeelako. Era horretan, testuinguru sozialak ekidin edo ahalbidetzen du norbanakoak eskuragarri izan ditzakeen baliabideetarako sarbidea. Arrazoi horiek medio, hizkuntza-praktiken analisiak denbora-espazio dimentsioari eta botere-harremanen desorekei erantzun beharko lieke.

Hainbat dira hizkuntzaren aukeran, eta ondoren erabileran eragiten dutenak. Ikusi dugun eran denborak, testuinguruak edota hizkuntzen eskuragarritasunak eragile

nagusienak izan daitezke. Hala ere, identitatearen garapena hartu-emanen gauzatzen da, eta Cummins, (2000) egileak dionez, besteekin komunikatzen garenean hainbat aspektu elkartrukatzen ditugu, hala nola: informazioa, gure nortasunaren ezaugarri ia atzemanekin, eta beste pertsonari edo pertsoneri buruz ditugun usteak.

Nettle eta Romaine (2000) egileen aburuz, aurrekaririk ez duen globalizazio maila honek, neurri batean ez du aldatu tokian tokiko diren identitatea adierazteko eta belaunaldi belaunaldi transmititzeko beharra. Era berean gehitzen dute, hizkuntza globalek balio dutela komunitateaz gaindiko mailetan komunikatzeko baita norbanakoon munduko identitateak adierazteko. Ildo horretan eransten dute, tokian tokiko hizkuntzak baliagarria direla bertako identitatea adierazteko. Eta eleaniztasuna baliagarri izan daiteke bide horretan oreka erdiesteko. Izan ere, eleaniztasuna izan daiteke globala zein bertakoaren, eta uniformetasunaren zein aniztasunaren arteko oreka ematen duena, balio desberdinen arteko talka ekiditeko. Dena den, bi egile horiek proposaturiko bereizketan ezbaian jartzen da tokian tokiko hizkuntza, kultura edota sortzen diren identitateak mundu mailan kokatzeko duten balekotasuna. Kokatze horretan bertako ezaugarriek aukerarik ematen ote duten, edota baliorik ote duten globalarekin elkarrekintzan aritzeko, bestelako bitartekari bat erabili gabe. Izan ere, hori ikusita zalantzak sortzen dira bertakoak, lokalak, munduan kokatzeko duen balioaz. Identitatearen sorrera hartu-emanen oinarritzen da, eta hizkuntza da erabiltzen den tresnetako bat. Horregatik, tokian tokiko hizkuntzak ahalbidetzen eta baldintzatzen du *performance*aren nolakotasuna. Smith (2008) egileak gaineratzen du, espazio hibridoan aurkitzen diren norbanakoek uler ditzaketela: batetik, tokian tokiko ezagutzak. Eta bestetik, kosmopolitismo globala. Era horretan, azken egileak ideiak gehitu egiten dituela esan liteke: tokian tokikoa eta globala uztartuz. Eta bide horretan, norbanakoa biak ulertzeko gai da. Are gehiago dio, unibertsal izateko prozesuak, eta lokalizazio prozesuak batera eragiten dutela. Horregatik, kultura globala zabaltzean, tokian tokikoarekin kontaktuan jartzen da, eta ondorioz, identitate-hibridoa garatzen da. Bide beretik, testuinguru bakoitzean desberdina den identitate berria edo berriak sor litezke, bertako eta globalaren arteko hartu-emanaren ondorioz. Egile horren hitzekin jarraituz, globalak bertakoan eragiten du eta alderantziz, hau da, tokian tokikoa unibertsal bilakatuz eta unibertsala bertakotuz. Esan bezala, espazio hibridoa hartzen dutenak, biak ulertzeko abantaila dute: tokian tokiko ezagutza eta kosmopolitismo globala. Zuzenean egilearen hitzetara joaz: “a reflexive relationship between the local and global produces the hybrid” (Smith, 2008:3).

Hala ere kontutan izan behar da aipaturiko egile horrek esandakoa, kultura globalizazioak hiru ondorio nagusi dituela: asimilazioa, desberdintasuna eta hibridazioa. Eta azken horri helduz, globalizazioa sakonago ulertzeko, ezin bestekoa da kulturen hibridazio prozesu eta ondorioak ikertzea. Hiru dira kultura globalizazioaren ondorio,

baina lan honetan hibridazioari heldu nahi izan diogu, identitatearen eraldaketa, eta ez dakarrelako desagerepena.

## 2.6 Identitate-hibridoak

Hibridazioaren jatorria natura-zientzietan dago, botanika edo biologian erraz asko aurki daiteke, baina baita gizarte-zientzietan ere (Smith, 2008). 'Hibrido' hitzaren genealogia Young (1995) egileak aztertu zuen, eta zioen: purutasun nozioak ezin direla hain erraz lotu identitate kulturaleri, hauek eraikitako eta imajinatutako elementuez osaturik baitaude. Landarearen arloan purutasuna mantentzea nahikoa erraza da, nahikoa da landareak poltsa batekin estaltzea eta lorezain batek kontrolaturiko polinizazioa egitea. Gainera, lorezain berberak egin ditzake hibridazioak, Mendel genetistak ilarrekin egin legez, hots, planifikatutako polinizazioa erabiliz. Aitzitik, zaila da munduko kultura bakartutakoena isolaturik mantendu edo berau manipulatzeko. Esan behar da, biologiak inspirazio ezin hobea eskaintzen duela hibridazioaren ideiarako, baina ez du egoki islatzen kultura-produkzioaren prozesua. Ezinezkoa delako kultura bat isolatzea, modu oso desberdinetan, baina mendeetan zehar egon delako kulturen arteko hartu-emanak.

Hibridazioa bihurtu da tokian tokikoa birsortu eta berrikusteko modua, eta aldi berean, kanpoko taldeetako elementuak, tartean kultura globala, txertatzekoa. Hibridazioak, beti ere Smith (2008) egilearen ustez, globalak emandako baliabideak hautatuz, eta aldi berean tokian tokiko funtsezko elementuekin jarraituz bertakoaren iraunkortasuna ahalbidetzen du testuinguru globalean. Kultura hibridoarekin ere antzerakoa gertatzen da, jadanik 1991an Rowe eta Schelling egileek azaldu zuten eurentzat esan nahi zuena modu argian: "the ways in which forms become separated from existing practices and recombine with new forms in new practices" (Rowe eta Schelling, 1991:231). Ondoren, Pieters egileak ondokoa erantsi zuen: "the making of global culture as a global *mélange*" (2015:86). Hortaz, bi aipu horiek aintzat hartuz, esan daiteke aurrez zegoena nahastuz, konbinatuz eta berrelkartuz sortzen den mundu mailako nahasketa berria. Identitateak kulturari gehitzen zaizkion elementuak dira kultura hibridoak sor daitezkeen. Hortaz, kultura eta komunikazio globalari irekita egonda bide ematen zaio kultura hibridoak sortzeari (Smith, 2008). Egoera konplexu horrek, hots kultura hibridoaren sorrerak, birsortzea, nahasteak eta berreraikitzeak, norbanako zein kolektiboen identitateak geroz eta konplexuagoak bihurtzea eta izatea dakar. Bestera esanda, identitate-hibridoak mundu mailako desberdintasunak batzea ahalbidetzen du edukitzeko: "a truly multicultural society that is able to recognize and reconcile diversity" (Smith, 2008:5).

Identitatea hainbat ezaugarri osatzen dute, baina Romaine (2011) egilearen aburuz, jaiotzen garen unetik hasten gara identitatea eraikitzen. Eraikuntza hori gauzatzeko, tokian tokiko hizkuntza edota kulturaren eragina jasotzen hasten gara, baita inguratzen gaituen komunitate zein familiarena. Azurmendiren (2017:75) hitzak ekarriz: "hizkuntza

bat komunitate bat da, ez gramatika bat eta hiztegi bat”. Hortaz, hizkuntza bera eragile garrantzitsua da norbanakoaren identitatearen garapenean. Romaine (2011) egilearen aburuz, identitatearen osaketa jaiotzen garen unean hasi, eta etengabeko garapenean doa tokian tokiko komunitate zein etxean atxikiriko balio eta jarrerren eraginez. Denborak aurrera egin ahala, konplexuago eta fluidoagoa bihurtzen da jendarteko hainbat talderekin aliantzak sortzen joaten garelako, eta malgutasuna ere garatzen delako. Bide horretan, posible da aldi berean talde sozial desberdinen parte izan, eta horiek norbanakoan eragiten duten bezala, norbanakoak ere horietan eragitea. Ondorioz, ertz askoz osaturiko norbanakoa bihurtzen da pertsona. Egun, pertsona gehienak hartu-emanu dugu tokian tokiko kulturarekin edota sistema kultural globalagoarekin. Azken horren bidez urgaineratu dira: mass-media komunikazio erak, teknologia, mugikortasuna eta migrazioa. Eta horien bidez, norbanakoak identitatea osatzen du, baina baita horietan eragin ere.

## 2.7 Identitatea negoziatzen

Identitateak norbanakoa jendartearekin konektatzeaz ez eze, hizkuntzaren erabilerari markoa jartzen dio ekimen sozial gisa. Hau da, identitatearen kontzeptuak sentsibilizatzen gaitu pentsatzeko: “about the reasons for the conditions under which people use languages, the way they are perceived by others as users of language, the meanings they want to convey in particular situations and the resources they draw upon in order to do so” (Zotzmann eta O’Regan, 2016:113). Hortaz, esan daiteke hizkuntzaren erabilerak eta erabiltzeko moduak erakusten duela identitatea nola egokitzen den testuinguru bakoitzera.

Ildo beretik, Pavlenko eta Blackledge (2004) egileak eranstean dute, marko-eleaniztunean hizkuntza-aukerak eta hizkuntza-jarrerak ezin direla bereizi: plan politikoetatik, botere-harremanetatik, hizkuntza-ideologiatik eta hartzaileak bere zein besteen identitateaz duen ikuspegiak. Gainera, aintzat hartu behar da, estatus baxua duten hizkuntzen hiztun-eleaniztunak, saiatzeko direla beraien identitatea negoziatzen, nahiz eta, sarri askotan posizio ezgaietan aurkitu horretarako (Creese eta Blackledge, 2015). Hala ere, egungo aldaketa sozial, ekonomiko eta politikoak norbanakoari eskaintzen zaizkion identitate aukerak eraldatzen dituzte. Eta gainera, horiek aldi berean loturik daude une historiko bakoitzari. Izan ere, ideologia batzuk besteak baino zilegizkoagoak eta baliotsuagoak dira (Pavlenko eta Blackledge, 2004). Bide horretan, jendarte-eleaniztunetan argitara ateratzen dira hizkuntzen arteko desorekak eta hizkuntza-ideologiak neutralak izatetik urrun daudela. Hortaz, desoreka egoeretan negoziatzea ondorio logikoa da eta honako partaide hauek ditu: norbanakoak, talde nagusi eta gutxiak, eta batez ere, erakundeak zeinak mesede egin behar dieten ordezkatzeko dituztenei. Hizkuntza-ideologia segidan jorratuko den gaia izango da, eduki mamitsu eta garrantzitsua delako ikerketa honetan.

## 2.8 Identitatea eta ideologia

Besteengandik bereizteko balio du hizkuntza edo hizkuntza-aldaeraren erabilerak. Horregatik, De Fina (2016) egileak dio, hizkuntza-aldaera edota hizkuntza desberdin txikiak mugarri gisa aritzen dira, hau da: mugen sorrerak adierazten dituzte kide etniko edo lurralde bereko kideen artean. Era berean, hizkuntza-elementuak: hitzak zein fonemak, sortzen eta eraldatzen dira norbanakoen eta komunitatearen ahaleginen bidez, eta helburu dute, desberdintasuna bilatzea. Horri loturik esan, hizkuntza eta ideologiaren artean ere badela loturarik. Izan ere, norbanakoak hizkuntzari buruz dituen usteak hizkuntza baten egituraren eta erabileraren eragiten du. Hortaz, hizkuntza-erabileraren badu eragina ideologiak. Zehatzago esateko, hizkuntza eta ideologiaren arteko loturak ikusgai daude: erabiltzaileek artikulatutako hizkuntzari buruzko sinesmen-multzoak direlako, eta horrela arrazionalizatu edo justifikatzen dituztelako erabiltzaileek hautemandako hizkuntza-egitura eta erabilera. Egile horrek gaineratzen du, hizkuntza duten hizkuntza-kontzientzia egituraren arrazionalizazio eta erabilera-faktore kritikoak direla hizkuntzaren eboluzioari forma emateko. Horregatik, hizkuntza-ideologia aintzat hartu beharrekoa dela dio. Bestelako iritzi bat plazaratzen du Kroskriy (2000) egileak gaiaren inguruan. Hau da, hizkuntza-egituraren zein hizkuntza-erabileraren inguruko sinesmen, sentimendu eta ikusmoldeak, sarri erakusten dute hizkuntza, etnia taldeek, bestelako taldeek eta nazio estatuak dituzten interes-politikoak. Ildo berean Blommaert eta Verschueren (2002:259) adituek ideologia definitzen dute: “as any constellation of fundamental or commonsensical, and often normative, ideas and attitudes related to some aspect(s) of social ‘reality’”. Eta are gehiago diote: diskurtsoa da ideologiaren adierazpen nabariena. Horregatik, Cooke eta Simpson (2012) egileak diote, diskurtso eta praktiken analisiak erakutsi dezakeela ohikoz aztertzen ez diren ideia, balio eta sinesmenak horien bidez gailentzen direlako ideologiak. Egile horiek diote ideologiak eraikiak direla, eta bizitza sozialean etengabe egiten dugula topo horiekin. Blackledge (2008:51) egileak horri gehitzen dio: “explicit and implicit, visible and invisible, official and unofficial, long-term and ephemeral, contested and uncontested, negotiable and non-negotiable” izan daitezkeela ideologiaren praktika zein diskurtsoak.

Hizkuntza-ideologiarekin jarraituz, hizkuntzari buruzko usteak inoiz ez dira neutroak, are gehiago, norbanako eta taldeek egiten duten hizkuntza-erabileraren erakusleho dira. Horregatik, hainbat hizkuntza, hizkuntza-aldaera eta forma linguistiko besteak baino aintzakoago hartzen dira; eta horren bidez erakusten da: erresistentzia edo onarpena (Lytra, 2016). Era berean, hizkuntzaren eta identitatearen inguruko ikerketa post-estrukturalistak ikuspegi Foucauld-arra erabiltzen dute. Aldiz, feminista post-estrukturalistak botere banaketaren desorekan jartzen dute azpimarra. Hau da, botere banaketaren desorekak prozesu sozialak identifikatzeko balio du (Lytra, 2016). Hortaz, hizkuntzak berak arintasuna edo karga ekar lezake, baita menpeko edo menperatzaile izaera ere. Eta erabilera, ikusi dugun eran, loturik dago ideologiari. Gainera, talde bateko

edo besteko kide izatearen muga lausoa da hori lortzen delako hizkuntza edo hizkuntza-aldaera zehatz batzuk erabili. Nahiz eta, aintzat hartu behar den horien erabilera ez dela betiko; hau da, malgua eta testuinguru zein uneari egokitzen zaiolako. Ertz askoz osaturiko gaia da, eta Pavlenko eta Blackledge (2004) egileak diote, teoria post-estruturalistak aintzatesten duela sozio-historikoki eraturiko zatitze, kondestabilitate, eta aldakortasunak, hizkuntza eta identitate ikerketetan izan duen lotura, botere-harreman eta komunitate zein jendarteko akordioetan. Hau da, hizkuntza eta identitatean inguruko ikerketetan botere-harremanek, eragina izan dute tokian tokiko komunitate zein jendarteetan egin diren akordioetan. Hortaz, hizkuntza eta identitatearen gaiak erakusten dituen ertzetako batzuk dira: ideologia, botere-harremanak, hizkuntza-aldaera edo hizkuntza-erabilerak, onarpen eta erresistentziak.

Bauman eta Briggs (2003) egileak diote, nazio-estatuak beren burua birkokatu eta berregokitu behar izan dutela “estatu bat, kultura bat hizkuntza bat” diskurtso-uniformeari dagokionez. Izan ere, horren bidez beren nazionalismo modernoa babesten zuten. Eta ez hori bakarrik, Blommaert eta Verschueren (2002) adituen aburuz, hizkuntza-ideologiak errotuta daudenez, diskurtso-publikoetan urgaineratzen dira: hizkuntza-estandarrean edo aipaturiko diskurtso-uniformeetan bidez. Horregatik, elkar harilkatuta daude: identitate nazionalako ideologiek eta homogeneizazio zein elebakartasunaren aldeko dogmekin. Blackledge (2008) egileak gaineratzen du, hizkuntza-ideologiak beti lotzen eta kokatzen direla gizarteko botere auzietan. Eta bide beretik jotzen dute Creese eta Blackledge (2015) egileak, esanaz hizkuntza-ideologiak ez direla sinple edo monolitikoak. Hélot (2012) adituak eransten du, hezkuntzan ildo bera jarraitzen dela. Hau da, Europako nazio-estatuak hizkuntza-uniformetasunaren ideologia-aldarriaren menpe eraiki direnez, eskola, kultura-espazio homogeneoa da. Horregatik, zaila da elebakartasunaren ikuspegi horretatik aldentzea.

Nolabaiteko aldaketa ideologikoa egon da, pasa garelako hizkuntzak mugarri, zurrin eta etno-nazio bati loturiko zerbait izatetik ikustetik, ikuspegi eleanitza aintzat hartzera (Bauman eta Briggs, 2003). Dena den, aurretiazko hizkuntza-ideologiak diskurtso berriekin elkar bizi dira. Horregatik, Pérez-Milans (2016) adituen ustez, aldaketa instituzional, kultural eta soziolinguistikoen bidez, aurrez zatituta eta gainjarriak ikusten ziren identitateen artean lotura bilatu da. Horretarako baliatu da: hizkuntza-identitatearen konplexutasuna, eta erabilera-eleaniztunak superdibertsitate-testuinguruan duen konplexutasuna.

Orain arte ikusi dugu identitatearen osaketan hainbat osagaik hartzen dutela parte eta horiek hartu-emanen osatzen dutela norbanako zein talde identitatea. Osagai horien artean hizkuntza edota hizkuntzak erdigunean kokatzen dira, horien bidez norbanakoak osatu dezakeelako bere identitatea. Jarraian euskal nortasunaren inguruan arituko gara, eta horregatik euskara ekarriko dugu erdigunera.

## 2.9 Euskal identitatearen inguruan

Aurrez ikusi dugu nazioarteko hainbat egilek identitatearen osaketaz esan dutena. Gurera etorri, hasteko, Agirre eta Eskisabel (2018) aipatuko genituzke. Izan ere, horien lanetan argi ikusten da identitatea estu lotzen zaiola hizkuntzari, hots, euskarari. Halaber, identitatearen osaketan feminismoa eragile ezin bestekotzat dute bi egileak. Bestetik, eta gurean jarraituz, Azurmendiren (2017) hitzak ekarriko ditugu, berak ere zehazki idazten duelako identitateaz:

“Identitatea edo nortasuna lehenbizi pertsonala da eta bat da, baina elementu ezberdin askoz osatua: plurala. Pertsonala den bezainbatean, naturalki familia batean, hizkuntz komunitate batean, nazio batean txertatuta ematen da; artifizialki talde profesional batean edo bestean, Estatu batean edo bestean egon liteke txertatua. Plurala bezainbatean, komunitate ezberdinetako kide izan liteke eta izan ohi da edonor (komunitate nazionalaz gain): euskaltzaleen komunitatea, homosexualena, feministena, mendi, rock, tangozaleena, Chat edo Youtube community” (Azurmendi 2017:74)

Egile horren hitzekin jarraituz, identitateak askotariko dimentsioduna bada ere, beti partzialki hurbiltzen gara. Izan ere, ikuspegi ezberdinetatik ikusiko dugu norbanakoaren identitatea, dela testuinguruagatik mugaturik dela erreferentzia sistema ezberdinetatik ikusten dugulako. Baina norbanakoak ez ditu identitate asko, baizik eta egoera, testuinguru, eta hartzailearen arabera egokitzeko gaitasuna. Horregatik dio Azurmendik (2017), desberdina dela norberak bere burua nola ikusten duen, eta kanpotik besteak nola ikusten duten, hots, autoidentitatearen pertzepzioa era desberdinetan ikusten da. Izan ere, norberaren identitatea komunitatearekin hartu-emanen sortzen da, baina norberak egindako hautuekin. Eta hautu horiekin jarraiki, identitatearen proiektua ere memorian oinarritzen da. Oroipena eta etorkizunak osatzen baitute norberaren identitatea, baita kolektiboa (nazionala) ere. Biak, bizitakoa eta etorriko diren bide berriak, aukeratzeko gaitasuna dugulako, eta horren bidez, identitatea eraiki egiten dugu. Horrela, hein handi batean, geure buruaren egile gara, nahiz eta, egindako aukerak batzuentzat errazagoak izan eta nekezagoak besteentzat.

Era horretan, Azurmendik (2017) dio identitate nazionala bi eratara uler daitekeela. Ez bada gehiagotan. Bere aburuz, bi termino daude: Eusko/Euskadi, zeina kontzeptu politiko-territoriala den, hots lurraldetasunari begirakoa. Eta Euskal Herria, zeinak ez dion kontzeptu politiko-territorialari so egiten. Eusko/euskotar-ek, Azurmendiren (2017) esanetan, euskararekiko erreferentzia mantentzen du, nahiz eta, ez den euskaradunaren berdina. Horregatik, euskalduna ez den herritarra ez da “Euskal Herritar” bihurtzen. Bere ustez, historian zehar izandako identitatea izendatzeko era



guztiak hizkuntzari egiten dioten aipamen. Horregatik, Vasconia/Euskadi/País Vasco edota eusko/baskoi izendatzeak badu lotura hizkuntzarekin; beste modu batera esanda, euskara hitz egiten lurraldearekin du lotunea. Batzuetan, izendatzeko era argiagoa da, eta besteetan, lausoago baina denek dute lotura hizkuntzarekin. Modu horretan ulertzen da, jendarte zehatz bateko kide izatean, nahiz eta iruditu identitateak zerbait finkoa behar duela izan, norbanako zein komunitateko identitateak malguak izatea. Horren funtsa da, etengabeen ari garela identitatea sortzen, amaiera bako prozesua delako. Horregatik, norbanako zein komunitateko sustraiak aztertzea garrantzitsua da, horiek aztertuz eta gaur egunera ekarriz, lortzen dugulako identitatea eraikuntza.

Aipatutako sustraiak edo kidezari erreferentzia eginaz: “(As Bauman tell us,) those who feel that they belong have no need to worry about their identities” (Preece 2016:2). Bauman egileak *Identity* (2008) liburuan era zabalean adierazi bezala, identitateak ematen du kidetasuna, nonbaitekoak izateren sentipena.

Gurean jarraituz, Azurmendi, *et al.*, (2008) egileak diote identitatea modu konplexuan aztertu behar dela. Aurrez Romaine adituak esandakoarekin bat eginaz: “simple labels hide complex realities” (Romaine 2014:447). Azurmendi *et al.*, (2008) egileak diote, konfigurazio konplexua dutela: identifikazio nazionalak, euskalduntasunak edo euskal identitateak. Konfigurazio horien baitan, hainbat eta hainbat ezaugarri urgaineratzen direlako tartean: hizkuntza, kultura nazionalaren sentimendua edota lurraldetasuna. Eta guztiak dira konplexuak beren baitan. Hala ere, konfigurazio horretan daude: gatazka, posizio, banaketa eta integrazio maila, baina ardatza, beti ere, Euskal/Espainol edota Frantses izatean zentratzen da. Horregatik diote: “particularly with respect to language and culture, which cannot be disassociated from bilingualism” (Azurmendi, *et al.*, 2008:47). Hortaz, azken aipu horren baitan ulertzen da, hizkuntza loturik dagoela kulturari eta hori ezin dela banatu elebitasunetik. Hots, euskal hiztunak elebidun diren heinean, frantses zein espainolez ere mintzo dira, eta elebitasun horrek, osatzen du identitatea, kulturaren parte delakoz.

Identitateak sortzerakoan hainbat ezaugarri erreparatu behar zaie. Potowski eta Rothman (2011) adituek idatzi eran, hainbatetan pertsonok identitateko hainbat ezaugarri lehenesten ditugu, esaterako: nazionalitatea, erlijioa edota generoa. Aitzitik, batzuetan ere uko egiten diegu hainbat ezaugarri. Munduan badira hainbat adibide non identitatearen aferak berebiziko garrantzia izan duen, dela sorreran dela garapenean dela ondorioetan. Hori ikusteko hiru adibidez ariko gara jarraian, besteak beste ikusteko zer-nolako eragina duen identitatearen sorreran.

Hasteko, Malaysia eta Hego Afrika izango ditugu hizpide, eta ondoren, Euskal Herriko kasu bati helduko diogu. Romaine (2011) adituak adierazi bezala, Malaysiako legearen baitan, bertakoen identitate etnikoa Islamari loturik dago, hortaz, pertsona horiek

hainbat ezaugarri dituzte: malaysieraz hitz egiten dute, Islam erlijioa dute eta Malay ohiturak dituzte. Hau da, ezaugarri horiek guztiek egiten dute identitate hori izatea, identitatea osatzeko behar dituzten ezaugarriak dira: hizkuntza, erlijioa eta kultura (ohiturak).

Bestalde, Hegoafrikako Apartheid erregimenaren baitan, pertsonak ofizialki sorturiko arraza kategorietan sailkatu ziren: zuriak, koloreduna eta beltzak. Eta esan gabe doa, zuriak zirela herritartasuna zuten bakarrak. Romaine-k dio, sailkatze horien bidez, eskolako hizkuntza, bizitokia, lanbide batzuetarako sarbidea, eta beste hainbat afera, baimendu edota ukatzen zirela. Aipaturiko sailkatze eta aldi berean muga horien bidez, norbanako zein komunitateak identitatea definitzeko bide bat edo beste hartzen du. Askotan debekuen bidez identitateak indartu egin dira, baina era berean, sailkatze horiek muga izan dira hainbat eta hainbat herritar, komunitate, eta nazioentzat. Hortaz, momentu, testuinguru, eta egoeren baitan hainbat ezaugarri gehitu edo ken dakizkioke identitateari.

Bi adibide horiek ikusi ondoren, Euskal Herriko kasu bati helduko diogu. XX. mendean erabilitako “maketo” hitzaz ariko gara, baita gisako esanahia zuten hitzez ere. Izan ere, pertsonak definitzeko erabilitako hitz horiek identitatearen ezaugarri izan ziren hainbat eta hainbat herritarrentzat. Esan gabe doa, Euskal Herriko historian presentzia nabaria izan dutela: “maketo”, “matxurriano”, “koreano”, “belarrimotza”, eta gisako hitzak (Iraola 2014; Esteban 2017). Era berean, guztiek egiten zioten erreferentzia Euskal Herrira XX. mendean industrializazio garaian etorritako Espainiako jatorria zutenei, eta mota guztietako ezaugarri negatiboak zituzten: “nagia, zikina, motela, besteen lepotik bizi dena...” (Azurmendi, 1979: 114; Esteban 2017).

Estebanek (2017) hainbat ñabardura gehitzen dizkio aurrez deskribatzeko esanda zeuden hitzei, alegia, pertsona horiek ziruditela: pobre, itxuraz ilun eta eskolagabeak. Bere aburuz, ezaguna da iritsitakoak ez zirela soilik arrazoi ekonomikoengatik etorri, baizik eta bestelako bizitza batetik ihesean etorri zenik ere bazen, tartean: arrazoi politikoak, eta emakumeen kasuan, desio gabeko ezkontzak ekiditeko.

Azurmendik (2017) eta Estebanek (2017) bat egiten dute esanaz, konnotazio arrazista izan bazuela horrelako hitzek. Eta Estebanen (2017) arabera, terminoak badu oraindik nolabaiteko, kutsu arrazista eta klasista; nahiz eta, XXI. mendean aldaera berri eta politikoki zuzenak hartu. Lan honetan, sasoi batean hitzak esan nahi zuen horri erreparatu nahi diogu, ordea. Eta azken finean, horrelako hitz guztiek egiten zioten aipamen euskaraz hitz egiten ez zuenari. Azurmendik (2017) euskararen erabilerari erreparatuz dio: nahiz eta, Euskal Herrian jaioak izan ala ez, familiakoak izan ala ez, bilbotar edo donostiar ez euskaldunak, horiek guztiak askorentzat maketoztat hartzen ziren eta dira. Eta zehazki horrela dio: “Gure amarentzat euskaraz ez zekiena maketoa

zen...maketo hitzak haren ahoan ez zuen xenofobia eta ez arrazismo kutsurik batere” (Azurmendi 2017:73). Hortaz, egile horrek maketo hitza lotzen du euskaraz hitz egiten ez zutenekin, bertakoak izan ala ez. Hala ere, gehienbat XX. mendeko industrializazio garaian Espainiatik etorritakoak gutxiesteko erabiltzen ziren izendapenak ziren.

Hiru adibide horiekin ikusi da hizkuntza, kultura eta identitatearen arteko lotura. Hirurak adibide desberdinak badira ere, uste dugu, ondo islatzen dutela hiru elementu horien arteko lotura. Izan ere, hainbat eta hainbat herritar baldintzatuak izan dira hitz egiten duten hizkuntzarengatik, duten kulturagatik edota erakusten duten identitateagatik, ezpada hiruen arteko interseksionalitateagatik.

Jarraian, datu zehatzetan jarri nahi dugu arreta, Euskal Herrian hainbat ikerketa izan baitira identitatearen eraikuntzan eragina duten faktoreei buruzkoak. Eusko Jaurlaritzaren sorreratik, EAeko euskararen egoera zein den aztertzea izan da, horretarako besteak beste: ezagutza, transmisioa eta erabilera neurtu dira, baita subjektiboagoak diren: jarrera, interesa, motibazioa, izaera nazionala eta identitatea ere (Azurmendi, *et al.*, 2008).

Eusko Jaurlaritzak 1991n eginiko ikerketan azalera zuen, 16 urtetik gorakoen %64ak bere burua euskalduntzat zuela, aldiz %24ak ez. Datu orokorreki buruzko informazio gehiagorik ez badago ere, probintzien arabera zehaztasunak daude (Eusko Jaurlaritza, 1995). Hortaz, datu zehatzei erreparatuz gero, aldeak ikus daitezke Euskal Herriko probintzien arabera. Bestalde, egindako galderak antzekoak iruditu arren, zertxobait desberdinak dira, baina funtsa bera da.

Honako galdera egin zitzaion Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako herritarrei: euskaldun ala espainol jotzen duzu zeure burua? Horren erantzuna horrela xehetu daiteke: euskaldun eta euskaldun, espainol baino gehiagoren artekoak batuta %46 dira. Aldiz, espainol eta espainol, euskaldun baino gehiagoren batuketa %20. Hortaz, ia bikoztu egiten da bere burua euskalduntzat dutenen kopurua espainol dutenekin erkatuz gero.

2.1. taula: Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa euskalduntasuna ehunekoetan.

Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa

Euskaldun	Euskaldun, espainol baino gehiago	Espainol bezain euskaldun	Espainol, euskaldun baino gehiago	Espainol baino gehiago
%35	%11	%28	%4	%16

Nafarroan proposatutako galdera, beste era batekoa da, ondokoa galdetu baitzitzaizen bertako herritarrei: Euskalduntzat duzu zure burua? Nafarroako datuak, EAEn jasotakoekin alderatuz ikus daiteke aldea nabaria dela. Hau da, %51k ez baitu bere burua euskalduntzat. Hala ere, euskalduntzat eta neurri batean euskalduntzat dutenen batura %47 da. Hortaz, beren burua euskalduntzat, edo neurri batean euskalduntzat, dutenen nafar kopurua eta euskalduntzat ez dutenena antzerakoa da.

2.2. taula: Nafarroa euskalduntasuna ehunekoetan.

Nafarroa		
Bai	Neurri batean bai	Ez
%34	%13	%51

Azkenik, Ipar Euskal Herriko galdetegiko datuak ikusiko ditugu. Bertan honako galdera egin zitzaizen herritarrei: Zer zara, euskaldun ala frantses? Ipar Euskal Herriko datuak aztertuz ikus daiteke %19 direla euskaldun eta euskaldun, frantses baino gehiago sentitzen diren herritarrak. Hala ere, frantses, euskaldun baino gehiago, eta frantses sentitzen direnak %46 dira.

2.3. taula: Lapurdi, Baxenabarre eta Zuberoa euskalduntasuna ehunekoetan.

Lapurdi, Baxenabarre eta Zuberoa				
Euskaldun	Euskaldun, frantses baino gehiago	Frantses bezain euskaldun	Frantses, euskaldun baino gehiago	Frantses baino gehiago
%13	%6	%29	%11	%35

Adibidez, Ipar Euskal Herriko datuak EAekoekin erkatuz, irauli egiten direla ikusi daiteke. Bestalde, esan behar da, inkestan parte hartu zutenentzat, euskaldun izateko baldintzen artean bi joera ikusi zirela: euskara hitzun eta elebidun aktiboentzat “euskara hitz egitea” zen euskaldun izatearen ezaugarri nagusia. Aitzitik, gaztelaniadun elebakar eta elebidun hartzaileentzat, “Euskal Herrian jaio izanak”. Garai horretan egindako inkestaren arabera, %56arentzat euskara ikasteko arrazoia: “gure hizkuntza delako” zen, hortaz arrazoi instrumentala izatetik urrun, gertu, identitateari lotutako arrazoia legoke.

1996tik Eusko Jaurlaritzak maiztasunez egin izan ditu ikerketak, baina azken urteetan gutxitzen joan dira identitatea ardatz dutenak, egindako ikerketa berrienak euskararen erabileran ardazten direlako. 2003an egindakoan erakusten da pertsona batentzat euskaldun izateko ezaugarrien artean, eta hurrenkeraz, honakoak direla ezaugarri garrantzitsuenak: euskaldun sentitzea (%69), Euskal Herrian lan egitea (%40), Euskal Herrian jaiotzea (%32), euskara hitz egitea (%18), euskal jatorria izatea (%10) eta alderdi politiko nazionalista bat bozkatzea (%1) (Euskal Kultur Erakundeak eta Eusko Ikaskuntza, 2005). Hortaz, urte horretako datuei erreparatuz gero, esan daiteke euskaldun sentitzea bera badela identitatearen marka nagusia.

Bestalde, euskaraz hitz egitea ez da hainbesterentzat ezaugarri nagusi, garrantzi gehiago duelako Euskal Herrian jaio izanak. Ildo horretatik aipatu behar da, identitateak fluido eta dinamikoagoak direla, eta horregatik jadanik ez du balio parekatzea: ‘euskal identitatea = euskara hitzun’ eta ‘identitatea espainola = espainol hitzun’ bezalakoekin. Identitatea hori baino konplexuagoa delako (Cenoz, 2009).

BAT Soziolinguistika aldizkarian Martínez de Luna eta Mendizabal ikerlariek 2007an eginiko lanaz ariko gara. Beraien lanean datu zehatzez gain, badira beste hainbat afera aipagarri euskal nortasunaren inguruan. Egindako ikerketan, Euskal Herria/ País Vasco/ Pays Basque izendatzen zutenen herritarrentzat Euskal Herria zazpi lurralde historikoz osaturik zegoen, eta horiek ziren %30. Era berean, beste horrenbestek identifikatzen zuten Euskal Herria/ País Vasco/ Pays Basque soilik Euskal Autonomia Erkidegoarekin. Beraz, definiziotik hasita badira desberdintasun ugari biztanleen artean. EAE-n esaterako, %46arentzat bi dira euskal herritarra izateko bete beharreko baldintza nagusiak: “euskalduna izan nahi izatea” eta “bertan bizi eta lan egitea”. Hortaz, esan daiteke ikuspegi konstruktibista dela azaleratzen dena. Bestalde, Ipar Euskal Herrian, ikuspegi existentzialistak gailentzen dira, zehatzago esateko %53arentzat “Euskal Herrian sortua izatea” eta %40arentzat “euskaraz jakitea” dira bete beharreko baldintzak euskal herritar izateko. Azkenik, nafarren erantzunak aurreko bien arteko nahasketa dute; hau da, %42arentzat “Euskal Herrian sortua izatea” eta %41arentzat, aldiz, “euskalduna izan nahi izatea” adierazpideak baitute garrantzia.

Euskarak badu leku berezia herritarrek euskal kulturaz aritzen direnean; baina hori ere bada aradoxa bat. Izan ere, jende gehienak euskara kokatzen du euskal kulturaren eta nortasunaren oinarrian, nahiz eta, euskaraz ez hitz egin (Martínez de Luna eta Mendizabal, 2007). Halaber, Baxok (2006) egileak dio, hainbatentzat euskararik gabeko euskal nortasun edo kulturak ez duela zentzurik. Baina era berean, euskaraz hitz egiten ez duten hainbatek eskatzen dute euskal nortasun edo kulturaren parte izatea. Era horretan, euskararen ezagutza horientzat ez da ezinbesteko baldintza eta beste ezaugarri batzuei ematen diete garrantzia. Ildo horretan gehitzen dute, Martínez de Luna eta Mendizabal (2007:57) egileak: “euskarari balio sinboliko handia ematen zaio

euskal kulturaren definizioan, baina askoz txikiagoa da maila pragmatikoan lortzen duena”.

Arestian ikusi bezala, soilik ipar euskal herritarrentzat da ezin besteko baldintza euskara (“euskaraz jakitea”), besteentzat, erdaldun zein euskalduntzat, ez da bete beharreko baldintza euskaraz jakitea. Hori da datuek adierazi dutena, baina Martínez de Luna eta Mendizabalek (2007) egindako ikerketa kualitatiboko atalean, euskararen garrantzia nabaria izan da, dela euskararen aldekoentzat dela aurkakoentzat. Ikusten da beraz, desoreka dagoela euskarari euskal kulturaren baitan ematen zaion lekuaren inguruan. Batzuentzat, euskara ez delako euskal kulturaren ezaugarri, eta besteentzat, aldiz, euskal kulturaren baitan dauden ezaugarrien artean euskara da garrantzitsuena. Ez dago erantzun zehatzik desoreka horrentzat, hiru hipotesi nagusi baino: lehenengoak dio, euskal nortasunaren esanahia zabalik uzten bada, era malguan hartuz, euskaraz ez dakiten bertako hiritarrei eta etorkinei, euskal gizartearen parte izateko aukera ematen zaiela. Bigarrenaren arabera, bertako sentitzea hizkuntza hitz egin gabe, nolabaiteko akulturazioa dakarrela. Eta azken hipotesia, hirugarrena, abiatzen da euskarak duen estatus sozialetik, hau da, ez dagoela euskararen erabilera behar handirik Euskal Herrian bizitzeko. Hipotesi horietan euskara da ardatz, eta horri helduz gehitu nahi da inkesta egindako bostetik lauk aitortu zutela seme-alabek euskaraz jakitea ondo iruditzen zaiela. Hortaz, kontraesanak beste behin, agerian geratu dira.

Gazteen hizkerari helduz, Topagunea, Soziolinguistika Klusterra eta Urtxintxa Eskolak (2011) egindako: ‘Gazteen hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen azterketa’ lanean eragileen arteko lotura ikusteaz gain, gaiaren konplexutasuna agerian geratzen da. Izan ere, egindako talde-elkarrizketetan gazteek zioten, euskararekiko: sentimendu, kezka, motibazio eta harrotasuna zituztela. Hau da, hizkuntzarekiko gertutasun sinbolikoa zutela adierazi zuten. Bestetik, hizkuntzaren egoeraz kezkatu agertu ziren, konpromisoa eta transmisioa aipatuz. Ideologiari ere hainbatek garrantzia eman zion, eta horri loturik, hizkuntzarekiko atxikipenaz ere aritu ziren. Lotura hori: eskolan, lagun taldean edota familian ematen da. Azkenik, ‘euskal sentimendua’ izatea, euskararen erabileran eragina duela esan zuten, hori baldintzat jarritz. Era berean, gazte horiek bereizten zuten: identitate kolektibo eta norbanakoaren artean. Beraien ustez, besteak beste, identitate kolektiboan eragiten zutelako: familiak, lagunak, bizi tokitzat zuten eskualdea eta kulturarekiko atxikipenak. Baina era beran, norbanakoa zen kolektiboan eragiteko ahalmena zuena, hau da, arauak hautsiz, moldatuz edota horiei aurre eginaz. Hari berari heltzen dio De Fina (2016) egileak, esanaz: gazte-hizkerak ikertuz ikus daitekeela, horiek identitateak negoziatzeko erabiltzen dituzten modu eta baliabideen erabilera berritzaileak. Bere ustez, hiztunek hizkuntza-baliabideak eskuztatzen dituzte, eta horren bidez sortu edo egin daitezke “elements of new bricolages” (De Fina, 2016:168).

Jakina da gazteak eskolan ordu luzez egoten direla eta Creese eta Blackledge (2015) egileak azpimarratzen dute, norberaren identitatea garatzerakoan, eskolak duen garrantzia. Izan ere, beraien ustez, identitatea eta eskolaren arteko lotura garrantzitsua identitatearen sorreran, eraikuntzan eta bilakaeran. Bestalde, hezkuntza elebidunaren bidez ikasleak hizkuntza gutxitua ikas dezake, eta hizkuntza horren bidez, hiztuna ezagutzan ahaldundu daiteke hizkuntza-kultura hegemonikoaren dominaziotik aske. Era horretako pedagogia-ekintzak bazterrean dauden hizkuntzei balioa eman diezaiekete (Evans, 2018a).

Ikusi dugu beraz, hainbat direla identitatean eragiten duten faktoreak Aitzitik, eta aldi berean, identitateak askotariko faktoreetan eragiten du. Hortaz, esan daiteke, identitatearen osaketa konplexutasunez jositako gaia dela. Halaber, hizkuntzari lotzen zaion gaia izaki, ertz asko erakusten dituen arloa da identitatearena.

## Laburpena

---

Mugikortasunak, hizkuntzen arteko loturak, eta oro har, globalizazioak ekarri dute kultura, hizkuntza eta identitatearen artean aurrez ikusi gabeko nahasketa. Horregatik identitateaz aritzerakoan, ezin bestean aipatu behar dira dituen askotariko ertzak, bere baitan barne biltzen direlako, besteak beste: hezkuntza, botere-harremanak, hizkuntza, negoziaketa eta ideologia.

Esan behar da gaur egun identitatea malgutasunetik ulertzen dela, garai bateko zurruntasunak alboratu baitira. Hala ere, irmo jarraitzen dute errotuta dauden hainbat ideologiak, eta horiek, egungo identitatearen osaketan berebiziko eragina izaten jarraitzen dute.

Hezkuntza eta identitatearen arteko lotura sendoa da, hezkuntza-sistemaren bidez hainbat sinesmen eta usadio bereganatzen dituelako norbanakoak. Gainera, norbanakoa hizkuntza bati, edo batzuei, loturik egoterakoan hizkuntza-erabilerak ere identitatearen osaketa baldintzatzen du. Baina era berean, identitateak hizkuntza-erabileran eragiten du.

Identitateak sortzen, osatzen eta eraldatzen diren honetan, elkarrekintza, eta besteekiko norbanakoak duen jarrerak, identitatearen osaketan laguntzen edo oztopatzen du. Bide beretik eragiten du, norbanakoak bere taldekideekin duen hartu-emanak ere. Elkarrekintzak, izan behetik gorakoa, parez parekoa edota goitik beherakoa, norbanakoari bere identitatea eraiki, moldatu eta berreraikitzeke aukera ematen dio. Izan ere, norbanakoak identitatea elkarrekintza bakoitzera egokitzen du. Horregatik, egungo identitatea egoera bakoitzera moldatzen da, eta norbanakoak barneratuta dituen keinu, hizkuntza-erabilera eta gorputz-adierazpideen bidez egokitzen da testuinguru bakoitzera.



# 3. kapitulua

## Hizkuntzen artean nabigatzen

---

Norbanakoen mugikortasuna areagotzeak erronka berriak ekarri ditu, baita aztergai berrietan sakontzeko parada ere. Horregatik, hizkuntza-praktika eta kultura-praktikak bestera lantzeko moduan gara. Kapitulu honetan eleaniztasunari begira jarriko gara, hiztun-eleaniztunaren hizkuntza-erabilera landuz.

Ohituraz, hezkuntzan zein ikerkuntzan hizkuntzak modu isolatuan irakatsi eta ikertu izan badira ere, ikuspegia aldatzen hasi da. Batetik, eleaniztasunaren inguruko ikerketa lan gehiago egiteak eta bestetik, pertsona eleaniztunak komunikatzeko erabiltzen dituzten moduetan sakontzeko aukera izateak, ekarri du aldaketa.

Urgaineratu den ikuspegi horren baitan, Ardatz Eleanitza kokatzen da zeinak helburu duen aztertzea: hiztun-eleaniztuna, hiztunaren hizkuntza-errepertorio osoa eta hiztunaren testuinguru soziala. Hau da, hiztuna osotasunean aztertzeko aldarria egiten du, eta horrekin batera hiztunaren berezko ezaugarri den translanguaging kontzeptuan sakontzekoa.

Translanguaging kontzeptuak bere sorreratik bilakaera zabala izan du, halaber, hainbat esparrutan ikertu izan da. Lan honetan, hezkuntza ardatz izanik, translanguaging pedagogikoaz arituko gara. Bide horretan, hizkuntza gutxituak eta euskara ere hizpide izango ditugu, translanguaging jasagarriaz ariko baikara.

Amaitzeko, gela barnean jazotzen den translanguagingaz arituko gara. Gai hori lantzeko, Euskal Herriko adibideaz gain, beste hizkuntza gutxituetako hainbat adibide izango ditugu mintzagai.



### 3.1 Hizkuntza-praktikak

Pertsonen mugikortasun handiak izugarritzko aldaketak eragin ditu. Batetik, mugikortasunak era askotako aniztasuna ekarri du: sozioekonomikoki, kulturaliki, erlijioari dagokionez eta hizkuntza-profilari dagokionez. Baina hori guztiaz gain, pertsona horien estatus zibilaren, jasotako hezkuntzaren, diasporarekiko loturaren eta migrazio ibilbideen aniztasuna ere areagotu da. Horregatik, aniztasun hori guztia biltzeko, superdibertsitatea izeneko terminoa sortu zuen Vertovec (2007) egileak. Horren harira, batzuek sortu beharrezko terminotzat dute, nahiz eta, *'translocality'* (Greiner eta Sakdapolrak, 2013), *'liquid modernity'* (Bauman, 2013) edo *'global complexity'* (Urry, 2003) izeneko terminoak egon, Vertovec (2007) egileak etnografiari lotutako, eta nagusiki deskriptiboa den kontzeptua garatu nahi izan du, hots, superdibertsitatea. Vertovec (2007:2-3) egileak egindako definizioan oinarrituta, Arnaut, Blommaert, Rampton eta Spotti (2015:4) egileak egindako moldaketa ikusiko dugu:

“Superdiversity: a term intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything... previously experienced... a dynamic interplay of variables including country of origin,... migration channel,... legal status,... migrants' human capital (particularly educational background), access to employment,... locality... and responses by local authorities, services providers and local residents”

Definizio horren bidez Vertovec, jatorrizko egilea, saiatu da globalizazioaren alderdi humano, kultural eta sozialetan arreta jartzen. Zehazki: identitate, profil, sare, estatus, gaitasun eta ibilbide migratzaileetan.

Pérez-Milans (2016) egilearen hitzak ekarriz, orain hizkuntza eta kultura-praktikak ikuspegi zabalago baten baitan aztertzen dira. Izan ere, hiztunek bereganatutako, eraikitako eta mobilizatutako hizkuntza-errepertorioa aztertuz ikus daiteke, zer-nolako eragiten duen norbera eta bestearen artean elkar-harremantzeko sortzen diren moduek. Horrek, harremantzeko moduak, sarbidea ahalbidetzen du: espazio sozial, baliabide sinboliko eta bizi-ibilbidean egindako lanean. Hau da, norbanakoaren eta bestearen arteko harremanek bide desberdinak zabaltzen edo ixten dituzte. Bestera esanda, hiztunek bereganatutako hizkuntza-errepertorioak sarbidea eman edo ukatzen diete: espazio formal edo informalei, instituzionalizatutako onarpenei edota lanbideei.

Aipaturiko hizkuntza-praktika horiek hainbat izen hartu dituzte, besteak beste: *'polylingualism'* (Jørgensen, 2008); *'translanguaging'* (García, 2009); eta *'metrolingualism'* (Otsuji eta Pennycook, 2010).

Kapitulu honetan, hizkuntza-praktikez arituko gara, zehatzago esateko, gela barneko bat-bateko hizkuntza-praktikaz.

### 3.2 Elebartasunetik eleaniztasunera

Eleaniztasunaren arloak, ohituraz, hizkuntzak konpartimentu iragazgaitzat hartu ditu, eta ezaugarritze horrek, hizkuntzak modu isolatuan aztertzea ekarri du, beste hizkuntza batzuen eragina edo erabilera interferentziatatzat joz. Galeseko adibide batekin jarraituko dugu eta horretarako hizpide izango dugu Lewis *et al.*, (2012a) egileen lana, bertan adierazi zuten urteetan zehar uste izan dela elebitasunak buruko nahasmena sortzen zuela, besteak beste: hasi Saer (1922) egiletik eta Jones (1959) egilera arte, gutxienez. Azken egile horrek ordea, eta aurrerago Peal eta Lambert (1962) egileak egin eran, beste batzuen artean, aurkitu zuten elebidunak elebakarrekin alderatuz ez zutela inolako desabantailarik inteligentziari zegokionez. Hau da, norbanakoa elebiduna izanagatik, ez zuen zertan inolako inteligentzia desabantailarik izan behar. Halaber, azken bi egile horiek 1970 eta 1980 hamarkadetan egindako ikerketetan ondorioztatu zuten: elebidun izateak kalteak baino, abantailak zituela.

1980ko hamarralditik aurrera zabaltzen hasi zen galesa eta ingelesa: “holistic, additive and advantageous” zirela. Hau da, elkarri mesede egiten ziotela; halaber, aintzat izan behar da galesa galzorian zegoela sasoi hartan. Horregatik, elkarren lagungarri zirelako, Lewis *et al.*, (2012a) egileek, hor kokatzen dute translanguagingen iturburua.

Aurrerago, 3.5 atalean ariko gara “Hizkuntza gutxituak eta translanguaging” gaiari buruz. Baina orain, ezin aipatu gabe utzi, oraindik orain “ikuspegi-elebakarra” dagoela hezkuntzan zein ikerketan, hori baita zabalduena, nahiz eta, beste ikuspegi bat urgaineratzen hasia den eta honako ezaugarriak dituen:

1. Handituz doa eleaniztasunaren inguruan ikerketa egiteko interesa. Ez soilik bigarren hizkuntzara mugatzen dena, baizik eta hizkuntza gehiago eta horien arteko harremanak aztertzen dituen. Jakin-min hori, jendartean nabarmentzen ari den eleaniztasunak eragin du, baita hizkuntza gutxituen erabilerak, biztanleriaren mugikortasunak eta globalizazioak ere.
2. Hiztunen errepertorio linguistiko osoaren ezagutza izatea. Hau da, gehiago jakitea pertsona eleaniztunak komunikatzeko erabiltzen duten errepertorio linguistikoko baliabideei buruz, zeinak ez diren hizkuntza bakar batera mugatzen (Canagarajah, 2007).

Ikertzeko ikuspuntu horrek, eskola eleaniztasunean oihartzuna du, baita bigarren hizkuntzen ikas eta irakaskuntzan ere. Horregatik kontsideratu daiteke, gordian dagoen paradigma horrek, aurrekoa zalantzan jartzen duela. Kramsch (2012:107) adituak deritzo ekarpenak iraultzaileak direla: “This is revolutionary, as it puts into question the whole monolingual foundation of theoretical and applied linguistics”. Aipatu paradigmatari erreferentzia egiten dionik ere bada, esaterako “The Multilingual

Turn” (May, 2014) edo Cenoz eta Gorter (2011, 2014) adituek garatu eredu: Focus on Multilingualism. Azken eredu horrek, ikuspegi osoa edo holistikoa hartzeko beharra azpimarratzen du, dela ikerketan dela hizkuntza-irakaskuntzan, baina beti ere testuinguru eleaniztunean. Eredu horren dimentsioak hiru dira: Hiztun eleaniztuna, hizkuntza-errepertorio osoa eta testuinguru soziala (Cenoz eta Gorter, 2014). Jarraian datorren azpiatalean landuko dugu zehaztasun handiagoz Ardatz Eleanitza edota Focus on Multilingualism.

### 3.3 Ardatz Eleanitza edo Focus on Multilingualism

Urteetan zehar hizkuntzen irakas-ikaspena ikuspegi-elebakarraren bidez egin da. Hala ere, Romaine (2009) egileren ustez, elebitasuna eta eleaniztasuna munduko pertsona gehienegun egunerokotasunaren parte dira. Halaber, bere aburuz, Europa Iparraldeko pertsona gehienak elebidun bihurtzen ari dira oso adin goiztiarretik, eta elebitasun edo eleaniztasun maila hori erdiesteko erabilitako hizkuntza ingelesa da. Gauzak horrela, eskoletan eta baita jendartearen ere, hizkuntzen kudeaketari erreparatzea ezin bestekoa da.

Eskolan jarriko dugu arreta ondorengo azpiatalean, hizkuntzen ikaskuntzak eta irakaskuntzak beti izan duelako garrantzia esparru horretan. Cenoz eta Gorter (2014) adituek esan bezala, eskolan lantzen diren hizkuntzen eta horien literatura irakastea ezin bestekoa da, baina ezin ahantzi daiteke bestelako irakasgai guztietan hizkuntza presente dagoela, hau da zeharkakoa dela. Gainera, aditu horien hitzetan, hizkuntzaren bidez irakasten dira bestelako ikasgaietako edukiak, baita bestelako zeinu semiotikoak ere, hala nola: keinuak eta irudiak. Baina eskola, ikasteko eta irakasteko erakundea izateaz gain, interakzio soziala gertatzen den tokia da ere bada. Eta beste behin ere, hizkuntzak paper garrantzitsua betetzen du horretan. Hortaz, egile horiekin bat eginaz, eskolan hizkuntzak hainbat arrazoiengatik erdigunean daude.

Eskola-elebidun zein eskola-eleaniztunetan ikuspegi eleaniztuna izan daiteke. Izan ere, hizkuntzen irakaskuntza eta ikerkuntza egiterakoan hiztun-eleaniztuna erdigunean jartzen da, era horretan, hiztunek egiten duten hizkuntza-erabilera aztertzen da (Cenoz eta Gorter, 2014). Eskola-eleaniztunaren helburuetako bat, hizkuntzei dagokienez, bada ikasleek hizkuntzen konpetentzia bereganatzea. Horregatik, hezkuntzan bi hizkuntza edo gehiago erabiltzeak dakar: eleaniztasuna eta *“multiliteracy”*, edo askotariko alfabetizazioa (Cenoz, 2012).

Eskolako ikasgelak aukera ematen du ikasleak daukaten hizkuntza-errepertorioa ikusteko. Eta era horretan, azter daiteke zer-nolako erabilera egiten duten hizkuntza-errepertorioaz, baita hori nola egokitzen duten testuingurura ere (Cenoz, 2015). Aitzitik, Jørgensen, Karrebæk, Madsen, eta Møller (2011) egileen ustez, hizkuntzen errealitatea

eta erabilera osoa atzemateko, komeni da hizkuntzak mugak dituzten elementutzat hartu beharrean, sozialki eraikitako elementu gisa ikustea. Era horretan azter baitaitezke bizitza errealean gertatzen diren hartu-emanak eta hizkuntza-erabilerak. Honekin loturik esan nahi da, hizkuntzak eraikuntza soziala izanagatik, ez daudela salbu paira ditzaketen egoerez. Hots, hizkuntza gutxituak edota hizkuntzen arteko botere-harremanak existitzen dira, eta horiek aztertzea eta kudeatzea beharrezkoa da.

Ikusi dugu beraz, hizkuntzak eraikuntza soziala direla, eskoletan askotariko hizkuntza-erabilerak ematen direla, eta hiztunak jardunaren erdigunean jartzeak berebiziko garrantzia duela. Jarraian, “Focus on Multilingualism” edota Ardatz Eleanitzari buruz ariko gara, bereziki dituen hiru ezaugarri nagusiez: hiztun-eleaniztuna, hizkuntza-errepertorio osoa eta testuinguru soziala.

### 3.1. irudia: Focus on Multilingualism eredua.



#### **Hiztun-eleaniztuna**

Tradizionalki hiztun-eleaniztunen gaitasunak ikuspegi-elebakarraren bidez neurtu dira, eredutzat jatorrizko hiztuna hartuz. Izan ere, askotan uste izan da hezkuntza-sistemaren azken helburua jatorrizko hiztun ideala bihurtzea izan dela (Cenoz eta Gorter, 2017b).

Horregatik, hiztun-eleaniztunari dagokionez, Cenoz eta Gorter (2014) egileak diote, ikuspegi-elebakarretik haratago begiratu behar zaiola. Izan ere, ezin dira ikusi hitz egiten duten hizkuntza bakoitzeko hiztun-elebakarrak izango balira bezala. Hau da, hiztun-eleaniztunak dituen konpetentzia eta hizkuntzak erabiltzeko moduak, nabarmen bereizten dira hizkuntza askotariko hiztun-elebakarrekin. Era berean, Grosjean (2008) eta Cook (2013) bezalako egileak proposatzen dute hiztun-eleaniztunen konpetentziak

konplexuak direla, eta ondorioz, elebakarrenekin alderatuz desberdinak. Hau da, Grosjean egileak jadanik 1985an esan zuen, hiztun-elebiduna ez zela bi hizkuntzetako elebakarraren batura. Hortaz, egile horrek proposatzen zuen hiztunaren ikuspegi osoa edota holistikoa izatea.

Aitzitik, kontutan izan behar da hiztun-elebidun edo hiztun-eleaniztunek dakizkiten hizkuntzak edo hizkuntza-aldaerak ez dituztela era berean erabiltzen. Cook (2013), Grosjean (1982, 2010) egileen aburuz, ezinezkoa da hiztunak dakizkien bi edo hiru hizkuntzetan maila bera eskuratzea. Izan ere, elebidun orekatuaren ideiak (Bloomfield, 1935) ez du errealitatean gertatzen denarekin bat egiten. Elebidunek, beraien jarduna inguruaren arabera moldatzen baitute (Grosjean 2008).

### **Hizkuntza-errepertorio osoa**

Gorter eta Cenoz (2014) ikerlariak diotena laburki ekarriaz, hizkuntza-errepertorio osoan hizkuntzak banaka irakatsi edo ikertzeko ikuspegia ordezkatzeko da: hizkuntzak batera irakatsi edo ikertzeko. Era horretan, hiztunak duen translanguaging ezaugarria kontuan hartzen da. Ezaugarri horretaz zabalago, 3.4. atalean ariko gara. Hizkuntza-errepertorio osoarekin jarraituz, Gorter (2013) egileak dio, hizkuntzen arteko elkarguneak ez duela arreta nahikorik izan; eta nahikoa paradoxikoa gertatzen da, kontuan hartzen badugu, hiztunek komunikatzeko duten hizkuntza errepertorio osoa darabiltela. Cenoz eta Gorter (2015) adituek gaineratzen dute, hiztun-eleaniztunaren errepertorioa aktibatu behar dela hizkuntzen hausnarketa metalinguistikoa ahalbidetzeko. Horregatik, hizkuntzak bereizteko ideologiak ez die mesede egiten hiztun-eleaniztunei, ezin baitute beraien eleaniztasunaren jabe izan. Era berean, eskolan hizkuntza bakoitza era isolatuan irakatsiz, hizkuntzei buruzko onurak hartzea eta hizkuntzen arteko loturen kontzientzia izatea galarazten zaie ikasleei. Hau da, hiztunek duten errepertorio osoa erabiltzeko komeni da ikasleak horren kontzientzia garatua izatea, kode-aldaketa delako: “the most distinctive behaviour of the bilingual speaker” (Li eta Wu, 2009:193).

Eskolako eremuan, Cenoz (2013) egileak dio, hizkuntza batean ikasitako printzipio eta estrategiak beste hizkuntza baten irakaskuntzan baliagarriak izan daitezkeela. Baieztapen horrek bat egiten du: Partekatzen den Sakoneko Gaitasun Ereduarekin (Cummins, 1981). Ideia horrek hainbat bilakaera izan ditu urteen poderioz (ikus besteak beste: Cummins, 2007 eta 2017). Horregatik, eskolan, adibidez, proposatzen du: hizkuntzen arteko estrategiak erabiltzea hizkuntzen arteko transferentziak egiteko. Era horretan, ikasleak modu eraginkorragoan erabili ditzakete hizkuntzak.

### **Testuinguru soziala**

Eremu honetan aintzat hartzen dira: bai sormena bai baliabide-eleaniztunak bai baliabide multimodalen erabilera eta bere aplikazioa eskola testuinguruan (Cenoz eta

Gorter, 2014). Hitzunak lekuan lekuko hizkuntza-erabilera egiten du. Hau da, hitzunak bizi diren tokiko testuingurura egokitzen du bere jardun soziala, eta hori da, Focus on Multilingualism ereduari Cenoz eta Gorter (2014) egileak emandako beste dimentsio bat eskolaz gaidikoa. Hau da, testuinguru sozialean: “multilingual speakers acquire and use languages while engaging in language practices in social context” (Cenoz eta Gorter, 2015:248). Baina eskola-eremuan jakina da hizkuntzak era isolatuan ikasteko joera dagoela, adibidez: Euskal Herriko testuinguruan irakasle bat egon ohi da hizkuntza saio bakoitzerako. Horregatik diote Cenoz eta Gorter-ek (2015), eskolan hizkuntzak banaturik irakasten direla, irakasle bana dagoelako irakas-hizkuntza bakoitzeko edota koloreak zein bestelako kodeak erabiltzen direlako hizkuntza bakoitza bereizteko.

Bide beretik, banaketa hori ez da hain ohikoa egunerokotasunean, hala ere gela barnean sortzen diren elkarrekintzetan, banaketa ofizialak ezarritakoaren itzalean, ikus daitezke bat-bateko praktika diskurtsiboak. Finean, hitzunak duen hizkuntza-errepertorioa tokian tokikora egokitzen du, malgutasunez erabiliz eta testuingurura egokituz jarduna. Hala ere, hitzunek duten hizkuntza-errepertorio osoa erabiltzerakoan arazoak egon daitezke tartean, besteak beste, hizkuntza gutxitu bat badago. Esaterako Euskal Herriko testuinguruan, badira estatus desberdina edota desorekan dauden hizkuntzak, horregatik, hizkuntza horiek bai eskolan bai jendartean duten elkarbizitza oso desberdina da. Hortaz, testuinguruaren analisi zehatza egitea ezin bestekoa da, era horretan soilik babes baitaitekeelako hizkuntza gutxitua era zintzoan. Modu berean, translanguaging erabilerak modu jasangarrian egiteko beharra azpimarratzen da (Cenoz eta Gorter, 2017a).

Ardatz Eleanitzaren edo Focus on Multilingualism ikuspuntuaren baitan sortzen ari den paradigmaren kontzeptu izarra: translanguaging da. Jarraian datozen ataletan, translanguaging kontzeptuan sakonduko dugu. Hizkuntza-praktika hau delako elebidunen berezko ezaugarrietako bat, eta bere bilakaera ikasgela barnera ere iritsi da. Lan honetan, erabaki da translanguaging hitza ez euskaratzea eta hortaz, ingeleseko terminoa erabiltzea.

### **3.4 Translanguaging sorrera**

Translanguaging 1980. urtean jarri zen ikerketen fokuari azpian Ipar Galeseko Bangor hirian, nahiz eta aurrez, hitzun-eleanitzunek komunikatzeko erabiltzen zuten estrategia izan. Hau da, Lewis *et al.*, (2012a) egileak diote translanguagingaren iturburua Gales herrialdeko hezkuntza elebidunean kokatzen dela. Aditu horiek gaineratzen dute 1994. urte inguruan, Williams egilea strategiak ikertzen aritu zela saio bakar batean bi hizkuntza erabili ahal izateko, kasu horretan: ingelesa eta galesa. Testuinguru horretan sortu zen galesezko: ‘*trawsiethu*’, ingelesez translanguaging izenez ezagutzen dena. Kontzeptu horren bidez deskribatzen da hizkuntza desberdinetan egindako bi ekintza



elkartzea. Hau da, esaterako ingelesez irakurtzea edo entzutea eta galeraz idaztea edo hitz egitea. Hortaz, hizkuntza batean edukia jasotzea eta beste batean ematea, eta ez du zertan adibidean bezala izan, alderantzikatu daitezke hizkuntzak une bakoitzaren arabera. Lewis *et al.*, (2012a) egileak dioten eran, translanguaging estrategia didaktiko bat da zeinak bi hizkuntza desberdinetako input eta outputa elkartzen dituen, sorterrian: ingelesa eta galesa. Beraz, termino horren bidez adierazi nahi izan zituzten hizkuntza desberdinetan egindako bi ekintza, ordura arte biak hizkuntza bakar batean egin ohi zirenak, eta direnak, batik bat eskolaren testuinguruan. Hau da inputa hizkuntza batean jaso eta outputa beste batean ematea. Ondoren, terminoa Baker ikerlariaren bidez ingelesera itzuli zen translanguaging gisara, eta hortaz, hitzaren zabalpena etorri zen (Lewis *et al.*, 2012a). Era berean, zabaltze lan horretan Baker (2011), García (2009) eta Cenoz eta Gorter (2017a, 2017b) adituen lanak mugarri izan dira.

Translanguaging kontzeptua garatzeak, ez du soilik estrategia didaktikoak bere gain hartzea ekarri, baizik eta bat-bateko jardute komunikatiboak bereganatzea ere ahalbidetu du. Eta azken horiek hiztun-eleaniztunen berezko ezaugarri dira (García eta Sylvan, 2011). Translanguaginga gela barnean bi eratara azter daiteke: estrategia pedagogiko (Lewis *et al.*, 2012a), edo bat-batekoa (Creese, eta Blackledge, 2010) bezala. Ikerketa hau bi dimentsioez arduratuko da, hau da, estrategia pedagogikoa oinarri hartuta bat-bateko jarduna ardatz izango du. Bide horretan, hizkuntzaren kontzientzia metalinguistikoa nabarmendu eta hizkuntzen erabilera zein irakaskuntza elkarlotuko dira testuinguru eleaniztunetan (Cenoz eta Gorter, 2015). Estatu Batuetan edota Kanadan (Lyster, Quiroga eta Ballinger, 2013; Soltero- González, Escamilla eta Hopewell, 2012) eginiko hainbat ikerketak adierazten dute, ikuspegi-eleaniztunak, eragin positiboa izan dezakeela hizkuntzen irakaskuntzan.

Translanguaging kontzeptu berria da, eta horregatik, horren definizioa sortzen, garatzen eta aldatzen ari da; halaber, ikuspuntu eta tradizio bakoitzak bere egiteko moldatu egiten du. Honatx translanguagingaren definizioaren adibide bat: “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (Canagarajah, 2011a:401). Hau da, aditu horrek definitzen du hiztun-eleaniztunak duen gaitasuna, bere erreperitorioan dauden hizkuntzak erabiltzeko edo batetik besterako jauziak egiteko. Ildo beretik, bestelako definizio bat ikusiko dugu: “Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011:288). Hau da, bi hizkuntza, edo gehiagoren, ulermena, mintzamena eta irakaskuntza prozesu mentalen bidez lortzea. Hori erdiesteko, hiztunak hizkuntza horiek era antolatuan, funtzionalean eta dinamikoan integratzen ditu bere jardunean (Lewis *et al.*, 2012a).

Translanguaging erabiltzeak dakar hizkuntza bat erabiltzea bestea indartzeko, eta era berean, ikasleek bi hizkuntzetan ulermena eta gaitasunak zabaltzea (Baker, 2011; Lewis *et al.*, 2012b). Horrekin batera, Baker (2011) egileak iradokitzen du, translanguagingak ikaslearen hizkuntza indartsuena erabiltzen duela hizkuntza ahulean duen jakintza garatzeko, eta bide horretan, ikaslearen bi hizkuntzen garapen orekatuagoa lortzen du. Horregatik, egokiagoa da translanguaging erabiltzea ikasleak nahikoa maila dutenean dakizkien bi hizkuntzetan. Bere ustez, estrategia bat da, zeinak helburu duen ikasleen elebitasuna garatzea (Lewis *et al.*, 2012b).

Bide beretik, hizkuntzak pertsonen jardunari lotura dauden prozesuak dira, eta horiek, hiztunaren hizkuntza-errepertorioa osatzen dute. Bestera esanda:

“Language is not a simple system of structures that is independent of human actions with others, of our being with others. The term *languaging* is needed to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world.” (García eta Li, 2014:8)

Hortaz ikusi berri dugun definizioan ageri da: hizkuntzak eta hizkuntza-erabilerak ez daudela isolaturik, baizik eta norbanakoaren parte izanik, munduarekin elkarrekintzan ari garen heinean moldagarriak dira.

Bestalde, translanguaginga aldazio-estrategia edota prozesu-sortzaile izatetik haratago doa. Izan ere, García (2009) adituaren aburuz, translanguaginga askatzailea eta eraldatzailea da, eta Flores (2014) adituak gehitu eran: ekintza politiko bat da. Horregatik, García eta Li (2014:21) adituek diote: “*new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states*”. Halaber, García (2018) adituak dio, translanguaging eraldatzailea dela, epistemologikoki, pedagogikoki eta politikoki. Hau da, batetik, epistemologikoki: translanguagingek hizkuntzekiko dugun ikuspegia aldatzen duelako. Pentsaraziz, hizkuntza dela pertsonak komunikatzeko erabiltzen dugun esanahiz beteriko sistema. Eta bestetik, pedagogikoki, translanguagingak iraultzen dituelako izendatutako hizkuntzak irakasteko moduak. Ziurtatuz irakasleak ikasleen errepertorio osoan eragiten duela. Gainera, ikasleak ezaugarri berriak gehitzen dituzte beraien hizkuntza-sistemari.

Ildo beretik, “pedagogical translanguaging does not invoke named languages with the social hierarchization that they represent. Pedagogical translanguaging transcends named languages and equalizes the power dynamics that named languages hold” (García, 2018:889).

Hala ere, datorren atalean arituko gara translanguaging eta hizkuntza gutxituez, hizkuntza guztiak ezaugarri eta errealitate ezberdinetatik abiatzen direlako, eta tokian toki oso egoera desberdinak dituztelako. Horregatik, testuinguruaz eta izendatutako hizkuntza zein den zehaztea ezin bestekoa da egoera ulertzeko. Azkenik, translanguaging ikuspegiak hizkuntza-politikan eragina du, bereziki ingelesaren gailentzean. Lehenengo atalean ikusi bezala, ingelesaren erabilera asko zabaltzen ari den honetan, Yanaprasart eta Lüdi (2018) egileak diote, akademian eta gai zientifikoetan ingelesea gailendu dela.

Esan bezala, translanguaging kontzeptuak bilakaera izugarria izan du. Izan ere hezkuntzaz gain, bestelako eremu batzuetara ere zabaldu dute ikerketa, hala nola: janari-azokara, etxeko girora edota jatetxeetara (Creese, Blackledge, eta Hu, 2018). Translanguagingen inguruan definizio eta azalpen batzuk ikusi ditugun arren, badira gehiago (besteak beste: Cenoz eta Gorter, 2017a, 2017b; García, 2009; García eta Li, 2014, 2019; Lewis *et al.*, 2012a, 2012b; Canagarajah, 2011a, 2011b; Li, 2011a; eta Blackledge eta Creese, 2010).

### 3.4.1 Translanguaging eta kode-aldaketa bereizten

Segidan, translanguagingaren eta kode-aldaketaren arteko desberdintasunean jarriko dugu arreta. Izan ere, antzekotasunak badituzte ere, ikerlan honetan bien arteko bereizketa argi utzi nahi da. Ikasleak eta irakasleak bi hizkuntzak esaldi berean erabili ohi dituzte gela barneko elkarrekintzan, horregatik gela barneko kode-aldaketa eta translanguaginga badirudi elkarri loturik daudela (Kamwangamalu, 2010). Ildo beretik Li (2011b:374) ikerlariak dio: “codeswitching is not simply a combination and mixture of two languages but creative strategies by the language user”. Halaber, kode-aldaketa arduratsua izan daiteke, García (2009) egileak esan bezala. Hau da, irakasleak planifikatu dezake ikasgelan kode-aldaketa ikasleen gaitasun kognitiboak indartzeko edota ulermena areagotzeko. Era horretan, kode-aldaketak eginaz, ikasleen ulermen metalinguistikoa eta kontzientzia metakognitiboa garatu liteke (García, 2009). Aitzitik, translanguagingaren jatorrizko ideiarekin helburua bi hizkuntzen erabilera antolatu eta berariazkoa egitea da. Hau da, ikasleak egiten duten bat-bateko translanguagingen bidez bi hizkuntzen erabilera, ulermena eta performatzea maximizatzea (Lewis *et al.*, 2012b).

Esan daiteke hortaz, azken bi ideia horien artean gainjartzea ikusten dela. Horregatik, García (2009:45) egilearen hitzak ekarriz: “translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching... although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact”. Hortaz, azken egile horren ustez, kode-aldaketa translanguagingaren aterkipean geratzen da, baita elebidunek erabiltzen dituzten bestelako praktika komunikatibo batzuk ere. Hori guztiaz gain, mugimendu ideologiko bat dago bereizketaren atzean, kode-aldaketa hizkuntzen bereizketarekin

lotzen baita. Era berean, translanguagingak, aldarrikatzen du hizkuntzen arteko erabilera malgua eta “permeability of learning through two or more languages” (Lewis *et al.*, 2012b:659).

### 3.4.2 Translanguaging eta itzulpena

Translanguagingari buruzko zehaztasunak ematez amaitu aurretik, itzulpenaren eta translanguagingaren arteko bereizketa egin nahi da, ez baita gauza bera itzulpena egitea, edo “*translate*”, edo translanguaging egitea. Gela barnean aurrez planifikatua egiten den translanguagingarekin bi hizkuntzen erabilera bermatzen da. Era horretan, ikasleak ezagutza-eremuetan sakontzeko aukera dute: hizkuntza batean jasotzen dutelako informazioa eta bestean eman; era horretan, dakizkiten hizkuntzak erabili ditzakete ezagutza eraikitzeko (Hickey, Lewis eta Baker, 2014). Bestalde, itzulpena ez da erabiltzen ezagutza transmititzeko, baizik eta: “to get past blockages in the weaker language” (Hickey, Lewis eta Baker, 2014:230). Dena den, batzuetan gerta daiteke itzulpena egitea translanguagingaren baitan, baina itzulpenak hizkuntzak bereizteko joera duen heinean, hizkuntza bat lehenetsiko du (Baker, 2011). Eta translanguaginga bi hizkuntzak erabiltzen eta indartzen saiatzen da.

Hizkuntzez ari garen honetan, garrantzitsua da bereiztea nolako hizkuntzez ari garen. Horregatik, datorren atalean hizkuntza gutxituak eta translanguagingaz ariko gara, hizkuntzen arteko kudeaketari buruz, hain zuzen ere.

### 3.5 Hizkuntza gutxituak eta translanguaginga

Eleaniztasuna ia munduko herrialde guztietan dago, eta hizkuntzak hartu-emanen egoterakoan beraien artean desorekak sortzen dira. Hizkuntza gutxituak dauden testuinguruetan, horiek aintzat hartzea komeni da, hala ere, kudeaketa ez da erraza. Jendarteko eremu desberdinetan hizkuntzen arteko elkarbizitzak gatazkak sortu izan ditu eta hezkuntza bada eremu arantzatsu horietako bat. Dena den hurrengo atalean zehazki hezkuntzaz arituko gara. Hala ere, jarraian translanguaging eta hizkuntza gutxituez arituko gara, baina kasu batzuetan hezkuntza ardatz izango da.

Jones (2017) adituaren aburuz, hizkuntza gutxituak babestea ezin bestekoa da, adibidez: translanguaging testuinguruan. Eta hainbat adituk bat egiten dute ideia horrekin, hala nola: Cenoz-ek (2008); Cenoz eta Gortterrek (2017a); eta Leonet, Cenoz, eta Gortterrek (2017). Ildo beretik egiten du García (2009:301) adituak ere zeinak dion beharrezkoa dela hizkuntza gutxituek espazio bat izatea non hizkuntza gutxituak nagusiarekin lehiatuko ez duen. Ulertzen da hortaz, babesturiko espazio malgu bat eskaini behar zaiela hizkuntza gutxituei. Horren antzerako ideia ikusi dugu bigarren kapituluko Hizkuntza gutxituak eta hezkuntza atalean, bertan arnagunez aritu gara.

Hezkuntzari dagokionez, Cenoz eta Gorterek (2017a) uste dute, badagoela era translanguaging eta hizkuntza gutxituak uztartzeko. Horretarako, translanguagingen erabilpen jasangarria egitea proposatzen dute: “It is necessary to soften the boundaries between languages in bilingual and multilingual schools involving regional minority languages, but this has to be done in a sustainable way” (Cenoz eta Gorter, 2017a:910). Era horretan, gaineratzen dute hezkuntzak ezin dituela albo batera utzi hizkuntza gutxitua sustatzeko dauden hezkuntza-politika berritzaileak, horiek direlako elebidun eta eleaniztunek komunikatzeko erabiltzen dituzten ezaugarriak. Horregatik, bi ikerlariak proposatzen dute translanguaging era jasangarrian ezartzea, eta horretarako bost ardatz aipatzen dituzte:

#### **1. Hizkuntza gutxituak erabiltzeko arnaguneak sortu**

Hau da, arnagune funtzionalak sortzea hizkuntza gutxitua eskolan erabiltzeko. Era horretan, bestelako espazio batzuk egon arren, bereziki batzuk sortzea hizkuntza gutxituarentzat.

#### **2. Hizkuntza gutxituak erabiltzeko beharra garatu**

Hizkuntza gutxituak erabiltzeko beharra garatzea translanguagingaren bidez. Hau da, hizkuntza gutxituak ez dira erabiltzen beharrezkoak ez badira, eta behar hori da sortu nahi dena. Esaterako: unibertsitateko errektoreak ematen duen hitzaldian bi hizkuntzak txandakaturik, biak jakiteko beharra sortzen da, ez baita itzulpenik egiten. Hau da, diskurtsoaren paragrafo bakoitza hizkuntza batean esatea eta bakoitzean ideia bat egotea, itzulpenik egin gabe. Horrela, sortzen da hizkuntza gutxitua erabiltzeko, eta kasu horretan jakiteko, beharra.

#### **3. Hitzun-eleaniztunek dituzten hizkuntza-baliabideak erabiltzera bultzatu**

Hitzunak dituen baliabide guztiak erabiltzea. Batetik, hizkuntza guztiak indartzeko, eta bestetik, kontzientzia metalinguistikoa garatzeko. Adibidez: hizkuntzen arteko loturak egitea koinatuak diren hitzen bidez (Arteagoitia eta Howard, 2015; Cummins, 2014). Edota kontzientzia morfologikoa garatzea hitz-konposatu eta hitz-sustraiakideen bidez (Lyster, *et al.*, 2013). Era berean hitzunak dituen baliabide guztiak erabili ditzake hizkuntzen arteko idatzizko gaitasunak garatzean (Escamilla *et al.*, 2013; Cenoz eta Gorter, 2011). Baita itzulpena eta idatzi elebidunak erabiltzean ere (Cummins, 2007).

#### **4. Hizkuntzekiko kontzientzia areagotu**

Hitzunak hitz egiten dituzten hizkuntzen inguruko ezagutza bultzatuz. Hau da, jendartean hizkuntza horiek dituzten ezaugarriak jakitun izanda: estatus soziala, funtzionatzeko era, hizkuntza-praktika eta hizkuntza-erabilera.

Gainera, hizkuntza-kontzientziaren bidez hiztunak dituen identitatearen garapenean eragin dezake.

##### **5. Bat-bateko translanguaginga jarduera pedagogikora lotu**

Era berean, eskolak elkarrekintza informaletan eragin behar du hiztunei behar dituzten hizkuntza-baliabideak eskainiz. Horretarako, hiztunak, kasu honetan ikasleak, jakin behar du zer-nolako hizkuntza darabilten. Ildo beretik, translanguaging jasangarriak ezin du albo batera utzi bat-bateko translanguaginga; horrek lagun baitezake ikasleak hizkuntza gutxituari buruz duten kontzientzia garatzen.

Ikusi dugu beraz, Cenoz eta Gorter (2017a) ikerlariak proposaturiko eredu hizkuntza gutxituak era jasangarrian erabiltzeko. Baina hizkuntza gutxitu guztien egoera ez da berdina, tokian tokiko egoerak aldaketak eragiten ditu hizkuntza gutxituaren baldintzetan. Aurrerago ikusiko dugu bat-bateko translanguaginga, baita bat-bateko translanguaginga gela barnean ere, baina egoeraren konplexutasuna erakutsi nahi denez, arin arituko gara horretaz. Jarraian ikusiko ditugu hainbat ikerketa eredu non bat-bateko translanguaginga izan den oinarri, eta hizkuntza gutxitu bat ardatz. Hau da, hizkuntza gutxituez ari garen honetan, argi utzi nahi da, ez dela gauza bera gaztelaniaz edota galesari buruz aritzea, biak izan daitezkeelako testuinguruaren arabera hizkuntza gutxitu. Baina gaztelania munduan duen hiztun-kopurua eta galesak dituenak ez dira inondik inora gertukoak. Gainera, hizkuntzen estatusa ez da berdina eta nazio-estatuarekin duten harremana, eta esaterako babesa ez dira berdinak.

Esaten ari garenaren ildotik, bereizketa egin nahi da hizkuntza gutxituen artean, testuinguruaren arabera esan baitezakegu gaztelania hizkuntza gutxitua dela. Baina jakin badakigu hainbat herrialdeetan hizkuntza nagusia dela, nahiz eta, hainbatetan hizkuntza gutxituaren rola izan, esaterako: Amerikako Estatu Batuetan. Bestelako adibide bat litzateke alemanak duen egoera Belgikan edota kroazierak Italian duen egoera. Izan ere, bi hizkuntza horiek hizkuntza gutxitu dira aipatu herrialdeetan, baina aldi berean badira hizkuntza ofizial eta hortaz, hizkuntza nagusi beste herrialde batean: Alemanian eta Kroazian, hurrenez hurren (Leonet, Cenoz eta Gorter, 2017).

Bat-bateko translanguagingari buruz eginiko ikerketa gehienak ingeles hiztunak diren herrialdeetan egin dira, herrialde anglofonoetan; eta batez ere, herrialde horietan bigarren hizkuntzaz egiten duten erabileraz izan dira. Hala ere, aintzat izan behar da, herrialde horietako bigarren hizkuntza ez dela ohiko hizkuntza gutxitua. Izan ere, jatorriko herrialdean hizkuntza nagusia izan ohi da, esaterako: Erresuma Batuan Creese eta Blackledge (2010) adituek honako hizkuntza gutxituen inguruan ikertu dute:

bengalera, gujaratera, mandarin-txinera, punjabiera, edota turkiera. Eta Estatu Batuetan García (2009) zein Gort eta Sembiante (2015) adituak gaztelaniari buruz. Hortaz, bada aldea galera, euskara edota irlandera hizkuntza horiekin erkatuz gero. Lehenbizi aipatu diren horiek jatorriko herrialdean hiztun-kopuru handiak dituzte, baina bigarrenak, aldiz, ez. Hau da, frisiara, euskara eta galera eskualde jakin batzuetan soilik mintzo direnez, ez dira hizkuntza nagusia beste estatu batean (Extra eta Gorter, 2008).

Hala ere aintzat izan behar da, eskolako hizkuntza-aniztasuna atzerriko hizkuntzen irakaskuntzarekin lotzen dela, edota Bigarren Hizkuntzen Jabekuntzarekin, ingelesez *“Second Language Acquisition”* (SLA) bezala ezaguna. Halaber, hori hezkuntza-erabidunarekin edo hezkuntza-eleanitzarekin loturik dago (Hélot, 2012). Hortaz, garrantzitsua da eskolan dauden hizkuntzen artean zer-nolako harremanak garatzen diren ikustea. Horren bidez uler daitekeelako jendarteko hizkuntza-erabilera; era berean, horrek dakar hizkuntza gutxitudun hiztunak kontziente izatea dituzten eskubideez. Bestera esanda, munduan dauden hizkuntza gutxituei aitortzea hezkuntza jaso dezaketela hizkuntza gutxituan.

Egoera korapilatua izan ohi hizkuntzaz aritzea, eta konplexutasun hori hezkuntza-sisteman, eta bereziki eskoletako eguneroko jardunean ere islatzen da. Ikusi dugun bezala, hizkuntza gutxitu bat tarteko denean, eta gainera beste bat edo bi hizkuntza gehiago badira eskolan, horien arteko kudeaketa erronka handia da. Eta ez hori bakarrik, bestelako testuinguru batzuetatik etorritako pertsonak egoera horretan txertatu behar badute beraien hizkuntza eta kultura, egoera are eta gehiago txirikordatzen da. Hortaz, eskoletan dauden egoerak hizkuntzen kudeaketari dagokionez, gutxienez, konplexuak dira askotariko egoerak daudelako.

Atal honen hasieran aipatu den eran, hizkuntza gutxituak babestea ezin bestekoa da, horregatik: *“Bilingual education for the empowerment of a minority language must protect a space for the minoritized language, while at the same time creating a bilingual space in which the minority language (Welsh) can interact with the majority language (English)”* (Jones, 2017:208). Adibide horretan, zehazki galesaz eta ingelesaz ari bagara ere, beste hizkuntza gutxituentzat adituek proposaturikoa ez dago urrun. Hasieran ikusi ditugun Cenoz eta Gorter (2017a), edota García (2009) adituek proposaturikoa ildo hori jarraitzen diotelako, baita García eta Li (2014) adituek ere.

Aurrez aipatu eran, komeni da translanguaging jasangarria egitea hizkuntza gutxituak dauden eremuetan, hizkuntza guztien arteko elkarbizitza bermatzeko (Gorter eta Cenoz, 2017). Hasieran aipatu dugu hizkuntzen gaiak jendartean eragina duela, eta horren eragina eskolan islatzen dela. Translanguagingak ere eragina du hezkuntzan, eta horregatik datorren puntuan, hortaz ariko gara.

### 3.6 Pedagogia-elebidunak

Translanguaging pedagogikoari heldu aurretik, pedagogia-elebidun edo eleaniztunek izan duten bilakaera azaldu nahi da. Hélot (2012) egilearen aburuz, mugikortasunaren eta migrazioaren eskutik etorri da eleaniztasunaren ikusgarritasuna, eta eguneroko esperientzien bidez ikus dezakegu hizkuntzen arteko hartu-emanak espazio publiko, lantoki eta etxeetan. Hala ere, egile horren ustez, ikasgela barnean ez da askotariko hizkuntzen isla topatzen. Bide beretik, Extra eta Gorter (2001) adituek egindako ikerketan diote Hamburgoko eskoletako haurrek 90 hizkuntza inguru hitz egiten dituztela, eta Londreskoak, berriz, 300tik gora. Baina hizkuntza horietako oso gutxi aurki daitezke hezkuntza-sisteman txertaturik. Hau da, “although it is now accepted that multilingualism is the normal state of society as most people in the world speak more than one language, linguistic diversity remains a difficult challenge to address in education systems (...)” (Hélot, 2012:214). Beraz, ikasleak geroz eta hizkuntza gehiago hitz egin arren, ikusgarritasun urria dute eskolan. Bide horretan ulertzen da askotariko hizkuntzak hezkuntza-sisteman egoteak sortzen duen konplexutasuna. Izan ere, hori, hizkuntza-politika, hizkuntza-ideologia, hezkuntzaren historia eta hizkuntzen irakaskuntzarekin harilkatzen da.

Hezkuntzan, irakaskuntza elebiduna aterki baten parekoa da, hainbat hezkuntza-programa hartzen dituelako bere baitan. Era horretan, programak diseinatzen dira haur multzo zabal bat hartzeko, eta egoera desberdinei aurre egiteko (Bialystok, 2018). Gainera, hezkuntza-elebidunak edozein eskola-programari egiten dio erreferentzia, baina programa horien ezaugarriek hezkuntza-elebidunaren emaitzak baldintzatzen dituzte. Hau ikusita, komeni da hezkuntza-elebidunaren eta haur elebidunentzako hezkuntzaren arteko bereizketa egitea. Antzerakoak iruditu arren, erro desberdinak dituzte, eta hortaz, ondorio desberdinak.

Hezkuntza-elebidunaz aritzeko Genesee (2006) adituaren definizioa hartuko dugu oinarri: "education that aims to promote bilingual (or multilingual) competence by using both (or all) languages as media of instruction for significant portions of the academic curriculum" (Genesee, 2006:548). Hezkuntza-elebidunaren helburua da: hiztun-elebidunak diren ikasleak dituzten gaitasun elebidunak erabiltzea irakas-hizkuntza bezala. Bestalde, haur elebidunentzako hezkuntzaren inguruan, Rosell eta Baker adituek zioten: "teaching non-English-speaking students to read and write in their native tongue, teaching them content in their native tongue, and gradually transitioning them to English over a period of several years" (Rossell eta Baker, 1996:7). Hau da, azken helburua ez litzateke ikasleak elebitasuna garatzea, nahiz eta beraien hizkuntzan gaitasun batzuk garatu, baizik eta ikasleak hizkuntza bat ikasteko trantsizioan elebitasuna erabiltzea, kasu horretan ingelesa.



Hortaz, nabarmenki desberdinak dira deskribatzen diren egoerak, erroan helburu desberdinak dituztelako. Askotariko hezkuntza-programen inguruko lan bildumak daude, tartean: Mehisto eta Genesee (2015) adituenak. Bertan, bost kontinenteetako ikerketa-kasuak azaldu, eta hainbaten adituren ahotsarekin batera, aurkezten dituzten. Elebitasuna ardatz dugun honetan, elebitasunak mesede egiten dio erreserba kognitiboari dementziaren sintomak atzeratuz; hortaz, bizitzan zehar izandako esperientzia elebidunak onuragarria dira (gaian gehiago sakontzeko: Bak eta Alladi, 2014; Bialystok, Abutalebi, Bak, Burke, eta Kroll, 2016).

Hezkuntza-elebidunaz ari garenez, ezin albo batera utzi ingelesaren irakaskuntzak izan duen goraldia, eta horixe erabiliko dugu adibidetzat. 1990. urtean hasi zen Europako hainbat herrialdetako Lehen Hezkuntzako curriculumean ingelesa atzerriko hizkuntza bezala txertatzen. Baina laster ohartzen hasi ziren ez zirela hizkuntzen irakaskuntzako jarrerak edo pedagogiak aldatu; izan ere, ikasleak hiztun-elebakartzat hartzen ziren, hots, aurrez hizkuntzen irakaskuntzan esperientziarik izango ez balute bezala (Hélot, 2012; Hélot eta Young, 2005). Horregatik, Hélot (2012) egilearentzat, ez zen lagungarria izan atzerriko hizkuntza era horretan txertatea. Bestera esanda, curriculumera hizkuntza berriak gehitzeak ez dakar derrigorrean hizkuntza-aniztasunaren eta eleaniztasunaren ulermena, ez eta hezkuntza-elebiduna.

Deskribatu berri dugun egoerak gaintzeko asmoz, García, Flores eta Woodley (2012) egileak diote, pedagogia-eleaniztunak berriki aitortzen hasi direla elebidunek egiten dituzten hizkuntza-praktika hibridoak. Hala ere, aintzat izan behar da tokian tokiko testuingurua bakarra dela, eta horrek ezin bestean baldintzatzen dituela hiztunaren praktika, baita hizkuntza eta hezkuntza ere.

Translanguaging pedagogikoarekin hasi aurretik laburki aipatu nahi dira pedagogia-eleaniztunaren printzipioak eta muina. Pedagogia-eleaniztunak garatzerakoan, García, Flores eta Woodley (2012) egileak, bi multzotan jartzen dute arreta: justizia sozialean eta praktika sozialetan. Hau da, hiztunak maila desberdinetan kokatzen dira jendartean, horregatik, ezin bestekoa da justizia sozialari erreparatzea. Era berean, ikasgelako testuinguruan, irakasleak parte-hartzeko aukera eskaini behar du, bide horretan ikasgela demokratikoak bultzatuz. Gainera, kontzientzia metalinguistikoa bultzatu eta hizkuntza gutxituen presentzia areagotu behar du. Bestalde, praktika sozialaren bidez, ikasleak ezagutza eraikitzen saiatzen dira (Vygotsky, 1978). Horretarako, ezin bestekoa da irakasleak ikasleak babestea: ideiak partekatzen ari direnean edota elkarrekintzan ari direnean; nahiz eta, erabilitako hizkuntza beti guztiz egokia ez izan. Konfiantza hori lagun izanda, irakasleak aukera dauka ikasleen egitura sintaktikoan, hiztegian eta bestelako diskurtsoetan eragiteko horiek hobetzeko. Eta horretarako, hizkuntzen arteko loturak baliatu ditzake, baita testuetan hizkuntzen arteko antzekotasunak irakasten ere.

Horiek dira García, Flores eta Woodley (2012) egileak proposaturiko printzipio eta muinak, baina gaia konplexuagoa da, horregatik jarraian translanguaging pedagogikoz ariko gara.

### 3.7 Translanguaging pedagogikoa

Aurrez, 3.4 atalean translanguagingaren sorrerari buruz aritu ondoren, eta segidan eleaniztasunari buruzko hainbat informazio aztertu ostean, translanguagingaren inguruan sortu diren joeretan murgilduko gara. Izan ere, etengabeko garapenean dagoen kontzeptua izateaz gain, bada esparru berrietara iristen eta moldatzen ari den kontzeptua. Kontzeptu horren baitan, bereizi nahi izan dira: translanguaging pedagogikoa eta bat-bateko translanguaginga.

Lewis *et al.* (2012a) egileen ustez, praktika bat translanguaging pedagogiko izendatu daiteke honako hiru baldintzak betetzen dituenean: helburu didaktikoa duten jarduera sortak modu sistematikoan egiten direnean, bi hizkuntza, edo gehiagotan egitean, eta denbora eta leku berean egitean. Hiru ezaugarri horiek ikusita, gela barnean egiteko aproposa den praktika izan daiteke, baina horretarako bi hizkuntza, edo gehiago, espazio berean erabiltzea dakar. Horregatik, Cenoz eta Gorter (2017a) egileak bereizten dituzte: “*pedagogical translanguaging*” eta “*spontaneous translanguaging*”, hau da: translanguaging pedagogikoa eta bat-bateko translanguaginga. Bien arteko bereizketa nagusia testuinguruan dago, hau da, gela barnean egiten den horri translanguaging pedagogiko deituko diogu. Eta ikasgelatik kanpo egiten denari bat-batekoa. Azken horrek honako alderdiak ditu ardatz: kulturala, kognitiboa, instituzionala eta testuinguruari dagokiona. Ikasgela barrukoak, berriz, alderdi pedagogiari erreparatzen dio, hala nola: curriculumari eta ikas-irakas moduei. Lan honetan translanguaging pedagogikoan jarriko dugu arreta, eskola delako ikerketaren ardatza.

Hala ere, testuinguru pedagogikoaren baitan, posible da ikasleak bat-batean hizketan aritzea. Hau da, ikasgela barnean ikasleak translanguaging pedagogikoan oinarritutako praktikak egiten aritu arren, aukera dago praktika horiek egiterakoan bat-bateko hizkuntza erabiltzekoa. Horrekin esan nahi da, ikasleak egin behar dituzten ariketak translanguaging pedagogikoan oinarrituta egonagatik, ariketak burutzerakoan beraien artean komunikatu behar badute, bat-bateko hizkuntza erabiliko dutela, baina beti ere oinarrian, translanguaging pedagogikoa izanda.

Ikusi dugun eran, bi izendapen horien artean hainbat desberdintasun badaude ere, partekatzen dituzten ezaugarriak ere badira. Cenoz eta Gorter (2015) egileen ustez, eskolak abiapuntua izan behar du ikasleak beren hizkera sortzeko. Horregatik, belaunaldi bakoitzaren gazte-hizkera modu batekoa edo bestekoa da, eta eskolak bat-

bateko translanguagingarekin horretan lagundu behar du: hizkera sortzen, bat-batekoa. Era horretan hizkuntzen erabilera bultzatuz.

Era berean Canagarajah (2011b) adituak proposatzen du, translanguaging estrategiak, gela barnean irakastea, translanguaging praktika intuitiboa soilik izatetik urrun dagoela. Ildo beretik jotzen dute Cenoz eta Gorter (2017b, 2015, 2011) egileak, horien ustez ikasgelan hizkuntzen irakaskuntza lortzeko erabili beharreko baliabidea da translanguaging. Baliabide horrek honako aukerak ematen ditu hizkuntzen irakaskuntza areagotzeko: hizkuntzen arteko alternantzia egitea, hizkuntzei buruzko kontzientzia garatzea eta estrategien transferentzia egitea.

Hainbat aditu saiatu dira irakas-estrategia elebidunak azaltzen, baina segidan Baker (2011) adituak egindakoan jarriko dugu. Izan ere, translanguagingak hezkuntzan izan ditzakeen abantailez mintzo da, eta bere ustez praktika pedagogikoak lau aukera eskaintzen dizkio hezkuntzari:

1. It may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter.
2. It may help the development of the weaker language.
3. It may facilitate home-school links and co-operation.
4. It may help the integration of fluent speakers with early learners (Baker, 2011:289)

Banan bana ikusiko ditugu. Lehenbizikoak dio: Ikasgaiaren ulermen sakonagoa eta osoagoa eman dezakeela. Hau da, ikasleak aurrez duten ezagutza baliatzen da hizkuntzen arteko transferentziak gauzatzeko, Cummins (2007) egileak aipaturiko hizkuntzen arteko interdependentziaren bidez. Halaber, irakaskuntzaren teoria soziokulturalaren (Swain eta Lapkin, 2005) parte ere bada. Nahiz eta, ikasleak murgiltze-ereduan egon, aukera izan behar dute beraien lehen hizkuntzan jarduteko, horretan pentsatzen dutelako, eta egin ezean, aukera gehiago gutxiago izango dutelako arrakasta kognitiboa izateko. Hau da, ariketa bat egitean ikasleari soilik bigarren edo hirugarren hizkuntza erabiltzeko aukera ematen bazaio, ikaslearen pentsatzeko ahalmena mugatu egiten da, ikasleak lehen hizkuntzaz gain, bigarrena edo hirugarrena ere erabiltzen dituelako ariketak ebazteko.

Bigarrenak dio: hizkuntza ahulenaren garapenean lagun dezakeela. Horretarako, ikasleak hainbat ekintza eta ariketa hizkuntza ahulenean egin ditzakete. Baina horiek erronka baxukoak eta aurrez hizkuntza indartsuagoan egindakoekin lotura izan behar dute. Hau da, translanguaginga baliatzea ikasleak dakizkiten hizkuntzen garapena areagotzeko, horretarako, hainbat bide erabiliz.

Hirugarrenak dio: etxeko eta eskolako lotura errazten duela horien arteko lankidetzaz sustatuz. Esaterako: haur batek etxean hizkuntza nagusia badarabil, eta eskolan gutxitua, eskolako etxeko-lanak gurasoekin egiterakoan, hitzen itzulpen hutsaz harago, ikasleak gurasoekin eztabaidatu dezake gaiaren inguruan. Bide hori erabiliz, ikasleak: ezagutza areagotu, gai sakondu eta ikasketan aurrera egin dezake. Nahiz eta, hasiera baten iruditu bi hizkuntzen arteko desberdintasunak ahulezia ekar lezakeela, ikasketen prozesuan indar-gune bezala erabil daiteke.

Laugarrenak dio: hizkuntza-maila desberdinak izan arren integrazioan lagun dezakeela. Adibidez: Amerikako Estatu Batuetan ingelesa ikasten ari diren ikasleak translanguaging baliatu dezakete hizkuntza hori ikasteko. Gela barnean bi hizkuntzen erabilera modu estrategikoan baimentzeak ekar dezake ikasleak bigarren hizkuntza garatzea edukia ikasten duten bitartean (Maillat eta Serra, 2009). Hala ere Baker (2011) egileak argi dio, hizkuntza gutxituen kasuan garrantzitsua dela ikasleak beren hizkuntza gutxitua garatzea eta indartzea, izan beraien lehen edo bigarren hizkuntza. Ikusi ditugu hortaz, Baker (2011) egileak proposaturiko translanguaging pedagogikoaren abantaila multzoa. Jarraian hainbat adibide ikusiko baditugu ere, oraindik beharrezkoa da gai honetan gehiago sakontzea, eta beraz, ikerketa gehiago egitea.

Aipatzekoa da, Kanadako Lehen Hezkuntzako bigarren mailan egindako esku-hartze batean ikusi zutena. Bertan, irakasle zein irakasleak iritzi baikorra erakutsi zuten esku-hartzeaz: “One of the most interesting results of this exploratory study was the high level of motivation that it generated among students...” (Lyster, Collins eta Ballinger, 2009:378). Hortaz, garrantzitsua da ere egindako esku-hartzeak ikasleen motibazioa helburu izatea.

Bide beretik, emaitzak baikorrak erakusten ditu Hegoafrikan egindako beste ikerketa batek ere (Carstens, 2016). Translanguagingean oinarritutako esku-hartzea kasu horretan unibertsitateko ikasleen artean egin arren, ikasleentzat lagungarria izan zen. Batetik, kontzeptuen ulermena erraztu zielako; eta bestetik, kontzeptuen sakontasunean areagotzen lagungarri izan zelako.

Bestalde, Creese eta Blackledge (2010) adituek azpimarra jartzen dute translanguagingen erabilera tokian tokiko egoerari egokitzean. Izan ere, elebitasun malguan oinarritutako estrategia pedagogiko zein pedagogia-erabilerak garatzerakoan, testuingurua aintzat izan behar da. Horregatik diote, hizkuntzen arteko jauziak berez gertatzen badira ere, tokian tokiko egoera soziopolitiko, eta testuinguru historikoa kontutan eduki behar direla, ikasgela horren isla nabaria delako. Bide horretan, Lewis *et al.*, (2012a) egileak diote, aurrez Creese eta Blackledge (2010) egileak deskribatutako egoera, hizkuntza gutxitu eta nagusien kasuan nabaria dela. Ohikoz, hizkuntza nagusia ikasgela barnean eta kanpoan delako nagusi, eta gutxituaren eremua mugatuagoa da.

Bide beretik: “(Here) students *appropriate* the use of language, and although teachers may carefully plan when and how language are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly” (García, 2009:304).

Hortaz, gela barnean hainbat egoera daude, eta tartean gerta daiteke ikasleak hizkuntza batetik bestera jauzi egitea. Hori da identifikatu zutena Galeseko eskola-errepertorio batean egindako ikerketa batean: planifikatu gabeko kode-aldaketak ikasle-irakasle eta irakasle-ikasle artean. Hau da, irakasteko hizkuntza une horretan ingelesa bazen ere, ikasle batek irakasleari galeraz hitz egitean, horrek galesez erantzuten zion (Lewis *et al.*, 2012b). Nahiz eta hasierako translanguagingaren ideia planifikatutako bi hizkuntzen erabilera izan, hiru ikerlari horiek ikusi zuten bat-bateko translanguaginga gertatu ohi zela gela barnean. Hots ikasleak malgutasunez erabiltzen zutela hizkuntza-errepertorioa. Baina, bat-bateko jarduna ikasteko ere erabiltzen zuten ikasleak, hau da, ikerketan ikusi zuten: “(...) also found evidence of frequent spontaneous translanguaging, with pupils themselves utilising both their languages to maximise understanding and performance” (Lewis *et al.*, 2012b:657). Hortaz, ikasleak translanguaging erabiltzen zuten ezagutzen sakontzeko ere.

Gai horrekin jarraituz, datorren atalean, bat-bateko translanguagingean sakonduko dugu, horretarako zehazki gela barneko hainbat egoera izango ditugu ardatz.

### 3.8 Bat-bateko translanguaginga gela barnean

Aurreko atalean, translanguaging pedagogikoaz aritu gara, eta bertan ikusi dugu pedagogikoaz gain, bat-bateko translanguaginga edo spontaneous translanguaging ere badela, jarraian hortaz ariko gara.

Translanguagingari buruz ikerketa egiten duten adituek diote, praktika eleaniztunek hibridotasuna erakusten dutela, baita hizkuntzen arteko muga lausoa ere (Cenoz, 2015). Horri loturik eta Jørgensen (2012) adituarekin bat eginaz, hizkuntzak eraikuntza soziala direnez gero, ez dira hiztun eleaniztunen jarreraren erakusle. Hortaz, bat-bateko translanguaginga eskolan eta eskolatik kanpo gerta daiteke eta eleaniztunek darabilten ezaugarri bat da.

Gure ikerketa eskolako eremuan kokatzen denez, gela barnean gertatzen diren praktikak aztertuko ditugu. Ikasgela barnean egindako ikerketa gehienek diote, translanguaginga berez gertatzen den fenomeno dela. Gainera, ohikoz, ez da irakasleek era kontzientean egindako pedagogien bidez lortzen (Canaragarajah, 2011b). Horregatik, ikasleei translanguaging egiten gehien entzuten zaie: irakaslea ez dagoen uneetan eta ezkutuko edo era isiletan. Labur esanda, bat-bateko translanguaginga da: hiztun-eleaniztunek gela barnean izaten dituzten bat-bateko hizkuntza praktikak hartzen duten espazioa (García, 2009). Hortaz, ikasle-eleaniztunak gela barnean daudenean ikaskide zein irakaslearekin

erabiltzen duten bat-bateko hizkuntza da. Bestalde, García eta Sylvan (2011:389) egileak diote bat-bateko translanguaginga dela: “the process by which bilingual students and teachers engage in complex discursive practices in order to ‘make sense’ of, and communicate in, multilingual classrooms”. Hortaz ulertzen da, irakasle zein ikasleak tartean hartzen dituen prozesu-komunikatibo konplexua dela.

Jones (2017) egilearen ustez, gela barneko translanguaginga ikuspegi global zein tokian tokikotik dator, eta esperientzia horien bidez, hiztun eleaniztunak egunerokotasuna eraikitzen du. Horregatik dio, hizkuntza gutxituko saioetan ikasleak era eraginkorren translanguaging egin dezaten, behar beharrezkoa dela irakasleak aurrez estrategia bat izatea. Era horretan, areagotu baitaiteke bi hizkuntzen erabilpena, ez soilik ikasgela barnean, baita eskolaz kanpo ere. Eskolaz kanpo translanguagingean eragiten duten ezaugarriak hainbat dira, tartean: testuinguru soziolinguistikoa, komunitatean dauden hizkuntzek duten estatusa, ikasleek etxetik dakarten hizkuntza, gurasoen usteak hezkuntza-erabileran edo hezkuntza-eleanitzari dagokionez eta hizkuntza-politikak (Jones, 2017). Era berean, gela barnean hainbat faktorek eragiten dute: eskolak jasotzeko hizkuntza edo hizkuntzak, eskolako hizkuntza-politikak, ikasleen kompetentzia erabileran, irakasle eta langileen gaitasun-erabileran edo eleaniztunak, irakasleen prestakuntza ikasgela erabileran irakasteko eta ebaluazio irizpideak. Horregatik, translanguaging egiteko aukerak tokian tokiko ezaugarri eta testuinguru soziolinguistikoari egon behar dute, alderdi horiek guztiak berma daitezten.

Aurrez, Hizkuntza gutxituak eta translanguaginga, 3.4. atalean esan bezala, eta oraintsu ikusi moduan, garrantzitsua da hizkuntza gutxituak dauden eremuetan horientzako arnagune edo babes-guneak izatea, baita irakasleak eta eskolako hizkuntza politikak estrategia bat garatu eta aurrera ematea ere. Era horretan, irakasleak gela barneko bat-bateko translanguaginga bideratu dezake, hizkuntza nagusia gaineratu gabe.

Leonet, Cenoz eta Gorter (2017) adituek Euskal Autonomia Erkidegoko eskola publiko batean translanguagingean oinarrituko interbentzio pedagogiko bat izan zuten ikergai. Ikerketan, eskolako hiru irakasleak, esku-hartzean parte hartu zutenak, emandako iritziak izan zituzten aztergai. Lan horretan irakasleek hizkuntza gutxituarekiko duten kezka ikusten da, baina aldi berean, era positiboan baloratzen dute esku-hartzea. Hortaz, hainbat egoeretan ikusten da hizkuntza gutxituarekiko kezka: galesa eta ingelesaren artean, edota euskara, gaztelania eta ingelesaren artean.

Galesa eta ingelesaren gaia berrartuz, horri buruzko ikerketa batean Jones eta Lewis (2014) adituek zioten, translanguaging praktiken gakoak irakasleak hizkuntzaren erabileren inguruan emandako informazioa zela. Izan ere, “translanguaging cue” edo translanguaging gakoaren bidez, idatzizko edo ahoko formak erabiliz, irakasleak ikasleei

gogorarazten zien zein hizkuntza erabili translanguaging ariketak egiterakoan (Jones eta Lewis, 2014:164).

Era berean, Jones (2017) ikerlariak dio, aipaturiko gako horiek, irakasleak zuzenduriko translanguagingean ezin bestekoak direla, batez ere hizkuntza gutxitu bat tarteko denean. Horrek bermatzen baitu ikasleak bi hizkuntzak erabiltzea; ikerketa horren kasuan: galesa eta ingelesa. Eta ez soilik hizkuntza nagusia, hau da, ingelesa, baizik eta galesa ere. Ildo beretik, beharrezkoa da hizkuntza gutxituentzat espazio bat izatea, baina baita ere bestelako eremu bat non hizkuntza gutxituak hizkuntza nagusiarekin elkarrekintza izango duen.

Aipatu eran, ikasgela elebidunetan Jones eta Lewis (2014) ikerlariak atzeman dituzte aurrez prestatu gabeko kode-aldaketak. Bertan ikusten da irakaslea hizkuntza batean ari dela eta ikasleak beste hizkuntza batean erantzuten diola. Hau da, irakaslea ingelesez ari da ikasgaia ematen eta ikasle batek galesez erantzuten dio, orduan irakaslea berari galesez zuzentzen zaio. Hori da aurrez prestatu gabeko kode-aldaketa gertatzea, nahiz eta, hasierako ideia izan bi hizkuntzen planifikatutako erabilera egitea (Lewis *et al.*, 2012a).

Horri loturik gainera, Jones eta Lewis (2014) ikerlariak aurkitu zuten bat-bateko translanguaginga maiz gertatzen zela ikasgelan, ikasleak zekizkiten bi hizkuntzak erabiltzen zituztelako ulermena eta perfomatzea areagotzeko. Era berean, gela barnean egiten den bat-bateko translanguaginga norabide ugarian gertatzen da, hala nola: ikasle-ikasle, ikasle-irakasle edota irakasle-ikasle (gaian gehiago sakontzeko ikus, besteak beste: García eta Li, 2014).

Hala ere, kezka-iturri da bat-bateko translanguaginga. Izan ere, hainbaten ustez, hizkuntza nagusia indartu lezake gutxituaren kaltetan, eta pidgin bihurtu (Zarraga, 2014). Aurrez ikusi eran, gela barneko bat-bateko hizkuntza-erabilerak arretaz jarraitzen dira, eta bereziki hizkuntza gutxitu bat tarteko denean; batzuk translanguaging mehatxu bezala ikusten dutelako (Cenoz eta Gorter, 2017a; eta Leonet, Cenoz eta Gorter 2017).

Hortaz, bat-bateko translanguaginga ezin bestean loturik dago tokian tokiko testuinguruari. Eta eremu geografiko horretan hizkuntza gutxiturik badago, hizkuntza-politika zehatzak pentsatzea beharrezkoa da. Ikusi dugun eran, hizkuntza gutxitu eta nagusiaren arteko elkarrekintza unek aurrez prestatutako estrategia baten pean bildu behar dira, era horretan hizkuntza gutxituari behar dituen arnaguneak emateko.





## Laburpena

---

Azken urteetan hizkuntzen irakaskuntzak errotiko aldaketa izan du. Hizkuntzak modu isolatuan ikertu eta ikastetik, horiek era zabalagoan, holistikoagoan, ikertzeko saltoa eman da (Kramsch, 2012). Gaur egun, elebitasuna eta eleaniztasuna norbanakoaren ezaugarri baikortzat dauzkagu, nahiz eta, duela urte batzuk horrela ez izan (Lewis *et al.*, 2012a).

Garapen horretan, bestelako teoriak azaleratu dira, horien artean: Ardatz Eleanitza edota Focus on Multilingualism zeinak ardatz dituen: hiztun-eleaniztuna, hiztunaren errepertorio osoa eta testuingurua (Cenoz eta Gorter, 2011, 2015). Hitztun-eleaniztunaren berezko gaitasuna da hizkuntza batetik bestera jotzeko duen abilezia: translanguaging egitea. Gaitasun horren garapenaren ondotik etorri da, hezkuntza-sisteman hori ikertzeko eta garatzeko ahalegina. Izan ere, hainbat eta hainbat izan dira eskola-eremuan hiztunaren berezko ezaugarri horren azterketa egin duten ikerketa. Horren ondorioz, hainbat eredu pedagogiko garatu dira, baina bereziki guk translanguaging pedagogikoan jarri dugu arreta.

Aitzitik, tokian tokiko hiztunek ezaugarri desberdinak dituzte, inguruari loturik baitaude, eta era berean, hizkuntzen egoera ez da berdina. Horregatik, hizkuntzen arteko egoera desorekatuak hezkuntza-sisteman hizkuntzei trataera desberdina ematea dakar (Jones, 2017). Gurean, euskararen egoera ez da gaztelaniaren berdina, ez hiztun-kopuruari ez egoera linguistikoari begira. Horregatik, garatu beharreko pedagogiak hizkuntzaren jasangarritasunari begira jarri dira, translanguaging jasangarria garatuz (Cenoz eta Gorter, 2017b).

Ikerketa eta hiztunen hizkuntza-praktikak bizi-biziak izan arren, oraindik orain hezkuntza-sistemak, eta hein handi batean jendarteak, hiztunak hizkuntza askotako elebakartzat ditu (Cenoz eta Gorter, 2017a). Horregatik, zaila da hiztun oso bezala ikustea, ez delako hiztunak duten errepertorio linguistiko osoa aintzat hartzen, nahiz eta, hiztunok gure jarduna egunerokotasunean era malguan erabili, eta esaterako: hizkuntza batetik bestera jauzi egin.



# Ikerketaren muina

---



# 4. Kapitulu

## Ikerketa-galderak, ikerketa-diseinua eta ikerketa-metodologia

---

Kapitulu honetan ikerketaren muinera joko dugu. Horretarako, eta hasteko, ikerketa-galderak ekarriko ditugu, ondoren, ikerketa-diseinuaz arituko gara, eta azkenik, ikerketa-metodologia izango dugu hizpide.

Ikerketa-galderak ikusi ostean, ikerketaren diseinuaz eta testuinguru pedagogikoaz arituko gara. Horretarako, lan hau egikaritzeko erabili den etnografia izango dugu ardatz, baina batez ere, gela barneko etnografiaz ariko gara beren-beregi 4.2 atalean.

Halaber, ikerketa-lana egiteko Amara Berri Sistema aipatzea ezin bestekoa da, izan ere, ikerketa-metodologia hori erabiltzen duen eskola batean egin zen. Hortaz, 4.3 puntuan horretaz jardungo dugu, sistema horrek dituen ezaugarriak aletuz.

Ondoren, ikerketa hau parte izan den esku-hartzeaz mintzatuko gara, eta horren deskribapena egin da 4.4 atalean. Bertan, esku-hartzearen zehaztasunetan sakonduko dugu.

Kapitulu honen amaieran, lan hau aurrera eramateko erabilitako metodologiaz arituko gara, hain zuzen ere, partaideez eta erabilitako neur-tresnez, hurrenez hurren, 4.5 eta 4.6 ataletan.



#### 4.1 Ikerketa-galderak

Aurreko hiru kapituluetan landutako marko teorikoaren ondotik, hainbat hutsune ikusi dira. Horregatik, eta landutako gurera ekarriz, hainbat galdera sortu dira. Horiek erantzuteko asmoz jarraian ikusgai dauden ikerketa-galdera eta azpigalderak sortu dira.

Hiru ikerketa-galdera nagusi egin dira, eta bakoitzak esparru bat hartzea du xede. Halaber, galdera nagusien beste ertz batzuk lantzeko asmoz, gai bakoitzaren inguruan hiruna azpigaldera proposatu dira. Era horretan espero da, bai ikerketa-galdera nagusien bidez bai azpigalderen bidez, eremu zabalagoa lantzea. Ikerketa honen helburu behinena sakoneko ikerketa bat aurrera ematea izan da, hori dela eta, segidan ikusgai dagoen galdera sorta honek horretan arakatzea du xede.

Ikerketa-galdera nagusiak eta azpigalderak:

1. Ikg: Zer-nolako lotura dute ikasleek euskararekin?

- Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?
- Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?
- Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?

2. Ikg: Ba al dago lotunerik ikasleen identitate eta hizkuntza-errepertorioaren artean?

- Zer-nolako identitatea erakusten dute ikasleek?
- Zein lotura erakusten dute ikasleen identitateak eta hizkuntzak?
- Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun?

3. Ikg: Nolakoak dira gela barneko translanguaging praktikak?

- Erabiltzen al da bat-bateko translanguaginga ikasgelan?
- Zein neurritan gertatzen da bat-bateko translanguaginga?
- Zer-nolako balorazioa egiten dute ikasleek esku-hartzeko translanguaging ariketei buruz?

## 4.2. Etnografiaren ezaugarriak

Ikerketa hau egiteko etnografia erabili da, zehazki gela barneko etnografia. Dena den, gai horri heldu aurretik, etnografiak zertan datzan azalduko dugu.

Etnografia hitzaren esanahia hainbat azaltzen saiatu diren arren, agian argienak Werner eta Schoepfle (1987) ikerlariak izan ziren, baina ez sakonenak. Izan ere horiek esan baitzuten: etnografia dela etnografoek egiten dutena. Dena den, ez zen soilik hori izan esandakoa, adierazi baitzuten: etnografia pertsonen deskribapen oso zein partziala dela. "*ethno*": pertsonak eta "*graphy*": deskribapena, zelako.

Bestalde, Agar (1980) eta Hughes, Randall eta Shapiro (1992) ikerlariak esan zuten, etnografia testu idatzi bat izan aurretik, esperientzia edo prozesu bat dela. Hortaz, Creese eta Copland, (2017) esan bezala, eta arestian aipaturiko beste ikerlariak esandakoa aintzat hartuta, etnografia bada prozesu bat non ikerlariak talde zehatz baten deskribapena egiten duen.

Ildo beretik, Duranti-ren (2000) arabera, etnografiak lehen hurbilketan talde zehatz baten antolamendu soziala, horrek egiten dituen ekintzak, dituen baliabide sinboliko zein materialak eta egiten dituen praktika interpretatzaileen idatzizko deskribapena egiten du. Eta aipaturiko deskribapen hori egiteko, edo hori ikertu ahal izateko, etnografiaren ezaugarria da denbora luzez eta era parte-hartzailean komunitate bateko bizitza sozialean parte-hartzea. Halaber egile horrentzat, Duranti (2000), ikuspegi horrek badakar berarekin ikuspegi kontraesankorra. Izan ere, batetik, distantzia ezartzeak ahalbidetzen du norberaren kulturako bat-bateko erreakzioak alboratzea, hortaz "objektibotasuna" bermatzea. Baina bestetik, hurbilpenak ematen du taldekideak ezagutzeko aukera, era horretan barnean gertatzen dena ezagutzeko aukera izango du ikerlariak.

Azken ikuspegi hori, "*emic*" izenez ezagutzen da. Pike adituak 1954an argitaratutako lanean bereizi zituen lehen aldiz *emic* eta "*etic*" izeneko terminoak. Berak zioen, *etic* ikuspegiak balio duela lehen hurbilpen bat egiteko sistema zehatz batetara, izan ere sistema zehatz bateko jarrerak kanpotik ikertzeko aukera ematen du *etic* ikuspegiak. Bestetik, *emic* ikuspuntuaren bidez, jarrerak iker daitezke sistemaren barrutik (Pike, 1971). Hala ere, zaila da erabakitzea zein egoera eta kulturetan den posible *emic*-en eta *etic*-en arteko bereizketa egitea, eta oraindik orain, eztabaidak darrai (Duranti, 2000).

Etnografia diziplina ugartan erabiltzen da, hala nola: antropologia edota hizkuntza-antropologian. Gure ikerketan hizkuntzak ardatz izan direnez, jarraian hizkuntza-etnografiaz arituko gara. Copland eta Creese (2015) egileen ustez, etnografia linguistikoa, edo hizkuntza-etnografia, hurbilpen interpretatzaile bat da, halaber, lekuan lekuko zein bat-batean gertaturiko ekintzak ikertzen ditu. Beti ere, egin dituen edo



dituzten horien ikuspegitik; dena den, aintzat hartu behar da elkarrekintza horiek jendarteko testuinguru zein egituretan txertaturik daudela (Copland eta Creese, 2017).

Bide beretik, eta Erickson (1990, 2012) ikerlariarekin bat eginaz, hurbilpen-interpretatzaileak beharrezkoak dira egunerokotasun ezkutua urgaineratzeko. Arestian, Durantik (2000) esan bezala, distantzia mesedegarria da, ezaguna dena arrotz egiten laguntzen duelako. Era berean, ikerketarekiko distantzia ezarriz hurbilpen-interpretatzailea egin ahal izango da, errazago ohartuko garelako ezkutuan dagoen horretaz. Askotan, ikerlariaren gertutasunak ikertzen ari den tokiarekiko hainbat galdera sortzen ditu. Heller (2009) egileak galdetzen du, ea hizkuntzak erabiltzeko moduak uzten al duen arrastorik prozesu sozialetan. Eta beste itaun bat plazaratzen du: eragiten al dute prozesu sozialek prozesu linguistikoetan? Egile horrek gaineratzen du, etnografiak ahalbidetzen duela beste era batera aurkituko ez genituzkeen gauzak aurkitzea, izan ere:

“They (ethnographies) allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people’s lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time. They allow us to see complexity and connections, to understand the history and geography of language. They allow us to tell a story; not someone else’s story exactly but our own story of some slice of experience, a story which illuminates social processes and generates explanations for why people do and think the things they do.” (Heller, 2009:250).

Hortaz, etnografia lagungarria da itzalean geratzen diren hainbat istorio argitara eramateko. Izan ere, ikerlariak badu ikertzen ari den horrekiko gertutasunik, Dell Hymes hizkuntza-antropologoak 1960ko hamarkadan azpimarratu zuen eran, etnografoak bestea edo bestearen inguruan ikertu ordez, berari edo *“ourselves-i”* buruz ikertu behar du. Rampton (2007:598) ikerlariak ondo ekarri bezala, etnografiak ongi egin du begiratzen: *“our backyard to understand shifting cultural meanings, practices and variations”*. Hortaz, hainbat izan daitezke ikergaiak, baina garrantzitsua da prozesu sozialak ulertzeko inguruan duguna ikertzea eta etnografia horretan lagungarria da.

Hala ere, aintzat hartu behar da ikerketa egitean beharrezkoa dela informazioa jasotzea, eta horretarako hainbat era badaude ere etnografian. Durantik (2000) esan eran, ohikoa da dokumentazio lanerako grabazioak egitea. Era horretan, egunerokotasunean gertatzen diren elkarrekintzak erregistratu daitezke.

Aitzitik, beste hainbat baliabide erabili daitezke, besteak beste: behaketa parte-hartzailea, nota etnografikoak, elkarrizketak eta argazkiak. Beraz esan daiteke, etnografia dokumentatzeko hainbat tresna erabili ohi direla, baina nagusia dena den, behaketa parte-hartzailea da. Esan behar da, sarri, grabazioak eztabaida-gai izaten direla

ikerketan horiek nolabaiteko eragina izan dezaketelako ikerlaria egiten ari den lanean. Baina grabaziorik gabe, ikerlariak ezingo luke gertaturikoa jaso eta hortaz, euskarririk gabe datuak galdu egingo lirateke (Duranti, 2000). Ikusi berri dugu, grabazioak egitea garrantzitsua dela informazioa biltzeko baina, alde zuzenetik erabaki behar da nola bilduko den informazioa. Horregatik, etnografoaren lana da bertakoen ikuspuntua bereganatzea, Guasch (1997) ikerlariak, Malinowskiren hitzak ondo ekarri bezala. Baina bertakoen ikuspegi jasotzeko, etnografiak ahalegindu behar du ikuspegi bat baina gehiago txertatzen, partaideen ahots desberdinak entzun ahal izateko. Hortaz, ikerlariak ahalegindu behar du askotariko ikuspegiak azaleratzen denek lekua izan dezaten ikerketa lanean (Duranti, 2000). Horrez gain, eta oro har, komunitate baten behaketa ez da urrunetik eta leku ziur batetik egikaritzen, ikerketa dagoen lekutik baizik, muinetik, alegia (Duranti, 2000). Besteekin egon eta behatzea, behaketa parte-hartzaile bezala ezagutzen da, eta giltzarri izan da, antropologiak pertsonen ulermenerako egin duen ekarpenean (Malinowski, 1930). Parte-hartze osoa, beti ere posible eta etikoki egokia den heinean, prozesuarekin zuzenean esperimendatzeko aukera eskaintzen du (Duranti, 2000).

Arestian esan bezala, behaketa da antropologiaren giltzarri nagusia, baina baita beste diziplina batzuen ere. Behaketari helduz esan, era daudela hori egiteko, baina funtsean, behaketa: "gizabanakoen edo elementu-talde baten jarrera eta ezaugarri buruzko informazioa jasotzea ahalbidetzen duen teknika bat da" (Mesonero de Miguel, 2005:68). Egile horrek, behaketa moten sailkapena egiten du: Behaketa egituratua, behaketa ez-egituratua, behaketa artifizial, behaketa naturala, ezkutuko behaketa, ageriko behaketa, zeharkako behaketa, behaketa zuzena, giza behaketa eta tresna bidezko behaketa.

Beraz, ikusten moduan, hainbat eta hainbat era daude behatzeko. Horregatik egile horrek, ikerlari bakoitzak horietako batzuen arteko konbinaketa egitea hobesten du egin behar duen ikerketa bakoitzerako. Izan ere, bakoitzaren ezaugarriak bereziak dira, eta ikerlariak horiek ikergaiari egokitzea komeni da. Esan behar da, behaketa motak ez daudela elkarren artean kontrajarriak. Askotarikoen konbinazioa izan daiteke ikerlariak erabiltzen duena, dena den, ezinezkoa gertatzen da une berean behaketa artifiziala eta naturala egitea. Hala ere, posible da ikerketa berdinean, baina une desberdinetan bi behaketa modu horiek erabiltzea. Finean, dugun helburuaren arabera erabiliko dugu une bakoitzean behaketa mota bakoitza (Mesonero de Miguel, 2005).

Hortaz, etnografiak ahalbidetzen du inguruan dugun errealitate baten azterketa egitea eta horretarako hainbat baliabide erabili ditzakegu, hala nola: behaketa parte-hartzailea, grabagailua eta oharrak. Aipaturiko inguruko errealitateak asko izan daitezke, baina ikerketa lan honetarako hezkuntza aukeratu da, zehazki ikasgela bateko behaketa eta behaketa parte-hartzailea. Horregatik, jarraian gela barneko etnografiaz arituko gara.

### Gela barneko etnografia

Ikusi dugun eran, etnografiak jendartearen edozein esparrutan egin daitezke, baita hezkuntzan ere. Hezkuntzan egiten den etnografia “gela-etnografia” bezala ezagutzen da, eta lan honetan gela barneko etnografia deitu zaio.

Gela-etnografia 1960 eta 1970 hamarkadetan urgaineratu zen, gela barnean zegoen jendarteko aniztasun etniko, linguistiko eta arrazazkoa ikusi nahi zutelako (Bloome eta Beauchemin, 2012). Argigarria da jakitea gela etnografia zergatik agertu zen adibidez Estatu Batuetan. Izan ere, arrazagatiko segregazioaren amaitzerakoan eskoletan zeuden ikasleak ez ziren ingeles estandarren hiztun, ezta ingeles ikasle. Hortaz, beraien irakasikas baldintzetan eta hezkuntza baldintzetan jarri zen fokua (Bloome eta Beauchemin, 2012). Horregatik, hainbat teoriek, modu okerrean jakina, uste zuten ikasle horiek ez zirela nahikoa adimentsuak, eta nolabaiteko mugak zituztela. Aitzitik, gela barneko etnografia izan zen alternatibak eman zituena alboratuz, ordura arte okerrak ziren teoriak.

Azken 25 urteetan gela-etnografiak bilakaera zabala izan du eta horrek posible egin du ikerketa-metodologia desberdinen elkarrekintza gauzatzea. Modu horretan, gela-etnografiak ikas- irakaskuntza prozesuen izaera soziokulturala azpimarratzen du. Mundua infinituki konplexua da eta horregatik edozein etnografok zailtasunak izan ohi ditu konplexutasun hori irudikatzeko. Gela barneko konplexutasun hori islatzeko, komeni da, ikasgelako hizkuntza-etnografiak ikuspegi-naturalista izatea, hau da ikerketa gela barnean kokatzea, hots dagokion inguruan. Gainera, hurbilpen soziokulturala eginez, ikerlaria gelako ekintzetan egotea eta hizkuntza (edo hizkuntzen) zein alfabetatze prozesuetan arreta jartzea ezin bestekoa da (Grenfell, 2012).

Geertz (1973) ikerlariak ongi esan bezala: “*thick descriptions*” edo deskribapen sakonak sortzen dira gela-etnografia egitearen ondorioz. Izan ere, deskribapen sakonen bitartez ikusten da gela barnean gertatzen ari dena, indarra jarriz prozesu-sozial eta kulturaletan. Ikasgelako etnografiak ikasgela birkontzeptualizatzen laguntzen du, hau da, zer den eta barnean gertatzen ari dena aztertzeko aukera emanaz (Bloome eta Beauchemin, 2012).

Hala ere, Heller (2011) egilearen ustez, etnografia egiterakoan ikerlari asko saiatzen dira ikergai ez eragiten, horretarako ahalik eta jarrera sotilenak izaten. Baina bere ustez, hori ezinezkoa da, eta ez da etnografiaren helburua ere. Adituaren irudikoz, ikerlaria datuak jasotzen ari denez, ikerketa egiteko ezin bestekoa da presente egotea eta jarrera aktiboa izatea. Izan ere, ikerlariak jasotako datuetan ikerlariaren trazak daude eta hori saihestezina da etnografian. Ildo beretik, behaketaren bidez ikerlariak ingurua ezagutzeko aukera du, eta era horretan, ingurutik jasotako atalak xehetasunez ikertzeko.

Grabazioa izan ohi da etnografiak egiterakoan erabilitako tresna nagusia. Bestera esanda: “recorders do tend to get taken up as mechanical incarnations of the researcher; participants send you little messages whether or not you are there, some of which can be extremely interesting” (Heller, 2009: 257-258). Hala ere, grabagailua erabiliz, badirudi batzuetan ikerlariak ez duela zertan bertan egon, hau da, ikerketa gorpuzten. Aitzitik, bertan ez egoteak, testuingurua kokatzeko beharrezkoa den hainbat informazio galtzea dakar, eta askotan beharrezkoa da informazio hori hitzunen hizkuntza-praktikak ulertzeko. Dena den, Heller (2011) egileak dio instituzionalizatuko erakundeetan grabagailuak erabiltzea errazagoa dela, esaterako: ikasgelan.

Beraz, ikusitakoa laburtuz esan, etnografia egiteko behaketa erabili ohi dela, eta behaketa egiteko hainbat eta hainbat modu daudela. Etnografiak jendartearen prozesu-sozial eta kulturalak aztertzen ditu horregatik, azertu nahi den lekura joatea hobesten da, bertatik bertara ikergaia aztertzeko. Era berean, gela barneko etnografiaren bidez, jendartean dauden prozesu-sozial zein kulturalak azter daitezke, nahiz eta hainbat diren iker daitezkeen alorrak.

### 4.3 Amara Berri Sistema

Amara Berri Sistemaren sorrera 1972. urtean izan zen, jatorria “Durangoko Taldearen esperientzia” izenekoan du, eta hori, “La escuela que pudo ser” (Equipo de Durango, 1972) lanean jasota dago. Ondoren, 1979an Loli Anaut buru zuen irakasle-taldeak Donostian dagoen Amara Berri Ikastetxe Publikoan ekimen pedagogiko batzuk bultzatu zituen, Haur Hezkuntzan hasi eta Lehen Hezkuntzara hedatuz. Azkenik, 1979an Karl Ludwig von Bertalanffy (Viena, 1901- New York, 1972) Austriar biologo eta filosofoaren Sistemaren Teoria Orokorren inguruko lanen eraginez, “sistema” kontzeptua gehitu zioten Amara Berriri, bestera esanda: “Amara Berrirentzat, ikastetxearen batasun eta osotasunaz hitz egitea sistemaz hitz egitea da” (Anaut, 2004:211).

Eskola sare horien ezaugarrietako bat elkarren artean osatzen duten amarauna da. 2017. urtean 21 ikastetxe zeuden sarean, horietako 19 EAEn, eta bana Kantabria, Katalunia eta Balear uharteetan.

Amara Berriko Sistemaren antolaketaren jardungunearen erdian, ikasleak eta haien inguruko egiturak daude. Bertan, ikasleak ez ezik, irakasleek ere betetzen dute euren egitekoa modu zuzenean edo zeharkakoan. Hau da, esku-hartzen, erabakiak hartzen eta prestaketa lanak egiten. Horregatik, gainerako egiturak mugatu eta beren zerbitzura jartzen dituzte, hala nola:

- **Sektorea:** ikasleen bilakaera zaintzeko.
- **Zikloa:** funtzionamenduaren koordinazio horizontala.
- **Mintegia:** irakasgaien koordinazio bertikala.
- **Pedagogikoa:** gai orokorren koordinazioa.

Lau egitura horietan, Amara Berri Sistemako irakasle guztiek modu sistematikoan garatzen dituzte zereginak eta irakasle guztiak egitura horietako kide dira (Anaut, 2004: 200-208).

#### Amara Berri Sistemaren Printzipio Metodologikoak

Jarraian sistemaren printzipio metodologikoak ikusiko ditugu (Anaut, 2004:27-43):

- **Indibidualizazioa:** norberak dituen gaitasunak eta bizi duen egoera aintzat hartuz jarduerak eta lan egiteko modua pertsona bakoitzari egokitzea. Berezko antolamendu egitura sortuz.
- **Sozializazioa:** Izaki sozial garen neurrian horrela jokatzera garamatzen ikuspegia kontutan hartzea.
- **Aktibitatea:** Autonomia garatzeko jarduera
- **Sormena:** Sortzeko trebetasun eta gaitasuna

- **Askatasuna:** besteen eskubidea da mugarri, hau da besteen eskubidea urratu gabe gauzatzen dena. Eskolan muga sozial bezala izendatua.
- **Globalizazioa:** sistema ireki baten baitako bizi-prozesua.

Ikusi bezala sei dira Amara Berri Sistemaren printzipio metodologikoak eta euren hezkuntzaren ardatz.

### **Amara Berriren Sistemaren ikasgelen antolakuntza**

Ikasgelen antolakuntzari dagokionez, eta aurrez azaldutakoren ondorioz, sistema horrek hainbat ezaugarri propio ditu eta esan daiteke. Horien artean esaterako legoke Lehen Hezkuntzako ikastaldeak zikloka egituratzea. Lehen Hezkuntzako etapan hiru ziklo daude, eta horietako bakoitzean bi ikasmaila biltzen dira: lehen zikloan: 1. eta 2. maila; 2. zikloan: 3. eta 4. maila; eta 3. zikloan: 5. eta 6. maila. Baina Amara Berri Sistemaren ziklo bakoitzari dagozkion bi ikasmailak ikasgela berean elkarrekin lanean aritzen dira. Adibidez, 3. zikloa osatzen duten 5. eta 6. mailako ikasleak, 10-11-12 urte dituztenak, ikasgela berean elkarrekin aritzen dira lanean.

Amara Berri Sistema pedagogikoaren ustez, taldekatze horrek hainbat abantaila ditu besteak beste (Hik hasi, 2015):

- Ikasle zaharrenek dagoeneko ezagutzen dutenez gelako testuinguruaren funtzionamendua, ikaskide gazteenei laguntza eman diezaiekete.
- Irakasleak denbora luzeagoa du ikasle bakoitzari arreta pertsonalizatua emateko, batez ere gazteenei begira, besteak bigarren urtean egonik autonomoagoak direlako
- Ikasle gazteek, ikasle helduagoak erreferentziatzen dituzte, adibidez: jardueretan, interesetan, laguntza eskatzerakoan, ikasteko estiloan eta harreman sozialei dagokionean.
- Ikasle helduagoak modu honekin ere ikasten dute, izan ere modu honetan lan eginda edukiak birpasatzeaz gain, egindako aurrerapenez jabetzeko aukera dute.

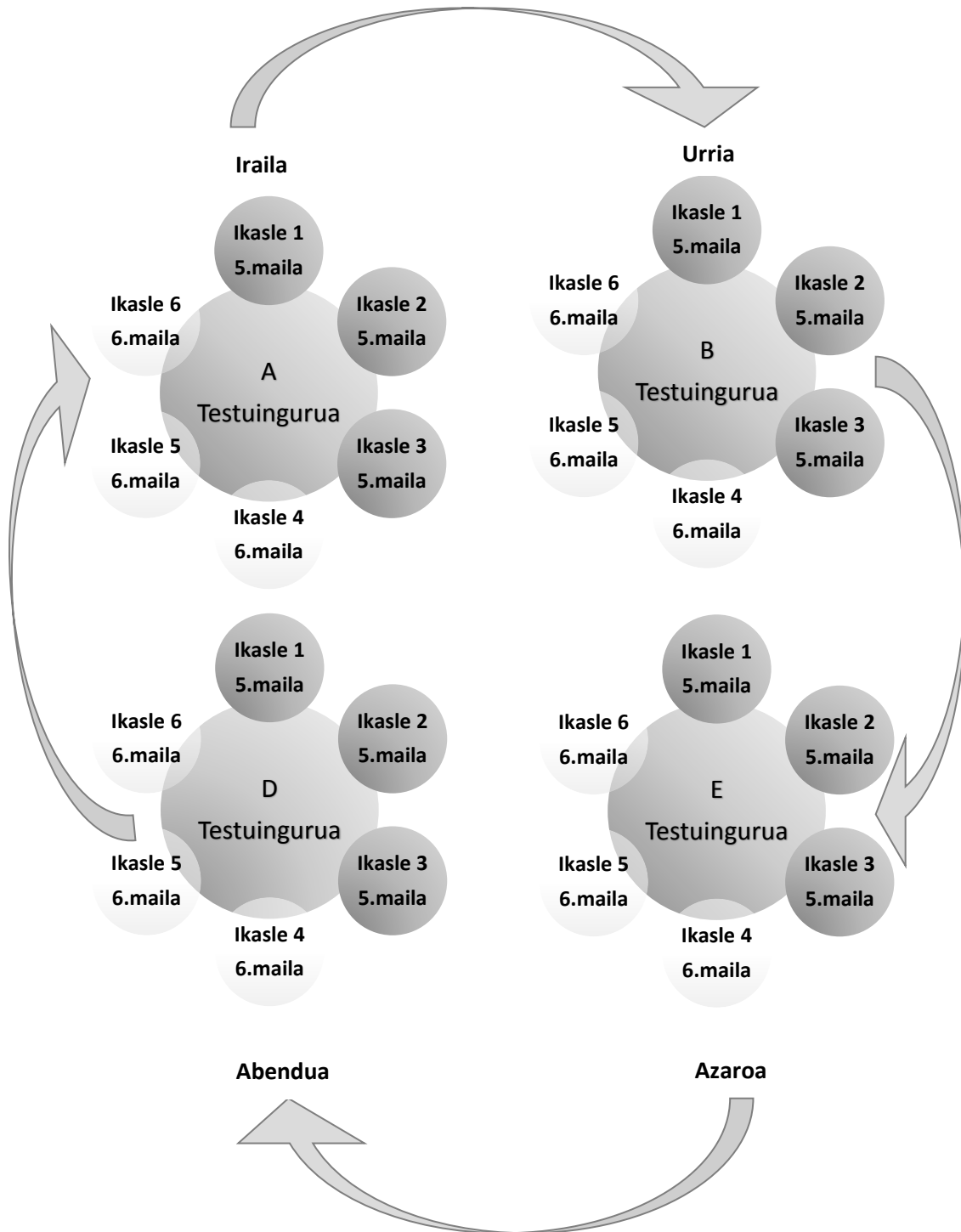
Ikusi bezala, bi zikloetako ikasleak elkarrekin lan egiten dute, beraien ustez hainbat onura dauzkalako.

### **Testuinguru sozialak**

Amara Berri Sistemak gela barnean duen antolaketa ulertzeko, Testuinguru Sozialen inguruan hitz egitea nahitaezkoa da. Beste eskoletan ez bezala, ikasleen eguneroko lanak eta eginbeharrak Testuinguru Sozial izeneko jardueren bidez garatzen dira, unitate didaktikoen bidez programatu ordez. Testuinguru Sozial izeneko jarduera hauek “txoko” eta “kontestu” izenez ere ezagutzen dira eta lan honetan testuinguru izendatu ditugu.

Ikasleak hileru-hileru Testuinguru batetik bestera aldatzen dira eta trantsizio horri “errotazioa” deitzen zaio (Anaut, 2004:72).

4.1 irudia: Amara Berri Sistemaren errotazio eskeman oinarritutako azalpena.



Amara Berri Sistemaren errotazio eskema irudian ikusten den eran, 1, 2, 3, 4, 5 eta 6 ikasleak A testuinguruan hasten dira irailean. Kontuan izan behar da, arestian ikusi moduan, zikloka egiten dutela lan beraz, kasu horretan, ohikoena litzateke hiru ikasle maila batekoak izatea eta beste hirurak bestekoak. Adibidez, 1, 2 eta 3 ikasleak 5. mailakoak eta 4, 5 eta 6 ikasleak, aldiz, 6. mailakoak. Hortaz, 1, 2, 3, 4, 5 eta 6 ikasleak, maila desberdinetakoak, A testuinguruan hasiko lirateke irailean. Hilabete pasa ondoren, urrian, ikasle horiek B testuingurura pasako lirateke, ondoren D-ra, eta errotazio amaitzeko E testuingurura. Era horretan, hasierako sei ikasle horiek A, B, D eta E testuinguruetatik pasa ostean, berriz ere A testuingurura itzuliko dira. Maila desberdinetako ikaskideekin daude testuinguruan eta hilabetez hilabete aldatzen doaz testuingurutik testuingurura, errotazioan, ikasle guztiak testuinguru guztietatik pasa arte.

Amara Berri Sistemaren, Anautek (2004) dion eran, testuinguru sozialeko jarduerak jolasean oinarritzen dira eta helburutzat dute errealitatea ahalik eta modu fidelenean erreproduzitzea. Jorratzen diren gaiak ardatz nagusi baten pean biltzen dira eta elkarren artean osagarriak dira, bakoitzean garapen kontzeptual desberdinak emanaz.

Mota horretako jarduerari esker, kontzeptuetan aurrera egiten da eta bizi-jolasa denez, emozioak azaleratu egiten dira ikaste prozesua abian jarritz.

Anautek (2004) liburuan adierazten du testuinguruak egonkorak direla, baina egonkorak ez duela estatikoa esanahi, ezta itxia ere. Aitzitik, kasu horretan duen esanahia sistemiko, elkarreragile eta soziala da. Egonkorra izateko helburua kontzeptu eta emozio eskemak garatzeko da. Hau da, testuinguruak egonkorak dira, ikasleek aldi-aldi eta sistematikoki testuinguru horietatik igarotzean (gaur, bihar, hurrengo astean, hurrengo hilabetean, hurrengo urtean edo urteetan), testuinguru horrek eskaintzen dien jakintzan sakondu eta garatu ahal izango dute. Ikasleen eskemak etengabe aldatzen doazenez testuinguru horretara errotazioa egin ostean berriz ere iristean, hots, lau hilabeteren buruan esaterako, beste testuinguruetan ikasitakoa aplikatu dezake. Horrela, pertsona bakoitzak bere mailaren eta erritmoaren arabera ibilbidea egiteko aukera du. Halaber, irakasleek ere parada dute ikasle bakoitzaren bilakaera zaindu eta banakako esku-hartzea egiteko. Gainera, testuinguru bakoitzean ikasleak era autonomoan lan egin dezaten ikasleak lan metodoa jarraitzen dute, hau da: "Lan-metodoa ikasleek pixkanaka-pixkanaka jarduera bat egiteko eta metodoarekin lan egiten ikasteko erabiltzen duten gida da" (Anaut, 2004: 177).

Amara Berri Sistemaren inguruan liburuan Anautek (2004) azpimarratzen du testuinguruaren aniztasunak bide ematen duela irakaspen zabala gauzatzeko, beti ere testuinguruaren ikuspuntuaren arabera. Hala ere, ikasleak hauetatik pasatzean, nortasunaren alderdi desberdinak garatzeko aukera dute, baita irakasgai beraren alderdi desberdinak ikusi eta ikasteko ere.



Aitzitik, testuinguru batzuek kontzentrazioa eskatzen dute eta besteek elkarlana. Horregatik, burutu beharreko eginkizun batzuk banaka egitekoak dira, eta beste batzuk, taldeka modu hori baliatzen da adibidez: taldekide berriak ezagutzeko. Sormena da beste testuinguru batzuen oinarria, baina badira behatzea, aztertzea, datuak antolatzea edota alderatzea eskatzen dutenik ere (Anaut, 2004).

Hortaz, ikusi dugu gela barnean zikloa osatzen duten bi ikasmilak elkartuz lan egiten dutela, esaterako, 3. zikloa osatzen duten 5. eta 6. mailako ikasleak elkarrekin egoten dira testuinguruan. Gainera, talde hori ikasgelan testuinguru sozialen baitan banatzen da, non jolasa den ardatzetako bat. Bertan, testuinguru sozial bakoitzean, ikasleek aukera dute hainbat modutara garatzeko. Gainera, hileroko- hileroko errotazioaren bidez, testuinguruz aldatzen dira ikasleak.

Jarraitzen duten eskola curriculuma Heziberri 2020 da, LOMCE 8/2013 Lege Organikoan oinarrituta sorturiko 236/2015 DEKRETUA. Hainbat aldaketa ekarri dituen lege berria ez da begi onez ikusi hezkuntza komunitateko hainbat sektoreetan, eta oraindik orain, eztabaidak jarraitzen du. Curriculum aldaketak irakatsi beharreko ikasgaietan ordu kopuruaren aldaketa ekarri du, eta gaur egun horrela datza:

4.1. taula: LHko ikasgaien ordutegia. (236/2015 DEKRETUA, abenduren 22an).

ORDUAK ASTEAN	Gutxieneko orduak	Erreferentziako ordutegia, mailaz maila					
		1	2	3	4	5	6
Natur Zientziak	9	2	1,5	1,5	1,5	1,5	2
Gizarte Zientziak	9	1,5	2	1,5	1,5	1,5	2
Gaztelania eta Literatura	18	4	4	4	4	4	3,5
Euskara eta Literatura	18	4	4	4	4	4	3,5
Matematika	18	3	3	3	3	3'5	3'5
Atzerriko Lehen Hizkuntza	14	2	2	3	3	3	3
Arte Hezkuntza	9	2	2	1,5	2	1,5	1,5
Gorputz Hezkuntza	9	2	2	2	1,5	1,5	1,5
Erljioa / Balio Sozialak eta Zibikoak	6	1	1	1	1	1	1
Tutoretza	6	1	1	1	1	1	1
Jolas-ordua	15	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Ikastetxeak erabakitzeko	19	-	-	-	-	-	-

Aurrez ingelesari eskaintzen zitzaion ordu kopurua 5. eta 6. mailan 2,5 ordukoa zen, egun, taulan ikusten den eran, 3koa da. Beste hizkuntzen irakas ordu kopurua mantendu egin da.

Bestetik aipatu behar da, berebiziko garrantzia duela Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuak. Adibidez, eskola honek, Eleanitz izeneko proiektuan parte-hartzen zuenez, 3. zikloko ikasleek, Gizarte Zientzietako irakasgaia ingelesez jasotzen zuten astean behin. Eta arte hezkuntza ere astean behin atzerriko hizkuntzan egiten zuten. Era horretan, ikastetxeak kudeatzeko zituen 19 ordu horiek, besteak beste, Eleanitz Proiektua aurrera eramateko erabili ziren.

***Ikerketa-eskolaren ezaugarriak:***

Ikerketa egiteko aukeratu zen eskola Amara Berri Sistema osatzen duten 21 ikastetxeetako bat izan zen, aurretik Amara Berri Sistema atalean aipaturiko ezaugarriak zituena, sarean baitzegoen.

Eskola publiko horrek, 2014-2015 ikasturtean, 671 ikasle eta 59 irakasle zituen, alabaina eta gutxi bada ere, datuak etengabe aldatzen dira horrelako ikastetxe handietan. Ikasturtean zehar ikasleak etorri edo joan egiten dira edota irakasleen erretiroak tarteko, datuak zerbait bada ere, aldatu egiten dira. Esan dezakagu, 2015-2016. ikasturtean aipatu berri ditugun antzerako zifrak izan zituela *Ikerketa-eskolak*.

Bertara doazen ikasleen familien maila sozioekonomikoari erreparatuz gero esan, oro har, maila sozioekonomiko baxu- ertainekoak direla.

#### 4.4 Esku-hartzearen deskribapena

DREAM ikerketa taldeak esku-hartze pedagogiko bat jarri zuen abian 2015 eta 2016. Urteetan. Oro har, esku-hartzearen helburu nagusiak hiru ataletan labur daitezke: ikasleen euskara, gaztelania eta ingeleseko konpetentzia komunikatiboak hobetzea, hizkuntza kontzientzian sakontzea eta kontzientzia metalinguistikoan eragitea.

Esku-hartze osoa azalatzeko hiru atal nagusi sortu dira: egoeraren diagnostikoa, esku-hartzearen hasiera eta ebaluazioa. Eta horien barnean, behaketa, talde-eztabaidak edota post-test azterketak ikusi daitezke, bakoitza dagokion denbora tartearen baitan. Esan behar da, tesi honetarako esku-hartze osoaren hainbat zati erabili direla.

Azpiko taulan ikusgai dago egindako esku-hartzeak 2015. Urteko hilabeteetan zehar izandako bilakaera. Borobil (🌀) batez adierazi dira esku-hartzeko zein ezaugarri erabili diren ikerketa honetarako. Esan behar da, ikertzaileak ez zuela honako hauetan parte hartu: 2015. Urtean egindako proiektuaren aurkezpenean, hasierako gelako behaketan eta materialen sorreran.

4.2. taula: esku-hartzearen egutegia 2015.

2015	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
<b>Egoeraren diagnostikoa</b>										
Proiektua aurkeztu										
Gelako behaketa					🌀	🌀	🌀	🌀	🌀	🌀
Materiala sortu										
Irakasleen formazioa										
Pre-test										
<b>Esku-hartzearen hasiera</b>										
Talde-eztabaida						🌀	🌀	🌀		
Irakasleekin bilerak										
<b>Ebaluazioa</b>										
Post-test										
Irakasleekin elkarrizketak										
Irakasleekin talde-eztabaida										

2016. urtean, berriz, hainbat aldaketa izan ziren, eta ikerlariak aukera izan zuen proiektuko atal guztiak jarraitzeko. Hemen ere borobil (🌀) batez adierazi dira, ikerketa honetarako erabilitako ezaugarriak. Bestalde, ikerlariak bi ikasturtetan zehar egun desberdinetan egin zituen behaketak eskolako egutegi zein ordutegira egokitzen baitzuelako bere jarduna.

4.3. taula: esku-hartzearen egutegia 2016.

2016	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
<b>Egoeraren diagnostikoa</b>										
Gelako behaketa					☯	☯	☯	☯	☯	☯
Materiala sortu										
Irakasleen formazioa										
Pre-test										
<b>Esku-hartzearen hasiera</b>										
Talde-eztabaida					☯					☯
Irakasleekin bilerak										
Ikasleekin elkarrizketak										
<b>Ebaluazioa</b>										
Post-test										

Azpian dagoen taulan, ikerlariak bi ikasturteetan zehar jarraitu zituen ordutegiak daude:

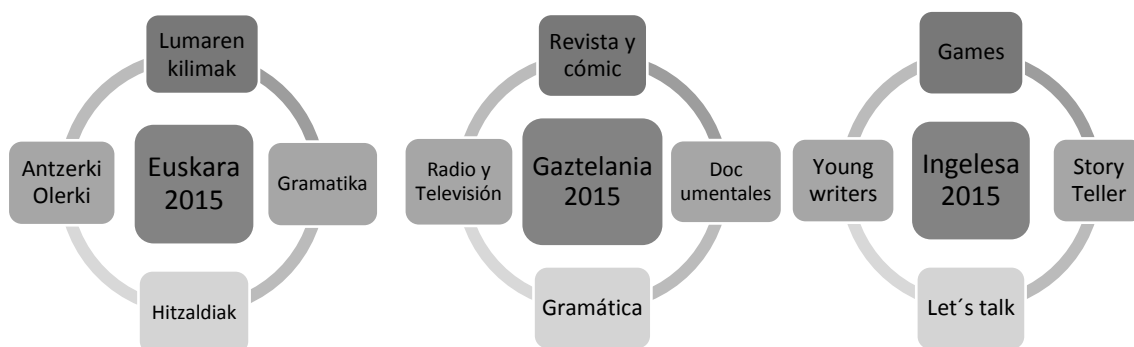
4.4. taula: 2015 eta 2016. urteko eskolako ordutegiak.

	2015 urtarril-ekain		2016 urtarril-ekain	
	Ordua	Hizkuntza	Ordua	Hizkuntza
Astelehena	10:00-11:00	Ingelesa	9:00-10:00	Gaztelania
	11:30-12:30	Euskara	11:30-12:30	Euskara
	15:30-16:30	Gaztelania		
Asteartea			10:00-11:00	Euskara
			11:30-12:30	Ingelesa
Asteazkena	10:00-11:00	Ingelesa	9:00-10:00	Gaztelania
	11:30-12:30	Gaztelania	10:00-11:00	Euskara
	15:30-16:30	Euskara	11:30-12:30	Ingelesa
Osteguna			10:00-11:00	Euskara
			11:30-12:30	Gaztelania
Ostirala	9:00-9:45	Ingelesa	10:30-11:15	Ingelesa
	11:45-12:30	Euskara	15:00-15:45	Euskara

Dena den, behaketa aldiak eskola egutegira moldatu ziren, hortaz saio batzuetan ikasleak ez zeudenez ezin izan ziren egin, esaterako: irteerak izan zituzten egunetan. Hala ere ikerlariak, bi ikasturteetan zehar eskola ordutegiak jarraitu zituen behaketak egiteko.

Gela barnean Amara Berri Sistema jarraitzen zuenez eskolak, testuinguru bidez antolatzen ziren. Jarraian ikusiko ditugun irudietan arlo bakoitzean zeuden lau testuinguruak ikusiko dira eta horrez gain, zehaztu da 5. eta 6. mailakoen antolaketa adierazgarri bat. Gainera, esan behar da, 2015. urtetik 2016. urtera hainbat aldaketa egon zirela, hortaz, ikusiko diren irudietan ere hainbat aldaketa nabari dira. Esku-hartzea aplikatzerakoan, eskolak zeukan antolaketa hartu zen ardatz eta ikasgelako hainbat testuingurutan jarri zen abian. Esku-hartzea egiteko aukeraturiko arloak hizkuntzetakoak izan ziren: euskara, ingelesa eta gaztelania. Gela barneko antolakuntza berezia zen, eskolak Amara Berri pedagogia zuelako. Horregatik euskarazko, gaztelaniako eta ingeleseko klasean lau testuinguru edo "txoko" zeuden. Gelaren lau ertzetan gai desberdin bat lantzen zuten, ikasgai horrekin lotura zuena, hauek ziren 2015. Urtean gelan landutakoak:

4.2. irudia: 2015. urteko gela barneko antolakuntza.



2016. urtean berriz, hainbat aldaketa egon ziren. Euskarazko antzerki-olerki testuingurua, hizkuntzaz aldatu, eta gaztelaniaz egin zen, horrela gaztelaniazko radio y televisión euskarazko saiara pasa zen.

4.3. irudia: 2016. urteko gela barneko antolakuntza.



Aurreko irudian ikus daitekeen modura, aldaketak egon ziren. Ahozkotasuna euskaraz lantzeko helburuz, eskolak aldaketa egitea erabaki zuen, modu horretan Irrati Telebista testuingurua sortu zen eta esku hartzean ere horrela islatu zen.

Ikusi bezala, lau testuinguru zeuden. Bakoitzean sei ikasle, erdiak 5. mailakoak eta erdiak 6. mailakoak. Hizkuntza ikasgaietako testuinguru bakoitzeko sei ikasleak beti berak ziren, errotazioz errotazio. Baina eskolako beste irakasgaietan, lau testuinguru bazeuden ere, sei ikaslez osaturiko taldea aldatu egiten zen, modu horretan ikasleen arteko ezagutza bultzatzen zen, hori da taldeko irakasleak esandakoa.

Datorren atalean ikusiko ditugu ikerketako partaideen ezaugarriak, ikerketa hau gauzatzeko erabilitako neurtresnak eta azkenik jarraituriko prozedura.

## Metodologia

Atal honetan zehar ikusiko ditugu ikerketako partaideen ezaugarriak, ikerketa hau gauzatzeko erabilitako neurtresnak eta azkenik jarraituriko prozeduraz arituko gara.

### 4.5 Ikerketa Partaideak:

Ikerketa honetako parte-hartzaileak 5. mailako hamahiru ikasle izan ziren. Eskolak zuen pedagogiatik, adin mailak elkartuta egiten zuten lan, hau da, zikloka. Horregatik, ikerketa honetan fokua 5. mailako ikasleengan jarri bada ere, aipatu behar da 6. mailako ikasleak ere gelan egon zirela, horiek hamaika ziren. Beraz, bi ikasmaita horiek elkartuta 3. zikloko hogeita lau ikasleko taldea osatzen zuten.

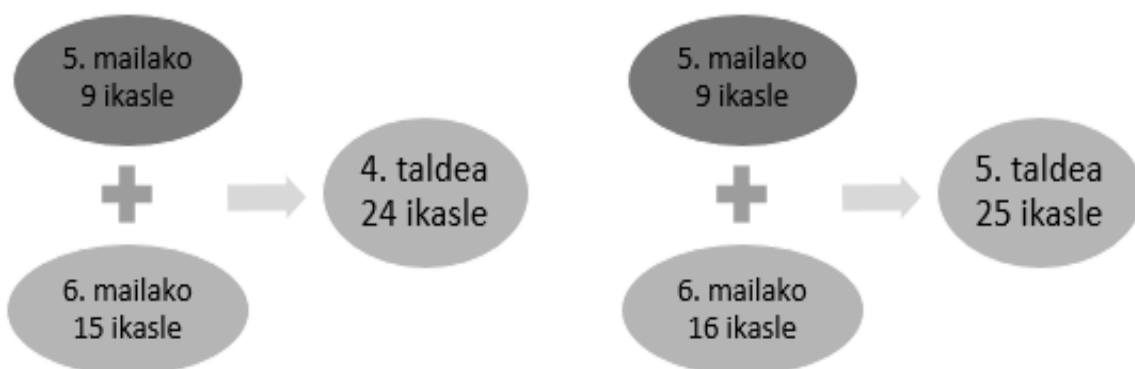
Ikasleak aukeratzeko erabilitako irizpideak izendatuko dira, eta jarraian horiei buruzko azalpen zabalgoa emango da:

- Irakaslearen prestutasuna ikerlari bat gelan hartzeko
- Irakaslearen hizkuntza formazioa
- Ordutegia
- Talde bereko ikasleak izatea.
- Ikasleek kultura orokorra izatea
- 5. mailakoak izatea, jarraipena ahalbidetzeko
- Sakoneko ikerketa egiteko ikasle kopurua

Aukeratutako hamahiru ikasleak ziklo bereko eta talde berekoak ziren, hortaz ikasgela berdinean zeuden. Aurreko atalean ikusi berri dugun moduan, ikerketa egin zen unean, eskolan, orotara 3. zikloko bost talde zeuden.

Segidan datozen bi irudietan esku-hartzean parte hartu zuten bost taldeen ezaugarri nagusiak ekarri ditugu. Azpiko irudian, esku-hartzean kontrol talderako izendatu ziren ikasleak daude ikusgai.

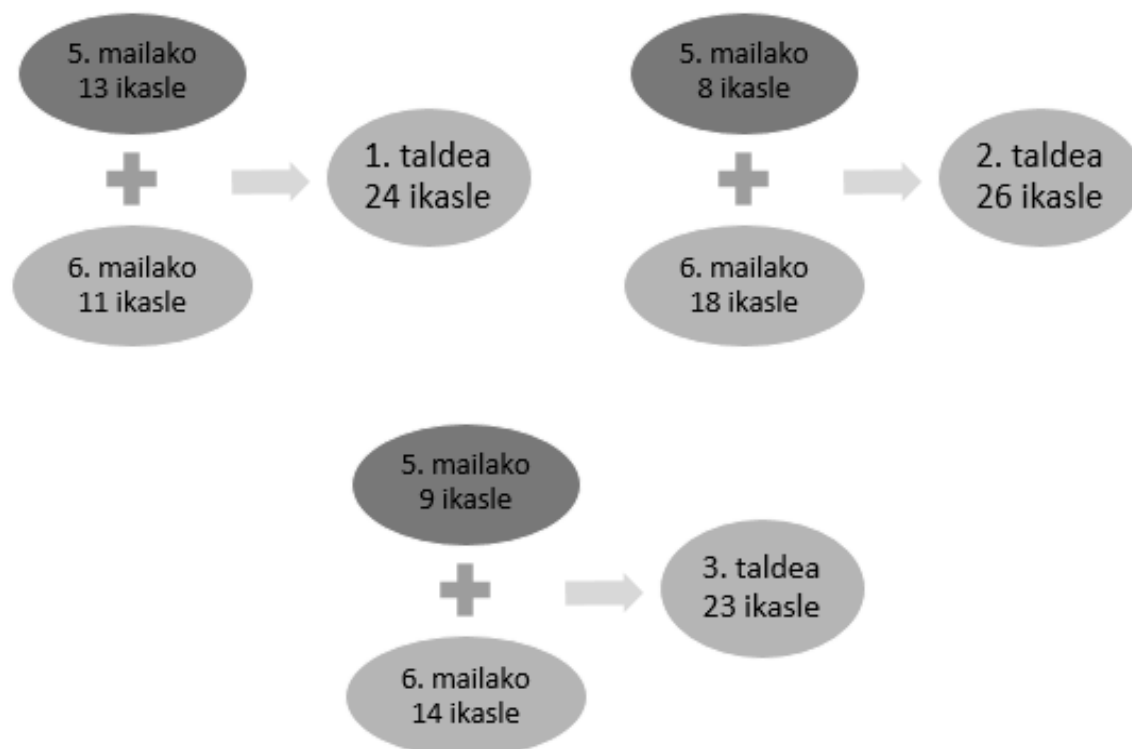
#### 4.4. irudia: Kontrol taldeko ikasleak



Esan behar da, taldeko zegoen ikasle kopurua antzekoa izan zela ikastalde guztietan bai esku-hartzean parte hartu zuten ikasleena bai kontrol taldearen artean; baina desberdintasuna, 5. mailan zeuden ikasleetan zetzan

Osotara bost talde bazeuden ere, esku-hartzea bost geletatik hirutan jarri zen abian eta aukeratutako hamahiru partaide horiek, azpiko irudian ikusten den lehen taldekoak ziren, hau da, esku-hartzea abian jarri zen hiru gela horietako batekoak ziren.

#### 4.5. irudia: Esku-hartzean parte hartu zuten hiru taldeak



Goiko irudian, esku-hartzean parte hartu zuten hiru taldeak ikusten dira eta ikasmila bakoitzean zegoen ikasle kopurua ere ageri da. Ikerketa hauek egiteko 1. taldea izeneko erabili zen, non ikusten den eran, 5. mailako hamahiru ikasle zeuden eta 6. mailako hamaika, guztira 24 ikasleko taldea osatuz. Hau da, ikerketa egiteko aukeratu zen taldean 5. mailako ikasle gehien zeuden taldea izan zen. Dena den, beste arrazoi batzuk ere izan ziren talde hori hautatzeko, segidan ikusiko ditugunak:

Jarraian azalduko diren hainbat arrazoi medio, esku-hartzean parte hartuko zuten ikasle talde horietako bat aukeratzea erabaki zen. Esan daiteke, irakasleak ikerlari bat bere gelan hartzeko prestutasuna izan zela argudio erabakigarria, izan ere, esku-hartzearen iraupena bi ikasturtekoa izanik, bi profesionalek elkarrekin denbora asko pasa beharko zuketzen, horregatik irakasleen gogoia eta jarrerak determinatu zuten erabakia. Gainera, aukeratutako taldeko irakasleak euskara eta gaztelaniaz gain, ingeleseko ezagutzak bazituen, eta horrek ere, hainbatetan, interbentzioak ahalbidetuko zituela pentsatu zen, eta horrela gertatu gainera.



Bestetik eskola ordutegia ere muga izan zen ikerketa aurrera eramateko, eta baita horren antolakuntza ahalbidetzeko garaian ere, ezaugarri hori, eskola ordutegiarena, kontutan izan zen beste alor bat izan zen.

Taldean antzekotasunei erreparatuz, 3. zikloko 5 taldeak irudiko ezaugarriak zituzten, hau da: guztietan ikasle kopuru paretsua zegoen ikasgelan, talde txikiena 23 ikaslekoa zen eta kopurutsuena 26koa. Gainera, guztietan arazo pertsonalak zituzten haurrak zeuden, esaterako: guraso bereziak, zendutako gurasoren bat edota etxean arazo ekonomikoak zituztenak. Baina aukeratutako taldean, 5. eta 6. mailako ikasleen arteko oreka gehiago zegoen, 13 zirelako 5. mailakoak eta 11 ikasle, aldiz, 6. mailakoak. Beste talde batzuetan proportzioak oso bestelakoak ziren. Hortaz, oreka eta proportzioa mantendu nahi ziren, baina batez ere ikerketa burutzeko ahalik eta 5. mailako ikasle gehien zituen taldea aukeratu nahi izan zen, nahiz eta ikerketaren nahietako bat sakoneko ikerketa izan.

Aukeratutako taldeak bazituen baita kultura orokorrari buruzko nozio zabalagoak ere. Bestera esanda, taldeko guraso asko unibertsitatean ikasitakoak ziren eta taldeko eztabaidetan iritziak ematerako garaian, gai askori buruzko oinarritzko ezagutzak zituzten. Bestalde, taldeko ikasle gehienek mundu zabalean barrena bidaiatzeko aukera izan zuten, eta hortaz, beste kultura batzuk ezagutzeko parada. Azkenik, oro har, taldeko irakaslearen esanetan, gehienek ezagutzen zuten euskal kultura eta *baita Ikerketa-herriko* ingurua ere.

Halaber, 5. mailako ikasleak aukeratu ziren, bi ikasturteetan zehar jarraipen osoa egiteko, era horretan esku-hartzearen bidez izandako bilakaera aztergai izateko aukera eduki zedin. Eta hori zuzenean lotuta dago ikerketa-diseinuarekin. Izan ere, asmoa sakoneko ikerketa egitea zen, hori egin ahal izateko, ikerlariak aukeratu egin behar izan zuen fokua non jarri. Hau da, talde batean arreta jartzea erabaki zuen, eta horren baitan, adin maila bat aukeratu. Hortaz, ikerketako aukeratutako hamahiru ikasleak, talde berekoak eta 5. mailakoak.

Ikerketarako aukeratutako 5. mailako hamahiru ikasleen ezaugarriei dagokionez esan, ikerketa hasterakoan 10-11 urte zituztela. Bestalde, jaioterriari buruz, hamaika ikasle eskola dagoen herrikoak ziren, beste bat ondoko herri txiki batekoa zen; eta azkenik, ikasle bat, Senegalen jaiotakoa zen, nahiz eta, zazpi urterekin *Ikerketa-herrira* bizitzera joan.

Ondorengo taulan ikasle bakoitzari buruzko informazio orokorra aipatuko da, eta jarraian, bakoitzari buruzko deskribapen xehatuago bat egingo da. Besteak beste, taula honetan agertzen dira ikasle bakoitzak etxean hitz egiten zituen hizkuntzak, lagunekin ohikoz erabiltzen zituenak eta ikasten ari zenak. Bi hizkuntza agertzen diren kasuan, letra lodiz adierazi da gehienetan erabiltzen zuen hizkuntza.

## 4.5. taula: Partaideen ezaugarriak.

Ikaslea	Generoa	Etxeko hizkuntza	Gelakideekin erabilitako hizkuntza	Lagunekin erabilitako hizkuntza
ST1	Neska	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST2	Mutila	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania</b> Euskara	Gaztelania
ST3	Mutila	<b>Euskara</b>	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST4	Neska	Gaztelania <b>Euskara</b>	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST5	Neska	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania Euskara</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST6	Neska	<b>Euskara</b>	Gaztelania <b>Euskara</b>	Gaztelania
ST7	Neska	<b>Euskara</b>	Gaztelania <b>Euskara</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST8	Mutila	Euskara <b>Gaztelania</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>	Gaztelania
ST9	Neska	<b>Euskara</b>	Gaztelania <b>Euskara</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST10	Neska	Gaztelania	Gaztelania <b>Euskara</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>
ST11	Neska	<b>Gaztelania</b> <b>Euskara Yola</b> Wolof Frantsesa	<b>Gaztelania</b> Euskara	<b>Gaztelania</b> <b>Euskara</b>
ST12	Mutila	<b>Gaztelania</b>	<b>Gaztelania</b> Euskara	Gaztelania
ST13	Neska	<b>Euskara</b>	Gaztelania <b>Euskara</b>	<b>Gaztelania Euskara</b>

Taulako informazioa orokorki aztertuz, ikus daiteke etxeko hizkuntza nagusiak euskara eta gaztelania direla. Sei ikasleren etxeko ohiko hizkuntza euskara da, eta beste hainbesterena aldiz, gaztelania. Agian, ST11 ikaslearen kasua deigarriena da hizkuntza-

aniztasunari dagokionez, Senegaldar jatorria duelako, eta bertako eskolara joan zelako *Ikerketa-herrira* etorri aurretik. Horregatik, frantsesa eta wolof hizkuntzak apur bat ikasteko aukera izan zuen. Hala ere, bertan bizi zenean, bere etxean yola izeneko hizkuntza gutxitua erabiltzen zuten, eta egun ere, sarritan bere etxean yola erabiltzen dute, nahiz eta batzuetan gaztelaniaz eta euskaraz ere hitz egin.

Hizkuntzen ikaskuntzari dagokionez, ia gehienak ibilbide bertsua egin zuten. Hau da, etxetik euskara ikasteko aukera ez zutenek, haur eskolan hastean hasi ziren hizkuntza hori ikasten, edo zehatzago esanda, entzuten. Gehienak, haur eskolan urte batekin hasi, eta bi bete arte egon ziren. Ondoren, eskolako haur hezkuntza zikloan, bizpahiru urterekin, euskara ikasten hasi ziren, adin honetan ohikoak diren ipuin kontaketa eta jolasen bidez. Azkenik, hiruzpalau urterekin ekin zioten ingelesa zerbait lantzeari. Asteazkorduan, ordu batez, ipuin edo kanta errazak irakurriz eta entzunaz, ondoren, bost urteko klasean, ordu gehiago eskaintzen hasi ziren atzerriko hizkuntzari. Hala ere, jauzi garrantzitsua Lehen Hezkuntzan gertu zen, haurrak idazten eta irakurtzen hasten direnean, orduan hasi baitziren euskaraz eta gaztelaniaz idazten. Euskarazko lerroan ikasi zuten, irakasgai guztiak euskaraz jaso zituzten, gaztelaniako irakasgaia izan ezik, hala ere hizkuntza hori, guztientzat jadanik ezaguna zen.

Jarraian, ikasle bakoitzaren inguruko deskribapena egingo da, horien inguruko informazio gehiago emateko:

**ST1:** Ikasle honek ikerketa hasterakoan 10 urte zituen. Bere etxean ohiko hizkuntza gaztelania zen, nahiz eta bere aitak euskaraz jakin. Bere amaren familiaren parte batek Galiziako jatorria zuen, horregatik askotan aipatzen zuen aitona-amonek galizieraz hitz egiten zutela eta berak hainbat hitz eta esaldi bazekizkiela. Ahizparekin ohituraz gaztelania erabiltzen zuen, hala ere batzuetan euskaraz mintzatzen ziren, esaterako oporretan zeudenean. Izaerari dagokionez, ikerketaren lehen urtean, 2015. urtean, ikasle hau taldera sartzen saiatzen bazen ere, hainbat arazo zituela esan daiteke. Ikerlariaren begitara, 6. mailako ikasle batzuk ez ziren berarekin ondo moldatzen eta hortaz, zailtasunak izan zituen. Gainera, ikerketa egiten ari zen unean, momentu pertsonal gogor bat pasatzen ari zen, hots bere lagun-min baten dolua, eta horren eraginez ere, askotan bere baitan bilduta egoten zen ikaslea. Taldeko irakasleak ere, askotan esan izan zion ikerlariari ikasleak aldia galduta izateko joera zuela, baina arazo pertsonala medio, eskola, ikasleari bere espazio eta denbora ematen ari zitzaion.

**ST2:** Ikasle honek etxean gaztelaniaz hitz egiten zuen, nahiz eta bere gurasoek euskaraz jakin eta aitaren familia euskalduna izan. Etxean, amonarekin bizi ziren, eta hau gaztelaniaduna izanik, etxean beti hizkuntza hori erabiltzen zuten. Ikasle horren joera, gaztelaniaz hitz egitea zen, gelan gehienetan hizkuntza horretan aritzen zen. Bere izateko era nahiko berezia zen eta arazoak zituen taldean egoteko. Bere ikaskideak askotan kezkatzen ziren zirikatzen aritzen zelako eta ez zelako lanean uzten. Gainera,

ikerlariaren ustez, sozializatzeko zailtasunak zituen, asko kostatzen baitzitzaion bere talde-kideen izenak eta gustuak ikastea. Horrekin loturik esan, ikerlariaren izena ikastea ere denbora luzea eman ziola, beti ere, beste ikaskideekin alderatuz. Baina bai ikasleak, bai irakasleak sarri azpimarratu zuten izaera bereziduna zena.

**ST3:** Ikasle hau ikerketako herriaren inguruan zegoen beste herri txiki batekoa zen, 2016. urtean 518 biztanle zituenekoa. Gelan askotan aipatzen zuen, herrian jende guztiarekin euskaraz aritzen zela. Bere guraso zein anaiarekin hizkuntza hori erabiltzen zuen, baita herriko lagunekin eta familia zabalarekin ere. Hala ere, ikasle honek eskolan gaztelania zerabilen ikaskideekin hitz egiteko. Ikerketan zehar ikasle hori pertsona bizi eta alai bezala deskribatu liteke, izan ere energia bizikoa zen eta zuen arazorik taldean, nahiz eta, taldeko irakaslearen aburuz, alperra zen ikasgelako lanak egiterakoan.

**ST4:** Etxeko hizkuntza nagusia, 11 urteko ikasle honentzat, euskara zen. Bere gurasoak euskaldun berriak ziren eta ikasleak aipatu izan zuen euskaltegira joaten zirela. Etxeko hizkuntza euskara zen eta gurasoak ahalegina egiten zuten hori horrela izan zedin. Bestetik, ikasle horrek bere anaia zaharragoarekin euskaraz hitz egiteko joera zuen, baina noizean behin gaztelania erabiltzen zuela esaten zuen, beti ere gurasoak aurrean ez zeudenean. Gela barnean ohitura zuen euskaraz aritzeko, nahiz eta gaztelania ere erabili. Ikasle hau, alai eta energiaduna zen, ikasle fina eta langilea. Baina lagunei dagokionez, esan liteke, taldeko nesken liderretako bat zela

**ST5:** Ikasle honek, euskararekin atxikimendu handia erakusten zuen, nahiz eta etxean gaztelaniadunak izan. Bere ahizpa gazteagoarekin gehienetan gaztelaniaz hitz egiten bazuen ere, euskaraz ere aritzen zela esan izan zuen. Bere aitak inguruan zegoen ikastola batean ikasi zuen euskaraz. Hala ere, ikaslearen amonak euskaraz ez zekienez, etxean gaztelaniaz hitz egiten zuen, horregatik ikasleak zioen, aitak ulertzen zuela, baina ez zuela hitz egiten. Ikasle horren aitonak, euskaraz bazekien, baina ezkontzean hizkuntza aldatu eta familian gaztelaniaz hitz egiteko hautua egin zuen. Horregatik, ikasle horrek bere familiari buruzko informazio hori pozarren jaso zuen, izan ere, berak arto erakutsi zuen bere etxean ere, aitonak besterik ez bazen ere, euskaraz zekiela eta hitz egiten zuela. Esan behar da, hori jakin ostean, euskararekin bere jarrera, onerako, aldatuz zela. Ikasle hau lasaia zen eta izateko era alai zuen. Ikerketako lehen urtean motibazioa galduta ikusi zuen ikerlariak, lanerako gogo gutxirekin, baina bigarrengoan motibazio handia erakutsi zuen eta baita eskolako ariketak egiteko ere.

**ST6:** Ikasle honen guraso biak euskaldunak ziren eta etxean erabilitako hizkuntza euskara zen. Anai nagusiarekin aldiz, gaztelaniaz hitz egiten du, nahiz eta batzuetan euskaraz aritu. Bere osaba-izeba batzuk Andorran bizi dira, eta beste batzuk Alemanian, elkarrekin solas egiteko erabilitako hizkuntza euskara izan ohi da. Nahiz eta, ikasle honek aipatu izan duen, katalanez eta alemanez hainbat hitz ikasi dituela bere lehengusuei esker. Ikasle hau nahiko erreserbatua zen, eta gutxi hitz egiten zuen, hala ere gelan bi

hizkuntzetan aritzen zen. Ikasle hau bizkorra zen eta isila. Askotan atzetik aritzen zen eta ST4 ikaslearekin batera nesken taldeko liderra zen.

**ST7:** Ikasle honek laugarren mailara arte, *Ikerketa-herritik* hurbil dagoen beste herri batean ikasi zuen, zeinak 2016. urtean 4.704 biztanle zituen. Ondoren, eskola itxi zenez, *Ikerketa-herrira* bizitzera joan zen eta baita bertako eskolara ere. Ikasle horrek etxean euskaraz hitz egiten zuen. Gela barnean, ST5 eta ST9rekin batera euskaraz aritzen zen baita ST4 eta ST5ekin ere. Hala ere ST2ri adibidez beti gaztelaniaz zuzentzen zitzaion. Ikasle hori izaeraz alaia eta irekia zen, beti prest eta gogoz jarduerak egiteko. ST5, ST9 eta ST13 ikasleekin batera ibiltzen zen eta laguntasun harreman sanoa osatzen zuten.

**ST8:** Ikasle honen familia egitura desberdina da, besteekin alderatuz, izan ere, ama, amona eta izeba batekin bizi zen. Etxean, amonarekin eta izebarekin euskaraz hitz egin bazezaken ere, gutxitan egiten zuela zioen, ikaslearen amak ez zekielako. Bere ustez, garrantzitsua zen bere etxekoentzat berak euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez ikastea. Gela barnean gaztelaniaz hitz egiteko joera bazuen ere, euskaraz ere aritzen zen. Izaeraz lotsatia zen eta beti ariketak egiteko gogoz egoten zen, nahiz eta askotan edonola egin lehenbizikoa izateko amaitzen. Esaneko ikaslea zen eta taldean ondo moldatzen zen.

**ST9:** Bere etxeko hizkuntza euskara zen, nahiz eta berak zioen nebarekin gehienetan gaztelaniaz aritzen zela. Gela barnean euskaraz aritzeko ohitura zuen, hala ere horrek ez du esan nahi, gaztelania erabiltzen ez zuenik. Ikasle hau izaeraz alaia eta irekia zen, taldeko ikasle guztiekin ondo moldatzen zen edo ahalegintzen zen tratu adeitsu bat izaten. Taldeko beste ikaskide batzuekin laguntasun harreman estua zuen.

**ST10:** Ikasle honek etxean gaztelaniaz hitz egiten zuen, bai aita eta bai amarekin. Hala ere, bere gurasoentzat garrantzitsua zen berak eskolan erakutsitako hiru hizkuntzak ikastea. Ikasle horrek euskaraz hitz egiteko joera handirik ez bazuen ere, euskararekiko atxikipena erakusten zuen eta esku-hartzean zehar kontzientzia linguistikoa bereziki landu zuen. Ikaslea alaia zen eta asko saiatzen zen taldeko ikaskideekin ondo moldatzen. Ariketak egitea kosta egiten zitzaion, eta batez ere ikerketako azken urtean, batzuetan aldia galduta egoten zen, izan ere, etxeko kide bat gaixotasun bati aurre egiten ari zelako.

**ST11:** Ikasle hau Senegalen jaio zen eta zazpi urte inguru zituenean *Ikerketa-herrira* etorri zen bizitzera. Bere izaera lotsatiagatik, asko kosta zitzaion ikerlariari, eta baita taldeko irakasleari ere, berari buruzko informazioa eskuratzea. Hala ere esan, zazpi urte bete arte Senegaleko eskola batean ikasi zuela, eta bertan frantsesa eta wolof ikasi zituela hizkuntza ofizial moduan. Gainera etxean, bera bizi zen eskualdeko eta hizkuntza gutxitua den, yola erabiltzen zuten. Hizkuntza hori, hainbatetan debekatua egon da. Hortaz, *Ikerketa-herrira* etorri zenean, eskolan, Eusko Jaurlaritzako harrera protokoloak horrela zehaztuta, bertako hiru hizkuntzak, gutxika- gutxika, ikasten hasi zen. Ikerketa garaian gehien erabiltzen zuen hizkuntza gaztelania zen, baina euskara ere erabiltzen

zuen hainbat ikaskideekin hitz egiteko. Azken horretan, euskarari, ikasturte batetik bestela izugarrizko hobekuntza izan zuela esan zuten irakasleek eta ikerlariak ere hori sumatu zuten. ST11 izan da hizkuntzen irakaskuntzan ibilbide desberdina izan duen ikasle bakarra. Aipatu moduan, Senegaleko eskolan aritu zenez zazpi urte bete arte, eskolako harrera planaren bidez, gutxika hasi zen hizkuntzak ikasten. Lehen zikloan, euskara eta gaztelania ikasteko klase arruntez gain, errefortzukoak jasotzen zituen, eta ez zuen ingeleseko ikasgaia ematen. Ondoren 2. zikloan, ingeleserako hurbilpena hasi zen, eta euskara eta gaztelania ikasteko laguntza izaten jarraitzen zuen. Azkenik, 3. zikloan, ingeleseko klaseak bere kide guztiak bezala jarraitzen zituen, baina laguntza jasotzen zuen, batez ere euskara eta gaztelanian. Ikaslea alai zen, baina asko kostatzen zitzaion irekitzea, ziurrenik bere bizitzan pertsonalek zerikusia zuten horretan. Ikaskideekin ondo moldatzen saiatzen zen, baina batzuk arbuioz begiratzen zuten. Taldeko irakaslearen ustez, taldeko hainbatek inbidia zion, izan ere hizkuntza desberdin asko hitz egiten zituen.

**ST12:** Ikasle honen etxean gaztelaniaz hitz egiten zuten, bere amak jatorri asturiarra zuen eta aitak berriz Galiziakoa. Bere anaia zaharragoarekin gaztelania erabiltzen zuen. Etxean, batik bat bere aitak, ez zuen euskararekiko atxikimendurik azaltzen, are gehiago, hizkuntza gutxituarekiko jarrera negatiboa zuen eta ikaslearengan ere horrelako jarrera sumatzen zen. Beti gaztelaniaz hitz egiten zuen, irakaslearekin, ikerlariarekin eta kide batzuekin salbu, horiekin euskara erabiltzen zuen. Etxean presioa jasotzen zuen ikasgai guztietan ikasle ona izan zedin eta euskara, berarentzat etxeko hizkuntza ez izanik, nekeza egiten zitzaion. Horregatik esperotako gabeko nota jasotzean hizkuntza horretan, ikasle horren frustrazioa areagotu egiten zen. Oso saiatua zen eta ikerketako lehenbiziko urtean batik bat, besteen espektatibak betetzen ari zela sumatu zuen ikerlariak. Izaeraz alai bazen ere, askotan zama handia zuela nabari zen, ikasle ona zen, baina ez zen bereziki nabarmentzekoa, hala ere etxekoek jarritako presioa nabaria zen eta taldeko irakasleak ere hori esana zion ikerlariari. Taldeko beste ikasleekin oro har ongi moldatzen zen.

**ST13:** Ikasle honek etxean euskara erabiltzen zuen, bai guraso baita ahizparekin ere. Gela barnean zuen jarrera, lotsatia eta isila zen, baina hitz egiten zuenean gehienetan euskaraz aritzen zen. Ikasle fina zen eta langilea, oso baxu hitz egiten zuen eta hori izan zen ikertzailea gelan egon zenean deigarria egin zitzaion ezaugarrietako bat. Taldeko kideekin oso harreman ona zuen eta denek estimuan zuten. Oso ikasle jatorra zen eta ideiak argi adierazteko ohitura zuen.

Atal honetan ikusi ditugu beraz, ikerketako eskolaren ezaugarriak, zeina Amara Berri Sistemaren parte izanik arlo pedagogikoari begiratuz gero hainbat berezko ezaugarri ditu. Ikerketaren ardatz izan den esku-hartze pedagogikoa. Eta azkenik, ikerketako partaideen deskribapen xehea egin da horien inguruan sakontzeko asmoz.

## 4.6 Instrumentuak

Ikerketa honetan erabilitako instrumentu nagusia behaketa izan da. Aurrez 4.2 atalean deskribatu eran, behaketa da etnografiaren zutarri nagusia. Hala ere, ikerketa ontzeko asmoz, galdetegia, talde elkarrizketa eta gelako ariketak bezalako instrumentuak ere erabili dira. Instrumentu hauen konbinazioz, triangelatzea erabili da emaitza guztien baturaz analisisa eta ondorioak egiteko, hots, emaitza fidagarriagoak eskuratzeko asmoz, tresna askoren konbinazioa erabili da. Instrumentuen deskribapenarekin batera jarraitutako prozedura xeheki azalduko da. Azpiko taulan erabilitako neurtresnen oinarritzko deskribapena ikusiko dugu. Bertan ikusten da instrumentu bakoitza zein helburu erdiesteko erabili den. Eta segidan, bakoitza zein ikerketetan erabili den zehazten da. Taularen ondoren doi-doi deskribatzen da neurtresna bakoitza.

4.6. taula: Neurtresnen oinarritzko azalpena.

Neurtresna	Helburua	Ikerketa	Kodea
<b>Behaketak</b>			
Behaketa 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Partaideak ezagutu</li> <li>· Gela barneko egoera ezagutzea eta ikerketa definitzea.</li> <li>· Ondoren egoeretan sakondu.</li> </ul>	1, 2, 3	2015.RC.Behaketa 2015.RT.IkastaldeA urkzp.Behaketa
Behaketa 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ikerketan sakontzea</li> </ul>	1, 2, 3	2016.RC.Behaketa
<b>Galdetegiak</b>			
Hasierako galdetegia	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ikasleen oinarritzko informazioa eskuratzea.</li> <li>· Datu soziobiografikoak eta linguistikoak.</li> </ul>	1	2015.Galdetegia1
Zein neurritan zara eleaniztuna?	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ikasleen eleaniztasun maila ezagutzea</li> </ul>	1, 2	2015.Galdetegia. Eleaniztun.
Nortasunari buruz	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ikasleen nortasunaren inguruko informazioa biltzea</li> </ul>	2	2016.Galdetegia. Nortasuna
Translanguaging balorazioa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Translanguaging ariketen inguruko ikasleen iritziak jasotzea</li> </ul>	3	2015.Galdetegia. TransBalorazio 2016.Galdetegia. TransBalorazio
<b>Talde-eztabaidak</b>			
Talde-eztabaidaren aurreko ariketa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Esku-hartzeari buruzko informazioa idatziz jasotzea.</li> <li>· Ikasleek hizkuntzen inguruan zituzten usteak ezagutzea.</li> </ul>	1, 3	Gomets ariketa

Talde-etzabaida 2015	· Ahozko eran ikasleak hizkuntzen inguruan zituzten usteetan sakontzea	1, 3	2015.TaldEztbd
Talde-etzabaida 2016	·Esku-hartzeari buruzko informazioa idatziz jasotzea. · Ikasleek hizkuntzen inguruan zituzten usteak ezagutzea · Ikerketako partaideen hizkuntza erabileretan sakontzea	1, 3	2016.TaldEztbd
Ahozko hausnarketa 2016	· Ahozko eran translanguaging ariketen inguruko ikasleen iritzietan sakontzea	3	2016.AhozHausnrkta
<b>Gelako ariketak</b>			
Biografia Linguistikoa	· Ikasleen hizkuntza-ohiturak idatziz ezagutzea ondoren ahoz horren inguruan aritzeko.	1	2015.Dc.BioLing
Euskararen Etorkizuna	· Ikasleek euskararen etorkizunari buruz zekitena idatziz jaso ondoren ahoz horri buruz aritzeko.	1	2016.IrTb.EuEtor
Ozgeri Gutuna	· Ikasleen hizkuntza-ohitura, identitate eta oinarrizko informazioa idatziz eskuratzea ondoren ahozko eran sakontzeko.	2	2016.RC.OZ
Historia del euskera ¿Qué sabemos sobre el euskera?	· Ikasleen euskararen inguruan zekitena idatziz jasotzea ondoren horri buruz aritzeko.	2	2016.Dc.EuHist
<b>Gelako aurkezpena</b>			
Bederatzi antzerki labur	· Ikasleak hainbat egoeretan euskararen egoeraz eta erabileraz hausnartzea	1	2015.RT.Ikastalde Aurkzp.9antzer
Ayapaneko	· Hizkuntza gutxitu bati buruzko ezagutzetan sakontzea · Ayapaneko hizkuntza gutxitua aurkeztea	1	2015.Dc.Ikastalde Aurkzp
Amazig	· Hizkuntza gutxitu bati buruzko ezagutzetan sakontzea · Amazig hizkuntza gutxitua aurkeztea	1	2015.RT.Ikastalde Aurkzp.Amazig



## Behaketak

Ikerketa honetako behaketa aldia bi ikasturtetan egin da, 2014-2015 eta 2015-2016. Hala ere, esku-hartze pedagogikoagatik, bi ikasturtetan, behaketak urte hasieratik ekainera bitarte egin dira. Horregatik lanean zehar bi urte aipatuko dira 2015 eta 2016. Dena den, esku-hartzea abian jarritako testuinguruak zeintzuk ziren ikusiko dugu eta ondoren ikerlaria egondakoak ikusiko ditugu.

Hizkuntzetako hiru ikasgaietan egin zen behaketa, hau da, euskara, gaztelania eta ingeleseko ikasgaietan. Eskolako metodologia zela eta ikasleak testuinguruetan antolatzen ziren. Hala ere aurrez esan behar da, esku-hartzea abian jarri zen testuinguruetan, aurrez egindakoa aintzat hartu zela, hau da, esku-hartzea egokitu egin zela eskolako pedagogiari. Era horretan, esku-hartzerako sortutako materialak, ziklo horietako testuinguruetan lantzen zenarekin uztartuz sortu ziren. Segidan, arlo bakoitzeko testuinguru bakoitza deskribatuko da:

**Euskarako saioetan** eta 2015. urtean, euskarazko irakasgaia, honako 4 testuinguruz osaturik zegoen:

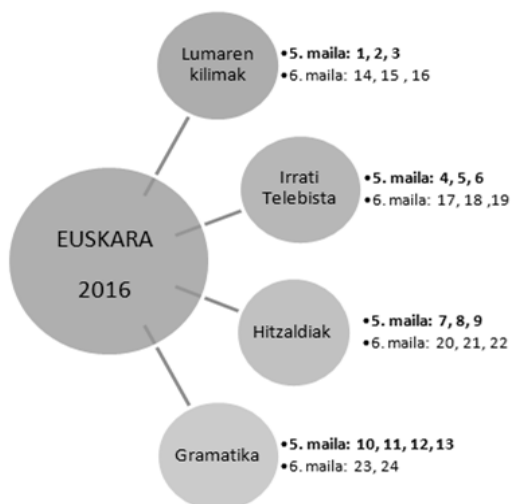
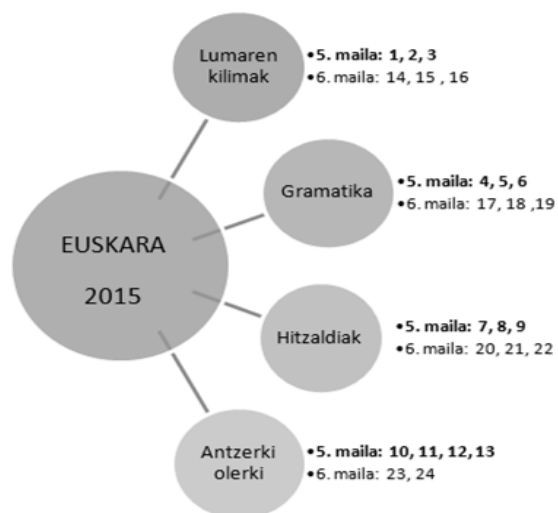
- **Lumaren Kilimak**
- **Gramatika**
- Hitzaldia
- Antzerki eta olerki

Lehenbiziko bi testuinguruetan egin zen esku-hartzea: Gramatika eta Lumaren Kilimak testuinguruetan.

Bi testuinguru horietarako bereziki sorturiko materialak, aurrez ikasleek egiten zutenarekin konbinatuz sortu ziren, era horretan, eskolaren testuingurura egokitzen saiatuz materiala.

2016. urtean, ikasgai honetan hainbat aldaketa izan ziren, eta honako lau testuinguruk osatu zuten:

- **Lumaren Kilimak**
- **Irrati Telebista**
- Hitzaldia
- Gramatika

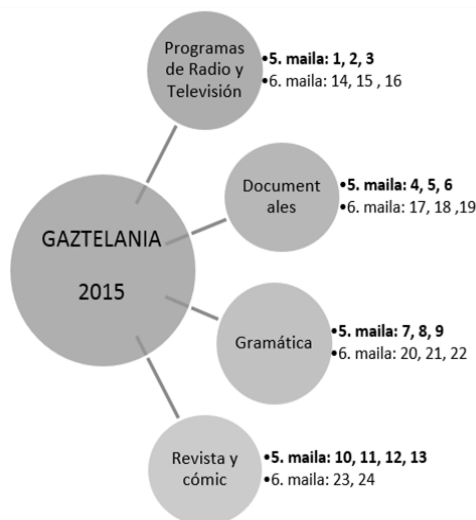


Urte horretan, esku-hartzea lehen bi testuingurutan egin zen: Lumaren Kilimak eta irrati telebistan.

Eskolak urte horretan, 2016an, testuinguruetan hainbat aldaketa egin zituen haien barne-erabakiei jarraiki. Ondorioz, proiekturako aurreko urtetik egindako materialak, egokitu egin ziren eta kasuan kasu berriak sortu, esaterako Irrati telebista testuingururako. Era horretan lortu zen esku-hartzearen izaera globala mantentzea eta batasuna ematea arloz arlo.

**Gaztelaniazko saioan**, aurrekoarekin gertatu legez urtetik urtera aldaketak izan ziren. 2015. urtean, honako testuinguruak zeuden testuinguruak zeuden gaztelaniko saioan:

- **Programas de Radio y Televisión**
- **Documentales**
- Revista y Cómic
- Zona Gramatical



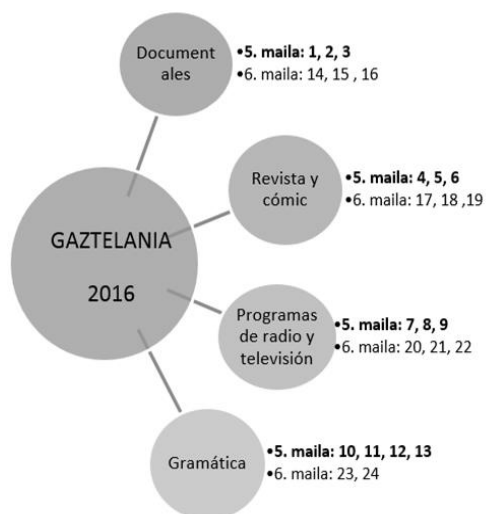
Esku-hartzeko materiala lehen bi testuinguruetan egin zen: Programas de Radio y Televisión eta Documentalesen.

2016. urtean testuinguruen izena eta izana berdina izan bazen ere, esku-hartzea gauzatzeko testuinguretan aldaketak egin ziren.

- **Documentales**
- **Revista y Cómic**
- Radio y Televisión
- Zona Gramatical

Eskolako barne erabakiak medio, esku-hartzea egiteko testuinguruak aldatu ziren eta honakoak izan ziren: Documentales eta Revista y Cómic. Hortaz, material berria egin zen testuinguru horretako edukira egokitzeko.

Proiektuaren izaera osoa mantetzeko asmoz, egindako aldaketak edukia testuingurura egokitzeko egin ziren. Era horretan, esku-hartzearen muina mantenduz.

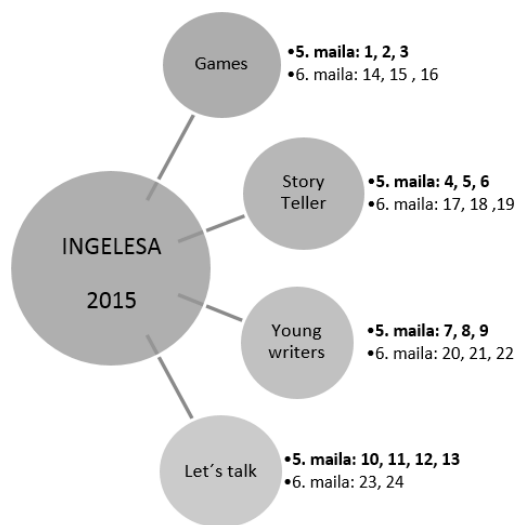


Azkenik **ingelesean**, testuinguru hauek zeuden:

- **Games**
- **Story Teller**
- Young writers
- Let's talk

Hemen ez zen aldaketarik izan, ez esku-hartzeari dagokionez, ez testuinguruari dagokienez. Bi urteetan Games eta Story Teller testuinguruetan egin ziren.

Jarraian, urtez urte egindako behaketaz ariko gara aurrez ikusi ditugun testuinguruaren banaketa ikusi ondoren.



**2015. urteko behaketa.** Lehen behaketa lanak 2015 otsailean hasi, eta 2015 ekaina bitarte luzatu ziren. Urte horretan, ikerlaria astean bi aldiz joan zen eskolara eta egun horietan euskarako, gaztelerako eta ingeleseko ikasgaiak jarraitzen zituen. Horrela 36 interbentzio egunez egon zen gelan, baina 108 orduz. Esan behar da, egun guztietan ezin izan zela jarraipena egin, tartean, ohikoak diren jai egunak egon zirelako edo ikerlariak beste zeregin batzuk zituelako. Gainera, eskolako pedagogia medio, ikasleek, lanen aurkezpen batzuk, beste egun batzuetan egin zituzten. Beraz, ikerlaria ohiko ordu eta egunez gain, aurkezpen egunetan ere, eskolan egoten saiatzen zen.

Ikerlariak behaketak burutzeko garaian, ikasleek gela barnean zuten taldekatzea errespetatu zuen, hau da bera zen talde batera hurbiltzen zena. Modu horretan, gelako erritmoa eta antolamendua errespetatuz.

Bestalde, ikasleak esku-hartzean lantzen ari ziren materialaren jarraipena egiten zuenez, ikerlaria, hainbat une zehatzetan testuinguruz aldatzen zen. Izan ere, ikerlariak aurreikusi zuen interbentzioko hainbat materialek eztabaidarako tartea eskainiko zutela eta horren ondorioz, ikasleen inguruko informazio gehiago eskuratzeko aukera izango zuela. Esaterako, ikerlaria Documentales testuingurutik Radio y Televisión testuingurura aldatu zen, ikasleak beraien Biografia Linguistikoa egin zutenean. Hori dela eta, hainbat errotaziotan bi testuinguru agertzen dira, baina ikerlaria ez zen bietan aldi berean egon, baizik eta egun zehatz batzuetan testuinguruz aldatu zen, “txoko” horretan egiten ari ziren ariketak behatzeko.

Hauek dira, 2015. urtean ikerlariak jarraitu zituen testuinguruak errotazio bakoitzean:

## 4.7. taula: 2015. urtean jarraitutako testuinguruak.

Jarraitutako testuingurua 2015	EUSKARA	GAZTELANIA	INGELESA
1. Errotazioa Otsailak 9 Otsailak 27	Lumaren Kilimak	Radio y Televisión amaieran: Documentales	Games
2. Errotazioa Martxoak 2 Martxoak 18	Lumaren Kilimak	Radio y televisión	Games
3. Errotazioa Apirilak 13 Maiatzak 6	Gramatika	Radio y Televisión amaieran: Documentales	Games
4. Errotazioa Maiatzak 11 Ekainak 3	Lumaren Kilimak	Radio y Televisión amaieran: Documentales	Games azken bi saioetan: Story Teller

Bi ikasturteetan eginiko behaketan, errotazio bakoitzari eskainitako denboraren kudeaketaz ariko gara. Esku-hartzerako aproposki sortutako egutegia, eskolakoarekin bat egiten saiatu zen. Irakasleak ahalik eta zehatzen jarraitzen saiatu ziren, baina aipatu moduan, eskolako jaien, udaberriko oporren eta ikerlariaren konpromisoez gain, eskolan, hainbat irteera eta gertaera izan ziren, ondorioz interbentzioan malgutasunez jokatu zen. Esku-hartzearen errotazioa, hiru astero aldatzeko pentsatu bazen ere, hainbatetan gehiago luzatu zen, gehienetan galdutako saioen bat berreskuratzeko asmoz. Hala ere, interbentzioa ikasle guztientzat berdina egin nahi zenez, malgutasunez jokatu zen, baina errotazio bakoitzerako pentsaturiko denbora gehiegi luzatu gabe, amaierako ikasleek ere denbora izan zezaten, eta esku-hartzeari beharrezko denbora eskaintzeko. Irakasleek egutegia kontrolatu zuten, denboraren banaketa ahalik eta proportzionalena eginaz. 2015eko euskarako 3. errotazioan, ikerlariak, Gramatika testuingurua behatu zuen, Lumaren Kilimak testuinguruaren orde. Aldaketa hori, Gramatikan egiten ari zen esku-hartzeak nolako ibilbidea hartu zuen behatzeko asmoz egin zen, hau da, ikasleak bertan latzen ari ziren edukien izaera aztertu nahi izan zen, batetik, ariketan egokitasun maila ezagutzeko, eta bestetik, esku-hartzean zeuden testuinguru guztien balorazio bat egin ahal izateko ikasturte amaieran.

**2016. urteko behaketa.** Bigarren behaketa aldia 2016. urtean egin zen, eta urtarriletik ekaina bitarte iraun zuen. Urte horretan, ikerlaria astean lautan joan zen eskolara eta egun horietan euskarako, gaztelerako eta ingeleseko ikasgaiak jarraitu zituen, aurreko urtean bezala. Horrela, 58 interbentzio egunez egon zen gelan, hau da guztira 174 orduz. Aurreko urtean bezala, ia beti egun berdinetan joaten zen ikerlaria eskolara, baina ikasleen aurkezpenak jaso nahi zirenez, batzuetan ohiko ordutegi edo egunez gain ere, ikerlaria eskolara joaten zen. Irakasleak beti gonbidatzen zuen ikerlaria ikasleen lanak eta aurkezpenak ikustera, ateak zabalik zituen momentu oro, era horretan ikerketarako beharrezkoa zen informazioa jasotzeko aukera izan zuen horrek. 2016. ikasturtean, 5.

mailan behaketaren bidez jarraitzen hasitako ikasle guztiak, 6. mailara pasa ziren, eta ikerlariak, horien behaketa jarraitu zuen. Dena den lanean zehar, 5. mailako ikasleak bezala izendatuko dira ikerketarako aukeratu hamahiru ikasle horiek. Batez ere, lehen urtean, 2015ean, maila horretan zeudelako eta era horretan espero da irakurketa erraztea. Hala ere, azpimarra jarri nahi da, hamahiru ikasle horiek, ikasturte bat geroago, 2016an, alegia, mailaz aurreratu zutela.

2016. urtean, ikerlariak urtarrilean eskolara joateko aukera izan zuen, artean esku-hartze proiektua hastear zegoela. Honek ez zuen inolako trabarik jaso behaketa lehenago egiteko, ez eskola, ez proiektuko zuzendarien partetik. Era horretan lortu zen, esaterako, ikasleekin berrelkartzea leunagoa izatea. Esku-hartzeko lehen esperientzia positiboa izan zenez, esan daiteke, gustura hartu zutela berriz ere ikerlaria gelan. Aipatu behar da, bigarren aldian, bai ikasle, bai irakasle eta baita ikerlaria bera ere erosoago sentitu zirela gela barneko giroan, izan ere, elkar ezagutzeaz gain, ikasleei esku-hartzerako prestatu materiala ezaguna zitzaien, eta honekiko motibazioa handia erakutsi zuten. Interbentzioa hasi aurretik joateko hautua, berrelkartzea leuntzeko asmoz egin zen, baina baita, esku-hartzetik kanpo ikasleak gehiago ezagutzeko ere. Eta ikerlariak horretarako parada izan zuen, ez soilik esku-hartzea hasi aurretik joan zelako, baizik eta 3. zikloko bi taldeekin batera, irteera batera gonbidatu zutelako. Era horretan, ikasleak gelatik kanpo zer nolako jarrerak zituzten behatu ahal izan zuen, baita elkarren arteko interakzioa eta erabilitako hizkuntzak ere. Aurreko ikasturtean gertatu legez, ikerlariak ikasturte honetan ere malgutasunez jokatu zuen, testuinguru hauek jarraituz errotazio bakoitzean.

4.8. taula: 2016. urtean jarraitutako testuinguruak.

Jarraitutako testuingurua 2016	EUSKARA	GAZTELANIA	INGELESA
1. Errotazioa Otsailak 10 Martxoak 4	Irrati Telebista	Revista y Cómico Amaieran bakarkako lanean ari zirelako: Documentales	Story Teller bakarkako lanean ari zirelako: Games
2. Errotazioa Martxoak 9 -Aste santua- Apirilak 19	Irrati Telebista	Revista y Cómico Amaieran bakarkako lanean ari zirelako: Documentales	Story Teller bakarkako lanean ari zirelako: Games
3. Errotazioa Apirilak 21 Maiatzak 12	Irrati Telebista	Revista y Cómico Amaieran bakarkako lanean ari zirelako: Documentales	Story Teller bakarkako lanean ari zirelako: Games
4. Errotazioa Maiatzak 16 Ekainak 22	Irrati Telebista	Revista y Cómico Amaieran bakarkako lanean ari zirelako: Documentales	Story Teller bakarkako lanean ari zirelako: Games

Behaketako bigarren urtean ikerlariak testuinguru bat jarraitu zuen nagusiki hizkuntza ikasgai bakoitzean. Hala ere, gaztelania eta ingelesean, ikasleak egin zituzten lan batzuk bakarkakoak izaki, ikerlaria une horietan testuinguruz aldatu zen. Esan behar da, aldaketa hori ingeleseko kasuan bereziki, esku-hartzeko errotazio bakoitzaren amaieran gertatu zela, alegia, ikasleek ordura arte egindako lanak garbira pasatzen hasten zirenean. Ikusirik batik bat, lan mekanikoa eta bakarkakoa zela egiten zutena, beste testuinguru batera mugitzeko hautua egin zuen ikerlariak, era horretan testuinguru guztien jarraipena bermatuz. Esaterako, gaztelanian ikerlariak Revista y cómic testuingurua jarraitu zuen, hilabetearen amaieran ikasleak bakarkako lana egiten zutenez, hau da, egindako lanak garbira pasa, ikerlaria testuinguruz aldatzen zen, eta horrela, Documentales izeneko testuingurua jarraitzen zuen. Gisa horretan, ikerlariak errotazio bakoitzean, denbora gehiena Revista y cómic testuinguruan egoten bazen ikasleak behatzen, ondoren, Documentales testuingurura joaten zen. Bertara aldatzen zen, Revista y Cómico testuinguruan ikasleak lan mekanikoa egiten hasten zirelako, adibidez: garbira pasatzea aurrez egindako lana. Izan ere, lan hori egiten ari ziren bitartean ikasleak ez zuten beraien artean hitz egiten, eta testua ordenagailura edo txantilo baten bidez berridazten zuten akatsak zuzentzeko, edota kasu batzuetan informazio zenbait gehitzeko.

Bestalde, ikasgelan lantzen ari ziren materialak aukera eman zuten gai desberdinen inguruko eztabaidak sortzeko. Eztabai horiek baliatuz, hainbatetan ikerlariak aukera izan zuen, momentuan ikasleei galderak egin eta zenbait arloren inguruan sakontzeko, hala ere beti ez ziren modu honetako behaketak egiten.

Jarraian bi behaketa aldietan jarraitutako prozedura zein den azalduko dugu.

#### **Behaketaren Prozedura**

Ikerketa honetan jarraituriko behaketa modua, bi ikerlarietan oinarritu da: Duranti (2000) eta Mesonero de Miguel (2005). Azken ikerlari horrek aipaturiko behaketa ez-egitura erabili da, eta horrez gain, berezko esparruan edo esparru naturalean ikertu zirela ikasleak, hots, eskola giroan. Era berean, ikerlariak modu zuzenean behatu ziren ikasleak eta pertsona behaketa zein tresna bidezkoa egin zuen, hau da, ikerlaria fisikoki ikasgelan egoteaz gain, audio-grabagailu bat zuen. Hainbat saiotan egindako behaketa, parte-hartzailea izan zen, ikerlariak era aktiboak parte hartu zuelako egiten ari ziren ekintzan. Gainera ageriko behaketa izan zen egindakoa, ikasleak bazekitelako ikerlaria hizkuntzen inguruko ikerketa egiten ari zela. Ikerketaren hasieran, ikerlariak, beren-beregi esan zien ikasleei hizkuntzen eta kulturaren inguruan interesa zuela eta horri buruzko ikerketa bat egiten ari zela; Jones, Martin-Jones eta Bhatt (2000) adituek beraien ikerketan egin bezala. Ondoren, gure ikerketak aurrera egin ahala, ikasleak galdetutakoan, ikerlariak era zabalean azaltzen zien ikasleei ikerketaren nondik norakoak.

Bestalde, badirudi hainbat esparrutan gela barneko etnografia egiterakoan, behaketa gidatua erabili ohi dela, ikerlariak kategoriak sortzen dituelako behaketa egin nahi duen horren inguruan. Baina kasu honetan, behaketa ez-egituratua egitea erabaki zen, hala ere, ohar-liburua erabili zuen ikerlariak, gainera, aipatu moduan, ez-egituratuak diren behaketetan legez, ikerlariak audio-grabagailua ere baliatu zuen ikerketa egiteko. Modu horretan, ikerlariak ez zuen bere jarduna mugatu dagoeneko idatziak eta prestatuak zituen kategoriei begira, hots, zabalik zegoen gelan gertatzen ziren hainbat eta hainbat elkarrekintza, gertaera eta aferei. Era horretan, eremuaren ñabardurei erreparatzeko parada izan zuen (Riazi, 2016). Ondoren, grabazioak aztertuta kategoriak sortzeko aukera izan zen, beraz, hasieran ez-egiturak izan baziren ere, ondoren grabazioak era antolatuan jaso ziren.

Esan bezala, informazioa grabagailuaren eta ikerlariak hartutako noten bidez jaso zen. Hala ere, ikasgelan egindako ariketa eta galdetegien bidez ere informazioa bildu zen, baita talde eztabaiden bidez ere.

Behaketa egiten hasi aurretik hainbat erabaki hartu behar izan ziren, esaterako jarraitu beharreko testuinguruak zeintzuk izango ziren. Horregatik, behaketa egiten hasi aurretik, ikerlariak zein testuinguru jarraituko zuen erabaki zuen, izan ere, esku-hartzea, ikasgai bakoitzeko bi testuingurutan jarri zen abian. Hala ere, hasieran hartutako erabakia malgutasunez jarraitu zen, batetik, aukeratutako testuinguruetan ikasleen arteko elkarrekintza bazegoen ere, batzuetan bakarkako ariketak egiten zituzten, eta horren ondorioz, jarraitzea erabaki zen testuinguruan, isiltasuna zen nagusi. Hortaz kasu horietan, ez zen posible ikasleen arteko elkarrekintzaz sorturiko elkarrizketen bidez informazioa eskuratzea. Bestetik, interakzioa egonagatik ere, batzuetan, beste testuinguru batzuetako ariketek, elkarrizketa mamitsuagoak sortu zituzten, eta horregatik hobetsi zen, ikerketarako baliagarria izan zitekeen informazioa biltzeko asmoz, momentu batzuetan testuinguruz aldatzea. Aipatutako egoeraren adibide bat emateko: nahiz eta 2016. urtean ikerlariak gehienetan Story Teller testuingurua behatu, bertako banakako ariketa bat egiten aritu ziren bitartean, hau da, sortu zuten ipuina garbira pasatzea, ikerlaria Games izeneko testuingurura mugitu zen, bertan lantzen ari zirena behatzeko asmoz. Horrela esku-hartzeari buruzko informazio zehatza jaso ahal izan zuen, testuinguru horretan hitz konposatu, hitz elkartu eta gisakoekin aritu baitziren ikasleak lanean.

Urte batetik bestera, ikerlariak ingurua, irakasleak eta ikasleak ezagutzeko aukera izan zuen, hala ere, behaketa egiteko, prozedura bera erabili zen bi urtetan: Esku-hartzeko edukiak aztertu eta jarraitu beharreko testuingurua aukeratu. Hala ere, malgutasunez jokatu zen; alde batetik, eskolako egutegiak askotan lan-erritmoa aldatu zuelako, horregatik, ikasleek egindako lanen aurkezpenak, zenbaitetan egunez aldatu ziren eta horrek errotazioetan eragin. Hala ere, ikerlaria ahalik eta gehienetan joaten saiatu zen, izan ere, lan horiek errotazioan zehar landutako edukien azken emaitza izanik, ikasleek

izandako bilakaera aztertzeko garrantzitsutzat jo ziren. Gainera, ikasle berdinak bi urtez behatzeko aukera izanda, ikasturte batetik bestera izandako bilakaera ikusi ahal izan da, nahiz eta lan honetan ez den bilakaera horretan enfasi berezirik jarri. Batez ere bilatu dena izan da, ikasle berdinak hobeto eta gehiago ezagutzea, horrela urte batetik bestera izandako iritzien bilakaeran sakontzeko helburuz.

Beste alde batetik, ikerlaria ikasgela barnean bi urtez egonda eta konfiantzazko giroa sortuz, ikasleek askatasun handiagoz eman zituzten iritziak eta horrek ahalbidetu du lanari sakontasun gehiago ematea. Horregatik, ikerlaria gela barnean eta talde batekin egonik behaketako egun bakoitzean, aukera izan zuen ikasleen arteko elkarrizketak grabatzeko. Eta ikasleek esandakoa aztertuz, ikerlariak zalantzarik bazuen, aukera zuen ikasleei beraien iritziak gehiago azaltzeko eskatzeko, eta era horretan horien usteetan sakontzeko. Batzuetan, momentuan bertan egin zezakeen eta besteetan hurrengo egunean egiten saiatzen zen, batez ere gelako erritmoa ez oztokatzea zuelako helburu. Hortaz, behaketa egiteko prozedura planifikatuta bazegoen ere, egoera bakoitzari moldatzen saiatu zen ikerlaria, era horretan, ahalik eta informazio gehien jasotzeko.

Ikasleen iritzien inguruko zalantzak argitzeko ahalegina egin zenez, ondoren grabazioak entzuterakoan, zalantza gutxi izan dira iritzi horiek sailkatzeko garaian. Nolanahi ere, gela barneko interakzioan batik bat, ikerketako ikasleek gain, 6. mailako ikasleak, ikerlaria eta irakasleak ere agertu dira grabazioetan. Ikerlariaren lana izan da, guztiak ondo identifikatzea transkribapenak egiterakoan, hala ere, ikasle batzuen ahotsa identifikatzeko zailtasunak egon direnean, "ikasle" bezala identifikatu da, era orokorrean izendatuz.

Lana eraginkorragoa izateko, ikerlariak behaketa egin zuen egun guztietan oharrak hartu zituen, eta unean bertan hartzea ezinezkoa izan bazitzaion, lehenbailehen saiatzen zen bere koadernoan idazten. Oharretan idazten zuen: ikasleak zeuden testuinguruaren izena, taldea osatzen zuten ikasleen izenak eta norbait falta bazen. Hau da, azaleko edo oinarritzko informazioa idazten zuen. Baina ikerlariak ohar horietan zehatz mehatz jasotzen zuen noiz gertatu ziren ikerketarako garrantzitsuak izango ziren: ikasleen arteko hizkuntzari buruzko elkarrizketak eta hizkuntzen inguruko iritziak. Bestera esanda, testuinguru bateko ariketa egitean, euskarari buruzko jarrerak azaltzen bazituzten ikasleak, ikerlariak hori idazten zuen ohar-liburuan, gertaeraren minutuak zehaztuz. Era horretan, grabaketa entzuterako unean, enfasi bereziz elkarrizketa zati horiek jarraitzeko aukera zuen. Hala ere, ikerlariak ohar-liburuan hainbat datu gehiago jaso zituen, nahiz eta, ikerketarekin hertsiki loturik ez egon. Horregatik, ikerketa gaia zein zen zehatz-mehatz jakin ostean, ekin zitzaion grabazioak entzuteari, eta ikerlariak hartutako oharrak, gida izan ziren lan hori gauzatzeko. Era horretan, grabazioen lehen sailkapena egin ahal izan zen.



Transkribapenekin hasi aurretik, bigarren eta hirugarren entzunaldi bat egin zen, horien beste galbahe bat egiteko. Ondoren, grabazioen zati zehatzak, transkribatzeari ekin zitzaion; beti ere, hitz egiteko erabilitako hizkuntza errespetatuz. Hala ere, lan hau euskaraz izanda, hainbat zati euskaratu egin dira. Ikerlariaren ohar-liburua antolatzerakoan Chiseri-Strater eta Sunstein (1997) ikerlariak garatutako zerrenda izan zuen aintzat ikerlariak, zeinetan aipatzen diren besteak beste: data, ordua, lekua, gako izan daitezkeen hitzak, ikasleen jarreraren inguruko zalantzak, ikerketaren inguruan sorturiko zalantzak eta zentzumen inpresioak.

Behaketan bildutako informazio guztia, entzundako hizkuntzan transkribatu zen, oro har euskara eta gaztelania, nahiz eta ingelesez ere saio batzuetako zatiak egon. Hala ere, egindako translanguaging pedagogikoan oinarritutako esku-hartzeagatik, euskara, gaztelania eta ingeleseko saioetan zegokion hizkuntzaz gain, beste bi eleak ere entzuten ziren, esaterako gaztelaniako saioan, euskara eta ingelesa hainbat momentutan entzuten ziren.

Bigarren erabilera bat eman zitzaion datuei, izan ere ikasleak erabiltzen zituzten hizkuntzak neurtu nahi izan ziren. Horretarako, 2015. eta 2016. urteetan antzeko prozedura jarraitu zuen ikerlariak. Jasotako oharren bidez, berriz ere, 2015 eta 2016. urteetan egindako grabazioen lehen sailkapena egin zen. Hortaz, lehen galbahe horren ondotik geratutako grabazioak beste behin entzun eta azkenik, horien artean azken sailkapen bat egin zen. Azken horiek izan ziren transkribatzeko erabili zirenak eta datuak, beraz, hortik jaso ziren. Hau da, hirutan entzun ziren grabazioak, lehenik ikerlariaren oharrei jarraituz egin zen aukeraketa, ondoren, geratzen zirenen artean beste entzunaldi bat egin zen, eta hainbat grabazio aukeratu, azkenik, aukeratu ziren horien atalak transkribatu ziren. Hori egin zen ikasleen hizkuntza-erabilera neurtzeko.

Dena den, kontuan izan behar da, ikerlariak grabazio guztiak gela barnean hartu zituela eta bertan zegoen zarataren ondorioz, grabazio batzuk alde batera utzi behar izan zituen, kasu batzuetan ezinezkoa zelako elkarrizketa osoa entzutea. Era horretan, 2015. urtean 23 saioetako grabazioetako atalak transkribatu ziren, zehazki: sei euskaraz, bederatzi gaztelanian eta zortzi ingelesean. 2016an, berriz, 19 izan ziren transkribaturikoak, euskarazko bost saio, gaztelaniazko zortzi eta ingeleseko sei.

Aukeraketa egin ondoren, ikusi zen aukeratutako grabazioen kopurua, eta hortaz transkribatutako grabazioen kopurua, ez zela parekoa hizkuntza guztietan, alde zehatz aurretik egindako aukeraketaren ondorioz. Gainera, ikerlariak grabazioak entzuten aritu zen uneetan idatzi egin zuen grabazio horretan entzundako hizkuntza edo hizkuntzak eta hori edo horiek zenbat hitz egin ziren edo hitz egiten ziren.

Datu horiek biltzeko sailkapen taula bat sortu zen ondoren jasotako datuak aztertzeko. Berezko taulak orriaren zabalera osoa hartzen zuen eta zutabe bakoitzaren azpian beharrezko oharrak hartu ahal izateko lekua zegoen, hemen bi ilaretan jarri da.

## 4.9. taula: 2015 eta 2016 urteak. Behaketa taula hizkuntzen erabilera. Ehunekoak.

1	2	3	4	5	6	7
Noiz	Ikasgaia	Zer	Ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioak egitean	Irakaslearen hizkuntza talde osoari zuzentzerakoan	Irakaslearen hizkuntza taldeka zuzentzean	Irakaslearen hizkuntza banaka zuzentzerakoan
taularen jarraipena	8 Ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan	9 <b>Ikasleen</b> hizkuntza <b>taldeka</b> ariketak egitean	10 Ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean	11 Ikasleen arteko hizkuntza informala	12 Ikasleak ikerlariari	13 Ikerlaria ikasleei

Segidan, taula xeheki aztertuko dugu, lauki bakoitzeko informazio zehatza emateko. Ikerlariak grabazio ale bakoitzarekin jarraitu zituen pausoak berak izan ziren.

Taulako 1etik 7rako tartean:

1. noiz. Bertan eguna idazten zuen ikerlariak.
2. Ikasgaia. Saioren hizkuntza eta erabilitako hizkuntza edota hizkuntzak jartzen zituen.
3. Zer. Grabazioa non egin zen: gelako saio batean, aurkezpenean edota esaterako binakako elkarrizketa bateko zati bat zen.

4-7ko tartean: aurreko atalean zegokion ekintza identifikatu ostean, ikerlariak batetik hamarrerako puntuazioa ematen zion grabazio bakoitzari. 4tik 7rako laukietan soilik ikasle-ikasle elkarrekintzak jartzen zituen ikerlariak.

8-13ra bitarte: ikasleak irakasleari hitz egiterakoan erabilitako hizkuntza idazten zuen ikerlariak. Hau da, honetan soilik ikasle-irakasle elkarrekintza idazten zuen ikerlariak.

Ikasle-ikasle elkarrekintzetan (4-7 ataletan) hainbat hizkuntza-erabilera ikus zitezkeen ikasleak ariketak taldeka edo banaka egitean. Gainera, bestelako hizkuntza-erabilera batzuk ere aintzat hartu ziren: ikasleen arteko hizkuntza informala eta, taularen amaieran agertzen den, ikasleak ikerlariari eta ikerlariak ikasleei hitz egiterakoan erabilitakoa.

Taularen funtzionamendua ulertzeko adibide bat jarriko dugu: euskarazko saio arrunt batean ikasleen binakako elkarrizketa bat. Hasteko ikerlariak taulan data jartzen zuen, gero, ikasgaia atalean euskara idazten zuen, hizkuntza horretako adibidea jarri dugulako. Zer izeneko atalean saio arrunta zela ipini. Ondoren, erabaki zein elkarrizketa mota zen behatutako, kasu honetan, eta adibideaz ari garela ahortzi gabe, 10. zutabearen jarritako: ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean. Bertan, idatzi ikasleak erabiltzen zituzten hizkuntzak eta horiei ehunekoak eman.

Hori zen ikerlariak grabazio bakoitzarekin jarraitzen zuen prozedura. Sailkapen guztiak egin ondoren, puntuazioa ehunekoetara bihurtu zen portzentajeak izateko helburuz. Hortaz, ikasgelan entzundako hizkuntzen ikuspegi orokor eta zabal izatea lortu zuen ikerlariak.

### **Galdetegiak**

Lau galdetegi bete zituzten ikasleak: lehena, galdetegi orokorra izan zen, galdetegi1 izenekoak. Bigarrena, ikasleen eleaniztasun maila zein zen jakiteko egin zen, “Zein neurritan zara eleaniztuna?”. Hirugarrena ikasleen nortasunaren inguruan informazioa jasotzeko egin zen, nortasunari buruz izenekoak. Eta laugarrena, esku-hartzea baloratzeko bereziki egindakoa, “Translanguaging balorazioa”. Jarraian bakoitzaren deskribapen zehatza egingo da:

**1. galdetegi: Hasierako galdetegi.** 2015. urte hasieran, ikasleen inguruko informazioa biltzeko, asmoz 11 itaunez osaturiko galdetegi orokor bat prestatu zen, eta horren helburua, ikasleen inguruko informazioa biltzea zen. Hala ere, ikerketa honen gaietako bat hizkuntzen erabileran izaki, galdetegiko atal bat, ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzei eskaini zitzaion.

Galdetegi betetzen hasi aurretik, izen abizenak, maila eta gelaren izena betetzeko eskatu zitzaion ikasleei, modu horretan sailkatze lanak errazteko. Galdetegiko lehen hiru galderak, sailkapen-galderak izan ziren, eta galdera-ireki bidez egin ziren. Horrela, ikasle bakoitzaren inguruko oinarriko informazio laburra jaso zen, hau da adinari, generoari eta bizilekuari zegozkionak. Hurrengo bi galderak aldiz, ikasleen gurasoen informazioa eskuratzeko erabili zen. Horietako bat galdera-ireki bidez, eta bestea, galdera-itxi-dikotomikoz egin zen.

Jarraian, ikasleen hizkuntza-erabilera ezagutzeko galdera zehatz bat prestatu zen. Horren bidez, ikasleek, taula batean adierazi zuten ea norekin eta zein hizkuntza erabiltzen zuten. Hau da, aitarekin, amarekin, anai-arrebekin, lagunekin eta eskolan zein hizkuntza erabiltzen zuten. Emandako aukerak hiru izan ziren: euskara, gaztelania edota biak. 10 eta 11 urteko haurrentzat egindako galdetegi izanik, erantzun itxiak ematea hobetsi zen, izan ere adin horretan “familia” bezalako kontzeptuak edota “erabiltzen dituzun hizkuntzak” bezalako esaldiek nahasmena sor dezakete. Halaber, erantzunetan zehaztasuna bilatu zen, eta aukerak emanik, bilatu doitasuna bermatzen saiatu zen. Hala ere, galdetegi egiterako garaian ez zen beste hizkuntzarik kontuan hartu, izan ere oraindik ez baitzen ez ikasleen jatorria, ez eta etxean hitz egiten zituzten hizkuntzarik ezagutzen. Horregatik, eta hutsune hori betetzeko asmoz, kasu bakar batean, beste zutabe bat eskuz gehitu zen, eta modu horretan, ikasle horren errealitatea jasota geratu zen.

Hurrengo galdera Likert eskala jarraituz egin zen, (1) “batere ez” eta (10) “oso ongi” bezala izendatuz. Horretarako ikasleek hizkuntza bakoitzean, euskara, gaztelania eta ingelesean, beren burua ebaluatu zuten ondoko gaitasunetan: ulermenean, mintzamenean, irakurmenean eta idazmenean.

Azken lau galderak, galdera-mistoak izan ziren, hau da, derrigorrezkoa bazen ere emandako aukera bat hautatzea, beste erantzun bat ere idatz zitekeen, hots, zati irekia zegoen norberak erantzuna osatzeko. Galdera-mota hauek, mistoak, oso erabiliak dira, galdera irekiek eta itxiek dituzten hainbat desabantaila saihesten dituztelako (Mesonero de Miguel, 2005: 133). Dena den, galdetegia bere horretan ikusteko jo l. eranskinera.

**2. galdetegia: Zein neurritan zara eleaniztuna?** Galdetegi hori, 2015eko ikasturte amaieran, esku-hartzearen balorazioa egiteko, ikasleak bigarren galdetegi bat bete zuten. Lehenago galdetegiko atalean aipatu moduan, ikasleen adina medio eta horientzat errazagoa izan zedin erantzunak ematea, erabaki zen bigarren galdetegiko galdera guztiak Likert eskalan oinarritzea. Galdetegiaren gai nagusia ondoko hau zen: “Zein neurritan zara eleaniztuna?”. Bigarren galdetegia, hamalau galderez osaturik zegoen, baina erantzuteko aukerengatik hiru multzo nagusitan bana daitezke galderak. Esan nahi da, guztiek jarraitu zuten Likert eskala, baina kontzeptuen aldaketa egon zen, hona bakoitzaren zehaztasunak:

- Lehen multzoa: soilik lehen galderarentzat baliagarria izan zen, eta (1) “batere ez” eta (10) “oso eleaniztuna” kontzeptuen bidez, ikasleek beren erantzuna borobildu zuten.
- Bigarren multzoa: galdetegiko hurrengo sei galderetan (1) “batere ez” eta (10) “izugarri” kontzeptuak erabili ziren eta ikasleek ere erantzuna borobildu zuten.
- Hirugarren multzoa: zortzigarren galderatik hamalaugarrenera, honako kontzeptuak izan zituzten ikasleak erantzuna aukeratzeko: “batere ados ez” eta (10) “gutziz ados”.

Ikerketarako erabilitako galderak, lehen multzokoa eta bigarren multzoko hiru izan ziren, (1) “batere ez” eta (10) “izugarri” kontzeptuak zituena.

Ikasleen inguruan zegoen eleaniztasuna ulertze aldera gai hauei erantzun zieten: “zu zeu”, “zure familia”, “*Ikerketa-eskola*” eta “*Ikerketa-herria*”. Galdetegiko ariketa laburbilduz, ikasleak batetik hamarrerako balioa zuten zenbakiekin kontzeptu horiek lotu eta beraien ustez eta beraientzat behar zuten puntuazioa eman zieten. Adibidez: “zein neurritan zara eleaniztuna, zu zeu?” Edota “zein neurritan da *Ikerketa-eskola* eleaniztuna?”. Galderak, esaldi gisa formulatu ordez, lauki bat sortu zen, non laukiaren barnean galderak zeuden eta kanpoan galdera, era honetan:

## 4.6. irudia: Galdetegia: “Zein neurritan zara eleaniztuna?”

**1. Zein neurritan zara/da eleaniztuna?**

	Batere ez					Oso eleaniztuna				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zu zeu										
Zure familia										
<i>Ikerketako ikastetxea</i>										
<i>Ikerketako herria</i>										

Ikusgai dagoen zatia, galdetegiaren lehen multzoa da. Azken bi galderak aldatuak izan dira ikastetxearen izena eta *Ikerketa-herria* agertzen zirelako. Horregatik letra etzanaz jarri dira: *ikerketako* eta *ikerketako herria*.

Bigarren multzoko hiru galdera erabili dira *ikerketa* honetan, ikasleei galdetuz beraien gurasoek uste zutenaren inguruan. Horretarako, galdera hau egin zitzairen: “zure gurasoentzat zenbateraino da garrantzitsua zuk euskara ikastea?”. Horrelako hiru galdera formulatu ziren bata bestearen atzetik, baina galdera bakoitzean, “euskara” hitza, gaztelaniagatik eta ondoren ingelesagatik ordezkatu zen. Era horretan, hiru hizkuntzen inguruko informazioa eskuratu zen, baina banaka galdetuz hizkuntza bakoitzari buruz. Horien bidez lortu zen, beraien etxekoek euskara, gaztelania eta ingelesari buruz, ikasleek zituzten iritzien inguruan jakitea. Batez ere ezagutu nahi zen, ikasle bakoitzaren inguruak, hizkuntza bakoitzarekiko zituen iritzi eta usteak.

*Ikerketa* honen izaera etnografikoa denez, galdetegietatik, ikasleen oinarrizko informazioa lortu zen, gainera *ikerketa* honetako ikasleen adina ikusita, ez zen galdetegi luzerik egin nahi izan eta ikusi moduan galdera soilak egin ziren. Dena den galdetegia ikusteko jo II. eranskinera.

**3. galdetegia: Nortasunari buruz.** Galdetegi hori ikasleak emandako erantzunetan zehaztasuna lortzeko sortu zen, horregatik bederatzi galdera irekiz osatu zen. Nahiz eta ikasleak galderaren erantzuna modu irekian emateko aukera izan, galdetegi honen helburua, informazio zehatza lortzea zen, baina aldi berean ikasleek nahi zutena adierazteko euskarria emanaz. Horregatik, ez zen erabili Likert eskaladun edota bai/ez erantzun itxiko galdetegi bat. Galdetegi hori bigarren *ikerketa* osatzeko erabili zen, hots, hizkuntzak eta identitatea izenekorako.

Hala ere, galdetegiko azken bi galderak izan ziren ardatz bigarren *ikerketan*, galdetegiko 8 eta 9. galderak, hurrenez hurren: “Zein sentitzen duzu zure hizkuntza?” eta “Zure

nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?”. Esan bezala, galdera irekiak egin zitzaizkien nahiz eta ikasleen adina kontutan izanda, jakin, zaila izango zela horiei buruzko hausnarketa sakonak jasotzea. Hala ere, ikasleak galdetegiak bakarka eta hausnarketa giroan egin zutela azpimarratu nahi da. Hausnarketa ariketa moduan hartu zuten ikasleak eta ikerlariak ikerketarako helduleku ziren hainbat ertz identifikatzeko balio izan zuten. Bere balioa kuantitatibo eta neurtzailea izateko haratago, informazio kualitatiboa eskuratzeko tresna gisara erabili zuten ikerlariak. Galdetegiak, III. eranskinean dago ikusgai.

**4. galdetegiak: Translanguaging balorazioa.** Ikasleak 2015 eta 2016. urteetan esku-hartzearen balorazioa egin zuten, hori egiteko galdetegi bana erabili zen urte bakoitzean. Galdetegiak 6 galderez osaturik zegoen eta era honetakoak ziren: lehen bostetan “batere ados ez” eta “guztiz ados” kontzeptuak erabili ziren ikasleak batetik hamarrerako eskalan erantzunak borobildu zituzten. Azken galderan soilik honako galdera-erantzun modua erabili zen: esaldi orokor bat azpian zeuden beste zazpiren osagarri zen eta horiek batetik hamarrera baloratu behar zituzten. Hortaz, esaldi nagusia goian zegoen eta beste zazpi esaldi, aurrekoaren osagarri, bata bestearen azpian. Ondean, berriz, batetik hamarrerako taula bana zuten esaldiek. Era horretan, koadro itxura zuten galdetegiko azken galderak.

Dena den, ikerketa honetarako erabilitakoa 5. galdera izan zen: “gustatzen zait translanguaging egitea?”, non ikasleak aukera izan zuten erantzuna adierazteko erantzun-sorta zabal baten bidez. Hau da, batetik hamarrera bitarteko zenbakiak erabiliz adierazi zuten, ea “batere ados ez” ala “guztiz ados” zeuden aipaturiko galderarekin, eta horien balioak ziren: bat eta hamar zenbakiak. Tarteko zenbakiak, berriz, erantzunei ñabardura emateko balio izan zuten. Esan behar da, galdetegi hau esku-hartzean aritu ziren ikasle guztiek bete zutela, baina horien artean ikerketarako aukeraturako hamahiru ikasleak hartu zirela aztertzeko. Galdetegiak ikusteko jo IV. eranskinera.

#### **Galdetegiaren prozedura**

Jarraian galdetegi bakoitzarekin erabilitako prozeduraren nondik norakoez ariko gara.

Hasierako galdetegiak, edo lehen galdetegiak, egiteko esku-hartzearen lehen eguna erabili zen, hau da, 2015eko otsaila, eta modu orokorrean betetzeko galderekin egin zen. Ikasleak 5-10 minutuko tartea izan zuten galdetegiak betetzeko. Era beran, oso galdera orokorrak egin zitzaizkien ikasleei, nahiz eta hizkuntza-erabilerari buruzko itaun espezifikokoak egon, oro har, ikasleen inguruko informazio orokorra jasotzeko erabili zen. Ondoren, bertan jasotako informazioa, besteak beste, behaketa zein taldetan egingo zen erabakitzeko erabili zen. Gainera, galdetegiaren bidez, aukeratu zen taldeko ikasleek hitz egiten eta erabiltzen zituzten hizkuntzen berri izan zen eta gerturatze bat egiteko balio izan zuten.

Bigarren galdetegia, Zein neurritan zara eleaniztuna? izenekoa 2015. urteko ekainean egin zuten. Ondoren, jasotako datuak eskuz aztertu zituen ikerlariak. Galdetegiak bi funtzio izan zituen, batetik esku-hartzearen balorazio orokorra egiten laguntzea eta bestetik, ikerketari lotua, ikasleen iritziak era sakonagoan ezagutzea. Horretarako, ikasturte amaieran ikasleak eleaniztasunaren inguruko galdetegia egin zuten, hori burutzeko 10-15 minutu izan zituzten eta bakarkako lana izan giro lasai eta isilean. Ondoren, bertan zegoen ikerlariak bildu zituen galdetegiak eta ikerketako ikerlariak aztertu.

Esan behar da, jasotako informazio guztia, behaketetako eta talde eztabaidetako grabazio transkribatuak, baita gelako ariketen testuak ere, Atlas.ti bidez sailkatuak izan zirela. Horretarako, sailkapena egiteko, hainbat kode sortu ziren, eta era horretan, ikerlariak gai bakoitzaren inguruko informazioaren aukeraketa erraztea lortu zen, tartean honako sailkapen kodeak erabili zituen: gela barneko erabilera, gela kanpoko, hizkuntzen garrantzia edota hizkuntzen arteko konparaketa.

Horien bidez, jasotako informazio sailkatu zen, hala ere, ikerketa honetan lorturiko datuak edukiz mamitsuak izanda, erabaki zen eskuz ere informazioa antolatzea, ez baitzen daturik galdu nahi. Hortaz, informazioa sailkatzeko bi modu erabili ziren, Atlas.ti programak eskainitakoa eta eskuzkoa. Hau da, ikerlariak jasotako datuak eskuz sailkatzea erabaki zuen eta hori egin ahal izateko, jasotako informazio guztia tauletan sailkatu zuen. Hasteko behaketetako transkribapenak egin zituen, baina gelan harturiko oharren bidez zatirik esanguratsuenak transkribatu zituen ikerlariak. Bestalde, ikasleak egindako gelako ariketak ordenagailuz idatzi ziren analisia errazteko, eta antzekoak ziren gai, arlo eta hitzen arteko lotura egin ahal izateko. Azkenik, galdetegiko informazioa ere ordenagailura pasa zen eta modu horretan, esaterako: grafikoak sortu. Ikerketa hau gauzatzeko, ikerlariak erabilitako datuen eskuzko sailkapenak, batetik lana zaildu du, baina bestetik, datuen analisi xehe-xehea egitea ahalbidetu du. Ikerlariak informazioa eskuz sailkatzerakoan, datuekin erabateko gertutasuna lortu zuen eta horrek, datuen maneia baita ezagutza ere ekarri zizkion, lan egiterako orduan erraztasun bihurtuz.

Hirugarren galdetegia, Nortasunari buruz izenekoa 2016. urtean eta ikasturte amaieran egin zen. Ikerketako ikasleak, kasu honetan, 6. mailan zeudenean. Horri buruz esan, ikasleak 20 minutu izan zituztela galdetegia egiteko, nahiz eta gehienak denbora gutxiagoan amaitu, eta emandako erantzunak ikerlariak eskuz aztertu zituela. Isiltasun eta lasaitasun giroa izan zen gelan eta galdetegia ikerlaria eta taldeko irakaslea gelan zeuden bitartean bete zuten ikasleak. Era horretan, galderen inguruan sortu ziren zalantzak argitzeko ahalegina egin zuen ikerlariak, hainbat kasutan galderen inguruan adibideak emanaz.

2015 eta 2016. urteetan esku-hartzea baloratzeko asmoz, ikasleak galdetegi bana bete zuten. Bertan 6 galdera zeuden, baina 5. galdera hartu zen aintzat, non ikasleei honakoa

galdetu zitzaien: “gustatzen zait translanguaging egitea?”. Bi ikasturtetan galdetegia ekainean bete zuten, esku-hartzea amaitutzat eman zenean, hortaz ikasleak egindakoaren ikuspegi osoa zuten galdetegia erantzuterako orduan. Ikerlaria gelan izan zen taldeak galdetegia betetzen zuen unean eta taldeko irakaslea gelatik kanpo egon zen. Hortaz gain, ikerlariak galdetegi galderak ozen irakurri zituen zalantzarik bazen unean bertan argitzeko asmoz eta oro har, isiltasun eta lasaitasun giroan bete zuten ikasleak galdetegia. Laburra zenez, 3 minuturen buruan gehienek amaitua zuten galdetegia, baina pare bat minutu gehiago itxaron ziren guztiek osatu arte. Ondoren, ikerlariak guztiak jaso eta ikerketako partaideenak sailkatu zituen horien erantzunak aztertzeko. Esan bezala, 5. galderako erantzunak erabili ziren, hortaz, horiek transkribatu ziren Word formatura datuen analisia errazteko.

Oro har esan, galdetegietarako estimatutako denbora zabala izan zela eta ikasle guztiek lehenago bukatzen zituztela. Dena den, galdetegiak egiterakoan ikasle guztiek aukera berdinak izan zituzten denbora tartek errespetatu ziren.

#### **Talde-eztabaidak**

**Talde-eztabaidaren aurreko ariketa**, esku-hartzean parte hartu zuten ikasle guztiek egin zuten. Ariketaren helburua zen talde-eztabaidak egiten hasi aurretik ikasleak euskarri bat izatea. Horretarako, ikasleei talde-eztabaida egiten hasi orduko idatzizko ariketa bat egiteko eskatu zitzaien, bertan bost galdera erantzun behar zituzten esku-hartzeari lotuta. Ikasleen adina medio, erabaki zen talde-eztabaidak egiten hasi aurretik idatzizko ariketa bat egitea, era horretan ikasleak euskarri bat zuten. Gainera, bakoitzak bere idatzizko ariketa aurrean izanda egin zuen talde-eztabaida.

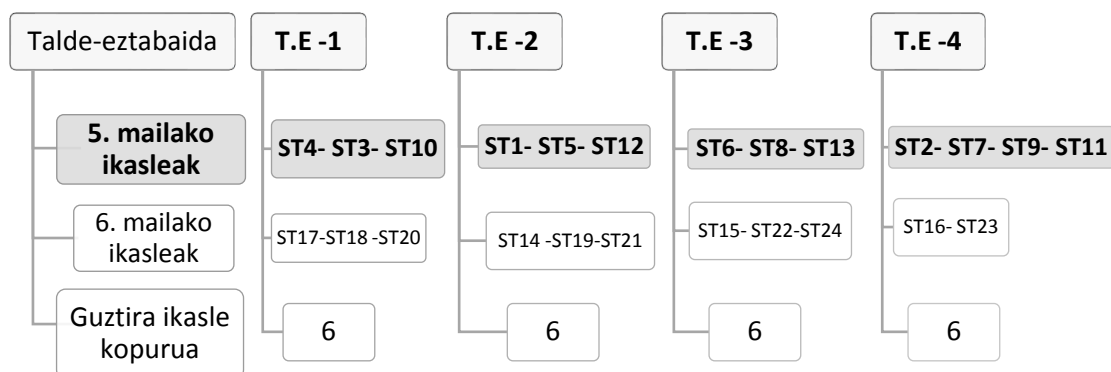
Ariketa bost galderez osatua zegoen eta esku-hartzea egin zen testuinguru bakoitzerako egokitu zen. Esaterako gaztelaniakoan lehen galderak honakoa zioen: “zer ikasi programak de radio y tv kontestu honetan?” letra lodiz idatzizkoa, testuinguru bakoitzaren izenarekin ordezkatzeko zen, era horretan idatzizko ariketa egokituz. Hortaz gain, hirugarren galderaren baitan adibide bat ematen zen ikasleak beraien iritzia plazaratzeko eta emandako adibidea ere egokitu egiten zen testuinguru bakoitzera.

Behaketak iraun zuen tartean, urte bakoitzeko, eztabaida bat egin zen. Hala ere, urte batetik bestera, eztabaida egiteko modua aldatu egin zen, ikerketa osatzen zuten hamahiru ikasleengan fokua gehiago jartzeko asmoz. Horregatik esan daiteke, 2015. urtean egindakoa oinarri hartu zela 2016. urtekorako. Dena den, jarraian bakoitzaren ezaugarriak azalduko dira:

**2015. urteko talde-eztabaida** eskolako antolakuntza jarraituz egin zen, hau da, ikasleek gelan zuten egitura bera mantentzea erabaki zen. Gainera, talde-eztabaidak esku-hartze pedagogikoaren baitan egin zirela esan behar da, nahiz eta ikerketa honetarako erabili. Honela egituratuz talde-eztabaidak:



## 4.7. irudia: Talde-eztabaiden eskema.



Irudian ikus daitezkeen moduan, lau talde-eztabaida egin ziren eta bakoitzean sei ikasleek hartu zuten parte. Gela barnean ikasleek zuten taldekatzeko modua mantentzeko asmoz, talde-eztabaidek ere, gelako egitura jarraitu zuten. Horregatik, talde-eztabaida hauetan 6. mailako ikasleak daude. Hala ere letra lodiz jarri dira partaideak eta talde-eztabaida bakoitzean zegoen ikasle kopurua.

Hiru talde-eztabaida 5. mailako hiru ikasle eta 6. mailako hiru ikasle egon ziren, irudian agertzen diren T.E-1, T.E-2, T.E-3. Talde-eztabaida bakarra aldiz, 5. mailako lau ikasle eta 6. mailako bi ikasle osatu zen. Hala ere, ikerketa hau egiteko, 5. mailako hamahiru ikasleak aukeratu zirenez, ikerlariak fokua horietan jarri zuen.

Eztabaida horiek, 2015eko apirilean egin ziren eta guztiak egun berean burutu. Bakoitzaren iraupena berriz, 15-20 minutukoa izan zen eta eztabaiden luzera ikasleen berba jarioak ezarri. Talde-eztabaidak, ikerketa taldeko ikerlari desberdinek zertu zituzten eta guztiek jarraitu zuten eskema bera. Talde-eztabaidei hasiera idatzizko ariketa batek eman zien, eta jarraian, hori oinarri hartuta, ekin zitzaion eztabaidari. Talde-eztabaida bakoitzak, gela bat hartu zuen, modu horretan, ikasleak lasaitasun eta konfiantzazko giro batean murgilduz. Gainera, grabaziorako ahotsak ondo entzutea ere helburu zen, horregatik partaideak eta ikerlaria gelan bakarrik egotea hobetsi zen.

Ariketaren helburua ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzak, beraientzat zuten garrantziaren arabera antolatzea zen. Eta ondoren, talde-eztabaidan, ariketa hori oinarri hartuta, banaketa horren arrazoiez galdetu zitzairen, baita norekin eta noiz erabiltzen zuten aukeratu hizkuntza bakoitza. Ariketaren azalpenari helduz, ikasle bakoitzak, hitz egiten zuen hizkuntza bakoitzeko, hamar gomets zituen. Baina hitz egiten zituen, hizkuntza guztien arteko gomets baturak, ezin zuen hamar baina gehiago izan. Modu

horretan, ikasleek nahitaez aukeratu behar zituzten beraientzat garrantzitsuak ziren hizkuntzak eta horiek sailkatu, garrantzia gehienetik gutxienera.

4.8. irudia: Gomets ariketaren azalpena, ST7 ikaslearen adibidearekin.

3. Hizkuntzen jolasa: Zenbat hizkuntza hitz egiten dituzu? Zenbateko garrantzia dute zuretzat?

**Nola jolastu:** Aukeratu ezazu kolore bat hitz egiten duzun hizkuntza bakoitzarentzat. Guztira 10 gometsa dituzu. Banatu gometsak hizkuntza bakoitzak zuretzat duen garrantziaren arabera. Gogoratu guztira 10 gometsa dituzula: Adibidez 5 gorri+ 3 urdin + 2 hori = 10 gometsa.

**Gogoratu:** 10 gometsa = oso garrantzitsua

1 gometsa = garrantzi oso txikia

Kolorea	Hizkuntza	Zenbateko garrantzia?
Gorria	Euskera	4
Urdina	Erdera	4
Horia	Ingelesa	2
Berdea		

Adibide honetan ikus daiteke, ST7 ikasleak egin zuen gomets ariketa. Berak aukeratutako hiru hizkuntzak argi ikusten dira: “Euskera”, “Erdera” eta “Ingelesa”. Ikasle horrek, kolore bakoitzeko hamar gomets bazituen ere, bazekien osotara hamar itsatsi behar zituela, hortaz, garrantziaren arabera, hizkuntza bakoitzari gehiago ala gutxiago eman zizkion. Hau da, ikasleak, hamar gomets gorri, hamar gomets urdin eta hamar gomets hori zituen. Hizkuntza bakoitzak, berarentzat zuen garrantzia zein zen pentsatu edota hausnartu ondoren, hasi zen gometsak itsasten. Halaber, adibide honetan argi ikusten da, ikasleak gometsak itsatsi aurretik, zenbakiak jarri zituela ziurtatzeko batura osoa hamar zela. Informazio hau eskura izanda ekin zitzaion eztabaidari.

Ariketa horretako informazioa aurrean izanda, ikasleekin talde-eztabaidak egin ziren. Modu horretan uste da, ikasleei beraien erantzunak argudiatzea erraztu zitzaiela, izan ere, heldulekua izanik samurragoa izan ohi da eztabaida bat gauzatzea.

**Bigarren talde-eztabaida 2016. urtean** egin zen, baina hainbat aspektutan, aurrez egindakoaren desberdina izan zen. Esan daiteke aldaketa nagusia, hamahiru ikasleekin bakarrik egitea izan zela. Horrez gain, egindako beste aldaketa esanguratsuen, hasierako ariketari galdera gehiago eranstea izan zen. Ondoko hauek dira egindako galderak:

- Zeintzuk dira orain dituzun hizkuntza beharrak
- Zeintzuk dira orain zuretzako garrantzia gehien duten hizkuntzak
- Zeintzuk dira etorkizunean beharko dituzun hizkuntzak
- Zeintzuk dira etorkizunean zuretzako garrantzia gehien izango duten hizkuntzak

Galdera horien bidez ikasleen iritzietan sakontzea bilatu zen. Batetik, beharrak eta garrantzia bereiziz eta bestetik, etorkizuneko usteetan sakonduz. Hau da, askotan beharragatik hizkuntza bat edo beste erabiltzen da, ez horrekiko lotura emozionalik ez dagoelako, baizik eta une zein leku horretan besterik erabili ezin delako. Bestalde, etorkizunari buruz galdetzen zaie, jakiteko ea nolako garrantzia emango dioten hitz egiten duten hizkuntza bakoitzari. Bestera esanda, ikasleentzat etorkizunean emozionalki garrantzitsuak izango diren hizkuntzetan sakontzea. Izango dituzten premiak eta lotura emozionalen arteko bereizketa eginaz, modu horretan hizkuntzen inguruko hausnarketa egiteko.

Talde-eztabaida honetarako eskema antzekoa jarraitu zen. Lehenbizi ikasleek ariketa egin zuten, horretarako beharrezkoa izan zen denbora eskainiz. Gehienek hamar - hamabost minutu artean behar izan zuten, hala ere talde osoko eztabaida zenez, ikasle guztiek amaitu arte itxaron zen. Ondoren eztabaida, berrogei minutuz luzatu zen. Eztabaida honetako ezaugarri nagusi bezala hamahiru ikasleak gela batean bildu zirela aipatu da

2016. urte amaieran, ikerlariak jakin asmo zuen esku-hartzeko proiektuari buruz ikasleak zuten iritzia. Ikerlariak ikasleei ahoz galdetzea erabaki zuen, era horretan beraien iritziak biltzeko beste modu bati bide emanaz. Horretarako, taldeko irakaslearekin hitz egin zuen eta bere onspena izan bezain laster, ikerlariak galderak prestatzeko tarte hartu zuen. 10-11 eta 12 urteko ikasleak izaki, ikerlariak erabaki zuen galdera zuzen eta erantzun errazak egitea baina nahi zuten ikasleak, erantzunei sakontasun gehiago emateko aukera izatea ere bazen helburu. Era horretan, ikasleak erantzunei askotariko ñabardurak emateko aukera izatea nahi zuen ikerlariak. 2016ko ekainak 10 aukeratu zen iritzia biltzeko egun, izan ere ordurako ikasleak esku-hartzea amaituta edo amaitzear izango zuten eta horregatik, prest zeuden balorazio orokor bat egiteko aurreko hilabetez. Ikasleak, banan-banan egin zuten hausnarketa esku-hartzeko materialaren inguruan. Horrez gain, hizkuntzen erabileraren inguruko hainbat hausnarketa egin zituzten. Ikerlariak emandako erantzunen zergatiaz ere galdetu zien, ikasle batzuen erantzuna “bai” edo “ez” soila izan zirelako. Hortaz, esku-hartzea amaitu orduko,

ikerlaria gelan zegoen saio baten amaieran ikasleei banan-banan hainbat galdera erantzun-erraz egin zizkien, eta sakontzeko parada zegoenetan, ikasleei erantzunen zergatiaz galdetu zien. Era horretan, modu prestatu baina aske batean gertatu zen hausnarketa eta horrela bildu zituen ikerlariak ikasleen iritziak.

Ondoren, jasotako audioa transkribatu egin zen aztertu ahal izateko. Dena den, horri buruzko zehaztapen gehiago segidan azalduko ditugu, prozeduran

### Talde-eztabaiden prozedura

2015. urtean, ikasleak talde-eztabaida egiten hasi aurreko ariketaz ariko gara jarraian. Esku-hartzean zeuden ikasleak, 2015. urtean hainbat talde-eztabaidatan hartu zuten parte: otsailean, martxoan eta apirilean egindakoetan. Baina eztabaidak egiten hasi aurretik, ikasleak idatzizko ariketa bat egin zuten, era horretan euskarri bat zuten talde-eztabaidan parte-hartzeko. Ikasleak egin berri zuten esku-hartzeko testuinguruari buruz aritzen ziren talde-eztabaidan, horregatik, lehen galderan testuinguruaren izena jartzen zen. Ikerketa honetan talde-eztabaidarako egindako ariketa bat izango dugu ardatz, bertan ikasleei hizkuntzen garrantziaren inguruan galdetu zitzairen. Ikusten den eran, jolas moduan planteatu zen ariketa ikasleak era entretenigarrian egiteko.

#### Hizkuntzen jolasa

Zenbat hizkuntza hitz egiten dituzu? Eta zenbateko garrantzia dute zuretzat?

#### Jolasteko arauak:

- Hitz egiten duzun hizkuntza bakoitzeko kolore desberdineko gomets bat hartu.
- Zuretzako hizkuntza horrek duen garrantziaren arabera gomets gehiago ala gutxiago erabili.
- Guztira 10 gomets hartu ditzakezu.
- Azpian idatzi aukeratu duzun kolorea zein hizkuntzari dagokion.

KOLOREA	HIZKUNTZA	IDATZI ZENBAT GOMETSA JARRI DITUZUN
GORRIA		
URDINA		
HORIA		
BERDEA		

2015. urteko talde-eztabaidetan ikasleak gela barnean jarraitzen zuten multzokatze bera hartu eta horiekin egin ziren talde-eztabaidak. Arestian aipatu legez, bi talde-eztabaida egon ziren. Bertan jasotako informazioa, grabatu egin zen, eta bi kasuetan, eta

behaketetan ez bezala, ikerlariak aukera gutxi izan zituzten oharrak hartzeko. Lehen urtean, 10-15 minutuko iraupena izan zuten talde eztabaidek, eta ikerlariak, ikasleen izenak eta kokalekuak idazteaz gain ohar gutxi hartu zituzten. Batetik, ikerketa gaia oraindik ez zelako zehazki ezagutzen eta bestalde, eta batez ere, horrelako eztabaida batean, ikerlariak eztabaidan zentratuta egon nahi zutelako, arreta guztia talde-eztabaidan jarritz, egokiak ziren galderak egiteko. Dena den, lau grabazioak entzuterako orduan, ikerlariak ikerketa gaia zehaztua zuenez, erraza izan zen zati esanguratsuenak aukeratzea transkribatzeko. Gainera, talde-eztabaida idatzizko ariketan oinarrituta egonik, transkribapena egitekoan, oso erabilgarria suertatu zitzaion ikerlariari esaten ari zirena jarraitzeko. Urte honetako talde-eztabaidan 6. mailako ikasleek parte hartu bazuten ere, fokua, esan bezala, 5. mailakoengan jarri zen, eta horrek galbahe gisa egin zuen. Hala ere, 5. mailako eta 6. mailako ikasleen arteko interakzioak, ikerketarako garrantzia bazuen, transkribatu egiten zen ikasle bakoitza ondo seinalatuz.

Bigarren urtean ere antzeko jarrera eduki zuen ikerlariak, galderak egiteko gidoia bazuen ere, eztabaidaren haria jarraitu nahi zuen eta hortaz, ohar gutxi hartu zituen. Azken talde-eztabaidak luzeago jo zuen, 20 minutu, baina hala ere, grabazioa entzun eta transkribatzerako orduan, ez zen zalantzarik izan, eta erraz aukeratu ahal izan ziren ikerketarako esanguratsuak ziren zatiak. Gainera horretan ere, ikerlariak idatzizko ariketa izan zuen hizpide. Hortaz, bi urteetan egindako talde-eztabaidetan, ikerlariak ohar gutxi hartu bazituzten ere, denboraz oso luzeak ez zirenez, eta idatzizko ariketaren bidez gidatu ahal izanez, ia osorik transkribatu ziren.

2016. urte amaieran ikerlariak galdera labur batzuk egin zitziela ikasleei, urte horretan izandako inpresioak jasotzeko asmoz. Horretarako, ikasleak gelan zeuden une bat aukeratu zuen ikerlariak, eta taldeko irakaslearen oniritziaz, banan-banan ikerlariarengana hurreratu eta hiru galdera labur erantzun zituzten: Gustatu al zaizu translanguagingeko proiektua?, zer ikasi duzu aurten translanguagingekin? eta azkenik, zure ustez translanguaginek balio al du euskara ikasteko? Kontuan izan behar da, oraingoan ikerlariak egindako galderak ahoz erantzun zituztela, inolako idatzizko euskarririk gabe. Hortaz, ikasle bakoitzaren erantzunaren ondotik, gehienetan, ikerlariak “zergatik” edota “zergatik iruditzen zaizu hori” galdetzen zien era horretan ikasleen erantzunetan gehiago sakontzeko asmoz. Dena den, salbuespen bat egon zela azpimarratu nahi da, ST9 ikaslea. Ikerlariak eginiko galderari bere kabuz erantzuten hasi zen, hausnarketan murgilduz, eta oso sakon ari zenez, ikerlariak utzi egin zion bere arrazoiketei heltzen. Ikasle hori, gaiak apur bat aldendu bazen ere, hausnarketa ale desberdin bat jasotzeko beta izan zuen ikerlariak, beste ertz bat zabalduz ikerketari. Hala ere esan ikasle guztiekin jarraitutako prozedura berbera izan zela, ikerlariarengana urreratu eta horrek egindako galderak erantzutea, batz bestea ikasle bakoitzak 2 minutu inguru eman zituen ikerlariarekin hizketan, baina batzuek jarriotasun handiagoa zuten, ikasle batzuen hausnarketak luzeago jo zuten, nahiz eta beste batzuenak, berriz, laburragoak izan.

### Gelako ariketak

Esku-hartze pedagogikoa medio, ikasleek hainbat ariketa egin zituzten, tartean hizkuntzaren kontzientzia lantzekoak. Gela barnean taldekatuta zeudenez, ariketa ez zuten ikasle guztiek une berean egin, errotazio bakoitzaren arabera baizik. Hortaz, otsailean hasi eta ekainera bitarte errotazioz errotazio, ikasleek ariketa egin zuten. Jarraian banan-banan horien deskribapena egingo dugu:

**Biografia Lingüística** ariketaren bidez, ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzen inguruko informazioa bildu zen. Hamasei galderaz osaturik zegoen eta ikasleek modu irekian, hutsuneak bete behar zituzten. Ariketa berdinean egituratu zen ikasle guztientzat, horrela erantzunak modu sistematikoan eta formatu bera erabiliz jaso ziren, ondorengo analisia ahalbidetuz. 2015. urteko, gaztelaniako irakasgaiko Radio y Televisión izeneko testuinguruan burutu zuten, eta bai ariketa, eta bai erantzunak, euskaratuak izan ziren ikerketa honetarako.

Era honetako formatua jarraitzen zuten galderak:

En casa normalmente hablo .....

Con los amigos (en mi tiempo libre) hablo .....

Biografia Linguistikoa adierazi zuten, ondorengo eremu hauetan erabilitako hizkuntzak:

- Etxean eta eskolan normalean erabilitakoak
- Lagunekin hitz egiterakoan erabilitakoak
- Telebista ikusteko aukeratutakoak

Modu honetan, orokorki ikusi ahal izan zen, ikaslea inguratzen zuten hiru eremu nagusietan erabilitako hizkuntzak zeintzuk ziren. Hau da, etxe giroan, hezkuntzan eta aisialdian. Laburbilduz: norekin, non eta noiz erabiltzen zuten hizkuntza bakoitza.

Ariketa honetako galdera emankor bat hau izan zen: “hizkuntza honetan hainbat hitz esan ditzaket”. Galdera erraz honen bidez, ikasleen jatorrizko familiei buruz jakin genuen. Hau da, ikasleak eskola dagoen herrian jaio arren, askoren aitona-amonak edota gurasoak beste jatorri bat zuten, hortaz, guraso edota aitona-amonak batzuk, jatorrizko beste hizkuntza bat zekitelako jakin izan zen. Kasu batzuetan, aitona-amonak ziren hizkuntza hori zekitenak eta erabiltzen zutenak egunerokotasunean, beste batzuetan gurasoak ziren hizkuntza jakin eta batzuetan erabiltzen zutenak eta azken egoera bat ere bazen, zeinetan gurasoek hizkuntza jakin bai, baina hitz egiten ez zutena.

Biografia linguistikoko galdera horren bidez, ikasleak elkarren artean ezagutzeko ere baliagarria izan zen, askok leku bereko familia zutelako eta ordura arte ez zekitelako.

Goian ikusitako bi galdera horien osagarri, honako hauek izan ziren: “Nire gurasoak ..... jaio ziren eta honako hizkuntza hau/hauek hitz egiten dute/dituzte .....”.

Hizkuntza biografia ariketaren bidez, eta bereziki bi galdera hauen bitartez, elkarrizketak sortu ziren ikasleen artean. Batzuetan, ikasleengandik sortu ziren elkarrizketak, elkarri galdetzen baitzioten jakin-minez familiaren jatorriaren inguruan. Baina beste batzuetan, irakasleak berak galdetzen zien ikasleei, informazio gehiago eskuratzeko. Galdera hauen erantzunek bide eman zuten ikasle bakoitzaren inguruan gehiago sakontzeko.

Beste hainbat galdera ere bazeuden ariketan, esaterako ikaslearen inguruko informazioa osatzeko asmoz, beraien herriko paisaia-linguistikoari buruzkoak: “Nire herrian honako hizkuntzetan dauden kartelak ikus ditzaket” eta “kaletik noanean hizkuntza hauek entzun ditzaket”. Horrelako galderen bidez ikasle bakoitzaren ingurua ezagutzeko parada izan zen.

Biografia Linguistikoa izeneko ariketaren bidez, ikerlariak, ikasle bakoitzari buruz lehendik zuen informazioa osatu ahal izan zuen, finean, hitz egiten zituzten hizkuntzen eta beraien inguruan zeuden hizkuntzei buruzko biografia bat egin zuten. Hau da, ikasle bakoitzaren inguruko argazki bat egitea lortu zen.

**Euskararen Etorkizuna** izeneko ariketa 2016. urtean egin zuten ikasleek, euskarazko klasean. Telebista eta Irratia testuingururako sortua izan zen, eta Kike Amonarrizek aurkeztutako “Tribuaren berbak” telebista saioan oinarritu zen. Telebistako saio horretan, hizkuntzei buruzko hainbat datu eta informazio ematen zituen aurkezleak, saio bakoitzeko atala gai zehatz bati eskainiz. Hala ere, Amonarrizek gidatu eta zuzendutako saioak, euskararen bitxikeriak, alderik deigarrienak eta ezezagunenak eman zituen ezagutzera. Telebistan emandako saio batean, hizkuntzen usteei buruz aritu zen euskal aurkezlea, eta hori hizpide harturik, esku-hartzerako ariketa bat prestatu zen. Telebista saioan, Kike Amonarriz aurkezleak esaten du: *“Ethnologue erakundearen arabera, laurehun dira munduan milioi bat hiztun baino gehiago dituzten hizkuntzak. Eta euskara, milioiaren inguruan dabilenez, zerotik hamarrerako eskalan, bederatzitik gora dago.”* (Eimakatalogoa, 2018). Hori hizpide, esku-hartzerako prestatu zen ariketaren helburua ikasleek euskararen egoeraren inguruan hausnartzea izan zen. Hala ere hausnarketa egin ahal izateko, ariketaren amaieran idatzizko hausnarketa bat presatu zen ondoko itaun zuzen eta zehatz honekin: “Zein uste duzu izango dela euskararen egoera etorkizunean? Eman zure iritzia.” eta erantzun librean, norberak berea iritzia eman zuen.

Ariketa hori egiteko unea iristean, errotazio bakoitzeko talde guztietan isiltasuna izan zen nagusi, bakoitzak bere ariketa egin zuen hausnarketa giroan. Adina zela eta, ez zen testu luzerik jasotzerik espero, horregatik hori idazteko zortzi lerroz osaturiko txantiloia eman zitzaien. Batetik, gida gisa sortu zen txantiloia, eta bestetik, beraien erantzuna esaldi bakar batera muga ez zedin. Ondoren idatzitakoa ozen irakurri eta iritziak elkar

trukatu zituzten, era horretan ikerlariak hainbat momentutan ikasleei beraien erantzunetan sakontzeko eskatu zien, abididez, galdetuz: “zergatik jarri duzu desagertuko dela? Gehiago azalduko didazu?”. Beste batzuetan irakaslea testuingurura hurbildu eta ikasleei ikerlariak egindako gisako galderak egiten zizkien. Ikerlariak nabaritu zuen irakasleak jakin-mina zuela ikasleen iritzietan, eta hori ikerlariak erabiltzen zuen informazio gehiago eskuratzeko. Une horietan, zela ikerlariak zela irakasleak eginiko galderekin, ikasleen emozioak jasotzeko aukera izan zuen ikerlariak ariketa egiten ari ziren unean, kasu batzuetan funtsezkoa. Ikerlariaren ustez, idatzizko ariketan ikasleak ezin izan zuten, gelan une horretan sentitutako emozioa erabat idatziz adierazi.

Hausnarketarako ariketa honen bidez, ikasleek euskarari buruz zituzten usteetan sakondu ahal izan zen eta kasu honetan bereziki, ikasle bakoitzak euskararen geroari buruzko iritzian. 2016ko ekaina iristerako, ariketa ikasle guztiek egin bazuten ere, ez zuten denek batera egin. Eskolako sistemarengatik, errotazio bakoitzean testuinguru horretan zeudenak bakarrik egiten zuten ariketa. Gela barneko antolakuntza zela eta, sei ikaslez osaturiko lau talde zeuden eta hilbabetez hilabete egindako errotazio sistema jarraituz, ikasle bakoitza bere taldekideekin pasatzen joan zen Irrati Telebista testuingurutik. Horrela, ekainean hamahiru ikasleek ariketa burutua zuten. Esan behar da, ST2 eta ST11 ikasleek ez zutela ariketa egin, aste oso bat gaixorik egon zirelako, eta zegokien errotazioetan irakaslea saiatu bazen ere ariketa egin zezaten, ez zen tarterik topatu gelan ariketa egiteko. Hala ere, denek jaso zuten harriduraz goian apaturiko datua, hau da, ariketa egin zutenek ez zieten beste ikasleei ezer esan.

**Ozgeri Gutuna** izenekoa, berriz, 2016. urteko behaketaren zati bat Revista y Cómics testuinguruan egin zen. Esku-hartze pedagogikoa medio, ikasleek hainbat ariketa egin zituzten, eta aipaturiko testuinguru horretan ikasleak Ozgeri Gutuna izenekoa egin zuten. Ariketaren azken helburuetako bat Ozge izeneko pertsona bati eskutitz bat idazten zen, norberak bere bizipenak kontatuz. Aurrez pertsona horrek bere bizitzan zehar izandako hizkuntza esperientziak kontatu zizkien ikasleei bideo baten bidez. Ikasleek bideoa grabatu beharrean, eskutitz eran idaztea eskatu zitzaizkien beste gaitasun batzuk lantzeko asmoz. Hortaz, esku-hartzearen hasieran, eskutitz bat idatzi zuten ikasleek, gehienetan nahiko laburra eta oinarrizko informazioarekin. Baina testuinguruaren azken ariketaren helburua, beste eskutitz bat idaztea zen non ikasle gehienak gehiago sakondu zuten lehenengoarekin alderatuz. Batetik, testuinguru horretan ikasten joan zirena aplikatzeko aukera izan zutelako, eta bestetik, aurrez idatzitako eskutitzean, irakasleak non eta zer luzatu iradoki zielako ikasleei. Hortaz, lehen eskutitza laburra, inprobisatua eta espontaneo izan zela esan daiteke, eta bigarrena, aldiz, luzea, landua eta zehatza. Ikerketa honetarako ikerlariak biak erabili ditu, ikasle bakoitzaren arabera eta idatzitakoaren arabera, bata ala bestea aukeratu da.



Bestetik, errotazioaren amaieran, eta testuinguru hori osatzen zuten sei kideek, eskutitza ozen irakurtzen zuten gela osoaren aurrean, testuinguruko aurkezpena eginaz. Gelako aurkezpenarako, banan-banan irakurtzen zuten eskutitza eta ikasle batek amaitu ostean, taldeko ikaskideek, galderak edota iradokizunak egiten zituzten ikasle horrek irakurri zuenaren inguruan. Gainera, irakasleak dinamizatzailerak papera zuen eta hortaz, hainbatetan berak bultzatzen zuen hausnarketa. Ikasle gehienek kasuan, eskutitza osorik irakurri ondoren hasten zen eztabaida, baina kasu batzuetan, irakasleak gelditu egiten zuen aurkezpena, ikasle horrek esan berri zuena azpimarratzeko. Hortaz, errotazio bakoitzean ikerlariak aukera izan zuen, batetik, sormen lana bertatik bertara ikusteko eta bestetik, lan horren aurkezpena jarraitzeko. Dela ariketaren sorreran, dela aurkezpenean, ikerlariak behaketa parte-hartzailea egin zuen, galderak eginaz ikerketako partaideei. Azkenik esan, aurkezpenean ikasleek irakurritako bertsioa testuinguru horretarako egin behar izan zuten azken eskutitza izan zela, irakaslearen aburuz osatuagoa zena, garbira pasa zutena ikasleak eta hilabetean zehar ikasitakoa islatzen zuena.

Ikerlariak ariketa hori egiten taldeko ikasle guztiak behatu bazituen ere, errotazio bateko ikasleak bakarrik ekarriko dira ikerketara, izan ere, talde bakar batek ozen izan zuen eztabaida-elkarrizketa ikerketa honetako gaiaren inguruan. Eta beraien artean sortu zen eztabaida-elkarrizketaren bidez, ikerlariak gaiari buruzko behaketa parte-hartzailea egin ahal izan zuen. Aipaturiko talde hori, sei ikasle osaturik zegoen eta beste talde guztietan ez bezala, horretan bi ikasle ziren 5. mailakoak eta lau 6. mailakoak. Ohikoz, taldeko hiruna izaten ziren maila bakoitzetik, baina, ikasleen antolaketa medio, behaturiko taldean bi eta lau ziren. Dena den ikerketaren bigarren urtea zenez, ikerlaria jarraipena egiten ari zen ikasleak 6. mailan zeuden, hortaz elkarrizketan batik bat 6. mailako lau ikasle jarraitu ziren. Hortaz, Revista y Cómics izeneko testuinguruan, sei ikasle zeuden eta horietako lau ikerketa honetako partaideak: ST3, ST6, ST11, eta ST13.

Arestian aipatu modua, ariketaren helburua ikasleek eskutitz bat idaztea zen non ikasleak beraien bizipenak, eta bereziki hizkuntza bizipenak, kontatzen zituzten. Ikasleak, pertsona ezezagun bati idatzi behar zioten eskutitza, hori dela eta, irakasleak beraien inguruko informazioa idazteko aholkatu zien. Esaterako: hitz egiten zituzten hizkuntzak edota zituzten zaletasunak. Behaketako taldea, zer idatzi ez zekiela zegoenez, ikerlariak proposatu zien nortasuna idazgai ere izan zitekeela, eta hor sortu zen elkarrizketa ikasleen artean. Ondoren, ikerlariak aukera erabilita ikasleei beraien identitateari buruz galdetzeko baliatu zuen.

Beste taldeetan ikasleak oso argi izan zuten zeri buruz idatzi, baina talde horretan, ikasleak noraezean ibili ziren zer gehitu ez zekitelako, horregatik bai irakasleak bai ikerlariak proposatu zien gertukoak zitzaizkien gaiez idazteko, hala nola: beraien bizipenak, hizkuntza bizipenak eta ohiturak. Irakasleak, indar handia jarri zuen hizkuntza-ohituren inguruko gaian idazteko, horregatik, ikasleen eskutitzetan gai hori

izan zen erdigunera ekarri zena, baina horri loturik hainbatetan nortasuna eta identitatea agertu ziren.

**Historia del euskera ¿Qué sabemos sobre el euskera?** deituriko ariketa, 2016. urtean egin zen. Urte horretako gaztelaniako ikasgaiko testuinguruetakoko bat Documentales zen eta bertan ikasleak jorratzen zuten gaietako bat dokumentalak ziren. Horregatik, esku- hartze pedagogikorako, ikasleak Documentales testuingururako hainbat jarduera egin zituzten dokumentalen inguruan.

Testuinguru horretan hasiera-hasierako ariketa “Historia del euskera” izenekoa izan zen. Eta horrela zioen ariketako enuntziatuak:

4.9. irudia: Historia del euskera ariketako azalpena.

Antes de ver el documental, lee y piensa en las siguientes preguntas y escribe tus respuestas

Hortaz, dokumentala ikusten hasi aurretik, ikasleak ariketa hori egin zuten gaiaren inguruan zituzten aurretiazko ezagutzak zeintzuk ziren jakiteko. Ikasleak lau galdera erantzun zituzten dokumentala ikusi aurretik, guztiak euskararen inguruan. Lehena, euskararen jatorriaren inguruan izan zen, eta bigarrena, aldiz, euskararen erabileraren inguruan. Azken galdera horretan, ikaslearen inguru hurbilari buruz galdetzen zen, eta ondoren, munduari buruz orokorrean, beti ere, euskara eta horri buruzko ezagutzaren inguruan. Hirugarren galderan, euskaraz desberdin esaten diren hitzen inguruan idatzi zuten ikasleak eta laugarrenean, ordea, euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez antzekoak diren hitzei buruz aritu ziren idazten.

Euskararen jatorriaz, ikasleek zituzten aurreiritziak ezagutzeko baino gehiago balio izan zuen ariketak. Izan ere, ikasleek deskribatu zuten euskara hitz egiten den lurraldea eta hori definituz, bakoitzak modu batera izendatzeko aukera izan zuen. Hau da, ikasleek banakako ariketa egitean, beraien ustez euskararen jatorriari buruz zekitena idatzi zuten, baina horren bidez ere agerian geratu zen beraien bertakotasun-sentimendua. Eta hori identitatearekin zuzen-zuzenean lotzen da.

### **Gelako ariketen prozedura**

Ikerketako partaideak, ikusi berri dugun eran, lau ariketa egin zituzten gelan. Nahiz eta, esku-hartzearen baitan gehiago egin, lan honetarako horiek aukeratu ziren. Segidan bakoitzaren prozedura ekarriko dugu hizpidera. Gelan egindako ariketen artean, Biografia Linguistikoa izan zen lehena eta 2015ean egin zen. Ikasleak errotazioz errotazio Radio y Televisión testuingurutik pasatzean egin zuten, beraz ariketa ez zuten guztiek aldi berean egin. Gelako antolakuntza medio, 5. mailako ikasleak ariketa egin ahala, ikerlariak lan horren kopia bat egin eta ikasle bakoitzari buruzko datuekin batera sailkatu

zuen. Ondoren, ikasle bakoitzaren Biografia Linguistikoan agerturiko datuak, taula batean islatu ziren, aurretik zegoen informazioaren osagarritzat. Era horretan, pixkanaka- pixkanaka ikasle bakoitzaren hizkuntza-ohiturak, erabilerak eta jarrerak zeintzuk ziren ezagutzen hasi zen ikerlaria.

Euskararen Etorkizuna izeneko ariketa, 2016. urtean Irratia eta Telebista testuinguruan egin zen. Aurreko ariketarekin gertatu moduan, ikasle guztiek ez zuten aldi berean egin, errotazio bakoitzean baizik. Ekainean, ikerlariak guztiak jaso zituenean transkribatu egin zituen, era horretan egin zuen testu bakoitzaren azterketa

Bestetik, Ozegri Gutuna izenekoan ikertzailea gelan egon zen, eta testuingurutik taldeak igaro ahala, ikertzaileak horiei buruzko informazioa jaso zuen. Nagusiki grabazio bidez, baina oharrak ere erabili zituen ikertzaileak. Hala ere, ikerlariak ariketa horiez gain, gela barnean talde baten artean izan zen eztabaidan egoteko parada izan zuen. Horrela, ikerlaria, sortu zen eztabaida-elkarrizketan presente egoteko eta parte-hartzeko aukera izan zuen. Era horretan, ikasleei hainbat galdera eginaz beraien erantzunak gehiago argitzeko asmoz edota argudioak ezagutzeko nahiaz. Jasotako datu horiek arestian esan lez, grabazio bidezkoak eta oharrak izan ziren, zeinak ondoren, transkribatuak eta analizatuak izan ziren.

¿Qué sabes sobre el euskera? ariketa Documentales testuinguruan egin zuten ikasleak, bertan ikerlariak egoteko aukera izan zuten hori egiten zuten artean ikasleen eztabaidak jasotzeko. Gainera, idatzizko ariketa izaterakoan, ikerlariak ikasle guztien lanak bildu eta transkribatu zituen.

### **Gelako aurkezpenak**

**Bederatzi antzerki labur, Radio y Televisión testuinguruan.** Eskolan lan egiteko eragatik ikasleek hainbat aurkezpen egin zituzten ikasturtean zehar, hau da errotazio bakoitzaren amaieran, gutxi gora behera hilero, aurkezpen bat egiten zuten testuinguru bakoitzeko. Ohikoena errotazio bakoitza egin aurretik egindako lana beste ikaskideei erakustea zen, eta horretarako, ikasleek aurkezpenak prestatu eta egin egiten zituzten gela osoaren aurrean. Kasu honetan, ikerlariak 2015. urtean behatutako aurkezpen bat izango da aztergai. Hilero-hilero ikasleek gelan aurkezpenak egiten zituzten, hori zen errotazio bakoitzean beste ikaskideei testuinguru horretan landutakoa erakusteko erabiltzen zuten moduetako bat. Gogoratu, testuingurua sei ikaslek osatzen zutela, eta gutxi gora behera hilabete bat pasatzen zutela bertan ikasgai horretako eduki zehatza lantzen eta prestatzen, azken emaitza taldean edo bakarka taldekideei edo irakasleari aurkezteko. Ondoren, ikasgelan aurkezturiko lanetan, kritika egiten zen, eskolako helburu pedagogikoak oinarri hartuta.

Aukeratutako aurkezpena, 2015. urteko ekainean Radio y Televisión izeneko testuinguruan sei ikaslek egin zutena izango da. Grabazioak 6 minutu eta 41 segundoko

iraupena izan zuen eta atal hauez osaturik zegoen: sarrera, bederatzi antzerki labur edo sketch eta amaiera. Testuinguru horretan zeuden sei ikasle izan ziren sortzaileak, 5. mailako hiru eta 6. mailako beste hiru. Zehazki honako hauek: 5. mailako: ST8, ST9 eta ST11; eta 6. mailako: ST23, ST16 eta ST18. Izatez ST2 ikaslea talde horretakoa zen, baina jarrera arazoengatik, irakasleak taldetik kanpo utzi zuen. Bere ordean, ST18 ikasleak hartu zuen parte azken sortze prozesuan eta grabazioan. ST18 ikaslea bere errotazioko aurkezpenean gaixorik egon zen, hortaz ezin izan zuen antzerkia egin. Taldea hankamotz zegoenez, ST2 ikaslea ez zegoelako, hori dela eta ST18 ikaslearekin lortu zuen taldeko oreka, irakasleak aukera ona zela iritziz. Dena den, ikerketa honetan 5. mailako ikasleengan jarriko da fokua. Ikasle horiek egindako lana deskribatzen jarraituz esan, bederatzi sketch edo antzerki laburrak hilabete osoan zehar sortu, prestatu eta entseatu ostean, grabatu egin zituztela. Sortutako antzerki laburrak, euskaren erabilerarekin zerikusia zuten eta egunerokotasuneko egoeretan oinarrituta zeuden. Bertan agertzen ziren pertsonaiak, besteak beste, honako hauek izan ziren: turista bat ikerketako herrian, ST11 ikasleak hizkuntzekin izan duen harremana, euskaldun gaztea, merkatuan barazkiak saltzen dituzten baserritarren hizkuntza-ohiturak, eskolaz kanpoko jardueretako saskibaloia entrenatzaileak, aitona euskalduna euskararen egoerari buruz hizketan, txinatar dendako dendariak, eskolako irakaslea eta eskolako ikasleak. Antzezpen hauetan, hainbat estereotipo ikusi ahal izan ziren, esaterako: turista guztiek ingelesez hitz egiten dutela. Egoera hauen bidez, nahiz eta une askotan erabat zuzenak edo egokiak ez izan, behatu eta jaso ahal izan zen ikasle horiek zuten joera, iritzi eta pertzepzioak, hizkuntza-ohituren inguruan. Batez ere, honako hau izan zen bederatzi antzerkietatik emankorrena: "aitona euskalduna euskararen egoerari buruz hizketan". Pertsonaia hori sortzeko, ikasleek bere paperean jarri behar izan zuten eta informazioa bildu ondoren aurkezpena egiteko. Hortaz, sortu zuten pertsonaia horrek bide eman zuen ikasleak euskarak iraganean izandako egoeraz aritzeko. Gainera, beraien ikuspuntutik egoerak antzetzuz, egoera horiei buruzko hausnarketa egin zuten ikasgelan, eta horrek, ulertzen laguntzen du, ikasle horiek euskararen egoera nola bizi zuten.

Aipaturiko bederatzi antzerki laburrak sortu, entseatu eta grabatu ondoren, irakasle baten laguntzaz grabazioa editatu egiten zen eta erakusteko prest zegoenean, gela osoaren aurrean, sei ikasleek egindako lana, ikusten zen. Gela barnean irakasleak zuen jokabidea, antzerki labur bakoitza ikusi ostean, talde osoari zuzenduriko galderak egitea zen, eta azaleko helburua, grabazioari adi egotea bazen ere, barneko helburua gaian sakontzea eta hausnarketa eragitea zen. Grabaturik zegoenez, irakasleak antzerkiko zati bat ikusi ostean, grabazioa geratu egiten zuen, era horretan irakasleak ikastaldeari galderak egiteko aukera zuen eta hausnarketak bultzatzeko erabiltzen zuen, gainera ikasleei elkar eragiteko erabiltzen zuen tarte hori.

**Gelako aurkezpena: Ayapaneco hizkuntza gutxitua 2015.** Documentales testuinguruan zeuden sei ikasleek hizkuntza gutxitu bat aukeratu, horri buruzko informazioa bildu,

idatzi eta errotazioaren amaieran aurkezpena egiten zuten gela osoaren aurrean. Aurkezpenaren egunean batzuk power point formatua erabili zuten ahozko aurkezpenaren sostengu gisara eta beste batzuk aldiz, soilik ahozko aurkezpena egin zuten. Denbora eta motibazioa izango lirateke power point aurkezpena egitearen bi arrazoi nagusiak. Ikerlariak ezin izan zuten testuinguruan sortze prozesu guztietan zehar egon, baina egon zenetan konturatu zen, power point diapositibak egin zituzten taldeak euren denbora librean sortu zituztela, gelan ez zegoelako denbora errotazioaren amaiera zelako. Sortze-lan horretan ere bi joera egon ziren, batzuk power pointaren zatiak banatu eta taldekide bakoitzak etxean egin zuten lana, eta beste batzuk, ikusiko dugun taldearena bezala, bi jolastordu eta jantoki osteko bizpahiru saio behar izan zituzten aurkezpena guztiz prestatzeko. Esan behar da, taldeak motibazio handia erakutsi zuela eta gogotsu zegoela aurkezpenaren power pointa egiteko, baita ahozko aurkezpena ere.

2015. urteko martxoan Documentales izeneko testuingururako sei ikasleek egindako idatzizko lanaren aurkezpenaz ariko gara. Testuinguru horretan, besteetan bezala, hiruna ikasle zeuden maila bakoitzetik. ST1, ST6 eta ST12 ikasleak 5. mailatik, eta ST14, ST19 eta ST21 ikasleak 6. mailatik. Talde horrek, Mexikon hitz egiten den ayapaneco hizkuntza gutxituari buruzko informazio jaso eta lantzea erabaki zuen. Euskarri digitalari dagokionez, beraien lanaren emaitza 10 diapositibaz eginiko power point koloretsua izan zen. V eranskinean ikus daiteke ikasleek euren kabuz egindako lana. Hortaz, power point hau sortzeaz gain, ikasleak, bildutako informazioarekin, testu bat idatzi eta buruz ikasi zuten. Ondoren, aurkezpenaren egunean, testuinguru horretako ikasleak Mexikoko hizkuntza gutxituari buruzko informazioa azaldu zien beraien ikaskideei, guztien aurrean aurkezpena eginaz. Gelako aurkezpena baliatuz, irakasleak, hausnarketarako hainbat galdera egiten zizkien talde osoko ikasleei, era horretan denen parte-hartzea bultzatuz. Eta Mexikon hitz egiten den ayapaneco hizkuntza gutxituari buruz aurkezpena egin ondotik, irakaslea, euskara eta ayapaneco hizkuntza alderatzen hasi zen. Batetik, bi hizkuntzen egoeraz galde egin zien ikasleei, eta bestetik, hizkuntza bakoitzean dauden baliabideei buruz aritu ziren. Azkenik bi hizkuntza horien inguruko etorkizunaz galdetu zien. Esan behar da, horrelako ariketen bidez, irakasleak hausnarketa eragin nahi izaten zuela talde osoko ikasleengan, eta ikerlariari hainbatetan esan izan zion irakasleak, era horretan saiatzen zela ikasleen kontzientzia, iritzi kritikoa, pizten.

**Amazig hizkuntza gutxitua Radio y Televisión 2015.** Documentaleseko esku-hartzerako, seiko talde bakoitzak hizkuntza gutxitu bat aukeratzen zuen eta ondoren horri buruzko informazioa jaso, idatzi eta antolatu ondoren, aurkezpen bat egiten zuten gela osoaren aurrean. Normalean aukeratuta hizkuntzak motibazio pertsonala zuen, hots, taldeko ikasleren batek hitz egitea edota ikasleren baten familiaren hizkuntza izatea. Ikusiko dugun kasuan, ikasle batek amazig, Bereberren hizkuntza hitz egiten zuenez hori aukeratu zuten. ST17 ikasleak ikerketan parte hartu ez arren, ikerketako ikasleek batera zegoenez testuinguruan, beragatik hori aukeratu eta aurkezpena prestatu zuten. Ikasle

horrekin batera honako ikasle hauek zeuden testuinguruan: 5. mailako: ST2, ST7, ST9 eta ST11; eta 6. mailako: ST16 eta ST23. Radio y Televisión testuinguruan egindako beste aurkezpenak ere, horren antzekoak izan ziren. Hala ere, aurkezpen horretan egindako lanaren erdia euskaraz izan zen eta bestea, aldidz gaztelaniaz. Aintzat izan behar da, aipaturiko testuingurua gaztelaniako klasekoa zela.

#### **Gelako aurkezpenen prozedura**

Atal honi amaiera emateko, ikasleak gelan egindako hiru aurkezpenen prozeduraz ariko gara. Gelako aurkezpenei dagokionez esan, gehienetan grabazioa ikusteko saio bat erabiltzen zutela, hau da, ordu bat erabiltzen zuten grabazioa ikusteko eta horretaz hausnartzeko. Oro har, ikerlaria aurkezpenaren egunean gelan egoten zen behaketa egiten eta irakasleak gidaturiko saioak baziren ere, ikasleen parte-hartzea etengabea zen. Batetik irakasleak egindako galderak erantzuten, eta bestetik, ikasleak egoera horietan izandako bizipenak kontatzen. Oso saio parte-hartzaileak izaten ziren eta irakaslea asko saiatzen zen ikasle guztiak taldera biltzen, denen parte-hartzea bilatuz etengabe.

Documentales testuinguruko sei ikasleek, errotazio bakoitzean hizkuntza gutxitu baten inguruan informazioa bildu, horren inguruko testu bateratu bat idatzi eta ondoren gelan horri buruzko aurkezpena egiten zuten. Modu horretan, ikaskide guztien aurrean egindako lana erakusteaz gain, beste ikaskideei eurek lorturiko informazioa partekatzeko aukera sortzen zen. Gutxi gora behera errotazio bakoitzak hilabeteko iraupena izan ohi zuen, jai egunak edota eskolako egun bereziak baldintzatu ohi zuten errotazioaren luzera, baina oro har esan daiteke hilabeteko iraupena izaten zutela. Documentales izeneko aurkezpenerako, ikasle batzuk power point aurkezpenak sortu zituzten. Batetik, beraien lana kideentzat ulerterrazagoa izateko asmoz, eta bestetik, taldekideekin online informazioa partekatu eta horiek nahi zutenean aurkezpena eskuragarri izateko. Horretarako, Drive plataforma digitala erabiltzen zuten, eta azken kasu baterako ere balio zuen, egindako lana etxean erakusteko.

Radio y Televisión testuingururako, aldidz, ikasleak gaia aukeratu eta ondoren eskola eskaintzen zuen mediateka erabiliz prestatuturiko gidoia grabatu eta editatzen zuten. Ondoren, denek gelan ikusten zuten emaitza eta ikerlariak ere hori ikusten zuen. Hala ere, bideoak Drive plataforma bidez partekatzen zituzten eta ikerlariak horiek lortzeko aukera izan zuen bideoen azterketa egiteko. Dena den, ikasleen irudiak babesteko ikerketa honetan ikerlariak gelan hartutako notak eta grabagailu bidez jasotako eztabaidak erabili dira.

Ikerketarako erabilitako tresna bakoitza era desberdinean erabili da, baina guztietatik jasotako informazioa eskuz jaso eta ondoren transkribatua izan da. Azkenik, sailkapena egin da bildutako datuekin.

# 5. Kapituluia

## Emaitzak

---

Hurrengo kapituluan ikerlan honetan egin diren hiru ikerketen emaitzak aletuko ditugu.

Hasteko, euskarari buruzko jarrera eta pertzepzioen inguruan egindako ikerketako emaitzak ikusiko ditugu. Halaber, ikerketako ikasleak hainbat esparrutan egindako euskararen erabileraz jasotako emaitzak aztertuko ditugu. Hori, 5.1 atalean aurkituko dugu.

Ondoren, 5.2 puntuan, bigarren ikerketako emaitzei helduko diegu, horretarako ikasleen identitatea eta hizkuntza ardatz hartuz.

Azkenik, ikerketa honetako partaideen hizkuntza-erabilera izango dugu mintzagai. Emaiza horiek 5.3 atalean daude ikusgai, eta bertan, bereziki ikasgelan jasotako datuei erreparatuko diegu.

Ikerketa bakoitzeko zehaztasunak atal bakoitzaren hasieran bildu dira, irakurlea gidatzeko asmoz.





### **5.1 Euskarari Buruzko Jarrera eta Pertzepzioak. Euskararen Erabilera**

Ikerketa honetan parte hartu duten hamahiru ikasleek euskarari buruz emandako iritzia eta pertzepzioak izango dira ardatz. Gainera, euskararen erabileraz ere arituko gara.

Ikerketa honen helburu nagusia ikasleek euskaren inguruan dituzten bizipenak era sakonean ezagutzea izan da. Ikerketa honetan, ikasleen ahotsa ekarri nahi izan da lehen planora, garrantzitsua delako hezkuntza-sisteman parte-hartzen duen kolektibo horren ahotsa entzutea. Horregatik, ikasleak izan dira ikerketa honen protagonista nagusiak, beraiek euskararen inguruan emandako iritzia eta pertzepzioak izanik aztergai nagusiak. Bestetik, euskaren inguruan zituzten ezagutzetan ere sakondu nahi izan da, alde batetik, euskarari buruz ikasle horiek zekitena argitara ekarriz, eta bestalde, hizkuntzaren erabileraren inguruan zituzten ohituretan sakonduz.

Aurrez, 4. kapituluaren hasieran, zehazki 4.1 azpiatalean, ikerketa-galdera guztiak plazaratu badira ere, jarraian lehen ikerketa-galdera honi dagozkionak ikusiko ditugu.

1. Ikg: Zer-nolako lotura dute ikasleek euskararekin?

- Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?
- Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?
- Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?

### **Metodologia**

4.5 eta 4.6 azpiataletan metodologia zein partaideak deskribatu dira. Hala ere, ikerketa honetako partaideak bertan xeheki deskribatu direnak izan direla, hain zuzen, 5. eta 6. mailako 13 ikasle.

Bestetik, erabilitako instrumentuak honako hauek izan ziren:

- Gelako behaketak: 2015 eta 2016 ikasturteetan
- Bi galdetegi: lehen galdetegia eta zein neurritan zara eleaniztuna.
- Talde-eztabaidak: 2015 eta 2016
- Gelako bi ariketa: Biografia Lingüística eta Euskararen Etorkizuna.
- Gelan egindako aurkezpen bat: Documentales testuinguruan

Guztiak 4.6 azpiatalean daude deskribatuta. Eta gelan egindako aurkezpena, aurrerago azaltzen da, “euskara beste hizkuntzekin alderatuz” azpiatalean.

## **Emaitzak**

Ikerketa honetako emaitzak hiru azpiatal nagusitan banatu dira: ikasleen pertzepzioak euskararen egoeraren inguruan, ikasleen jarrerak euskararekiko, eta ikasleen euskararen erabilera. Jarraian banan bana bakoitzaren inguruko zehaztapenak emango dira:

### **5.1.1 Ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz**

Azpiatal honetan ardatz honako azpikerketa-galdera izango dugu: **zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?**. Horregatik, ikerketako ikasleak euskararen egoerari buruz zekitenaz ariko gara, zehazki: euskararen iraganaz, orainaz eta etorkizunaz.

#### **5.1.1.1 Iraganean euskarak izandako egoeraren azterketa**

Azpi atal honetan iraganean euskarak izandako egoeraren nondik norakoez arituko gara. Horretako, erabilitako tresna nagusia gelako behaketa izan da, bereziki ikasleek egindako aurkezpen batean egindako behaketa. Hasierako galdetegian, hau da lehen galdetegian, talde-eztabaidak eta gelan egindako Euskararen Etorkizuna gelako ariketa ere erabili dira. Dena den, neurtresna bakoitzaren inguruko informazio gehiago 4.6 azpiatalean aurki daiteke.

Hasteko, ikasleak egindako gelako aurkezpen batez arituko gara zeina Radio y Televisión testuinguruan gertatu zen. Bertan ikasleak bederatzi antzerki labur egin zituzten. Une horretan, testuingurua osatzen zuten sei ikasleak honako hauek ziren: 5. mailako: ST8, ST9 eta ST11; eta 6. mailako: ST23, ST16 eta ST18. Aintzat izan behar da, 5. mailako ikasleak direla ikerketa honetako partaideak.

Sei ikasle horiek Radio y Televisión testuingururako sortu zituzten bederatzi antzerki laburretako bat ikusi osteko elkarrizketaz arituko gara. Ordura arteko ikasgai horretako aurkezpenen balorazio eta eztabaida tarteak, gaztelaniaz izan ziren, baina talde honen kasuan, balorazio osoa, iruzkinak zein eztabaidak euskara hutsean egin ziren. Kontuan izan behar da, beste talde guztien lanak gaztelania hutsez izan zirela, baina irakasleak talde honi aukera eman zion lanaren zati bat euskaraz egiteko. Hori egiteko erabilitako argudioa izan zen, elkarrizketa batzuk euskaraz gertatu ohi direla eta horiek gaztelaniaz egiteak ez duela zentzurik. Horregatik, grabazio horretako hainbat lanetan euskara erabili zen. Eta beste egoera batean, non turista ingelesak agertzen ziren, ikasleak ingelesezko gidoia prestatu eta hizkuntza hori erabili zuten. Baina esan bezala, aurkezpen horretako balorazioa euskaraz egin zen. Elkarrizketa hori sortu zen “aitona euskalduna euskararen egoerari buruz hizketan” sketch laburra talde osoak ikusi ondoren. Taldeko ikasle guztiak bizpahiru ilaretan zeuden arbela digitaleko pantailan

bideoa ikusten eta antzerki labur horren bideoa ikusi ondoren, irakasleak bideoa geratu eta hainbat galdera ireki egin zizkien ikasleei:

Irakaslea: a ver, zer kontatzen du aitite euskaldunak?

ST7: **euskaraz hitz egiteagatik zigortzen zutela**

Irakasleak: nork? Familiak?

*Ikerlariaren oharra: batzuk oihuka ari dira "ez" esaten, baina ondoren denen erantzuna entzuten da:*

Denak: **eskolak**

*Ikerlariaren oharra: denak daude adi grabazioa ikusten. eta ikasleak aho batez oihukatzen dituzte erantzunak.*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST7

Neurri batean behintzat, jakitun ziren iraganean euskarak pairatu zuen egoeraz. Nolabait, entzuna zutelako hitz egitea debekatua zegoela zioen mezua. Gehienak etxean jakin zuten horren berri, hala ere baziren ikasle batzuk, ideia hori eskolak edota bizilagun euskaldunak transmititu zienik ere. Bizilagun euskaldunarena esaten da zehazki ST11 ikaslearen kasua dela eta, aurrerako emango dira zehaztapen gehiago, baina momentuz esan bide desberdinetatik jaso zutela informazioa ikasleek. Gelako behaketetan, ikerlariak jaso ahal izan zuen ikasleak hainbatetan esandakoa, alegia, beraien guraso eta batez ere aitona-amonek euskararen iraganeko egoeraren inguruan kontatutariko bitxikeriaren bat. Kontuan izan behar da adin horretako ikasleei guraso zein aitona-amonek ez zietela gertatutakoa era gordinean kontatu, behaketetan hori nabaritu zuen ikerlariak. Horretarako faktore edo eragile nagusia ikasleen adina del uste da, zeren adibidez, oraindik ez zuten eskolan frankismoa landu, eta etxetik hainbat datu jaso bazituzten ere, oraindik ikasteko asko zuten. Hau da, urte latz haietan bizitako errepresio frankistaren atalik gordinenak, oraindik ez zituzten ezagutzen, artean eskolan hori landu ez zutelako, eta bestetik, etxean ere gaia azaletik entzun zutelako. Adina izan liteke arrazorik nagusia gertaeren izaera gordina ez ezagutzeko. Hala ere, sasoiko gertaera solteak ezagutzen zituzten, ikasle guztiek edo gehienek bazekitelako Durango bonbardatua izan zela, Gernika eta Otxandio moduan. Gehienek zekiten euskara debekatua izan zela eskolan, bereziki eremu horretan, euskaraz hitz egiten bazuten eraztunaz edo beste zerbaitekin ikasleak, haurrak, zigortzen zituztela. Ikasleak beraiek, zein irakasleak, esperientzia horiek kontatzean, ikasle guztiengan harridurazko emozioa sortzen zuen, nahiz eta alde zuzenetik horrelako istorioren bat jakin.

Jarraian ikusiko den, Radio y Televisión testuinguruko elkarrizketak azaleratzen du, ikasleak modu batean edo bestean, zein zehaztasun gehiago edo gutxiagoz, denek jaso zutela informazioa iraganean euskarak pairatu zuen egoeraz, hau da, ikasle guztiek zekiten euskara debekatutako hizkuntza izan zela. 5. mailako ikasleak, jakitun ziren

euskarak iraganean pairatu zuen egoera zein izan zen. Bazekiten debekatua egon zela, eta eskolan zigorra jasotzen zuela hitz egiten zuen orok. Eskolaren gaiarekin bereziki sentiberak agertu ziren, agian beraien burua egoera horrekin identifikatu zezaketelako. Maila eta sakontasun desberdinean ikasle guztiak bazekiten euskararen egoera zein izan zen, gelan egindako Radio y Televisión aurkezpeneko "aitona euskalduna euskararen egoerari buruz hizketan" sketch laburreko elkarrizketan aipatu zelako. Irakasleak zehazki galdetu zien ikasleei euskarak iraganean izandako egoeraz, eta guztiak esan zuten horren berri izan zutela.

ST7: berak euskeraz hitz egiten jarraitzen zuen

Irakasleak: berak euskaraz hitz egiten jarraitu zuen.

Hori, hori zuen aitite eta amamei entzun diezue, nortzui kontatu dizuete hori? Aitite -amama euskaldunak dituzuenak.

*Ikerlariaren oharra: Denek eskua altxa dute, ST2, ST11 eta ST12 ikasleek ez.*

Irakaslea: begiratu zenbati.

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST7.Irksl

Gela horretan zeuden ikasle gehienek eskua altxa zuten, baina 5.mailako hiru ikasleek ez zuten jaso. Hala ere, ST2, ST11, eta ST12 ikasleek, eskua altxa ez zutenak, adi jarraitu zuten beraien ikaskideek kontatu zutena, familiarik ez baitzuten esperientzia horren berri izan. Nabarmentzekoa da, ikasle horiek bazekitela euskara debekatua izan zela. ST2 eta ST12 ikasleen kasuan, ziurrenik gurasoek kontatuko zieten, eta ez aitona-amonak. ST11 ikasleari berriz, bere auzoko euskaldunak. Beraiekin harreman estua zuenez, ikasle horrek euskarara hurbiltzeko aukera izan zuen, irakasleak askotan galdetzen baitzion ea bere bizilagun euskaldunekin egoten zen eta zertaz aritzen ziren. Beraz esan dezakegu, egoeraren transmisioa ia kasu gehienetan aitona-amonen bidez gertatu dela, baina hiru kasutan, beste era batera jaso dute informazioa. Era horretan esan daiteke, ikasle guztiak jakitun zirela euskarak iraganean izandako debekuaz.

Horren ondoren, irakasleak, euskarak egun bizi duen egoerarekin konparatu nahi izan zuen iraganean ikasle horien hainbat aitona-amonak bizitakoa, horregatik hausnarketa eragiteko asmoz esan zien:

Irakaslea: eta begira **gauzak zenbat aldatu diren, orain eskolan** euskera hitz egitearekin **zigortzen dugu?**

Denak: ez ez

ST9: **kontrakoa**

Irakaslea: kontrakoa.

### **ST3: zorientzen**

Irakaslea: zorientzen dugu.

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST9.ST3.Irksl

Hortaz, hausnarketa eta konparazio horien bidez, irakaslea saiatu zen ikasleei egoera osotasunean erakusten, hau da, iraganean eta orainaldian nolakoa zen hizkuntza horren egoera. Eta hizkuntzak izandako bilakaera, zigortzetik zorientzera pasa direla irakasleak.

Iraganean euskarak izan zuen egoera ikasle hauen ikuspuntutik azaldu ostean, horien ustez, euskararen inguruko pertzepzioak zeintzuk diren plazaratuko dira.

#### **5.1.1.2 Gaur egungo euskararen egoerari buruzko usteak**

Jarraian, ST13 eta ST1 ikasleak euskararen gaur egungo egoeraz esandakoaz arituko gara. Horretarako, esku-hartzerako prestatutako gelako ariketa bat erabili da: Euskararen Etorkizuna. 2016. urteko Irrati Telebista testuingururako ikasleek banaka idazteko hausnarketa ariketa bat sortu zen, bertan euskarak etorkizunean izango duen egoeraz aritu ziren. Baina ST1 ikasleak euskararen gaur egungo egoeraz idatzi zuen eta ST13 ikasleak, berriz, gaur egungo eta etorkizuneko euskararen egoeraz idatzi zuen.

ST1 ikasleak honako hausnarketa plazaratu zuen:

Nire uzte **Euskara ez da txikia, handia ere ez**, baina **hitz egiten** dituzten **pertsoneri esker** Euskara **nahiko handia da**.

2016.IrTb.EuEtor.ST1

Idatzizko hausnarketaren hasieran dio “ez da txikia, handia ere ez” ulertaraziz hiztun-kopurua nahikoa duela eta ez dagoela galzorian. Ondoren gehitzen du, erabiltzen duten hiztunei esker euskara nahiko hizkuntza handia dela, beraz ulertzen da, ikasle horren aburuz, euskarak gaur egun nahikoa hiztun dituela eta egoera onean dagoela.

ST13 ikasleak hausnarketa orain aldiari abiatu zuen, ondoren iraganaz aritu zen eta azkenik bere sentimenduak adierazi zituen. Gainera, ariketaren oinarri izandako Ethnologue (Eimakatalogoa, 2018) erakundearen neurketa eskalari egiten dio erreferentzia:

Nik ez nuen uste Euskera 0tik 10ra 9. postuan dagoenik, naiz eta nik beti Euskera galtzeko arrisku larrian dagoela uste izan dut. Baina bueno postu horretan badago hobe.

2016.IrTb.EuEtor.ST13

ST13 ikasleak etxean eta lagunekin gehienetan euskara erabiltzen zuen, gainera horrekiko atxikimendu estua erakutsi zuen askotan. Horregatik ariketa egiten hasi aurretik eta ondoren euskararen etorkizunaz hitz egiterakoan, ikerlariak bere harridura era positiboan jaso ahal izan zuen. Eta ikaslea idatzizko ariketan, ahalik eta hoberen saiatu zen emozio hori azaltzen. Idatzizko ariketan, poza erakusten du euskararen egoera hain txarra ez delako, eta gelan ere bere harridura, era positiboan, erakutsi zuen hori jakitean. Ikasle horrentzat aringarria izan zen euskara hain egoera onean zegoela entzutea. Hala ere, kezka agertu zuen bere ustez ez zelako nahikoa hitz egiten.

Ikasleak, horrelako ariketen bidez, perspektibaz ikusi ahal izan zuten euskarak egun bizi duen egoera zein den eta horrek lagundu die ulertzen euskarak hainbat eta hainbat baliabide dituela, baita hitzun ere. Nahiz eta, ST13 ikasleak gelan azpimarratu zuen, bere ustez oraindik ikerketa egin zen herrian euskara gutxi hitz egin eta entzuten zela.

### **5.1.1.3 Euskararen etorkizunari buruzko usteak**

Azpi atal honetarako beste azpi sailkapen bat osatu da, izan ere ikasle batzuk euskararen etorkizuna oparoa izango zela uste bazuten ere, beste batzuk ez zuten iritzi bera. Hortaz, hurrenez hurren: etorkizun baikorraz, ezkorraz eta zalantzatsuz arituko gara.

#### **Etorkizun baikorra**

Hasteko, ikasleak Documentales testuinguruan egindako aurkezpen baten ondoren sortu zen elkarrizketa izango dugu hizpide. Ondoren, Euskararen Etorkizuna izeneko gelako ariketaz ariko gara, zeina 2016. urtean Irrati Telebistan egin zuten.

Documentales testuinguruan ikasleak ayapaneko hizkuntza gutxituari buruz aurkezpen bat egin zuten gelan, hain zuzen ere 5. mailako: ST1, ST6 eta ST12 eta 6. mailako: ST14, ST19 eta ST21 ikasleek. Dena den, zehaztaperen gehiago 4.6 instrumentuen testuinguruan.

Elkarrizketaren hasieran, euskararen egoeraz ari dira, Euskal Herriko eskoletako egoera zein den zehaztuz. Ondoren, euskarak, ayapaneko hizkuntzarekin alderatuz, dituen baliabidez hitz egin zuten. Azkenik, irakasleak bi hizkuntzen arteko alderaketa egin zuen euskararen geroan azpimarra jarritz:

Irakaslea: **Vamos a comparar la situación del euskera, que es una lengua minoritaria, con la situación del ayapaneco.** A ver, qué diferencias veis y qué similitudes.

Ikasle: el euskera hablan muchas más personas que ayapaneco.

Irakaslea: a ver, **¿en cuántas escuelas se estudia el euskera en el país vasco? En la autonomía (EAE)**

Denak: en todas

Irakaslea: en todas, es obligatorio de una manera o de otra. En todas. **¿En Nafarroa?**

Irakaslea: también en parte y ahora este año han conseguido que se pueda hablar en más. **¿En Iparralde?** Pues en menos pero en más de una, poquito pero en más de una.

2015.Dc.IkastaldeAurkezp.Irksl

Modu horretan, irakaslea bi hizkuntza gutxituen artean zeuden antzekotasunak eta desberdintasunak ikasleei erakusten saiatu zen. Halaber, euskara hiru hizkuntza politika desberdinen pean dagoenez administrazio bakoitzaren arabera, horrek ere, eskolaratzean desberdintasunak ageriko uzten ditu. Eskolaren gaia tratatzen du irakasleak, batez ere, ikasleentzat gertutasun handia zuelako eta era horretan identifikazioa errazteko. Gainera, irakasleak uste zuen garrantzitsua zela ikasleei Euskal Herri osoko egoera zein zen azaltzea, jakin zezaten beti dena ez zela beraien inguruan bezala. Hau da, irakaslea saiatzen zen aniztasuna erakusten ikasleek errealitate eta egoera desberdinak ikus zitzaten.

Jarraian ikusiko dugu, saio horretan, aurkezpena amaitu ondorengo elkarrizketan landu zen beste gai bat: euskararen baliabideak. Era horretan, irakasleak ayapaneco Mexikoko hizkuntza gutxituarekin konparazioa egitea bilatu zuen, batetik hizkuntza bakoitzak zituen baliabideak zerrendatuz, eta bestetik, euskarak zuen egoera zein zen beste hizkuntza gutxitu batekin alderatuz. Ikusiko da beraz euskarak hainbat eta hainbat baliabide dituela, eta irakurketa errazteko beltzez jarri dira.

Irakaslea: ¿Qué más tenemos, **diccionarios?**

Ikasleak: muchos

Irakaslea: **¿qué tipos?**

Ikasle: sinónimos y antónimos

Ikasle: erdera-euskera

ST10: ingles-euskera, euskera-ingles

Ikasle: euskera-euskera,

Irakaslea: euskera-euskera, para más pequeños más mayores, ...

ST9 /ST2: euskeratik euskerara

Irakaslea: zuek uste duzue eskola honetan **testu liburuak** dituztela?

Denak: ez  
Irakaslea: eta guk baditugu?  
Denak: Bai  
Irakaslea: **liburutegi** bat dutela?  
Denak: ez  
Irakaslea: eta guk baditugu?  
Denak: Bai  
Irakaslea: **liburuak** ditugu?  
Denak: Bai  
Irakaslea: zer gauza gehiago ditugu  
Ikasle: **telebista**  
Irakaslea: ba bai  
Ikasleak: **irratia**, ...

2015.Dc.IkastaldeAurkezp.Irksl.Iksle

Elkarrizketa, aurkezpen baten ondoren sortu zenez, talde osoak parte hartu zuen eta denek ozen erantzun zuten, gehienetan erantzun bera errepikatuz. Irakasleak, galdera bakunak etenik gabe egin zituen, beraz erritmo azkarreko galde-erantzunez osaturiko elkarrizketa modukoa izan zen. Denek parte hartu zuten eta oso dinamikoa izan zen. Gainera, elkarrizketa erdian hizkuntza aldaketa ikus daiteke, azpimarratuta dagoen elkarrizketa zatia, gaztelaniako saioan egonik, irakasleak euskaraz jarraitu zuen galderak euskaraz eginaz. Era horretan, irakasleak beste behin erakutsi nahi izan zien ikasleei, euskarak badituela hainbat eta hainbat baliabide, beste hizkuntza gutxitu batzuk ez bezala.

Azkenik, ikusten ari garen aurkezpenaren ondorengo elkarrizketan, irakasleak bi hizkuntzen inguruko geroaz zuzenean galdetu zien:

Irakaslea: Orain nire azken galdera, konparatuta Ayapanekok duena eta guk euskaraz duguna, **zelan uste duzue izango dela Ayapanekoren geroa eta euskararen geroa?**  
(Inork ez du erantzuten)  
Irakaslea: Zuek **nork** uste duzue **izango duela aukera gehiago aurrera egiteko**, ayapanekok ala guk?  
**Denek: guk**

2015.Dc.IkastaldeAurkezp.Irksl.Iksle

Ikasleek aho batez erantzun zuten, euskararen egoera ayapaneco hizkuntzak zuena baina hobea zenaren seinale. Aurkezpenena prestatu eta egin zuen seikoteak, beraien ikaskideei argi erakutsi zieten ayapenco hizkuntza gutxitua dela, eta baliabide zein



hiztun-kopuru urriak dituela. Hortaz, inork ez zuen zalantzan jarri euskarak aurrera egiteko aukera gehiago dituela.

Bestetik, multzo honetan jarri dira euskararen etorkizuna era baikorreetan ikusi zuten ikasleak. Hau da, 2016. urtean Irrati Telebistarako egindako Euskararen Etorkizuna ariketako idatzi guztiak aztertu ostean, hamahiru ikasleek bost ikasleen erantzunak positibotzat jo ziren, izan ere horien ustez etorkizunean euskarak bizirik jarraituko du. Nahiz eta arestian ikusi berri dugu ikasle guztiak euskararen etorkizuna era baikorreetan ikusten zutela, beti ere aintzat hartuz ayapaneko hizkuntza gutxituarekin alderatuta.

Hortaz, jarraian, ST13, ST6, ST5, eta ST4 ikasleen adibideak izango dira ikusgai. Aurrez ikusi dugu ST13 Euskararen Etorkizuna ariketan euskararen gaur egungo egoeraz hitz egin zuela, baina esan bezala bere idatzizko hausnarketan etorkizunaz ere idatzi zuen, eta hortaz, orain horri helduko diogu.

Bestetik ST6 ikaslearen idatzizko hausnarketaren zati bat jarri da, gai honekin lotura zuzena duena, alegia. Eta ST5 ikaslearen kasuan, idatzi osoa jarri da, baina bi zatitan banatu da aurrerago ikusiko den eran. Azkenik, ST4 ikaslearen idatzia osorik dago ikusgai.

Hasteko, ST13 ikasleak egindako ariketako zati bat izango dugu aztergai, non argi adierazi zuen euskararen etorkizuna era baikorreetan ikusten zuela:

...Nik ez dut uste Euskera laster galduko denik.

2016.IrTb.EuEtor.ST13

Ikasle horren erantzunean argi ikusten da, bere ustez euskara ez dela desagertuko. Gainera, etxetik euskalduna zen ikasle horrek, gelan askotan adierazi zuen berarentzat euskara garrantzitsua zela. Euskararen egungo egoeraz arituko gara aurreko atalean eta bertan ikusi dugun bezala, berantzat ezusteko handia izan zen jakitea, euskara, 1etik 10erako eskalan 9. postuan zegoela, hiztun-kopuruari dagokionez.

Iritzi bertsua erakutsi zuen ST6 ikasleak zeinaren hausnarketa osoa euskararen erabilerari buruzko azpiatalean dago. Hala ere hemen ST6 ikaslearen hasierako hausnarketa dago ikusgai, euskararen etorkizunari buruzkoa:

Nire ustez euskera gero eta gehiago hitz egingo da.

2016.IrTb.EuEtor.ST6

Antzeko esaldiak dira beste ikasleek erabili zituztenak eta hauen ezaugarri komuna erabilera dela esan dezakegu. Hau da, indar berezia egin zuten testuetan hori

azpimarratzeko hainbatetan esanaz: “erabiltzen badugu jarraituko du” edo antzeko esaldiak erabiliz. Gainera, ikasle batzuk beraien burua barnebildu zuten hausnarketetan, ST5 ikasleak egin legez. Hemen ST5 ikaslearen idatzizko ariketaren lehen zatia:

Nik uste dut euskera erabiltzen **badugu**, euskarak jarraituko duela eta hizkuntza handia egin ahal dela...

2016.IrTb.EuEtor.ST5

Hortaz, bere burua esaldian aipatzen duenean, argi uzten du euskara erabili behar duela, eta erabilera horren bidez euskarak bizirik jarraituko duela ST5 ikasleak zioen eran, hizkuntza handia izan dadin. Beraz, erabilera, garrantzia eta euskararen geroa elkar loturik ikusten zituen ikasle horrek ere.

ST4 ikasleak, beste ikasleak egin eran, erabileran jartzen du indarra:

Nik uste dut, euskara erabili eta ikasten **badugu**, ez dela galduko.

2016.IrTb.EuEtor.ST4

Aurreko bi ikasleak idatzi eran, bere ustez ere etorkizunean euskarak aurrera jarraitu dezan erabili egin behar da. Baina ST4 ikasleak erabileraz gain arreta ikastean ere jartzen du, hau da, euskara irakatsi egin behar dela dio. Eta erabileraren garrantziaren ildotik jarraitzen du segidan ikusiko dugun ST5 ikaslearen hausnarketak ere.

ST5 ikaslearen idatzizko ariketa bi zatitan aurkeztea erabaki da, esan zuena hobe aztertzeko. Beraz, bere idatziaren lehen zatia goian agertzen dena da, eta jarraian ikusiko duguna, horren jarraipena. Berak puntu eta bereiz jarri zuen idatzizko testuan, eta ikerlariak erabaki zuen hortik moztea bere hausnarketa bi zatitan aurkezteko. Goiko esaldia litzateke lehen zatia eta hemen behean agertzen dena bigarrena.

Hortaz, jarraian ikusiko dugun aipuan, ST5 ikasleak bere buruari erreferentzia egiteaz gain, bere inguru zabalari egin zion, hau da, eskolatik kanpo euskararen erabilera indartu behar dela azpimarratu zuen eta hori baliagarria da hizkuntza politikak eskola-eremutik haratago planteatzeko.

... Nik uste dut jarraitzen badugu euskera mintzatzen, etorkizunean euskerak bizirik jarraituko duela, horretarako, **denok euskera erabili behar dugu**: Umeek, gurasoek, amama- aititeek, guk, **politikariek, dendariek**...

2016.IrTb.EuEtor.ST5

Ikerlariak letra lodiz jarri du ST5 ikaslearen zitatik adierazgarriena. Ikasle horrek, “denok erabili behar dugu” esaldiarekin argi adierazi zuen bere ingurua zabalari egiten ari zitzaiola erreferentzia eta ez zela soilik eskola-eremura mugatu. Maiz gertatzen delako, adin honetako ikasleen artean eskola eta etxea izatea beraien ingurua osatzen dutenak. Baina ikasle honen kasuan ikusi zen, hurbil zuen eremu horrez gain, bere iritzia inguru zabalagoari irekiz, pertsona gehiago inplikatu zituela eta hori guztia erabilerarekin lotu zuela. Ondorioz, erabileraren inguruko erantzukizuna banatu egin zuen bere inguru osora, gertukoa zein urrunekoa izan. Aintzat hartzekoa da beraz, “politikariak” idatzi zuenean adibidez, nahiz eta bere inguru hurbilekoak ez izan berarentzat, era batera edo bestera erreferentzia ziren. Izan ere, 12 urte dituen pertsona batentzat, politikak ez duelako bere egunerokotasunean presentzia eta indar handirik, beraz ikasle horrek hausnarketa egitean gai izan zen era zabalagoan pentsatzeko. Horri loturik ere, ulertzen da “dendariak” zionean, ikerketako herriari egin nahi ziola aipamen. Eta hortaz, bere ingurua eta egunerokotasuna osatzen zuen horri aipamen egin nahi izan zion. Azkenik esan, ST5 ikasleak denen inplikazioa bilatzen zuela, euskararen erabileraren gain. Jendartea osatzen duten eragile guztiak barne hartuz euskararen erabileraren gain.

### **Etorkizun ezkorra**

Etorkizun baikorra azpiatalean multzokatu ditugu Irrati Telebista testuingururako egindako idatzizko ariketan euskararen etorkizuna era baikorrean ikusi zuten ikasleak. Orain, berriz, ariketa berean euskararen etorkizuna ezkor ikusi zuten bost ikasleen iritzia plazaratuko dira. Komeni da aipatzea, ariketa hori bi ikaslek ezin izan zutela egin: ST2 eta ST11ak.

Etorkizun ezkorra ikusten zuten bost ikasle horien artean bi joera desberdin berezi nahi dira. Batetik, euskara hizkuntza garrantzitsutzat zuten ikasleak, baina hala ere euskara etorkizunean desagertuko dela sinesten zutenak. Eta bestetik, euskarari baliorik ematen ez ziotenak eta bere desagertzea nahi zutenak. Hau da, ikasle batzuk nahiz eta emozionalki euskarari lotuta egon, hizkuntza horren geroa ilun ikusten zuten. Eta baziren, euskararekiko lotura emozionalik ez zutenik ere, eta horiek etorkizun beltza desira zioten. Horretan datza desberdintasun nagusia bi joera hauek aztertzerakoan.

Hasteko, euskarari emozionalki loturik zeuden, baina etorkizun ezkorra ikusi zioten, hiru ikasleen iritzia ikusiko ditugu, ST7, ST9 eta ST10. Lehen biak etxetik euskaldunak ziren, eta bereziki azpimarratu nahi da, anai-arrebekin euskaraz aritzen zirela gehienetan. Halaber, lagunekin eta eskolan ere hizkuntza horretan aritzen ziren. ST10 ikaslea, berriz, etxetik erdalduna zen eta gelan euskaraz gutxi hitz egiten bazuen ere, askotan adierazi izan zuen euskararekiko lotura emozionala eta sentsibilitatea. Gainera, ikerlariarekin beti euskaraz hitz egiten saiatzen zen, nahiz eta berarentzat kasu batzuetan esfortzu bat

suposatu. Esaterako, 2015. urtean egindako talde-egintza, ikaslea euskararen erabilerari buruzko azalpena ematen ari zen eta esaldi honekin amaitu zuen:

ST10: ..., ez dute hitz egiten jende askok baina hitz egiten dute jende askok.

Iker: eta hori nola ulertzen da?

2015. TaldEztbd.ST10

Hortaz, askotan ikasle horrentzat zaila bazen ere euskaraz bere ideia eta sentipenak adieraztea, adibidean ikusi dugun eran, asko saiatzen zen euskaraz hitz egiten.

Jarraian ikusiko ditugun hiru ikasletik bik, ST7 eta ST9, euskara zuten etxeko hizkuntza eta baita lagunekin eta eskolan ohiko erabiltzen zutena ere. Hirugarrena, ST10 ikaslea, etxetik gaztelaniaduna zen, gela barnean kide batzuekin euskaraz aritzen zen, baina joera nagusia gaztelaniaz aritzea zen, azkenik esan lagunekin ere azken hizkuntza hori erabiltzen zuela. Dena den, hiru ikasle horiek, euskararekiko jarrera positiboak agertu zituzten.

Ikerlariak harriduraz jaso zituen batez ere ST9 eta ST7 ikasleek eginiko hausnarketa, biak ala biak euskarari etorkizun ezkorra ikusi ziotelako, nahiz eta argi utzi behar den, inondik inora ez ziotela hori desio euskarari.

ST7 ikasleak argi adierazi zuen bere ustez euskara desagertu egingo zela, gainera iraungipen-data zehatza gehitu zuen bere idatzizko ariketan. Desagerpena argudiatzeko arrazoitzat erabilera aipatu zuen. Hala ere esan, gelan egindako behaketaren bidez ikusi ahal izan zela euskararekiko jarrera positiboa zuela, nahiz eta batzuetan gelan euskara ez erabili, gehienetan hizkuntza hori erabiltzen zuen ikasleetako bat zen. Galdetegien bidez jasotako informazioaren bidez ere jakin ahal izan zen etxetik euskalduna zela.

Ez dakit oso seguru baina nik uste dut euskera **150 bat urte barru desagertu egingo dela** ze adibidez nik **lagunekin ez dut egiten euskaraz**, eta orduan **ez badugu gure hizkuntza erabiltzen, desagertu egingo da**, baina **nik euskaraz egingo diet nire familiakoei**. Eta izaten baditut **nire seme alabei ere**.

2016.IrTb.EuEtor.ST7

Hortaz esan daiteke, jakitun dela, eta hortaz kontziente dela, berak lagunekin gaztelania darabilela. Eta hori, erabilera hain zuzen ere, euskararen etorkizunarekin lotzen du, hori delako ikasle honen aburuz euskararen geroa bermatuko duena, erabilera. Dena den, amaieran egiten duen hausnarketa ere funtsezkoa da, ikasle horrek euskararekiko

emozionalki duen lotura adierazten duelako, hau da, berak dio bere familiakoei euskaraz hitz egingo diela, eta seme-alabak balitu ere hizkuntza horretan mintzatuko litzatekeela, beraz, era batera edo bestera uler liteke etorkizunean euskaraz bizitzeko desira eta nahia dituela.

Jarraian ikusiko dugun adibidean ere ST9 ikasleak antzeko joera erakutsi zuen. Behaketen bidez, eta batez ere galdetegiaren bitartez, jakin izan zen etxetik ia euskalduna zela ikasle hori. Hau da, azpian ikusgai dagoen ST9 ikaslearen galdetegiari buruz, hainbat zehaztapen egin nahi dira. Batetik, aitarekin atalean, “biak” idatzi zuela ikusten da, horrekin esan nahi izan zuen gaztelania eta euskara erabiltzen zituela, aitarekin hitz egiteko, baina gelan askotan aipatu izan zuen bere etxeko hizkuntza nagusia euskara zela. Horrek ez du esan nahi, noiz edo noiz gaztelaniaz mintzo ez zenik. Dena den, ikasleak askotan esaten zuen bera etxetik euskalduna zela. Bestetik, bereziki galdetegi hau erakutsi nahi izan da, ST9 ikasleak argi utzi nahi izan zuelako, bi hizkuntzak erabiltzen zituela hainbat kasutan komunikatzeko, baina nagusiki euskara zela komunikatzeko erabiltzen zuen hizkuntza. Urdinez markatu da adierazi nahi zena. Ikasleak galdetegian eskuz gehitu zuena: “euskara gehiago” esaldia, lagunekin eta eskola atalari erreferentzia eginaz eta informazioa bi gezirekin adieraziz.

5.1. taula: Lehen galdetegiko 6. galderaren erantzuna ST9 ikaslea.

6. Zein hizkuntza erabiltzen duzu? Jar ezazu 'x' bat dagokion laukitxoan:

	Euskara	Erdara	Biak
Amarekin	X		
Aitarekin			X
Anai-arrebekin	X		
Lagunekin	x		X
Eskolan	x		X

2015.Galdetegia1.ST9

Era horretan, ikusi dugu ikasle honek bere bizitzako arlo gehienetan euskara erabiltzen zuela eta behaketa bidez ikusi zen berarentzat hizkuntza horrek garrantzia zuela. Hala ere, euskararen etorkizunari buruzko iritzia ematean, bere ustez desagertu egingo zela idatzi zuen.

Nire ustez etorkizunean euskara desagertu egingo da. Orain, jendeari askoz garrantzi haundiagoa ematen die beste hizkuntzei. Gehien bat bidaiatzea

guztatzten zaigulako. Eta “bidaiatzen duzunean” esan dudanean atzerrian lagunak, familia eta lana han aurkitzea esan nahi nuen. Orduan atzerriko hizkuntza erabiliko dute, eta euskara atzean utziko dute

2016.IrTb.EuEtor.ST9

ST9 ikaslearen ustez, euskara ez ziren beste hizkuntza batzuk garrantzi handiagoa zuten eta amaierako esaldian gehitu zuen, atzerriko hizkuntzak erabiliko lituzkeela euskararen kalterako. Beraz, ikasle horrek, nahiz eta euskara egunerokotasunean erabili eta horrekiko joera positiboak erakutsi, argi zuen etorkizunean euskara ez dela erabiliko. Hala ere, ST9 ikasleak planteatzen zuen agertokia bestelakoa izan zen, berak etorkizunari begiratzean bere burua atzerrian kokatu zuelako. Gainera, ikusten da transmisioaren etenaldia adierazi nahi izan zuela esanaz euskara bazterrean utziko dutela ondorengoek atzerriko hizkuntza edo hizkuntzen mesedetan. Dena den, ikasle hori ere, denak bezala, erabilera eta garrantziaren inguruan aritu zen solasean bere hausnarketan. Bitxikeria bezala esan, euskararen transmisiori buruz ere aritu zela, baina bestelako agertoki bat irudikatuz, atzerriko bizimodua, hain zuzen ere.

Beraz, etxetik euskaldunak ziren bi ikasleen iritziak ikusi ostean, etxetik erdalduna zen ST10 ikaslearen iritzia ikusiko dugu ariketa berean.

Txarra, orain 2016-an galtzeko zorian eta gero eta jende gutxiagok hitzegiten du ba orduan uste dut etorkizunean. Oso jende gutxik hitzegingo duela, hia inork.

2016.IrTb.EuEtor.ST10

Horrek ere euskararen etorkizuna beltza ikusi zuen, eta bere ikaskide guztiek egin bezala, besteak beste, erabilera izan zuen hizpide. Bere aburuz, geroz eta pertsona gutxiago arituko dira euskaraz eta etorkizunean ere joera hori izango da nagusi. Ikasle horren ustez, euskara ez da egoera onean aurkitzen eta hori, erabilerarekin lotu zuen, hots, jende gutxik hitz egiten duenez hizkuntzaren egoera eskasa da. Eta gaineratzen du, etorkizunean egoera horrek okerrera egingo duela. Ikasle horren kasuan aipatu, etxetik erdalduna zela, eta gelan asko saiatzen bazen ere, irakaslearen edo ikerlariaren aurrean ez bazen, apenas hitz egiten zuen euskaraz. Ikerlariak nabaritu zuen, asko saiatu behar zuela hizkuntza horretan aritzeko, hala ere, euskararekiko bere jarrera beti izan zen positiboa, hau da, kontzientzia linguistikoa erakutsi zuen esanaz, euskara hizkuntza gutxitua zela eta babestu behar zela esanaz. Gainera askotan animatu zituen bere ikaskideak euskaraz hitz egitera. Dena den, ikerlariarentzat bere jarrera anbigua,

zalantzazkoa, izan zen, askotan jarrera eta gogoak erakutsi arren, gutxitan aritzen zelako euskaraz.

Hortaz, hiru ikasle horiek euskarekiko atxikipena erakutsi bazuten ere, beraien hausnarketetan etorkizun ezkorraz aritu ziren.

Segidan ikusiko dugun adibidea, taldeko salbuespena dela esan daiteke, izan ere ia inork ez zuen horrelako jokabiderik ez eta iritzirik adierazi. Orain arte ikusi ditugu emozionalki lotura izan bai, baina euskarari etorkizun iluna ikusi zioten ikasleak, baina jarraian, beste kasu batera egingo dugu jauzi.

Emozionalki loturarik ez, eta aproposki euskararen geroa beltza ikusi nahi duena. Hau da, euskararekiko gorroto jokabideak zituen ST12 ikasleaz jardungo dugu. Berak, gorroto zuen euskara, eta idatzizko ariketan hori adierazteaz gain, gelan ere horrelako joera maiz erakutsi zuen. Gelan barnean, ahal zuen guztietan gaztelaniaz mintzo zen eta ikaskideak ere berari gaztelera hutsez zuzentzen zitzaizkion.

Behaketa bidez jakin ahal izan da bere etxean ere ez zutela euskara begi onez ikusten. Batez ere aita zen jarrera horren sustatzaile nagusia, izan ere amak asturiera apur bat zekien, bere familia hangoa zelako, eta gelako irakasleak esanda, hizkuntza gutxituekiko sentsibilitatea azaldu izan zuen. Hala ere, etxean gailentzen zen jarrera euskararen aurkakoa zen eta badirudi gorroto hori ikasle horrek jaso zuela.

Dena den, nahiz eta ikasle honek gorrotozko mezua izan hizkuntza gutxituarekiko, argi adierazi zuen, bere ustez ez zela egoera aldatuko euskarekiko, nahiz eta bere nahia hori izan.

Uste dut etorkizunean orain dagoen moduan egongo dela. Gustatuko litzaidake, euskera hiltorian egotea eta ume txikiak, gaztelaniaz eta ingelesez ikastea. Etorkizunean galtzen bada euskeraz ikasi dugun guztia ingelesez eta gaztelaniaz berriro ikasi behar dugu euskerazko hitzak beste hizkuntzetan nolakoak diren jakiteko.

2016.IrTb.EuEtor.ST12

ST12 ikaslearen idatzizko hausnarketak hainbat ertz utzi ditu aztertzeko. Batetik, ikaslearen gorrotoa ikusten da euskara hiltorian egotea edo desagertzea nahiko lukeela idazten duenean. Eta bestetik, bere ariketan ikusten da gaztelania eta ingelesa ikasteko nahia, euskara albo batera utzita. Hala ere ikasle horrek bazuen hizkuntzarekin edo ikaste prozesuarekin nahasmendua, izan ere, uste zuen euskeraz ikasitako hiztegi eta edukia berriz ere gaztelaniaz ikasi beharko zuela. Berak ez baitzuen nahi gauza bera bi

aldiz ikasi, edo hiru aldiz ingelesa aintzat hartuta. Hau da, bere ustez alperrik zen euskaraz hainbat eta hainbat kontzeptu ikastea ondoren berriz gaztelania eta ingelesez ikasi behar izateko. Ez zen ohartzen hiztegia zela ikasi beharrekoa, kontzeptua eta edukiak behin hizkuntza batean barneratuz gero besteetarako baliogarria da. Bere ustez, eta klasean askotan esan izan zuen bezala, ingelesa da etorkizuneko hizkuntza, hori zen berarentzat hizkuntzarik garrantzitsuena.

Azpiatal honen hasieran ikusi ditugun adibideak euskarari etorkizun iluna aurreikusituzioten ikasleena izan da, eta ondoren, apropos hizkuntzaren galbidea desira zion ikaslearena izan da. Azken horri loturik, beste hizkuntza batzuen inguruko garrantzia ere ekarri da testura. Hala ere, beste ikasleek ez dute euskararekiko horrelako gorrotorik agertu, esan izan dute, ST4 ikaslearen moduan, ingelesa garrantzitsua dela edota munduan hitz egiteko nazioarteko hizkuntza ingelesa dela, baina maila horretako gorroto jarrera soilik ST12 ikaslearen identifikatu zen.

Aurrez esan bezala ST12 ikasleak esan zuenarekin jarraituz, bada harridura sortu zuen esaldi bat, bere ustez euskaraz ikasitako guztia berriz ere beste hizkuntza batean ikasi beharko lukeela, esan zuenean. Ideia horren bidez ulertarazten du, euskaraz ezin dela ikasi eta ez duela horretarako balio, ondorioz ikasitako guztia berriz ere beste hizkuntza batean ikasi beharko duela. Horrelako jarrera eta ideiak, iraganekoak dirudite, izan ere, askotan esan da da euskara edozer gai ikasteko beste hizkuntzak bezain balioko dela. Ikasle honek duen ideia erratu hori arriskutsua izan liteke euskara bezalako hizkuntza gutxitu batentzat.

### **Etorkizun zalantzatsua**

Amaitzeko esan, bi ikasleek joera zalantzatsua agertu zutela euskararen etorkizunaren inguruan, eta zalantza horren muina erabilera zatzan. Hau da, ikasle horientzat erabilera zen giltzarrietako bat euskararen etorkizunari begira.

ST3 eta ST8 ikasleek hori adierazi zuten beraien hausnarketetan. Hasteko, ST 8 ikasleak bere “euskararen etorkizuna” ariketan idatzi zuena ikusiko dugu, baina esandakoaren giltza erabilera dela kontuan izanda.

**Depende, umeek ez badute euskara mintzatzen etorkisunan desagertuko da, baina mintzen badugu etorkizunean ikusiko genuen gaur baina (hobe).**

2016.IrTb.EuEtor.ST8

Bestera esanda, beste behin ere, hizkuntzaren erabilera, hitz egitea, hizkuntzaren biziraupenarekin lotuta ageri da. Ikasle horrek idatzi zuen, euskaraz mintzatu behar dela etorkizunean euskarak bizirik jarrai dezan.



Esaldiaren amaieran “hobe” hitza parentesi artean ageri da. Horren zergatia da ikasleak bere testua ikerlariari ozen irakurri zionean, hori esan egin egin zuela, baina idazterakoan ez zuen jarri, ziurrenik ahaztu egin zitzaiolako ariketa erreparatzea, eta beraz, ez zen konturatu idatzian hitz hori falta zela. Gainera uste da, “hobe” hitzak esaldiari amaiera ematen diola, baina bereziki uste da lagungarria dela ikaslearen mezua indartzen duelako, ulertzea emanaz, euskara orain ere ez dagoela ondo, eta hori hobeto egoteko euskara hitz egin behar dela.

ST3 ikasleak euskararekiko atxikipen handia erakutsi izan zuen, askotan gaineratuz berarentzat hizkuntza garrantzitsua zela. Hala ere, “euskararen etorkizuna” ariketan kezka erakusten du euskararen erabileraren inguruan eta hori azaltzeko konparaketa egiten du bere herriaren eta eskola dagoen herriaren artean:

**Nik uste dut jende askok hitz egingo duela, zergatik orain gero eta gehiago entzuten da kaleetan ikaslea bizi den herrian. Ikerketako herrira etortzen naizen bakoitzean, oso jende gutxik hitzegiten du euskaraz, gehiena Gaztelaniaz hitz egiten dute. Espero dut euskera aurreratu egitea.**

2016.IrTb.EuEtor.ST3

Hausnarketa honetan ere euskararen aldeko jarrera ikusten da, baina aldi berean, ST8 eta beste ikasle batzuek egin legez, erabileraren inguruko kezka agertzen da. Beraien ustez, jende gutxik hitz egiten zuen ele hori eta hizkuntza indartzeko gehiago hitz egin beharko litzateke.

Hortaz, euskararen etorkizuna, erabilerari eta garrantziari loturik agertzen da hainbat eta hainbat ikasleren ustez. Esan daiteke, ikasleak argi erakutsi zutela euskara erabili behar zutela egoera hobetzeko. Mezu hori jaso eta barneratu zuten, nahiz eta, beraien egunerokotasunaren errealitatea bestelakoa izan. Dena den, erabileraren inguruko datu gehiago hirugarren azpikerketak-galderan ikusiko dira, hori delako hizkuntzen erabilerari dagokion atala.

### 5.1.2 Ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko

Ikasleek euskararen inguruan izandako jarrerez arituko gara bigarren azpikerketak-galdera erantzuteko asmoz: “Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?”. Ikasleek hainbat jarrera desberdin erakutsi dituzte euskararen inguruan eta horiek azpi ataletan sailkatuak izan dira. Horregatik, jarrera positibo, negatibo eta neutroez arituko gara datozen lerroetan.

Erabilitako tresnak, berriz, atal bakoitzean zehaztuko dira, baina oro har, erabilitakoak honako hauek izan dira: behaketa 2015. urteko Radio y Televisión testuinguruko aurkezpenean eta 2015 eta 2016. urteetan egindako talde-elkarrizketak. Bereizgarri modura ST11 ikasleak soilik egin zuen hausnarketa bat ere izango da. Dena den, bakoitzaren inguruko zehaztasun gehiago azpialat bakoitzaren baitan ikusiko da.

#### 5.1.2.1 Jarrera baikorrak

2015. urtean eginiko talde-eztabaida bakoitzaren hasieran, ikasleei idatzizko ariketa bat egiteko eskatu zitzairen, era horretan argudioak emateko euskarri bat eman nahi izan zitzairen. Ariketa horretan, ikasleei eskatu zitzairen beraientzat garrantzitsuak ziren hizkuntzak idaztea. Ondoren, hizkuntza bakoitzari zuen garrantziaren arabera, hamar arteko gomets eranskailuak emateko aukera zuten, baina hizkuntza guztien eranskailu kopuruak hamar izan behar zuen. Ariketa hori euskarri, talde-eztabaida bakoitzean, sei ikaslek hartu zuten parte, hiru 5. mailako eta hiru 6. mailako. Ikerlariak hainbat galdera egin zizkien ikasleei, hasieran hizkuntzen garrantziaren inguruan, galdetuz ea zergatik antolatu zituzten gomets pegatinak modu horretan. Ikasle bakoitzak egin zuen gometsen banaketa aurrean zuen, eta era horrela uste da errazagoa suertatu zitzaiela banaketaren inguruko argudioak ematea. Ondoren, erabilerari buruz galdetu zitzairen, baldin eta dagoeneko erantzun ez bazuten, edota erantzunen bat argi ez bazegoen.

Hortaz, ikusiko ditugun erantzunetan, ikasleak erreferentzia egiten diote gometsen banaketari eta horrekin lotzen dute erabilera eta garrantzia.

2015. urteko focus group elkarrizketako datuak aztertu ondoren, ikusi da ikasle gehienak jarrera baikorrak zituztela euskararekiko. ST3 ikasleak emandako erantzunean hori isla daiteke eta emandako erantzuna beltzez jarri da arreta zati horri eskaintzeko.

Iker: Ze hizkuntza aukeratu dituzue?

**ST3: Ba neuk euskera hartu dot ze asko inportante, asko inportatzen zait eta niretzako oso inportantie da.**

Iker: ta beste bi hizkuntza gehiago jarri dituzu (gaztelania eta ingelesa)

ST3: bai baina ez zait iruditzen hain inportantia

2015.TaldEztbd.ST3

Ikasle horrek argi adierazi zuen euskara berarentzat oso garrantzitsua zela, izan ere gometsen ariketan hamarretik bederatzi eman zizkion euskarari. Bat gaztelaniari eta ingelesa hitza idatzi bazuen ere ez zion batere gometsik eman azken hizkuntza horri. Ikerlariak galdetu zion ea zergatik eman zizkion ia gomets guztiak euskarari:

ST3: Euskara gehiago erabiltzen dudalako.

Iker: Eta zuretzako garrantzitsuagoa da euskara gaztelania baino? Eta ingelesari zero, zuretzako ingelesa ez da garrantzitsua?

ST3: (indiferentzia aurpegia)


ST3: Gero igual handitan (ez da ondo entzuten)

Iker: gero igual haunditan orduan

2015.TaldEztbd.ST3

Banaketa horren zergatiaz galdetzean ikasleak axolagabekeri aurpegia jarri zuen, baina aldi berean mutu geratu zen.

5.1. irudia: Gomets ariketa 2015 adibidea ST3 ikaslea.

Kolorea	Hizkuntza	Zenbateko garrantzia?
Gorria	Euskara	
Urdina	Gaztelania	
Horia	Ingles	
Berdea		

Galdetegiaren bidez jakin zen, etxean euskaraz hitz egiten zuela, eta gelako behaketen bidez ikasleak aditzera eman zuen baita familia zabalarekin ere euskara erabiltzen zuela. Ikasle hori zen ikerketaren herritik kanpora bizi zen ikasle bakarra zen. Hau da, inguruko herri txikiago batean bizi zen, eta bai berak eta bai irakasleak ere, askotan esan izan zuten bere inguru osoa euskal hiztuna zela. Hala ere, egunerokotasunean eskolako testuinguruan ikasle hau behatuz, esan behar da, gehienetan bertako lagunekin gaztelaniaz aritzen zela. Eta gelan hainbatetan berak aitortu zuen, eskolako lagun eta kide gehienekin gaztelaniaz hitz egiten zuela.

Segidan, ikasle horri buruzko datu gehiago emango dira, baina horretarako gelan aurkezpen batean sorturiko elkarrizketa bat izango dugu oinarri zeina Radio y Televisión

izeneko testuinguruan sortu zen. 4.6 instrumentuen deskribapenean doi-doi agertu da ikasleak egin zuten Bederatzi antzerki labor izeneko aurkezpena. Gogora ekarriz esan, testuinguru hori osatzen zuten sei ikasleak, euskararen erabilera oinarritutako bederatzi eszena sortu, antzeztu eta grabatu ostean, aurkezpena gela guztiaren aurrean erakutsi zutela. Hori zen eskolako dinamika eta errotazio bakoitzean errepikatzen zuten lan egiteko modua. Aurkezpen horiek egiterakoan irakasleak zuen jokabidea antzekoa zen, antzerki labor bakoitza ikusi ostean, grabazioa geratu eta talde osoari zuzenduriko galderak egiten zituen. Galdera horiek ez ziren prestatuta egoten, grabazioa ikusi ondoren irakaslearen ustez eztabaida eta hausnarketa sortuko luketen galderak egiten zituen. Aztergai dagoen zatia, Radio y Televisión testuingururako 6 ikaslek prestatutako grabazioa ikusten ari zirenean sorturiko elkarrizketa zatia da. Ordu bateko saioa erabili ohi zuten grabatutakoa ikusi eta galdera-erantzunen tarterako, eta azaltzen ari garen aurkezpena ere, modu horretako izan zen.

Ikerlaria aurkezpenaren egunean gelan egon zen behaketa egiten, eta irakasleak gidaturiko saioa izan bazen ere, ikasleen parte-hartzea etengabea izan zen. Batetik irakasleak egindako galderak erantzuten, eta bestetik, ikasleak egoera horietan izandako bizipenak kontatzen.

Hortaz, orain ST3, etxetik eta ingurune euskaldunekoa zen, ikaslearen hizkuntza-ohituretan sakonduko dugu Radio y Televisión testuinguruan izandako elkarrizketa oinarri hartuta.

Radio y Televisión testuingua gogora ekarriko da ST3 ikaslearen hizkuntza-ohiturekin jarraitu aurretik. 2015. urtean Radio y Televisión testuinguruan, 6 ikaslek telebista saio bat egin eta grabatu zuten beraien gertuko egoerak deskribatuz. Saioaren amaieran, irakasleak hausnarketa eta elkarrizketarako tartea eskaini zuen hainbat galdera eginaz. Gelan hizkuntza-ohituren inguruan hitz egiten ari ziren eta irakasleak enfasia jarri nahi izan zuen ohitura aldatetean. Eta bide batez, ST3 ikaslearen hizkuntza-ohiturak adibidetzat jarri zituen:

Irakaslea: baina ohiturak aldatu egiten dira ere, eta danok ez dituzue ohitura berdinak, **hemen adibidez ST3k etxetik ohitura bat du, baina eskolara etorten da eta guztiz aldatzen du, zergatik?**

(norbaitek zerbait esaten du baina ez da entzuten)

Irakaslea: bere lagunak?

ST12: gazteleraz hitz egiten dutelako

Irakaslea: eta berak ere, berak aldatuko balu zuek euskeraz egingo zenukete?

Denak: bai

Irakasleak: danok?

ST23: igual ez

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Irksl.ST12.ST23

Gelan egindako aurkezpenek, bide eman zuten euskararen egoerari buruz hausnartzeko, baita beste hainbat gaiez hitz egiteko ere, esaterako ikasleen hizkuntza-ohiturak. Ikusi dugun moduan, ingurune euskalduneko haur bat, etxean euskaraz aritzen zena, bai gurasoekin, bai anaiarekin, bai herriko lagunekin, eskolako testuinguruan bere hizkuntza aldatu eta gaztelerara jauzi egiteko ohitura zuen. Gelan ikasleen artean sortutako elkarrizketetan, ikasleek eurek, askotan aipatu zuten gaztelaniaz hitz egiten zutela, lagunekin jolasteko aukera izateko, baita lagun taldean sartzeko ere. Ikasle horren egoera azaldu bada ere, hainbat ezaugarri salbuespeneko bilakatzen dutela aipatu behar da, esaterako: bakarra zen herri txiki euskaldun batetik zetorrena eskolara. Etxekoekin eta familia zabal guztiarekin euskaraz hitz egiten zuen eta herriko lagunekin ere euskaraz mintzo zen. Hala ere, esan bezala, eskolara joatean bere hizkuntza aldatu, eta gazteleraz berba egiten zuen ia lagun eta kide gehienekin. Eta ezaugarri guzti horiengatik ekarri dira ikasle horren hizkuntza-ohiturak.

Hortaz, ikusi dugu ikasle horren hizkuntza-erabilera eta hizkuntza-kontzientziaren artean dagoen arrakala. Nahiz eta, berak 2015. urteko talde-eztabaidan esan bezala, euskara "oso importantie" izan berarentzat, lagunekin ia beti gaztelaniaz hitz egiteko joera zuen.

Ikasle gehienek uste zuten beraientzat euskara garrantzitsua zela, argudiatuz erabilera eta garrantzia elkarri lotuta zeudela, jarraian hainbat adibide agertuko dira, baina guztiak ideia horren baitan, hizkuntzaren erabilera eta garrantziarena, alegia. ST1 ikaslearen adibidea 2015 egindako talde-eztabaidan ikerlariak erabileraren inguruan ikasleei egindako erantzunetatik hartu da. Hainbatetan esan moduan, ikasleek idatzizko ariketa bat egin zuten seiko taldeetan zeudela eta talde-eztabaida hasi aurretik. Ariketan, ikasle bakoitzak beraientzat garrantzitsuak ziren hizkuntzak aukeratu eta hamar arteko gometsak eman zizkion hizkuntza bakoitzari, baina aldi berean kontutan izan behar zuten hizkuntza guztien gometsen baturak hamar izan behar zuela. Hortaz, ikerlariak gometsen banaketari buruz galdetu ondoren, garrantziaren inguruan galdezka aritu zen eta ST1 ikasleak honako erantzun zion ikerlariari:

Iker: eta zuretzako euskera da garrantzitsuena,  
zergatik?

ST1: nire familian erabiltzen da euskera.

2015.TaldEztbd.ST1

ST1 ikasleak, idatzizko ariketan jarri zuen euskara zela berarentzat garrantzitsuena, 4 gomets emanaz eta argudiatuz familiarekin erabiltzen zuela. Ondoren, gaztelania eta ingelesari hiruna gomets eman zizkion. Ikasle horren erantzunean, arreta piztu zuen familia hitza erabiltzea, izan ere, galdetegian eta gelako elkarrizketetan, askotan aipatu zuelako etxean ohiko hizkuntza gaztelania zela, nahiz eta batzuetan euskara erabili. Bestalde, hainbatetan aipatu zuen ikerketako herrian bizi ziren izeba osaba eta lehengusu batzuekin euskara erabiltzen zuela, baina era berean esaten zuen, osaba izeba guztiakin ezin zuela euskara erabili, batzuk ez zekitelako. Era berean, ikasle horren aitona amona batzuk Galizian bizi ziren eta gelan aipatu izan zuen haiek momentu askotan galegoz hitz egiten ziotela eta asko ulertzen zuela, nahiz eta berak esan, den dena ez zuela ulertzen. Gainera, berak batzuetan, euskarazko hitzak erakusten zizkien. Ikasle horren hizkuntza-ohiturak apur bat gehiago ezagutu ondoren esan, ikasle horrek ere erabilera garrantziarekin lotu zuela eta azpimarragarria dela beste behin bi kontzeptu horiek elkar loturik agertzea.

Jarraian ST2 ikaslearen kasua ezagutuko dugu, horrek talde-eztabaida ST7, ST9 eta ST11 ikasleekin batera egin zuen. Talde horretan, beste talde-eztabaidekin alderatuz, desberdintasun bat izan zen: 5. mailako lau ikasle egon zirela eta 6. mailako bi, alegia, ikasturte bakoitzetik hiruna ikasle egon ordez, kasu bakar batean 5. mailako ikasle bat gehiago egon zen eta 6. mailako bat gutxiago. Dena den, osotara sei ikasle izan ziren eztabaidan, eta beste guztietan bezala, idatzizko ariketa egin zuten lehenbizi eta ondoren hori oinarri hartuta ikerlariak gometsen banaketaren inguruko hainbat galdera egin zizkien.

ST2 ikaslearen kasua ekarri nahi izan da bestelakoa zelako. Ikasle horren guraso biek euskara jakin arren, etxean ez zuten hizkuntza horretan hitz egiten, argudiatuz, beraienean bizi zen amona gaztelaniaduna zela. Horregatik, 2015. urtean egindako talde-eztabaidan esandakoa ikerlariarentzat harrigarria suertatu zen:

ST2: nire amak esaten dit etxean euskaraz hitz egiteko. Iker: Bale, asike inportantea da?

ST2: bai.

2015.TaldEztbd.ST2

Ikerlariarentzat kontraesankorra izan zen ikasle horren erantzuna, izan ere, ikasle horrek gelan ia beti gaztelaniaz hitz egiten zuen, eta adierazi izan zuen, euskara ez zela garrantzitsua berarentzat. Gainera, irakasleak esan izan zuen, bere etxean ez ziotela garrantzirik ematen hizkuntza gutxiuari, bi gurasoek hizkuntza jakinda, haurrari beti gaztelaniaz zuzentzen zitzaizkiolako. Hala ere, ikaslearen erantzuna ikusita, ikerlariak indarra jarri nahi izan zuen talde elkarrizketa egiterakoan, eta horregatik galdetzen dio

ea garrantzitsua den berarentzat. Erantzuna argia da, baina esan behar da ikasle horren partetik, adibidez, behaketak egiterako garaian, ez zela inondik inora jarrera hori ikusi.

2015. urteko ST2 ikaslearen talde-eztabaida berean zegoen ST7 ikaslea, eta horrek adierazi zuen euskarari 4 gomets eman zizkiola, hortaz esan daiteke garrantzitsua zela berarentzat. Ikusiko dugun erantzunean, ikasleak argi dio berarentzat euskara garrantzitsua zela etxean hitz egiten zuelako. Adin-tarte horretan, familiak oraindik lagun-taldeak baino indar handiago du, hizkuntza-ohiturei dagokionean, nahiz eta adituek esan inertzia hori aldatzear egon ohi dela, hau da, ikasle hauek laster iritsiko dira nerabegarora eta ziurrenik hizkuntza-ohiturak aldatu egingo dituzte.

ST7: Euskera 4

Iker: Zergatik 4?

ST7: etxean egiten dut

2015.TaldEztbd.ST7

Hortaz, ikasle horrek 2015. urteko talde-eztabaidan argi utzi zuen berak euskara etxean erabiltzen zuela, baita galdetegian hori idatzi ere:

5.2. irudia: Galdetegia1. ST7 ikaslearen adibidea.

6. Zein hizkuntza erabiltzen duzu? Jar ezazu 'x' bat dagokion laukitxoan:

	Euskara	Erdara	Biak
Amarekin	X		
Aitarekin	X		
Anai-arrebekin	X		
Lagunekin			X
Eskolan	X		X

Gainera, gela barnean ere antzeko joera zuen, nahiz eta behaketetan ikusi ahal izan zen batzuetan, eta hainbat kiderekin, gaztelaniaz aritzen zela.

Eta antzekoa da ST8 ikaslearen kasua, 2015. urtean egindako beste seiko talde elkarrizketan hartu zuen parte ST8ak, baina tankerako erantzuna erakutsi zuen:

ST8: euskerari 4 gomets, etxean erabiltzen dudalako asko euskera.

2015.TaldEztbd.ST8

Ikasle hori ama eta amonarekin bizi zen eta amonarekin beti hitz egiten zuen euskaraz; amarekin batzuetan erabiltzen zuela esaten zuen. Aipatzen du berarentzat garrantzitsua dela etxean asko erabiltzen zuelako. Hala ere, ikerlariak hutsune bat ikusi du, izan ere 2015. urtearen hasieran egindako galdetegian, ikasle honek idatzi zuen etxean bi

hizkuntzak erabiltzen zituela. Behaketa bidez, eta irakasleak esandakoaren bitartez, jakin badakigu gehienetan etxean gaztelania erabiltzen zutela, etxean bizi zen amonarekin euskaraz aritzeko aukera zuelako, baina amarekin ez, ez baitzekien hizkuntza.

ST9, ST7 eta ST2 ikasleak talde-eztabaida berean hartu zuten parte eta orain ST9 ikaslearen erantzuna ikusiko dugu. Ikerlariaren ustez, oso erantzun borobila eman zuen ikasle horrek, eta ikerlariak egindako galdera besteen bera izan zen, hots, nola egin zuen gometsen banaketa.

ST9: Euskarari 4 ipini dizkiot, gaztelaniari ere eta ingelesari bi. Euskara eta gaztelania gehien erabiltzen ditut ba hemen bizi naizelako garrantzitsuenak dira. Eta ingelesa ba ez dakit, leku batera joateko.

2015.TaldEztbd.ST9

Etiket euskalduna zen ikasle horrek, garrantzia bera eman zien euskara eta gaztelaniari, berarentzat biak zirelako garrantzitsuak. Ikasle horrek, beste hainbatek bezala, erabilera eta garrantzia lotu zituen. Gainera "hemen" esatearekin ulertzen da *Ikerketa-herrian* bi hizkuntzak erabiltzen zituela eta gometsen banaketa berdina eginaz, ST9 ikasleak balio beran aitortu zien bi hizkuntzei.

Jarraian 2015. urteko talde-eztabaidan hiru ikasle hauek ST5, ST10 eta ST13, hurrenez hurren, garrantziari buruz esan zutena ikusiko dugu. Hasteko, ST5 ikasleak 2015. urteko talde-eztabaidan egindako gometsen banaketa ikusiko dugu zeinak gainera, ST8 eta ST13 ikasleekin batera hartu zuen parte talde-eztabaidan.

Esan behar da hiru ikasleen erantzunak garrantzia eta erabilerarekin loturik daudela, baina kasu horietan garrantziaren gaiari hainbat ezaugarri gehitzen dizkiote beraien erantzunak argudiatzeko helburuz.

ST5: Ba nik lehenengo hizkuntzan ipini dut euskera eta ipini dut 4 pegatina gorria ze niretzako inportantea da ze bestela galduko dugu euskera

2015.TaldEztbd.ST5

ST5 ikasleak argi utzi zuen berarentzat euskara garrantzitsua zela ez zuelako nahi euskara galtzea. Hala ere, jakitun zen, euskara jende gutxik hitz egiten duela, beraz beste behin ere erabilera eta garrantzia elkar loturik ageri dira.



ST 10 ikaslearen iritziak ildo beretik jarraitu zuen eta horrek ST3 eta ST4 ikasleekin batera egin zuen talde-eztabaida 2015. urtean. ST10 ikasleak horrela banatu zituen gometsak: Euskarari 5, gaztelaniari 3 eta ingelesari 2. Hau da, euskarari gomets gehien eman zizkion eta horrek esan nahi du berarentzat hizkuntza horrek zuela garrantzi gehien. Ikasleen erantzunak konplexuak dira eta ertz asko dituzte, 2015. urteko beste eztabaida zati batean honakoa dio gomets banaketari buruz:

Iker: Eman dizkiozu euskarai 5 (gomets). Zuretzako euskera garrantzitsua da?

ST10: Bai. Ze jende gutxi hitz egiten du eta desagertzeko zorian dagoelako eta ba ... (ez zuen amaitu esaldia ikasleak)

Iker: Zuretzako garrantzitsua da

ST10: Bai.

2015.TaldEztbd.ST10

Hortaz, erantzun hori ikusita esan daiteke ST10 ikaslearentzat euskara hizkuntza garrantzitsua zela, baina talde elkarrizketa berean, apur bat aurrerago, ikasle horrek bestelako erantzun bat eman zuen.

ST10: bai, ba niretzako garrantzitsuena hemendik da inglesa, ze hitz egiten du kasi mundu guztiak. Eta gero ba euskera eta gaztelania ba ez dute hitz egiten jende askok baina ere da garrantzitsua, ez dute hitz egiten jende askok baina hitz egiten dute jende askok  
Iker: eta hori nola ulertzen da?

ST10: ba munduan zehar jende askok hitz egiten duela, baina konparantzen baduzu inglesa hitz egiten duen jendearekin ba igual gutxiago eta euskera berdin.

2015.TaldEztbd.ST10

Hasiera batean ikasle horrek emandako bi erantzunak kontrajarriak dirudite, lehenengo esan zuelako euskara garrantzitsuena zela, baina ondoren elkarrizketak aurrera jarraitu hala, erantzuna ñabartu egin zuen, egoeraren konplexutasunaren adierazgarri. Horregatik esan daiteke, modu batera edo bestera ST10 ikasleak emandako bi iritziak elkarren osagarri direla. Berak zioen, euskara garrantzitsua zela berarentzat desagertzeko zorian zegoelako eta jende gutxi hitz egiten zuelako, hortaz babesteko intentzioa erakustsi zuen talde elkarrizketako lehen zatian. Ondoren gaineratu zuen, beraren ustez ia mundu zabalean denek ingelesa hitz egiten zutela, eta horregatik, ingelesa garrantzitsua zela. Gaztelaniaz jende gutxiago aritzen zenez, ingelesa baino

beherago mailakatu zuen garrantziaren eskalan, eta euskararekin berdin jokatu zuen, hau da, euskara ez zen hain garrantzitsua bere ustez ingelesa baino jende gutxiagok hitz egiten zuelako.

Hala ere, ST10 ikaslea kontziente zen euskara hizkuntza gutxitua zela, eta jende gutxi hitz egiten zuela, horregatik bere aburuz, garrantzitsua zen euskara. Era horretan ulertaraziz, euskara egoera berezi horretan egoteagatik babestu egin behar dela eta garrantzia eman behar zaiola. Hau da, ikasleak perspektibaz jokatu zuen hizkuntzak banatzerakoan, euskara bertakoa zenez ez zizkion hainbeste gomets eman. Baina, aldiz, gaztelania edo ingelesa erabiliz jende gehiagorekin hitz egin dezakezu munduan barna horregatik, ikasleak hori erakutsi zuen. Dena den, ez zuen euskara bazter utzi, esan daiteke beste bi hizkuntzekin alderatuz bere ustez zegokion lekuan jarri zuen.

Bide antzekotik jo zuen ST13 ikasleak, baina beste bira bat eman zion bere erantzunari, hau da, kasu honetan identitatearekin lotu baitzuen garrantzia. Berak euskalduntzat zuen bere burua eta gelan, oso modu apalean bazen ere, argi utzi izan zuen bera euskaldun sentitzen zela. Ikasle horrek ia beti euskaraz hitz egiten zuen, nahiz eta salbuespenen batean gaztelaniaz mintzatzen entzun zuen ikerlariak. Bere izaera lotsatiagatik, gutxi eta baxu hitz egin ohi zuen, hala ere galderaren bat egitean beti erantzuten zuen eta ideiak oso argi izaten zituen.

ST13: nik jarri dotzet euskerari 4 gomets. Niretzako oso garrantzitsua delako eta ez dodalako nahi galtzea eta euskal herrian gauzelako.

2015.TaldEztbd.ST13

Bere erantzunean, euskara, Euskal Herria kontzeptu identitarioarekin lotu zuen, baita hizkuntzaren garrantziarekin eta euskarak bizi duen egoerarekin ere. Erantzun horrek agerian utzi zuen, ikasle horrentzat euskara garrantzitsua zela, berarentzat hizkuntza zelako euskaldun sentiarazten zion elementu nagusia. Baina aldi berean jakitun zen, euskarak bizi zuen egoera zein zen eta egoera hori iraultzeko bazekien erabileran zegoela gakoetako bat.

Azkenik, 2015. urtean egindako focus group elkarrizketan, ST5 ikasleak honako iritzia plazaratu zuen gometsen banaketaz galdetzea:

ST5: Niretzako inportantea da ze bestela galduko dugu euskera.

2015.TaldEztbd.ST5

Hortaz, ikasle horrek ere hizkuntzaren galera eta garrantzia lotu zituela ikus daiteke. Eta ikasle horretan baita, desoreka ikusi zen hizkuntza kontzientzia eta hizkuntza-erabileraren artean. Hau da, ikerlaria gelan egondako momentuetan, euskaraz hitz egiten ikusi bazuen ere, esan behar da, gaztelaniaz aritzeko joera bazuela eta hobe adierazten zela, baina ST5 ikasleak euskaraz aritzeko joera zuten ikasleekin, hizkuntza hori erabili ohi zuten, esaterako ST13 edo ST9 ikasleekin.

### **Euskara beste hizkuntzak baina garrantzitsuago denean**

Esan bezala, atal honetan ST8 ikaslearen iritziak izango ditugu hizpide eta ST5 ikaslearekin zituen parekotasunak kontuan izan da, komenigarria iritzi da bien arteko lotura egitea.

Horretarako 2016. urtean egindako talde-eztabaidan ST8 ikasleak esandakoa ekarriko dugu, non ikerlariak galdera oso zehatza egin zuten ikerketako ikasle guztiei eta banaka jaso zuten beraien iritzia. Honakoa erantzun zuten ST8 ikasleak:

Iker: eta zuretzako ST8? (zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?)

ST8: Bai. Nire lehenengo hizkuntza delako.

2016.TaldEztbd.ST8

ST8 ikasleak esan zuenean bere lehen hizkuntza zela ikerlariak pentsatu zuten lehenengo ikasi zuten hizkuntza zelako esan zuela hori. Baina egitate horretatik urrun, ikasleak esan zuten euskaraz izan zela bere lehen hitza, horregatik esan zuten bere lehen hizkuntza zela. Hori ikerlariak jaso zuten 2016. urteko talde-eztabaidan, non ikasleek gometsak jartzeaz gain hizkuntzen garrantziaren arabera, tarte labur bat izan zuten beren hausnarketa idazteko:

Zergatik banatu dituzu horrela? Zertan ari zinen pentsatzen?

nire lehen hitza  
izan zen euskeraz eta bigarrena gaztelaniaz  
izan zen

2016.TaldEztbd.ST8

ST5 eta ST8 ikasleek komunean zuten etxea gaztelaniaz hitz egiteko ohitura eta ikasgelan ere antzerako jokabidea zuten, gaztelaniaz gehiago aritzen ziren. Hala ere, batzuetan ikaskide batzuekin euskaraz aritzen zen.

ST5 ikaslearen hizkuntza-ohiturekin jarraituko dugu, horretarako hizpide 2015. urtean egindako talde-eztabaidako gometsen banaketa izango dugu.

ST5: Ba nik lehenengo hizkuntzan ipini dut euskera  
eta ipini dut 4 pegatina gorria ze niretzako  
inportantea da ze bestela galduko dugu euskera

2015.TaldEztbd.ST5

Ikasle horrek, 4 gomets eman zizkion euskarari, eta banaketa hori egiteko arrazoia, hizkuntza garrantzitsua zela berarentzat eta galtzeko arriskuan dagoela izan ziren. Beste ikasleen kasuan bezala, etxean ez zuen euskara erabiltzen, baina hala ere, berarentzat garrantzitsua zen. Ikasle horrek ere gaineratzen du euskara garrantzitsua dela berarentzat eta ez duela nahi galtzerik.

Bi ikasle horiek euskarari ematen zioten garrantzia zein zen ikusi ondoren ondoren, ST13 ikasleari buruz jardungo dugu, zeina etxetik euskalduna zen eta euskararekiko oso jarrera positiboak adierazi izan zituen beti. Gainera, gelan euskaraz gehien hitz egiten zuen ikasleetako bat zen eta kideei gehienetan euskaraz zuzentzen zen.

ST12 eta ST8 ikasleei eginiko galdera bera egitean honakoa esan zuten:

Iker: eta zuretzako ST13?

ST13: nire ama hizkuntza eta gehien ... gogokoen  
dudan hizkuntza.

2016.TaldEztbd.ST13



Ikusten da ikasle horrek hizkuntzarekiko zuen lotura emozionala “gogokoen dudan hizkuntza” esaldiarekin, baina baita berak ama hizkuntza edo lehen hizkuntza bezala definitzerakoan ere, horrek beretzat garrantzitsua egiten du.

Jarraian ikusiko da 2016. urteko talde-eztabaidaren berezitasunetako bat, 2015. urtekoarekin alderatuz. 2016. urtekoan ikasleei hainbat galdera egin zitzaizkien hizkuntzen garrantziaren inguruan. Lau ataletan banatu zen ikasleen ariketa eta bertan zeuden: orainean eta etorkizunean izango zituzten hizkuntzen beharrei buruzko eta emozionalki garrantzia gehien zuten hizkuntzei buruzko galdera bana. Gometsak itsasteaz gain, ikasleek azalpen labur bat emateko aukera izan zuten eta azkenik ikerlariak talde-eztabaidari ekin zion gehiago sakontzeko asmoz.

2016. urtean egindako gometsen banaketan ere ikusten da berarentzat garrantzitsuena euskara zela, nahiz eta gaztelaniari ere bere lekua aitortu. Ikusten da ikasleak ingelesa ez zuela aipatu, galdera honakoa zelako: “orain zuretzat garrantzia gehien duena”. Hortaz, une horretan emozionalki ingelesak ez zuen inolako funtziorik, nahiz eta ikasleei

etorkizuneko beharren inguruan galdetzerakoan, ikasle horrek, beste hainbatek bezala ingelesa aipatu zuten.

5.3. irudia: Gomets ariketa 2016. ST13 ikaslearen adibidea.

HIZKUNTZA	ORAIN EMOZIONALKI GARRANTZI GEHIEN DUENA
Euskera	
Gaztelania	

Segidan ikusiko dugu, 2015. urtean egindako talde-eztabaidan eman zuten erantzuna, baina ikusiko da antzeko azalpena eman zuela, nahiz eta, esan bezala, 2015. urteko talde-eztabaidan ingelesa zegoen berarentzat garrantzitsuak ziren hizkuntzen artean eta goian ikusten den adibidean ez.

ST13: nik jarri dotzet euskerari 4 gomets. Niretzako oso garrantzitsua delako eta ez dodalako nahi galtzea eta euskal herrian gauzelako.

Iker: Oso ondo. Eta gaztelaniari

ST13: gaztelaniari 3 ba ikusten delako ez dela galduko, ze kaletik eta entzuten da gehien gaztelania.

Iker: oso ondo

ST13: eta ingelesari 3, ba lan egiteko gehienetan behar delako ingelesa.

2015.TaldEztbd.ST13

Ikasle horrek emandako erantzuna zinez argia izan zen eta ikerlariak ez zion gehiago sakontzeko eskatu behar izan, aurrez egindako ariketa aurrean izanda, gometsen banaketarena, alegia, ikasleak bere kabuz argudioak eman zituen bere erantzuna justifikatzeko. Bertan argi zioen berarentzat euskara oso garrantzitsua zela, eta gaztelaniari zein ingelesari berarentzat zuten garrantzia aitortu bazien ere, euskarari, bere ustez zuen garrantzia, ez zion kendu.

Horregatik, ikasle honentzat gaztelania eta ingelesa ele garrantzitsuak baziren ere, euskarak garrantzia gehiago zuen. Aipatu zuen gainera, sozialki bai gaztelania eta bai

ingeleza inportanteak zirela, bata asko hitz egiten delako, eta bestea, lan munduan oso erabilia delako.

Baina guzti horrek ez du kentzen, berarentzat euskarak garrantzia gehiago izatea, eta zantzu emozional zein identitarioak ikusten dira bere lehen esaldian, aipatu zuenean ez zuela hizkuntza galtzerik nahi edota “euskal herrian gauzelako” zionean.

### **Euskara geroz eta garrantzitsuago bilakatzean**

Bi eratakoak izan dira aurkitutako euskararen inguruko bilakaerak: euskara geroz eta garrantzitsuago eta euskararen garrantziaren galera. Aipatutako bi bilakaera motak gehienetan ez dira nabarmenak izaten, hau da, ikasle gutxi batzuegan bakarrik ikusi da era argian iritzi batetik besterako ibilbidea. Horregatik bi ikaslerengan jarriko da fokua: ST4 ikaslea ardatz izango da euskara geroz eta garrantzitsuago azpiatalean eta ST1, euskararen garrantziaren galeran. Azken horretaz jarrera negatiboetako azpiatalean jardungo dugu.

Atal honetan, euskara geroz eta garrantzitsuagoan, ikusiko dugu 2015. urtean euskarari garrantzirik eman ez eta 2016. urtean hizkuntzari balioa eman zion ST4 ikaslearen kasua. Beraz, esan daiteke, euskararen garrantziari buruzko bilakaera era baikorrean bizi izan zuen ikaslearen kasua izango dugula aztergai.

ST4 ikaslearen kasua izango dugu aztergai, horretarako ulertu behar da ikasle horren atzean dagoena. 2015. urtean eginiko lehen galdetegian, informazio orokorra eskuratzeko egindakoan, ikasleak adierazi zuen etxean euskaraz hitz egiten zuela. Ondorengo hilabeteetan, eta baita ikasturtean ere, ikasle bakoitzari buruzko hainbat datu gehigarri eta gehiago eskuratu ahal izan ziren. Horregatik, ikasle horri buruz gehitu eta osatu liteke 2016. urtean behaketa baten bidez ikerlariak jasotakoa, hau da, ST4 ikaslearen amak, gela horretako beste hainbaten gurasoen eran, euskara euskaltegian ikasi zuela. Irakasleak azpimarra jarri zuen datu horretan, esanaz ST4 ikaslearen gurasoak asko saiatzen zirela euskaraz hitz egiten, eta horren adibide zen gelako bilerak beti euskaraz egitea.

Aurrez ikusitako galdetegiarekin jarraituz esan, anai-arrebekin euskara erabiltzen zuela adierazi zuela eta lagunak atalean, berriz, euskara zein gaztelania zerabiltzala jarri zuen. Azken puntu hori, lagunekin bi eleak erabiltzearena, talde horretako ikasle guztiengan ikusitako ezaugarria da, denek hori idatzi baitzuten 2015. urtean eginiko lehen galdetegi orokorrean. Eskolan, aldiz, bi eleak erabiltzen zituela idatzi zuen. Hortaz, etxean euskaraz aritzen zen, bai guraso, bai anai-arrebekin, baina lagunekin eta eskolan biak erabiltzen zituela idatzi zuen.

Ikasleari buruzko hainbat hizkuntza-erabilera ezagutu ondoren, ST4 ikasleak izandako iritzien bilakaeran sakonduko dugu. Horretarako, ikerketa honetan erabilitako bi talde-eztabaidaz arituko gara, bata 2015. urtean egindakoa eta bestea 2016. urtekoa. Beste atal batzuetan esan bezala, bi talde-eztabaida hauen oinarria idatzizko ariketa bat izan zen, non ikasleek garrantziaren arabera sailkatu zituzten hizkuntzak, baina banaketa hori egiteko, guztira hamar gomets zituzten. Ondoren sailkapen hori buruzko hainbat galdera egin zizkien ikerlariak. ST4 ikasleak 2015. urtean 5. mailako ST3 eta ST10 ikasleekin batera egin zuen talde-eztabaida eta 2016. urtean, talde osoarekin aritu zen.

2015. urteko talde-eztabaidan ikerlariak gometsen banaketari buruz galdetu ondoren, ikerlariak taldeko guztiei banan-banan galdetu zien beraien hizkuntza-ohiturei buruz, hau da, ea norekin hitz egiten zituzten aipaturiko hizkuntzak. Ikerlariak era zuzenean galdetu zion ST4 ikasleari ea berarentzat euskara ez ote zen hizkuntza garrantzitsua:

Iker: zuretzako euskara ez da garrantzitsua?

ST4: Ez.

2015.TaldEztbd.ST4

Ikusi dira beraz, izandako elkarrizketaren nondik norakoak eta garrantziaren gaian, ikus dezakegu ikaslearen erantzuna argia izan zela. Hortaz, 2015. urtean euskarari garrantzirik ematen ez zionak, 2016. urtean izandako hizkuntzaren garrantziari buruzko bilakaera ikusiko dugu. Horretarako, 2016. urtean egindako talde elkarrizketa izango dugu hizpide, non iritzi horren bilakaera ikusi zen. Hizkuntzen garrantziari buruzko idatzizko ariketa egin ondotik, ikerlariak ikasle guztiei galdetu zien ea euskara garrantzitsua zen beraientzat, eta banan-banan erantzun zuten.

Iker: Euskara garrantzitsua da zuretzako?

ST4: bai, hizkuntza bat oso inportantea.

2016.TaldEztbd.ST4

Ikerlariak harriduraz jaso zuen erantzuna, izan ere uste zuen oraindik ST4 ikaslearentzat euskara ez zela hizkuntza garrantzitsua. Horregatik esan daiteke, era nabarian ikusi zela ikasle horren iritzien bilakaera, eta gehitu daiteke bilakaera hori oso modu argian izan ikusten dela.

Azkenik, ikerlariak galdera zuzen bat egin zien ikasleei: “Zuretzat zertarako balio du euskarak?”. Galdera horren bidez, aurretik erantzun gabe utzitako euskararen balioaz aritu nahi izan zuen ikerlariak. Eta honako erantzun berezia eman zuen ST4 ikasleak:

Iker: eta (ST4) zuretzat zertarako balio du euskarak?

ST4: ba bizitzeko

2016.TaldEztbd.ST4

Azken erantzun horrek gaiaren konplexutasuna azalarazten du, izan ere ikasle horrek, euskara, bizitzeko beharrezkoa zuen elementu modura aurkeztu zuen. Eta bere iritzien bilakaera aztertuz, azpimarratu nahi da, ikasle horrentzat urte batetik bestera euskarak leku gehiago hartu zuela, jarrera aldaketa nabaritu zela, gehiago baloratzen baitu euskara. Arrazoi ugari egon litezke ST4 ikaslearen bilakaera azaltzeko, baina esan behar da esku-hartzean hizkuntza gutxituen inguruko kontzientzia lanketa egin zela, eta agian horren eragina zela erantzun horretan ikusi dena. Dena den, atzerriko hizkuntzek edota gaztelaniak sozialki duen garrantzia eta erabilera maila euskararekin alderatuz txikiagoa da, beraz ikasleek ere hori antzeman zutela esan daiteke. Esan bezala, horrek ez du kentzen, berarentzat beste hizkuntza batzuk euskarak baino garrantzia gehiago izatea, hau da, ikasleak hein handi batean jakitun ziren, nazioarte mailan ingelesak eta gaztelaniak zuten presentziaren nolokotasunaz, baina horrek ez zuen esan nahi, ikasle batzuk euskarari garrantzirik ematen ez ziotenik. Horrek agerian uzten du gaiak hainbat ertz dituela, tartean sozialki duen balio eta prestigioarenak. Ikusi dugun bilakaera beraz, baikorra dela esan daiteke, ST4 ikasleak euskarari garrantzirik ez ematetik, baldintzapean bada ere, garrantzia ematera edo behintzat, gehiago ematera igaro zelako.

#### 5.1.2.2 Jarrera ezkorrak

Ikasleek euskararekiko dituzten jarrera positiboak ikusi ostean, jarraian datorren azpiatalean jarrera negatiboak aztertzeari ekingo diogu. Horretarako, 2015. urtean ikasleek egindako talde- eztabaida izango du hizpide. Atal honetan ST12 ikasleak esandakoa soilik agertuko da, izan ere, ikasle horrek bakarrik erakutsi zuen euskararekiko jarrera ezkorra.

2015. urteko talde-eztabaida egitean, sorturiko elkarrizketaz ariko gara, bertako lehen zatian, erabilera izan zuen ardatz. Erabilera eta garrantzia lotu zituen hasieran, bere gertuko egoerekin, aipatuz familia eta eskola. Ondoren, ikusita argudio horrek ez ziola ingelesarekin balio, ikaslearen estrategia aldaketa ikusiko dugu, bere ikuspegia zabalduz. Horrela, bere arrazoiketean esanaz ingelesa eta gaztelania direla munduan gehien hitz egiten diren hizkuntzak eta horregatik garrantzitsuak direla. Hortaz, ikusiko dugu ikerlariak bere gomets ariketaz galdetzean esaten duena:

ST12: Nik jarri dot gaztelania 5, euskara 2 eta ingelesa 3

Iker: Zuretzako **gaztelania da garrantzitsuena.**

**Zergatik?**

**ST12 Hitz egiten dudalako asko**

Iker: Zeinekin hitz egiten dezu?

ST12: Nire familiarekin eta patioan nire lagunekin



Iker: Eta euskara da zuretzako garrantzia gutxien duena. Zergatik?

ST12: ze erabiltzen dut eskolan eta yasta

2015.TaldEztbd.ST12

Beste behin, ikasle horrek ere erabilera garrantziarekin lotzen duela ikusi da. Era horretan uler daiteke, ikasle horrentzat gaztelania izatea hizkuntzarik garrantzitsuena, berak ziolako gehien erabiltzen zuena zela. Gainera, argi adieraziz eskolatik kanpo ere hori zela bere hizkuntza. Eta egindako lehen galdetegiaren bidez, badakigu etxean erabiltzen zuen hizkuntza bakarra gaztelania zela. Bestalde, ikasle horrek euskararen erabilera gela barnera mugatzen zuen, bere erabilera ez zuen jolastordura ere zabaltzen, eta gela barnean kideekin gehienetan gaztelania erabiltzen zuen. Hori behaketa bidez argi ikusi ahal izan zen, bi ikasturteetan gainera.

Egoera hori ikusita, hau da, ikasle horrek erabilera garrantziarekin zuzenean lotzen zuela ikusirik, ikerlariak galdetu zion ea norekin erabiltzen zuen ingelesa. Aipatu berri da ikasleak egin zuen gomets banaketa eta bertan ageri da euskarari baino garrantzi gehiago eman ziola gaztelania eta ingelesari. Eta azken horri helduko diogu:

Iker: Eta ingelesari eman dizkiozu 3 gometsa. Eta zeinekin hitz egiten dezu ingelesa?

ST12 Inorekin, baina munduan orokorrean ingelesa eta gaztelera dira gehien hitz egiten dien hizkuntzak. Euskera da kasi minoritarioa (jende gehiagok parte-hartzen du elkarrizketa zati honetan).

ST12 Ingelesa eta gaztelania dira munduan gehien hitz egiten diren hizkuntzak.

2015.TaldEztbd.ST12

Esan bezala, ikasleak argudiatu zuen ingelesa, gaztelaniarekin batera, garrantzitsuak zela berarentzat munduan gehien hitz egiten diren hizkuntzetako batzuk direlako. Eta gaineratu zuen euskararen izaera gutxitua, zerbait negatibo bezala, hau da, gutxik hitz egiten dutenez ez da garrantzitsua. Ingelesari eta gaztelaniari garrantzi handia ematearen joera oso zabalduta izan ikasle gehienek partetik eta gainera garrantzia erabilerari lotzeko tendentzia nabarmena izan zen.

Behaketen bidez, ST12 ikaslearen jarrera argi ikusi zen euskararen aurkakoa zela, eta gainera, lortu zuen bere ikaskideak berari gaztelaniaz zuzentzea, ondorioz, eta beste arrazoi batzuk medio, taldeko inertziak gaztelaniara mugitu ziren. Era horretan,

adibidez, uler daiteke ST3 ikaslea etxetik euskalduna zena, eskolan eta ikasle horrekin bereziki, gaztelaniaz aritzea, nahiz eta, bere inguru zabalean euskaraz bizi.

Gainera, Euskararen Etorkizuna ariketan idatzitakoa ere ikusi dugu eta laburtuz ikasle horrek nahi zuen euskara galzorian egotea. Hortaz, ikasle horrentzat euskara ez zen garrantzitsua, are gehiago ez zuen jarrera baikorrik adierazi.

### **Beste hizkuntzak euskara baina garrantzitsuagoak direnean**

Azpiatal honetan ikusiko dira ST12, ST4, ST5, ST10 ikasleak euskara, gaztelania eta ingelesari buruz zuten iritzia.

Horretarako, 2015. urtean eta 2016. urtean ikasleek egindako talde-eztabaidei helduko diegu. Horietan, ikasleek lehenbizi idatzizko ariketa bat egin zuten eta ondoren, ikerlariak ariketa horretan hizkuntzen inguruan idatzitakoari buruz banan-banan galdetu zien.

Hasteko, ST12 ikasleaz arituko gara, berak ikasleak gelan askotan adierazi zuen euskararekiko zuen jarrera negatiboa. Horregatik, jarraian ikusiko den aipuaren hasieran ikasleak euskara minorizatua dela esatean konnotazio negatibo edo erdeinu egiten duela azpimarratu nahi da. Ikasleak eskuarekin ere hori adierazteko mespretxuzko keinuak egin zituen. Berarentzat euskara hizkuntza minorizatua izatea zerbait positiboa bezalako zen, era horretan euskara desagertzeko bidean zegoelako.

Euskararen Etorkizuna gelako ariketan ikusi den eran, euskararen desagertpena nahi zuen. Ikaslearen aipuan, euskaraz gain, beste bi hizkuntza gehiago agertu ziren: gaztelania eta ingelesa. Segidan, horien erabileraz zein garrantziaz ere aritu zela ikusiko dugu.

Iker: eta zuretzako ST12? (zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?)

ST12: ba ez, euskara da ia hizkuntza minorizatu bat. (ez da ondo entzuten) Gaztelania gehiago eta handia naizenean erabiliko dut gehiago ingelesa eta gaztelera.

2016.TaldEztbd.ST12

Esan behar da, grabazioaren zati batean ikerlariak ezin izan zuela ondo jaso ikasleak esan zuena gelan zegoen zalapartagatik. Hala ere, agerian geratu zen ikasle horren jarrera euskararekiko eta nola berarentzat gaztelania edota ingelesak garrantzia gehiago zuten. Horretarako erabilitako argudioa, beste behin ere, erabilera.

Dena den, ikasle horren jarrera euskararekiko negatiboa bazen ere, bazekien euskara hizkuntza gutxitua zela eta hori kontzientzia linguistikoa lantzearen seinale izan zitekeen.

Segidan ikusiko dugu euskarak beste hizkuntza batzuekin alderatzean ikasle batzuentzat euskarak zuen garrantzia nola mantendu zen. Baina horretan sartu aurretik, esan nahi da ST12 ikasleak gaztelaniaz hitz egiteko oso joera handia zuela, baita ST8 ikasleak ere, zeinaren jarrera eta iritziak oraindik ikusi ez ditugun arren, jarraian datorren sekzioan ikusiko ditugu. Hau da, nahiz eta bi ikasle horiek etxean gaztelaniaz aritu eta eskolan ere gehienetan biek hizkuntza hori erabili, bata zein bestearen jarrerak ez du zerikusirik.

Segidan ST4 ikaslearen iritzia ikusiko dugu, hori ere 2015eko talde-eztabaidakoa. Kasu honetan ere ikusiko dugu ingelesari edo gaztelaniari garrantzi handia ematen diola, nolabait euskararen kaltetan. Honakoa erantzun zuen ikerlariak gomets pegatinen banaketaren inguruan galdetzerakoan:

ST4: Ba nik gaztelania jarri dut 4 ze hitz egiten du jende asko Espainiatik eta. Euskera jarri dut 2 euskal herrian hitz egiten dutelako eta gero euskara egiten dute Euskal Herritik kanpo bizi direnak, jaio direnak hemen baino joan direnak bizitzera.

2015.TaldEztbd.ST4

Elkarrizketa berdineko beste une batean, ikerlariak aukeratu zituzten hizkuntza horien erabilerari buruz galdetu zien eta ST4 ikasleak ondoko hau gaineratuz:

ST4: (euskara) Ze bakarrik hitz egiten dut eskolan eta nire izekorekin. **Gaztelania da niretzako inportanteagoa** ze hitz egiten da leku askotan eta ingelesa oso inportantea ze niretzako da inportanteena momentu honetan.

Iker: Oso ondo, **zuretzako euskara ez da garrantzitsua?**

ST4: **Ez.**

2015.TaldEztbd.ST4

Berarentzat gaztelania eta ingelesa ziren une horretan hizkuntzarik garrantzitsuenak, esanaz horiek zirela gehien hitz egiten ziren hizkuntzak. Ikasle horrek zioen soilik izebarekin hitz egiten zuela euskaraz baina berez etxean ere erabiltzen zuen, bi gurasoak euskaldunak zirelako eta askotan esan zuen taldeko irakasleak bere etxeko hizkuntza euskara zela.

Hortaz, ikusten da ikasle honentzat, eta gaineratu nahi da gelako askorentzat, ingelesa eta gaztelania zirela hizkuntzarik erabilienak, eta hortaz, garrantzitsuenak. Euskarak, ez zuen hainbeste garrantzi, nahiz eta gehienenek horrekiko lotura erakutsi.

Gometsen banaketari buruz galdetzean honakoa esan zuen:

Iker: eta ingelesari?

ST4: Eta gero jarri dut ingelesa 4 ze jende guztiak jakin behar du ze da hizkuntza ofiziala.

Iker: eta zuretzako ingelesa garrantzitsua da?

ST4: Bai

2015.TaldEztbd.ST4

Ikusten da hortaz, ingelesari gaztelaniaren pareko gomets kopurua eman ziola, berarentzat garrantzitsua zenaren seinale. Gainera, ikasle horrek dio ingelesa dela hizkuntza ofiziala, ulertaraziz munduko herritar guztiek dakitela edo jakin behar dutela. Horregatik, berarentzat ingelesa garrantzitsua da.

Bestalde, mundu mailan ingelesak izan duen goraldiaz ere ohartu dira ikasleak, jakitun dira, ia munduko txoko guztietan ingelesa lingua franca bihurtu dela, eta hortaz horrek duen garrantziaz mintzo dira. Eskolan, etxean eta jendartearen garrantzia handia ematen ari zaio hizkuntza hori jakin eta erabiltzeari, eta hori, ikasleek ere, neurri batean behintzat, badakite. Ikusi beharko litzateke, errealitate horrek zenbateraino egiten duen bat ikasleen usteekin, batzuetan ikerlariak, ingelesaren inguruko usteak puztuak zituztenaren sentipena izan zuelako.

Esan behar da 2016. urteko talde elkarrizketan, ST4 ikasleak euskararekiko bestelako jarrera bat erakutsi zuela, hots, garrantzia ematen ziola adierazi zuen. Ikerlariak denei galdetu zien, eta banakako erantzuna jaso zuen galdera honi buruz:

Iker: zer da euskara zuretzako?

ST4: hizkuntza oso inportantea.

2016.TaldEztbd.ST4.

Nahiz eta elkarrizketan horretan baina aurrerago, argi utzi zuen berarentzat beste hizkuntza batzuekin konparatuz ez zela hain garrantzitsua. Hau da:

Iker: ST4, zuretzako euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago al du? Zergatik?

ST4: depende ze hizkuntza ze ingelesa niretzako da inportanteagoa.

2016.TaldEztbd.ST4

Beraz, idurikoz kontraesanak ikusi badaitezke ere, ikasle horrek garrantzia eta erabileraren arabera sailkatu zituen hizkuntzak, arrazoituz, horiek zirela garrantzitsuenak, gehien hitz egiten zirelako. Hala ere, 2016. urtean euskara berarentzat beharrezkoa zela gaineratu zuen esanaz garrantzitsua zela, baina beti beste hizkuntzen perspektiba galdu gabe, horiei buruz galdetzean besteei eman baitzien garrantzia.

Hortaz, ikasle honek 2015. urtean euskarari garrantzia handirik ematen ez bazion ere, ikus daiteke, 2016. urtean garrantzia hori aitortu ziola, baina beti ere gaztelania eta ingelesa bezalako hizkuntzei duten garrantzia emanaz eta euskara horiekiko perspektiban kokatuz. Ikerlariak egindako galderen bidez, eta aurreko adibideetan ikusi den eran, hizkuntzen arteko konparazioa egitea bilatu zuen, izan ere ikasle askok euskara hizkuntza garrantzitsutzat zuten, baina beste hizkuntzekin alderatzean ikusi daiteke euskara, nolabait esatearren, bigarren maila pasatzen dela. Era horretan ulertu behar da, ikasleak etengabe konparatu zutela euskararen hitzun-kopurua eta beste hizkuntzekin zituztenekin. Halaber, kontzeptu horiek garrantziarekin uztartu ere. Horregatik, ikasle askoren erantzunetan hauteman liteke konparaketa: geroz eta hitzun gehiago izan, orduan eta garrantzi handiagoa. Ikasleen aburuz, euskara ez da garrantzitsua ez duelako hitzun askorik. Badakite gainera, munduan zabalduen dauden hizkuntzak txinera, ingelesa eta gaztelania direla. Beraz, euskara horien alboan jarri ez gero, ez da hizkuntza garrantzitsua, ez dituelako munduan barna hainbeste hitzun.

Euskara beste hizkuntza batekin konparatzean, ST5 ikasleak aurrekoen ildotik jarraitzen du, baina beste era batera argudiatuz:

*(klasean zarata asko dago, horregatik ezin izan zen esaldia osorik transkribatu).*

ST5: ... **Euskal Herrian** hitz egiten dugu pertsona askok, ba ez ze munduan, ba imajinate, **Txinan, ba ez dute ezagutzen.**

2016.TaldEztbd.ST5

Ikasle horrek hainbat kontzeptu aipatu zituen, hasteko euskara lurralde geografiko batean kokatu zuen, bere identitatearen aldarri eginaz. Jarraian, Txina aipatu zuen, urruneko lurralde gisa, bere ustez bertan euskarak ez luke garrantzirik izango, inork ezagutzen ez duen hizkuntza delako.

ST4 ikaslearen erantzunarekin ikusi legez, ST5 ikasleak ere honakoa gehitu zuen talde-erantzabidak aurrera egitean:

ST5: ... eta **ere da inportantea ze da minoritarioa.**

2016.TaldEztbd.ST5

Azpimarra garrantzian jarri zuen, esanaz berarentzat garrantzitsua zela euskara, eta horren zioa euskara hizkuntza “minoritarioa” dela. Hortaz, esan daiteke ikaslea kontziente zela euskarak bizi duen egoeraz. Baina munduko beste ele garrantzitsuekin, eta horien erabilerarekin alderatuz, euskara ez zen garrantzitsua, nahiz eta izaera gutxitua duenez babestu behar dela esan.

ST10 ikasleak, 2015. urtean egindako talde-eztabaidan hizkuntzen garrantziari buruz galdetzean, horiek konparatu zituen. Eta berarentzat gertuen zeuden hizkuntzen artean konparaketa eta mailakate bat egin zuen:

ST10: ba niretzako garrantzitsuena hemendik da inglesa, ze hitz egiten du kasi mundu guztiak. Ba munduan zehar jende askok hitz egiten duela, baina (gaztelaniarekin) konparantzen baduzu inglesa hitz egiten duen jendearekin ba igual gutxiago eta euskera berdin.”

2015.TaldEztbd.ST10

Erabilera eta garrantziaren artean ikasle horrek momentu horretan bereizketa egiten zuen, ikerlariak jakin bazekielako gelan izan ezik ez zuela beste inon erabiltzen. “Hemendik” esatean, berak hitz egiten zituen hizkuntza guztien artean, euskara, gaztelania eta ingelesaren artean, alegia, ingelesa zen berarentzat garrantzitsuena. Jarrera hori, ST4 eta ST12 ikasleen artean bereziki indartsua zela ikusi da, biek ingelesaren garrantzia askotan aipatu zutelako gelan. Hala ere ST4 ikaslearentzat, 2016. urtean bereziki, euskarak garrantzia hartu zuen eta horrekiko sentibera agertu zen.

ST10 ikaslearekin jarraituz, ikerlariak gometsen banaketaz galdetzean, honako gehitu zuen bere egunerokotasunean oinarrituz:

Iker: bi gomets eman dizkiozu ingelesari  
ST10: Bai ze (ingelesa) nik ez dudalako ondo kontrolatzen eta horregatik ez diot garrantzi handirik ematen.

2015.TaldEztbd.ST10.

Hortaz, ST10 ikaslearentzat ingelesak ez zuen garrantzia handirik, berak uste zuelako ez zeukala maila handirik. Garrantziaren gaiak bereziki indarra hartzen du, beste hizkuntza batzuekin alderatzean eta bereziki euskara bezalako hizkuntza batekin zeina gutxitua den eta ez duen ingelesak bezain besteko hiztun-kopurua. Ikasle hau etxetik erdal hiztuna zen eta gelan euskaraz hitz egiteko joera handia zuen. Gainera, euskararekiko

sentsibiltate handia erakutsi izan zuen, baita kezka ere. Hala ere, 2016. urtean egindako talde-eztabaidan, ikasleak hau erantzun zuen euskaren garrantziari buruz galdetzean:

Iker: zuretzako euskara garrantzitsua da?

ST10: **Ez asko**, ze adibidez, ST4k esan duen bezala, **ia munduko leku guztietan hitz egiten da ingelesa.**

2016.TaldEztbd.ST10

Ikasle horrek bi urtetan antzeko erantzuna eman zuela ikus daiteke egoera desberdinetan bazegoen ere. Hau da, berantzat ingelesa zen hizkuntzarik garrantzitsuena, gehien hitz egiten zen hizkuntza zelako bere ustez, ondoren gaztelania legoke eta azkenik euskara. Hortaz, ikasle honek garrantzia erabilerarekin uztartu zuen. Beste behin hizkuntzaren erabilera eta garrantzia loturik agertzen dira eta kasu honetan ikasle honek argi du ingelesa dela garrantzitsuena gehien erabiltzen delako, ondoren gaztelania legoke eta azkenik euskara.

Azkenik esan, ikasle guztiak jakitun zirela euskara hizkuntza gutxitua zela, eta arrazoi horrek gehienentzat, euskara hizkuntza garrantzitsu bihurtzen zuen. Hau da, euskararen izaera zaugarriak, hizkuntza horrekiko, aldeko posizioa izatea eragiten zuen, baina esan bezala euskara beste hizkuntzekin alderatzean, gehienetan esan daiteke besteak zirela garrantzitsuago.

### **Euskararen garrantzi galeraren bilakaera**

ST1 ikaslearen kasua ezagutu dugu, eta aurrekoan egin bezala, galdetegiko hainbat datuz arituko gara jarraian, ikasle horren abiapuntua zein zen ezagutarazteko asmoz. 2015. urteko lehen galdetegian erantzun zuenaren arabera, ST1 ikasleak etxean bi hizkuntza erabiltzen zituen, euskara eta gaztelania baita ahizparekin biak erabili ere. Aurreko kasuan bezalaxe, honetan ere behaketa bidez jakin zen, aitzak euskaraz zekiela baina amak ez, nahiz eta ulermen maila izan.

Bilakaera erakusteko asmoz, lehenik 2015. urteko talde elkarrizketa ikusiko dugu eta ondoren 2016koa. Aurretik esan bezala, bi talde eztabaiden oinarria idatzizko ariketa bat izan zen, non ikasleek garrantziaren arabera mailakatu zituzten hizkuntzak, horretarako guztira hamar gomets zituztelarik.

Lehen talde-eztabaidan ikerlariak ST1 ikasleari galdetu zion ea nola banatu zituen gometsak, talde elkarrizketa egiten hasi aurreko ariketan, eta ondoren garrantziari buruzko elkarrizketak jarraitu zuen. Ikasle horrek hizkuntzaren garrantziaren arabera, ondorengo era honetan banatu zituen gometsak: 4 euskara, 3 gaztelania eta 3 ingelesa. Hortaz, banaketa horretatik ondorioztatu dezakegu, berarentzat garrantzia gehien zuen

hizkuntza euskara zela eta gertutik, eta gainera berdinduta, gaztelania eta ingelesa zeuden. Banaketa hori ikusita ikerlariak horri buruz galdetzea erabaki zuen:

Iker: eta zuretzako euskera da garrantzitsuena, zergatik?

2015.TaldEztbd.ST1

Hori galdetu zion ikerlariak 4 gomets jarri zizkiolako euskarari, hortaz, ulertzen zen hori zela berarentzat garrantzitsuena.

ST1: nire familian erabiltzen da euskera.

2015.TaldEztbd.ST1

Ikusten da beste behin, garrantzia erabilerarekin lortzen dela. ikasleak euskarari 4 gomets eman zizkiolako eta ondoren esan zuelako, euskara berarentzat garrantzitsuena zela familian erabiltzen zuelako. Nahiz eta galdetegiko datuei erreparatuz esan, etxean gutxi hitz egiten zuela euskaraz. Hala ere uste da, ikasleak familia hitza erabiltzean, familiari bere osotasunean egin nahi izan ziola erreferentzia, non bere osaba izeba zein lehengusu euskaldun batzuei buruz ari zen.

Ikerlariak galdezka jarraitu zuen ikasleak egindako gometsen banaketari buruz:

Iker: eta erderak eta ingelesak zuretzako garrantzia berdina dute?  
ST1: bai

2015.TaldEztbd.ST1

Kasu horretan, bi hizkuntzei puntuazio bera ematean ikerlariak jakin nahi izan zuen ea zergatik zuten biek garrantzia bera. Ikerlariak espero zuen ikasleak bere erantzunean sakontzea, baina ez horrelakorik gertatu, izan ere ikasle hori nahiko isil eta lotsatia zen konfiantza apur bat izan arte behintzat. Horregatik ikerketako une horretan hori izan zen ikasleak emandako erantzun soila.

Hortaz, momentu honetaraino ikusitakoak erakusten du ikasle horrentzat euskara zela, berak hitz egiten zituen hizkuntzen artean, elerik garrantzitsuena.

Baina 2016. urteko talde-eztabaidako emaitzak aztertuta, bilakera argia ikus daiteke. Kasu honetan ere, ikasleek idatziko ariketa egin zuten eztabaida hasi aurretik, eta horretan oinarriturik, ikerlariak hainbat galdera egin zizken.



Gogora ekar dezagun 2015. urtean ikasleak seiko taldeetan zeudela banaturik, eta bertan, 5. mailako hiru ikasle eta 6. mailako beste hiruna zeudela. Aldiz, 2016. urtean, talde osoarekin egin zen talde-eztabaida, hau da, ikerketa honetarako aukeratutako hamahiru ikasleak batera hartu zuten parte ezatbaidan, dena den, aipatu izan den eran bi talde eztabaidetan idatziko ariketa bat izan zen oinarri.

2016. urteko talde-eztabaidan, ikerlariak talde osoko ikasleei banan-banan galdetu zien ea zertarako balio zien euskarak, eta ST1 ikasleak oso modu praktikoan erantzun zuen:

ST1: Eskolako ariketak egiteko.

Iker: Hortarako bakarrik?

ST1: bai

#### 2016.TaldEztbd.ST1

Aurreko urteko erantzuna ikusirik ikerlariak erabaki zuen gehiago galdetzea eta hortaz gaian sakontzeko beste galdera bat egitea, baina ikaslearen erantzun soila ikusirik erabaki zuen elkarrizketa bertan uztea. Talde elkarrizketak aurrera jarraitu zuen, eta ST4 ikaslearekin ikusi den bezala, ikerlariak bestelako galdera bat egin zion talde osoari, oraingoan hizkuntzen garrantziari buruz galdetu zuen. Hau da ST1 emandako erantzuna:

Iker: Eta zuretzako ST1? (buruaz ezetz dio, ez duela erantzun nahi). Garrantzi gehiago dauka, beste hizkuntzek baino? (Zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?)

ST1: Segun ze beste hizkuntza.

Iker: Segun ze beste hizkuntza. Ta ze beste hizkuntza?

ST1: Nire familian gehiago dakite gaztekeraz.

Iker: Orduan zuretzako garrantzitsuagoa da, hau da, garrantzitsuagoak dira beste hizkuntza batzuk

ST1: bai.

#### 2016.TaldEztbd.ST1

Elkarrizketaren hasieran ikaslea lasai eta eroso zegoen, baina "Zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du? Zergatik?" galdetzean, ikasleak ikerlariari hainbat keinu egin zizkion esanaz ez zuela erantzun nahi. Ikerlariak jarrera hori ikusita saiatzea erabaki zuen, eta horregatik ikaslearengana tonu goxoan zuzendu eta galdera egitea erabaki zuen. Ikasleak ez zuen askorik erantzun, baina argi utzi zuen berarentzat beste hizkuntza batzuk garrantzitsuagoak zirela euskara baino. Horraino esan dezakegu ST4 ikaslearen antzeko erantzuna eman zuela, edo beste ikasle batzuen gisakoa.

Desberdintasuna, berriz, argudioan dago, hau da berak 2015. urtean esan zuen berarentzat euskara garrantzitsua zela familia erabiltzen zuelako, baina 2016. urtean esan zuen familian gehien erabiltzen zuen hizkuntza gaztelania zela eta horrek erakutsi zuen hori zela berarentzat hizkuntzarik garrantzitsuena.

Hortaz ikasle horretan iritzi aldaketa ikusten da. Hasierako galderarekin, agian, nabarmenagoa da iritzi aldaketa, baina bigarren zatian ere aldaketa ikusgai dago, bestek beste ziolako berarentzat beste ele batzuek zutela garrantzia. Halaber, gehitzen du horren arrazoa familian egindako hizkuntza-erabilera dela. Ikerlariak egin zion azken galderan nabaritzen da horrek galdera-intentzioa aldatu zuela. Izan ere, hasieran ikerlariak zuzenean gaztelaniari buruz galdetu nahi izan zion, baina ikaslea erantzuteko zalantzatsu zegoela ikusi ondoren, galdera gehiago zabaltzea pentsatu zuen. Modu horretan, ikasleari erantzuteko aukerak zabaltzeko asmoz eta elkarrizketara hurbiltzeko. Horregatik, ikerlariak azkenean “beste hizkuntza batzuk” esaldia gehitzen du, gaztelaniari bakarrik ez mugatzeko, eta bestetik ikasleari erantzuna hainbeste ez bideratzeko helburuz. Hala ere, ikasle horren iritzi bilakaera bere egunerokotasunarekin gehiago lotzen zela esan liteke. Hau da, bere errealitatearekin bat egiten zuela.

Iritzien bilakaerak ikusi ditugu, ikasturte batetik bestera gertatutakoak. Ikasle horiek beraien izaera eraikitzen ari ziren eta horregatik hainbat zentzutan adin gatazkatsuan zeudela esan liteke. Gainera, adin-tarte horretan, 10, 11 eta 12rekin hasi ohi dira laguntaldeari gehiago lotzen eta kontrara, familia indarra galtzen hasten da. Hala ere, iritzien bilakaerek ez dute etenik, baina ikasitakoak baldintzatu dezake etorkizuneko nortasuna eta iritzia, hortaz euskararen, eta oro har hizkuntzen kontzientzia lantzerakoan, eskolako papera ezin bestekoa da. Dena den, pisu guztiak ezin du eskolan erori, ikasleen, eta modu orokorrean haurren bizian, beste hainbat eragilek parte-hartzen dutelako.

ST1 eta ST4 ikasleengan iritzi bilakaera ikus daiteke, hala ere iritzien bilakaera hori oso desberdina izan zen ikasle batetik bestera. Arestian aipatu legez, ez ziren ohikoak izan era horretako hain bilakaera nabarmenak. Gaineratu nahi da, bigarren kasukoa ez zela joera nagusia izan.

Oro har, ikasleek euskararekiko jarrera positiboagoa erakutsi zuten urte batetik bestera eta salbuespena ST12 izan zen. Ikasle horrek, beste azpiatalen batean esan eran, euskararekiko gorrotoa mantendu zuen ikasturtetik ikasturtera. Bestalde, ST5 ikasleak bere familiari buruzko informazioa jasotzean, euskarari buruzko gertutasun emozionala sentitu zuen eta horrek hizkuntzarekiko hurbilpena eman ziola uste da. Dena den, argi utzi nahi da ikasle hauek bizi diren eta garen jendartearen parte direla, eta

egunerokotasunean beraien inguruan jasotzen duten informazioak, zeina beti ez den fidagarria, asko baldintzatzen duela beraien pentsatzeko era, baita hizkuntzei buruz ari garenean ere.

Azpiatal honekin amaitzeko esan nahi da, ikasle gehienek, hizkuntza gutxituen inguruko kontzientzia linguistikoa garatu zutela esku hartzearen bidez, nahiz eta hori ez izan bere helburu nagusia. Esaterako, aurrez ikusi da Documentales testuinguruan ayapaneco hizkuntza gutxituaz ikasleek egindako lana -zehaztapen gehiago V. eranskinean- eta horri buruzko lanketa.

Hori errotazio batean gertatu zen, baina hurrengo hilabeteetan beste hizkuntza gutxitu batzuek aritu ziren testuinguru horretan. Ikasle horiek hainbat hizkuntza gutxituei buruzko informazioa jaso eta lantzeak ekarri zuen munduan dauden beste hizkuntza gutxituei buruzko ikuspegi osoagoa izatea. Eta horren bidez, euskarak duen egoeraz sentsibilizatzeko aukera izan zuten ikasleak, nahiz eta ST1 ikaslearen kasuan ikusi dugun bezala sentsibilizazioa era lausoagoan nabaritu. Gainera, bai 2015. urtean Documentales eta bai 2016. urteko Irrati Telebista testuinguruetan ikasleek beraien hitz egiten edo ezagutzen zituzten hizkuntza gutxitu batzuen inguruan egin zuten lanketa, ondoren gelako aurkezpenak egiteko. Hala nola baliatu ziren: ST11 ikasleak yola hitz egitea, Senegaleko hizkuntza; edota ST1 eta ST12 ikasleek aitona-amona gailegoak izatea, ikasleak galegoz apur bat ulertzen zutelako. Era horretan, ikaskide guztiek aukera izan zuten gehiago jakiteko hizkuntza gutxituei buruz testuinguruko aurkezpenak ikusiz eta hilabetez- hilabete seiko taldean hizkuntza gutxitu bat landuz. Uste da, hori guztia baliagarria izan zela ikasleen hizkuntza kontzientzia lantzeko.

Jarraian datorren azpiatalarekin emango zaio amaiera atal honi, horretarako ikasleek euskara beste hizkuntza batekin alderatzean, euskarari buruz zituzten iritziak ezagutuko ditugu, hizkuntzen arteko konparaketa egitean aldaketak sortzen zirelako sarri.

### **5.1.2.3 Jarrera neutroak**

ST11 ikasleak, zeinak etxean yola (Senegaleko hizkuntza gutxituetako bat) eta gaztelania hizkuntzak erabili ohi zituen, 2015. urtean egindako talde elkarrizketan argi esan zuen berarentzat euskara ez zela oso garrantzitsua. Ikasle horrek modu ulerterrazean deskribatu zuen norekin hitz egiten zuen hizkuntza bakoitza, ikerlariak bere hizkuntza banaketaren inguruan galdetu zionean.

ST11: gaztelania hitz egiten dut nire lagunekin.  
Ingleseko klaseetan batzuetan eta yola nire  
etxean.

Iker: Eta euskera?

ST11: eee. Eskolan

Iker: Ez dezu askotan hitz egiten. Eta zuretzako  
garrantzitsua da euskera?

ST11: ez asko.

#### 2015.TaldEztbd.ST11

Hasteko esan ikasle horrek, beste batzuek bezala euskara eskola-eremuarekin lotu zuela. Baina bestetik, ST11 ikasleak momentu horretan emandako erantzunak ez zuen bat egin beste batzuetan esandakoekin, izan ere ikasle horrek aipatu izan zuen euskara berantzat hainbatetan baliagarria izan zela, bereziki lagunak egiteko. Hori espresuki esan zuen 2015. urtean Radio y televisión izeneko testuinguruko aurkezpenerako prestatu zituzten bederatzid bideoetako batean. Hau da, sei ikasleek errotazio bakoitzean beraien egunerokotasuna hizpide hartuta beraien hizkuntza-ohituren inguruan aritu ziren. Sarrera, bederatzid bideo labur eta amaiera sortu, prestatu eta grabatu ostean, talde osoaren aurrean aurkeztu zuten grabazioa. Irakasleak, bideoa geratzen zuen grabazio bakoitza ikusi ostean. Ikerlaria, prestatze eta sortze unean talde horrekin egon zen, eta horregatik, aukera izan zuen ST11 ikaslearen hizkuntza-ohituren berri izateko.

Ikasleak, testu bat sortu zuen bere hizkuntza esperientziak azalduz. Bertan, argi adierazi zuen berak zertarako erabili izan zuen euskara. Bere hizkuntza-ohituren inguruko testua idatzi zuen ikasle bakarra izan zen, izan ere bere kasua berezia zenez, irakasleak gehiago sakontzeko asmoz, ST11 ikaslea animatu zuen testu bat idatzi eta hori grabazioan sartzeko, ondoren gelako aurkezpenean denek jakin zezaten bere hizkuntzen ibilbidea zer nolakoa izan zen.

Azpian ikusgai dago ikaslearen testu osoa, baina erdialdean jarri nahi da arreta, bertan diolako:

“ ... euskera eta gaztelania erabiltzen nuen lagun berriak egiteko. Baina orain ez dut asko erabiltzen euskera hizkuntza.” Hortaz, ikaslearen hizkuntza-erabileran ikusten da, garai batean euskara lagunak egiteko tresna bazen ere, ondoren ez zuela funtzio hori betetzeko balio.

5.4. irudia: ST11 ikaslearen hizkuntza-erabilera berak idatziriko testua.

Diola / Yola  
Ni Txikitatik Diola hizkuntza erabiltzen nuen etxean, eta orain ere familia guztiarekin. Senegaleko eskola guztietan hizkuntza horiek erabiltzen ditugu: Frantzes, Xola eta hobs. Baina nik hobs hizkuntza ez dut asko hitzegiten. Nire gurasoak senegalen jaio ziren, horegatik dakite Frantzes, Xola eta hobs. Nik Frantzes ez dakit, baina Frantzesen zenbatzen bai. Zazpi urtekin ikerketako herrira etorri nintzen eta euskera, gaztelania eta ingelesa ikasi nuen, euskera eta gaztelania erabiltzen nuen lagun berriak egiteko. Baina orain ez dut asko erabiltzen euskera hizkuntza. Nire auzokoekin euskera erabiltzen dut, bere etxean ez digulako uzten gaztelaniaz hitz egiten. Horrela euskera gehiago ikasten lagundu didate. Nik aurtén euskera gehiago ikasi dut. Eskolan irakaslearekin euskera hitz egiten dut, eta izena liburu zaina rekin ere.

Lehenbiziko laukizuzenean (1) ikasleak lagunak egiteko zituen hizkuntza-ohiturak ikusgai daude. Bigarreanean (2), berriz, bizilagunekin zuen harremana ageri da eta horiekin euskara erabiltzen zuela. Horri esker zioen hobetu egin zela bera euskara.

Era berean, ST11 ikaslearen egunerokotasuna, hizkuntzei dagokienez behinik behin, konplexua zen. Izan ere, ikerketako herrira etorri aurretik beste hiru hizkuntza ikasi zituen eskolan, eta ondoren, euskara, gaztelania eta ingelesa ikasten hasi zen ikerketako herrira joan zenean. Ikasle horren iritzia oso baliagarria izan zen, berak argi ikusi zuelako, ikerketa egin zen herrian, gaztelania zuela euskarak baina pisu handiagoa. Aurrez *Ikerketa-herriko* datuez aritu gara, eta horietan ikusitako hainbat zehaztapen ekarriko dira laburki. Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritza, 2017c) argira emaniko datuek

diote *Ikerketa-herriko* biztanleek zuten euskararen ezagutza eta erabilera zein zen, hurrenez hurren: %73,2k beren burua euskaldun eta ia euskalduntzat zuten, baina erabilera %19,8koa zen (Eusko Jaurlaritza, 2017c). Hortaz, ST11 ikasleak esandakoarekin estatistika datuak uztartuz gero esan, arrakala nabaria dela erabilera eta jarreraren artean. Hortaz, nahiz eta beren burua euskalduntzat hartu *Ikerketa-herrikideek* euskararen erabilera baxua dela esan daiteke.

Behaketa bidez, eta goiko testuaren bitartez, jakin zen ST11 ikasleak bizilagun euskaldunak zituela eta haiekin denbora igarotzen zuela, era horretan euskara praktikatzeko aukera zuen. Gainera, testuan zalantza izpirik gabe adierazten du, beraiekin soilik euskaraz aritu zitekeela eta hori lagungarria zela berarentzat bere euskara hobetzeko. Behaketa bidez ere jakin izan zen, bere bizilagunekin euskara hutsezko saio batzuk egiten zituela, eta irakasleak azpimarratu izan zuen horrek euskararen irakaspenean aurrerapen handiak egiteko balio izan ziola. Baina erabilerari buruzko datu gehiago euskararen erabilera atalean emango dira. Bertan, esaterako: ST11 ikaslearen testu hori aztergai izango da, baina erabileraren ikuspuntutik.

### **Euskara eta gaztelaniak garrantzia bera**

Hainbat ikaslerentzat beraien eguneroko bizitzan, euskarak gaztelaniaren garrantzia bera zuen, horregatik ikasle batzuk 2015. urtean egindako gometsen banaketan garrantzia bi eratan adierazi zuten: gometsekin eta, jarraian egindako talde-eztabaidan, ahoz. Hori justifikatzeko hainbat argudio eman zituzten, hala nola etxean edota lagunekin hizkuntza hori erabiltzea.

ST7 eta ST9 ikasleek talde-eztabaida berean hartu zuten parte 2015. urtean, eta erabilitako argudioak antzekoak izan ziren eta egindako gometsen banaketa berdina izan zen. Beraientzat euskara eta gaztelaniak garrantzia bera zuten, egoera bakoitzean bata ala bestea erabiltzen zutelako, baina biak ala biak ziren garrantzitsuak beraientzat.

Iker: ST7 nola banatu dituzu gometsak, euskerari?

ST7: Euskera 4 (gomets)

Iker: oso ondo. Zergatik 4?

ST7: etxean egiten dut.

Iker: eta bestek? Nola banatu dituzu besteak?

ST7: erdera 4 (gomets)

Iker: Erdera 4 (gomets). Zergatik orduan erderari 4 (gomets)?

ST7: ba egiten dudalako amamarekin eta lagunekin.

Iker: bale. Eta ingelesari?

ST7: 2 (gomets)

Iker: Zergatik 2 (gomets)?  
ST7: ez dot egiten berba asko, ingleseko klaseetan eta ya  
Iker: Bale oso ondo. Eta zuk (ST9)?  
ST9: ba ST7 bezala.  
Iker: a bueno, bale. Eta nola da hori? Zuk (ST9) etxean zer egiten duzu?  
ST9: euskeraz  
Iker: eta orduan eman diozu? 3 gomets?  
ST9: ez 4 (gomets).  
Iker: 4 (gomets).  
ST9: gaztelaniari bebai (4 gomets) asko lagunekin eta oporretan asko erabiltzen da gaztelania. Eta inglesari 2 (gomets) klasean iten dotelako bakarrik.

2015.TaldEztbd.ST7.ST9

Ikusi den eztabaidako zatian, agerian geratu da bi ikasleek modu bertsuan erabiltzen zituztela hizkuntzak eta beraientzat biak zirela garrantzitsuak. Erabilera eta garrantzia ere loturik agertu dira.

Gehigarri bezala, hausnarketa bat egin nahi izan da ikasle horiek ingelesari buruz esandakoaren inguruan, nahiz eta azpikerketa-galdera hauetan ez den ingelesa hizkuntzan fokua jarri. Beraiek, taldeko beste ikasleak bezala, ingelesa eskolan erabiltzen zuten ingeleseko ikasgaietan eta baita arte hezkuntzan ere, hala ere, bai ST7 eta bai ST9 ikasleek bina gomets eman zizkioten hizkuntzari, hau da, argudiatu zuten gutxi erabiltzen zutenez garrantzia gutxi zuela haienentzat eta horregatik eman zizkiotela bi gomets. Hausnarketa labur horren bidez ikusgai jarri nahi da, hizkuntza horrek beraien eguneroko bizitzan duen presentzia eta horrekin batera ikasle horiek eman dioten garrantzia erabilerari lotzen dutela, nahiz eta gutxi erabili. Hortaz, hitz egiten zuten hizkuntza guztietan antzeko argudioa erabili zuten ikasle hauek: asko erabiltzen bazuten garrantzi handia eta gutxi erabiltzen bazuten garrantzia gutxi. Nahiz eta, ingelesa esaterako, soilik eskola-eremuan erabili, bazuen garrantzia ikasle horientzat.

Horri loturik esan, ikasle horiek etxetik euskaldunak zirela eta beraientzat euskarak bazuela espazio eta lekua, hau da, gune zehatz batean soilik euskaraz aritzen ziren, etxean. Eta eskolan, berriz, biak erabiltzen zituzten, nahiz eta esan behar den euskarak presentzia handia zuela. Baina etxetik euskaldunak ez ziren ikasleen kasuan euskarak ez zuen bermatua espazio hori eta kasu batzuetan, ikusi den eran, euskarak ez zuen garrantzirik, agian eskolaz kanpo non erabili ez zutelako? Beste ikasle batzuentzat

euskarak garrantzia bazuen ere, ez zen nahikoa beste hizkuntza batzuen aurrean, eta horretarako erabiltzen zuten argudioa hizkuntzen erabilera mundu zabalean zen.

Jarrerren gaia garrantziari loturik agertu da eta era berean hori erabilerarekin harilkatzen dela ikusi dugu, horregatik hurrengo atalean, erabileraz jardungo dugu.

### **5.1.3 Euskararen erabilera**

Bost azpiatal sortu dira erabileraren inguruko hainbat egoera azaltzeko: Etxe giroa, eskola, lagunekin eskolaz kanpo, oportretan etxeoekin eta *Ikerketa-herriko* erabileraz.

Aurreko bi azpikerketa-galderen emaitzetan erabileraren inguruko hainbat zantzu ikusi dira, batez ere ikasleek hizkuntzaren erabilera hainbat arloekin lotu zuteko, esaterako garrantzia edota jarrera. Hala ere, segidan hirugarren azpigalderaz ariko gara, zeinak ondokoa dioen: “Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?”. Hori da jarraian erantzuten saiatuko garena eta horretarako, ikasleen ingurua osatzen duten zenbait gunez arituko gara, hala nola, etxeaz eta eskolaz kanpo jardueraz.

Erabilitako tresnak: Bi ikasturteko behaketak, bereziki arreta jarritz 2015. urteko Radio y Televisión testuinguruan egun arrunt batean testuinguru bateko sei ikasleen elkarrizketa. Galdetegia<sup>1</sup>, talde-eztabaida aurreko ariketa, 2015 eta 2016. urteko talde-eztabaidak, Documentales testuinguruan ikasleek egin zuten Biografia Linguistikoa gelako-ariketa, eta gelako aurkezpenetan sorturiko elkarrizketak. Dena den, horiei buruzko informazio zabalagoa 4.6 instrumentuen atalean dago.

#### **5.1.3.1 Etxe giroan**

Etxe giro izendatu da atal hau ikasle guztien familia motak barne hartzeko asmoz. Gainera 2016. urtean, batez ere Revista y Cómics testuinguruko elkarrizketetan, familien gaia oso aipatua izan zen ikasleen partetik, askotan aritu ziren horri buruz, eta horregatik, ikerlariak behaketetan informazio asko eskuratu ahal izan zuen ikasle bakoitzaren familiaren inguruan.

Familia eta etxe giroan, era orokorrean hizkuntzaren erabilerari buruz ikasleak esandakoak aurkeztu nahi ditugu. Oraingoan ikusiko dugu ST9 ikasleak urgaineratu zuen bestelako kasu bat. Izan ere, berarentzat euskarak eta gaztelaniak garrantzia bera zuten. 2016. urteko talde-eztabaidan ondo adierazi legez, berak biak erabiltzen zituen familiako kideekin komunikatzeko. Ikasleak hau erantzun zuen ikerlariak honako galdera egin ondoren: “zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?”



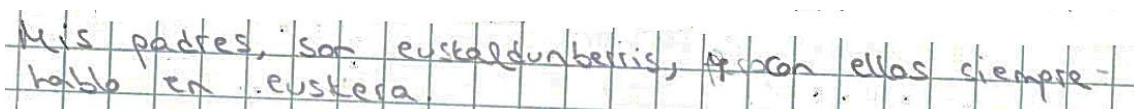
Ba niretzako gaztelaniaren garrantzi berdina ze nire  
familian dira **euskaldunak eta bestiek katalanak eta  
orduen besteekin erabili behar dot gaztelania.**

2016.TaldEztbd.ST9

ST9 ikaslea, etxetik euskalduna zena, kontziente zen hainbat egoeretan bi hizkuntzak erabili behar zituela, esaterako: familiarekin komunikatzeko. Horren eraginez, bi hizkuntzak ziren garrantzitsuak berarentzat, biak erabili behar zituelako bere jarduna egoera bakoitzera doitzeko. Ikasle horren kasuan, eta beste gutxi batzuenean, zuzenean justifikatu zuen galderaren erantzuna jarraian beren iritzia emanaz. Adibide horretan ikusten da ikasle honentzat garrantzia bera zutela gaztelania eta euskarak, eta era berean, garrantzia erabilerarekin lotu zuela. Beraz, beste behin erabilera eta garrantzia eskutik emanda agertu dira ikasleen aipuetan.

Arestian aipatu moduan, Revista y Cómics testuingururako ikasleak egindako Ozgeri Gutuna gelako ariketak hainbat egoera urgaineratu zituen. Horietako bi ikusiko ditugu, lehenbizi ST4rena, eta ondoren, ST3 ikaslearena.

Ozgeri Gutuna ariketan, ikasleak beraien hizkuntza-ohiturez aritu ziren, eta horixe da ST4 ikasleak idatzi zuena. Bera etxetik euskalduna bazen ere, gurasoek helduak zirenean ikasi zuten euskara:

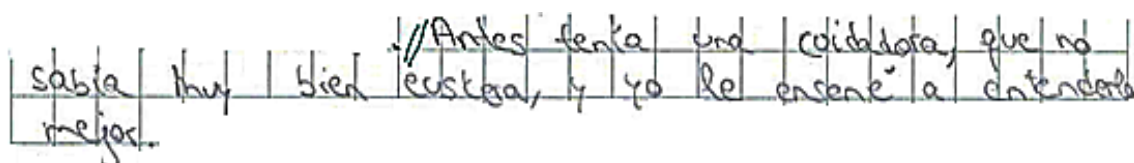


Mis padres, son euskaldunberriak, y con ellas siempre hablo en euskera.

2016.RC.OZ2.ST4

Ikasleak argi idatzi zuen, etxean beti euskaraz hitz egiten zutela. Era berean, taldeko irakasleak ikerlariari hainbatetan esan izan zion, esaterako, eskolako bilerak beti-beti euskaraz egiten zituztela. Gainera, gurasoak asko mintzen ziren taldeko irakasleak esaten bazien ST4 ikasleak gaztelaraz aritu zela.

Ikasle berdinak, bere hizkuntza-ohiturekin lotura duen beste pasarte bati buruz idatzi zuen. Bertan agertzen da, haurra zelarik izan zuen zaintzailearekin erabiltzen zuen hizkuntza.

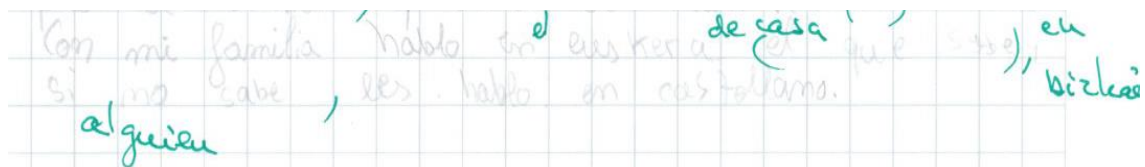


// Antes tenía una cuidadora, que no sabía muy bien euskera, y yo le enseñé a entenderla mejor.

2016.RC.OZ1.ST4

Ikusten da, bere zaintzaileak ez omen zuela euskaraz erabat ondo hitz egiten, eta ikasleak erakutsi ziola hobekiago ulertzen. Hortaz, etxean euskaraz aritzen zen, baita zaintzailearekin ere.

Ildo beretik aztertuko dugu ST3 ikasleak idatzitakoa Ozgeri Gutuna gelako ariketan.



(Con mi familia hablo en el euskera de casa (el que saben), en bizkaino y si alguien no sabe, les hablo en castellano)

2016.RC.OZ2.ST3

Hortaz ulertzen da etxean bere inguruko euskalkia erabiltzen duela. Baina eskutitzaren amaieran, oharra idatzi zuen eta bertan honakoa zioen:

“Hablo vizcaino con mi familia y con mis amigos de *ikerketa ondoko herria* e hika con los viejos de *ikerketa ondoko herria*. Con mis padres siempre hablo en euskera. Con mi hermano tambien hablo en euskera, vizcaino y con mi familia. Yo me siento mas seguro hablando vizcaino.”

2016.RC.OZ2.ST3

Beraz ikusten da, ST3 ikaslea egunerokotasunean euskaraz aritzen zela, baina bereziki *Ikerketa ondoko herrian*. Bertako guztiekin, etxekoez gain, euskaraz aritzen zen, gaineratuz, herriko helduekin hika ere egiten zuela, beste erregistro bat gehituz bere hizkuntza-errepertorioari. Oharren amaieran idatzi zuen, berak ziurtasun gehiago zuela euskaraz hitz egitean, baina hainbatetan ikusi da ikasle horrek, eskolan behinik behin, gaztelania sarri erabiltzen zuela. Hala ere, bere idatzian era argian adierazi zuen etxean euskaraz aritzen zela, bai guraso bai anaiarekin.

Etxeko hizkuntza-ohiturekin jarraituz ST11 ikasleaz jardungo dugu. Berak ere Ozgeri Gutuna ariketan etxean erabiltzen zituen hizkuntzen inguruan aritu zen.

2016.RC.OZ2.ST11

Beste batean idatzi zuen etxean wolof ere erabiltzen zuela, baina horretan esan zuen gaztelania zela anai-arrebeekin eta lehengusuekin erabiltzen zuen hizkuntza nagusia. Bestetik, gurasoekin batik bat yola erabiltzen zuen, nahiz eta wolof ere erabili.

Bestetik, testuinguruari amaiera emateko, ikasleak gela osoaren aurrean idatzitako eskutitzak irakurri zituzten. Ondoren, irakasleak galderak egiteko tarte zabaltzen zuen, era horretan, gelako ikasleak hainbat komentario eta galdera egiteko tarte zuten beraien ikaskideak irakurritako eskutitzaren inguruan. ST11 ikasleak bere gutuna irakurri ondoren, hainbat galdera eta komentario egin zituzten ikasleak. Irakasleak ere parte hartu zuen, ohikoz dinamizatzailerola hartzen zuen, eta elkarrizketak gidatzen laguntzen zuen, komentarioak eta galderak ikasgaira ekarri. Hortaz, apirilean egin zuten aurkezpenean, ST11 bere eskutitza irakurri ondoren honako elkarrizketa sortu zen, irakasleak ikasleei galdetu zielako, ea zerk harritu zituen ST11ak idatzitako eskutizetik:

Ikasle: Que su idioma materno es el ehh yola

Irakaslea: el **yola**. ¿Y lo usa?

Ikasle askok batera: **con su familia**

Irakaslea: con su familia, pero a ver, ST11 el yola, ahí a dau, con toda la familia pero no con toda la familia, ahí ha dau un detalle

Ikasle: con...

ST1: **con sus primos y sus hermanos y... habla castellano**

Irakaslea: ¿**en casa cuando estáis con vuestros padres, tíos y demás?**

ST11: **tampoco**

Irakaslea: tampoco, **o sea solo habláis yola cuando estáis hablando con vuestros padres, ya**. Eso nos pasaba a nosotros de pequeños con el euskera, lo mismo.

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST11.Irksl

Elkarrizketan ikusten da, gehienetan gaztelania erabiltzen zutela hitz egiteko, baina gurasoekin komunikatzeko orduan, yola erabiltzen zuten. Elkarrizketaren amaieran, irakasleak bere egoera alderatzen du ST11 ikaslearekin, antzekotasunak bilatuz. Hortaz, ikasleak hainbat hizkuntza jakin arren, gaztelania erabiltzeko joera zuen.

Elkarrizketak aurrera jarraitu zuen eta ikerlariak ondoko galdera egin zion:

Iker: ¿**tus primos saben euskera?**

ST11: **si**

Iker: pero hablas, has dicho que habláis en castellano. **¿Y tus hermanos también saben euskera?**

ST11: mmmm (zalantza egiten du)

Iker: ¿están aprendiendo?

ST11: **uno un poco, el otro no y otro si**

Irakaslea: ¿(ahizparen *izena esaten du irakasleak*) tu hermana pequeña que anda aquí en la escuela?

ST11: bai

Irakaslea: si, está aprendiendo.

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST11.Irksl

Beraz, ST11 ikasleak erakutsi du elkarrizketa horren bidez, lehenegusuek euskaraz zekitelak, eta ahizpa gazteagoak ere. Hala ere, berak lehenegusuekin eta ahizpa gazteagoarekin gaztelania erabiltzen zuen, nahiz eta, horiek euskaraz, yolaz eta woloferez jakin.

Elkarrizketak jarraitzen du, eta irakasleak 2015. urtean ST11 ikasleak kontaturikoa ekarri nahi izan zuen gogora, non zioen zenbat hizkuntza ikasi zituen bere bizitzan zehar:

Irakaslea: ¿Alguna otra cosa más que os haya llamado la atención? A mí sí. El año pasado nos contastes en que idiomas aprendistes y no sé por qué no has escrito.

Ikasle: pereza.

Irakasle: pereza no es, no, esa no es la palabra, a veces os da cosa. **Cuando ibas a la escuela en Senegal ¿en qué idiomas estudiabas?**

ST11: **yola, wolof y francés**

Irakaslea: **o sea allí también tres idiomas.** Y luego viene aquí ¿y se encuentra con...?

Denak: otros tres

Irakaslea: **otros tres. Y hay que darles tiempo para que aprendan ¿no?**

ST1: ¿y te acuerdas de todos los idiomas?

ST11: **del francés no mucho**

Irakaslea: **¿y en casa usáis wolof?**

ST11: **no mucho, mis padres más**

Irakaslea: tus padres si, tus padres si saben los tres,  
más tú madre castellano, y tú padre también, tus  
hermanos también.

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST11.Irksl

Azken elkarrizketa zatiaren bidez ST11 ikaslearen familiaren erradiografia osatuagoa ikusteko aukera izan zen. Bere hizkuntza-ohiturez gain, familiako beste kideek erabiltzen zituzten hizkuntzak zeintzuk ziren jakin zen. Hortaz, bere etxeko kideak gutxienez lau hizkuntza ezagutzen zituzten: yola, wolof, frantsesa eta gaztelania. Eta berak, ahizpa gazteagoak eta lehengusuek euskara ere bazekiten. Ikasle horren egoera, hizkuntzei dagokionez behintzat, berezia zen, beste ikasleak ez zituztelako hainbeste hizkuntza ezagutzen, ezta erabiltzen ere. Horregatik, ikasle horrek gehienbat gaztelania erabiltzen bazuen ere, bazekizkien: euskara, ingelesa, yola, wolof eta frantsesa, dena den, hizkuntza bakoitzean zuen ezagutza ez zen parekoa.

Bestelako egoera bat ikusiko dugu segidan, non ikasleak era orokorrago batean aritu ziren hizkuntza-erabileraz. 2015. urtean, Radio y Televisión testuinguruko sei ikasle eta taldeko irakaslea, erabileraren inguruan hizketan eta galdezka aritu ziren. Bertan 5. mailako ST1, ST6, ST12 eta 6. mailako ST14, ST19 eta ST21 ikasleak zeuden. Elkarrizketan zehazki hizkuntza-ohituren inguruan aritu ziren eta batez ere ST1 ikaslearen inplikazioa nabarmentzen da elkarrizketan, bere inplikazioa oso handia izan zelako gaian, oso parte-hartzaile egon zen egun horretan, ikerlariak gogotsu ikusi zuen, etengabe irakasleak galdetzen zuenari erantzuteko gogoz. Taldeko beste guztiek batera ematen zuten erantzuna, askotan gehiegi inplikatu gabe. Hizkuntzaren erabileraz ari ziren ikasleak eta irakasleak galdetu zien ea ondo iruditzen zitzaizen euskara jakin eta ez erabiltzea.

Irakaslea: **estáis hablando de aitites y niños de otros países, ¿no? Y si son o fueran niños de aquí, euskaldunes, que saben euskera ¿os parecería bien? (euskaraz ez hitz egitea)**

Testuinguruko ikasle guztiak: **¡No!**

2015.RT.Behaketa.ST1.ST6.ST12.ST14.ST19.ST21

Irakasleak erantzun horren ondoren, inplikazio zuzenik ikusi ez zuenez, esku hartzea erabaki zuen eta galdera hurbilagoa bihurtzea. Horregatik, ikusi da goian irakasleak bertako haurrei erreferentzia egiten ziela eta baita euskarari ere. Ondoren arrazoiak galdetzen die:

Irakaslea: **¿por qué?**

**ST1: porque si lo saben y están en esa situación  
tienen que hablar euskera**

2015.RT.Behaketa.ST1.

ST1 ikasleak argi ikusi zuen, hizkuntza jakinda eta aukera edukita, erabili egin behar zutela. Erantzuna nahiko modu zurrunean eman zuela esan daiteke, ziurtasun handiz. Berak argi ikusten zuen hizkuntza jakinda erabiltzea zela gauzarik zentzuzkoena, beraz erabilera hizkuntza jakitearekin lotzen zuen. Hala ere, “están en esa situación” esaldian azpimarra jarri nahi da, berak egoerari, testuinguruari, garrantzi handia ematen ziolako. Ikasle horrek bazekien hainbat egoeretan ezin zuela euskaraz aritu nahiz eta hizkuntza jakin, bere hartzaileak ez zekielako, beraz, hizkuntza aldatzea beharrezkoa zela. Ikerlariak behaketa bidez jakin zuen, hori gertatzen zitzaioela, bere aitona-amona galziarrak bisitatzen zituenean, adibidez. Eta berak bazekiela eta aitortu izan zuela bere aitona-amonei hizkuntza aldatzeko eskatzen ziela une horietan. Izan ere, berari galegoz zuzentzen baitzitzaizkion eta berak ez zuen ondo ulertzen. Horrekin esan nahi da, ikasleak aipatu izan zuela, batzuetan eta hitz batzuk ulertzen zituela, esanaz hizkuntzak antzekoak zirela edo hitz batzuk behintzat gaztelaniaren antzekoak zirela.

2015. urtean, Documentales izeneko testuinguruan ikasle guztiek idatzi zuten txantilo batean oinarriturik beraien biografia linguistikoa, zeinaren bidez ikasleen hizkuntza-ohiturei buruzko informazioa biltzeko aukera izan zen. Testuinguru horretan zeuden sei ikaslek egiten zuten ariketa eta hilabete bat pasa ondoren, errotazio bat, alegia, beste ikasle batzuk joaten ziren testuinguru horretara eta ariketa egiten zuten. Horrela, ikasturte amaieran ikasle guztiek egin zutena ariketa. ST1 ikasleak bere biografia linguistikoak argi idatzi zuen:

Puedo decir algunas palabras en estos idiomas .....

Catalán y Gallego

Entiendo algunas palabras en estos idiomas .....

Gallego y Catalan

2015.Dc.BioLing.ST1

Hortaz, badakigu ikasle horrek euskara eta gaztelaniaz gain, galegoz eta katalanez apur bat hitz egin eta ulertzeko gai zela. Galegoa, udan, aitona-amonengana joaten zenean entzuten zuen eta orduan hitz solteak ikasteko aukera zuen, baita apur bat erabiltzeko ere. Katalana berriz, herrialde horretan bizi ziren osaba izeba eta lehengusuekin erabiltzen zuen, baina ez oso sarri. Beraz, ikasle honek bazekien une eta testuinguru bakoitzean zein hizkuntza erabili.

Biografia linguistikoaren aurretik 2015. urteko Radio y Televisión testuinguruan sei ikasle izaten ari ziren elkarrizketaz ari ginen eta horrekin jarraituko dugu. Bertan, hizkuntza

aldaketaz ari ziren, hau da, ea zein momentutan aldatzen zuten hizkuntzaz eta zergatik egiten zuten hori. ST1 ikasleak azaltzen du euskaratik gaztelaniarako jauzia egiten zuela, berari ulertzen ez zioten bakoitzean, era horretan esan zuen bere burua ulertarazteko egiten zuela. Gertuko egoerez ari ziren, batez ere etxean eta familia zabalarekin gertatzen diren egoerez. Horren ondoren, irakasleak galdegin zion euskara ikastearen inguruan, ikus dezagun:

**ST1: Sí. Cuando hablas en euskera y hay gente que no sabe te dice que les hables en castellano.**

Irakaslea: Y en ese caso tu qué opinas, ¿qué habría que hacer?

**ST1: decirles (isilune laburra) enseñarles**

Irakaslea: ¿Enseñarles o decirles que aprendan un poquito? ¿Qué pueden? **¿Y tú qué haces, les cambias y hablas en castellano o sigues hablado euskera o les haces un comentario o qué?**

**ST1: en castellano sino no entienden**

Irakaslea: ¿ya pero les dices que pueden aprenderlo? ¿No? (euskara)

**ST1: Sí, a mi aitite le digo algunas palabras (euskara)**

Irakaslea: le estas, le enseñas a tu aitite (euskara)

**ST1: al que no sabe (euskara)**

2015.RT.Behaketa.ST1.

Hasieran hizkuntza aldaketaz ari ziren, baina ondoren ikusten da euskararen irakaskuntzaz hasi zirela hizketan irakasleak egindako galdera baten harira. Hizkuntza hitz egiten ez zuen adineko pertsona bati nola bere biloba zerbait erakusten ari zitzaion hizkuntza horretan. Era horretan, ikasleak adierazi zuen, bere aitona euskaraz zerbait ulertzeko gai zela eta etorkizunean gehiago ulertzeko gai izango zela. Aipu honen bidez, elebidun hartzailearen figurari argia eman nahi zaio, garrantzitsua delako hizkuntza gutxituen kasuan. Pertsona horien bidez, hizkuntza gutxitua erabiltzen jarraitu dezake hiztunak hartzaileak hitz egin ez arren, uler dezakeenez, komunikazioak aurrera jarraitu dezake hizkuntza gutxituan.

Behaketa bidez jakin zen, ST1 ikaslearen aitona jatorriz asturiarra zela, eta ez zela euskararen transmisiorik gertatu, aitona hizkuntza hori hitz egiten ez zuelako, baina biloba D ereduan eskolaratzeak ahalbidetu zuen, ST1 ikasleak, euskara ikastea, eta neurri batean behintzat, baita aitona ere hizkuntza jasotzea ere. Modu horretan, hizkuntza kontzientziaren garapenari bidea zabalduz. Aitona-amonak hauek ezin izan zuten etorri zirenean euskara ikasi, tartean, ez zirelako euskara ikasteko euskaltegiak.

Orain, bilobekin elkartzean, askok zailtasunak dituzte eurekin komunikatzeko, horregatik irakasleak askotan komentatu zion ikerlariari batzuk euskara ikasten hasi zirela bilobekin hitz egin ahal izateko. Batzuetan, horiek zirelako, haurren zaintzaz arduratzen zirenak eta etxeko lanak egiteko edo elkarrizketa arrunt bat eduki ahal izateko euskara behar zuten.

Hori da ere ST5 ikaslearen kasua, zeinaren amona euskara ikasten hasi zen heldua zenean. Segidan, ST5 ikaslearen etxeko hizkuntza-ohiturez xehe-xehe arituko gara.

Etxean gaztelania erabiltzen zuen eta hori da diona 2015. urteko talde-eztabaidan:

ST5: eta gaztelania ipini diot 4 gomets urdin, ze nik komunikatzen naiz gaztelaniaz batzuetan. **Nire amarekin ze ez daki euskeraz eta nire lagunekin beste lekuetan.**

2015.TaldEztbd.ST5

Etxean gaztelaniaz hitz egin ohi zuen ikasle horrek, amarekin berak esan moduan gaztelaniaz aritzen zen, baina galdetegian idatzi zuen aitarekin biak erabiltzen zituela. Horri loturik esan, ikasle horren aitak, euskaraz zerbait bazekiela *Ikerketa-herritik* gertu dagoen ikastolan ikasi zuelako. Gainera, bere aitaren aita, hau da, ikaslearen aitona hain zuzen ere, jaiotzez Donostiarra bazen ere mendebaldeko euskalkian hitz egiten zuen, familia jatorriz bizkaitarra omen zelako. Esan behar da, garai horretan Donostian bizi, baina etxean mendebaldeko euskalkian hitz egitea, zerbait berezia zela. Familia horretako hizkuntza-ohiturak aztertzen jarraituta, ikasle horren aitona Donostiarra, Extremadurako emakume batekin ezkontzeak ekarri zuen etxean gaztelaniaz soilik hitz egitea, eta horregatik ST5 ikasleak ez zekin bere aitonak euskaraz hitz egiten zuenik, esan bezala etxean beti gaztelaniaz aritzen zirelako. 2016. urtean Revista y Cómics testuingururako lan bat egiten ari zenean eta etxeko hizkuntza-ohituren inguruan galdetzean, aipaturiko istorio hori ezagutu zuen ikasleak. 2016. urteko Revista y Cómics testuinguruan ikasleek beraien hizkuntza-ibilbidea komiki batean irudikatzeko ariketa bat egin zuten. Baina komikia egin aurretik familiako hizkuntza-ohituren inguruko informazioa bildu zuten. Hau da ST5 ikasleak informazioa bildu ondoren idatzi zuena.

ST5: **Yo hablo euskera, castellano y el inglés lo estoy aprendiendo. Yo querría aprender francés porque se habla cerca de mi país. En casa hablo castellano. En casa de mi abuela hablamos castellano, para entendernos. Pero con mi tía, tío y hermana hablo euskera. En casa de mi otra abuela solo podemos hablar castellano porque si no los demás no nos**



**entienden. Yo le enseño euskera mi prima, aunque no sea de aquí, es de Extremadura.**

Mi familia no sabe euskera, porque son de Extremadura. **En mi familia el euskera solo lo sabemos mi tía, tío, hermana, padre y yo, pero mi padre como no lo usa en el trabajo, se lea ha olvidado.** Mi padre nació en *Ikerketa-herria* y estuvo en *izena*-ikastola, y aprendió un poco de euskera porque él aprendía también en castellano.

**Mi abuela está aprendiendo euskera en clases especiales para mayores.** Mi abuelo nació en Donostia, pero no llegó a aprender en euskera.

Irakaslea: Algún abuelo sí sabía

ST5: Era la única familia que sabía vizcaíno. **Yo cuando era pequeña no le oía a mi abuelo hablar euskera** porque como mi abuela que no sabía, que está aprendiendo ahora, mi padre mi madre y los demás no sabían. **Y yo me entere ayer que sabía hablar euskera.**

Irakaslea: menuda sorpresa te llevaste

ST5: ¡Sí!

Irakaslea: alguna relación ya tiene, porque mira ahora tu abuela, su mujer que no aprendió con el sí está aprendiendo

ST5: **mi tío y tía son profesores de euskera y saben muy bien euskera**

ST9: **pero una pregunta, tu amama, la que está aprendiendo euskera ¿dónde ha nacido, de donde es?**

ST5: de **Extremadura, vino** en seguida, **cuando era pequeña.**

*Ikerlariaren oharra: Denak harrিতa gaude. ST5 ikaslea oso pozik dago eta harro dago. ST9 ikaslearen interbentzioa berezia izan da.*

2016.RC.Behaketa.ST5

Ikasleak, hori guztia jakitean euskarara gehiago gerturatu zuen, izan ere oso harro kontatzen zuen bere aitonak euskaraz zekiela eta gainera mendebaldeko euskalkia. Hortaz, familiako hizkuntza-ohiturak ezagutzea, eta hori balioan jartzea, kontzientzian eragin dezake. Ikasle horrek poz handiz eta harrotasunez beterik kontatu zuen taldean

bere familiako hizkuntza-ibilbidea. Ikerlariak ikusi zuen irribarre handi batekin eta ahotsean emozioa hori kontatu zuenean. Hala ere, hori kontatzen hasi zenean apur bat haserre nabari zitzaion, familiako inork lehenago ez ziolako ezer aipatu, dena den, amaieran oso pozik zegoen ikaslea.

Hori guztiaz gain, ST5 ikaslearen amona, jatorriz Extremadurakoa zena, ikerketa egiten ari zen unean, *Ikerketa-herriko* eta eskualdeko hainbat eta hainbat aitona-amona bezala, euskara ikasten ari zen euskaltegian. Ikasle horren osaba-izeba batzuk, zeinekin amona bizi zen, euskaldunak ziren eta ikasleak horrela egin zien erreferentzia.

(Mi tío y tía son profesores de euskera y saben muy bien euskera) y encima aprovecho cuando estoy en su casa, me quedo a dormir y cojo su libro (el de la abuela) y “¿ST5, qué es esto?” y **así le enseño (a la abuela).**

2016.RC.Behaketa.ST5

Aipu horiek, Revista y Cómic testuinguruan bildu ziren, non ikerlaria 2016. urtean behaketa egiten ari zenean ikasleen eta irakaslearen artean elkarrizketa bat sortu zen ikasleak ariketa bat egiten ari zirenean. Ariketa horren azken helburua, ikasleek beraien hizkuntzen ibilbidea komiki bidez islatzea zen, baina hainbat unetan zalantzak izan zituztenez etxean galdetu behar izan zuten eta horregatik ST5 ikasleak, ikusi dugun eran, bere aitona-amonen inguruko hizkuntza-ohiturak ezagutzako parada izan zuen.

Bestalde, ikasle horrek bere ahizpa gazteagoarekin euskaraz aritzen zela esan zuen, nahiz eta galdetegian “biak”, euskara eta gaztelania, laukian gurutzea egin.

Irakasleak askotan esaten zien euskara erabiltzeko aukerak baliatzeko eta ikasleak “encima aprovecho” esatean argi adierazi zuen irakasleak hainbatetan esan izan ziena. Eskolatik kanpo batzuk oso aukera gutxi zituzten euskara erabiltzeko, horregatik irakasleak gelan mezu hau askotan zabaltzen zuen: “baliatu dituzuen aukera guztiak euskara erabiltzeko, gero agian ezingo duzue eta”.

Esan behar da, ikasle horrek euskararekiko atxikipena sentitzen eta adierazten zituela, eta atxikipen hori sortzeko, hainbat arrazoi egon litezke, besteak beste, hainbat esparrutatik ideia hori jasotzea, hala nola: etxetik, osaba-izeben partetik, edo ikerketa unean euskara ikasten ari zen amonaren aldetik. Hortaz esan, apurka-apurka ST5 ikaslearen inguru hurbila euskalduntzen ari zela ikerketa egin zen unean, amona euskaraz ikasten ari zelako, adibidez.

Azpian ikusgai dago ST5 ikasleak egin zuen komikia eta bertan sei binetetan jarri zuen bere hizkuntzen ibilbidea. Hala ere, ST5 ikaslearen eta ikasle gehienen kasuan, komikian baino informazio gehiago eskuratu zen etxean galdetzean hizkuntza-ohituren inguruan. Izan ere, ikasle horrek bere komikia idatzi eta marrazteko informazio asko lortu behar izan zuen, baina ondoren hori laburtu egin behar izan zuen komikia marrazteko.

### 5.5. irudia: ST5 ikaslearen komikia hizkuntza-ibilbideaz. 2016 Revista y Cómic.



Laugarren binetan azaldu zituen bere familiaren hizkuntza-ohiturak, baina askoz osatuagoa da goian ikusi dugu elkarrizketan ikasleak esandakoa, finean komikiak egitura hori zuen eta mugarri izan zen kasu gehienetan, baita honetan ere, esaterako ST5 ikasleak ezin izan zuelako bere aitona amonei buruzko informazio gehiago idatzi.

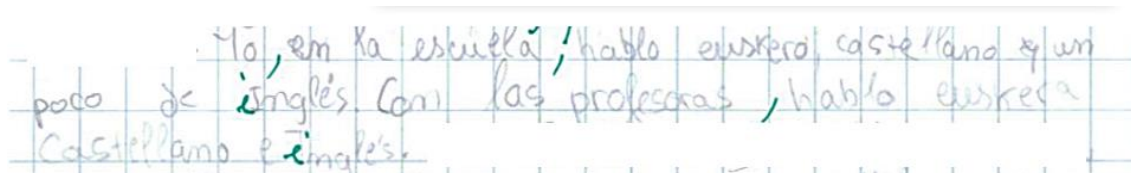
ST5 ikaslearen komikiko 5. binetan eskolako hizkuntza-ohiturez idatzi zuen, 6. an, berriz, eskolaz kanpoko jardueraz. Eta horiek izango dira, hurrenez hurren, landuko ditugun gaiak.

#### 5.1.3.2 Eskolan

Ikasleek eskolan eta gela barnean dituzten hizkuntza joera nagusiak aztertuko ditugu segidan, izan ere gela barnean ikasleen arteko interakzioan edota jolastorduan zituzten hizkuntza-ohiturak desberdinak dira. Nahiz eta zuzenean ez izan ziren jolastorduko datuak eta hizkuntza-ohiturak jaso, gelan egondako hainbat elkarrizketetan aipatu izan ziren.

Bigarren azpikerketa-galderako atalean ikusi dugu ST3 ikaslearen kasua, zeinak etxean eta herrian euskara erabiltzen zituen, baina eskolara joatean hizkuntza-ohitura aldatzen zituen.

Ozgeri Gutuna gelako ariketan ikasleak horrela idatzi zuen:



016.RC.OZ2.ST3

Bertan ikusten da eskolan hirurak erabiltzen zituela, baina jarrian ikusiko dugun elkarrizketan, bestelako egoera bat urgaineratuko da.

Horri lotuta, aztertuko dugu ikasleak 2015. urtean Radio y Televisión testuingururako egin zuten grabazioa. Laburki gogoraziz ikasleak lan bat egin zuten atal hauekin: sarrera, bederatzi antzerki labur edo sketch eta amaiera. Azpial honetara ekarri nahi izan da ST3 ikasleak euskararen erabileraz esan zuena Radio y Televisión testuinguruko grabazioak ikusi ondoren sortu zen elkarrizketan. Hortaz, ardatza oraingoan ST3 ikaslea izango da. Elkarrizketa ia gehienetan bezala, irakasleak zeraman eta ikasleak erantzun egiten zuten.

Irakaslea: a ver ST3k aurreko egunean esan zidan berak egiten duela euskeraz. Nortzukin?

ST3: ST19

Irakaslea: eta

ST3: ST16

Irakaslea: eta ST16rekin, baina zuk lagun gehiago dituzu

ST3: eh?

Irakaslea: eta hoiekin?

ST3: ST12rekin bebai batzutan

Irakaslea: baina askotan edo gutxitan

ST3: gutxitan

Irakaslea: gutxitan

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.Irksl

Hainbatetan esan izan da, ST12 ikasleak gaztelaniaz hitz egiteko joera zuela eta horregatik irakasleak indar berezia egin zuen galdetzerakoan, horrela ulertzen da maiztasunari buruzko galdera, hau da, euskaraz askotan edo gutxitan hitz egiten zuten

galdetzea. Gelako ikaskideekin ST8 ere gaztelaniaz aritu ohi zen, batez ere irakaslea ez zegoenean. ST2 eta ST12rekin bereziki aritzen zen gaztelaniaz, baina oro har bere joera ere gaztelaniaz aritzea zen beste ikaskideekin ere. Elkarrizketak jarraitu zuen eta irakasleak galdetu zuen ea norekin gehiagorekin hitz egiten zuen euskaraz.

ST3: ST8ekin ere batzutan

Irakaslea: batzutan ST8ekin. Eta norekin sekula bez euskeraz?

ST9: sekula bez?

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.ST9.Irksl

ST9 ikasleak, etxetik euskaraz hitz egiteko ohitura zuenak, harriduraz jaso zuen irakaslearen galdera. Izan ere, berarentzat ST3 ikaslea euskalduna zen, eta gelan ere jarrera hori erakutsi ohi zuela uste zuen ST9 ikasleak, nahiz eta, ikusten ari garen eran, ikaskide batzuekin gaztelaniaz hitz egin. Hala ere ST3 ikasleak 2015. urtean ikasleak egindako biografia linguistikoa argi idatzi zuen lagunekin gaztelaniaz aritzen zela. Biografia linguistikoa, 2015. urteko Documentales testuingururako sorturiko esku hartzeko ariketa izan zen, errotazio bakoitzean testuinguru horretatik pasatzen zirenean ikasle bakoitzak bere biografia linguistikoa idazten zuen. Esan behar da, txantilo bat zutela ikasleek eta hutsuneak bete behar zituztela adierazita zegoen egora bakoitzean erabiltzen zuten edo zituzten hizkuntzak adieraziz. Kasu honetan, ST3 ikasleak bere biografia linguistikoa hau idatzi zuen:

Con los amigos (en mi tiempo libre) hablo .....

.....

2015.Dc.BioLing.ST3

Beraz, ST3 beste adierazpen bide batzuetatik, irakaslea esaten ari zena baieztatu zuen, hots, lagunekin gaztelania erabiltzen zuela. Dena den, 2015. ikasturte hasieran egindako galdetegian, ikasle horrek lagunekin bi hizkuntzak erabiltzen zituela esan zuen. Hau da, lagunekin bi eleak erabiltzen zituela, hala ere, hori esateko arrazoia izan liteke ikasleak "lagunak" kontzeptua ikaskideenarekin lotzea, eta zaku horretan, gelakide guztiak sartzea. Baina ikerlariaren aburuz, elkarrizketako eta biografia linguistikoko datuak dira errealitatea fidelen ordezkatzeko dutenak, batetik, behaketak bidez, ST3 ikasleak lagunekin zituen hizkuntza-ohiturak ikusi zituelako, nahiz eta esan behar den eskolako testuinguruan izan zela. Eta bestetik, irakasleak ere askotan horretaz hitz egin ziolako. Gainera, gelako elkarrizketan ikusten da, eta aurrerago ere ikusiko da, ikasle horren hizkuntza-erabilera nolakoa zen. Azken finean hasieran egindako galdetegian ikasleek ez zuten erantzunak barnagotik azaltzeko aukerarik izan, eta oraindik, ez zuten ikerlaria ezagutzen.

Bestetik, hizkuntza-biografia egitean, ikasleek beraien hizkuntza-ohiturez hitz egiteko parada izan zuten, horretan sakonduz. Azkenik, ikusten ari garen elkarrizketa hau ere, oso esanguratsua da ST3 ikaslearen hizkuntza-ohiturei dagokionez.

Radio y Televisión testuinguruan sortutako elkarrizketarekin jarraituko dugu, non ikusiko dugun eran, irakasleak ere, erantzuten du bere ideari jarraiki, hots, inoiz ez zuela ikaskide batzuekin euskaraz hitz egiten.

Irakaslea: egia da,

ST3: ST2, ST15 eta ST17 eta ST23 *(ez zuen sekula euskaraz hitz egiten ikasle horiekin).*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.Irksl

Esan behar da ST15, ST17 eta ST23 ikasleak 6. mailakoak zirela, baina ikerketan ez dugunez horietan fokua jarri, ST2 ikasleari helduko diogu. Ikasle horrek etxetik gaztelaniaz hitz egiteko joera zuen, baita ikasgelan ere, horregatik ikasleak ez zuen zalantzarik izan esateko berarekin beti gaztelaniaz aritzen zela. Baina ez zen gauza bera gertatu ST12 ikaslearekin, zeinak ahal zuen guztietan gaztelaniaz aritzen zen. Kontuan hartzekoa da, ST3 ikasleak ez zuela ST12 ikaslea ST2, ST15, ST17 eta ST23 ikasleekin batera aipatu. Lehenago egiten zion erreferentzia ST12 ikasleari, esanaz berarekin batzuetan euskaraz aritzen zela. Aipatu izan den eran, ST12 ikasleak euskararekiko gorroto jarrera erakutsi zuen, baina gelan bazekien euskara zela erabili beharreko hizkuntza. Hori dena jakinik, ST3 eta ST12 lagunak eta ikaskideak ziren, baina harritzekoa da ST12 ikaslea batzuetan euskaraz hitz egiten zutenekin jartzea. Egia da, ST12 ikasleak gela barnean euskaraz hitz egiten zuela, batik bat, irakaslea aurrean zegoenean. Ikerlariarekin, berriz, hizkuntza biak erabiltzen zituen, nahiz eta, horrek euskaraz hitz egiten zionean berak euskaraz erantzun. Salbuespena, gaztelaniako saioretan izaten zen, esku-hartzeagatik bereziki euskarak presentzia handia zuen, eta ikerlariak maiz, hizkuntza hori erabiltzen zuen komunikatzeko, hala ere, kideekin ikasle horren joera nagusia gaztelaniaz aritzea zen.

Aipu horretan ST2 ikasleaz ari da, beraz horren inguruan jarraituko dugu. ST2 ikasleari berdin zitaion ST3 gaztelaniaz bakarrik hitz egiten zuten lagunak multzoan sartzea. Ulertu behar da, ST2 ikasleak ez zuela harremanetarako eta lagunak egiteko gaitasun handirik, irakasleak ikerlariari askotan esan izan zion arazoak zituelako horretarako. Dena den, ikasgelan eta hainbat unetan ikaskideen arteko elkarrekintzarako erabilitako hizkuntza ikasle horrekin gaztelania izan ohi zen, ia gehienek egiten zuten gaztelaniarako aldaketa. Batez ere, ingurukoak gogaitzen zituenean, horien erantzuteko hizkuntza nagusia gaztelania izan ohi zen. Era horretan bermatzen zuen ondo ulertzea esan nahi

ziotena, nahiz eta, ST2 ikasleak arazorik ez izan euskararen ulermenean. Ikasleak askotan kexatzen ziren bai irakasleari bai ikerlariari:

ST23: tú, ST2, ya bale. Ikerlari dabil eiten totoarena

2015.RT.Behaketa.ST23

Ikusten da ST2 ikasleari zuzentzeko gaztelania erabili zuela 6. mailan zegoen ikasle batek eta ondoren ikerlariari euskaraz zuzendu zitzaioela. Hori da ikerlariak grabazioetan aurkitu zuen esaldirik argi eta zuzenenetako bat. Denek uste zuten gaztelaniaz hitz egiten bazioten ulertzen ziela, nahiz eta gehienetan esan, horrek ere ez zuela ezertarako balio. Hortaz, ST2 ikasleak jarrera arazoak zituen ikasgelako kideekin, gehienetan kideak molestatzen aritzen zelako, baina erabilera denez azpiatal honetako ardatza, esan, berari zuzentzerako orduan ia denek gaztelania izaten zutela ohiko hizkuntza.

ST2 ikasleak, 2015etik 2016ra hizkuntzekiko jarrera aldatu zuela nabaritu zuen ikerlariak, batez ere, euskararekiko gorroto jarrera garatzen hasi zen. Agian ST12 ikasleari jarraitzen ziolako eta bere laguntasuna bilatu nahi zuelako, ikerlariak ikusi zuen bera bezalako hizkuntza jarrerak hartzen hasi zela. Baina azpimarragarria da, dela ST2 dela ST12 ikasleekin euskaraz hizketan hasi ez gero, beraiek ere horretan erantzuten zutela, hori da ikerlariari gertatutakoa eta beste kasu batzuetan ikusitakoa. Hau da, gai zirela eta ez zutela inolako kexarik edo arazorik norbaitek euskaraz hitz egiten bazien hizkuntza horretan aritzeko.

Batetik, elkarrekin zein hizkuntzetan hitz egiten zuten ikusi da, bestetik, etxetik hizkuntza-ohitura bat izan eta hori aldatzeko hautua egitea, lagun sarea izateko eta murgiltzeko. Azkenik, lagun eta ikaskideen arteko hizkuntza-ohitura horiek lotuta daude elkarri lehen hitza egiten dioten hizkuntzaren arabera. Horrekin esan nahi da, ikerlariak lehen hitza euskaraz egiten bazuen horien erantzuna ere hizkuntza horretan izaten zela; baita beste ikaskide batzuk, bereziki ST13 ikasleak, euskaraz egiten bazuen lehen hitza horretan jarraitzen zuten, harik eta beste norbait gaztelaniaz hasten zen arte, orduan denek aldatzen zuten.

Radio y Televisión testuinguruko elkarrizketak jarraitu zuen eta irakasleak hizkuntzaren erabilerari buruz hausnartzeko eskatu zien, hau da, zergatik ez zuten euskaraz hitz egiten, horri buruzko arrazoiak jakiteko asmoz jarraitu zuen irakasleak:

Irakasle: Zergatik ez? A ver zergatik uste dozu?

Pentseu apurtxu bat, burue pentsetako dekogu guk hemen

Ikasle: ez dute nahi

Irakasle: **ta zergatik ez dute nahi?**

### ST3: etxean erderaz egiten dutelako

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.Iksl.Irksl

Irakaslea saiatu zen galdetzen ea zergatik ez zuten euskara erabiltzen, eta grabazioaren bidez identifikatu ezin izan zen ikasle batek, gogoia aipatu zuen, hitz egiteko nahi eza. Erantzun hori ikusita irakasleak galdezka jarraitu zuen, hori nahiko argudio ez zela iruditu baitzitzaion galdera erantzuteko.

Irakaslea: eta? Horregatik arrazoi gehiago oraindik egiteko eta gehiago ikasteko, praktikatzeko etxean ezin dogu eskolan egin behar dogu, eskola da lekua.

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Irksl

Irakaslea saiatu zen azaltzen, etxetik euskara ez zuten ikasleentzat, eskola zela hori erabiltzeko lekua, eta instituzio horren bidez ikasleek praktikatu zezaketela. Elkarrizketa era honetan du segida:

Irakaslea: Baina ez, zergatik uste dozue ezetz, zergatik ez, zergatik uste dozue? A ver ST2 zergatik ez diozu euskeraz egiten ST3ri?

ST2: (Isilik dago)

Irakaslea: Ez du erantzun nahi. ST15?

ST15: (isilik dago)

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST2.ST3.ST15.Irksl

Hiru ikasleei zuzenean galdetzean gela osoaren aurrean, hori da irakasleak aurkitu zuen erantzuna, isiltasuna. Arrazoi asko egon litezke isiltasun hori azaltzeko, baina ikasleen aukera hori izan zen, ez erantzutea. Elkarrizketak jarraitu zuen eta gelan oso parte-hartzailea zen ikasle bati zuzenean galdetzen dio:

Irakaslea: ST17?

ST17: **ba ohituta**

ST3: joe con el ohituta

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.ST17.Irksl

Aurrez ere, ST17 ikasleak beste elkarrizketa batean, ohitura kontuengatik norberak duen hizkuntza-erabilera justifikatu zuen, hau da, hizkuntza-ohitura bat dugunez horretan jarraitzea eta ez aldatzea. Badirudi, ST3 ikaslea, eta gelan ere besteren batek antzeko



oihua egin zuenak, ez zituela konbentzitu argudio horrek, oihutuarenak, alegia. Irakasleak, elkarrizketarekin segi zuen:

Irakaslea: bai, ohiturak dira, bai ohiturak

ST17: **ohituta daude erderaz hitz egitera**

Irakasle: Baina **ohiturak aldatzeko zer** egin behar da?

ST23: **saiatu**

Irakaslea: ahalegina. Ta batzuk ez dute egiten, zergatik? Erreztasunagatik, comodidad. Errezenera.

Bai, ze hitz esan dozu ST17?

ST17: alperkeria

Irakaslea: bai apurtxo bat bai, ta beste gauza bat egongo da hor.

*Ikerlariaren oharra: Erantzuten saiatzen dira: "eeehh" ... baina inork ez du ezer esaten*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST3.ST17.ST23.Irksl

Amaieran ikusi da ST23 ikasleak, "saiatzea" aipatzen duela, eta ST17 "alferkeria". Horiek izan ziren irakasleak lortu zituen bi erantzun, baina gelako parte-hartze urria ikusirik irakasleak elkarrizketa amaitutzat eman zuen, eta era horretan, hausnartzeko gaia zabalik utzi zuen. Tentsioz bizitako elkarrizketa izan zen, batez ere interpelatuak izan ziren ikasleek ez erantzutea erabaki zutenean. Ikerlariak espero zuen haien partetik erantzunen bat beraien hizkuntza-ohiturak justifikatu zituena, eta horrek ere uste du, beste taldekideak erantzun baten zain zeudela. Denek jakin nahi zutelako zergatik ST3 ikasleak zuen horrelako hizkuntza aldaketa, askok ez zuten ulertzen, adibidez arestian aipaturiko ST9 ikasleak.

Hortaz, ikusi dugu gelan irakasleak gaia landu zuela eta adibide praktikoekin osatzen saiatu zela, hau da ST3 ikaslearen hizkuntza-ohituretatik abiatu eta hizkuntzaren erabilerara jo zuen. Era horretan, ikasleen arteko harremanak saretuz, hizkuntza-erabileraren arrazoiak aurkitu nahian. Beste adibide bat ere jarri zuen ST11 ikaslearena, irakasleak esan zuen berak beste hizkuntza-ohitura batzuk zituela eta horiek aldatu zituela, edo aldatu behar izan zituela ikerketa egin zen herrira etortzean. Era horretan, albo batera utzi zituen batez ere frantsesa eta wolof hizkuntzak, eta euskara, gaztelania eta ingelesari lekua egin. Gisa horretan, irakasleak azpimarratu nahi izan zuen, ohiturak aldagarriak direla. Jarritako beste adibidea ST3 ikaslearena izan zen, laburki esanda eta ikusi den eran, bizi zen herrian hizkuntza-ohitura bat zuen eta ikerketako herrira joatean horiek aldatzen zituen, hots, euskaraz bizitzetik, gaztelania hizkuntza nagusia izatera pasatzen zen.

ST5 ikasleak, talde-eztabaidan ea eskolan zein hizkuntza erabiltzen zuen honakoa esan zuen:

Iker: eta orduan zuk euskaraz egiten duzu eskolan?

ST5: Batzuetan

2015.TaldEztbd.ST5

Ez zuen zuzenean “euskaraz” erantzun, baizik “batzuetan”, hortaz ulertzen da batzuetan gaztelania ere erabiltzen zuela. Eta behaketetan ikusi zen, ikasleak euskararekiko atxikipena bazuen ere, hainbatetan gaztelania erabiltzen zuela.

Eskola-eremuari amaiera emateko asmoz, eskolaz kanpoko jardueretan arreta jarri nahiko genuke. Izan ere eskolaz kanpo eta lagunekin egiten diren ekintzak horiek, fisikoki eskola-eremuan kokatzen dira eta horien kudeaketaz eskola eta guraso elkarteak arduratzen dira. Hortaz, eremu horretako muga lausoek, bi giroen arteko trantsizioa ahalbidetuko dute eta gai honekin amaituko dugu atala. Eskolaz kanpoko jardueretan ikasleen hizkuntza-erabilera.

### 5.1.3.3 Eskolaz kanpoko jardueretan

Lehenago adierazi bezala, ikasleak gelan aurkezpen bat egin zuten Radio y Televisión testuinguruan Bederatzi antzerki labur grabatu eta gelan aurkeztu zituzten. Bertan ikasleak, hainbat egoera antzeztu zituzten, guztiak euskaren erabilerarekin zerikusia zutenak. Antzeztutako egoeretan hainbat pertsonai zeuden: eskolako irakasleak, eskolaz kanpoko jardueretako saskibaloia entrenatzaileak, aitona- amonak, ikerketa egin den herrira etorritako turistak, ST11 ikasleak hizkuntzekin izan duen hartu emana, euskaldun gazteak eta merkatuan barazkiak saltzen dituzten baserritarrak. Egoera horien bidez, nahiz eta une askotan erabat zuzenak edo egokiak ez izan, jakin zen ikasleen ikuspuntua zein zen. Egoera horiei buruzko hausnarketa egin zuten ikasgelan, eta horrek, ulertzen lagundu du, ikasleek eta beraien inguru hurbilak, zer nolako hizkuntza-ohiturak zituzten euskararen erabilerari zegokionez. Oraingoan, saskibaloia entrenatzaileekin izandako elkarrizketaren antzezpeneren hausnarketaz arituko gara:

Irakaslea: entrenatzailea zerena

Ikasle: **saskibaloia**

Irakaslea: eta egon dira entrenatzaile mota bi, **batek nola hitz egin izan du bere ikasleekin?**

Ikasle: **euskeraz**

Ikasle: **gaztelaniaz**

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Iksl.Irksl

Irakasleak gelan zeuden ikasle guztiei egoeraren berri eman nahi izan zien, horregatik galdera zehatz eta zuzenak egin zizkien. Gainera, antzezpena egin zutenek, argi izan zuten bi entrenatzaile desberdinen hizkuntza profilak aurkeztu nahi zituztela. Elkarrizketak jarraitzen du irakaslearen galderekin eta ikasle batzuen parte-hartzearekin.

Irakaslea: gaztelaniaz, zergatik? Zer arrazoi eman dute?

ST12: **bere jokalariekin hitz egiten dutelako gaztelaniaz**

Irakaslea: orduan beraiek (jokalariak) ere gaztelaniaz eta besteek (beste jokalariek)?

ST2: euskaraz

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST12.ST2.Irksl

Irakasleak jakin nahi zuen ea ikasleak, hau da jokalariek, zein hizkuntza erabiltzen zuten entrenamenduetan. Elkarrizketan aurrerago ikusiko da, erabili beharrekoa soilik euskara dela. Bestetik, ikusi da, jokalariek batzuk euskara erabiltzen zutela, baina beste batzuk gaztelania. Egoera hori ikusita, irakasleak jarraitu zuen gaiaren inguruko galderak egiten, izan ere, irakasleak gaiarekiko ardura eta jakin mina zituen. Gainera, eskolaz kanpoko jardueretan eskolak parte-hartze handia du kudeaketan, eta horregatik ere, ikasleen euskararen erabilerari buruz galdetzen du. Irakasleak galdetzen du ea zergatik entrenatzaile batekin euskara erabiltzen duten eta bestearekin gaztelania.

Irakaslea: zergatik?

Ikasle: xxx xxxxxxxxxx xxxxxxxx (ez da entzuten ikasleak esaten duena)

Irakaslea: euskera zekielako. (badirudi irakasleak errepikatzen duela ikasle horren argudioa)

Irakaslea: **A ver, nire ikasleak erderaz hitz egiten dute eta nik ere erderaz egiten diet, hori zelan ikusten duzue?**

Ikasle: txarto

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Iksl.Irksl

Irakaslea, saiatzen da ikasleei egoera beste era batera azaltzen, modu horretan egoera hobeto ulertu dezaten. Adibide horrekin, irakasleak ulertarazi nahi die entrenatzaileek euskaraz hitz egiten behar dutela eta bide horretatik jarraitzen du elkarrizketak.

Irakaslea: baina beste arrazoi bat dago, beraiei **kontratuan eta argi esana dago euskeraz hitz egin behar dutela eskolan**. Zergatik dago hori argi esana?

Zergatik esaten zaie hori? Ta zergatik hartzen ditugu euskera dakiten entrenatzaileak?

**ST21: ba ez galtzeko euskera**

Irakaslea: mmmm

*Ikerlariaren oharra: tentsioa dago ikasgelan. Denak adi-adi daude. Asko eragiten diela dirudi. Denak isilik erantzun 1en zain.*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST21.Irksl

ST 21 ikasleak emandako erantzunak agerian uzten du hizkuntzari buruzko kontzientzia hizkuntzaren galerarekin lotzen duela, baina kasu honetan ez du erabilerarekin lotzen. Emandako erantzuna ez da baliozkoa irakaslearentzat, horregatik ikasleak erantzuna eman ostean ezezko keinua egin zuen. Hala ere jarraian, galdera horri ST4 ikasleak emandako erantzuna ikusiko dugu:

**ST4: praktikatzeko**

Irakaslea: **praktikatzeko eskolaz kanpo ere ez gaztelera bakarrik, klasetik kanpora ere**

*Ikerlariaren oharra: irakasleak beti berdina esaten die, praktikatu, erabili.... askotan errepikatzen die mezu hori ikasleei*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST4.Irksl

Irakaslea konformeago dago azken erantzunarekin, horregatik osatzen du bere erantzuna. Bestalde, ST4 ikasleak erabiltzea, praktikatzea proposatzen du, era horretan bere ustez hizkuntza beste esparru batean erabiliz, kasu honetan eskolaz kanpoko saskibaloi jardueran, euskara ikasgelatik kanpo erabiltzea ekarriko luke. Elkarrizketak modu honetan du segida:

ST21: ba guk hitz egiten diegunean euskeraz, erantzuten digute beti gaztelaniaz

Irakaslea: erderaz?

Ikasle batzuk: bai

*Ikerlariaren oharra: ikasle batzuk indignatuta daude: ST5 eta ST4, suminduta!*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST21.Irksl

Eskolaz kanpo hizkuntzaren erabileran hutsuneak ikusi dira, izan ere, berez euskara hutsezko jarduera izan beharko lukeen horretan, agerian geratu da, beste hainbatetan

bezala, praktikan ez dela erabilera bermatzen. Kasu honetan, eta beste hainbatetan, zaila da eskolaz kanpoko ekintzetan hizkuntzaren erabilera egokia egitea. Ondoren ST11 ikasleak bere esperientzia zein izan den kontatzen du:

ST11: xxx xxxx xxx nik egiten dut euskeraz berekin  
baina esan zigun nahi badogu gu hitz egin euskera  
berarekin ba hitz egiteko  
Irakaslea: eta zuek zer egin zenuten?  
ST11: ba hasi ginen euskeraz hitz egiten eta yasta

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST11.Irksl

Batzuetan, ikasleak hizkuntza kontzientzia erakusten dute, eta ST11ak egin bezala, hizkuntza erabiltzen hasten dira. Batzuetan erraza eta sinplea da erantzuna. Hala ere, faktore garrantzitsu bat nabarmendu nahi da, entrenatzailearen prestutasuna euskaraz hitz egiteko eta mezu hori helaraztea ikasleei. Hau da, hizkuntzaren igorle eta hartzaileak jakin behar dute, biak prest daudela hizkuntza horretan hitz egiteko. Adibidean ikusten da, igorleak, kasu horretan saskibaloia entrenatzaileak, esaten diela nahi badute berarekin euskaraz hitz egin dezaketela. Hortaz, hartzaileak, adibide horretan, saskibaloia jokalaria eta ikerketako ikasleak, hori jakinda erabakitzen du euskaraz hitz egitea. “Hizkuntza ez normalizatu bat erabiltzen duenak jasaten du. Hiztunak bere hizkuntza erabili ala ez etengabe erabaki behar duenean, nekea sortzen da. Neke horri esaten diogu estres linguistikoa” (Bidegain, 2015:122).

Bestelakoa zen ST3 ikaslearen egoera, berak *Ikerketa-herritik* gertu dagoen beste herri batean, esku-pilota, eskolaz kanpoko ekintza, egiten zuen. Ozgeri Gutuna gelako ariketan horri buruz idatzi zuen:

En los partidos de pelotamano la mayoría habla  
euskera y otras personas pocas castellano.

2016.RC.OZ2.ST3

Ikasleak beste hainbat gauzaz idatzi zuen, esaterako: familiarekin eta lagunekin erabiltzen zituen hizkuntzak, baina eskutitzean ere eskolaz kanpo egiten zuen jardueraz idatzi zuen. Bertan ikusten da, batez ere euskara dela hitz egiten den hizkuntza nagusia, nahiz eta gaztelania ere zerbait erabili. Beraz ikasle horrek, aukera gehiago zuen egunerokotasunean euskara entzutek *Ikerketa-herrian* bizi zirenak baino.

#### 5.1.3.4 Lagunekin, eskolaz kanpo

Eskolako eremutik kanpo, 10-11-12 urteko gaztetxoek lagunaren arteko planak egiten hasten dira eta beraien hizkuntza-ohiturak hartzen lagun taldean. Horregatik uste da,

aproposa dela eskola eta lagun arteko bereizketa egitea eta era horretan atal berri hau sortzea.

2015. urteko lehen galdetegian ikasleei buruzko oinarriko informazioa lortu zen. Horren bidez jakin ahal izan zen ikasleak lagunekin zein hizkuntza erabiltzen zuten. Ikerketako ikasleen datuak diote, eskolaz kanpo, gaztelania edo gaztelania eta euskara erabiltzen zituztela. Horrek esan nahi du, ez zela ikasle bakar bat ere egon lagunekin soilik euskara erabiltzen zuela esan zuenik. Ondoren egindako biografia linguistikoan ere, gauza bera baieztatu ahal izan zen, denek gaztelania edota gaztelania eta euskara erabiltzen zutela. Informazio horri argia eman nahi dio ikerlariak, uste delako esanguratsua dela inork euskara soilik ez erabiltzea harremanak gauzatzeko. Gainera, ikerlariak uste du gehienetan gaztelania erabiltzen zutela ikasleak lagun artean, salbuespenak salbuespen, joera nagusi hori ikusi baitzuen ikasgela barnean.

Beste atal batzuetan azaldu eran ST3 ikaslearen salbuespena ekarri nahi da gogora. Izan ere, bera ez zen *Ikerketa-herrian* bizi eta bere herriko lagun eta jende ororekin euskaraz soilik komunikatu ohi zen. Ozgeri Gutuna gelako ariketan honakoa idatzi zuen:

“Con los amigos hablo euskera y castellano, con los de *Ikerketa-herria* castellano y un poco de euskera, y con los de *ikerketa ondoko herria* solo euskera.”

Aurretik ikusi dugu biografia linguistikoan idatzitakoa, eta bertan zion soilik gaztelania erabiltzen zuela lagunekin hitz egiteko. Hala ere, Ozgeri Gutuna ariketaren bidez, ikasleak aukera gehiago izan zuten erabileraren inguruan azalpenak emateko, eta hori da ST3 ikasleak egindakoa. Hots, bere lagunekin eskolaz kanpo erabiltzen zituen hizkuntzen inguruko zehaztasunak ematea. Hortaz, badakigu eskolaz kanpo *Ikerketa-herrian* gaztelania zela gehien erabiltzen zuen hizkuntza lagunekin. Eta bestetik, *ikerketa ondoko herria* gehienbat euskara erabiltzen zuen. Ikasleak hortaz, bere jarduna egokitu zuen herriaren eta lagunaren arabera.

Lagunen arteko hizkuntza-ohiturekin jarraituz, ST11 ikaslearen adibidea ere ikusgai jarri nahi da atal honetan. Hona 2015. urte hasieran egindako galdetegian adierazi zuena:

5.2. taula: Galdetegia1. ST11 ikaslearen adibidea.

6. Zein hizkuntza erabiltzen duzu? Jar ezazu ‘x’ bat dagokion laukitxoan:

	Euskara	Erdara	<i>Kala</i> Biak
Amarekin		⊗	×
Aitarekin			×
Anai-arrebekin	×		
Lagunekin		×	
Eskolan			×

Atal honetan, lagunekin erabilitako hizkuntza aztertzen ari garenez, horretan jarriko dugu arreta. Kasu honetan, ST11 ikasleak lagunekin gaztelania erabiltzen zuela ikusi daiteke. Ondoren biografia linguistikoa egitean, giro lasaiagoan, bere hizkuntza-ohiturak askatasun gehiagoz adierazteko aukera izan zuen, eta bertan ere idatzi zuen gaztelania zela lagunekin aisialdian erabiltzen zuen hizkuntza.

Bestetik, “Radio y televisión” testuingururako aurkezpena prestatzen ari zirenean, irakasleak aukera ikusi zuen ikasle horrek bere bizitzan zehar izandako hizkuntza esperientziak kontatzeko. Gainera, idatzi egin zituen izandako bizipenak, aurrez ikusi dugun moduan. Dena den, jarraian ikusiko dugu ikasleak osorik idatzitakoa testua ulermena ahalbidetzeko asmoz. Esan behar da, letra lodiz jarri dela ikerlariak azpialal honetarako azpimarratu nahi izan duen informazioa. Halaber, letra etzanaz testutik aldatu behar izan diren hitzak jarri dira, hau da, *Ikerketa-herria* idatzita zegoelako eta pertsona baten izen propioa agertzen zelako

ST11: 2015-05-20

Ni txikitatik Diola hizkuntza erabiltzen nuen etxean, eta orain ere familia guztiarekin. **Senegaleko eskola** guztietan **hizkuntza hauek erabiltzen** ditugu: **Frantsesa, Yola<sup>1</sup> eta Holos<sup>2</sup>**. Baina nik holos hizkuntza ez dut asko hitz egiten. Nire gurasoak Senegalen jaio ziren, horregatik dakite frantsesa, yola eta holos. Nik frantsesa ez dakit, baina **frantsesez zenbatzen bai**. Zazpi urterekin *Ikerketa-herrira* etorri nintzen eta **euskera, gaztelania eta ingelesa ikasi nuen, euskara eta gaztelania erabiltzen nuen lagun berriak egiteko**. Baina **orain ez dut asko erabiltzen euskera hizkuntza**. Nire auzokoekin euskara erabiltzen dut, bere etxean ez digulako uzten gaztelaniaz hitz egiten. **Horrela euskara gehiago ikasten lagundu didate**. Nik **aurten euskera gehiago ikasi dut**. Eskolan irakaslearekin euskara hitz egiten dut, eta *pertsona baten izen propioa liburu zainarekin ere*.

2015.RT.Behaketa.ST11

Ikusten da ikasle horren hizkuntza-ibilbidea luzea izan dela, hasten da esaten Senegaleko eskoletan frantsesa, yola eta holos erabiltzen zituela. Ondoren, ikerketako herrira etortzean beste hiru ele ikasi zituela: euskara, gaztelania eta ingelesa. Gainera, bakoitza norekin eta noiz erabiltzen zuen ere gehitu zuen, esanaz holos ez zuela asko hitz egiten eta frantsesez zenbatzen soilik dakiela. Baina bertako hizkuntzen erabilerrari erreparatuz gero, ikusi daiteke, ikasleak garai batean euskara lagunak egiteko erabiltzen bazuen ere, gero, gutxi erabiltzen zuela helburu horrekin. Bestetik, bizilagunak ere aipatzen zituen

---

<sup>1</sup> Yola= Diola= Jola

<sup>2</sup> Holos= Wolof

zeinekin soilik euskaraz hitz egiten zuen. Hala ere, aitortu zuen horri esker berak hizkuntza hori hobetu zuela. Azkenik, eskolari egin zion erreferentzia, bere tutoreari eta eskolak eskaintzen zuen liburutegi zerbitzuari, non etxeko lanak egiteko aukera izaten zuten ikasleek. Hortaz, ikusgai dago zenbat hizkuntza izan zituen ikasle honek bere 11 urteko bizitzan eta horien erabilera norekin eta noiz izan zen.

Jarraian euskararen erabilerari buruz ST11 ikasleak esandako izango du aztergai, non 2015. urteko talde-eztabaidan ikerlariak bere gometsen banaketari buruz galdetu ondoren, hizkuntza bakoitza norekin erabiltzen zuen galdetu zion eta honakoa erantzun zuen:

ST11: gaztelania hitz egiten dut nire lagunekin.  
Inglesa ingleseko klaseetan batzuetan eta yola nire etxean.

2015.TaldEztbd.ST11

Ikasleak hasiera batean argi adierazi zuen hitz egin eta erabiltzen zituen hizkuntzak zeintzuk ziren, baina euskara ez zuela aipatu ikusita, ikerlariak hori buruz galdetzea erabaki zuen:

Iker: Eta euskera?  
ST11: eee. Eskolan

2015.TaldEztbd.ST11

Erantzuna ematea asko kosta zitzaion, pentsatu egin behar izan zuen. Bere hizkuntza esperientzien idatzian ikusi den eran, bizilagunekin ere erabiltzen zuen, eta aurrerago ere, ikusiko dugu horri buruzko elkarrizketa. Dena den, ikerlariak aukera baliatu zuen elkarrizketan jarraitzeko eta garrantziaren inguruan galdetu zion:

Iker: Ez dezu askotan hitz egiten. Eta zuretzako garrantzitsua da euskera?  
ST11: ez asko.

2015.TaldEztbd.ST11

Ikerlariak nabaritu zuen, ikasleak zalantzan bezala erantzun zuela, baina hala ere, berak esan zuen berarentzat euskara ez zela garrantzitsua. Ikerlariak uste du, emandako erantzun hori ez zela asko pentsatutakoa izan edota agian beste ikasleen iritziek eragina izan zutela beregan. Ondoren, ikerlariak egindako beste galdera batean iritzi desberdina edo osagarria eman zuen. Ikerlariak, 2016. urteko talde-eztabaidan galdetu zuen ea zertarako balio zien ikasleei euskarak eta ST 11 ikasleak honakoa erantzun zuen:



ST11: ba hitz egiteko nire lagunekin euskaraz.

2016.TaldEztbd.ST11

Hortaz, ikerlariak uste du kontraesana badela bere mezuan, baina baita osagarria dela esan zuena ere. Hau da, berarentzat gaztelaniak, eta agian beste hizkuntzaren batek, garrantzia handia zuten, eta gainera ohikoz erabiltzen zituen eleak gaztelania, yola eta ingelesa ziren. Baina batzuetan, euskara erabiltzen zuen bizilagunekin, baita, behaketetan ikusi ahal izan den eran, ikaskideekin ere. Hortaz, berak ez du kontsideratzen euskara hizkuntza garrantzitsua, agian, uste duelako gutxi erabiltzen duela, izan ere, bere erabilera, hasierako erantzunean behinik behin, soilik eskola-eremura mugatzen du.

2015. urteko Radio y Televisión testuinguruko bederatzi antzerki laburrak hainbatetan aipatu izan dira, non ikasleek egindako grabazio bat ikusi eta irakasleak hori geratu eta hainbat galdera egiten zizkien. Gela osoak batera ikusten zuen eta irakasleak denei zuzenduriko galderak edo komentarioak egiten zituen. Bederatzi antzerki labur horietako batean ST11 ikasleak bere hizkuntza esperientziaz hitz egin zuen eta hori ikusi ondoren irakasleak hainbat galdera egin zizkion bai berari, bai talde osoari ere. Aipatzekoa da ST11 ikaslea oso lotsatia zela eta gutxitan erakusten zuela bere iritzia, hobe moldatzen zen talde txikian hizketan. Hala ere, irakasleak gela aurrean erakutsi nahi izan zuen ikasle horrek euskaraz hitz egiten zuela eta erabiltzen zuela horretarako aukera zuenean. Elkarrizketa 2015. urtean egindako aurkezpen baten ondotik sortuz zen, bertan ST11 ikaslearen hizkuntza esperientziak partekatu eta ezagutarazi nahi izan zituen irakasleak.

Irakaslea: ¿sí? Yo creo que sí. Esan duzu familia euskalduna duzula, **nortzuk dira zure familia euskalduna?** Nortzuk dira zure familia euskalduna? Ze hori polita da, kontau. **Ez da familia, baina zer duzu zuk euskalduna?**

**ST11: auzokoak**

Irakaslea: **auzoko euskaldunak eta lagun duzute euskera** ikasten eta praktikatzen, ez?

ST11: (buruaz bai)

Irakaslea: berak aprobetxatu du, lagun euskaldunak izatea apur bat gaxagoa da

ST11: (buruaz bai)

*Ikerlariaren oharra: ikasle batzuk parrez hasten dira. Ez dut ulertzen. ST11ri kostatzen zaionarekin hitz egitea eta zabaltzea. Oso aberasgarria izan da bere*

*esperientzia kontatzea. Batzuen erreakzioa, izan ere parrez hasi ziren, ez dakit zergatik. ST11ak ia ez du hitz egin. Oso oso lotsatuta dago. Behintzat bideoan ikusi dugu bere hizkuntzen ibilbidea.*

Irakaslea: ba bai txalo egiteko modukoa da

Denak: txalo egiten dute

*Ikerlariaren oharra: txalo egitean behintzat momentuko tentsioa hautsi da. Ez dakit zergatik ikasle asko tenso zeuden.*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.ST11.Irskl

Ikerlariarentzat harriztekoa izan zen ikasle batzuen erreakzioa, izan ere parrez hasi ziren, burla gisan. Ondoren irakasleak esan zion ikerlariari nola ikasle batzuen tolerantzia maila ez zen altua, hau da, ez zutela ikasle hori beraien pareko kide ikusten, eta askotan inbidia kontuak izaten zirela. Ikasle hori *Ikerketa-herrira* etorri aurretik beste hizkuntza batzuk ikasi zituen, era horretan, erakutsi zien bere ikaskideei berak hizkuntza gehiago hitz egiten zituela. Aipatu berri duguna, askorentzat onartezina izan zen, nahiz eta, ST11 ikasleak inoiz ez zuten erakutsi harrotasunez bere hizkuntzen ibilbidea. Dena den, ez da jarrera horien inguruan sakonduko ikerketa honetan, baina bizitako errealitate horren zertzelada txiki bat adierazi nahi izan da.

Gai hori alde batera utziz, azpimarratzekoa da ia elkarrizketa osoa irakasleak bideratu zuela, ST11 ikaslearen kolaborazio eskasarekin. Horretarako, hainbat arrazoi egon litezke, batetik bere izaera eta bestetik aipatu den eran, gelako ikaskideen onarpena. Dena den, irakasleak ikasle horren inguruko errealitatea ezagutzen zuenez, eta nahiz eta ia berak bakarrik hitz egin, egoera ikaskide guztiarekin partekatu zuela ikusi da. Gainera, erabilerari dagokionez, ikusi da, ikasle horrek euskara eskola-eremutik at ere erabiltzeko ohitura zuela, bere beste ikaskide batzuk baino gehiago erabiliz, esaterako ST12.

Bestalde, ikusi da ST11 ikaslearen diskurtsoa ez zela zurruna eta koherentea izan, neurri batean behintzat. Hasieran aipatu zuelako, euskara soilik eskolan erabiltzen zuela eta ez zuela garrantzirik, baina ondoren ikusi ahal izan da eskola-eremutik kanpo ere erabiltzen zuela, eta ikerketako herrira etorri zenean gutxienez lagunak egiteko balio izan ziola eta oraindik ere horretarako balio omen zion.

Hortaz, ikasle horren kasuan, euskarak etapa batean lagunak egiteko balio izan zion, nahiz eta ondoren, gutxi erabili. Bestalde, eskolaz kanpo hori erabiltzeko aukera zuen, eta onartzen duen bezala, horrek hizkuntza hobetzea ahalbidetu zion.

Beste adibide bati helduko diogu orain, bertan 2015. urteko behaketan Radio y Televisión testuinguruan zeuden: 5. mailako ST1, ST6 eta ST12 eta 6. mailako ST14, ST19

eta ST22 ikasleak ariketa bat egiten ari ziren eta irakaslea hizkuntza aldaketen inguruan aritu zen galdezka. Ea norekin zein hizkuntza erabiltzen zuten, baina bereziki nabarmendu nahi da, irakaslearen aurrean izaten zuten jarrera eta hori taldetik urruntzean, ikasleek zuten hizkuntza aldaketa.

Irakaslea: acordaros de (Matematika-irakaslea) y de mí. A ver ¿qué suele pasar con *Matematika irakaslea* y conmigo? **¿Normalmente en qué idioma soléis hablar?**

**Denak: en euskera**

Irakaslea: y nosotros a vosotros ¿en qué idioma os hablamos?

Denak: en euskera

2015.RT.Behaketa.ST1.ST6.ST12.ST14.ST19.ST22.

Argi ikusi da, irakasleak beraiek aurrean zeudenean zein zen erabiltzen zuten hizkuntza nagusia, euskara. Gehitzeko modukoa da ere ikerlariak ikusitakoa, hau da, bat datorrela ikasleak esandakorekin. Baina elkarrizketak, irakasleak egindako eta, giltzarria den galdera batekin jarraitzen du.

Irakaslea: **¿y cuando damos unos pasos y nos vamos a otro grupo?**

**ST1: en castellano**

Irakaslea: aaa, ¿no será verdad?...a ¿y por qué?

Ikasleak: (inork ez du ezer esaten. Ahhh eta ehhe batzuk entzuten dira, baina besterik ez)

*Ikerlariaren oharra: Irakasleak broma tonuan esan du. Baina egia, askotan ikusten det. Batzuk aldatzen dute, gutxik ez. Zaila da, momentu bakoitzean aldatzen (da)*

2015.RT.Behaketa.ST1.ST6.ST12.ST14.ST19.ST22

ST1 ikaslea erantzun zuen bakarria izan zen irakasleak galdera egin ondoren, baina bere beste ikaskideen antzera ez zuen esandakoa arrazoitu edo arrazoitzen jakin. Eta irakasleak jarraitu zuen

Irakasleak: ¡no hay respuesta! ¿Y si nos tenéis que preguntar algo, cómo lo hacéis?

Denak: en euskera

Irakaslea: **¿entonces no hacéis cambios de idiomas?**

**Denak: si**

2015.RT.Behaketa.ST1.ST6.ST12.ST14.ST19.ST12

Amaieran ikusten da irakasle ikasle eta ikasle irakasleen arteko interakzioa euskaraz izan ohi zela, bai galdera erantzunetan, bai azalpenetan. Ikerlariak ere hori baieztatu dezake behaketan egindako lanaren bidez. Hala ere, ikasle horiek hizkuntza aldatzen zutela ikusi da eta aitortza ere argia da irakasleak horri buruz zehazki galdetzean. Ikerlariaren harridurarako denek baieztatu borobila eman zuten. Gainera, azpimarratzekoa da beste ikerketetan agertutakoa, hau da, irakaslearen figurak hizkuntza-erabilera baldintzatzen duela, hots, bera dagoenean euskara erabiltzen dela, baina urruntzean eta kasu honetan behintzat, ikasleak jabetun dira hizkuntza aldatetaz. Eta horri gehitu behar zaio, ikerlariak behaketa egin ondotik, uste horien baieztatzea. Hortaz, ikasle hauek jakitun dira egiten duten hizkuntza aldaketa hortaz eta aitortzen dute.

Jarraian datorren aipua, azpi atal honetan ipini da eskolaz kanpoko hizkuntzan azpimarra egin nahi delako. Ikusten da ST 10 ikasleak hizkuntza bakoitzean nolako erabilera egiten zuten. 2015. urteko talde-eztabaidan, ikerlariak gometsen banaketaz galdetu ostean, erabilerari buruz galdetu zion, ea norekin aritzen zen hizkuntza bakoitzean.

ST10: gero gaztelaniaz ba eta ere euskaraz ere eskolan eta lagun batzuekin, gero **gaztelaniaz ba denekin.**

2015.TaldEztbd.ST10

Ikasle horrek adierazi zuen biak erabiltzen zuela, baina esanguratsua da amaieran gehitzen duena: "denekin" hitz egiten duela gazteleraz. Badaki, bere inguru zabalarekin ere gaztelaniaz komunikatu daitekeela, aukera hori duela, denek ulertzen dutelako gaztelania.

ST5 ikaslearen kasuan, ikerlariak jakin nahi izan zuen zein hizkuntza erabiltzeko joera zuen:

Iker: Batzuetan, lagunekin? **Zein hizkuntza erabiltzen duzu lagunekin?**

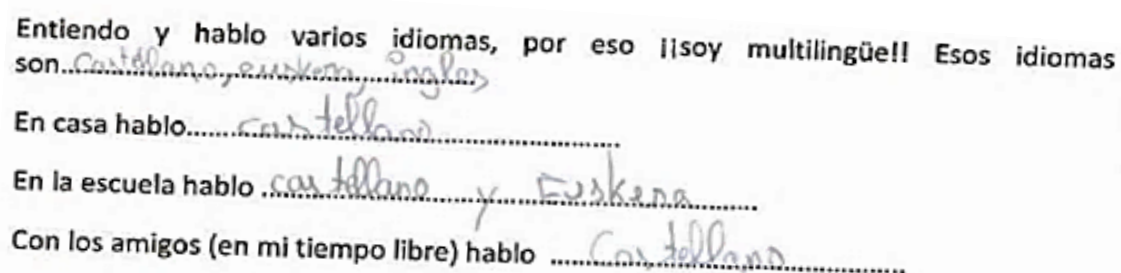
**ST5: batzuetan gaztelaniaz eta batzuetan euskeraz.**

2015.TaldEztbd.ST5

Ikasleak lagunekin biak erabiltzen zituela esan zuen, baina ikerlariak erantzun horrekiko mesfidati agertzen da. Izan ere, ikasle horrek euskarekiko jarrera positiboak erakutsi

bazituen ere, eta gelan erabiltzen saiatzen bazen ere, bere joera gaztelaniaz hitz egitea zen. Horregatik, lagunekin biak erabiltzen zituela esatean, ikerlariak uste du errealitatearekiko ikuspegi distortsionatua zuela ikasleak. Hau da, berak uste zuena baino gutxiago hitz egiten zuela. Hori da, behinik behin ikerlariak aurkitu zuen kontraesana gelako behaketen bidez.

2015. urte hasieran eginiko galdeketan biak erabiltzen zituela idatzi zuen, hots, euskara eta gaztelaniaz hitz egiten zuela lagunekin. Baina urte berean eginiko biografia linguistikoa ikasleak gaztelania erabiltzen zuela idatzi zuen.



Entiendo y hablo varios idiomas, por eso ¡soy multilingüe!! Esos idiomas son Castellano, euskera, inglés  
En casa hablo castellano  
En la escuela hablo castellano y Euskera  
Con los amigos (en mi tiempo libre) hablo Castellano

2015.Dc.BioLing.ST5

Gelan eginiko ariketan, uste da ikasleak lasaiago erantzuteko aukera izan zutela, izan ere giroa konfiantzazkoagoa eta zintzoagoa zen. Galdetegia ikasturte hasieran egin zen eta askok erakutsi nahi izan zuten benetakoa ez zen errealitatea, hizkuntzen erabilerari dagokionez. Kasu askotan ikusi delako ez datozela bat galdetegiko datuak eta ikasturtean zehar eginiko behaketa eta biografia linguistikoa. Hortaz, galdetegan jasotako datuak beste bi iturrietako emaitzekin alderatuz esan, ikasle honen kasuan ere desberdintasunak agerikoak direla. Xehetasunak biltzeko eta aztertzeko aukera izan du ikerlariak eta hori erakustea aberasgarria dela deritzo.

Dena den ST5 en kasuan esan, agerian utzi duela euskararekiko duen kezka eta kontzientzia linguistikoa, hori da behinik behin gelan behatutakoaren bidez jaso dena.

Gainera, berarentzat garrantzitsua dela esatean, eta gaztelaniaren maila berdinean jartzean, euskarari balioa ematen dio hizkuntza gisa. Hori, hizkuntza gutxitu batentzat eta gaztelania eta ingelesa parez pare dituen ele batentzat, aurrera pauso handia dela uste ikerlariak. Sona linguistikoa ematen diolako parekatzean.

### 5.1.3.5 Oporretan etxekoekin

Etxeko eremutik kanpo, opor giroan ikasle batzuen hizkuntza-ohiturak ezagutu ahal izan ditugu. Kasu honetan ere, esku hartzearen bidez ikasleek hainbat ariketa egitean, gaia suertatu eta irakasleak ere horri buruz galdetzeko erabili zuen, berak ere ikasleen

hizkuntza-ohiturak ezagutu nahi zituelako. 2015. urtean Radio y Televisión testuinguruan ikerlariak behaketa bidez izan zuen horren berri.

Elkarrizketan irakasleak etengabe galdetu zion ikasleari, eta ikertzailearen jarrera, entzun eta behatzekoa izan zen.

Irakaslea: **¿al camping de?**

**ST1: La Rioja**

Irakaslea: de La Rioja

ST1: hay niños que saben, **hablamos en euskera algunos**

Irakaslea: porque ese camping hay un montón de gente de aquí, ¿verdad?

ST1: si

Irakaslea: ahí se escucha mucho euskera, ¿a qué sí?

ST1: si.

2015.RT.Behaketa.ST1.

Badirudi irakasleak elkarrizketa gidatu egiten duela, baina ikasle honi asko kostatzen zitzaion bere bizitzaren inguruko gauzak kontatzea, bere izaeragatik eta bizitako trauma baten ondorioz, horregatik irakasleak informazioa eskuratu nahi zuenez galdera asko egin behar izan zizkion era zuzenean, eta horrela erantzunak lortu. Hala ere, elkarrizketako tonuagatik ematen zuen gehiagotan hitz egin zutela gaiak, horregatik ikerlaria ez zen harritu galdetzeko moduagatik.

Ondoren, ikasle horiekin saioa amaitu ostean, irakasleak ikerlariari hori baieztatu zion elkarrizketa informal baten bidez, esan zion gelan askotan hitz egiten zutela oporrez, horregatik irakasleak bazekien elkarrizketan ikasleak nondik joko zuen.

Jarraian ikusiko da hizkuntzen arteko aldaketaz aritu zirela. Eta ondoren, haurren hizkuntza-ohiturei buruz, eta azken horretan jarri nahi da azpimarra.

ST1: y luego hay gente mayor que no sabe, y nos dicen que hablemos en un idioma que ellos también nos pueden entender

Irakaslea: ¿y hacéis el cambio?

ST1: si

2015.RT.Behaketa.ST1.

Goiko aipuan ST1 ikasleak hizkuntza aldaketari buruz egiten duen hausnarketa ikusten, eta segidan haur horren eta berarekin oporretan daudenen hizkuntza-ohiturak.

**Irakaslea: pero entre vosotros, entre los niños  
¿habláis euskera también?**

**ST1: si, todo el rato**

Irakaslea: Mira

ST1: porque hay algunos que son de Donosti y el  
castellano no lo hablan muy bien

Irakaslea: no saben bien castellano

2015.RT.Behaketa.ST1.Irksl

Arrazoiak arrazoi, ikasle honek argi adierazi du haurren artean euskaraz aritzen direla eta gehitu du etengabe aritzen zirela hizkuntza horretan. Hori justifikatzeko edo arrazoitzeko asmoz esan zuen beste haur batzuk ia ez zekitela gaztelaniaz, soilik euskaraz aritzen zirela. Hala ere, hori ezin dugu jakin zein neurrira arte egia den. Dena den, ikasle horren pertzepzioa ezagutu ahal izan dugu eskola-eremutik kanpo, baina batez ere, bere hizkuntza-ohituren berri ere izan dugu.

Beste ikasle batek, ST8ak ere hitz egin zuen bere oportretan zituen hizkuntza-ohiturez. Talde-eztabaidan ikasleak 4 gomets eman zizkion gaztelaniari, euskarari emandako berak. Eta ikusten da, berak gaztelania erabiltzen duela oportretara doanean:

ST8: Gaztelaniari beste 4, joaten banaiz Kastrora edo  
beti hitz egiten dut erderaz.

2015.TaldEztbd.ST8

Hau da, bere opor lekuan gaztelania darabil, nahiz eta jakina den, bertan euskaldun ugari egoten dela. Baina ST1 ikaslearen kasuan ez bezala ST8 ikasleak gaztelania darabil. Hala ere, ez dugu datu gehiagorik, ST1 ikaslearen kasuan bezala, gehiago hitz egin zuela bere oportretako hizkuntza-ohiturez.

### **5.1.3.6 Ikerketa-herriko erabilera**

ST6 ikaslearen eredu jarriko dugu arreta zeinak irakurketa zabalagoa egin zuen euskararen erabileraz. Hori erakusteko, 2016. urtean Irrati telebista testuinguruan ikasleek egin zuten “euskararen etorkizuna” izeneko ariketa izango dugu hizpide, zeinetan ikasle horrek ikerketako herriari buruz zituen pertzepzioak plazaratu zituen, beti ere euskararen erabilera aintzat hartuz. etorkizun baikorra azpiatalean ikusi da berak idatzitakoaren lehen zatia, baina hemen ikusgai dago ikaslearen hausnarketa osoa:

Nire ustez euskera gero eta gehiago hitz egingo da.  
Gero eta **jende gehiago euskara ikasten animatzen**

delako eta **jende gehiago eskoletan D eredura** apuntatzen delako. **Ikerketa-herrian kaleetatik gehiago entzuten delako euskera.**

2016.IrTb.EuEtor. ST6

Euskararen etorkizunaren inguruan ikasleak zituzten iritzi guztiak bide antzerakoa jarraitu bazuten ere, ST6 ikasleak bestelako hausnarketa bat egin zuen. Hasieran, euskararen geroaz mintzatu arren, ondoren, berak ikerketako herrian euskararen erabilera nola ikusten zuen idatzi zuen. Bere ustez, zirikusi zuzena zuen eskoletako D ereduan haur gehiago matrikulatzeak, hizkuntza horren erabilera handitzearekin.

Horrez gain, ikasgelan behin baina gehiagotan hitz egin zuten helduen euskal alfabetatzeari buruz, eta horri ere erreferentzia egiten dio. Hau da, gelako eztabaidetan jasotakoa barneratu duela dirudi eta hausnarketa ariketa honetan idatzi. Aipuaren amaieran gehitu zuen, ikerketa egindako herriko kaleetan hizkuntza gutxitua gehiago entzuten zela, eta hori ikasle horrentzat, esan daiteke, baikorra zela. Izan ere, ikasle horrek euskararekiko atxikimendua adierazi izan zuen eta gela barnean ia beti euskaraz hitz egiten zuen. Hala ere, eta beste kasu askotan bezala, hartzailearen, egoeraren eta momentuaren arabera berak ere hizkuntza aldatzen zuen. Ikasle horrek ez zuen askotan hitz egiten, oro har esan daiteke ikasle isila zela, baina ez lotsatia. Askotan bere iritzia ezkutatu egiten zuen eta ikerlariak apropos berari galdetu behar izaten zion bere iritzia jakiteko. Horregatik, ariketa honen bidez, ikerlariak parada izan zuen bere iritzia idatziz jasotzeko.

Jarraian, ST11 ikaslea erdigunean jarri zuen elkarrizketa izango dugu ardatz. Bere taldeko beste ikasle batzuk egin eran, ST11 ikaslea bere hizkuntza-ohiturez aritu zen Revista y Cómics testuinguruan. Esanaz berak etxean yola, wolof eta gaztelania erabiltzen zituela, dena den, ikasle horren etxeko hizkuntza-ohiturak ikusi ditugu azpial honetako "etxe giroan" atalean. ST11 ikasleak ozen irakurri zuen Ozgeri Gutuna gelako ariketan egindako eskutitza. Ondoren, irakaslea hainbat galdera egiten hasi zen eta elkarrizketa sortu zen:

Irakaslea: ¿y ella con sus primos y... utiliza?

Denak: castellano

Irakaslea: ¿tus primos saben todos yola?

ST11: sí

Irakaslea: pero entre vosotros **en la calle no habláis yola**

ST11: (buruarekin **ez**)

Irakaslea: No

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST11.Irksl



Ikusten da hortaz, lehengusuek yola jakin arren ez zutela erabiltzen, kalean, gaztelania erabiltzen zutelako. Elkarrizketak jarraitu zuen eta irakasleak galdetu zuen:

Irakaslea: Los niños habláis entre vosotros el idioma que se utiliza en la (pausa txiki bat) calle. **En este pueblo en la calle ¿qué idioma es el que más se usa?**  
Denak: **castellano**

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST11.ST1.Irksl

Ikasle guztiek argi zuten *Ikerketa-herrian* erabiltzen zen hizkuntza nagusia gaztelania zela. Eta horregatik, ST11 ikasleak esatean berak ere gaztelania erabiltzen zuela, yola edo beste hizkuntza bat erabili ordez, ikasleak ez ziren harritu. Ikasleak aho batez aitortu zuten, *Ikerketa-herrian* gaztelania zela kaleko hizkuntza.

Bestalde, Documentales testuingururako sei ikaslek, 5. mailatik: ST1, ST6 eta ST12 eta 6. mailatik: ST14, ST19 eta ST21, ayapaneko izeneko hizkuntza gutxituari buruzko aurkezpena egin zuten. Horri buruz gehiago jakiteko ikus V. eranskina. Ikasleak heurrek aukeratu zuten hizkuntza, ondoren, horri buruzko aurkezpena prestatu zuten talde osoari azaltzeko. Azalpena emateko power point bat prestatu zuten 10 diapositibaz osaturikoa. Dena den, aurkezpena zehatz mehatz deskribatzen da 4.6 azpiatalean. Aurkezpenari loturik, “Euskaraz Bizi Nahi Dut” kanpainari buruz ere hainbat azalpen emango dira aurrerago, emaitzen azalpena ulergarria izan dadin.

Elkarrizketako zati honetan esan, irakasleak erabileran jarri zuela azpimarra, esanaz euskarak aurrera egingo badu, mintzatu behar dela:

Irakaslea: baina guk ere horretarako...  
Denek: hitz egin behar dugu  
Irakaslea: eta ez bakarrik aurkezpenetan  
Denek: kalean


**ST17: Kalean, lagunekin<sup>1</sup>, jolasean,**  
<sup>1</sup>(beltzez dauden hitzak “Nahi Dut” abestiaren parte dira. Jarraian honi buruzko xehetasunak)  
*Ikerlariaren oharra: ST17 ikasleak “Kalean, lagunekin, jolasean” esan ondoren, abestia abesten hasi da eta talde guztiak jarraitu dio. Ondoren, irakasleak isiltzeko eskatu die elkarrizketarekin jarraitzeko.)*

2015.Dc.IkastaldeAurkezp.Irksl.Iksle

Berriz ere ikasle guztiak ados egon ziren erantzun horretan, eta aho batez oihukatu zuten gelan, argi zuten denek hitz egitea dela euskara indartzeko era.

Bestalde gogora ekarri nahi da, “Euskaraz Bizi Nahi Dut” dinamika, izan ere indar handia izan zuen, eta horren adibide da ikasleak askotan eskatzen zutela abesti dinamika horren abestia gelan jartzea. Dinamika hori ulertzeko, komeni da azaltzea Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseiluak, Kontseilua bezala ezaguna, hainbat arlotan eragiten duela eta horrekin zuzenean lotura dute: Hizkuntz Eskubideen Behatokiak, Bai Euskarari Ziurtagirien Elkartek eta Euskaraz Bizi Nahi Dut dinamikak. Gehiago sakontzeko ikus VI. Eranskina Fokua “Nahi dut” abestian jarri nahi da, 2011. urtean “Euskaraz Bizi Nahi Dut” dinamikarako sortutako abestia 2015. urtean oraindik bizi-bizi zegoen ikasleen artean. Honela dio abesti ezagunaren letrak:

5.6. irudia: Euskaraz bizi nahi dut dinamikaren abestia.



<p>Gau eta egun euskaraz bizi nahi dut eta gauza bera egin dezakezu zuk.</p> <p>Euskaraz bizi nahi dut goizean goizik ez da amets bat nire nahia da baizik</p> <p>Etxean, <b>kalean, lanean,</b> lagun artean mendira joatean eta ohean sartzean</p>	<p>Egin ginen bizitzaren jabe nortasuna eta izaera gorde gabe</p> <p>Kaleetan bat egin genuenelkar maite genuela erakustearren</p> <p>Oooooo, euskaraz bizi nahi Oooooo, (e) ta euskaraz biz naiz. BIS</p> <p>(Hasieratik beste bitan errepikatzen da osorik)</p> <p style="text-align: right;">(Kontseilua, 2017)</p>
--	--

Beltzez jarri da ST17 ikasleak aipatu zituen hitzak: “Kalean, lanean”. Horiek erreferentzia zuzena egiten baitiote abestiari, baina batez ere ikasleak abestiaren doinua kantatzea izan zen erabakigarria. Ikasle askok, maiz letra ahapetik abesten zuten, eta irakasleak horri tiraka hainbatetan gelan esan izan zuen abestutakoa “praktikan” jartzeko. Abestiak kontzientzia pizteko edo astintzeko baliagarria izan zela dirudi, ikasle horiek behintzat sarri abesten zutelako, osorik ez bazen zatiak. Gelan musika jartzeko aukera zutenean, sarri askotan jartzen zuten. Hortaz ikusten da, beste eremu batzuetan abian jarritako dinamikak, eskolan ere oihartzuna dutela, eta hori euskara bezala hizkuntza batentzat funtsezkoa izan daiteke biziraupenerako.

Dena den, dinamika hau 2011. urtekoa da eta posible da sasoi hartan eskolan dinamika bereziren bat egin izana. Aurkezpenaren egun horretan, irakasleak abestiaz aipamen labur bat egin zien ikasleei, esanaz abestian agertzen zena praktikara eramateko. Ondoren, ikerlariari esan zion: “pillue gustetan jakie” abestiari erreferentzia zuzena eginaz. Hortaz, abestia oso presente zegoen ikasleen bizitzetan.

Ikusten ari garen eran, lehen zati honetan, erantzunen haria ayapaneco hizkuntza gutxituak darama. Eta horrekin amaitu aurretik, azken elkarrizketa zati bat aurkeztu nahi da. Egoera baliatuz, ikerlariak elkarrizketan esku hartzea erabaki zuen, izan ere, VII. Soziolinguistika Inkesta (Eusko Jaurlaritza, 2017a, 2017c) aintzat hartuz, euskara geroz eta jende gehiagok daki, baina erabileran ez da hori nabari, horregatik ikerlariak pentsatu zuen horri buruz galdetzea.

Hortaz, erabileraren inguruan kezka soziala nabaria zela eta dela kontuan izanda, ikerlariak horri buruz galdetzea erabaki zuen, gaia gelara ekarriz.

Iker: ST4k esan du gehiago hitz egiten dugula euskaraz ayapanekoz baino, baino hitz egin edo jakin? Hori da nire galdera. Jende gehiagok daki euskaraz eta jende askok hitz egiten du, baino nahikoa hitz egiten degu?

Denek: ez

Iker: ordun jende askok daki euskaraz baino jende gutxi hitz egiten du euskaraz

Ikasleak: aaaa,

*Ikerlariaren oharra: sentsazioa izan dut batzuk une horretan ohartu direla desberdintasunaz (jakitearena eta hitz egitearena), ze "aaa" esateko modu oso desberdinak egon dira. Batzuen izan da interesezkoa, besteena ezustekoarena eta beste batzuen asperdurazkoa. Orduaren amaieran gaude. Laster bazkalordua. Agian nekea ...*

Irakaslea: eta azken inkestek diote gutxiago hitz egiten dela, **kalean ez dela asko erabiltzen**. Eta zuek hori badakizue, ezta?

Denak: baiii

2015.Dc.IkastaldeAurkezp.Irksl.Iksle.Ikerl

Irakasleak ere ikerlariak emandako informazioa nolabait indartu nahi izan zuen eta gainera agerian utzi zuen ikasleak egoera horren jakitun zirela. Hala ere ikerlariak galdera egitean, ikasle batzuk ez zuten ondo ulertu bereizketa hori egitea, alegia, hizkuntza baten jakintza eta erabilera bereiztea. Horregatik "aaaa" erantzun hori ulertu behar da informazio garrantzitsua edo esanguratsua ematen denean, ulermenezko soinuz bezala. Nahiz eta irakasleak ondoren galdetu, ea denek zekiten horren berri, eta hauek baiezkota erantzun, ikerlariak ez zuen sentipen hori izan. Ikasle batzuk harriduraz jaso zutelako ikerlariak proposatutako mezua eta hausnarketa.

Ikasle gehienek erakutsi zuten joera honakoa da: beste hizkuntzak garrantzitsuagoak direla euskara baino eta hori sostengatzeko arrazoia, berriz, hizkuntza horiek dituzten

hiztun-kopurua. Ikerlariak 2016. urtean egindako talde-eztabaidan, hainbat galdera egin zizkien ikasleei, eta horiek, idatzizko ariketa bat izan zuten oinarri. Talde-eztabaida honen ezaugarri nagusia da 5. maila osatzen zuten hamahiru ikasleak elkarrekin zeudela talde-eztabaida egin zenean, eta ikerlariak gidaturiko eztabaidan, denek izan zuten hitza hartzeko aukera, ikerlariak horretan indar handia jarri zuelako. Hitz egiten zuten ikasleak koadernoan izendatzen zihoan eta horrela hitza hartzeko aukera izan ez zuten horiei zuzenean galdetzen zien ikerlariak.

Hortaz, 2016. urteko talde-eztabaidako, hamahiru ikasleak esan behar da 6. mailan zaudela, ikasturte berria zelako, eta ikerlariak hainbat galdera egin zizkien hizkuntzen inguruan. Batzuk, jarraian ikusiko dugun eran, oso era zuzen eta berariaz eginiko galderak izan ziren, modu horretan ikasleen argudioak eta barneko iritziak zeintzuk ziren jakin nahi izan zuen ikerlariak. Azpi atal honetarako aztergai dugun galdera honakoa da: “Zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?” Galdera horren bidez, ikerlariak euskara eta beste hizkuntza batzuen arteko konparazioa bilatu nahi izan zuen, baita garrantzia edo hizkuntzen mailaketa horretan, euskarak ikasle horientzat zein leku hartzen zuen jakin ere.

Atal honekin amaitzeko esan, ikusi ditugun kasuetan ikasleek egindako erabilera aztergai izan dela eta adibideen bidez aniztasuna erakusten saiatu dela ikerlaria. Gainera, egoera, une eta hartzailearen arabera hizkuntzaren erabileran aldaketa antzeman ziren. Hortaz, gaiaren ertz guztiak azaleratzen ahalegindu da egoeraren konplexutasuna erakutsi asmoz.

## Laburpena

---

Ikusi berri dugun ikerketan hainbat datu eman dira era xehean, baina atal honen helburua da horiek laburtzea.

Ikerketa honetako galdera nagusia ondokoa izan da: *Nolako da ikasleen harremana euskararekin?* Eta galdera horren baitan beste hiru azpikerketa-galdera, lehenbizikoa: *Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?* Bigarrena: *Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?* Eta azkenik: *Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?* Hiru azpikerketa-galdera horien emaitzak ikusi ostean esan dezakegu, ikerketa honetan era argian ikusi dela, bai behaketen bidez, bai talde eztabaiden bitartez, hizkuntzaren erabileraren eta emozioen arteko desoreka. Hau da, ikasle horietako askok euskara erabiltzen ez bazuten ere, hizkuntza horrekiko lotura emozional positiboa sentitzen zuten, hori era argian ikus daiteke ikerketan erabilitako hiru instrumentu hauen bidez: gela barneko behaketa, galdetegia eta talde-eztabaida.

Hortaz, euskararen erabileraren eta pertzepzioaren arteko arrakala, aipatu instrumentuen bidez jasotako datuetan ikusi da. Jarrerekin ere egoera antzekoa da, ikasle ia denek euskararekiko jarrera baikorrak erakusten bazituzten ere, erabileran hutsunea ikusi da. Gelan egindako biografia linguistikoa bezalako ariketan, ikasle ia guztiek argi adierazi zuten, esaterako lagunekin gatzelaniaz aritzen zirela, baina talde eztabaidetan euskara babesteko joera urgaineratzen zuten. Horri buruzko xehetasunak ikusgai: **Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?** azpiatalean.

Egindako esku-hartzearen bidez, ikusi ahal izan zen ikasleak oro har zuten kontzientzia linguistikoa, eta gela barneko behaketaren bidez, hori jaso eta aztertu zen. Hots, egindako hainbat ariketetan euskara beste hizkuntza gutxitu batzuekin alderatu zen, esaterako: ayapaneco (Mexiko herrialdean hitz egiten den hizkuntza gutxitu bat). Hizkuntza horri buruzko adibidea V. eranskinean ikusgai dago. Ariketa horren bidez, ikasleak bi hizkuntzak alderatzeko parada izan zuten eta ikerlariak gelan sorturiko elkarrizketa horren harira, informazioa jaso eta sakontzeko aukera izan zuen. Horri loturik, eta ikerketa instrumentu

berarekin, behaketa, ikusi zen ikasleen hizkuntza-erabilera nolakoa eta zenbatekoa zen, nahiz eta talde eztabaidetan eta galdetegian ere horri buruz galdetu.

Oro har, gaztelaniaz aritzeko joera zuten eskolaz kanpo, baina eskolako elkarrekintzetan desberdintasunak atzeman ziren, hots, ikaskidearen arabera hizkuntza bat edo beste erabiltzen zuten, adibidez. Gainera, ikasgaiaren arabera ere ikasleak beren jarduna egokitu egiten zuten. Dena den, esku-hartzearen eraginez, hizkuntzen erabileran malgutasuna emanaz, ikusi zen gaztelaniako saioetan zein ingelesekoetan ikasleak hainbatetan euskara erabiltzen zutela. Hortaz, hizkuntza gutxitua gehiago erabiltzen zuten gela barnean.

Eragina zuen ere etxeko hizkuntzak, baita euskararekiko etxean emandako babesak ere. Eragile askok parte-hartzen dute ikasleen hizkuntza-ohituretan, baita horrekiko emozio eta jarreretan ere, baina ikerketa honen bidez argitara ekarri nahi izan da, ikasle horiek euskara gutxi erabili arren, horrekiko lotura emozional baikorra erakusten zutela. Are gehiago, kontzientzia linguistikoa erakutsi zuten euskararen egoerarekiko, beraz, jakitun ziren euskara hizkuntza gutxitua zela, horrek oro har esan nahi duenarekin, eta egoera hori hein handi batean iraultzeko, euskara hitz egitea zela bidea ere hainbatek esan zuten. Ondorioz, ikasleak bazekiten euskara babesteko moduetako bat, nagusia, euskaraz hitz egitea zela, baina egunerokotasunean beraiek aitortzen zuten ez zutela erabiltzen. Horregatik, ikerlariak arrakala edo desoreka bezalako hitzak erabili ditu egoera deskribatzeko; hots, erakusteko ikasleen usteen eta praktikaren arteko aldea.

Behaketaren bidez, ikerlariak, ikasleak esandakoetan sakontzeko aukera izan zuen, galdetegia edota talde-eztabaidak mugatuagoak izan zirelako ikerketan, behaketarekin alderatuz gero. Ia ikasle guztiek pertzibitzen zutela euskara gogoko hizkuntza gisa, nahiz eta gutxi erabili. Dena den, salbuespen batzuk izan ziren, horietan nabariena ST12 ikaslearena.

Erabilerari dagokionez, **eskolaz kanpoko jardueretan** atalean ikusi legez, ikasleak kirol jardueran entrenatzaileak euskaldunak izateak laguntzen du eskolatik kanpoko eremu batean ikasleak euskaraz, hizkuntza gutxituan aritzeko. Horren antzeko egoera ikusi da Thomas eta Roberts (2011) ikerlariak Galesen eginiko ikerketan. Haiak diote, kirolaren inguruan hainbat faktore medio, hizkuntza gutxitu gehiago erabiltzen dutela, besteak beste: entrenatzaileak hizkuntza gutxituan aritzen direlako.

## 5.2 Identitatea eta hizkuntza

Bigarren ikerketa honen ardatza identitatea izango da, bertan hizkuntza eta nortasuna izango dira aztergai.

Gaiaren konplexutasuna agerian uztea litzateke helburu nagusia, ikerketako partaideek emandako erantzunak askotarikoak eta zabalak izan ziren, eta horrek, gaiari sakontasuna eman dio.

Ikerketa helburu zehatzak ondoko hauek dira:

- Identitate eta hizkuntzen arteko hariltzea ezagutzea eta horren nolakotasunaren zantzuak hartzea.
- Identitate eta hizkuntzen artean dagoen pitzadura ezagutzea.
- Ikerketako partaideen eleaniztasun maila ezagutzea.

4.1 azpiatalean tesi-lan honetako ikerketa-galdera guztiak erakutsi dira, baina segidan, zehazki bigarren ikerketari dagozkionak ikusiko ditugu. Hau da, bigarren ikerketako ikerketa-galdera nagusia eta azpigalderak:

2. Ikg: Ba al dago lotunerik ikasleen identitate eta hizkuntza-errepertorioaren artean?

- Zer-nolako identitatea erakusten dute ikasleek?
- Zein lotura erakusten dute ikasleen identitateak eta hizkuntzak?
- Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun?

### Metodologia

Ikerketa honetan, 4.5 puntuan deskribaturiko ikasleak hartu zuten parte. Aurreko kapituluuan xeheki deskribatu badira ere gogora ekarri nahi dira hainbat ezaugarri:

- 13 ikaslez osaturiko taldea zen.
- Ikerketa hasi zenean 5. mailan zeuden ikasle horiek, baina ikerketa bi ikasturtetan egin zenez, bigarren urtean denak 6. mailara pasa ziren.
- Eleaniztunak ziren. Gehienek etxean euskara, gaztelania edota biak erabiltzen zituzten, ikasle batek izan ezik, horrek, yola, Senegaleko hizkuntza erabiltzen zuen aipaturiko bi hizkuntzez gain.

Instrumentuak 4.6 azpiatalean doi-doi deskribatu badira ere, ikerketa honetarako zehazki erabilitakoak ondoko hauek izan ziren: gelako behaketak bai 2015 bai 2016an. Bi galdetegi: zein neurritan zara eleaniztuna? eta nortasunari buruz izenekoak. Eta azkenik, ikasleak gelan egindako bi ariketa: Ozegri Gutuna eta Historia del euskera ¿Qué sabemos sobre el euskera?

## **Emaitzak**

Emaitzetan ikusiko dugu, ikasleak ematen dituzten erantzunak askotarikoak eta, orokorrean, ñabarduraz beteta daudela. Honako gaiak jorratuko dira datozen lerroetan: ikasleen identitatea, hizkuntza eta identitatearen arteko lotura, eta ikasleen zein inguruaren eleaniztasun maila.

### **5.2.1. Ikasleen identitatea**

Jarraian honako azpikerketa-galderaz arituko gara: **Zer-nolako identitatea erakusten dute ikasleek?** Azpikaldera hori erantzuteko asmoz hainbat azpiatal sortu dira, eta horien bidez, ikasleak erakusten duten identitatearen nondik norakoak ezagutzeko parada emango dute. Horretarako honako azpiatal hauek jarraituko dira: identitate bakarra erakusten duten ikasleak eta identitate konplexuak.

#### **5.2.1.1 Identitate bakarra erakusten duten ikasleak**

Bigarren galdetegian ikasleei era zuzenean galdetu zitzaieen beraien nortasunaren inguruan, eta bertan ikusi zen joera nagusia hori izan zen, identitate batekin bakarrik identifikatzea. Hala ere, emandako erantzunetan ñabardurak ikus daitezke. ST13 ikasleak emandako erantzuna gelan ikusitakoaren gehiengoaren isla dela esan liteke:

ST13: Ni euskalduna sentitzen naiz.

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST13

Hala ere, korrante nagusiak hori badirudi ere, gaztelania ikasgaiari “Revista y Cómic” testuinguruan sortu zen elkarrizketa-etzabaidaz arituko gara jarraian. Ikasle horrek emandako “ni euskalduna sentitzen naiz” esaldiaren bestelako trazu batzuk ezagutzeko. Horretarako, ezin bestean egoera deskribatu behar da, ulertzeko nola sortu zen jarraian ikusiko dugun elkarrizketa.

Taldean, sei ikasle zeuden: bi 5. mailako, eta ikerketa honetan parte hartu ez zutenak; eta 6. mailako lau, ikerketa honetako partaide. Kontuan izan behar da, 2016. urtean ikerketako ikasleak 6. mailan zeudela.

Beraz, elkarrizketan zeuden ikasleak hauek izan ziren: ST3, ST6, ST11, ST13, eta 5. mailako bi ikasle. Ikasleak testuinguru horretan lehen edo bigarren eguna zuten, hasi berriak hortaz, eta bertan ikasleak “Ozgeri gutuna” izeneko ariketa egiten ari ziren, non pertsona ezezagun bati eskutitz bat idatzi behar zioten.

Testuinguru horretatik pasa ziren ikasle guztiek idatzi zuten eskutitza beraien hizkuntza-ohituretan zentratuz. Hala ere, talde horrek zalantzak izan zituen, eta zer idatzi ez zekitenez, irakasleari ohikoz baino laguntza gehiago eskatu zioten.



Irakasleak hizkuntza-ohituren inguruan edota beraien aisialdiaz idazteko aholkatu zien, baina asko zalantzatsu zeuden idazteko erronkari nola heldu asmatu ezinik. Horregatik, ikerlariak erabaki zuen esku-hartzea eta idazgai izan zitekeen gai bat plazaratzea talde horretako ikasleei: identitatea. Dena den, gelako ariketari buruzko zehaztapen gehiago 4. kapituluan, instrumentuak azpiatalean, dago ikusgai.

Gaztelaniako saio horretako ariketa gaztelaniaz zenez, ikerlariak hizkuntza hori erabili zuen elkarrizketa sortzeko.

Iker: Por ejemplo podéis escribirle de donde os sentís. Yo me siento de *Ikerketa-herria* o me siento de..., que soy ... podéis pensarlo y escribir sobre eso

2016.RC.Behaketa.Iker

Ikerlariak beraz, gaia mahai ganean jartzea erabaki zuen, batetik, ikasleek ariketa egiteko beste baliabide bat izan zezaten, eta bestetik, gaia ustekabeen urgaineratzean, hortan sakondu ahal izateko.

Jarraian etorri ziren ikasleen erreakzioak eta goian aipaturiko ikasleak bere iritzia berritsi zuen. Ikerlaria ST11 ikasleari galdetzen ari zitzaion, bere jatorriagatik horren iritziaren berri izan nahi zuelako eta tartean galdera horri ST13 ikasleak erantzun zion. Ikerlaria nahiko harriturik geratu zen ST13 ikasle isila eta lotsatiaren arteko izaera erakutsi zuelako gehienetan gelan.

Iker: ¿De dónde te sientes (ST11)?

ST13: **Yo me siento vasca**

2016.RC.Behaketa.ST13

Esan bezala, ST13 ikaslea isilkorra zen, horregatik, ikerlariak erantzunaren soiltasuna ikusirik, gaian gehiago sakontzea erabaki zuen, eta hortaz hariari tira egitea galdetuz:

Iker: Eta yasta? Edo **sentitzen zera *Ikerketa-herrikoa?***

ST13: **Ere bai, pixka bat**

2016.RC.Behaketa.ST13.Iker

Ikerlariaren galderan intentzioa ikusten da, ikasle horrek ez zuelako inongo momentuan ikerketako herria aipatu eta ikerlariak jakin nahi zuen ea ikerketako herriari ere loturiko nortasun trazarik zuen. Horretaz gain, elkarrizketan euskarara jauzia ikusten da, ikerlariak berez zuen tendentzia plazaratu zen eta ikasleekin hizkuntza horretan jarraitu

zuen. Elkarrizketak aurrera jarraitzen du eta ikerlariak hainbat galdera egiten dizkie, baina ST13 ikasleak esandakoan jarriko dugu arreta.

Iker: **Eta zu ST13 Europarra sentitzen zara?**

Mundukoa sentitzen zara?

ST13: **bai, eske nik daukat familia Europan.**

Iker: Baina horregatik sentitzen zara europarra?

ST13: **Bizi naizelako Europan**

2016.RC.Behaketa.ST13.Iker

Ikusten da ikaslearen erantzunean ikuspegi orokorra zegoela, batez ere Europan bizi dela esaten duenean. Aurrerago ikusiko dugu beste ikasle batzuk esaten dutena, baina oro har esaten zuten Europan familia zutenez, Europarrak sentitzen zirela. Hala ere, ST9 ikaslearen kasua berezia izan zen, bera Europarra zela jakitun zen heinean ez zelako bertako sentitzen, baina hori aurrerago ikusiko dugu.

ST13 ikaslearekin jarraituz esan, hasieran argi ikusi zela bera euskalduna sentitzen zela, ondoren ere hori berretsi zuen elkarrizketaren hasiera, baina amaieran ikusten da mundu mailan Europar sentitzen zela eta hor kokatu zuen bere burua.

Ikerketa herria ,, 10 de marzo de 2016.

Hola Özge :

Yo me llamo ikaslearen izena y tengo once años.

En catorce de julio haré doce años.

Yo vivo en Ikerketa herria, me siento de Ikerketa herria, sobre todo de Euskal Herria (País Vasco) también de Europa pero no me siento Española porque para mí Euskal Herria es individual.

2016.RC.OZ1.ST13

Ikusi berri dugu, ST13 ikasleak “Revista y Cómics” testuinguruan egindako “Ozgeri gutuna” ariketan zuen naziotasuna sentipena. Eskutitzean ikusten den moduan, bera *Ikerketa-herrikoa* sentitzen zen, baina batez ere Euskal Herrikoa, idazterako orduan euskaraz zein gaztelaniaz jarri zuen izena, “Euskal Herria” eta parentesi artean: “País Vasco”.

Hortaz gain, gelako elkarrizketan agerturiko kontzeptua ere ageri da eskutitzean, Europa. Hala ere, amaieran argi dio bera ez dela inondik inora Espainola sentitzen, berarentzat Euskal Herria banakakoa delako. Hau da, ikasle horrek azpimarra egin zuen bere nortasunaren definizioan eta berarentzat euskaldun izatea zer zen, gainera Euskal Herria Espainiatik bereizi zuen, mugak definituz. Hori hain argi bereizi eta adierazi zuen ikasle bakarria izan zen ST13.

### 5.2.1.2 Identitate konplexuak

Ikerketako: T1, ST5 eta ST11 ikasleek nortasunari buruzko galdetegian, identitateari buruzko erantzun bat baino gehiago eman zuten ikasle bakarrak izan ziren. Jarraian banan-ban ikusiko ditugu hiru kasu horiek:

Nortasunaren galdetegian modu zuzenean galdetu zitzaie ikasleei beraien identitatearen inguruan eta ST1 ikasleak horrela erantzun zuen bere nortasunari buruz 2016. urtean egindako galdetegiko galdera honi: Zure nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?

Bai, euskalduna eta gallega, familia bat ongoa delako eta bestea hemengoa.

#### 2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST1

Ikasle horrek zioen euskalduna sentitzen zela, baina baita ere Galiziakoa. Horretarako erabili zuen argudioa, bai batean eta bai bestean bertan familia izatearena zen.

Dena den, ikasle horren esaldiak badu bestelako interesgune bat: “hangoa eta bestea hemengoa” idatzi izanak hain zuzen ere. Bereizketa egin zuen “hango” eta “hemengo” hitzen artean, berak argi zuen familia zati batek ez zuela euskal nortasuna, gehitu zuen galegoa zuela, eta hemengo idaztean, euskaldunei egin zien erreferentzia. Bi kontzeptu horien bidez, ikasleak lur eremuak mugatu eta bereizi zituen, nortasuna ere bitan banatua izango balu bezala, han eta hemen.

Esan bezala, horren kontzientzia zuela erakutsi arren, egunerokotasunean muga hori modu lausoan edo ikusezinean irudikatzen zuen, ez zuelako eraginik.

Antropologian hainbatetan ikertu da alteritatea, baina beti ere ikerlaria eta ikertuaren arteko markoan, hau da, hemengoak, ikerlariaren kulturari egingo lioke erreferentzia eta hangoak, aldiz, ikerlariak ikertuko lukeen kultura zein jendarteari. Ikasle horren kasuan, bi kulturak ziren bere parte, nahiz eta bata eta bestearen artean muga irudikatu "hango" eta "hemengo" esatean.

Familia euskaldunari eta galegoari buruzko hainbat azalpen eman zituen ikasle horrek "Ozegeri gutuna" ariketan.

Hola Özge:  
Me llamo \_\_\_\_\_ y mi apellido es \_\_\_\_\_  
Mi madre es de Ikerketa herria y mi padre es  
de Eibar, pero cuando tenía 9-10 años  
años se mudaron a Ikerketa herria.  
Mi abuela y abuelo por parte de mi madre  
son de Allariz, que es un pueblo de Galicia  
ellos son "galegos". Medio verano .. y  
toda la Semana Santa, lo paso allí.  
Mi abuela y mi abuelo por parte de mi  
padre, son de Eibar, y mi bisabuela también.

2016.RC.OZ1.ST1

Ikasle horrek ondo deskribatu zituen bere familiaren erroak zeintzuk ziren. Amaren aldeko familia eta aitaren aldekoa nongoak ziren argi zuen. Gainera, jarraian ikusiko dugu eskutitzeko zatian ageri den modura, bazekien bakoitzean zein hizkuntza erabiltzen ziren.

Yo, cuando voy a Allariz oigo hablar en galego-  
y en Eibar, euskera y castellano.

2016.RC.OZ1.ST1

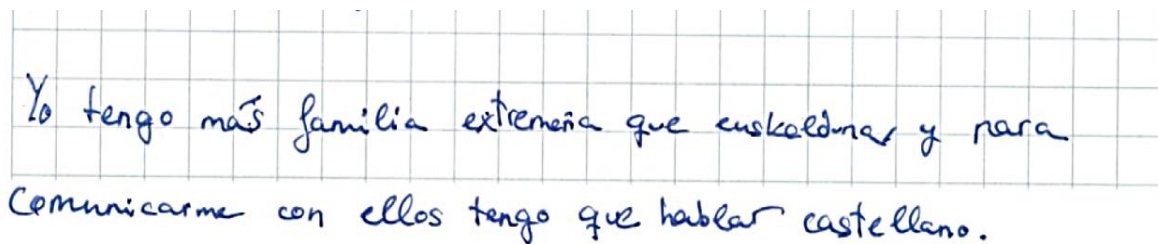
Hortaz, ST1 ikasleak argi du, berak familia Galizian izanda eta oporraldia bertan pasata, bera bertakoa sentitzen zela, baina euskalduna ere bazen, eskutitzean ikusten den eran, familia Eibar eta *Ikerketa-herrian* zituelako. Hori izan zen berak erabili zuen argudio behinena, familia izanik bera bertakoa sentitzen zela. Ikasle horrek, beraz, agerian utzi zuen euskalduna ez ezik, galego ere sentitzen zela eta biak zirela berantzat, bere nortasunaren ezaugarri.

Antzeko kasua da ST5 ikaslearena, galdetegian galdetzean ea leku bat baino gehiagokoa sentitzen al zen honakoa erantzun zuen:

ST5: Bai, euskal herrikoa eta extremadurakoa.

2016.Galdetegia.Nortasuna.ST5

Erantzuna ulertzeko, Ozgeri Gutuna gelan egindako ariketan, ageri da familia duela Extremaduran:



Yo tengo más familia extremeña que euskaldunak y para comunicarme con ellos tengo que hablar castellano.

2016.RC.OZ1.ST5

Bertan dio, familia gehiago duela Extremaduran Euskal Herrian baino, eta hala ere horrek ez dio kasu horretan euskal nortasunari edo euskaldun izateari garrantzia kentzen. Hau da, nahiz eta familia gehiago izan Extremaduran, bera euskaldun ere sentitzen zen.

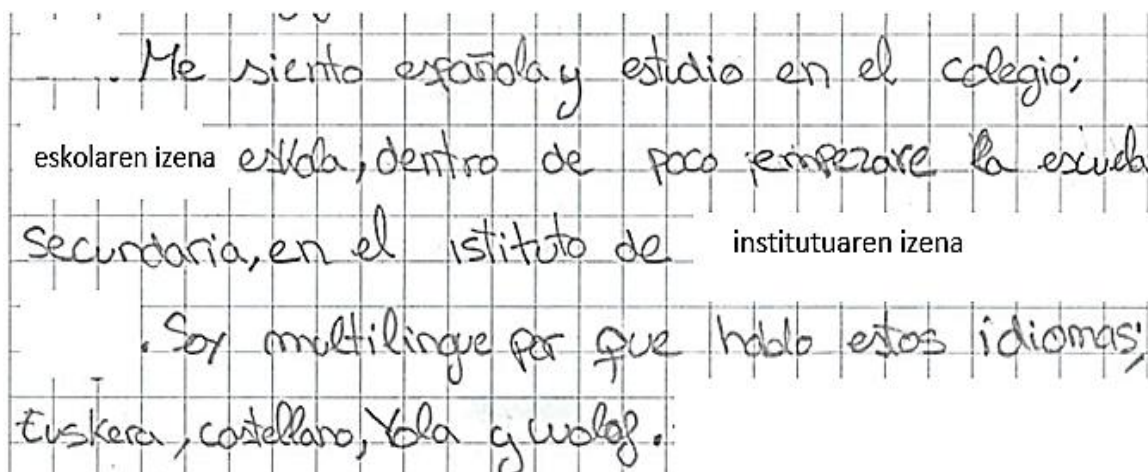
Atal honetan ikusiko dugun hurrengo kasua ST11 ikaslearena izango da. Bera jatorriz senegaldarra zen eta nortasunari buruzko galdetegian ea nongoa sentitzen zen ikasleak horrela adierazi zuen:

ST11: Senegalekoa eta *Ikerketa-herrikoa*.

2016.Galdetegia.Nortasuna.ST11

Ikasle horrek, ez zuen ez euskaldun ezta Euskal Herrikoa idatzi. Bere nortasunari buruz galdetzean, *Ikerketa-herria* aipatu zuen, nahiz eta, Senegali erreferentzia egitean, ez zuen bertako herri bat idatzi. Hortaz, desberdintasuna ageri da, batean estatu bati egin ziolako erreferentzia, Senegal, baina bere nortasuna definitzen zuen beste alderdiari

aipamen egiteko, herriaren izena erabili zuen, ez nazioa. Hortaz, identitatearen aldetik, ikasleak bere burua kokatzerako garaian zailtasunak atzeman daitezke edo gutxienez nahasmena. Hala ere, beste ikasleak egin modura, Ozgeri gutuna ariketan ST11 ikasleak argi idatzi zuen:



2016.RC.OZ1.ST11

Eskutitzeko hasierako zatian argi ikusten bera espainola sentitzen zela, horrela idatzi baitzuen. Hala ere, bigarren zatian idatzitakoa ere ekarri nahi da, izan ere, bertan jarri zuen bera eleaniztuna zela hainbat hizkuntza hitz egiten zituelako.

Eskutitza idazten aritu zirenean ikerlaria gelan egon zen behaketa parte-hartzailea eginaz, eta bereziki ST11 ikaslearekin gaian asko sakontzerik izan ez bazuen ere, ikasleak ikerlariari honako esan zion:

Iker: **¿De dónde te sientes?**

ST11: **De aquí**

Iker: ¿de aquí es de *Ikerketa-herria*?

ST11: bai!

2016.RC.Behaketa.ST11.Iker

Hortaz, ST11 ikaslearen kasuan ikerlariak nabaritu zuen, ematen zituen erantzunengatik, ez zuela argi nongoa sentitzen zen. Hala ere, ST11 ikaslea oso lotsatia eta isila zen, asko kosta zitzaion ikerlariari bere hizkuntza-ibilbidearen berri izatea eta gelan egindako behaketa parte-hartzailearen bidez eta taldeko irakaslearen bidez lortu zuen ikasleak horri buruz gehiago jakitea. Dena den, gela barnean identitateari buruz sakontzeko ez zen tarterik ikusi, eta horregatik, galdetegian ikasleak esan zuena litzake ikerlariaren aburuz erantzunik zintzoena. Hala ere, ikasle horrekin zalantzak erantzunak baino gehiago izan ziren. Era horretan, ikusi ahal izan da gaiak ertz asko dituela eta duen konplexutasuna.

Hiru ikasle horiek kasuak ikusi ondoren esan, hirurek atea zabaltzen diotela gai honek dituen ertzei. Beraien erantzunen bidez ikusi ahal izan da, identitatea gai konplexua dela, argitan jarriz sinpletasuna ez dela gai horren ezaugarria.

Kasu horien ordainetan, ST9 ikasleak esandakoa ekarri nahi da, berak identitateari buruzko hausnarketa antzeko zerbait egin zuelako nortasunaren galdetegian. ST9 ikaslearen kasua

ekarri nahi da, izan ere nolabaiteko lotura du ST13 emandako erantzunekin. Hau da, ikasleak Europarekin zuten loturaz ariko gara segidan. ST9 ikasleak behin baino gehiagotan argi utzi zuen gelan bera euskalduna sentitzen zela eta nortasunari buruzko galdetegian ere hori ikusten da, baina bestelako ñabardura bat egiten du eta horretan jarri nahi da fokua:

Zure nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?

Euskalduna, edo Bizkaitarra.  
Ez naiz inoiz europarra sentitu, arraroa eta?

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST9

ST9 ikasleak galdera baten bidez amaitu zuen bere erantzuna, era horretan agerian utziz ikasle horien arteko desberdintasunak identitateari dagokionez. Hau da, nahiz eta ST13 bezala euskalduna sentitu, ez zen ST13 bezala Europarra sentitzen, eta ST9 ikasleak gainera iradoki zuen, bere esaldiaren amaierarekin, hori zerbait arraroa zela, ulertaraziz Euskal Herria Europaren parte den heinean bera ez zela horrela sentitzen. Hau da, ST9 ikasleak galdera egiten du, eta bere burua interpelatu zuen, esateko bera ez zela Europarra sentitzen. Ulertaraziz, kontziente eta jakitun zela bera European bizi zela, baina ez zela bertako sentitzen. Eta amaieran gehitzen du, bere aburuz hori ez dela ohikoa. Hau da, sentipen hori "arraroa" dela. Hortaz, ikasle horren kasuan argi ikusten da, hasierako zatian idatzi zuenagatik, bera euskalduna sentitzen zela. Eta horri helduz gehitu, Bizkaitar ere sentitzen zela. Hala ere, zaila da jakitea ikasle horrek zer esan nahi zuen "edo" hori gehituta. Hala ere, ikaslea ezagututa ikerlariak uste du, berarentzat bizkaitar izatea euskaldun izatearen parte zela, horregatik sartu zituen multzo berean. Hau da, bera euskaldun edo bizkaitarra zela baina biak identifikatu zituen bere nortasunarekin, aldiz, Europa ez zuen inoiz sentitu bere identitatearen parte.

### 5.2.2 Hizkuntza eta identitatearen arteko lotura

Atala honetan hizkuntzen eta identitatearen arteko loturaz ariko gara bigarren azpikerketa-galderak horrela diolako: **zein lotura erakusten dute ikasleen identitateak eta hizkuntzak?** Galdera horri erantzuteko asmoz, ondorengo azpiatal sortu dira:



euskaldun sentitzea eta euskararen erabilera, eta identitatea eta hizkuntzaren arteko arrakala.

### 5.2.2.1 Euskaldun sentitzea eta euskararen erabilera.

Nortasunaren galdetegian hamahiru ikaslelik hamarrek "euskaldun" adiera erabili zuten beraien identitatea definitzerako garaian. Horrez gain, batzuk beste ezaugarri batzuk gehitu zituzten, esaterako: *Ikerketa-herria* edo Euskal Herria. "Euskaldun" idatzi ez zuten hiru ikasle horiek honako kontzeptuak erabili zituzten beraien burua definitzeko: batek "Euskal Herria" eta beste biek "*Ikerketa-herria*".

Lehenengo kapituluan ikusi da ikasleen euskararen erabilera zer nolakoa izan den. Eta bertan ikusitakoarekin esan daiteke, euskararen egoera zein den jakin arren, aisialdian adibidez gutxi erabiltzen zutela. Hala ere, horrek ez du esan nahi hizkuntza horrekin, eta horrek dakarren identitatearekin loturarik sentitzen ez dutenik. Aitzitik, ikasle horiek euskara maiz erabili ez arren, gehienek beraien burua euskalduntzat zuten. Agian kasurik deigarriena ST12 ikaslearena litzateke, zeinak euskara ez zuen gogoko, baina identitateari buruz galdetzean nortasunari buruzko galdetegian zalantzarik gabe jarri zuen:

Zure nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?  
*Euskalduna, Euskal Herrikoa. Bakarrik hori.*

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST12

Ikasle horrek, ez zuen beste identitaterik jarri, gainera argi jarri zuen "bakarrik hori". Hori esatean ez zituen aintzat hartu bere sentitarteko galziarrak, gelan hainbatetan aipaturikoak. Horri buruzko zehaztapen gehiago beherago ikusiko dira.

Dena den, galdetegi horren aurreko galderan, hau da, nortasunari buruzko galdetegiko 8. Galderan, argi erantzuten du:

8. Zein sentitzen duzu zure hizkuntza?  
*Gaztelania.*

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST12

Hortaz, bera euskaldun, Euskal Herritar bezalako kontzeptuekin identifikatzen bazen ere, bere hizkuntza gaztelania sentitzen zuen. Ikerketaren mugak medio, ezin izan zen gehiago sakondu ikasle horren iritzietan. Baina jakin-mina pizten du, ikasle horrek agerian utzirikoak, hots, euskara norberaren hizkuntza sentitu gabe euskaldun sentitzearena. Hala ere, emaitza hauek, beste behin, identitatearen gaia konplexua dela erakusten dute.



ST12 ikasleak esandakoarekin jarraituko dugu, izan ere, lehenengo ikerketan eta nortasunari buruzko galdetegiko erantzunen bidez, ikusarazi zuen berak euskara gogoko izan ez arren, horrekiko nolabaiteko lotura bazuela, izan ere euskaldun sentitzen zen, hori da adibidean ikusi zena eta baita gelako behaketetan. Ikasle horri buruzko ikuspegi zabalagoa izateko, jarraian "Ozgeri gutuna" ariketako eskutitzaren zati bat izango dugu hizpide:

Mi madre ha ido al Euskaltegi de Ikerketa herria  
y ha trabajado muy duro para aprender euskera  
Entiende bien pero se líia con los verbos.  
Se algunas palabras en estos idiomas: catalán  
y gallego porque tengo familia que ha nacido  
allí. Y aparte, también se algunas palabras en ~~castellano~~.  
En la escuela nos dicen que / a hablemos en  
euskera o nos prohíben hablar en castellano.  
Mi padre dice.  
No importa en que idioma digas las cosas  
\* Lo importante es lo que digas.  
Y con esa frase estoy totalmente de acuerdo.  
Aquí acabo mi redacción informal para ti. 7  
Adios y hasta la proximas.

2016.RC.OZ1.ST12

ST12 ikaslearen amak, gelako beste hainbatek bezala, euskara euskaltegian ikasi zuen, eta hori da eskutitzaren hasieran dioena. Ondoren, lehen laukizuzenean irakurgai dago, bere familiaren jatorria, zeina gehienbat galiziarra den, baina baita Kataluniakoa ere. Azkenik, ageri da ikasle horren iritzia euskara eta gaztelaniarekiko: "en la escuela nos dicen que hablemos en euskera o nos prohíben hablar en castellano". Ikasle horrek gehienetan gaztelania erabiltzen zuen komunikatzeko, eta berarentzat etsigarria zen euskaraz hitz egitea. Hau da, berarentzat euskaraz hitz egitea halabeharrez egin beharrekoa zen eta derrigortasunetik, zurruntasunetik bizi zuen euskararen erabilera. Hala ere, identitatearen aferari helduz, ikusten da, bera euskalduna sentitzen zela eta terminoak modu batera parekatu zituela, esanaz: "Euskalduna, Euskal Herrikoa". Beraz, hizkuntza eta identitatearen arteko arrakala erakusten du ikasle horren adibideak, laburki esanda euskara gogoko izan ez, baina euskaldun sentitzea. Edota beste begirada batekin gaiari helduz, ikasle horren adibideak gaiaren konplexutasuna agerian uzten du. Hortaz esan, gai horrek hainbat ertz dituela, eta guztiei heltzea, konplexutasuna agerian uztea dela.

Ikasle horren adibidea agian nabariena izan zen, euskaraz gutxi hitz egin eta hizkuntza hori gogoko izan gabe, horrekiko lotura erakustea, bere identitatearen parte bezala. Baina beste ikasle batzuk, eta ikerlariak behaketan ikusitakoaren arabera, ez zuten euskara egunerokotasunean bolo-bolo ibiltzen, eta hala eta guztiz ere, euskaldun sentitzen ziren, Euskal Herritar. Hori izan zen behinik-behin nortasunaren galdetegitik jasotakoa. Era horretan, agerian geratu da ikasle horiek hizkuntza erabili gabe, horrekiko garatu sentimendu eta lotura zer nolakoa den. Dena den, ikerketaren mugak aintzat hartuz, ezin izan zen jakin ikasle horiek nola definitzen zuten esaterako: "euskalduna". Edota zer zen bakoitzarentzat "euskaldun" izatea. Horregatik, ikerketa horren bidez agerian gertatu dira identitateari eta hizkuntzaren inguruko hainbat eta hainbat galdera, beste ikerketa batzuen bidez argitzeko asmoz. Hala ere gai horri argia eman nahi diote jarraian ikusiko diren lau ikasleen erantzunak.

ST1, ST8, ST10 eta ST11 ikasleak nortasunaren galdetegiko 8. galderan erantzun bat baino gehiago eman zuten bakarrak izan ziren, hau da, ikasleei galdetu zitzaizen ea zein sentitzen zuten beraien hizkuntza, eta lau ikasle horiek, erantzun bat baino gehiago eman zuten. Zazpi eman zuten erantzun bakarra, horietatik bostek euskara eta bik gaztelania jarri zuten. Beste bi ikaslek hutsik utzi zuten galdetegiko atal hori. Hortaz, egoera zein den ikusita erantzun bat baino gehiago eman zuten lau ikasle horiek idatzitakoan murgilduko gara.

ST1 eta ST11 ikasleak ildo berean kokatu ziren beraien erantzunak ematerako orduan, izan ere biek antzeko erantzunak eman zituzten galdetegiko 8. eta 9. galderetan. Horrekin esan nahi da, nortasunaren inguruan ere bi ikasle horiek erantzun bat baino gehiago eman zutela, gaiaren konplexutasuna agerian utziz. Jarraian bi ikasleak 8. galderan esandakoa ikusiko dugu eta ondoren 9. enean.

ST1 ikasleak horrela erantzun zuen:

**Zein sentitzen duzu zure hizkuntza?**

Euskara, Gaztelania, Gallegoa eta apurxo bat ingelesa

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST1

Ikasle horrek lau hizkuntza aipatu zituen bere bezala, eta gainera azken hizkuntzan, ingelesean hain zuten ere, zehaztaper bat gehitu zuen, esanaz hori pixka bat sentitzen zuela bere hizkuntza. Identitateari dagokionez 5.2.1.2. azpiatalean ikusi da, ikasle horrek emandako erantzuna, non argi dioen bera euskalduna eta galegoa sentitzen dela.

Aipatu moduan, ST11 ikasleak ere antzeko erantzuna eman zuten:

Zein sentitzen duzu zure hizkuntza? *Euskara eta Gaztelania.*

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST11

Kasu horretan baina, ikasle horrek ez zion bere jatorriari zego(z)kion hizkuntza/ei erreferentziarik edo aipamenik egin, hau da, yola edo wolof. Senegalen hitz egiten diren hizkuntzak aipatu beharrian, bere sentitzen zituen euskara eta gaztelania zirela idatzi zuen. Eta 2.1.1.2. azpiatalean aipatu moduan, bere identitatean bai egin ziola erreferentzia jatorrizko bere herrialdeari, Senegali han zuzen ere. Ondoren, *Ikerketa-herria* aipatu zuen bere identitatearen isla bezala, eta horri loturik dauden euskara eta gaztelania bertako eta bere diren hizkuntza bezala.

ST8 eta ST10 ikasleen kasuak desberdinak dira, izan ere euskara eta gaztelania aipatu zituzten biek beren hizkuntza modura, baina identitateari dagokionez, biek "euskalduna" idatzi zuten.

ST10 ikasleak esandakoarekin hasiko gara:

8. Zein sentitzen duzu zure hizkuntza?

*Gaztelania eta euskara*

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST10

Ikasle horrek bere sentitzen zituen, bai gaztelania, bai euskara ere, biak ala biak osatzen zutelako bere hizkuntza-errepertorioa. Baina identitatearen gairi helduz esan, ikasle horrek argi idatzi zuela nongoa zen:

9. Zure nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?

*Euskalduna sentitzen naiz. Ez.*

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST10

ST 10 ikasleak hizkuntzetan islatu zuen konplexutasuna, esanaz berak biak sentitzen zituela bere, baina identitateari dagokionez, euskalduna sentitzen zen, ulertaraziz euskaldun kontzeptuaren barnean, bere aburuz, euskarak eta gaztelaniak lekua zutela.

Aipatu moduan, ezin izan zen jakin ikasle bakoitzarentzat zer zen euskaldun izatea edota zein eremu geografiko zehatzekin lotzen zuten, horregatik eta horren adibide modura ekarri da ST10 ikasleak “Documentales” testuinguruan idatzitakoa:

1. ¿Qué sabes sobre el origen del euskara? Que está en peligro de extinción y que también se habla en una pequeña parte del sur de Francia.

2016.Dc.EuHist.ST10

Batez ere idatzitako horren amaieran jarri nahi da arreta, non ikasleak euskarari erreferentzia eginaz dioen: “se habla en una pequeña parte del sur de Francia”. Hortaz, ikasle horrek bide ematen du esandakoaren bitartez, ulertzeko berarentzat Frantziar estatuaren baitan, eta geografikoki kokatzen du, hegoaldeko zati batean, euskara hitz egiten dela. Ezin da jakin berarentzat bertako biztanleak euskaldunak ziren ala ez, baina bai euskaraz ari direnaren kontzientzia duena. Bada horrelako zerbait idatzi zuen beste ikasle bat ST6. Hala ere esan, bi ikasle horiez gain, beste ikasle gehienek “ se habla en Euskal Herria” bezalako esaldiak erabili zituztela, baina ez zuten zehaztu zer zen berarentzat Euskal Herria.

ST6 ikasleak, zeinak euskara zuen bere hizkuntzatzat honakoa idatzi zuen:

1. ¿Qué sabes sobre el origen del euskara?

El euskara es el idioma de Euskal Herria pero una parte de Euskal Herria está en Francia entonces también es un poco francés.

2016.Dc.EuHist.ST6

Ikasle horrek ere erreferentzia egin zion Frantziar herrialdeari, esanaz euskara eta Euskal Herriaren zati bat Frantzian kokatzen denez bertakoa ere badela. Aldiz, ez du esaten Euskal Herriaren zati bat Espainian kokatzen dela, adibidez. Soilik aipamen egiten dio Frantziari. Hala ere, aurrerago ikusiko da ikerlariak galdetu zionean ea bera frantses sentitzen zen, berak argi erantzun zion “ez”. Ikerlariak espresuki egin zion galderari erantzun bakuna eman zion, eta gauza bera galdetzean ea bera espainola sentitzen zen, “ez” izan zen ST6 ikasleak esandakoa. Hortaz, idatzi zuenean “también es un poco francés” ulertarazten du euskara badela apur bat frantsesa, edo lurralde horretan ere kokatzen du, nahiz eta hasieran esan “ El euskara es el idioma de Euskal Herria”.

Ikusten da ikasleek nahasmena dutela hainbat kontzepturekin eta hori ikerlariaren aburuz bada jendartearen isla. Askotan zailtasuna daudelako, batetik, adierazteko norberaren identitatea, eta bestetik, jakiteko aukeratutako identitate hori geografikoki non kokatzen den. Hau da, zenbateko zabalera hartzen duen aukeraturiko identitateak,

kasu honetan bereziki, "euskal" identitateak. Gainera, euskararen banaketa administratiboa dago, zeinak ez dion mesede egiten identifikazioaren atxikipenari. Hau da, ikasleek, badakite euskara Euskal Herrian hitz egiten dela, baina hori definitzeko garaian zailtasunak sortzen dira, eta ezin da jakin Euskal Herria zeri deitzen dion ikasle bakoitzak. Horren adibide litzateke ST6 ikaslearen idatzia. Horri loturik, berdina gertatuko litzateke euskaldun kontzeptuarekin, ezin jakin daiteke ikasleentzat zer den euskaldun izatea, edo nolako ezaugarriak dituen. Dena den, ST10 eta ST6 ikasleak izan dira bakarrak Frantziari erreferentzia egin diotenak, nolabait erakutsi dute kontziente direla bertan ere euskara hitz egiten dela, eta hori espresuki adierazi, Gainontzeko ikasleek, "Euskal Herria" idatzi zuten eta ez dakigu horrekin zehazki zeri egiten dioten aipamen.

Bestetik, ST10 eta ST8 ikasleak argi apur bat igortzen dute beraientzat euskalduna nor den edo nolakotasunaren kontuari. Eta ikasleen adibideekin jarraituz, horregatik diogu, ST8 ikasleak ST10 eginiko antzeko bidea jarraitzen duela, berak ere biak zituen bere hizkuntzat, baina nortasunari buruz galdetzean berak ere euskalduna zela idatzi zuen:

Zein sentitzen duzu zure hizkuntza?

Gaztelania eta euskera

Zure nortasunari buruz: zer sentitzen zara? Nongoa sentitzen zara? Leku bat baino gehiagokoa?

Euskalduna

2016.Galdetegia2.Nortasuna.ST8

Bada ST10 eta ST8 ikasleen artean antzekotasun bat, biak ikasle modura, isilkorrak zirela. Ikerlariarekin era diskretuan jokatzeko zuten, nahiz eta prest agertu hitz egiteko edo erantzuteko, beraien kabuz gutxitan etortzen edo hitz egiten zuten ikerlariarekin. ST10 ikaslea hala ere, apur bat hiztunagoa zela esan behar, taldean, ikerlariaren ondoan eseri nahi izaten zuelako berarekin egoteko, nahiz eta askotan hitzik ez egin. ST8 ikaslea, aldiz, serioagoa zen, saiatzen zen ariketak ahalik eta hobekien egiten eta oso saiatua zen, ST10 ikaslea bezala. Antzekotasun gehiago ere bazituzten: biak bizi ziren *Ikerketa-herria* eta familiarekin gaztelaniaz aritzen ziren.

Hortaz, bi ikasle horiek jatorrizko familia *Ikerketa-herrikoa* izanik, argi idatzi zuten euskaldunak zirela, baina hizkuntzei dagokienez, biek adierazi zuten euskara zein gaztelania beraien hizkuntza sentitzen zituztela. Horrela, ulertaraziz euskaldunak izan arren, biak zirela beraien hizkuntzak edota beste era batera esanda, euskaldun sentitzea ez dagoela soilik hizkuntza batera mugatuta baizik eta kontzeptu horrek, euskara ez ezik gaztelania ere har lezakeela bere baitan. Horregatik, arestian aipatu den modura, uste da ikasle horientzat, euskaldun izatea zabalik dagoen kontzeptu bat dela, ikusarazten

dutelako euskalduna euskaraz zein gaztelaniaz aritzen den hori badela, beraiek bi hizkuntzak bere kontsideratzen zituztelako.

### 5.2.2.2 Identitatearen eta hizkuntzaren arteko arrakala

Ikasle talde osoa “Radio y Televisión” testuinguruko aurkezpena jarraitzen ari zen eta ST30 ikaslea “Ozgeri gutuna” ariketa ozen irakurtzen ari zen ikastalde osoari. ST30 ikaslea 2016. urtean 5.mailan zegoen, eta horregatik ez zen ikerketako partaide. Baina bere ariketaren irakurketak talde osoaren aurrean egiteak bide eman zion ondoren sortu zen elkarrizketari. Horrela irakurri zuen bere ariketako azken aurreneko zatia:

ST30: me gustaría hablar: chino, francés, italiano, catalán y ondarres.

Irakaslea: **ondarres, fijaros en eso.** Seguimos, seguimos, seguimos. Shhh

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST30.Irksl

Irakasleak ezagutzen zuen ikasleak idatzitakoa eta bazirudien horri buruz hitz egin nahi zuela edo eztabaida piztu nahi zuela horren inguruan, horregatik aipatu zuen “ondarres” horretan arreta jartzeko.

ST30 ikasleak jarraitu zuen eskutitza irakurtzen eta jarraian datorren zatian jarri nahi da bereziki fokua:

ST30: Maqueta significa cuando eres de un país que se habla en un idioma y hablas en otro idioma. Y en un país que se habla en un idioma, hay que hablar en ese idioma. Y **nuestro idioma es el euskera y yo como hablo en castellano, por eso mi amama me llama maqueta.**

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST30.Irksl

Ikasleak bere hitzekin idatzi zuen “maketaren” esanahia eta berak ulertzen zuenetik abiatu zen hori idazteko. Aipu horren bidez ikusten da identitatearen eta hizkuntzaren arteko haustura, hau da, lotura eza. Horregatik, euskalduna ez den orori maketa/o deitzeko ohitura ikusten da ikasle horren amonaren aldetik.

Aurkezpena egiten ari zen ikasleari, horrela galdetu zion taldeko irakasleak:

Irakaslea: tu amama sabe euskera, ¿no? Pero suele estar enfadada con sus nietas, eso me había contado

hace tiempo. Eso me habías contado hace mucho ya.

**Suele estar enfada con vosotras ¿Por qué?**

ST30: **porque hablamos en castellano**

Irakaslea: habláis en castellano **¿y todas habéis estudiado en...?**

ST30: **en euskera**

Irakaslea: vuestra abuela no estudió, **vuestra amama no estudio en euskera, y ve que sus nietas han estudiado todas en euskera ¿pero en casa hablan en...?**

Ikasle guztiak: **castellano**

Irakaslea: castellano, **¿y entonces les llama?**

Ikasle guztiak: **maqueta**

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST30.Irksl

Ikusten da elkarrizketa horretan oraindik maketo/a hitza bizi bizirik dagoela eta modu horretan, identitateari buruzko gogoeta bultzatzen duela. Batetik, ikasle horren amonak bere bilobarengan bultzatzen du hausnarketa horrela izendatuta eta bestetik, irakasleak ere ahalegina egiten du ulertarazteko hitz horren esanahia.

Irakasleak elkarrizketa jarraitzen du:

Irakaslea: maquetas **¿a quienes más os llaman en casa así cariñosamente?** pero con dolor de corazón.

Venga más altos esos dedos.

2016.RC.IkastaldeAurkezp.Irksl

Irakasleak dio, maketa/o deitzeak min ematen diela beraien senideei, batez ere aiton-amonei. Jarraian irakasleak ST26 ikasleari egiten dio erreferentzia, zeinak ez zuen ikerketan parte hartu. Baina esan bezala, talde osoaren aurrean ari zen ST30 ikaslea aurkezpena egiten, beraz, irakasleak talde osoko ikasleengana zuzentzen zen. Egoera ulertzeko esan, ST26 ikaslea etxetik erdaldua zela eta ez zuela euskararekiko jarrera onik agertzen, gehienetan gaztelaniaz mintzo zen. Gainera, jarrera arazoak izan zutela esan zion irakasleak eta ikerlariak ere behatu zuen hori, batez ere testuinguruan berarekin egon zenean. Dena den, ikerlari ia beti euskaraz zuzentzen zitzaion eta ahalegina egiten zuen jarrera ona izateko bere aurrean.

Hortaz, gelan aurkezpena egiten ari zirenean, irakasleak ST26ri gelako ikaskideei begiratzeko esan zion, izan ere, une horretan leihotik begira ari zen, gelako eztabaidan

asko parte hartu gabe, gaia interesatuko ez balitzaio bezala. Horregatik, ikerlariak ulertu zuen atentzia deitzeko modu bezala zuzenean bera interpelatzea.

Irakaslea: ST26 mira, haz el favor de mirar. **Todos estos**, compañeros tuyos, bajar ya los dedos, **tienen familia euskaldun pero estos niños hablan castellano en casa**, ¿y quienes os llaman maquetos? ¿aitite-amama o los padres?

*Ikerlariaren oharra: oso azkar jetxi dituzte eskuk, baino ikerketakok: ST3, ST4, ST6, ST7 ta besten bat agian.*

Ikasle batzuk: **aitite amama**

Irakasle: maqueta o parecido

Ikasle (ST7): **una tía**

Irakasle: una tía tuya

Ikasle: aitite

Irakasle: aitite, aahhh

ST3: **aitte**

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST3.(ST7).Irksl

Ikerlariak unean hartutako oharretan ikusten da, ikasle bati baina gehiagori deitzen ziotela maketa/o etxeokok. Ikasle batzuk esan zuten aiton-amonak zirela horrela deitzen zietenak, baina ezin izan ziren identifikatu, bat baino gehiago izan zelako eta gainera une berean hizketan ari zirelako. Uste da, ST7 ikasleak esan zuela izeba batek horrela deitzen ziola, baina ikerlaria ez dago ziur, horregatik ageri da parentesi artean. Lehen aipatu da ST26 ikasle etxetik erdalduna zela eta horregatik irakasleak horrela galdetu zion:

Irakasle: aitte, bueno. Igor, zer da aitte?

ST26: aita

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST26.Irksl

Irakasleak hori erabili zuen etenaldi moduko bat egiteko, izan ere, ST26 elkarrizketara lotu zuen, baina gainera gelan sortu zen tentsioa baretzeko balio izan zuen. Ondoren, irakasleak lasaiago jarraitu zuen:

*Ikerlariaren oharra: irakasleak tonua aldatzen du: lasai eta goxo hitz egiten hasi da.*

Irakaslea: y, eh, ¿creéis que les duele a vuestra familia, saber que sabéis y que no lo utilizáis?

Ikasle batzuk: si



2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST26.Irksl

Badirudi gelako ikasle batzuk ohartu zirela beraien senideei sortzen zieten min sentimentalaz beraiek gaztelaniaz hitz egiten zutenean bereziki beraiekin. Eta irakasleak ikasle horiekin bat egin nahi izan zuen bere esperientzia kontatuz:

Irakasle: a mí también me llamaban eh, cuando hablaba en castellano, y yo entonces no hacía mucho caso, pero luego pensaba, jo a mi abuela y a mis padres lo que les dolía eh eh (atentzioa deika ari da ikasle batzuei) lo que les dolía que no habláramos. Sabiendo, sabiendo. Mira, pues se le ocurrió meterlo y me parece que es otro detalle. ¿Alguna cosilla que os haya llamado la atención de su carta, a ver?

2016.RC.IkastaldeAurkezp.Irksl

Irakasleak bere esperientzia kontatzean, ikasleekiko gertutasuna erakutsi zuen, berak ere egoera hori bizi izan zuelako. Jarraian, ikasle batzuk hainbat gauza komentatu zituzten ST30 ikasleak esandakoaren inguruan, ikerketarako garrantzirik ez dutenak, baina ondoren hasieran aipaturiko “ondarres” gaiari heltzen diote eta ikerketako ST4 ikasleak hartzen du parte bere esperientzia kontatuz:

Ikasle: Yo no sabía que quería aprender italiano, ondarrés, eh.

Irakasle: vamos con el ondarrés. El ondarrés ha salido en varios sitios y en otro grupo también. **¿Por qué os ha llamado la atención lo del ondarrés?** ¿Por qué os gusta lo del ondarrés?

ST4: **mi amama es de allí y siempre me habla en ondarrés**

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST4.Irksl

Taldeko irakasleak ez zekien ST4 ikaslearen amona Ondarroakoa zela, horregatik izugarritzko harridura aurpegia jarri zuen hori entzutean.

Irakasle: ahhh (jakin-minez), **¿eres nieta de ondarrés?**

*Ikerlariaren oharra: gelan izugarritzko isilunea. Tentsioa, urduritasuna bezela.*

Irakaslea: **y habla castellano.** Esto no tiene perdón de Dios

Ikasleak: parrez

Irakasle: **uiii ST4 como se entere amama, ui ui ui.**

**Mira como me ha entendido (irakaslea parrez)**

*Ikerlariaren oharra: ST4 ikaslea losatuta, aurpegia gorri-gorri jarri zaio.*

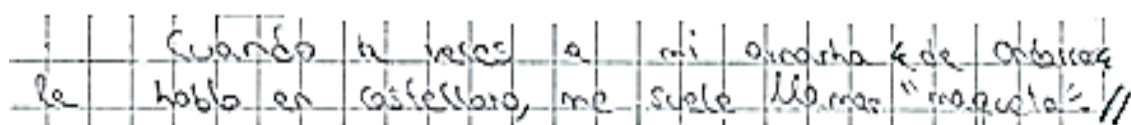
Irakaslea: perfectamente.

2016.RC.IkastaldeAurkezp.ST4.Irksl

ST4 ikasleak, bereziki ikerketako lehen urtean, 2015, gaztelaniaz hitz egiteko joera gehiago zuen. Ondoren, 2016. urtean ikerketako 2. urtean, bere joera aldatu zen, baina hala ere batzuetan gaztelaniaz hitz egiten jarraitzen zuen. Bilakaera hori, euskara geroz eta garrantzitsuagoa izeneko azpiatalean ikus dugu.

Hortaz, ikusten da ikasleen artean hainbat aiton-amona euskaldunak direla. Halaber, lotsa eta egonezina sentitzen dute beraien bilobek gaztelaniaz hitz egiten dietenean.

ST4 ikasleak “Ozegeri gutuna” ariketan ere horrela adierazi zuen, gelan ikerlariak ikusitakoaren guztiz osagarri:



(Cuando a veces a veces a mi amama de Ondarroa le hablo en castellano, me suele llamar “maqueta”)

2016.RC.OZ1.ST4

Hortaz, gaur egun maketa hitza bizi bizirik dago eta ikasle askori horrela deitzen diete beraien senitarteakoak, finean, erabiltzen duten hizkuntzak berain nortasunean eragina duelakoan.

### 5.2.3 Ikasleen eta beraien inguruaren eleaniztasun maila

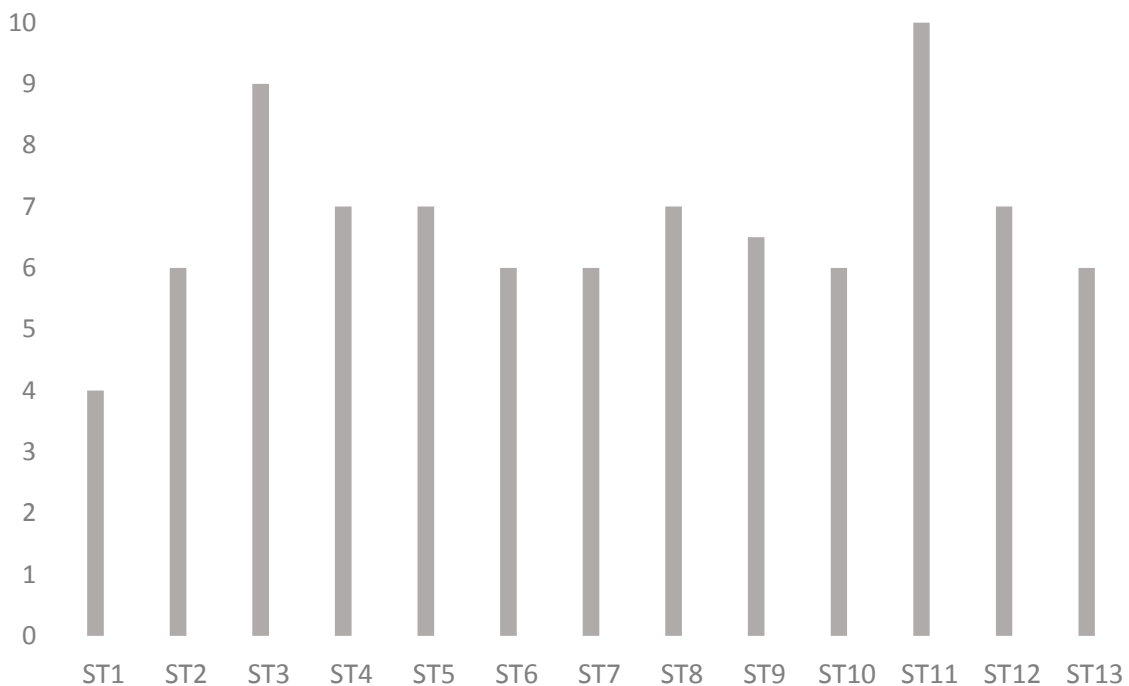
Identitatea eta hizkuntzaren gaiarekin jarraitzeko, eleaniztasunaz arituko gara. Horretarako, bigarren ikerketako azken azpikerketa-galdera izango dugu hizpide: **Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun?** Eleaniztasunaren gaia zabala denez, hiru esparru nagusira mugatu dira emaitzak: Beraien burua, familia eta ingurua. Hiru esparru nagusi horien emaitzak batik bat eleaniztasunaren inguruan eginiko galdetegiaren bidez jaso ziren, zeina aurrez 4.6 instrumentuen inguruko azpiatalean ikusi dugun.

### 5.2.3.1 Beraien burua

Azpiatal honetan ikerketako ikasleek berain burua zein eleaniztasun mailan zuten ikusiko dugu. Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun? Galdetegiaren baitan, ikasleei honako galdera egin zitzaion: “Zein neurritan zara eleaniztuna?”. Ikasleek emandako erantzunen batz bestekoa, hamarretik zazpi izan zen. Hortaz, era labur batean esan daiteke eleaniztuntzat dutela euren burua. Hala ere, ñabardurak daude horretan eta horiek argitzen saiatuko gara jarraian.

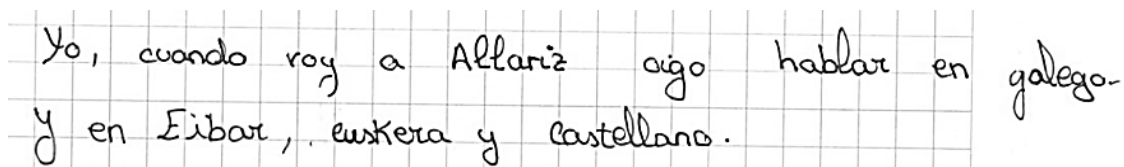
Grafiko honen bidez, ikasle bakoitzaren erantzunak ikusi daitezke, modu horretan egoeraren ikuspegi orokor bat izateko.

5.7. irudia: 2015. Galdetegia: Zein neurritan zara eleaniztuna?



Dena den, ikasle batzuen erantzunetan sakondu nahi izan da azpiatal honetan. Horregatik jarraian hainbat ikasleren erantzunen argi itzaletan jarriko dugu fokua.

ST1 ikasleak, eleaniztasunari buruzko galdetegiko arlo guztietan, puntuazio baxua jarri zuen. Horrekin esan nahi da, bere buruari, familiari eta inguruari batetik hamarrerako eskalan puntuazio baxua idatzi zuela, lautik beherakoa, alegia. Dena den, arlo honi, bere buruari eman zion atal guztietatik puntuaziorik altuena: lau. Hortaz, esan liteke ikasle horrek bere burua ez zuela oso eleaniztuntzat, bat: batere ez kontzeptuarekin lotzen zelako eta hamar oso eleaniztuna. Aitzitik, bada ikasle horrekiko bestelako ikuspegi bat ematen duenik ere, esaterako: “Ozgeri gutuna” ariketa. Bertan, ikasleak horrela idatzi zuen:



Yo, cuando voy a Allariz oigo hablar en galego y en Eibar, euskera y castellano.

2016.RC.OZ1.ST1

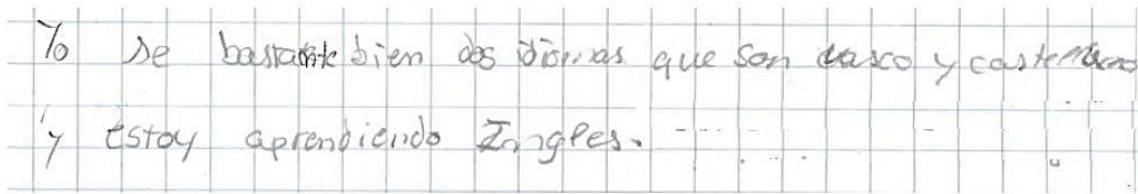
Idatzitako horren bidez, ikasleak ulertarazten du eleaniztuna dela, eta seguruenik bere gelakide batzuekin alderatuz, eleaniztunagoa zela esan liteke, izan ere, euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, galegoa ere bazelako, nolabait, bere hizkuntza erreperitorioaren parte aktibo. Baina bere aburuz, eta 1. galdetegian idatzitakoaren arabera, berak ez zuen bere burua oso eleaniztuntzat.

Beste muturrean ST11 ikaslea legoke, zeinak euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, yola, wolof eta frantsesari buruzko ezagutza zuen. ST11ak lehen galdetegian, bere burua oso eleaniztuntzat zuela idatzi zuen, hamarretik hamarreko puntuazioa emanaz. Gainera, arestian ikusi bezala, Ozgeri Gutuna ariketan, horrela adierazi zuen: “Soy multilingüe porque hablo estos idiomas: euskara, castellano, yola y wolof”. Hortaz, ikasle horrek argudiatzen du eleaniztuna dela hainbat hizkuntza zekizkielako.

Beraz, esan daiteke bi ikasle horiek eleaniztasunari buruzko pertzepzio desberdinak dituztela. Batak, bere burua ez zuelako oso eleaniztuntzat, eta besteak bai. Hori, identitatearekin lotuz gero, bi ikasle horiek identitate konplexuak zituztela adierazi da atal honetako “identitate konplexuak” azpiatalean. Horregatik, ikasle horiek, beste behin, erakutsi dute gaiak hainbat ertz dituela, eta ikerketa gehiago eta zehatzagoa beharrezkoa dela. Izan ere, ST1 ikasleak ez zuen bere burua eleaniztuntzat, nahiz eta esan berak hainbat ele hitz egiten zituela. Nortasunari zegokionez, onartzen zuen “euskalduna eta gallegoa” zela, berak adierazi bezala, familia “hangoa eta hemengoa” zituelako.

Aldiz, hizkuntzen kasuan, nahiz eta euskara eta gaztelania menderatu eta ingelesa zein galegoari buruzko ezagutza zabalak izan, lehenengoaren inguruan gehiago bigarrean baino, ikasleak ez zuen horrela jasotzen. ST11 ikaslearen kasuan, bat egin zuten bere eleaniztasun maila pertzibitzeko joera, eta bere identitate konplexua azaleratzeko era. Hau da, ikasle horrek bere burua eleaniztuntzat zuen eta bere identitatea askotarikoa zela erakutsi zuen, esanaz: “Senegalekoa eta *Ikerketa-herrikod*” zela.

ST3 ikasleak bere burua oso eleaniztuntzat zuela esan daiteke, 10etik 9 eman baitzion. Eta Ozgeri Gutuna izeneko ariketan horrela adierazi zuen:



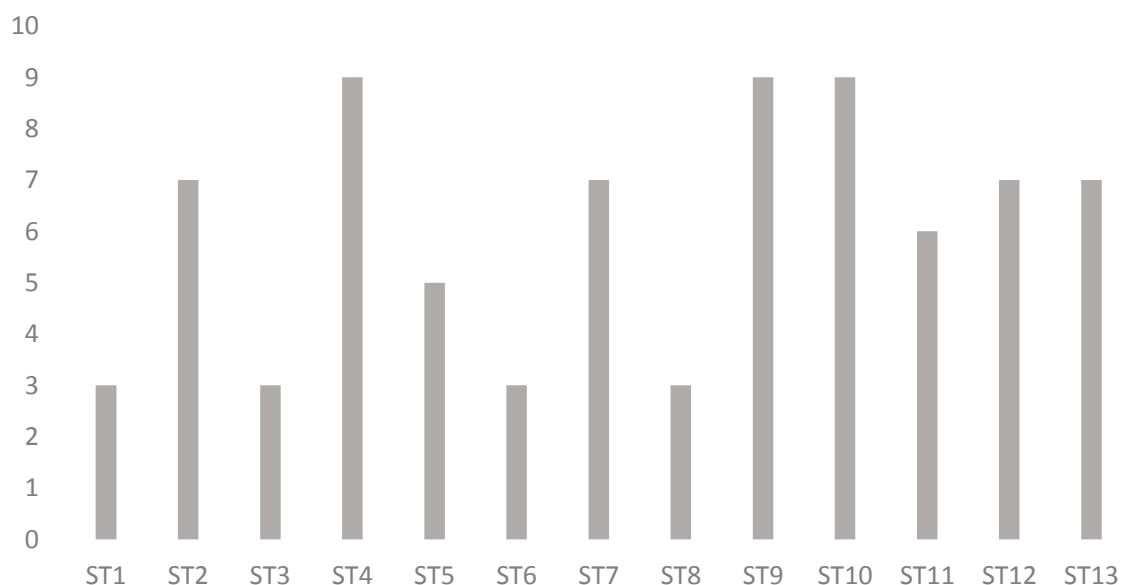
2016.RC.OZ1.ST3

Hortaz, ikaslea jakitu zen elaniztun zela eta hori adierazi zuen gelan egindako ariketan ere. ST2, ST6, ST7, ST9, ST10 eta ST13 ikasleak 6 puntuko balorazioa eman zioten beren buruaren eleaniztasun mailari, nahiz eta horiek ere, ST3 ikaslearen antzeko egoeran egon. Hau da, horiek ere euskara eta gaztelania hitz egiten zituzten eta ingelesa ikasten ari ziren. Bestetik, ST4, ST5, ST8 eta ST12 ikasleak, beren buruari 7ko puntuazioa eman zioten. Horiek ere aurrekoen egoera beretsuan zeuden, baina adibidez ST5 ikasleak agerian utzi zuen bere izaera konplexua; eta hori ikusgai dago identitate konplexua izeneko azpiatalean. Era berean, ST12 ikasleak ez zuen euskara gogoko, lehenbiziko ikerketan ikusi dugu, baina hala ere bere burua eleaniztuntzat zuen. Hortaz, ST1 ikasleak izan ezik, beste ikasle guztiek beren burua eleaniztuntzat zuten. Esan daiteke, ST1 ikaslea maila apalean sentitzen zela eleaniztun, 4 eman baitzuen eta esaterako, ST11 oso eleaniztun sentitzen zen 10arekin puntuatu baitzuen bere burua. Beste ikasleak, aldiz, 6 eta 7aren buelta kokatu zuten beren burua.

### 5.2.3.2 Familia

Azpiatal honetan, ikasleen familien eleaniztasun mailaz arituko gara. Horretako jarraian ikusgai dagoen grafikoa izango dugu hizpide eta bertan, ikasleak beraien familiak ustez zuten eleaniztasun maila dago ikusgai.

5.8. irudia: Galdetegia: Zein neurritan da zure familia eleaniztuna?



Aurreko azpiatalean, beraien burua izenekoan, hainbat adibide ikusi dira, tartean ST1, ST3 eta ST11 ikasleenak. Eta azken horrekin ekin nahi zaio azpiatal honi. Izan ere, ST11 ikasleak hamarretik hamar puntu eman zizkion bere buruaren eleaniztasun mailari, baina familiari, ordea, sei. Arestian ikusi dugu, bere burua eleaniztuntzat hartzeko erabiltzen zuen argudioa, hainbat hizkuntza hitz egitea zela. Baina familiari buruz aritzerakoan, badirudi horrek ez zuela hainbeste pisu. Ozgeri Gutuna gelako ariketan, ikasleek beraien hizkuntza-ohituren inguruan idatzi zuten, 4.6 azpiatalean deskribapen xehea aurki daiteke, eta bertakoa da ST11 idatzirikoa:

Handwritten text in Spanish, written on a grid background. The text is: "El Yola y el Wolof hablo con mi familia. Bueno Agur y muchos Saludos!". The handwriting is in a cursive style.

2016.RC.OZ1.ST11

Hizkuntzen erabileran, hain zuzen lehenbiziko ikerketako azken azpigalderako etxeokoin azpiatalean, ikusi dugu ikaslearen etxean hainbat hizkuntza erabiltzen direla. Bertan ikusi da lehengusuekin gaztelania erabiltzen zuela, nahiz eta euskaraz jakin eta familia deitzen dionekin, ustez gurasoekin, yola erabiltzen zuela. Oraingoan ikusten da, etxeokoin yola eta wolof erabiltzen zituela, nahiz eta bere gurasoek, amak bereziki gaztelania eta frantsesa jakin eta aitak frantsesa. Era horretan, eta ikusi bezala, etxeko hainbat kidek gutxienez lau hizkuntza ezagutzen zituzten: yola, wolof, frantsesa eta gaztelania. Baina hala ere ST11 ikasleak bere buruari baino puntuazio baxuagoa eman zion familiari, zehazki hamarretik sei. Hortaz, etxeko kideek hainbat hizkuntza jakin arren, bere ustez ez ziren eleaniztunak.

ST1, ST3 eta ST8 ikasleak bestelako egoera batzuk zituzten etxean eta horiek familiako eleaniztunasun mailari 3 eman zioten. Agian deigarriena da ST3 ikasleak bere familia ez ikustea elaniztunago, izan ere bere gurasoek euskara eta gaztelania bazekizkiten. Besteik, ST1 eta ST8 ikasleen kasuan, bereziki gaztelania zen etxeko hizkuntza nagusia.

Aurrekoen ildotik jo zuen ST6 ikasleak, berak ere ez baitzuen bere familia eleaniztuntzat, hamarretik hiruko puntuazioa eman ziolako. Hala ere, ikerlariaren ustez hori ez dator bat ikasleak hainbatetan adierazi zuenarekin, izan ere, ikasle horrek familia atzerrian zuen, adibidez: Andorran eta Alemanian. Eta Ozgeri Gutuna gelako ariketa da hori ikusteko adibide argiena:

PD: Yo tengo familia en Andorra y Alemania.  
Con la familia de Andorra hablo euskera y castellano  
pero con ellos tambien aprendi un poco de  
catalán pero para hablar con la gente, no solo algunas  
palabras: bona tarda, bona nit, bonanit, ...  
Con mi tío de Alemania, solo hablo castellano,  
pero mi primo me enseña un poco de alemán, como  
los números y algunas palabras: eins, zwei,  
drei, vier, fünf, sechs, sieben, ...

2016.RC.OZ2.ST6

Ikasle horrek erakutsi zuen eskutitz horretan zeintzuk ziren familiarekin hitz egiten zituen hizkuntzak, eta are gehiago, hainbat hitz eta esapide elkarri erakusten zizkiotela idatzi zuen. Beraz, familia eleaniztuna zela esan liteke, nahiz eta berak horrela ez jaso. Gelan eginiko behaketa parte-hartzailean, Revista y Cómic testuinguruan, honakoa esan zuen ST6 ikasleak ikerlariarekin eta ST11 ikaslearekin izandako elkarrizketan:

Iker: Eta zu ST6 nongoa sentitzen zera?

ST11: ST5 Alemaniakoa

ST6: ez!

*Ikerlariaren oharra: oso haserre esan dio ST6ek ST11ri.*

Iker: Familia daukazu, baina horrek ez du esan nahi hango denik. Eta ST6 nongoa gehiago sentitzen zara?

Euskalduna sentitzen zara?

ST6: Bai

Iker: Eta espainola sentitzen zara?

ST6: Ez

Iker: Eta frantsesa?

ST6: Ez

Iker: Eta Europarra?

ST6: bai

Irakaslea: zelan zoazte? ¿Estáis escribiendo? ¿Tenéis las ideas? Pues empezamos ya ha escribir sin perder tiempo que lleváis unos días de tranquilidad mucha tranquilidad

*Ikerlariaren oharra: irakaslea etorri da eta elkarrizketa etan dugu.*

2016.RC.Behaketa.ST6.ST11.Iker

Ikerlariak gelan harturiko ohar laburrean adieraziz bezala, ez zen denbora gehiagorik izan elkarrizketan sakontzeko. Gela barnean ikasleak ariketak egiteko denbora mugatua zutelako eta horretara egokitu behar zuen ikerlariak. Hala ere, ST6 ikasleak argi utzi zuen bera euskalduna zela eta baita Europarra ere. Dena den, ariketa egiten hasi eta gutxira, bost minutura edo, ST6 ikasleak honakoa galdetu zuen:

ST6: ¿me siento vasca edo euskaldun?

ST13: me siento vasca

Iker: me siento vasca. ¿Te sientes vasca ST6?

ST6: si

2016.RC.Behaketa.ST6.ST13.Iker

Taldean egiten zituztenez ariketak, ST13 ikasleak erantzun zion eta ikerlariak ere hartu zuen parte elkarrizketan. ST6 ikasleak proposaturiko galderak badu soka, izan ere Azurmendik “Hizkuntza, nazioa, estatua” izeneko liburuan gai hori du hizpide atal batean:

“Guk, erdaraz pentsatu eta euskaraz esan egiten ez dugunean ere, askotan, erdaraz ere balio lezaketen formulazioak bilatzen ditugu euskaraz. Baina euskaldun/basko/vasco kontzeptu(et)an barruti semantikoak ez dira balioberdinak, bata bestearen itzulpen doiak ez dira, esanahiek irrist egiten dute. “Hombres vascos” eta “montes vascos” dago; mendi euskaldunik ez dago (metaforan ez bada)” (Azurmendi, 2017: 72).

Beraz, ikasle horrek zalantza mahai gaineratzean, badirudi hizkuntzen artean aukeratzeko egin beharreko zalantzaz ari dela, baina Azurmendik adierazi moduan, ez dira bata bestearen itzulpen soilak, esanahiek badutelako atzean bestelako pisurik, zehaztasunik.

Gaiari helduz, ST13 ikasleak esaterako bere familiari 7ko puntuazio eman zion hamarretik, ST2, ST7 eta ST12 ikasleek egin era. Hala ere ikasle horien artean badira aldeak; batetik, ST2 ikasleak etxean gaztelania erabiltzen zuelako nagusiki nahiz eta gurasoek jakin. Bestetik, ST12 ikaslearen kasuan etxean soilik gaztelania erabiltzen zuten, nahiz eta ikaslearen amak euskaraz apur bat jakin. Dena den, aurreko ikerketan ikusi den moduan, ikasle horrek ez zuen euskara abegitsu hartzen, ezta bere aitak ere, hala ere, bere familia eleaniztuntzat zuen. ST7 eta ST13 ikasleen kasuan etxean euskaraz aritzen ziren, hortaz gaztelania ere ezagutzen zuten. Azkenik, ST4, ST9 eta ST10 ikasleak

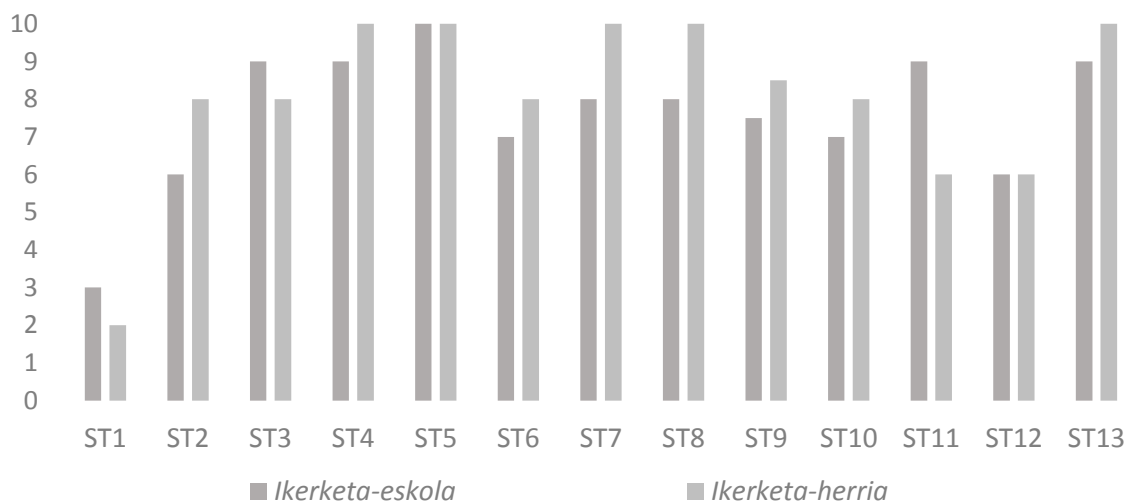


9ko puntuazioa eman zioten beren familiako eleaniztasun mailari. ST10 ikasleak, soilik gaztelania erabiltzen zuen etxean, baina ST4 eta ST9 euskara ere erabiltzen zuten. Gainera, ST9 ikasleak aipatu izan zuen bere familiako kide batzuk Katalanak zirela, nahiz eta haiekin gaztelania erabili hainbat hitz bazekizkien. Familien eleaniztasun mailari dagokionez, desberdintasun ugari aurkitu dira. Agian deigarrienak dira etxean gehienbat gaztelaniaz hitz egin eta familia eleaniztuna zela pentsatzen zutenak, besteak beste: ST2, ST10 eta ST12. Aitzitik, etxean hizkuntza bat baino gehiago erabili arren, ST3, ST6 eta ST11 ikasleak beren familiaren eleaniztasun maila modu apalago ikusten zuten, aurretik aipatu diren ikasle horiekin alderatuz. Hortaz, desberdintasunak ikusten dira ikasleen familiaren eleaniztasun maila jasotzerakoan.

### 5.2.3.3 Ingurua: eskola eta herria

Aurreko bi azpiataletan egin eran, grafiko baten bidez ikusiko dugu ikasle bakoitzaren ustez beraien eskolaren eta inguruaren eleaniztasun maila. Horretarako, *Ikerketa-herriari* eta eskolari buruzko iritzia batu dira. Ikuspegi orokor bat ematea da grafikoaren helburua, eta datuen bidez, ikasle bakoitzak emaniko puntuazioa doi-doi ikus daiteke.

5.9. irudia: Galdetegia: Zein neurritan dira eskola eta *Ikerketa-herria* eleaniztun?



Grafikoa aztertuz esan liteke, eleaniztasunaren gaian ST5 ikasleak eman ziola *Ikerketa-herriari* puntuaziorik altuena eta baita eskolari ere. Izan ere, biei 10etik 10eko puntuazioa eman zien. Txanponaren beste aldean kokatuko genuke ST1 ikasleak emaniko puntuazioa, zeinak ikastalde osoarekin alderatuz, baxuena eman zien: eskolari 3 eta *Ikerketa-herriari* 2.

Emandako erantzunetan muturrean kokatzen diren bi ikasleak ikusi ondoren, esan, taldeak oro har nahiko puntuazio erregularra eman ziola eskolari eta *Ikerketa-herriari*. Aldeak nabari dira ikasleen erantzunen artean, esaterako: ST12 ikasleak ez zuen oso

goitik kalifikatu, baina hala ere, balioan jarri zuen bere inguruaren eta eskolaren eleaniztasun maila seina puntu emanaz.

Segidan, ST2, ST6, ST9, ST10 eta ST11 ikasleez arituko gara. Lehenbiziko lau ikasleak 8ko puntuazioa eman zioten *Ikerketa-herriari* eta ST11 ikasleak 6koa. Bestalde, ST6, ST9 eta ST10 ikasleek eskolari 7ko puntuazioa eman zioten. ST2 ikasleak 6koa eman bazion ere, ST11ak 9koa eman zion ikasleen iritzien arteko desberdintasunak urgainertauz.

Grafikoaren azterketari helduz, ST3 ikasleak, ST4 eta ST13 ikasleekin batera, nahikoa puntuazio altua eman zion eskola eta *Ikerketa-herriko* eleaniztasun mailari. Hirurek eman zioten eskolari 9ko puntuazioa, herriari ST4 eta ST13 ikasleek 10 jarri zioten, aldiz, ST3 ikasleak 8. Dena den esan daiteke, hirurek uste zutela beraien ingurua eleaniztuna zela puntuazio altua eman zutelako. Puntuazio altua eman zuten ikasleekin amaitzeko ST7 eta ST8 ikasleen iritzia aztertuko ditugu; izan ere, bi ikasleak idatzitakoak berbera izan zen. Nahiz eta banakako ariketa izan eta modu isil eta lasaiean egin, biek kalifikazio berdina eman zioten bai eskolari bai *Ikerketa-herriari*, hurrenez hurren: 8 eta 10. Hortaz, esan daiteke ikasleak uste zutela beraien ingurua eta eskola-eleaniztuna zela. Ikasleak, oro har, nahiko puntuazio altua eman baitzioten bai baten eta bai bestearen eleaniztasun mailari.

Zehazki ikasle bakoitzak emandako puntuazioa azertu ondoren, ST4 ikasleak Ozgeri Gutuna izeneko gelako ariketan idatzitako hausnarketa izango dugu hizpide. Bertan, ume zelarik izandako hizkuntza-esperientziari bati buruzko gogoeta plazaratu zuen non pediatriarenera joatean arazoak zituen komunikatzeko. Hala ere ikasleak, ikerketa egiterako unean bere ingurua eleaniztuntzat bazuen ere, aditzera ematen du, haurra zenean bere ingurua ez zela.

Antes me pasaba que, mi pediatra me dijo no sabia eustera,  
y tuve que cambiar porque no le entendia nada.

2016.RC.OZ1.ST4

Ikasle horren idatziarekin argia eman nahi zaio hainbatetan ezagun egin diren kasuei, hau da, haur euskaldun batek pediatriarekin komunikatzeko arazoak izatea, medikuak euskaraz ez dakielako. Ikasleak aditzera ematen du sasoi horretan ez zuela gaztelaniaz hitz egiten, edo ez zela gai mediku batekin gaztelaniaz komunikatzeko. Hori dela eta, gurasoek medikuz aldatzea erabaki zuten haurrak medikuarekin euskaraz hitz egin ahal izateko. Adibide horren bidez, gogora ekarri nahi izan da hainbatetan haur euskaldunak euskaraz normaltasunez bizitzeko izaten dituzten zailtasunak. Eta era berean, ikusten da ikasleak ingurua euskalduntzat bazuen ere, grafikoan 10 eman ziolako, garai batean behintzat, ez zela horrela, ingurua elebakar pertzibitzen zuelako.

## Laburpena

---

Bigarren ikerketaren helburua ikasleen identitatetan sakontzea izan da, horretarako hiru azpikerketa-galdera egin dira: *Nolako identitatea erakusten dute ikasleak? Zein lotura erakusten du identitateak eta hizkuntzak? Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun?* Galdera horien bidez, agerian geratu da identitatearen izaera konplexua. Ikerketako partaide batzuk erakutsi dute identitate malgua edota hibridoa, beste batzuk, aldiz, nortasun finkoari heldu diote.

Gai honek ertz asko ditu eta egindako ikerketan horiek erakusten saiatu da ikerlaria. Identitateak sortzen, aldatzen eta desagertzen doaz pertsonen bizitzatik, hizkuntzen moduan, ezaugarri desberdinak gehitzen edo kentzen ari garelako etengabe.

Ikerketan ikusi da, ikasle batzuek nahiz eta hizkuntza ez erabili, euskara, euskaldun sentitzen zirela. Edota euskara gorrotatu arren, euskaldun sentitzen zen ST12 ikaslearen adibidea ere aipagarria da. Bestalde, identitate anitzak edo konplexuak erakutsi dituzten hainbat ikasle ezagutu dira, besteak beste: ST1, ST5 eta ST11.

Bere buruari identitate finkoa ezarri zion ikasleetako bat ST13 izan zen, euskalduntzat zuen bere burua, baina horrek ere agerian utzi zuen Europarra sentitzen zenaren ideia. Beraz, nahiz eta euskalduntzat izan bere burua, jakitun zen identitateak geruza gehiago zituela eta geruza horiek bere parte zela.

Norbanakoen identitatea geruzez osaturik dago, egoera eta momentu bakoitzaren arabera egokitzen baitugu gure identitatea. Hizkuntzekin egiten dugun moduan, hots, gure hizketakidearen arabera hitzunok dugun errepertorio linguistikoa erabiltzen dugu unean uneko egoerari ahalik eta hobekien egokitzeko (Cenoz eta Gorter, 2011). Eta badirudi identitatearekin ere horrela jokatzen dutela hainbat ikaslek, egoera eta uneari egokituz.



### 5.3 Hizkuntzen artean nabigatzen

Hirugarren ikerketaren muina gela barneko hizkuntza batetik besterako jauzien azterketa izango da. Gela barnean gertatu ziren translanguaging praktikak aztertzea izango da emaitzetako atal honen helburu nagusia. Horretarako, gela barneko egoerak zein subjektuak ardatz izanda, bat-bateko translanguagingaren nolakotasuna aztertu da, beti ere translanguaging pedagogikoa oinarri hartuta.

#### Ikerketa-galderak

3. Ikg: Nolakoak dira gela barneko translanguaging praktikak?

- Erabiltzen al da bat-bateko translanguaginga gelan?
- Zein neurritan gertatzen da bat-bateko translanguaginga?
- Zer-nolako balorazioa egiten dute ikasleek translanguaging ariketei buruz?

#### Metodologia

Aurrez egindako beste ikerketen antzera, honetan parte-hartzaile berberak izan dira eta instrumentuei dagokionez, behaketa izan da ardatz. Parte-hartzaileen ezaugarriak doi-doi 4.5 atalean ikusi daitezke. Dena den, horien inguruko zertzelada batzuk emate aldera esan: 13 ikasleko taldea osatzen zutela eta ikerlariak bi ikasturtean jarraitu zituela, 2015 eta 2016, ikasleak hurrenez hurren: 5. mailan eta 6. mailan zeudenean. Ikasleen hizkuntzari dagokionez, baten hizkuntza izan ezik, yola zela, besteena euskara, gaztelania edota biak ziren. Etxean gaztelania, euskara edota biak erabiltzen zituzten, eta aipatu berri den moduan, ST11 ikasleak batik bat gaztelania eta yola erabiltzen zituen etxean.

Hirugarren ikerketa gauzatzeko erabilitako instrumentu nagusia behaketa izan zen. Horrez gain, galdetegi bat erabili zen: translanguaging balorazioa. Era berean, talde-eztabaidak egiten hasi aurretik egindako idatzizko ariketa, eta 2015 zein 2016. urteko talde-eztabaidak ere erabili ziren, baita 2016an egindako ahozko hausnarketa ere. Dena den, bakoitzari buruzko informazio gehiago 4.6 azpiatalean aurki daiteke.

Lortutako informazioaren sailkapena egin ondoren, ikasle eta irakasle multzoak bereizi ziren. Hau da, bi multzo nagustan bereizi ziren elkarren artean komunikatzeko erabilitako hizkuntza edota hizkuntzak. Bestalde, elkarrizketetan erabilitako hizkuntza eta hizkuntzen nolakotasuna, hori egiteko momentua eta maiztasuna ere zehaztu zen bakoitzean. Hori guztia islatzen da esaterako honako kasuetan: irakasleak emaniko azalpenetan, gela guztiaren aurrean eginiko aurkezpen eta balorazioetan, ikasleen arteko elkarrizketetan edota ikasleak irakasleari zuzenduriko galdera eta iruzkinetan. Hortaz, aztergai izan dira gela barneko hizkuntzak eta hizkuntza batetik besterako jauziak translanguaging pedagogikoa oinarri hartuta.

## **Emaitzak**

Atal honetan aurkeztuko diren emaitzetan hainbat gai jorratuko dira, baina denen xedea gela barneko hizkuntza-erabilera erakustea da. Euskara, gaztelania eta ingeleseko saioetan jasotako datuak ikusiko ditugu, baita datu horiek ehunekoetan ikusi ere. Amaitzeko, egindako esku-hartzeko ariketen begikortasuna izango dugu mintzagai, alegia, translanguaging egitearen gustagarritasuna.

### **5.3.1 Gela barneko bat-bateko translanguaging erabilera**

Jarraian, gela barnean ikerlariak entzundako hizkuntzak zeintzuk ziren ikusiko dugu. Horretarako, hiru hizkuntzetako saioak izango dira gida lagun: euskara, gaztelania eta ingelesa. Saio bakoitzean, bi ikasturtean zehar ikerlariak jasotako eta aztertutako emaitzak ikusiko ditugu.

#### **5.3.1.1 Euskarazko saioak 2015**

2015. urtean, azterturiko euskarazko sei saioetan ikusi zen gida-hizkuntza euskara izan zela, baina saio batzuetan hainbat ñabardura izan ziren, eta horiek ekarri nahi izan dira.

Esku-hartzerako prestaturiko materialak euskara, gaztelania eta ingelesaren aldi bereko erabilera ahalbidetzen zuen, horregatik, ariketa batzuk egiterakoan hirurak erabiltzen zituzten ikasleak. Jarraian ikusiko dugun adibidea hori izango da, non ikusiko den gida-hizkuntza euskara zela, baina ariketan bai gaztelania, bai ingelesa ere badaude.

Hasieran, irakaslea euskaraz zuzendu zen talde osoari paper batzuen sinadura zela eta, bere azalpenak 5 minutu inguru iraun zuten. Ondoren, seiko taldera hurbildu eta denbora antolatzaileak lantzen hasi behar zutenez ariketak nola egin azaltzera joan zen taldera. Jarraian, ikasleak ariketak egiten hasi ziren, non hizkuntza bakoitzarentzat-euskara, gaztelania eta ingelesa zutabe bat zuten zegozkien hitzak idazteko. Hortaz, hizkuntza bakoitzeko denbora antolatzaileak pentsatu eta idatzi egin behar zituzten hizkuntza bakoitzean.

ST24: borragoma mesedez

ST13: bazen behin

ST22: bazen behin, érase una vez, once upon a time

ST5: bukeran, azkenan, amaieran, érase una vez

ST13: e, baino a ver jarri behar ditugu amaiera eta azkenean gaztelaniaz

ST24: bai?

ST13: bai

ST22: azkenean, hasieran, geroagoa, amaieran

ST24: aspaldi- aspaldi

Iker: aspaldi-aspaldi, bai? Liburuetan agertzen da?

Denak: baii

ST13: aspaldi aspladi, duela urte asko

ST5: aintzinan, duela urte asko

ST22: errepatatuko dogu: ingelesa ingeles dauz:

once upon a time, a long time ago, one day

ST5: gaztelaniaz?

ST22: al principio, hace tiempo, dentro de poco y

hace años eta euskeraz: bukaeran, azkenean,

hasieran, geroago, aspaldi-aspaldi, duela urte asko.

2015.LK.Behaketa.ST5,ST13,ST22 eta ST24

Elkarrizketa zati horretan ikerketan parte hartu ez zuten bi ikaslek ageri dira, ST22 eta ST24 zeinak 2015. urtean 6. mailan zeuden eta hortaz ikerketatik kanpo zeuden, baina seiko taldearen parte zirenez eta ariketa taldean egin zutenez bertan beraien parte-hartzea ikusten da. Bestalde esan, hiru hizkuntzak erabiltzen ari zirela ikasleak ariketa egiteko gaia, denbora antolatzaileak zirelako hortaz, hiru hizkuntzetan hori lantzen ari ziren. Gida- hizkuntza euskara zen, ariketako gauzatu ahal izateko zeharka erabili zuten hizkuntza euskara izan zelako, esaterako: ST13 ikasleak esan zuenean: “e, baino a ver jarri behar ditugu amaiera eta azkenean gaztelaniaz” edota ST24 ikasleak hasieran esandako: “borragoma mesedez” esaldiak izango lirateke horren adierazle. Azken esaldi horrekin ikusten da, ST24 ikasleak esaten duenak ez duela zerikusi zuzenik ikasleak lantzen ari direnarekin, denbora antolatzaileak, baina beharrezko komunikazio bat egiteko ikasle horrek erabilitako hizkuntza euskara zela ikusten da, horregatik gida-hizkuntza edota zeharka erabili zuten elea euskara zela esaten da.

### 5.3.1.2 Euskarazko saioak 2016

Aukeratutako grabazioetan euskarazko saioetan erabilitako ele nagusia euskara izan zen, nahiz eta 205. urtekoaren legez, hainbat ñabardura izan 2016ko behaketetan ere. Euskarazko saioko bi testuingurutan gertatutakoa ikusiko da: lehenengoan, ikasleak esku-hartzeko ariketa bat egiteko informazioa bildu eta hori nola antolatzen den ikusiko da. Bigarrenean aldiz, esku-hartzeko ariketa egiteko euskara, gaztelania eta ingelesaren arteko hizkuntza jauziak izango dira ardatz.

Lehen adibidean, ikusiko da euskarako Irrati Telebista testuingururako sei ikasleko taldea jolas bat prestatzen. Talde horretako eta ikerketako partaide ziren: ST3, ST6, ST11 eta ST13; baina ST27 eta ST30 taldeko partaide izan arren, ez ziren ikerketaren parte, horregatik agertuko dira jarraian ikusiko den elkarrizketan. Hortaz, ikasleak esku-

hartzerako Irrati Telebista testuingururako ariketa bat egiten ari ziren. Ariketa horren helburua talde osorako jolas bat prestatzea zen, baina hizpide munduko hizkuntza bat izan behar zuen. Aipaturiko sei ikasleko taldeak aukeratu zuen herrialdea Senegal izan zen, ST11 ikasleak bertako jatorria zuelako. Horrela, ST11 ikasleak informazio asko bildu zuen etxean herrialdearen inguruan eta ondoren ikaskideei erakutsi eta azaldu zien. Ikasleak orri batean ekarri zuen jaso zuen informazioa eta gaztelaniaz zegoela esan behar da. Hala ere, taldekideak gelan informazioa baita Internet bidez ere bildu zuten eta hori izango da ikusiko den elkarrizketa. Grabazioan entzun zen hizkuntza nagusia euskara izan zen, nahiz eta jarraian ikusiko dugun adibidean bezala, uneren batean, esaldiren bat gaztelaniaz izan.

Ikasleak ari ziren Senegalen dagoen laku bati buruz hizketan, zeinak kolore arrosa duen. Egitate horrek hainbat harridura sortu zuen ikasleen artean, ikerlariak egoera hori probestu zuen ikasleei zalantza eragiteko eta horrela, lakuaren inguruko informazio gehiago biltzeko.

ST27: tu que jarto! ST3 beitu!!!

ST13: ai ba!

ST3: ostras!!!aitaren!

ST13: larrosa? Fijo hori dela kolore hori?

ST11: baietz ST13!

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikusten da ikasleen erreakzioa nolako izan zen, denak zur eta lur geratu ziren. Une horretan ikerlariak zalantza sortzea erabaki zuen ikasleei galdetuz kolorearen zergatia.

Iker: **kolorantea da? edo luraren koloreagatik da?**

ST30: **¡si que es de verdad!**

ST13: **hau kolorea, hau kolorea nahiko arraroa da**

ST27: **hori da por la tierra**

ST3: hori ez da ....

ST11: hori ez da kolorante, nola izango da kolorante!

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Amaieran ikusten da, nola ST11 ikasleak erantzuten duen esaten ez zela koloratzailea. Elkarrizketak jarraitzen du eta Interneten bilatu zuten informazioaren bidez jakin zuten alga batek ematen ziola kolorea. Antzeko gisan jarraitzen dute ikasleak dituzten beste elkarrizketak. Hala ere, hainbatetan gaztelania gehiago entzuten zen, jolasa prestatzeko garaian Interneten aurkituriko informazio gehiena hizkuntza horretan zegoelako.



Elkarrizketa horretan baina aurrerago gaztelaniako esaldi gehiago entzun ziren, izan ere, ikasleak informazioa soilik gaztelaniaz aurkitu zuten.

**ST11: la mayoría de las personas en Senegal hablan dos idiomas (web orritik irakurritzen ari da)**

**ST27: esto es lo que nos tienes que decir, un idioma**

**ST11: baina ikerlari zer apuntatu behar da hemen**

**ST3: ei gauza bat, ei gauza bat tokaten yate niri hori zatia**

ST11: bai, ba faltaten yate neri hiru ta ST30ek deko lau

ST13: xxx xxxx xxxx

ST11: ba beitu honek...

ST27: ST30 deko lau

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikasleak informazioa gaztelaniaz eskuratu zuten, baina antolaketa esaterako euskaraz izan zen, hau da nork idatzi zati bakoitza erabakitzen ari zireneko elkarrizketa euskaraz gertatu zela esan daiteke, hortaz gida- hizkuntza euskara izan zen.

**ST30: ei baina ikusi da: la mayoría de las personas en Senegal hablan ...**

**ST11: ¿y quién dirá: en los colegios de Senegal se hablan francés y wolof?**

ST13: eso lo digo yo

ST11: ¿y esto?

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Aldiz, ikusi berri dugun antolaketan ikasleak gaztelaniaz aritu ziren. Horregatik gida-hizkuntza une horretan zein zen ez zen hain argi ikusi. Ikasleen arteko elkarrizketa jarraitzen du eta ikusiko dugun zatian hizkuntzen arteko jauziak oso modu nabarian ikusten dira:

**ST3: zer da hau?**

ST11: bapara

**ST3: ¿qué es eso?**

ST11: jun idioma!

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

ST3 ikasleak, zeinak euskara zuen etxeko hizkuntza, hasieran ST11 ikasleari euskaraz zuzendu zitzaiola ikusten da, ondoren, berriz ere galdera bera egin zion, baina bigarren aldirako erabilitako elea gaztelania izan zen.

Iker: **ordun, vamos a repartir así, a ver la primera frase el yola se habla en Senagal en Casamance**

ST11: eh.. **da /casamans/**

ST13: **ez da casamance? nik jarri dut casamance**

Iker: bai, baino nola ahozkatzen da, nola ahozkatzen da?

ST11: /casamans/

Iker: /casamans/

ST13: /casamans/

ST27: /casamans/, /casamans/

ST3: /casamans/

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

ST11 ikasleak talde osoari erakutsi zion nola ahoskatu “casamance” hitza, izan ere esan daiteke frantsesko ahoskera duela hitzak. ST13 ikasleak euskaraz plazaratu zuen hizkuntza horrekiko zalantza, ahoskeraren inguruko zalantza, eta ST11 ikasleak taldekideei erakutsi zien nola ahoskatu. Eta jarraitzen dute solasean eta ariketa osatzen:

ST13: **a ver orduen, yola Senegalen hitz egiten da /casamans/-en** (ikasleak irakurtzen du aurrez idatzita duen esaldia, lehenago euskaratu duena)

*Ikerlariaren oharra: ST13 ikasleak kolpetik esan du casamancen eta ez da ondo ulertzen.*

Iker: /casamans+en/

*Ikerlariaren oharra: ikerlaria saiatzen da bereizten, ikasleak ez zuelako ia bereizketarik egin. Horregatik jarri da “+” ikurra, hitza eta deklinazioa bereizteko.*

ST13: /casamans-en/

Iker: Bai? Igual pixkat bereizteko

ST13: bai

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ariketan ST13 ikasleak dena batera idatzi bazuen ere, ikerlariak ST13 ikasleari aholkatu zion ahoskatzerakoan bereizketa apur bat egin zezan, bestela ez zelako oinarrizko hitza ondo ulertzen. Horrez gain eta ikerketako gaiari helduz esan, ikasleak gisa horretara jarraitu zutela, hots, hizkuntza batetik bestera jauzika. Elkarrizketa zati horietan ikusi

bezala, ikasleak une horretan behar zuten hizkuntza erabili zuten eta kasu askotan itzulpenak egin behar izan zituzten euskarazko bitarteko eta baliabide faltagatik. Hala ere, eta kasu horretan ikusi den moduan, ez zuen taldeko hizkuntza hainbeste baldintzatu, gida- hizkuntza euskara izan zelako ia beti. Kasu horretan, ikasleak gaztelania ohiko baina gehiago erabili zuten Interneten bilatutako informazioa gaztelaniaz zegoelako eta hori euskaratzen aritu zirelako.

Halber, ikasleen hizkuntza hautuan informazioa lortzeko baliabideen eragina ikusi dela goiko elkarrizketan. Baina horren bidez ere ikusten da, ikasleak beraien hizkuntza baliabide guztiak erabiltzen dituztela informazioa eskuratu eta ondoren nahi edo eskatzen zaien hizkuntzan aritzeko. Beraz, mezua hizkuntza batean jaso dezakete eta beste batean eman, egokituz uneko beharrei. Adibide zehatz horretan, euskarako ikasgairako aurkezpena prestatu behar zutenez, mezuaren zati bat gaztelaniaz jaso arren, gai izan ziren ikasleak hori eraldatu eta euskaraz emateko, eskatutakoari eta egoerari egokitzeko.

Bigarren adibidean, aldiz, hitzak sortzeko dauden moduez eta hitz motez aritu ziren ikasleak. Baina esku-hartzerako prestatutako ariketan hiru hizkuntzak ageri dira. Hasieran, ST3 ikasleak gaztelaniako hitz batekin zuen zalantza ikusiko da, eta ondoren, ST13 ikasleak ingeleseko hitz batekin zuena.

ST3: **amoroso**

Iker: “amoroso” edo “amorosas”

ST11: **ahal dot jarri hau ikerlari?**

ST30: ahal dot jarri hau hemen?

Iker: itxoin pixka bat, itxoin pixka bat (*ikerlaria ST11 eta ST30 ikasleei itxaroteko esaten ari zaie, une horretan ST3 ikaslearekin ari zelako eta horri entzun nahi ziolako*)

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikusten da, bai ST30 ikasleak, bai ST11ak darabilten gida-hizkuntza euskara dela, nahiz eta lantzen ari ziren hitzak euskara, gaztelania eta ingelesez izan. Baina heldu nahi zaio ST3 ikasleak aipatu zuen “amoroso” hitzari.

Ikerlari: “amoroso”, jarri dezu (ST3) “amorosos” eta nundik dator, “amorosos” nundik dator?

ST30: amoroso, osos amorosos

*Ikerlariaren oharra: Denak hasi gara parrez, momentu berezia. Segidan lanean jarraitu dugu.*

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Une horretan, ST30 ikasleak, zeina ez zen ikerketako partaide baina taldekoa bai, ST3 ikasleak esandako hitzari azalpena ematen hasi zen eta horrek, talde osoan algara sortu zuen, horren ondoren elkarrizketak jarraitu zuen.

Iker: **¿amor más? ¿qué le has puesto al amor?**

ST3: **“-osos”**

Iker: **eta “-osos” zer da?**

ST3: **un animal**

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikasleak, “osos” gaztelaniako atzizkia, hizkuntza horretako “hartza” hitzarekin nahastu zuen biak era berean idatzi eta ahoskatzen direlako. Horregatik, segidan ikusiko da ikerlariaren galdera zehatza hariari heldu nahian. Izan ere, une saioaren amaiera hurbiltzen ari zen eta ikasleak aztoratzen hasita zeuden.

Iker: **baina “-osos” kasu honetan zer da? Aurrizki bat edo atzizki bat?**

ST3: **atzizki**

Iker: balio du?

ST3: bai

Iker: bale

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikerlariak zehazki galdetu zion ST3 ikasleari ea kasu horretan aipatzen ari zen “osos” hitzarentzat, sortu berri zuen hitzarentzat, zer zen hori. Ikasleak zehazki erantzun zuen atzizki bat zela, baina ikerlariak ziurtatu nahi izan zuen ikasleak erantzundakoa ez zela iritzira esandakoa, baizik eta bazekiela ematen ari zen erantzuna zuzena zela.

Jarraian, elkarrizketa horren segidan sortu zen beste baten inguruaren ariko gara, non ST 13 ikasleak ingelesezko hitz bati buruz zuen zalantza plazaratzean sortu zen eztabaida.

ST13: **ikerlari es que jartzen dau “backpack”**

ST3: **“backpack”, ze da hori?**

ST13: **motxila**

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

ST13 ikasleak ezagutzen zuen “backpack” hitzaren esanahia eta ST3 ikasleari itzulpena egin zion. Baina bere zalantza horri loturik bazegoen ere, bestelakoa zen.

ST13: **hemen jartzen dau “back” bakarrik**

Iker: **“backpacks” jartzen du**

ST13: ez, ez, ez beherau gero jartzen dau beherau  
eh.. bat, bi, ..., lau laugarren lerroan jartzen dau back  
bakarrik

Iker: **“back”, baino “back” zer izango da?**

ST27: backman

*Ikerlariaren oharra: badirudi ikasleak batman  
hitzarekin nahasten duela.*

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

ST27 ikasleak, zeina ez zen ikerketako subjektu baina bai taldekide, bere iritzia eman zuen eta saiatu zen hitz konposatuari nolabait lotura bat ematen, finean bere ezagutzetatik abiatuz. Elkarrizketa horrek, ST27 ikasleak sortutakoak, ez zuen segidarik izan, baina ikusi zen horrek nola egin zion erreferentzia bere inguru hurbilean zituen elementuei. Hogeita hamar segundo ingururen ondoren erantzuna eman zuen ST13 ikasleak:

ST13: **ah... lepoa**

Iker: **bizkarra, bai lepoa**

*Ikerlariaren oharra: euskalkien arteko aberastasun-  
desberdintasuna.*

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Ikasleak lotura egin zuen motxila eta bizkarra edo lepoa hitzen artean, ez zuen azaldu nola egin zuen hori, hots, prozesua, baina gertatu zen. Dena den, lotura egin ostean, ikerlariaren baieztapena jaso zuen, emandako erantzunean ziurtasuna emanaz. Bestetik, ikerlariak bere oharretan “lepoa” eta “bizkarra” hitzen arteko sinonimotasunaren inguruko gogoeta jaso zuen, zeina euskalkien arteko desberdintasunen isla izan zen. Ikasleen euskalkia mendebaldekoa zenez eta ikerlariarena erdialdekoa, hainbat hitzetan baziren desberdintasunak.

ST6: **eh! Ahal da izan ¿xxxx va todos los días a la  
pistina?**

Iker: ah! Bai bai

Irakaslea: amaitzen hasi

*Ikerlariaren oharra: irakasleak ozen esan du  
amaitzen hasteko. Nabari zen bukaeran ikasleak  
nekatuta- aztoratuta zeudela. Ez hasieran bezain  
kontzentratuta.*

2016.IrTb.Behaketa.ST3.ST6.ST11.ST13.ST27.ST30

Amaieran ikusten da, ST6 ikasleak erabiltzen duen gida-hizkuntza euskara izan zela, batez ere hasieran “hala da izan” horren bidez hasiera eman ziolako bere esaldiari. Nahiz eta ikusi den eran, ikasleak sorturiko esaldia gaztelaniaz izan, berak eta ikerlariak erabilitako gida-hizkuntza euskara izan zen. Azken oharrean, ikerlariak aipatu zuen, arestian esandakoa, ikasleak jadanik nekatuta zeudela eta kontzentrazio maila apala zutela.

Hortaz, ikusi dugu bai 2015 bai 2016ko grabazioetan ikasleak euskarazko saioetan bereziki euskara erabiltzen zutela, nahiz eta salbuespen batzuk egon. Esku-hartzearen ondorioz, ikasleak translanguaging pedagogikoan oinarritutako ariketak egiten ari ziren, eta horregatik, jarduna horiei egokitzen zieten. Hala ere, saio gehienetan euskaraz aritzen ziren.

### 5.3.1.3 Gaztelaniako saioak 2015

Gaztelaniakoan, berriz, entzundako grabazioetan hainbat hizkuntza aditu ziren. Horren zergatia esku-hartzea izan liteke, edota ikerlariaren hizkuntza-ohitura, zeinak gehienetan komunikatzeko euskara zerabilen. Dena den, jarraian ikusiko diren elkarrizketa zatiengatik uler daiteke, berezko joeratzat, euskaraz gertatzea hainbat elkarrizketa eta elkarrekintza.

Lehenbiziko elkarrizketan ikusiko da taldeko irakaslea seiko talde batera hurreratu eta, horiek egin beharreko ariketaren inguruko azalpenak eta komentarioak egiten. Bigarren adibidean, aldiz, esku-hartzearen ondorioz gertaturiko hizkuntza aldaketak ikusiko dira, baita ikerlariaren hizkuntza aldaketak sortu zuen talde-hizkuntzaren aldaketa ere. Hortaz, lehenengoan berez gertaturiko hizkuntza aldaketa ikusiko da eta bigarrengoan eragindakoa.

Irakaslea: **Nortzuk behar dozue arkatzak?**

Ikasleak: Ikerlariak ez, ...

ST16: **tu, ST2, ya vale. Ikerlari dabil eiten totoarena**

ST2: **lugar donde se vende el pescado**

ST16: lugar donde se compra el pescado

Irakaslea: **A ver, zelan hasi zarete lanean? Bakarka ala taldeka? ST23 azaldu zer egin behar den ariketa honetan**

ST16: binaka

ST2: banaka

Irakaslea: Hori ez, danok batera ya hemen. Bai? Hori egingo duzue beste momentu batean

ST16: edo etxean

Irakaslea: bai, a ver, 23. orrialdean, bai? Es que zuek (ST9 eta ST11) non egon zineten?

ST11 eta ST9: Gorbeiaiko eskursioan

Irakaslea: Gorbeiaiko eskursiñoan, orduan saio bat gutxiago egin zenuten, baino hobeto da orain danok batera egiteko.

2015.RT.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Elkarrizketaren hasieran irakasleak denei galdetzen die ea arkatzik behar duten eta horretarako erabilitako hizkuntza euskara da, nahiz eta berez gaztelaniako saioan egon. Bestetik, ST2 ikaslea gaztelaniaz hasten da hizketan, ariketaren zati bat hizkuntza horretan egin behar dutelako, baina irakasleak moztu, eta euskaraz hasten da. Jarraian, Gorbeiaira eginiko irteerari buruz hasten dira hizketan eta horren azalpenak ere euskaraz izan ziren, beraz zehar hizkuntza euskara izan zela esan daiteke. Esan daiteke goiko kasuan irakasleak gidatzen duela elkarrizketa eta bere hizkuntza-ohiturari jarraitzen diotela ikasleak erantzuterako orduan, horregatik jarraian ikusiko ditugun bi adibideen kasuak lausoagoak badira ere, antzeko zantzuak ikus daitezke.

Sei ikasleko talde bat, Radio y Televisión izeneko testuingururako ariketa bat egiten ari zen, non telebistarako saio bat egin behar zuten. Hasteko, gidoia prestatu; ondoren, pertsonaien elkarrizketa sortu; jarraian, grabazioa eta edizioa egin; eta azkenik, talde osoaren aurrean egindakoa erakutsi. Ikusiko den elkarrizketa zatia gidoiaren prestakuntzakoa da, non bi ikasle, ST7 eta ST9, hizketan ari diren egin beharrekoaz. Esan behar da, elkarrizketa gurutzatu asko gertatu zirela ikusiko den elkarrizketa zatian, baina bi ikasle horien jarduna isolatu nahi izan da horren ulermena errazteko.

*Ikerlariaren oharra: euskaraz ari dira (ST7 eta ST9) elkarrekin ariketa egiten.*

ST9: **idazten dogu hemen lehenengo eta gero pasatzen dogu hona garbira**

ST7: (xxxx xxxx x xxx)

ST9: xxx xxx a ver guk dekogu eginda xxx xxx baina es que guk egin genuen orri zirriborro batean.

2015.RT.Behaketa.ST7.ST9

Esan bezala elkarrizketa asko gurutzatu ziren elkarrekintza unean, baina ikerlariaren oharretan ere irakur daiteke bi ikasleak euskaraz aritu zirela nagusiki. Hortaz, gaztelaniako saioan bazeuden ere, bi ikasle horiek euskara izan zuten lan egiteko hizkuntza.

Antzekoa gertatu zen ere Documentales testuinguruko saioan, non ikasleak gaztelaniaz aritu ordez, euskara erabili zuten hainbat unetan. Ikusiko dira, ST16 eta ST23 ikasleen komentarioak, zeinak seiko taldearen parte ziren, baina ez ikerketakoak.

Ikasleak ariketa bat egiten ari ziren, non hiru hizkuntzetan antzekoak ziren hitzak idatzi behar zituzten, bat-batean bururatutakoak. Ondoren, dokumental labur bat ikusi zuten gaztelaniaz eta horri loturiko hainbat galdera erantzun zituzten:

ST16: **uste dot “bom” ez dauela ondo**

ST23: ya hori da egiten dauen zarata

Taldeko beste ikasleak: yaaa

ST9: boom da, boom da programa bat

*Ikerlariaren oharra: elkarrizketa hizkuntza aldatzen dute (ST2 eta ST11). Erlojuko ordua aldatzeaz ari dira.*

ST2: ¿sabes cambiar?

ST11: claro!

ST9: elefantea?

ST16: **elephant**

ST23: Eta beste hitz bat?

ST9: **del latin, direz pila bat**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Elkarrizketa zati horretan ez ikerlariak ez taldeko irakasleak ez zuten parte hartu, eta bi jokabide ikusten dira: batetik ST9, ST16 eta ST23 ikaslerena; bestetik, ST2 eta ST11rena. Azken bi horien elkarrizketa letra etzanaz jarri da hizkuntza bereizteko. Gaztelaniako saio horretan, lehen hirurak euskaraz ari ziren, ST16 ikasleak, “*elephant*” esan zuen unean izan ezik; beste bi ikasleak, aldiz, gaztelaniaz. Hortaz, saio horretan hiru hizkuntzak izan zuten nolabaiteko presentzia. Dena den, elkarrizketarako erabilitako hizkuntzak bi izan ziren: euskara eta gaztelania. Lehen hirurek, ST9, ST16 eta ST23 ikasleak euskara erabili zuten gida-hizkuntza legez, baina ST2 eta ST11 ikasleen arteko elkarrizketa gaztelaniaz izan zen. Ikusten da hortaz, gela barnean egon ohi ziren hizkuntza jauziak, non gaztelaniako saioa izan arren, ikasle batzuk euskaraz ari ziren esku-hartzea medio. Beste bi ikasleak gaztelaniaz ari ziren baina ez ikasgaiaz, erlojuaren ordua aldatzeaz ari ziren, baina hala ere erabaki zuten elkarrizketa gaztelaniaz izatea.

Segidan ikusiko den adibidean, ikerlariaren hizkuntza aldaketaren eragina ikusiko da. Hasieran, ikerlariak gaztelaniaz hitz egin zien, gaztelaniako saioan zeudelako, baina ondoren euskaraz egitea erabaki zuen ea aldaketarik gertatzen ote zen ikusteko.



ST16: **euskera joan da aldatzen, eta urte eta urte eta urte eta urte eta joan da aldatzen**

ST23: eta zer jartzen dot, antzina aintzinatik demostratuta dator

Iker: yo creo que tenéis que leer las preguntas, entender lo que quieren preguntar y poner el documental y mientras veis el documental podéis ir respondiendo a las preguntas

ST16: **porque hay que hacer el txosten**

ST23: *zerbait esaten du baina ez da entzuten*

Ikerlariak: bai

ST16: **hay que poner el documental ¿no? ¿le aviso a irakaslea o...?**

Iker: zuek jarri dezakezue

ST16: **ya baina esan osku, usteot esan oskula ez eitteko**

Iker: galdetu yozu irakasleari nahi badezu

ST11: **ST2 kendu!!**

*ST11 esaten ari zaio ST2ri grabadora ez ukitzeko, kentzeko*

Irakaslea: **ui que poquito aquí ¿noo?**

*Ikerlariaren oharra: Gaztelaniaz jarraitzen dute irakasleak eta ikasleak. Hizkuntza bat ala beste erabiltzearen eragina*

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Bi aldaketa nagusi: bat ikerlaria gaztelaniaz hasten denenean, elkarrizketa hizkuntza horretara mugitzen da; eta bi: ikerlaria hortaz ohartzean, hots bere hizkuntza-erabilerak ikasleengan eragina zuela, erabakitzea bere hurrengo elkarrekintza euskaraz izatea. Horregatik goiko adibideko lehen elkarrekintzan, ikerlariak gaztelania zerabilen eta bigarrengoan euskara. Era horretan ikusten da, nola ikasleak ikerlariaren hizkuntza hautuaren arabera, beraiek ere hizkuntza aldatu zuten. Azkenik, irakaslea etortzerakoan gaztelaniaz zuzentzen zatzaie ikasleei eta elkarrizketak hizkuntza horretan jarraitzen du. Gaztelaniako saioan zeudenez, ikerlariak pentsatu zuen ikasleei hizkuntza horretan zuzendu behar zitzaie, baina ikasle horiekin ohikoz euskara erabiltzen zuenez, aldatzea erabaki zuen, era horretan, elkarrekintzaren ondorioak zeintzuk ziren ikusteko. Kasu horretan, ikasleak ikerlariak hautaturiko hizkuntzan erantzun zuten. Ondoren, irakaslea etortzean eta bera gaztelaniaz hizketan hastean, ikasleak ere hizkuntza horretara aldatu zuten beraien jarduna, elkarrekintza gaztelaniara itzuliz.

Hilabete batzuen buruan, esku-hartzeak aurrera jarraitu ahala, irakasleak hainbat jarrera aldatu zituen. Esaterako, Radio y Televisión maiatzeko saioan, euskaraz zuzendu zitzaion seiko taldeari. Jarraian agertuko den elkarrizketa zatia luzea da, horregatik hainbat eten egingo dira elkarrizketan zehar beharrezkoak diren azalpenak emateko.

Irakaslea: A ver ST23 azaldu zer egin behar den ariketa honetan, zer egiten ari gara azkenengo ariketa hauetan?

ST23: dauz sustantibo batzuk eta jarri behar dogu sufijo batzuekin edo beste sustantibo batzuekin

Irakaslea: lotu, ez?

ST23: bai. Ta gero azaldu zer dan eta zer egiten dan hor.

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Irakasleak eskatu zion ST23 ikasleari azalpenak emateko, zeina aurreko saioan ariketa hori egiten hasi zen eta hortaz bazekien nola egin. Bien elkarrekintza euskaraz izan zen, nahiz eta gaztelaniako saioan egon. Jarraian ikusiko da ariketa nolakoa den, eta horren azalpenak ere euskaraz izan ziren.

Irakaslea: **eta izen hauek lehenengokoek ze hizkuntzetan dauz?**

Denak: **euskeraz**

Irakaslea: **euskeraz, eta sufijoak eta beste sustantiboak zelan dauz?**

Denak: **euskeraz**

Irakaslea: **euskeraz, orduan hitzak euskerazkoak izango dira, ezta?** Baina gero definitu egin behar ditugu, **baino definizioa ze hizkuntzatan?**

ST23 eta ST16: **erderaz**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Hortaz, esku-hartzeak eskatzen zuen hizkuntza desberdinekin lanean aritzea ariketa bereborean eta irakasleak enfasia jarri zuen. Modu horretan, ikasleei ulertaraziz posible zela ariketaren atal bat hizkuntza batean egitea, eta bestea, bestean. Horregatik jarraian irakasleak galdetu zien:

Irakaslea: **erderaz. Ahal da?**

ST16: bai

Irakaslea: bai! **Eta hurrengoko orria ostera zelan doa?**

Denak: ingelesez

Irakaslea: **ingelesez, hitzak sufijoak eta sustantiboak.** Hitzak sortu denen artean eta **definitu, nola?**

Denak: **erderaz**

Irakaslea: erderaz. **Ahal da?**

Denak: bai

Irakaslea: **orduan hemen, hizkuntzekin jokatzeko ari gara** berriro, bale?

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Goiko elkarrizketa zatian, irakasleak azaltzen dien ideia da, posible dela esaterako hitzen definizioa euskaraz ematea, baina hitza gaztelaniaz egotea. Eskolako eleak, euskara, gaztelania eta ingelesa izanik, esku-hartzeko horiekin lan egiteko ariketa sortu ziren.

Irakaslea: Lehengo egunean zelan antolatu ginen hau egiteko?

ST16: **binaka- binaka**, heldu ginen honaino **eta hau ya egin genun taldeka**

Irakaslea: eta zelan egiten dogu, **binaka? ala danon artean?**

Denak: danon artean!

Irakaslea: danon artean. Eta danon artean egiteko zelan antolatuko gara?

ST16: txandak errespetatu

Irakaslea: txandak errespetatu edo bakoitzak hitz bat

Denak: bai

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Ariketa azaldu ostean, hori nola egin erabaki zuten eta horretarako hizkuntza euskara izan zen. Beraz, zehar-hizkuntza kasu horretan euskara izan zela esan daiteke.

ST16: eta ez egin tontakeriak

Irakaslea: ST16, hori da, hasten zara zu lehenengo hitzetik, jarraitu dogu be hemengo ordena, ezta? ez liatzeko. Orduen entzun ondo eta joan egiten, bale?

Ados bazaudete, konforme, aurrera eta ez bazaudete ados xxxx hitza esango du eta definizioa, orduan denbora eman. Ez dekogu prisarik, astiro eta ondo, bai? Eta ados ez bazaudete hitz egin zuen artean eta adostasun batera heldu, konforme?

Denak: bai

Irakaslea: bai? Benga! Mesedez, letra argia!

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Irakasle eta ikasleen artean erabaki zuten ariketa nola egin. Ondoren, irakasleak beste hainbat jarraibide eman zizkien hori egiteko, eta ikusi bezala, euskaraz izan ziren. Beraz, nahiz eta gaztelaniako Documentales testuinguruan egon, irakasleak hautatu zuen euskara erabiltzea gida- hizkuntza bezala. Jarraian ikusiko da, ikasleak ariketa egiteko erabili zituzten hizkuntzak, izan ere, esku-hartzea zela eta ikasleak hiru eleak erabili behar zituzten. Hasieran, irakaslea bertan egon zen ikasleak ariketa nola egiten zuten ikusteko, ondoren, beste testuinguru batera joan zen. Ikerlaria, aldiz, une oro egon zen testuinguru horretan.

ST23: **arraindegia**

Irakaslea: lehenengoko hitza orduan arraindegia

ST23: **lugar donde se (irakasleak mozten du)**

Irakaslea: **definición**

ST16: lugar donde se vende el pescado

Irakaslea: comprar o vender es lo mismo. Uno vende para que el otro compre. Vale? Benga!

ST2: **lugar donde**

Irakaslea: **itxaron itxaron. Amaitu hau eta itxaron besteei, presa barik.**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Hortaz, ikusten da lehen hitza “arraindegia” da, baina horren esanahia edo definizioa, esku-hartzeak horrela eskatuta, gaztelaniaz ematen dute. Hala ere, ikusten da irakasleak euskara hautatzen duela taldeari zuzentzerakoan, zehazki hau esaten duenean: *“itxaron itxaron. Amaitu hau eta itxaron besteei, presa barik”*. Hortaz, irakasleak euskaren alde egiten du eta hori erabiltzen du gida- hizkuntza gisa. Horren ondoren, irakaslea testuinguru horretatik joan egiten da eta ikasleak beraien kabuz hasten dira ariketa egiten. Segidan ikusiko den elkarrizketan, definizioak gaztelaniaz idazten ari baziren ere, fokua zehar- hizkuntzan jarri nahi da:

ST23: lugar donde se hacen fotos

ST9: **¿Lugar donde se hacen fotos? ¿O lugar donde se compran cámaras de fotos?**

ST23: se hacen

ST2: **donde se hacen**

Iker: donde se hacen?

ST23: bai

ST16: donde se publican

ST9: **kasu honetan daude argazkiak ateratzeko eta saltzeko, baina...**

ST16: lugar donde se hacen books, no eh, ez zelan da

ST9: **¿libros?**

ST16: **no, ei tio, eitten dabie hori ...**

**Ikasle: albumak?**

ST7: **leku batzuetan**

ST23: se hacen

ST16: eiten dabie albumak

ST9: **eta kojinetan argazkiak**

Iker: Euskeraz egin esaten da

ST16: **lugar donde se trabaja con fotos**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Goiko adibidean ikusten da definizioa idazteko dauden ikuspegi desberdinak, baina elkarrizketarako erabilitako hizkuntza, euskara da. Adibidez ST9 ikasleak esaten duenean: “kasu honetan daude argazkiak ateratzeko eta saltzeko, baina ...” hau da, azalpena emateko euskara erabili zuen, baita ideiak gehituzkoan ere, hots esaterakoan: “eta kojinetan argazkiak”.

Jarraian definizioa osatzeko gaztelania erabiltzen dutela ikusiko da, ariketan definizioa gaztelaniaz eman behar zutelako.

ST16: ¿Lugar donde...?

ST23: ¿se trabaja?

ST7: lugar donde se trabaja con las fotos

ST2: **lugar donde se hacen fotos, ya esta!**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

ST16 eta ST23 definizioa ematen hasten dira eta ST7 ikasleak amaitzen du. Ikusi bezala, gaztelaniaz egiten dute hori, hizkuntza horretan idatzi behar dutelako. Ikusten da hortaz,

ez zutela itzulpenik egiten, hau da, zuzenean idatzi beharreko hizkuntzan sortzen zutela definizioa, nahiz eta elkarrizketa osoari erreparatuz gero, ikusten den euskara ere erabili zutela elkarrekintzarako eta eztabaidarako hizkuntzatat.

Elkarrizketa ingelesezko hitzarekin amaitzen da bakery ingeleseko hitzarekin. Esku-hartzerako ikasleak hori definitu behar zuten, baina euskaraz. Dena den, saio amaitu zen eta hor geratu ziren ikasleak.

### ST23: **bakery. Zer da bakery?**

2015.Dc.Behaketa.ST2.ST9.ST11.ST16.ST23

Kasu horretan ere ikusten da, gida- hizkuntza euskara izan zela, ikasleak hitza ezagutzen ez zuenez horren esanahia euskaraz galdetu zuelako. Esan behar da, ikasleak modu horretan jarraitu zutela ariketa egiten, hau da hiru hizkuntzak erabiliaz ariketan horrela eskatzen zitzaielako. Dena den, elkarrizketarako erabilitako hizkuntza nagusiak euskara eta gaztelania izan ziren, gida- hizkuntza nagusiki euskara izanik, bestalde, eta ingelesari dagokionez, hitzak esaten zituzten, baina ez zen elkarrizketarik egon hizkuntza horretan.

Hori guztia gelako saioei dagokionez, baina aurkezpenetan ez zen antzeko joerarik ikusi. Hau da, hizkuntza batetik besterako jauzia eman zen, baina gai eta une zehatz batzuetan, eta hala ere gela barnean baina dezentez gutxiago ikusi zen jarrera hori. Hala ere, hizkuntza aldaketari dagokionez esan, ikasturte amaierako saioetan euskara gehiago erabili zela. Finean, hizkuntza bat ala beste erabiltzeko aukera eta une aproposari egokitzen ziren bai ikasleak, bai irakaslea. Aipaturiko aldaketa horiek ikusteko jarraian hainbat adibide izango ditugu ardatz.

Ikusiko den adibidea, ikasleak Radio y Televisión testuinguruan egindako aurkezpenaren une bat izango da, non euskara entzun zen une bakarra izan zen. Hau da, aurkezpena gaztelaniaz egin zuten eta talde horrek aukeratutako hizkuntza gutxitua amazig hizkuntza Bereberra izan zen. Bertan parte hartu zuten 5. mailako: ST3, ST4 eta ST10, eta 6. mailako: ST17 eta ST20. Aukeratu zuten hizkuntza gutxitua amazig izan zen ST17 ikaslearen hizkuntza zelako.

Ikusiko den zatian, Pedro Hilarion Sarrionandia Linaza abade frantziskotarrari buruz hasten dira hizketan zeina Joseba Sarrionandia idazle lurretarraren senide zen. Hilaronek, Errifeko amazigera hizkuntzaren lehen gramatika liburua idatzi zuen, eta hori izan zen ikasleek azpimarratu zutena aurkezpenean. Hau da, Garai herriko abadeak, idatzi zuen bereber hizkuntzaren hiztegia. Hortaz ari zirela, irakaslea galdezka eta iruzkinak egiten hasi zen, baina batez ere Joseba Sarrionandiari buruz aritu ziren.

Irakaslea: ¿quiénes de vosotros habéis ido andando a Garai? Hay más de un camino, pero desde lurreta por el túnel que pasa por debajo de la autopista, siguiendo ese camino está el caserío de Hilaron Sarrionandia, que ahora está caído, eh, es por esta zona, muy cerca de... lurreta. Bueno seguimos, Joseba Sarrionandia, ponéis que es de Garai, no es de Garai, sus antepasados, parte de sus antepasados eran de Garai, otro fallo. De donde, ¿dónde nació Joseba Sarrionandia? ¿El nació en lurreta y vivía en? Ikasle batzuk: Garai

Irakaslea: Durango. Sus antepasados, pero él no, así que nacido en lurreta y habitante de Durango, ¿vale?

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Amazig.ST3.ST4.ST10.ST17.ST20

Ikusten da elkarrizketa gaztelaniaz izan zela eta gida-hizkuntza ere, gaztelania izan zela. Batez ere, elkarrizketaren hasieran, non irakasleak hainbat azalpen ematen dituen, esaterako: Garai herrira nola iritsi.

Jarraian irakasleak, Joseba Sarrionandiari buruz galdetu zien eta ikusiko den eran, ikasleak gaztelaniaz aritu ziren:

Irakasle: ¿qué es lo que es lo que ha hecho Joseba Sarrionandia?

Ikasle: un libro, un libro

Irakaslea: escribir un libro, título

Ikasle guztiak batera: moro gara behelaino artean?

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Amazig.ST3.ST4.ST10.ST17.ST20

Goian ikusi da nahiz eta ikasleak izenburua euskaraz eman, elkarrizketak gaztelaniaz izan dela eta horrela jarraitu zuela ikusiko dugu. Nahiz eta amaieran irakasleak euskaraz aipamen bat egin.

Irakaslea: ¿y... en ese libro aparece? ¿Por qué hemos sacado ese libro?

ST13: porque cuenta la historia del bereber y también los habitantes de ahí como se sienten...

Irakaslea: aja, y la historia de su antepasado Hilaron Sarrionandia, y compara los vascos y la situación del euskera con...

Ikasle: el bereber

Irakase: el bereber y la situación del bereber y demás, hace una comparación y ST20 ha ido a la Biblioteca de *Ikerketa-herria* y se ha tomado el trabajo deee... explícales, yo no le he dicho que lo haga eh... explícales

ST20: he traído el libro

Irakaslea: el libro, ese es libro. ¿Cómo se titula?

ST20: Moro gara behelaino artean?

Irakaslea: **guk, marruekoeko biztanleei beti deitu diegu** Moroak, tampoco es despectivo eh, es una palabra de... que se utilizaba. Eh, la imagen de la portada, ¿qué será?

*Ikerlariaren oharra: momentu bat egon da irakaslea euskaraz hitz egiten hasi dena, esaldi bat izan da. Gero, berriz ere gaztelaniaz jarraitu du.*

2015.RT.IkastaldeAurkzp.Behaketa.Amazig.ST3.ST4.ST10.ST17.ST20

Ikusten denez, irakasleak gai pertsonal bati buruz aritzeko garaian euskara erabiltzeko hautua egin zuen, ondoren, nahiz eta modu pertsonal bati buruz aritu, gaztelaniara egiten du jauzi. Eta elkarrizketak gaztelaniaz jarraitzen du, gaztelania hutsez, hori izan zelako irakasleak esan zuen bakarra euskaraz. Hortaz, ikusi da aurkezpena egiterakoan irakasleak zein ikasleak erabilitako hizkuntza gaztelania izan zela, salbuespen labur batekin. Hortaz, arestian aipatu legez, saioetako hizkuntza-ohiturak eta aurkezpenetakoek ez zuten zer ikusi handirik izan. Saioetan, hizkuntza batetik besterako jauziak argi ikusten zirelako eta aurkezpenetan, berriz ez.

#### 5.3.1.4 Gaztelaniako saioak 2016

Jarraian, 2016. urteko gelako behaketetan jarraitutako beste bi hizkuntzak izango dira aztergai. Gaztelaniazko saioekin hasiko gara, baina saioei heldu beharrean, ikasleak eginiko aurkezpenetako hainbat jazoera izango dira ikusgai, non hizkuntza batetik besterako jauziak ikusiko diren. Taldean lanean aritu zirenean hainbat hizkuntza entzun ziren, batez ere esku-hartzearen eraginez, baina aurkezpenetan, nahiz eta testuinguruan landutakoaren jarraipena izan, bat-batekotasunaren beste modu bat izan zuen adierazteko. Hau da, sei ikasleko talde bakoitzak, gela osoaren aurrean, hilabetean testuinguruan landutakoa aurkezpen gisa prestatu eta denen aurrean aurkezten zuen.



Ondoren, lan hori baloratu egiten zuten gelakideak eta gehienetan irakasleak galderak egiten zizkien ikasleei. Hortaz, aurkezpenak hizkuntzen bat-batekotasuna ikusteko beste molde bat izan zirenez, oraingoan fokua horietan jartzea erabaki da, gela barneko beste errealitate bat erakusteko.

Ikusiko den aurkezpenean, ikerketan parte hartu zuten ST7, ST8 eta ST10 ikasleak aritu ziren, baina esan behar da ikerketan parte hartu ez baina taldean eta aurkezpena egin zuten ST26, ST28 eta ST31 ikasleak ere izan zirela bertan. Ikusgai dagoen elkarrizketan ST7 eta ST10 ikasleak agertzen dira eta baita taldeko irakaslea ere. Aurkezpeneko ikasleak, *Ikerketa-herria* egindako argazkiez aritu ziren non saltokien izenak ageri ziren, eta izen horien analisisa egin zuten. Zehatzago esateko, agertzen ziren hitzen nolakotasunaz aritu ziren ea hitz elkartu, konposatu edota sustraikideak ziren.

Irakaslea: **a ver ST10 hasi**

ST10: **ahora os voy a explicar el paisaje lingüístico de Ikerketa-herria.** Aquí no se ve muy bien pero pone “okindegia panadería Alberdi” y como no encuentro la imagen que tengo pegada en xxxxx xxxx. Eh ... okindegia y panadería quieren decir lo mismo en pues eh... en euskera y castellano eh... aquí parece lo mismo, pero en la parte de atrás hay unos pabellones que es un estudio de arquitectura y pone: “arkitektura bulegoa” y lo que xxxx es arquitectura.

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

ST10 ikasleak azaldu zien gelakideei non egin zuen argazkia eta agertzen zena deskribatu zuen, izan ere atera zuen argazkiaren kalitatea ez zen esperokoa eta irudia lausotuta ikusten zen. Jarraian hitzen nolakotasunaz galde egin zion taldeko irakasleak:

Irakaslea: **vale, una cosa okindegia panadería, quieren decir lo mismo ¿pero qué clase de palabras son, compuestas, derivadas,...?**

ST10: son palabras derivadas

Irakaslea: ¿Cuál es la raíz y cuál la desinencia?

ST10: **eh... la raíz es de okindegia es: “okin” y la desinencia es: “degia”**

Irakaslea: **y de okindegia “degia” es un atziki en euskera y se usa para decir**

ST10: eh...

Irakaslea: se usa para decir...

ST10: **eh... lugar**

Irakaslea: lugar donde se hace el pan, ¿no?

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Gaztelaniako saioan egon arren, ikasleak aukeraturiko argazkian euskarazko hitza agertzen zenez, ikasleak hori aztertu zuen irakasleak eskatuta. Horren, irakaslearen, gida- hizkuntza une horretan ez zen aldatu, baina gaztelaniazko “prefijo” eta “sufijo” erabili ordez, “atzizki” hitza erabili zuen.

Elkarrizketak jarraitu zuen ST10 ikasleak aukeraturiko beste hitz batzuen azterketarekin:

Irakaslea: **bien, y panadería ¿qué tipo de palabra es?**

ST10: **la raíz es: “pan” y la desinencia es: “dería” y eh... quiere decir**

Irakaslea: quiere decir

ST10: **que en ese sitio se hace pan**

Irakaslea: eso es

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Aurkezpenak ildo beretik jarraitu zuen, hau da, entzuten zen hizkuntza nagusia gaztelania zen. Hala ere, ST7 ikaslearen aurkezpenean euskarazko eta ingeleseko hitzen bat agertu zen eta horri buruz aritu ziren aurkezpenean.

ST7: koadernaketa

Irakaslea: **koadernaketa edo enkoadernaketa?**

ST7: **koadernaketa**

*Ikerlariaren oharra: Isiltasuna dago hamar segundoz.*

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Euskarazko hitz horrek, koadernaketak, elkarrizketa euskaraz sortzea ekarri zuen lehenago “okindegia” hitzarekin gertatu ez bezala.

Irakaslea: **a bai, hau hitz berria da koadernaketa, bai, hitz berria da, ze lehen enkoadernaketa esaten genuen, de encuadernación**

Iker: eta euskeraz ez dauka zentzurik “en” jartzea, enkoadernaketa esatea, ezta?

Irakaslea: ez! Orduan **ondo dago koadernaketa beitu, azkenien be. Koadernaketa ze hitz mota da?**

ST7: **eh... eh... derivada**

Irakaslea: **deribatua, zein da azala, sartu zara?**

ST7: **ez eh.. bakarrik la xxx la raíz xxxx y la desinencia “keta”**

Irakaslea: **que utilizamos para xxx un tipo de xxxx**

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Elkarrizketaren une batean, euskara erabili zuten bai taldeko irakasleak, bai ikerlariak, baina aurkezpena egiten ari zen ST7 ikasleak, lehenengo aldian gaztelania erabil zuen irakasleari erantzuteko, eta bigarrenean esaldia euskaraz sortzen hasi bazen ere, gaztelaniari jo zuen. Esan behar da, ikasleak gaztelaniaz idatzi zituztela hitz bakoitzari buruzko oharrak, hortaz, horiek begiratzean hizkuntza horretan esaten zituzten.

Irakaslea: bien, ¿alguna más? **Por ejemplo paper-denda**

ST7: **es compuesta y son paper-denda y ... eh...**

Irakaslea: **¿y porque elegiste esta foto?**

ST7: **porque aparecen muchas palabras en diferentes idiomas y ...**

Irakaslea: **hay un idioma que no aparece**

ST7: **castellano**

Irakaslea: castellano, **sobre todo son todas palabras en ...**

ST7: **ingles**

Irakaslea: **¡no!**

Ikasle: euskera

Irakasle: **en euskera y alguna en inglés o que viene del inglés, pero son todas en euskera. ¿Pero tú crees que la gente entiende este cartel en Ikerketa-herria, aunque no sepa euskera, mucho euskera? ¿Por qué?**

ST7: **porque, porque muchas palabras se parecen son como en castellano**

Irakaslea: **cognadas, eh el que sepa inglés sabe lo que es paper denda porque papel /'peipə/ es lo mismo hobby lo mismo, scratch booking lo mismo, ¿vale?**

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Nahiz eta, ikusi berri den elkarrizketa zatia gaztelaniaz izan, ikusten da irakaslearen intentzioa ikasleei *Ikerketa-herriko* paisaia-linguistikoa azaltzea dela. Hau da, ST7 ikasleak aukeratu argazkian, irakasleak azpimarratu legez, hitz gehienak euskaraz zeuden, baina ahala ere, euskal hiztunak ez zirenak gai izango liriateke horiek ulertzeko. Beraz, irakasleak hitz sustraikideetan jarrai nahi izan zuen fokua ikasleen aurkezpeneko zati horretan.

Elkarrizketaren amaieran, *Ikerketa-herrian* dagoen “bapobapo” izeneko janari-banaketa enpresaz aritu ziren, zeinak helburu duen inguruko jatetxeetako produktuak etxera eramateko eskaintza egitea ([www.bapobapo.com](http://www.bapobapo.com)). Hitzaren esanahiaz aritu ziren, askok ezagutzen ez zutelako.

Irakaslea: **bapobapo es la marca de la tienda el nombre** propio de la tienda, **bapo-bapo no quiere decir eso (comida para llevar) quiere decir otra cosa**. Bapo-bapo no es castellano

ST3: **es euskera**

Irakaslea: es euskera, **¿qué quiere decir bapo-bapo?**  
*Ikasle batzuk saiatzen dira zerbait esaten, baina inork ez du ezer argi esaten. Irakasleak jarraitzen du:*

Irakaslea: ah! **Asko jan dot eta nago bapo-bapo, bete-beteta, gusto-gustora, horrela ipini diote dendari, ez?** “Bapobapo” eh! Eramateko janaria ¿qué es?

ST7: eramateko es eh eramateko es derivada, de eraman, eta “teko” desinencia y janaria pues xxxx

Irakaslea: nosotros tampoco tenemos una palabra para decir eso en euskera. **Y algunos ponen en inglés, “take away”**

2016.Dc.Behaketa.ST3.ST7.ST10.Irksl.

Elkarrizketaren zati nagusian, irakasleak erabaki zuen azalpena euskaraz ematea, baina ondoren gaztelaniaz jarraitu zuten. Ikusten da ikasleak ez zutela bapo-bapo hitzaren esanahia ezagutzen, bai ordea zerbitzua. Azkenik, irakasleak “take away” (eramateko janaria) aipatzen du, zeinak ingelesezko jatorria duen baina asko erabiltzen den.

Beste aurkezpen bat izango dugu aztergai. Ikasleak aurkezpena egiten ari ziren gaztelaniako saiorako, baina irakasleak aurkezpena eten zuen eta euskara ikasteko dauden lekuez aritu ziren hizketan. Ondoren, hitz egin zuten ikasleen zein senidek ikasi zuen euskara heldutan. Elkarrizketako hamar minutu horietan gaztelaniaz aritu ziren,

baina ikerlariak ST4 ikasleari galdera euskaraz egin ondoren, elkarrizketak euskaraz jarraitu zuen. Ikusten da ST1 ikaslea nola gaztelaniaz ari zen, lehenago ari ziren hizkuntzan, eta ondoren, ikerlariak galdera egin eta gero, nola hizkuntza aldatu zen eta euskaraz aritu ziren.

ST1: es que mi amama y mi aitite son de Eibar y mi aitite sabe euskera y cuando y yo me quedo a comer en su casa **y mi amama como no entiende pues se apuntó a clase y para hablar con nosotros.**

Irakaslea: veis, por los nietos, lo que no se haga por los nietos, para estar bien con los nietos.

Iker: **eta zuk ST4 euskeraz hitz egiten dezu zure amarekin?**

ST4: **bai**

Irakaslea: bai

ST4: **aitak ere**

Irakaslea: aitak ere, baina zure gurasoek esaten dute zuen etxeko hizkuntza euskera dela eta moskeatzen dira pillo bat, nik esaten badiet, bere alabaren hizkuntza eskolan gaztelania dala, ezta? Moskeatu egiten dira, ezta? Es que mina hartzen dute.

ST4: **badakit eta amama ere.**

Irakaslea: amamak oraindik gehiago

Iker: **zure amama da... Ondarrukoa?**

ST4: **bai**

2016.Dc.Behaketa.ST1.ST4.Iker.Irksl.

Beste 3 minutuz jarraitzen dute euskaraz hizketan, baina aurkezpenari heltzean, berriz ere gaztelaniara itzultzen dira. Esan bezala, etenaldiaren aurretik hizkuntza horretan ari baitziren. Ondorengo saio guztia eta balorazioak gaztelaniaz izan ziren.

Esan behar da, gaztelaniako saioetan gaztelania zela gehien erabiltzen zen hizkuntza, baina euskarak eta ingelesak ere tarte handia zuten, bereziki euskarak. Esan bezala, gaztelaniako saioetan hizkuntza batetik besterako jauzi gehiago ikusi ziren, euskarazkoekin alderatuz gero. Ikasleak askotan erabiltzen zuten euskara ariketak egiterakoan, nahiz eta, ariketa gaztelaniaz izan, dena den, ikasle bakoitzaren ohituren arabera zela esan behar da. Hots, ST13 ikasleak ikusi da joera gehiago zuela euskaraz aritzeko gaztelaniako saioetan egon arren. Hala ere, irakaslearen eta ikerlariaren hizkuntza-erabilerak ere eragina zuen, ohikoz ikasleak hizkuntza horretan erantzuten zutelako. Eta hori ikusgai dago 2016. urtean, hitzen jatorriaren inguruan solasean aritu

zireneko atalean, adibidez. Beraz, gaztelania baten gaztelaniako saioetako hizkuntza nagusia, euskarak ere tartea zuen, hori erabiltzen zutela ikusi delako emaitzetan.

### 5.3.1.5 Ingeleseko saioak 2015

2015. urteko ingeleseko saioetatik ondoregoa esan liteke: saio hauetan izan zirela hizkuntza batetik besterako jauzi gehien. Segidan, horiez arituko gara xehe-xehe.

Ingeleseko saioetan entzun ziren hizkuntza desberdin gehien elkarrekin, salbuespen bakar batekin, saioaren lehen hamabost minutuak. Izan ere, ingeleseko saio guztien ezaugarria zen lehen hamabost minutuetan *“diary”* izeneko jarduera egitea. Bertan ikasleak irakaslearekin elkarrekintzan aritzean ingeles hutsez, edo ia hutsez, aritzen ziren. Hamabost minutu horietan, ikasle batek, saio bakoitzean bat eta aurrez ikasleak zekiten ordenan, honakoak idazten zituen arbelean: data, eguraldia eta irakasleak ikasle bati egiten zion galdera eta horren erantzuna. Ondoren, ikasleak arbelean idatzitakoa taldeko ikasle guztiek koadernoan idazten zuten. Aipaturiko galderak egitura finkokoak ziren, esaterako: *“Did you play football yesterday?”* edo *“Do you like pizza?”*. Jarraian, galdera jasotzen zuen ikasleak, modu osoan eta finkoan erantzuten zuen: *“Yes, I did/do”* edo *“No, I didn’t/don’t”*. Irakasleak hausaz hainbat ikasleei eskatzen zien asteburuan, edo bezperan eskolatik atera ondoren, egindako jardueraz hitz egiteko. Segidan, ikasle batek esandakoari heldu eta era zuzenean galdetzen zion: *“Did you play basketball yesterday?”* eta ikasleak modu osoan erantzun behar zuen: *“Yes, I did”* edo *“No, I didn’t”*. Horren ostean, ingeleseko irakasleak talde osoari galdetzen zion: *“Did ST11 play basketball yesterday?”* eta denek ahots ozenez errepikatzen zuten ikasleak emandako erantzuna. Arbelean idaztea egokitu zitzaionak, berriz, galdera eta erantzuna idazten zituen eta ikasleak, esan bezala, koadernoetan idazten zuten bai galdera, bai erantzuna. Elkarrekintza guztia ingelesez gertatu ohi zen, batzuetan hitz batzuk irakasleari galdetzen zizkioten, baina ia tartea osoan ez zen beste hizkuntzarik entzuten.

Salbuespeneko hamabost minutu horiez gain, arestian aipatu eran, saioan hizkuntza ugari aditzen ziren, euskara, gaztelania eta ingelesa. Batetik, eragina zuten testuinguruetarako prestaturiko esku-hartzeak, zeinetan hizkuntza desberdinak konbinatzen ziren ariketak egiteko. Bestetik, ikasleen ingeles ezagutza legoke; izan ere, ikasleak beraien ideia eta nahiak adierazteko mugak zituzten. Hortaz, beren ideiak eta nahiak aditzera emateko beste ele batzuetara egiten zuten jauzi.

Lehen adibidean, testuingururako prestaturiko esku-hartzeko ariketa baten bidez, seiko taldean entzun ziren hizkuntzak ikusiko dira. Ondoren, ikasleen zuten errepertorio linguistikoaren hainbat adibide ikusiko dira, beti ere testuinguru horretarako sorturiko esku-hartzearen markopean.

Lehen adibidean ikusiko dugu ingelesezko esaera zahar baten inguruan ikasleak izandako eztabaida, izan ere, ikasleak ez zekiten zein zen bere esanahia eta hortaz, ingeles irakaslea eta apur bat ikerlaria, horretan laguntzen aritu ziren. Atsotitzak horrela zioen: *“Better safe than sorry”* zeinak euskaraz ondoko baliokidea eduki lezake: *“Etxean gatza ausarki izanagatik, etzakala bota leihotik”*. Gaztelaniaz, agian fidelago: *“Más vale prevenir que lamentar/curar<sup>3</sup>”* hortaz, esaera horren esanahia asmatu nahian aritu ziren ikasleak.

ST16: **ST9, ST7 behar duzue laguntza?**

Ingeles irakasle: Zelan sentitzen zara zerbait egin eta ez dozula egin...

Ikasleak: **txarto**

Ingeles irakasle: **txarto. Aurrekoan erabili zuen beste hitz bat. I feel...**

Ikasle: Gaizki, baino...

2015.Ga.Behaketa.IngIrksl.ST2.ST7.ST9.ST11.ST16

Hasieran, ikusten da ST16 ikaslea, ikerketako partaide ziren ST7 eta ST9 ikasleei euskaraz zuzendu zitzaaien. Ondoren, esaera zaharraren esanahia zein izan zitekeen pentsatzen hasi ziren.

Ingeles irakaslea: **si me ... si me hubiera... Si me hubiera puesto el caso...**

Iker: **pentsatzen dezu eta esaten dezu, hurrengoan jarriko det**

Ingeles irakaslea: **damututa edo... ulertzen?**

2015.Ga.Behaketa.IngIrksl.ST2.ST7.ST9.ST11.ST16

Ingeles irakaslea eta ikerlaria saiatu ziren ikasleei azaltzen zein zen atsotitz horren ondorioz izan zenezakeen sentipena. Baina ikusita ikasleak ez zutela ulertzen, ingeles irakasleak estrategia aldatu eta beste hizkuntza batean parekidea zen esaera zaharra bati egin zion erreferentzia:

Ingeles irakaslea: **Honen parekoa badekogu erederaz? Nik ezagutzen dut bat erderaz, Mas vale..**

ST9: **prevenir que curar**

2015.Ga.Behaketa.IngIrksl.ST2.ST7.ST9.ST11.ST16

---

<sup>3</sup> Itzulpena: <http://www.ametza.com/bbk/htdocs/garatei.htm>

ST9 ikasleak segituan jarraitu zuen esaera zaharra, hasierako lehen hitzak esan eta segidan bota zuen. Ondoren, ingeles irakasleak ñabardura bat erantsi nahi izan zion atsotitzaren esanahiari.

Ingeles irakasle: **lamentar ere erabiltzen da. Zer da lamentar?**

ST7: **eh lamentación eh.. si hubier hecho...**

Ingeles irakaslea: aaahhh. Hoixe, asko dakizue erderaz...

ST2: **entzuten**

Ingeles irakaslea: etxean, telebistan

ST9: **amama**

Ingeles irakasle: **amama. So do you understand? Better safe than sorry. Zer nahi dau esan? mejor lamentar que curar**

2015.Ga.Behaketa.Inglrksl.ST2.ST7.ST9.ST11.ST16

Amaieran, ingeles irakasleak hausnarketa labur bat egin zuen ikasleei esan zienean gaztelaniaz asko zekitelako, *“lamentar”* hitzaren esanahia zein zen bazekitelako. Horrez gain, ikasleak segidan esan zuten: *“entzuten”* eta *“amama”* hau da, beraien inguruan gaztelania zen entzuten zuten hizkuntza nagusietako bat, zela etxean zela kalean. Azkenik, ingeles irakasleak ingelesezko atsotitza errepikatu eta segidan gaztelaniako itzulpena eman zuen, era horretan bi hizkuntzen arteko lotura bilatuz esaera zaharraren esanahia ondo ulertzeko eta ikasteko bi hizkuntzetan.

Esku-hartzean egon ziren hizkuntza desberdinen beste adibide bat izango dugu ardatz, non aurreko elkarrizketan ikusi bezala, gida-hizkuntza euskara izan zen. Kasu honetan, ikasleak hitz desberdinen definizioak eman behar zituzten gaztelaniaz, baina erabilitako gida-hizkuntza euskara izan zen:

Ingeles irakaslea: ST17 zuk zer jarri dozu?

ST17 ikasleak ez du erantzuten, baina ST13 esaten du *berak jarri duena*:

ST13: **la tierra sube a una altura**

Ingeles irakaslea: izan leike. Da zeoze artifiziale edo?

ST13: **ez, da mendia**

2015.Ga.Behaketa.Inglrksl.ST13.ST17

Kasu horretan, ingeleseko irakasleak ikasleei zuzentzeko erabili zuen hizkuntza euskara izan zen, eta horiek, kasu horretan ST13 ikasleak soilik, euskaraz erantzun zion.



Definizioa gaztelaniaz irakurri zuen, berak idatzita zuen bezala, baina erantzuna eta elkarrizketa euskara izan zen. Kontua izan behar da ingeleseko saio zela eta irakasleak, ikusten den eran, berezko moduan erabili zuela euskara ikasleekin.

Jarraian ikusiko dugun elkarrizketan esku-hartzerako prestaturiko ariketa izango da ardatz, non ikasleak hitz konposatuaren osagaia bereizi eta horien definizioa eman behar zuten ingelesez. Ikusiko dugu ikasleak duten hizkuntza erreperitorioa nondik norakoa den. Kontuan izan, ingeleseko saioan zeudela ikasleak eta gaztelania zein euskara ere erabili zutela beraien adierazpenetarako.

**ST10: how do you say pecera?**

**ST3: eh zelan esaten da pecera?**

Ikasle: pecera ez dago!

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

Hasieran ikusten da ST10 ikasleak erabili zuela zekien ingelese eta gelan ikasitako egitura finkoetako bat erabili zuela eta hizkuntzen irakaskuntzan erabili ohi dena: “how do you say X” (nola esaten da X). Horren ondotik, “pecera” (arrainontzi) ingelesez nola den jakin nahi zuen eta ST3 ikasleak ST10 ikasleak esandakoa berretsi zuen euskaraz. Bi esaldiek, hizkuntza desberdinetan, baino, egitura eta esanahi bera zeukaten, amaieran “pecera” hitzarekin. Ikasleak saiatzen ari ziren pecera nola esaten zen asmatzen, horregatik une horretan, ST10 ikasleak hiztegia hartu zuen hitzaren esanahia begiratzeko.

Iker: es que pecera euskeraz ez da esaten, igual erderaz begiratu...

ST3: am I

*Ikerlariaren oharra: “am I” erabiltzen dute ikasleak “ai ene”, edo antzeko zerbait esateko, hau da, harridura adierazteko.*

**ST10 a ver, que pecera dago hemen.**

**ST3: arrainontzi**

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

ST10 ikasleak “pecera” hitza gaztelaniako hiztegian aurkitu zuen eta berehala ST3 ikasleak euskarazko hitza esan zuen. Elkarrizketak, aurrera jarraitu zuen, ST10 ikaslearekin, zeinak ez zekien nola deskribatu “goldfish” (urrearain). Hitz hori, “gold” eta “fish” hitzez osatzen da eta ikasleak bien definizioa eman behar zuten azkenik, hitz osoarena emateko, “golffish”.

ST10: **Es que goldfish (urrearrain) ez dakit zelan, ez dakit**

Iker: esplikatu?

ST10: bai

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

ST10 ikaslea ari zaio ikerlariari duen zalantza plazaratzen eta horretarako erabili zuen hizkuntza nagusiki euskara izan zela esan daiteke, nahiz eta definitu beharreko hitza ingelesez esan eta hasierako “es que” makulua gaztelaniakoa izan. Une horretan ikerlariak erabaki zuen ST10 ikasleari zuzenean lagundu beharrean, taldeko beste ikasleren baten laguntza izatea aproposagoa zela. Beraz, gelan taldeko irakasleak askotan erabilitako teknika jarraitu zuen, eta beste taldekideei galdetzea erabaki zuen.

Iker: eta zuek nola esplikatu dezute?

*Ikerlariaren oharra:erreferentzia egiten die taldeko beste ikasleei*

ST4: itsasoan daude goldfish (urrearrain)

Iker: eta gold?(urrea)

ST4: the gold is very expensive (urrea oso garestia da)

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

ST4 irakasleak erantzun zion ST10 ikasleari berak idatzitakoa ozen irakurriz. Hasieran ST4 irakasleak euskaraz esan zuen ingelesez idatzita zeukana, hau da itzulpena egin zion, eta ondoren, ikerlariak “gold” (urrea) hitzari buruz galdetzean, zuzenean ingelesez irakurri zion bere definizioa. Azpian ikusgai dago ST4 irakasleak bere esku-hartzerako txosteneko ariketan idatzitakoa, zeina ingeles hutsez ageri den.

GOLD		The gold is very expensive.
FISH		In the bowl are fish.
	GOLDFISH	In the sea are goldfish.

2015.Ga.ST4

Irakasleak elkarrizketan jarraitzen zuten hitz konposatuak banatzen eta horien esanahia idazten ingelesez. Hainbat zalantza sortu zitzaizkien hitz batzuen inguruan eta horiek ikusgai izango dira:

ST10: **How do you say volar alto?**

ST4: **No! Alto badakit baino vuela**

Iker: nola da hegan egin?

ST10: **volar**

Iker: bai

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

Ikasleak ikerlariari ari zitzaizkion galdezka, eta horrek laguntza ematea hobetsi zuen, dena den ikusten den eran, ikasleak ez zuten beraiek behar zuten hizkuntzan erantzun. Kasu batzuetan, behar zen hitza, edo kasu honetan aditza, euskaraz esanda gai izaten ziren horren esanahia ingelesez emateko. Baina kasu horretan, ikerlariak euskaraz galdetuta, gaztelaniako aditza esan zuen ST10 ikasleak.

ST10: **nahi dogu alto, volar alto, a ver**

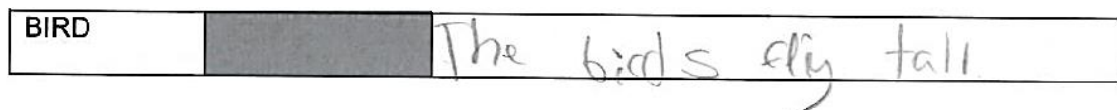
*Ikerlariaren oharra: hiztegian begiratzen hasten da*

Iker: H-kin beidatzen ari zea?

ST10: bai

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

Kasu horretan ere ikusten da gida-hizkuntza euskara izan zela, nahiz eta ikasleak ingeleserako definizioa ematerako garaian gaztelania erabili. Azkenean, ikasleak idatzitakoa ondoko hau izan zen:



2015.Ga.ST10

Ikasleak hiztegian begiratu zuten hegan egin nola esaten zen ingelesez; eta altua, berriz, bazekitenez “tall” esaten zela, hortaz, esaldia osatu zuten “the birds fly tall” (txoriek altu egiten dute hegan). Gaztelaniaz ez bezala, ingelesez, altuera eta garaiera, bereizi egiten dira, “tall” eta “height” hitzen bitartez hain zuzen ere. Euskaraz ere bereizi daitezke baina esaldi horren kasuan, gaztelaniaz bezala “altu” esango litzateke. Hortaz, kasu horren bidez azpimarra jarri nahi da ikasleen hizkuntza-errepertorioan, zeina osorik erabili zuten ariketa hori egiterakoan. Bestalde, ikasleak uste zuen, altua hitzak hasieran h hizkia zuela, horregatik galdetzen dio ikerlariak ea h-rekin begiratzen ari den hiztegian, ikasleak ez baitzuen aurkitzen.

Jarraian ikusiko den elkarrizketa zatian ageri da, nola ikasleak dakitenarekin saiatzen diren ingelesez esaldi bat egiten. Saioaren amaieran gertatu zen elkarrizketa eta esan

daiteke eskolako ekintza bati buruz ari zirela, baina ingeleseko saioarekin zerikusirik ez zuena. ST4 ikasleak galdetu zuen:

ST4: **bihar dekogu trinkete?**

ST10: bai esan dau ekartzeko motxila prestatuta

**Ikasle: pero ahora estamos en ingles, ingeleraz**

ST4: **tomorrow we have trinkete?**

ST3: **I do not have idea!**

ST10: **bai ze esan zuen ekartzeko motxila guztiak  
klasera**

2015.Ga.Behaketa.ST4.ST3.ST10

Hasieran, ST4 eta ST10 ikasleak euskaraz hasi ziren hizketan beraien artean egin behar zuten ekintzaren inguruan; hortaz, gida-hizkuntza bezala euskara erabili zuten. Baina elkarrizketan, identifikatu gabeko talde horretako ikasle batek gaztelaniaz eta amaieran euskaraz, eskatu zien ingelesez aritzeko, izan ere ingeleseko saioan zeuden. Hortaz, ST3, ST4 eta ST10 ikasleen arteko elkarrizketa ingelesez izatera pasa zen, nahiz eta amaieran, ST10 ikasleak euskaraz erantzun. Hortaz, hasieran ST4 ikasleak euskaraz esandakoa apur bat beranduago ingelesez errepikatu zuen eta ST3 ikasleak ingelesez erantzun zion. Ikusten da, beraz, ikasleak nola egiten duten etengabe jauzi hizkuntza batetik bestera hainbat baliabide erabiliz.

### 5.3.1.6 Ingeleseko saioak 2016

Aurreko ikasturtean bezala, ingeleseko saioetan hizkuntza jauzi asko ikusi ziren, zela esku-hartzeagatik zela ikasleentzat urrunen zegoen hizkuntza zelako. Baina saio guztietan gida-hizkuntza euskara izan zela esan liteke.

Ingeleseko Games izeneko testuinguruan zeuden ikasleak eta bertako ariketa bat egiten ari zirela sorturiko hainbat zalantza ikusiko ditugu. Ariketan hitz bat ematen zitzaienten ikasleei eta hori beste bi hizkuntzetan jarri behar zuten. Hau da, posible zen hasierako hitza euskara, gaztelania edota ingelesez izatea eta hortaz, geratzen ziren beste bi hizkuntzetan idatzi behar zuten. Ikusiko den adibidean ingelesez zegoen hitza, “discover” eta ikasleak “descubrir” eta deskubritu edota aurkitu idatzi behar zuten.

ST3: **discover, discover?**

Iker: jarri dezu?

ST11: **ya jarri dot, jarri dot**

ST3: si ta discover? ... erderaz?

ST11: descubrir

ST30: **eta euskeraz?**

**ST11: deskubritu**

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

Ikasleak elkarrekin ari ziren ariketa egiten eta horregatik parte hartu zuen batek baino gehiagok elkarrizketan. Dena den, nahiz eta ingeleseko saioan egon, ikusten da ikasleak euskara erabili zutela komunikatzeko nahiz eta gaztelaniako hitz makuluak ikusi edota ingeleseko “discover” hitza aipatu.

**ST13: zer da deskubritu edo diskubritu?**

Iker: deskubritu edo ?

ST13: diskurbitu

**ST3: deskubritu! Baina**

Iker: des, des, des.

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

ST13 ikaslea hitza idazten hasi zenean izandako zalantza ozenki esan eta ST3 ikasleak berehala erantzun zion, ikerlariak ere hori berretsi zuen. Ikasleak euskaraz galdetu zuen eta hizkuntza horretan erantzun zioten bai ST3 ikasleak eta baita ikerlariak ere. Jarraian, ikerlariak ikasleei pentsarazi nahi izan zien euskaraz hobetsita dagoen hitz bat aurkitzeko “deskubritu” hitzaren orde.

**Iker: eta euskeraz esateko beste era bat?**

**ST11: aurkitu**

ST3: aurkikuntza

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

Bi ikasleak berehala erantzun zuten, baina ST11 ikasleak emandako erantzuna zen zuzena, dena den elkarrizketak aurrera jarraitu zuen.

**Iker: eta nola izango da aurkikuntza ingelesez?**

**ST13: discover, discover ... ah discovery!**

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

ST13 ikasleak, tarte labur bat behar izan zuen aurkikuntza hitza ingelesez nola esaten zen ozen esateko, baina lortu zuen eta guzti hori, hasieran esan moduan, euskaraz gertatu zen. Bestetik, ikerlariak ziurtatu nahi zuen ikasleak hitzak era egokian idazten zituztela, horregatik galdetzen zien euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez.

Iker: zer esanahi du discovery?

ST3: discovery channel

ST13: ah! Eh.. aurkitzen

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

ST3 ikasleak bestelako lotura bat egin zuen, bazirudien une horretan ohartu zela “discovery channel” telebista katearen esanahiaz. ST13 ikasleak, berriz, eman zuen hitzaren esanahia.

Iker: lehenengo parrafoan, lehenengo parrafoan  
lekua daukazue idazteko

ST11: **Ikerlari egin ahal dogu horrela?**

Iker: bai. Egin dezakezue elkarrekin edo bakoitzak  
berea, zuek ikusi

ST3: **zer egiten dogu elkarrekin ala bakoitzak berie?**

2016.Ga.Behaketa.ST3.ST11.ST13.ST.30

Ikasleak elkarrekin jarraitu zuten ariketa egiten, eta goiko elkarrizketan ikusten den eran, erabili zuten gida-hizkuntza euskara izan zen.

Ingeleseko saioetan, arestian ikusi erako elkarrizketak izan ziren, baina segidan ikusiko den elkarrizketa esku-hartzerako prestatu jolas batena izango da. Ingeleseko Games testuinguruko esku-hartzerako jolas bat prestatu zen, helburua hiru hizkuntzetako hitzekin eta horien esanahiekin jolastea zen. Segidan bi elkarrizketa zati ikusiko ditugu, non ikasleak euskara izan zuten gida-hizkuntzatzat baina ingelesa eta gaztelania ere erabili ziren.

Mahai-jolas baten egitura zuen eta horregatik ikasleak taula bat eta dado bat erabili zituzten jolasteko. Ondoren, galderak egiten zizkien ikerlariak aurrez prestatu jolas baliatuz. Esan behar da ikerlaria hartu zuela jolasa gidatzeko ardura, ikasle guztiek jolasteko aukera izan zezaten.

ST7: **lau**

ST28: horia

ST26: horia!

ST7: baina horia xxxx

Iker: **could you divide this word into its components? Bi zatitan banatu, egin eskuarekin**

ST7: **eye eta gero parch**

*Ikerlariaren oharra: ikasleak txarteleko hitza fisikoki  
eskuarekin ere banatu zuen esaten ari zen bitartean*

Iker: eye eta gero parch, correct!

2016.Ga.Behaketa.ST7.ST26.ST.28

Ikusten da erabilitako gida-hizkuntza Euskara izan zela, baina ikertzailearen galdera ingelesez izan zen. Nahiz eta ikasleak hasieratik ulertu, ikerlariak euskaraz esaten zien ikasleei ziurtasuna emateko asmoz, askotan ikasleak zalantzatsu edo duda-mudetan agertzen zirelako, nahiz eta ondo ulertu ikerlariak esandakoa. Jolasa gehiago zukutzeko asmoz, ikerlariak ikasleari galdetu zion hitzaren esanahia ba ote zekien, batzuetan hitzak bereizteko gai izan arren, ez zutelako hitzen esanahia ezagutzen.

Iker: **zer da eyeparch?**

ST7: **eh... begiko partxea**

2016.Ga.Behaketa.ST7.ST26.ST.28

Ikusi den eran, ST7 ikaslea gai izan zen esanahia zein zen asmatzeko. Jolasak aurrera jarraitu zuen eta berriz ere ST7 ikaslearen txanda iristean beste era bateko txartela tokatu zitzaion eta hori da segidan ikusgai dagoena:

ST7: niri

Iker: Zein? Zuri tokatu zaizu zein? Hiru. What is “abundancia” in english? abundanse, abundant edo abundance.

ST7: denak dira oso berdinak, hirugarrena, abundance

Iker: hirugarrena, correct!

2016.Ga.Behaketa.ST7.ST26.ST.28

Mota horretako hitzekin jolasten jarraitu zuten ikasleak eta ikusi den moduan, gida-hizkuntza saio horretan, eta oro har ingeleseko saio guztietan, euskara izan zen. Nahiz eta beste bi eleak ere entzun nagusiki esan daiteke euskara izan zela gehien aditu zena.

Ikusitako adibideen bitartez, nabaritu geratu da ingeleseko saioak, neurri batean behintzat, eleaniztunenak zirela, beti ere gaztelaniako eta euskarazkoekin alderatuta. Izan ere, saio horietan hiru hizkuntzak etengabe erabiltzen zituzten ikasleak. Ingeleseko saioetan, ikasleak hitzekin etengabe jolasteko eta praktikatzeko aukera zuten, sormenari bide eginez; hori da lerro batzuk gorago ikusi daitekeena. Nahiz eta ingeleseko saioan egon, ikasleak aukera zuten euskara edota gaztelania erabiltzeko beraien nahiak adierazteko, eta unearen arabera, bat ala beste aukeratzen zuten, nahiz eta joera nagusia euskara erabiltzea izan. Ingeleseko irakasleak ere euskaraz egiten zien ikasleei, azalpenak ulerterraz izan zitezten. Beraz, esan bezala, ingeleseko saioetan ingelesaz gain, ikasleak euskara erabiltzen zuten eta hainbat kasutan gaztelania.

Hortaz, ikusi dugu ikasleak saio bakoitzean nolako hizkuntza-erabilera egin duten. Euskara eta ingeleseko saioetan, euskara izan da ardatz baina beste hizkuntzak ere

erabili dituzte ikaslea esku-hartzea egiteko. Bestalde, gaztelaniako saioretan gaztelania izan bada ere hizkuntza nagusia, euskara, eta ingelesa neurri txikiagoan, ere erabili dira.

### 5.3.2. Bat-bateko translanguaginga kopurutan

Gela barnean gertaturiko bat-bateko translanguaginga aztertu da ikerketa honetan, hortaz, hainbat egoerapean emandako elkarriketak oinarri hartuta, kategoriak sortu eta datuen sailkapena egin da. Horretarako bi multzo nagusi bereizi dira: ikasle eta irakasleenak.

#### 5.3.2.1 Ikasle

Hiru taula sortu dira informazioa sailkatu eta era argian erakusteko. Bertan ikusiko da ikasleak izandako elkarrekintzetan, hainbat egoeretan, erabilitako hizkuntza. Informazioa hiru ikasgaietan banatu da, eta egoerez gain, ikasturtea eta erabilitako hizkuntzak ere markatu dira. Entzundako grabazioek ahalbidetu zuten informazioa sailkatzeko bost egoera sortzea, ondoko hauek hain zuzen ere:

**1. egoera: ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioetan.** Ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioetan. Ikasleak testuinguruan egindako lana erakusteko aurkezpen bat prestatu eta egin egiten zuten errotazioaren amaiera, gutxi gora behera, hilabetearen amaiera. Esan behar da testuinguru guztietan ez zela aurkezpenik egiten eskolak horrela erabakita zuelako. Hortaz, testuinguru bakoitzaren arabera, aurkezpena egin eta ikasle zein irakasleak hori baloratu egiten zuten.

**2. egoera: ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan.** Ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan. Kontua izan zen ikasleak erabiltzen zuten hizkuntza nagusia zein zen irakaslearekin hitz egiterakoan.

**3. egoera: ikasleen hizkuntza taldeka ariketak egitean.** Ikasleen hizkuntza taldeka ariketak egitean. Ikasleak seiko taldeetan eserita zeudenez ariketak egiterakoan beraien artean hitz egiten zuten talde mailako erantzuna emateko ariketa zehatzetan, edota zalantzarik bazuten beste taldekideengana jotzen zuten laguntza lortzeko asmoz. Hortaz, elkarrekintza horretan erabilitako hizkuntza edota hizkuntzak zein edota zeintzuk izan ziren aintzat hartu zuten ikerlariak.

**4. egoera: ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean.** Ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean. Ikusi berri dugu taldeka ariketa egiterakoan ikasleak zein hizkuntza erabiltzen zuten, baina baziren beste ariketa batzuk, zeinak irakaslearen aginduz edota taldeko erabakiaren bidez ikasleak erabaki zutena ariketa binaka egitea. Hortaz, taldeko ariketak beharrean binakakoak zirenean, zein hizkuntza edota hizkuntzak erabiltzen zituzten jaso zuten ikerlariak



**5. egoera: ikasleen arteko hizkuntza informala.** Ikasleen arteko hizkuntza informala. Taldeka zein binaka ariketak egiterakoan, batzuetan ikasleak beraien kontuez hitz egiten hasten ziren, eta hori da atal horretan ikerlariak jaso zuena. Hau da, une horretan egiten ari ziren ariketarekin zerikusirik ez zuen hizketaldiaren hizkuntza edota hizkuntza zeintzuk ziren. Normalean, hizketaldi horiek eskolaz kanpoko gauzeekin zuten lotura: ikaskideren batekin izandako arazoa, lagunekin egin nahi zituzten planak eta gisakoak.

Segidan ikusiko da, ikerlariak entzundako transkribapenetan jasotako hizkuntzaren sailkapena, horretarako hizki lodiz jarri da ikasgai bakoitzaren izena, eta gogoan hartu behar da, hemen ikusiko ditugun elkarrekintzak ikasleenak direla, horien ondotik irakaslearenak ikusiko dira. Transkribapenetatik jasotako hizkuntza, ikerlariak ehunekoetan jarri zuen, modu horretan saio bakoitzean erabilitako ehunekoak jakiteko. Dena den, 4.6 azpiatalean aurki daitezke taulari buruzko zehazpen gehiago.

Zutabeetan ikasturtea markatu da, ikasleen jarraipena bi ikasturtetan egin baitzen. Dena den, gogorazi nahi da euskarako zein gaztelaniako saioetako irakaslea pertsona berdina izan zela, hots, taldeko tutorea. Aldiz, ingeleseko irakaslea hizkuntza horretako espezialista zen, eta bi ikasturtean irakasle berdinak egon ziren taldeari irakasten bai euskara eta gaztelanian bai ingelesean. Aztertuko ditugun lehen datuak euskarako ikasgaikoak izango dira eta bertan ikasleak izandako elkarrekintza eta egindako ariketetan erabilitako hizkuntza adierazi da ehunekotan. Esan bezala, bi ikasturteetako datuak erakutsiko dira. Halaber, arestian azaldutako bost egoerak izango dira ikusgai. Era horretan, ikasleak euskara saioetan erabilitako hizkuntzak izango ditugu mintzagai, gainera, hizkuntza bakoitza zein egoeretan erabili zuten ere erakutsiko dugu.

5.3. taula: Ikasleak. Euskararen erabilera ehunekoa 2015 eta 2016

Ikasleak <b>euskarako</b> saioetan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioetan	%99	%1	%0	%100	%0	%0
2. Ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan	%98	%1	%1	%100	%0	%0
3. Ikasleen hizkuntza taldeka ariketak egitean	%96	%2	%2	%89	%9	%2
4. Ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean	%100	%0	%0	%100	%0	%0
5. Ikasleen arteko hizkuntza informala	%78	%20	%2	%85	%15	%0

Taulan ikusten den eran, euskarazko saioetan erabilitako hizkuntza nagusia berea izan zen, euskara, alegia. Hala ere, esan daiteke esku-hartzearen eraginez, besteak beste, ikasleak erabilitako hizkuntza, esaterako, gaztelania ere izan zela, nahiz eta datuek erakutsi moduan, maila apalagoan izan.

Era berean, ingelesa oso gutxi erabili zen saioetan eta bereziki esku-hartzeko ariketak erabili zela esan daiteke. Dena den, eta aipatu era, ikasleak ia ez zuten hizkuntza hori erabili euskarazko saioetan.

Euskarako saioetan gertatutakoa ikusi ondoren, gaztelaniakoetan jazotakoa izango da aztergai. Aldez aurretik esan, ikasgai horretan, ikasleak ez zutela binakako ariketarik egin, ez 2015. urtean ez 2016. urtean, horregatik, gelaxka horiek hutsik ageri dira azpiko taulan.

Nahiz eta ondoren arituko garen, aurreratu nahi da, ikasleak euskarazko saioetan ia soilik euskaraz aritu zirela. Gaztelaniakoetan ere gaztelania izan zen nagusi, baina euskara entzun zela azpimarratu behar da. Era berean, ingelesa gutxi antzera entzun zen, euskarako saioen paretsu.

Beraz, jarraian ikusiko dugun gaztelaniako saioetako taulan, azpimarra jarri nahi da euskarazko erabileran.

#### 5.4. taula: Ikasleak. Gaztelaniaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016

Ikasleak <b>gaztelaniako</b> saioetan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioetan	%33,3	%66,6	%0	%12	%88	%0
2. Ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan	%30	%70	%0	%51	%49	%0
3. Ikasleen hizkuntza taldeka ariketak egitean	%59	%35	%6	%65	%30	%5
4. Ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean						
5. Ikasleen arteko hizkuntza informala	%26	%74	%0	%41	%58	%1

Azterturiko gaztelaniako saioetan ikasleak ez zuten binaka ariketarik egin, horregatik hutsik ageri da. Bestetik esan, taldeka ariketak egiterakoan erabilitako hizkuntza nagusia euskara izan zela ikus daiteke. Ziurrenik, esku-hartzerako prestatuturiko ariketen eraginez

ikasleak euskaraz hitz egiten zuten. Eta ikusten den eran, apur bat ingelese ere erabili zuten.

Maila apalagoan, baina esan daiteke azterturiko egoera guztietan ikasleak euskara erabili zutela, binaka ariketak egiten izan ezik, ikasleak era horretan ariketarik egin ez zutelako. Hortaz, gaztelaniako saioetan, hizkuntza horretaz gain, euskara ere entzungai izan zen.

2016. urteari dagokionez, antzeko joera ikusten da, baina irakasleari zuzentzeko hizkuntzan euskarak gorakada duela ikus daiteke. Hau da, gaztelaniako saioetan ikasleak, azken urtean, gehiago erabili zuten euskara ikaslari zuzentzerakoan, hots, gaztelaniaren neurri beretsuan erabili zuten. Bestetik, hizkera informalean ere, aurreko urtearekin alderatuz beti ere, euskarak gorakada izan zuela ikus daiteke, hau da, ikasleak gehiagotan erabaki zuten euskaraz aritzea beraien kideekin eskolaz kanpoko zereginez mintzatzeko. Aitzitik, balorazioak egiterakoan, gaztelania gehiago erabili zutela esan behar da, ikasleak taldeko balorazioak egiterakoan aukeratutako elea ia gehienetan gaztelania izanik.

Segidan, ingeleseko saioetan jasotako datuei erreparatuko diegu. Dena den esan, ez zela ez taldeko aurkezpenik izan saio horietan, ingeleseko saioetan ez zutelako aurkezpenik egiten, horregatik taulako lehen ilara hutsik ageri da. Hutsune hori ere “binakako ariketak” izeneko gelaxkan ere ikus daiteke, izan ere, 2016. urtean egindako ariketa guztiak taldekoak izan ziren, beraz, binakakorik ez zen izan.

5.5. taula: Ikasleak. Ingelesaren erabilera ehunekoak 2015 eta 2016

Ikasleak <b>ingeleseko</b> saioetan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Ikasleen hizkuntza taldeko aurkezpenen balorazioetan						
2. Ikasleen hizkuntza irakasleari zuzentzerakoan	%60	%5	%34	%53	%12	%36
3. Ikasleen hizkuntza taldeko ariketak egitean	%68	%23	%8	%77	%13	%11
4. Ikasleen hizkuntza binaka ariketak egitean	%46	%43	%10			
5. Ikasleen arteko hizkuntza informala	%65	%29	%6	%85	%8	%7

Ingeleseko saioetan entzun ziren hizkuntza batetik besterako jauzi gehien. Horretarako arrazoiak, esku-hartzeaz gain, hizkuntzaren ezagutza apalagoa izan liteke.

Ikasleak saiatzen ziren ingelesez hitz egiten, baina hizkuntza horretan trebatzen ari zirenez, nekezagoa zen eurentzat horretan aritzea. Bestalde, azterturiko saio gehienetan, euskara izan zen hizkuntza erabiliena eta hori batez ere sumatu zen, taldeka ariketak egiterakoan.

Binakako ariketak egin zituztenean ikusten da ikasleak ia era berdinean erabili zituztela euskara eta gaztelania, baina esan bezala, joera hori irauli egiten da taldean lan egiterakoan.

Azkenik esan, ikasleen arteko hizkuntza informala, beraien gauzez eta ez ikasgaiak hitz egiterako orduan, %65ak euskara jo zuela. Hainbat ikasle, berriz, saiatu ziren zekiten ingelesa erabiltzen eta horregatik irakasleak zuzenean galderak egitean hori erabili zuten. Gainera, taldean lan egitean hainbat ikasle saiatzen ziren ingelesa erabiltzen, nahiz eta ez egin modu zuzenean, behintzat saiatu ziren pausoa ematen.

Gaztelaniako saioetan ikusi antzera, ikasleen artean hizketan aritzeko hizkuntza euskara izan zen ingeleseko saioetan ere, gainera 2016. urtean aurreko urtean baino gorakada handixkagoa izan zuela esan behar da. Hau da, ikasleak euskara aukeratu zutela, beste behin, beraien gauzez hitz egiteko hizkuntzatzat.

### **5.3.2.2 Irakasle**

Jarraian hiru taula izango ditugu aztergai, bertan irakasleak, bai taldeko tutoreak bai ingelesekoak, erabilitako hizkuntzak zeintzuk izan ziren ikusiko da. Horretarako, ikasleen tauletan egin moduan, honako atalak bereizi dira: egoera, ikasturtea eta erabilitako hizkuntzen ehunekoak. Hortaz, hizkuntzaz hizkuntza irakasleak erabilitako hizkuntza edo hizkuntzak zein edo zeintzuk ziren ikusiko da.

Kasu honetan aztertutako egoerak ondo hiru hauek izan ziren:

- Irakaslearen hizkuntza talde osoari zuzentzean.
- Irakaslearen hizkuntza taldeka zuzentzean.
- Irakaslearen hizkuntza banaka zuzentzean.

Aldez aurretik esan, euskarako eta gaztelaniako saioetako irakaslea, taldeko tutorea zela eta ingeleseko saioetako irakaslea, berriz, hizkuntza horretako irakasle espezialista.

Lehen taulan, irakasleak euskarako saioan erabilitako hizkuntza izango da ikusgai, hain zuzen ere, taldeko irakasleak ikerketako ikasleengana zuzentzerakoan mintzagai zuen elea. Berriki aipatu eran, egoera bakoitzaren arabera arabera sailkatu zen irakaslearen

jarduna. Bestera esanda, ehunekoetan ikusiko dugu ikasleei zuzentzerakoan erabiltzen zuen hizkuntza, baita egoera bakoitzaren arabera erabiltzen zuen elea ere.

5.6. taula: Irakaslea. Euskararen erabilera ehunekoa 2015 eta 2016

Irakaslea <b>euskarako</b> saioretan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Irakaslearen hizkuntza talde osoari zuzentzean	%100	%0	%0	%100	%0	%0
2. Irakaslearen hizkuntza taldeka zuzentzean	%98	%1	%1	%100	%0	%0
3. Irakaslearen hizkuntza banaka zuzentzean	%100	%0	%0	%98	%2	%0

Taulako datuetan argiki ikusten da euskarako ikasgaiaren erabilitako hizkuntza, horixe bera izan zela. Hala ere, beste eleak ere izan zuten presentzia lausoa, baina eskuhartzerako prestatuturiko materialak izan dezake horrekiko lotura.

Esaterako 2015. urteko: irakaslea taldeari zuzentzean, izeneko atalean ikusten da %1 erabili zirela bai euskara, bai gaztelania. Eta antzerako joera ikusten da irakaslea banaka zuzentzerakoan 2016. urtean. Dena den, salbuespenezko ehuneko txiki horiek izan ezik, euskara izan zen irakasleak erabilitako hizkuntza ikasgai horretan.

Jarraian, gaztelaniako saioretan irakasleak erabilitako hizkuntzak ikusiko ditugu egoera bakoitzaren arabera:

5.7. taula: Irakaslea. Gaztelaniaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016

Irakaslea <b>gaztelaniako</b> saioretan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Irakaslearen hizkuntza talde osoari zuzentzean	%36	%74	%0	%10	%90	%0
2. Irakaslearen hizkuntza taldeka zuzentzean	%17	%83	%0	%55	%45	%0
3. Irakaslearen hizkuntza banaka zuzentzean	%7	%93	%0	%5	%95	%0

Taulari emandako lehen begiratuan eta euskarako saiorekin alderatuz, gaztelaniakoan hizkuntza-erabilera zabalagoa izan zela esan liteke. Gaztelaniako saioretan euskara

presentzia izan zuela esan liteke, izan ere, hainbat egoeretan irakasleak hautaturiko hizkuntza horixe izan zen, euskara. Dena den, gaztelaniako saioak izaki, irakasleak ele hori lehenesten zuen saioetan, baina hainbat unetan euskarara egiten zuen jauzi, esaterako: ikasle talde osoari ohar baten berri eman behar zienean.

Taldeetara zuzentzerako orduan, batez ere 2016. urtean, aldea nabaria da irakasleak, euskara gaztelania baina apur bat gehiago erabili zuelako ikasleei zuzentzeko. Batez ere, ariketak nola egin azaltzerakoan erabili zuen euskara. Aitzitik, banako elkarrizketetan irakasleak gaztelania hobetsi zuen ikasleei zuzentzeko. Hortaz, gaztelaniako saioetan irakasleak batez ere gaztelania erabili bazuen ere, esan daiteke euskarak ere nolabaiteko presentzia izan zuela saioetan.

Azkenik, ingeleseko saioetako datuak izango dira hizpide. Kontuan izan behar da, ingeleseko saioetako irakaslea aurreko bi ikasgaietakoaren desberdina dela, baina ikasle berdinei zuzentzen ari zitzaien.

5.8 taula: Irakaslea. Ingelesaren erabilera ehunekoa 2015 eta 2016

Irakaslea <b>ingeleseko</b> saioetan	Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2015. urtean</b>			Erabilitako hizkuntzen ehunekoak <b>2016. urtean</b>		
	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
1. Irakaslearen hizkuntza talde osoari zuzentzean	%39	%0	%61	%34	%3	%63
2. Irakaslearen hizkuntza taldeka zuzentzean	%68	%11	%21	%80	%2	%18
3. Irakaslearen hizkuntza banaka zuzentzean	%50	%0	%50	%85	%2	%13

Ingeleseko saioetan irakasleak ingelesa erabiltzea hobesten zuen, hortaz, gehienetan ikasleei lehenbizi hizkuntza horretan hitz egiten zien eta ondoren, beharren arabera, euskarara egin ohi zuen jauzi. Ikasleei taldeka zuzentzean emandako azalpenak, bai 2015. urtean, bai 2016. urtean, euskaraz izan ziren nagusiki, bereziki azken urtean. Nahiz eta esan bezala, irakasleak lehen hitza ingelesez egin, ondoren, azalpenak berriz euskaraz ematen zituen edota azalpen mamitsuagoak behar zirenean euskara hautatzen zuen komunikatzeko hizkuntza bezala.

2016. urteko ingeleseko saioetan, irakaslea banaka ikasleei zuzentzerakoan erabilitako hizkuntza, datuak ikusita, euskara zela esan liteke. Aitzitik, azpimarratu nahi da irakaslearen lehen hitza beti ingelesez izan ohi zela, nahiz eta, ondoren hizkuntzaz aldatu eta euskaraz aritu. Bestetik, gaztelaniaren erabilera ere egin zuela irakasleak, baina hori

esku-hartzeko ariketak egiterakoan sortutako beharrei erantzuteko modu gisara ulertu behar da. Horrez gain, gaztelaniako hainbat makulu hitz erabiltzen zituen irakasleak, ahozko hizkuntzan erabili ohi direnak. Horri loturik esan, batez ere 2016. urtean, gaztelaniaren presentzia oso baxua izan zela, eta 2015. urtean, soilik taldeei zuzentzerakoan erabili zuela gaztelania, ulertuz, ariketaren baten azalpenerako izan zela.

Aurreko azpiatalean hainbat adibide ikusgai daude, non irakasleak ingelesa, gaztelania edota euskara erabiltzen zituen ikasleekin hitz egiteko.

Amaitzeko esan, saio bakoitzeko lehen hamabost minutuak ia ingeles hutsez izaten zirela, ikasleak “diary” izeneko ekintza egiten zutelako, zeinetan ikasleak egindako ekintzak ingelesez kontatzen zituzten eta ondoren, egitura finko bat lantzen zuten. Horren ondoren, testuinguruka hasten ziren lanean.

### **5.3.3. Ikasleen translanguaging ariketei buruzko balorazioa**

Esku-hartzea burutu zen bi ikasturteetan ikasleei iritzia eskatu zitzaaien baina modu desberdinetan. Lehenbiziko urtean, talde-eztabaidak egin aurreko unea baliatu zen non ikasleak jadanik seiko taldetan zeuden eta ariketen inguruan galdetu zitzaaien. Halaber, galdetegi bat ere bete zuten “Translanguaging balorazioa” izenekoak. Eta galdetegi hori berriz egin zuten 2016. urtean. Hala ere, esku-hartzeari buruzko informazio gehiago doidoi aurki daiteke 4.4 kapituluan.

Bigarren urtean galdetegia egiteaz gain, ahoz galdetu zitzaaien ikasleei iritzia. Era horretan, beraien iritzia hiru modu desberdinen bidez jaso ziren, batetik, idatziz: galdetegiaren bidez, 2015 eta 2016. urteetan. Eta bestetik, ahoz: 2015. urtean talde-eztabaidak egin aurretik eta bat-batean egindako ahozko hausnarketekin.

2015. urtean talde-eztabaidak egitean ikasleei bost galdera egin zitzaizkien, atal honetan azkena ekarriko dugu. Izan ere, azken galderan ikasleei eskatu zitzaaien baloratzeko ea zer iruditu zitzaizkien testuinguru horretan landutako ariketak, hau da, ea esku-hartzea gustuko izan zuten ala ez.

Jarraian ikasle bakoitzak egindako balorazioa ikusiko da, baina aurrez esan behar da, guztiei baikorrak iruditu zitzaizkiela ariketak.

Balorazioak egiterako garaian, bi joera nagusi egon ziren: hitzei edota hizkuntzei arreta gehiago ematea. Era horretan, ikasle batzuk balorazioa ikasitako hitzen inguruan zentratu zuten eta beste batzuk hizkuntzetan orokorrean. Ikasleak egindako bi multzo horiek erabiliz banatu dira ikasleen erantzunak.

Balorazioak egitean hitza ardatza izan zuten, ST1, ST6, ST8, ST12 eta ST13 ikasleak, hau da, ikasitako hiztegia edo hitzetan jarri zuten balorazioaren pisua; nahiz eta, ikasle bakoitzak bere ñabardurak egin.

ST1: Hitz asko ez ditut jakin baina horain ikasi ditut

ST6: Ondo iruditu zait hitz berri gehiago ikasi ditugulako eta testu mota asko ikasi ditudalako.

2015.Galdetegia.TransBalorazio.

ST6 ikasleak ikasitako hitz berriez gain, egindako ariketen bidez, testu mota desberdinak ezagutzeko aukera izan zuela esan zuten.

Batez ere, euskarako ikasgairako Lumaren Kilimak izeneko testuinguruan ikasleak testu mota desberdinak jorratu zituzten, hala nola: narraziokoa, informaziokoa edota zientifikoa. Horregatik esan daiteke, ST6 ikasleak horri egin ziola erreferentzia bere balorazioan.

Bestalde, ST8, ST12 eta ST13 ikasleak ildo bera jarraitu zuten balorazioak egiterakoan, hots, hizkuntzen antzekotasunei erreparatu zieten.

ST8: Ondo hitzak antzerakoak direlako

ST12: Erraza, hitza bat ulertzen ez baduzu hizkuntza batean, eta bestean bai ba hitza badakizu

ST13: ondo iruditu zait. Hizkuntza batean hitz bat ez badakizu eta beste hizkuntza bai elkarri laguntzen diotelako.

2015.Galdetegia.TransBalorazio.

Ikasleak egindako ariketetan, esku-hartzearen helburuz, hiru hizkuntzetan hitzak bata bestearen ondoan jartzen ziren eta ikasleen ustez hori lagungarria zen hiztegia ikasteko.

Oro har, ikasle guztien aburuz, hizkuntzak elkarrengatik hurbil ikustea mesedegarri zen eta hori islatu zen beraien balorazioetan. Gainera, egindako ariketak ez ezik, ikasleak baloratzen ari ziren hizkuntza batetik besterako jauzia, hau da, translanguaging egitea. Ikasleak egindako ariketetan, hiru hizkuntzak ageri ziren eta ikasleak, askatasuna izan zuten batetik bestera jauzi egiteko, eskatzen zitzaizenaren arabera.

Ikusi den eran, gela barneko behaketetan, saioetan eta aurkezpenetan, ikasleak hainbat ele erabili zituzten, eta batetik bestera jauzi egiten zuten modu espontaneoan.



Beste ikasle batzuk berriz, fokua hiztegian jarri ordez, hizkuntzan edo hizkuntzetan jarri zuten, baina aurreko ikasleak esandakoaren hariari jarraitu zioten.

ST3 eta ST9 ikasleak zuzenean euskara, gaztelania eta ingelesari egin zioten erreferentzia eta ST4 ikasleak zeharka bada ere hirurei egin zien aipamen

ST3: Oso ondo iruditu zait zergatik ez baduzu Ingelesa, erdera edo euskera beste hizkuntzan jartzen ditu. Gaztelania eta Ingelesa gustatzen zait gehiago.

ST9: Bai errazagoa da, hizkuntza batean ikasten baduzu errazagoa da bestean euskeraz eta gaztelaniaz gehiago badakit orain ingeleses ere jakin ahal dut.

ST4: Ondo, 3 hizkuntzak gehiago ikasiko ditut.

2015.Galdetegia.TransBalorazio.

Ikasle horiek, aipamen egin zieten hiru hizkuntzei eta nola errazagoa suertatu zitzairen hiztegi berria ikastea hiru hizkuntzetan. Badirudi ST9 ikasleak hiru hizkuntzak parekatzen dituela, eta era horretan ulertzen da bere azken esaldia: ingelesez ere ikasi dezakeela hiztegia euskaraz eta gaztelaniaz egiten duen gisan.

ST7: Errazagoa. Izkuntza bat jakiten baduzu antzekoak ikastea errazagoa da, eta gainera, hizkuntza batekin bakarrik aspertu egiten zara.

ST2: Errazagoa dela, zergatik hizkuntza bat ikasten baduzu beste hizkuntza batean errazagoa delako.

ST11: Niri oso erraza iruditu zait. Izkuntza bat ikasten dugunean besteak ere dakigu.

2015.Galdetegia.TransBalorazio.

Hiru ikasle horiek ere besteen ildo bera jarraitu zuten balorazioa egiterakoan, azpimarratuz errazagoa iruditu zitzaizela hiru hizkuntzak batera ikastea.

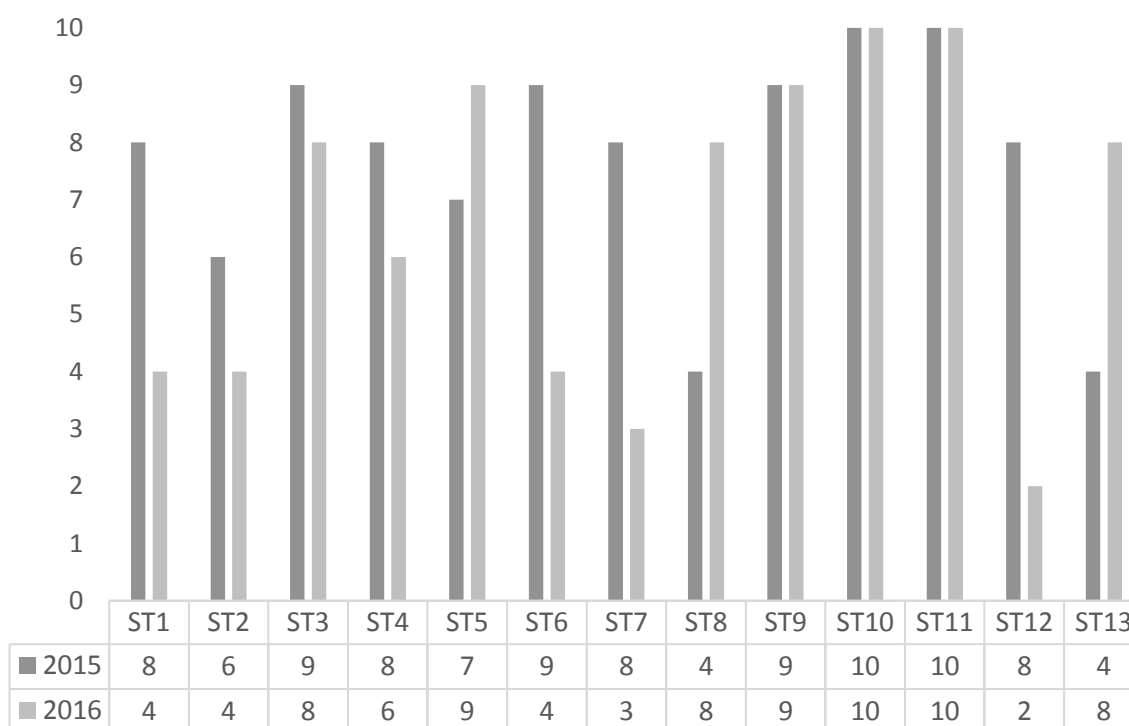
Finean, ikasleak hiru hizkuntzetan hiztegi bera une berea ikastea lagungarria zela esaten zuten. Gainera, sentsazioa zuten hori mesedegarria zela hiru hizkuntzak ikasterakoan eta erraza iruditu zitzaizela hiru hizkuntzak konbinatuz ariketak egitea. Hortaz, ikasle guztiak balorazio baikorra egin zutela esan daiteke eta gustura egin zituztela ariketak.

Jarraian, 2015. eta 2016. urteetan egindako galdetegiaren emaitzak eta ahozko hausnarketan esandakoak era konbinatu batean ikusiko ditugu.

Bi ikasturteen amaieran ikasleak balorazioa egin zuten esku-hartzearen inguruan eta bertan era orokorrean baloratu zuten ea translanguaging egitea gustuko zuten ala ez. Esan behar da, kasu honetan, praktika hori oso lotuta egon zela ikasleak egindako ariketekin, hortaz balorazioetan ikusgai dagoena esku-hartzea beraren balorazioa da. Hala ere, ikasleak emandako iritziak plazaratu nahi izan dira gaiaren ikuspegi zabalago bat izateko.

Bi ikasturtetan ikasleak landutako materiak desberdinak izan ziren eta horrek ziurrenik eragina izango zuen iritzietan. Horregatik, 2015. urtetik 2016. urtera desberdintasunak atzeman daitezke ikasleen erantzunetan, hori ikusteko azpian dagoen grafikoa lagungarria izango da, bertan ageri baitira datu zehatzak.

5.10. irudia: Translanguaging egitearen gustagarritasuna 2015 eta 2016.



Hiru joera ikus daitezke ikasleen artean translanguaging baloratzerakoan: bigarren urtean gutxiago gustatu zitzairen, berdin gustatu zitzairen eta gehiago gustatu zitzairen.

Lehen joeraren parte izan ziren: ST1, ST2, ST3, ST4, ST6, ST7 eta ST12. Ikasle horiek, grafikoa ikusgai dagoen eran, bigarren urtean balorazio baxuago eman zioten.

Bigarren joeran multzokatu dira dela 2015 dela 2016. urteetan balorazio berdina eman zioten ikasleak, hain zuzen honakoak: ST9, ST10 eta ST11. Azkenik, ST5, ST8 eta ST13 izan ziren bigarren urtean, 2016. urtean, gustukoago izan zuten hiru ikasleak.

Hori ikusita pentsa liteke ikasleak oro har ez zutela gustuko izan translanguaging egitea, ikasle gehiagok baloratu baitzuten era negatiboan baikorreetan baino. Aitzitik, 2016. urtean ikasleak eginiko ahozko hausnarketan, entzun ahal izan ziren emandako iritzi horien ñabardurak, eta era horretan, hobeto ulertu ikasleen iritziak. Izan ere, ez zen balorazio baxurik nabaritu ahozko hausnarketan galdetegiarekin alderatuz, eta ikasleen iritzien artean desberdintasunak agerikoak dira.

Arestian ST12 lehen joeren parte zela esan da, hots, gustuko ez zutenen artean kokatu dugu, zeinak 2015. urtean 8ko puntuazioa eman zion eta 2016. urtean 2koa. Ikerlariak 2016. urtean egindako ahozko hausnarketan horri buruz galdetzean honako erantzuna jasotzen du:

Iker: ST12 zuri gustatu zaizu translanguagingeko proiektua?

ST12: **bai**

Iker: zergatik?

ST12: ba ikasi dogulako gehiau ...

#### 2016.AhozHausnrkta.ST12

Galdetegian ikasle horrek balorazioari 2 eman bazion ere, ahozko hausnarketan argi utzi zuen berak gehiago ikasi omen zuela, aurreko urtearekin alderatuz, eta gustuko izan zuela. Ahozko hausnarketa bidez erantzunen zehaztapen gehiago izateko aukera izan zen, eta ikasleen iritziak gehiago ikusteko aukera.

Antzekotasunak daude ST1 eta ST12 ikasleen kasuekin. Izan ere, ST1 ikaslea gaiari ñabarduraren bat ematen saiatu zen ahozko hausnarketan. Horrek ere puntuazio baxua eman baitzion 2016. urtean, baina balorazioan ikusten dena bestelakoa da:

Iker: eta zuri translanguaging gustatu zaizu?

ST1: **bai**

Iker: bai eta zergatik gustatu zaizu?

ST1: ba... ikasten dozu asko ze adibidez euskera eta gaztelania ulertzen dituzu ondo ze hitz egiten ditu mundu guztiak, baina ingelesa ez dugu hitz egiten eta hitz batzuk ipintzen ditu txostenean direla berdintsuak eta horrekin ikasten dozu nola eh... nola esan inglesan eta beste hizkuntzetan.

#### 2016.AhozHausnrkta.ST1

Esan bezala, ST12 ikaslearen ildotik jarraituz, galdetegian adierazi bazuen ere ez zuela gustuko izan, ahozkoan bestelako erantzun bat jaso zen. Bestetik, ikasleak adierazi zuen euskara zein gaztelania jendartean eta bere inguruan gehien erabiltzen ziren eleak zirela. Baina adibidez ingelesa erabiltzerik ez, edo zailtasun gehiago zituztenez hitz egiteko, eskolan aukera izan zutela hori erabiltzeko eta beste hizkuntzekin batera ikasteko.

Hortaz, esan daiteke, ikasleak balorazioa ematerako garaian modu baikorrean jardun zutela, beraien iritziz zein usteak argudiatuz eta gaiaren ertz desberdinak agerian utziz.

Beste era batera, baina aurreko ikasleen haria jarraitu zuen ST3 ikasleak, honakoa izan zelako bere erantzuna:

Iker: gustatu zaizu aurten translanguaging egitea?

ST3: **bai, pasaden urtean baino gehiago**

Iker: aurten gehiago

ST3: bai

Iker: zergatik

ST3: si esplikatzin ziren gauzak hobeto, ulertzeko

#### 2016.AhozHausnrkta.ST3

Ikasle horrek aipatzen du aurreko urtean baino gustukoago izan zuela, baina galdetegian ez da horrela irudikatzen. Izan ere, 9 eman zion 2015. urtean, eta 8 2016an. Hortaz, gustukoago izan zuela esatean, baliteke urte batetik bestera emandako puntuazioa gogoan ez izatea, eta horregatik balorazio hori ematea. Aitzitik, ahozko hausnarketan ikasleak bi ikasturteen alderaketa egitean jakin dezakegu, galdetegiak diona albo batera utziz, nahiago izan zuela bigarren urtean egindakoa.

ST2 ikasleak ere balorazio baikorragoa egin zuen lehen urtean bigarreanean baino, hurrenez hurren: 6 eta 4ko balorazioa eman zion. Dena den, ikasleari galdetzerakoan honakoa esan zuen:

Iker: ST2, zuri gustatu zaizu translanguaging egitea?

ST2: **bai**

Iker: bai, zergatik gustatu zaizu?

ST2: ba hizkuntza gehiago... bueno hizkuntzak eh...

hizkuntzak gehiago ikasten dugulako.

#### 2016.AhozHausnrkta.ST2

Beste ikasleak egin eran, ikasle horrek ere era baikorrean baloratu zuen. Aitzitik, ez zuen alderaketarik egin ikasturteen artean, eta hortaz, ezin jakin daiteke lehenbizikoa ala

bigarrena izan zuen gustukoago. Dena den, ahozko hausnarketa bidez jakin zen ikasleak gustuko izan zuela.

ST4 eta ST6 ikasleei aldi berean galdetu zien ikerlariak, elkarrekin zeudelako une horretan:

Iker: ST4 eta ST6, zuei aurten gustatu zaizue?

ST4: **bai**

ST6: **bai**

2016.AhozHausnrkta.ST4.ST6

Bi ikasle horiek era azkarrean erantzun zuten, baina biek baiezkoa indar handiz adierazi zuten. Ez zuten alderaketarik egin ezta ezer gehitu. Dena den, galdetegian biek eman zioten 2015. urtean baino balorazio apalagoa, ST4 ikasleak 8 eman zion 2015ean, eta 6 hurrengo urtean. Bestetik, ST6 ikasleak: 9 eman zion lehen urtean eta 4 bigarrean. Bi kasuetan apalago baloratu bazuten ere, biek esan zuten gustuko izan zutela, nahiz eta argudiorik eman ez.

Era berean, ST7 balorazio baxua eman zion 2016. urtean: 3, baina 2015ean: 8. Bere ahozko hausnarketan, dena den, honakoa esan zuten:

Iker: zuri ST7 **translanguaging egitea gustatu zaizu aurten?**

ST7: eh.. bai

Iker: **eta zergatik gustatu zaizu?**

ST7: eh... ba hizkuntza eh... **hiru hizkuntzak gehiago ikasi ditudalako**

2016.AhozHausnrkta.ST5

Beraz, aurreko ikasleak egin eran, horrek ere adierazi zuen gustuko izan zuela translanguaging proiektua egitea baina balorazio apala eman zion galdetegian. Arrazoiak galdetuta hizkuntzen irakaskuntzari eman zion garrantzia, horretan hobetu zuena uste zuten.

Bi ikasturtetan balorazio berdina eman zioten ikasleen artean, ST9, ST10 eta ST11 kokatu ditugu, eta horientzat gustagarria izan zen ariketak egitea.

ST11 ikasleak, 10eko balorazioa eman zion bi ikasturteetan eta ahozko hausnarketan ere hori adierazi zuen gustuko izan zuela:

Iker: ST11 **translanguaging egitea gustatu zaizu?**

ST11: **bai**

Iker: zergatik gustatu zaizu?  
ST11: ba... ez zirelako oso zailak

#### 2016.AhozHausnrkta.ST11

Ikusten da gustuko izan zela, eta bere arrazoa zen ariketak ez zirela oso zailak izan, eta hortaz, gustura egin zituela.

ST10 ikasleak, ST11ak egin eran, 10eko balorazioa eman zion ahozko hausnarketan horrela adieraziz:

Iker: ST10, **zuri translanguaging egitea gustatu zaizu?**

ST10: ez dau martxan, a bai, (*grabadoraz ari da*) eh...  
**bai!**

Iker: mmm... eta zergatik gustatu zaizu?

ST10: ba... errazago delako hiru hizkuntzetan hitz egitea

#### 2016.AhozHausnrkta.ST10

Ikasle horrentzat gustagarria izan zen translanguaging proiektua egitea. Gainera, uste da ikasle horri errazagoa suertatu zitzaiola hiru hizkuntzetan ariketak egitea, hizkuntzak bereizi gabe. Hortaz, bi ikasturteen arteko alderaketarik egin ez bazuen ere, berarentzat ikasterrezagoa izan zen hizkuntzekin aldi berean aritzea.

Bi ikasturtean pareko balorazioa egin zuen beste ikasle bat ST9 izan zen, eta horrek ere ST10 ikasleak egindako balorazioaren aritik egin zuen:

Iker: ST9, **zuri translanguaging egitea gustatu zaizu?**

ST9: **bai**

Iker: zergatik?

ST9: eh... **ba askoz be gehiago ikasiko... eh ikasi dodalako eh... ikasten lehengo moduan baino**

#### 2016.AhozHausnrkta.ST9

Ikasle horrek bi ikasturteetan 9ko balorazioa eman zion translanguaging egiteari, hortaz, bi ikasturteetan, eta ahozko hausnarketan esan eran, gustuko izan zuen. Gainera, berak translanguaging egin aurretik erabiltzen zuten ikasteko erari egin zion aipamen, eta zioen gehiago ikasi zuela translanguaging esku-hartzearen bidez. ST10 ikaslearentzat gertatu eran, ikasle horrentzat ere baliagarria izan zela ikusi da.

Aldiz, ST13 ikasleak, zeinak bigarren urtean hobeto baloratu zuen translanguaging, 2016. urteko ahozko hausnarketan honako ñabardura erantsi zion emandako balorazioari:

Iker: zuk ST13, aurten translanguaging nola egin dezu? **Gustatu zaizu?**

ST13: **bai baina...**

Iker: baina?

ST13: **Eh... gauza batzuk aldatu beharko zenituzkete**

Iker: bai, ze gauza, adibidez?

ST13: ba adibidez dokumentalesen ikusten genituen dokumentalak, ezta? Eta orain ez, orduan hori egiten badogu, eh tipo eh... egiten doguna ikasten doguna ba dokumentaletan egiten badogu ba hobeto egongo zan...

2016.AhozHausnrkta.ST13

Hortaz, ikusten da ikasleak kritika egiten diola proiektuari, esanaz falta bota dituela hainbat gauza, dena den, ikerlariak era honetan jarraitzen dio ikasleak esandakoari:

Iker: hobeto egongo zan, ya... eta zure ustez translanguagingen **proiektu honekin gauza asko ikasi dituzu?**

ST13: **bai eh... hizkuntzak errazago ikasten ditut eh**

...

Iker: hizkuntza errexago?

ST13: bai, eh... **adibidez euskera ta gaztelera dakit ondo ta inglesa ikasi dot asko**

2016.AhozHausnrkta.ST13

Hortaz, ikusten da ikasleak oro har era baikorreetan baloratu zuela bai proiektua eta baita translanguaging egitea ere.

Bestetik, ST5 ikasleak balorazioa egiterako garaian oso modu baikorreetan aritu zen, gainera bi ikasturtetan esku-hartzea egin zuela aipatu zuen

ST5: Niri **translanguagingeko proiektua oso ona iruditu zait**, ya egin nuen beste urtean ze nago orain 6. mailan eta ikasi ditut eh... hizkuntzetan ikasi ditut eh... gehiago eta hitz gehiago

Iker: zein hizkuntzetan ikasi dituzu hitzak?

**ST5: eh... hiru hizkuntzetan eh ... ikasi ditugunetan**

2016.AhozHausnrkta.ST5

ST5 ikaslea gustura aritu zen esku-hartzea egiten eta bere idatzizko zein ahozko balorazioak bat egin zuten.

ST8 ikaslearen balorazio ere ildo beretik doa, hau da berak ere balorazio baikorra egin zuen bai idatzizko, bai ahozko hausnarketan. 2016. urteko ahozko balorazioan ikaslea eta ikerlaria hizketan hasi ziren esku-hartzearen inguruan, hasieran ikasleak oso erantzun soilak ematen ari zelako. Ondoren, ikaslea apur bat gehiago askatu eta erantzun pixka bat luzeagoak ematen hasi zen, baina hala ere ez zen luze aritu

Iker: eta ez zaizu aspergarria egin?

ST8: ez

Iker: lehengo urteko translanguagingarekin konparatuta?

ST8: hobeto

Iker: aurten hobeto?

ST8: **aurten hobeto, bai**

Iker: zergatik aurten hobeto?

ST8: ba ...

Iker: ez ziren zailagoak?

ST8: ez, **dibertigarriagoak**

Iker: dibertigarriagoak!

ST8: jokuekin eta horrela

Iker: adibidez inglesekoa

ST8: bai

2016.AhozHausnrkta.ST8

Ikasle horrek egindako balorazioan ikus daiteke gutxienez urte batetik bestera motibazioa egon bazegoela, gustura egin zituelako ariketak. Badirudi idatziz egindako balorazioa eta ahozko hausnarketa horretan esandakoa ere bat datorrela, hots, gustatu zitzaioela esku-hartzea.

Emaizta horiek bidez ikusi dugu, galdetegian islatu ez arren, ikasleak oro har gustura egin zituztela ariketak. Gainera, ariketa horiek egiterakoan hiru hizkuntzetan ikasi dutenaren sententzioa izan zuten.



## Laburpena

---

Azken ikerketa horretan ikasleak hizkuntza batetik bestera egindako jauziak izan dira ardatza, eta horretarako hiru ikerketa-galdera izan dira bidea argitu dutenak.

Lehenbizikoa: *Erabiltzen al da bat-bateko translanguaging gelan?* Ikusi da ikerketan zehar, ikasleak eta baita ikasleak ere, ikasgelan erabiltzen zutela. Ikerketan ikusi da hizkuntzetako ikasgai bakoitzean nola, noiz eta norekin erabiltzen zen hizkuntza bakoitza, baita noiz egin ohi zuten jauzi batetik bestera. Gainera, behaketa bidez egindako sailkapen taulen bidez, neurtu ahal izan zen zenbat hitz egiten zen hizkuntza bakoitzean. Hau da, euskarako saioetan, esaterako zenbat euskara, gaztelania eta ingeles hitz egiten zen. Hori hizkuntza guztietan neurtu zen, nork egiten zuen, hots, ikasleak edo irakasleak.

Bestetik, ikerketa-galdera honen bidez: *Zein neurritan gertatzen da bat-bateko translanguaging?* aukera eduki zen baldintza horiek aztertzeko. Besteak beste: gela barneko askotariko elkarrekintza egoeretan esaterako: taldeka eta binaka ariketak egitean, ikasleen taldeko aurkezpenen balorazioetan, ikasleak beren kontu pertsonalez aritzean eta irakaslearen jardunean.

Azkenik, ikasleen iritzia jasotzeko asmoz, zuzenean esku-hartzeari buruz galdetu zitzairen, izan ere horrek lotura zuzena izan baitzuen bat-bateko translanguaginarekin. Horretarako, ondoko ikerketa-galdera hau egin zen: *Zer-nolako balorazioa egiten dute ikasleek translanguaging ariketei buruz?* Balorazioaz gain, ikerlariak aukera izan zuen jasotzeko ikasleak bizitako esperientziaren berri, baina batez ere hizkuntza-ohituretan apur bat sakontzeko balio izan zuen.

Aurreko atalean ikusi berri dugun eran, eta ST1 ikasleak esan bezala:

ST1: ba... ikasten dozu asko ze adibidez euskera eta gaztelania ulertzen dituzu ondo ze hitz egiten ditu mundu guztiak, baina ingelesa ez dugu hitz egiten eta hitz batzuk ipintzen ditu txostenean direla berdintsuak eta horrekin ikasten dozu nola eh... nola esan inglesan eta beste hizkuntzetan

2016.AhozHausnrkta.ST1

Esku-hartzearen balorazio horretan ikusten da ikasleak hiltunen eta hizkuntzen inguruan zituen pertzepzioak, hots, adierazi zuen, bere aburuz, euskara eta gaztelania “mundu guztiak” hitz egiten dituela. Ingelesari dagokionez zioen: eskolan “ez dugu hitz egiten” eta horregatik, egindako esku-hartzearen bidez esan zuen aukera izan zuela hainbat hitz ingelesez, eta beste hizkuntzetan nola esaten diren ikasteko.

Bestalde, esku-hartzea bi ikasturtetan egiterakoan ikasleen iritzien bilakaera jaso ahal izan zen, eta hain zuzen ere, hemen aurki daiteke: “5.7. irudia: gustatzen zait translanguaging egitea 2015 eta 2016”. Dena den, iritzi horien inguruko ñabardurak ahozko hausnarketaren bidez ere jaso ziren ikasleen erantzunak osatuz.

Hortaz, ikasle zein irakasleak gela barnean hizkuntza batetik besterako jauzia egiten zuten, baina nagusiki egoera eta baldintza zehatz baten baitan: esku-hartzea egiterakoan. Ikerketan horrela planifikatu zen, beraz, ikasleak eremu eta muga batzuen baitan egiten zuten hizkuntza batetik besterako jauzia.

# 6. kapitulua

## Ikerketaren Ondorioak

---

Atal honetan lan honetako ondorioak ikusiko ditugu eta horretarako hainbat azpiatal sortu dira.

Lehenbizikoan, euskararen inguruko jarrera eta pertzepzioak izango dira ardatz, baita euskararen erabilera ere. Hortaz, ikusitako emaitzak hizpide eta ikerketa-galderak aintzat hartuz, ikerketako ikasleen euskararen inguruko jarrerak eta pertzepzioak aztertuko ditugu. Ondoren, euskararen erabileraz arituko gara.

Hurrengo atalean, identitatearen eta hizkuntzaren inguruko emaitzen ondorioak aztertuko ditugu. Horretarako ikasleak egindako galdetegiak, gelako ariketa eta behaketa izango dira ardatz.

Azkenik, translanguaging gaia izango da hizpide. Bertan ikusiko da ikasleak egindako hizkuntza-erabilera eta praktikak zer-nolakoak izan diren. Eta horien inguruan hausnartuko dugu.

Atal bakoitzeko ondorioak ikusi ondoren, ondorio orokorrez ariko gara. Eta jarraian, lan honek izan dituen mugez.

Azkenik, aurrera begira lan honek eskaini ditzakeen inplikazio didaktikoak izango dira mintzagai ekarpen xalo bat egin nahian. Hortaz, atalez atal aurkeztuko ditugu lan honetako ondorioak.



### **6.1 Euskarari Buruzko Jarrera eta Pertzepzioak. Euskararen Erabilera**

Atal honetan, ikasleak euskarari buruz zituzten jarrera eta pertzepzioez arituko gara, baita euskararen erabileraz ere. Horretarako gogora ekarriko da lehen-ikerketako ikerketa-galdera nagusia eta hiru azpigalderak:

1. Ikg: Zer-nolako lotura dute ikasleek euskararekin?

- Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?
- Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?
- Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?

Lehen ikerketa-galderari erantzunez, ikerketako ikasleak euskararen egoeraren inguruan zituzten pertzepzioak aztertu dira. Eta jarraian pertzepzioez ariko gara beren-beregiz sorturiko azpi puntuei helduz.

#### **Euskararen egoerari buruz: iragana, oraina eta etorkizuna**

Hasteko, euskarak iraganean izandako egoera hizpide hartuko dugu; izan ere, ikasleak bazekiten euskara debekatua izan zela. Hortaz, beraien pertzepzioa euskararen iraganari buruz hein handi batean argi zegoen. Izan ere, 2015. urtean “radio y televisión” izeneko testuinguruan ikasleak aurkezpen bat egin zuten. Talde osoko ikasleak ikusi zuten sei ikasle egindako lanaren aurkezpena. Taldeko irakasleak, ikusi berri zuten aurkezpen zatiari buruz talde osoko ikasleei galdetzean, argi izan zuten ikasle guztiek: eskolak ikasleak zigortzen zituela euskaraz aritzeagatik. Gainera, taldeko ikasle gehienek argi adierazi zuten amona-aitonengandik jaso zutela informazio hori. ST2, ST11 eta ST12 ikasleak izan ezik. ST2 eta ST12 ikasleak adierazi zuten debekuaren berri etxean jaso zutela eta ST11 ikasleak, berriz, bizilagunengandik jaso zuen informazioa. Hala ere, gaia eskolan landu zuten, guztiek jaso zuten euskararen debekuari buruzko informazioa bertan. Hortaz, gelako behaketaren bidez ikusi ahal izan zen ikasleak gaiari buruz ezagutzak zituztela eta gelan gaia lantzen zela.

Dena den, irakasleak euskararen debekuaren gaia haratago sakondu nahi izan zuten. Horretarako euskarak gaur egun bizi duen egoeraz aritu ziren. Hau da, egun, euskararen egoera bestelakoa da, eta iraganetik oraindira etorriaz, ikerketako partaideak argi zuten euskara erabiltzeagatik irakasleak zoriondu egiten zituztela. Hortaz, irakasleak era baikorrean baloratzen zuten ikasleak euskaraz aritzea. Behaketan argi ikusi zen ikasleak emandako erantzuna. Bi gaiak saio berean landu ziren, bata bestearen jarraian: lehenbizi debekuar aritu ziren eta ondoren gaur egungo egoeraz. Hortaz, ikasleak jakitun ziren garai batean euskara debekatua izan zela, baina orain, irakasleak euskaraz aritzen direnei zoriondu egiten dietela. Bi arrazoi nagusi egon daitezke irakasleak ikasleak zoriontzeko. Batetik, ohikoz egoera horietan ikasleak euskara ez erabiltzea, eta hortaz,

ikasleak euskara erabiltzean zorientzea. Eta bestetik, ikasleak animatu edo bultzatzea, are gehiago, euskara erabiltzera.

Debekuaren gaiari helduz, antzekotasunak ikusi dira Perera (1999) adituak egindako ikerketarekin, izan ere hainbat kulturetan hizkuntzek izandako debekuak jaso zituen bere lanean. Ikertzaile horrek zioen galesa edo maoria erabiltzen zuten haurrak zigortuak izaten zirela. Eta gure kasuan, ikerketa honetako ikasleak euskararekin esan bezala, ikasleak zigortuak izaten ziren eskolan euskaraz hitz egiteagatik.

Eskolaren alorrean, aipatu nahi da euskararen erabilera eta biziberritzean, eskolak paper garrantzitsua bete duela. Hala ere, ados gaude hizkuntza gutxitu baten biziberritzearen ardura ezin dela soilik eskolaren gain utzi Fishman (1991), Baker (2011) eta Thomas eta Roberts (2011) egileak beraien lanetan adierazi bezala. Hala ere, egile horiek eskolari aitortzen diote duen garrantzia. Ildo beretik, euskararen biziberritzean egindako lanetan, tartean: Azurmendi, *et al.*, (2001) egileen lanetan ondorio bera ageri da: euskararen biziberritzearen ardura ezin dela soilik eskolarengan utzi. Dena den, badira hainbat eragile hizkuntzaren biziberritzean eragin dezaketenak, esan bezala, horietako bat eskola da. Heidemann (2015) adituak eginiko lanean, aztergai daude euskararen biziberritzean eragina duten eragileak, nahiz eta, beste testuinguru bati erreferentzia egin. Azken egile horrek aipatzen du Ipar Euskal Herrian Ikastolen Mugimendua izandako arrakasta euskararen biziberritze prozesuan. Hortaz, esan daiteke, kasu horretan ere, hezkuntzaren inguruko mugimendua izan dela biziberritzean eragile garrantzitsu bat, eta ez soilik ikastolak, baizik eta komunitatea ere partaide izan da euskararen biziberritzean (Heidemann, 2015). Hortaz, eskolaz gain badira bestelako eragile batzuk hizkuntzaren bizi berritzean eragin dezaketenak, hala nola: komunitatea.

Euskararen etorkizuna aztertuz, ikasleen iritziak hiru multzotan banatu dira: baikorrak, ezkorrak eta zalantzatsuak. Baikorren ustez, hiztunok euskaraz hitz egiten jarraituko dugu eta aukera izango dugu eguneroko bizitzan euskara erabiltzeko. Ezkorren ustez, ez da horretarako aukerarik izango, beraien aburuz euskara desagertu egingo da. Esan behar da, iritzi hori eman zutenen artean ikasle bakarra zegoela euskararekiko begikotasunik adierazten ez zuena, beste guztiek euskara gogoko izan arren pentsatzen zuten euskarak ez zuela etorkizunik. Azkenik, hainbat ikaslek zalantzak zituzten euskararen etorkizunaren inguruan eta hori da plazaratu zutena. Ikasle guztiek argi zuten euskararen geroa erabilerari loturik zegoela. Hau da, ikasleak euskararentzat aukeratu zuten geroa aukeratuta ere, etorkizun baikorra, ezkorra edo zalantzatsua, argi zuten etorkizuna euskararen erabilerarekin lotuta zegoela. Hortaz, etorkizunari begira erabilera da ikasleak ikusten duten ezaugarri nagusia hizkuntza batek bizirik jarraitu dezan. Segidan, ikasleak emandako iritzi horiek doi-doi aztertuko ditugu.

Ikasleak emandako iritziak bereziki 2016. urtean Irrati Telebista testuinguruan ikasleak euskarak duen hiztun-kopuruari buruzko ariketa batetik jaso ziren. Bertan ikusten zen, Ethnologuen arabera, euskara nola kokatuta zegoen zerotik hamarrerako eskala batean, munduko beste hizkuntzekin alderatuz (Eimakatalogoa, 2018). Hasteko, ST13 ikasleaz arituko gara, soilik berak egin baitzion erreferentzia Ethnologuek esandakoari, beste hamabi ikaskideak euskarak etorkizunean izango duen egoeraz aritu ziren. Hortaz esan, ST13 ikasleak harriduraz jaso zuela Ethnologuek esandakoa, eta horrela idatzi ere. Pozez jaso zuen albistea, baina beraz, esan daiteke, euskarari buruz zuen pertzepzioa hiztun-kopuruari dagokionez, ez zetorrela bat errealitatearekin. Izan ere, euskarak ia milioi bat hiztun du eta horrek, Ethnologuaren aburuz, zerotik hamarrerako eskalan bederatzigarren postuan kokatzen du, hiztun-kopuruari dagokionez (Eimakatalogoa, 2018). Ikusten da, ez datozela bat ikasleak euskarari buruz zuen pertzepzioa eta errealitatean euskarak duen postua hiztun-kopuruagatik. Hala ere, hiztun-kopurua milioi bat inguru izateak, ez dakar jarraian horiek euskara erabiltzea, euskararen jakite maila eta erabilera maila ez baitira pareko. Dena den, erabilerari buruz aurrerago arituko gara, hori izan baitzen lehen ikerketako hirugarren ikerketa-galderaren haria.

Esan bezala, ikasleak euskararen etorkizunaz zituzten iritziak sailkatzeko asmoz, etorkizun baikorra, ezkorra eta zalantzatsua kategoriak sortu ziren. Datu zehatzak ekarriz: bostek euskarak etorkizun baikorra zuela esan zuten, lauk ezkorra eta bik zalantzatsua. Esandakoari erreparatuz gero, emandako erantzun guztiak baikorra, ezkorra edo zalantzatsua atalean jarri arren, denek lotu zuten euskararen etorkizuna erabilerarekin. Hau da, denek eman zuten iritzia hizkuntzaren erabileran oinarrituz. Batzuk, argudiatuz geroz eta gehiago erabiltzen edo ikasten denez euskarak aurrera egiteko aukerak dituela. Aldiz, besteak, argudiatu zuten gutxi erabiltzen denez ez duela aurrera egingo. Ikasle batek, ST12ak euskarekiko gorrotozko jarrerak erakutsi zituen, baina berak ere erabilera izan zuen hizpide. Ikasle horren ustez, euskara desagertuz gero ikasitako eduki guztia beste hizkuntza garrantzitsuago batean ikasi beharko zukeen, hau da, gaztelaniaz edo ingelesez. Kontutan hartu gabe hizkuntzen artean gertatzen diren eduki-transferentziak (Cummins, 1981). Hala ere, ikasle horrek uste zuen euskarak etorkizunean ikerketako unean bezala jarraituko zuela. Baina horrek ez du kentzen, bere desira: hilzorian egotea. Azkenik esan, ST9 ikasleak ST12 ikaslearekin batera, beste hizkuntza batzuen erabilera aipatu zutela euskararen etorkizun ezkorraz aritzeko. Dena den, euskararen inguruko etorkizunari buruz aritzerakoan, ikasle guztiek erabilerarekin lotu zuten.

Jarraian euskara beste hizkuntzekin alderatzean ikerketa honetako partaideak esandakoaz arituko gara. Horretarako, 2015. urtean Documentales testuinguruan sei ikasle talde osoaren aurrean aurkezpen bat egin zuten. Aurkezpena amaitzean, irakasleak talde osoari hainbat galdera egin zizkion, konparatu nahi izan zituelako euskara eta Mexikon hitz egiten den ayapaneko hizkuntza gutxitua. Irakaslearen

galderetako bat erantzuteko asmoz, ikasleak euskarak zituen baliabideak izendatzen eta zerrendatzen aritu ziren. Amaieran, irakasleak galdetu zien ea nork izango duen aukera gehiago aurrera egiteko, hau da, beraien ustez ea zein hizkuntzak izango duen etorkizun gehiago. Ikasle guztiek, aho batez erantzun zuten euskarak. Ikasleak konturatu ziren ayapaneko hizkuntza gutxiak, ez zituela euskarak dituen baliabideak, besteak beste: hiztegi sorta zabala, telebista saioak eta liburuak. Hortaz, beste hizkuntza gutxitu batekin euskara alderatzean, kasu honetan ayapaneko, ikasleak ohartu ziren euskarak baliabide gehiago zituela eta hortaz, aurrera egiteko aukera gehiago. Aurrerago ikusiko dugu euskara gertuago dituen gaztelania eta ingelesarekin alderatzean gertatzen dena. Baina, gai honetan, ikasleak jakitun ziren euskarak baliabideak zituela eta horrek aukerak ematen dizkiola aurrera egiteko, beti ere beste hizkuntza gutxitu batekin alderatuz.

Hortaz, ikasleak era desberdinetara ikusten zuten euskararen geroa, baina guztiek oinarri zuten hizkuntzaren erabilera. Gainera, euskara beste hizkuntza gutxitu batekin alderatzerakoan, argi ikusi zuten euskarak baliabide gehiago zituela, eta baita hitzun gehiago, hortaz, argi izan zuten euskarak aukera gehiago dituela aurrera jarraitzeko.

### **Euskarari buruzko jarrerak: baikorrak, ezkorrak eta neutroak**

Hizkuntza gutxituari buruz ikerketako ikasleak zituzten jarrerak izan dira ikergai, eta hain zuzen honako azpigaldera egin zen: Zeintzuk dira ikasleen jarrerak hizkuntza gutxituarekiko?.

Ikerketako ikasleak izan dituzten jarrerak: positibo, negatibo eta neutroetan banatu dira. Era berean aztergai izan dira ikasleen euskarari buruzko jarrerak beste hizkuntzekin alderatuz.

Hasteko esan, taldeko hamaika ikaslek jarrera baikorrak erakutsi zituztela, batek neutroak eta beste batek ezkorrak. Hala ere, erantzun horietan ñabardurak daude eta horietan sakonduko dugu segidan.

Jarrera baikorrak erakutsi zituzten ikasleak taldeko gehiengoa izan ziren, hamaika. Hala ere, horien iritzia gehienetan beste hizkuntza bati edo batzuei loturik agertzen zen: gaztelania eta ingelesa. Horrek ez du esan nahi ikasleak ez zutenik jarrera baikorrik erakutsi, baizik eta beraien inguru hurbilean hizkuntza gehiago zeudenez, horiekin alderatzeko joera erakutsi zutela. Era horretan ulertzen da, Gorter eta Cenoz (2011) adituek esan bezala, hizkuntza gutxitu bat dakien edozein hiztunek inguruan hitz egiten hizkuntza nagusia jakitea. Hau da, ikerketa ikasleak, euskara hizkuntza gutxitua jakiteaz gain, gaztelania, hizkuntza nagusia jakitea. Era berean, ikerketako ikasleak eleaniztunak dira, inguruan euskara eta gaztelania dituztelako, baina eskolan ingelesa ikasten ari direlako. Gainera, taldeko ikasle batek beste hizkuntza batzuk ere bazekizkien. Hortaz, euskararen inguruko jarrera adierazterakoan, ikasleak eleaniztunak izanik, beraien



errepertorio osoa aintzat hartzen zutela esan daiteke. Hortaz, aurrerago ikusiko ditugu ikerketako ondorio horiek, beste hizkuntza bati loturik agertzen baitira.

Ikerketa honetako jarreraren ondorioekin jarraituz, jarrera neutroez arituko gara. ST11 ikaslearen kasua da jarrera neutroen adierazle, argi adierazi baitzuen 2015. urteko talde-eztabaidan ez zuela asko erabiltzen, horregatik berarentzat ez zen garrantzitsua. Horrek ez du esan nahi jarrera ezkorrak zituenik, baizik eta garrantzia erabilerarekin lotzen zuela. Dena den, behaketa bidez ikerlariak jaso zuen idatzizko hausnarketan hainbat ñabardura ageri dira, esaterako, idatzizko hausnarketa ikasleak sortu zuen 2015. urteko Radio y Televisión izeneko testuingururako aurkezpena prestatzen ari zela. Bertan zioen euskara ez zuela asko erabiltzen, hala ere, bere jarrera, beste ikasle batzuen kasuan bezala, erabilerari loturik ageri da. Gainera, ikasle horrek eginiko hausnarketan ikusten da euskara eskolako irakaslearekin, liburu zainarekin eta bizilagunekin erabiltzen zuela. Eta eskolan, lagunekin hasiera batean euskaraz egiten bazuen ere, aurki ohartu zen gaztelania baliagarriagoa zitzaiola. Ildo beretik, galesen 1993an Baker adituak egindako ikerketan ohartarazi zuen arriskua zegoela, kasu horretan, galesa, hizkuntza gutxitua, soilik, eskolako hizkuntza bihurtzeko. Eta ingelesa, aldiz, hizkuntza nagusia, kalekoa, telebistakoa eta aisialdikoa. Eta antzekotasuna ikusten da ST11 ikasleak egindako hausnarketan, hots, euskara, hizkuntza gutxitua eskolara mugatzen duelako, jolastordua salbu. Eta gaztelania, berriz, hizkuntza nagusia, bestelako esparruetan erabiltzen duela. Hala ere esan behar da, ST11 ikaslearen inguruko testuinguruak agerian uzten duela gaiaren konplexutasuna. Izan ere, ikasle horren jarrera euskararekiko neutrala zen, baina argi zuen erabilerak mugak zituela, eta euskara batik bat bere kasuan, eskolaren eremuarekin lotzen zuela. Euskararekin eskolatik kanpo lortu zezakeen lotura bizilagunen bidez egiten zuen, eta hausnarketan dion eran, modu horren bidez euskara gehiago ikastea lortu zuen. Hortaz, jarrera neutroak ikusten badira ere, ikasle horrek euskararekiko zituen jarrerak erabilerarekin lotzen zituen. Agerian utziz, eskolaz kanpo euskara erabiltzeko zituen oztopoak, nahiz eta, bizilagunek aukera eman euskaraz aritzeko, eta hortaz, hizkuntza hobetzeko.

Bertako eta ikasle etorkinek euskarari buruz zituzten jarrerak ageri dira Ibarraran *et al.*, (2008) ikerlariak egindako ikerketan, nahiz eta, A ereduko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen artean egin. Zioten, etorkinen kasuan jarrera baikorrak %14,3ak zituela, neutroak %50ak eta ezkorrak %36ak. Bertakoen kasuan bestelakoak ziren datuak, izan ere, %19,5a agertu zen euskararen alde, %46,3ak zituen jarrera neutroak eta, aldiz, %34ak ezkorrak. Beraz, Ibarraran *et al.*, (2008) ikerlarien kasuan, jarrera ezkorrak parekoak ziren bertako eta ikasle etorkinen artean. Baina aldea nabaria da jarrera baikorren kasuan, hau da, bertako ikasleak dezente jarrera baikorragoa adierazi baitzuten ikerketa horretan. Hala ere, aintzat hartu behar da, ikerketa horretako testuingurua bestelako zela, A ereduko ikasleen artean egin baitzen ikerketa.

Bestetik, Rojo *et al.*, (2010) adituek egindako ikerketan, bestelako datu batzuk utzi zituzten agerian. Horien ikerketan, A eta D ereduko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleak hartu zuten parte. Ikerketan ikusten zen, etorkinen %41,2ak jarrera baikorrak adierazten zituela; neutroak %44ak eta ezkorrak, berriz, %14,80ak. Bertakoen kasuan, ikasleen %70,3ak erakutsi zituen jarrera baikorrak; %25,6ak neutroak eta %4,10ak ezkorrak. Hortaz, azken ikerketako datuen artean badira desberdintasunak, izan ere bertako ikasleak jarrera baikorragoak zituzten euskararekiko etorkinak baino. Eta datu horrek bat egiten du Ibarraran *et al.*, (2008) ikerlariak erakutsitakoarekin. Baina jarrera neutroei dagokionez, etorkinak zituzten horrelako gehiago. Ikusten ari gara, beraz, eskolako hizkuntza ereduaren artean desberdintasunak daudela, eta hainbat ikerketa horren zantzuak agerian utzi dituzte, besteak beste: Huguet *et al.*, (2008) adituenak.

Etorkinen kasuan, badirudi B eredukoaren artean, euskararen aldeko jarrerak daudela eta A ereduan gaztelaniaren aldekoak. Hortaz, badirudi irakasteko erabilitako hizkuntza nagusiak geroz eta presentzia handiagoa izan, orduan eta aldeko jarrera nabariagoa dela, bai bertako bai etorkinentzat (Rojo *et al.*, 2010). Horregatik ikerlari horiek uste dute, pisuzko arrazoiak daudela etorkinei irakasteko hizkuntza nagusitzat euskara duten ereduaren aldeko hautua egiteko. Ikerlari horien ikerketaren emaitzaren arabera, D ereduko ikasleak, bai etorkin bai bertako, euskararekiko jarrera baikorragoak erakutsi zituzten A eredukoak baino. Gai honen beste ertz batetan azpimarra jarritz, Rojo *et al.*, (2010) ikerlariak diote, etorkinen jatorrizko hizkuntzak ere aintzat hartu behar direla eskolakoaz gain. Era horretan, inklusioa eta gizarte integrazioa bilatuz, euskararen erabilera eta irakaskuntza areagotzea ekar dezakeelako.

Gure ikerketako jarrerekin segituz, jarrera ezkorrei buruz ariko gara. Hamahiru ikasletik bakarrak agertu zituen horrelakoak ST12 ikasleak. Ikerketak iraun zuen bitartean euskararekiko gorrotozko jarrerak erakutsi zituen ikasle bakarra izan zen, baina esanguratsuen 2016. urtean irriti telebista izeneko testuingururako egindako behaketan eta ikasleak egindako ariketan jaso zen, bereziki euskararen etorkizuna izeneko ariketan. Ordura arte, egindako bi talde-eztabaidetan horren zantzuak hartu baziren ere, idatzizko ariketan gorrotozko jarrerak erakutsi zituen. 2015. urteko talde-eztabaidetan ikusarazi zuen euskarak ez zuela garrantzirik, gutxi hitz egiten zuelako. Gehien erabiltzen zuen hizkuntza gaztelania zen, eta argi adierazi zuen euskara, soilik, eskola-eremuarekin lotzen zuela. Ingelesa, berriz, munduan gehien hitz egiten den hizkuntzetako bat zela zioen, eta horregatik garrantzitsua zela. Hortaz, beste behin ikusten da ikasle batek erabilerarekin egiten duen lotura. 2016. urtean egindako idatzizko ariketan sakonduz, nahiz eta ariketa euskararen etorkizunaz aritu, ikasleak aukera izan zuen bere jarrerak plazaratzeko. Agian, idatzizko euskarria eta banakako ariketa izateagatik, askatasun handiagoz erakutsi zuen bere iritzia. Horrela idatzi zuen: "... gustatuko litzaidake hiltorian egotea..." (2016.IrTb.EuEtor.ST12), argi erakutsiz bere jarrera. Gaineratu behar da, behaketen ondorioz eta ikerlariak taldeko irakaslearekin

izandako elkarrizketen bidez, jakin zela ikaslearen aitak ez zuela euskarekiko jarrera baikorrik, areago, jarrera ezkorrak zituen. Eta ikasleak horrelako jarrera erakutsiz, zentzudunena da etxetik jaso izana jarrera hori eta berak erreproduzitzea. Esan daiteke beraz, jarrera hori etxean jasotakoaren isla zela.

Aurrez aipatu ditugu Ibarra *et al.*, (2008) eta Rojo *et al.*, (2010) adituen lanak. Baina segidan, azken egileen lanari helduko diegu. Bertan, jarreraren gaia doi-doi agertzen zuten, nahiz eta, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehen etapan eta A ereduko ikasleen artean egin. Ikerketa horretan ikusi baitzuten etxeko hizkuntza euskara ez zenean, ikasleak aukera gehiago zituztela horrekiko atxikimendurik ez lortzeko: “En efecto, el alumnado que tiene al euskera como lengua de uso en el ámbito familiar manifiesta una actitud más favorable hacia dicha lengua que el que no la tiene” (Rojo *et al.*, 2010:94). Hori ikusita, gogora dator ikerketa honetako ST12 ikasleak erakutsitako jarrera. Nahiz eta, ikasle bakarra izan euskararekiko gorrotozko jarrera erakutsi zuena, baina aipagarria da, ST12 ikasleak etxetik euskara ez jaso izana. Eta era berean, euskarazko gorrotozko jarrerak erakustea. Dena den, hainbat faktore egon daitezke, tartean Rojo *et al.*, (2010) ikerlariak aipaturikoa, etxeko hizkuntza. Aitzitik, aurretik ikusi dugu ere hizkuntza ereduak eragile izan daitezke eta oraintsu etxean hizkuntzei buruz dituzten iritziak ere ikasleengan pisua dute.

### **Ikasgelako hizkuntzen jarreraren inguruan: euskara, gaztelania eta ingelesa**

Jarraian euskaraz gain, ikasleak beste hizkuntzez zituzten jarrerez arituko gara. Horretarako euskara, gaztelania eta ingelesa izango ditugu mintzagai datozen lerroetan. 2015. urtean eta 2016. urteetan egindako talde-eztabaidetan ikusi zen ikasleak argi zutela euskararen etorkizuna bermatzeko erabilera zela gakoetako bat. 2016. urteko talde-eztabaidan, ikasleak aurretik ariketa bat egin zuten eta hizkuntzak garrantziaren arabera antolatu zituzten horretarako gometsak erabiliz. Ikerlariak hainbat galdera luzatu zizkien, tartean: “zure ustez euskarak beste hizkuntzek baino garrantzia gehiago du?” galdera zehatza egin zitzaion ikerketako ikasleei. Bertan, ikasleak erantzun desberdinak eman zituzten: lau ikasleentzat euskara garrantzitsuagoa zen, zazpirentzat ez, eta bi ikaslerentzat, berriz, garrantzi bera zuten. Hala ere, erantzun horietan mami gehiago dago. Esaterako, ST2 ikasleak uste zuen beste hizkuntza batzuk euskara baino garrantzia gehiago zutela; hori bereziki 2016. urteko talde-eztabaidan ikusi zen. Bertan, gaztelaniari, euskarari eta ingelesari baino garrantzia handiagoa eman zien. Baina 2015ekoan, euskarari eta gaztelaniari garrantzi bera aitortu zien, gaineratuz, euskara garrantzitsuagoa zela berarentzat, baina gaztelaniaz ia leku guztietan hitz egiten zuela. Ikusten hasi gara, orain ere erabilera tarteko dagoela. Behaketan ikusi ahal izan zen ST2 ikasleak ez zuela euskararekiko jarrera positiborik adierazi. Gainera, taldeko irakasleak ere adierazi zion ikerlariari ikasle horrek ez zuela euskararekiko jarrera baikorrik adierazten. Aurretik ikusi dugu ST12 ikaslearen kasua, zeinak gorrotoa erakutsi zuen

euskarekiko, jarrera oso ezkorrak zituen ikaslea bilakatuz. Biak ala biak, beraz beste hizkuntzei, eta bereziki gaztelaniari garrantzi gehiago aitortzen zioten.

Era berean, ST4 ikaslearentzat euskara garrantzitsua bazen ere, ingelesa edota gaztelaniak garrantzia gehiago zuten. Esan daiteke, atxikipen emozionala zuela euskararekiko baina, erabilera oinarri hartuz, berak zioen besteak gehiago hitz egiten zirenez garrantzitsuagoak zirela. Guzti hori gelako behaketetan ikusi zen eta baita berenberegiz talde-eztabaidetan egindako galderetan. Hortaz, ST2, ST12 eta ST4 ikasleak beste hizkuntzei euskarari baino garrantzia gehiago aitortu zioten, baina hiruren artean aldeak nabariak dira. Lehen biak ez zuten euskararekiko atxikipenik edo loturarik adierazi eta ST4 ikasleak, berriz, eta bereziki 2016. urteko talde-eztabaidan, euskararekiko lotura emozionala azaleratu zuen, nahiz eta gaztelania zein ingelesari garrantzia gehiago eman gehiago erabiltzen direlako edo zituelako.

Esan bezala, ST4 ikaslearen kasuan, euskara hizkuntza garrantzitsutzat zuela esan bazuen ere 2016. urteko talde-eztabaidan, argi adierazi zuen gaztelania eta ingelesa garrantzitsuagoak zirela. Dena den, talde-eztabaida berean gehitu zuen euskara bizitzeko behar zuela. Gainera, ikasle horrek ikerketa hasieran ez zuen euskararekiko jarrera baikorrik erakutsi 2015. urtean egindako talde-eztabaidan, baina iritzien bilakaeran ikus daiteke bere jarreraren aldaketa. Beraz, ikasle horrentzat ikerketa hasieran euskara garrantzitsua ez bazen ere, ondoren gaineratu zuen bazela, baina beti ere ingelesari garrantzi handiagoa aitortuz. Dena den, euskararen baliagarritasunari begira, argi adierazi zuen euskara bizitzeko behar zuela. Esan daiteke, euskararekiko zituen jarrerak baikorrak zirela, baina jakitun zela beste hizkuntza batzuk garrantzitsuagoak zirela, nahiz eta berarentzat euskarak baliagarritasuna izan. Agerian geratzen ari da jarreraren gaiaren konplexutasuna, izan ere eragile askori loturik agertzen da. Batetik, beste hizkuntza batzuk eta bestetik, erabilera.

Bestalde, ST13 ikaslearentzat euskara zen hizkuntzarik garrantzitsuena, ingelesa edota gaztelaniaren aurretik. Horrela adierazi zuen 2015. eta 2016. urteko eztabaidataldeetan bi ikasturteetan aburu bera azalduz eta koherentzia erakutsiz bere iritzietan. Gainera, behaketetan ikusi zen beti edo ia beti euskaraz aritzen zela eta berarentzat euskara garrantzitsua zela. Ikasle horrek euskara "bere hizkuntza" bezala definitu zuen; hala ere, gaztelaniari eta ingelesari garrantzia aitortu zien esanaz, kalean gehien entzuten dena gaztelania dela; ingelesa, berriz, lan gehienetan behar den hizkuntza. Hortaz, berarentzat emozionalki gertuen zegoen hizkuntza euskara bazen ere, gaztelania eta ingelesak ere garrantzia zuten berarentzat, beste esparru batzuetan beharrezkotzat zituelako eta horren jakitun zen. Garrantzia, kasu honetan, erabilerarekin lotu zuen ikasle horrek, baina bestelako era batera egin zuen lotura. Beste ikasleak, ST2 edo ST12 ikasleak zioten gaztelania edota ingelesa garrantzitsuak zirela gehiago erabiltzen zirelako, baina ST13 ikaslearentzat ez.

ST3 ikaslearen kasuan, bereziki 2015. urteko talde-eztabaidan, oso argi adierazi zuen berarentzat euskara zela hizkuntzarik garrantzitsuen gehien erabiltzen zuen hizkuntza zelako. Gaztelaniari eta ingelesari agian etorkizunean garrantzia emango ziela zioen. Hortaz, ikasle horrek ere garrantzia erabilerarekin lotu zuen. Aurrerago ariko gara erabileraz, baina aitzinatu nahi da, ikasle horrentzat euskara garrantzitsua bazen ere, eta berak asko erabiltzen zuela pentsatu arren, gelako behaketetan ikerlariak ez zuen erabilera askorik ikusi bere aldetik. Hau da, berak uste arren euskaraz asko aritzen zela, ikerlariak ez zuen erabilera zabala ikusi gela barnean behinik behin.

Ikusi dugu, ST3 eta ST13 ikasleek euskarari garrantzi handiagoa ematen zietela beste hizkuntzei baino, dena den aldeak daude bi ikasleen artean. Biak euskararekiko atxikipena erakutsi bazuten ere, ST13 ikasleak argi esan zuen euskara “bere hizkuntza” zela, baina ST3 ikasleak garrantzia ematen zion gehiago erabiltzen zuela argudiatuz. Esan bezala, behaketetan ikusi zen ez zela horrela, hots, ez zuela euskara berak uste zuen bezain beste erabiltzen. Dena den, ST13 ikasleak beste hizkuntzei garrantzia aitortu zien, euskarari baino gutxiago, baina aitortu zien; eta ST3 ikasleak, berriz, ez. Garrantzia euskarari emateko ST3 erabilera aipatu zuen eta ST13 ikasleak euskara “bere hizkuntza” sentitzea.

Beste kasu batera egingo dugu jauzi, zehazki ST7 eta ST9 ikasleenera. Bi ikasle horientzat euskarak eta gaztelaniak garrantzia bera zuten, eta koska bat beherago kokatu zuten ingelesa. Horien arrazoiketan, beste ikasle askorenean bezala, erabilera zegoen. Gaztelania eta euskara antzerako eran erabiltzen zituzten, horregatik beraiantzat garrantzi bera zuten. Bi ikasle horien kasuan, eta taldeko ST1, ST4, ST5, ST6, ST8, ST10, ST12 eta ST13 ikasleren kasuan ingelesak ere garrantzia zuen. Bakoitzaren kasuan, eta aurrez ikusi ditugun adibideak oinarri, gehiago ala gutxiago, baina ingelesak bazuen garrantzia. Hortaz, ingelesari taldeko ikasle gehienek garrantzia ematen zioten.

Azken urteetan ingelesaren irakaskuntzak gora egin du. Ez soilik gurean, baizik eta mundu zabaleko hezkuntza-sistemetan. Gorakada horrek, ingelesaren bizkar dauden hizkuntza estatusaren eta hizkuntzen arteko botere-harremanen inguruko auziak argitara eman dira (Pennycook, 2017). Aitzitik, egile horrek uste du, ingelesa ikusten dela hizkuntza natural, neutral eta onuragarri bezala, zeinak nazioarteko komunikazioa errazten duen. Horri loturik, Motha eta Lin (2014) egileak diote, ingelesa botere ekonomiko eta ideologikoaren adierazgarri dela. Eta, Pavlenko eta Norton (2007) adituen lanean ageri da, ingelesaren inguruan izandako erresistentziak, baina baita identitatearen eraikuntzan izan duen pisua ere.

Hortaz, gure ikerketako ikasleak ingelesari garrantzia ematea aipatu berri diren egile horien ildoaren jarraitentzat ulertzen da. Izan ere, ingelesa mundu mailan komunikatzeko erabiltzen den hizkuntza nagusienetako bat da. Baina aldi berean

irudikatzen du "... capital, power, and images that are associated with English..." (Motha eta Lin 2014:332). Hots, ingelesak gure ikerketako ikasleak erakartzen zituen, ingelesak hainbat balio ordezkatzeko dituelako.

Bide beretik, ulertzen dugu ikasleak euskara hizkuntza garrantzitsutzat izatea jarrera baikorrak erakutsi baitzituzten horrekiko. Baina ezin ahantzi dezakegu, gurean bereziki bi hizkuntza erabiltzen dituztela ikasleak egunerokotasunean eta eskola-eremuan ingelesa. Gainera, badira etxean bestelako hizkuntza bat hitz egiten duten ikasleak. Hortaz, ikasle-eleaniztunen baitan ikusi da euskarekiko jarrera baikorrak erakutsi arren, beste hizkuntzekiko jarrerak eragina dutela. Era berean, hizkuntzarekiko jarrerak erabileran eragin du eta erabileraz arituko gara ondoren.

### **Euskararen erabilera**

Euskararen erabilera aztertzeko ondoko azpikerketa-galdera izango dugu ardatz: Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara? Galdera horrek hainbat esparru hartzen dituenez, erabileraren ondorioez aritzeko hainbat azpiatal sortu dira, izan ere, ez da bera etxean, kalean edota eskolan egiten den hizkuntzaren erabilera. Ikasle batzuk, aukera zuten etxean eta eskolan euskaraz aritzeko, baina beste batzuk etxean gaztelania erabiltzen zuten. Alegia, euskara, gaztelania eta ingelesaren erabilera desberdinak egiten zituzten ikasleak tokian toki.

Hasteko etxeko esparrua izango dugu mintzagai. Etxean, hamahiru ikasletik seik egiten zuten nagusiki euskaraz, eta beste hainbestek gaztelaniaz. Batek yola, gaztelania eta wolof hizkuntzetan egiten zuen.

Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritza, 2017b) egindako Arrue proiektuko datuen arabera, geroz eta gehiago dira euskara etxean erabiltzen duten ikasleak. 2011n L.Hko 4. mailako %25,3 ikasle ziren euskara etxean erabiltzen zutenak eta 2015. urtean, berriz, %28,7.

*Ikerketa-herriko* datuen bilakaera ikusiz gero, azken urteetan etxeko euskararen erabilerak beherantz egin du gaztelaniaren mesede. 1991n %18,2ak erabiltzen zuen euskara etxean eta 2011an 17,6ak (Eusko Jaurlaritza, 2017b). Hala ere, 2015. urteko datuek joera horren aldaketa erakusten dute, izan ere *Ikerketa-herrian*, euskara etxean zutenen kopurua %22,8 izan zen; %59,9 gaztelania eta %1,5ek, aldiz, beste bat (Eusko Jaurlaritza, 2017b).

Gure ikerketan, eta soilik ikasle oso kopuru mugatu bati buruz ari garela jakinda, etxeko erabilerak ez du bat egiten Soziolinguistika Klusterraren datuekin (Eusko Jaurlaritza, 2017c). Izan ere, gure ikerketan ikasle erdiak erabiltzen zuten euskara eta beste erdiak gaztelania. Gogoan izan behar da, batek yola, wolof eta gaztelania erabiltzen zituela.

Hortaz ikusi dugu, orokorrean *Ikerketa-herrian*, etxean euskara darabiltenen kopuruak gora egin duela, baina gure ikerketan gehiagok erabiltzen zutela euskara etxean.

Eskolako eremuan zer nolako erabilera egiten zuten ikusiko dugu. Ikerketako ikasleak D eredukoak ziren eta saio guztietan euskara zen hizkuntza nagusia. Ingeleseko eta gaztelaniako saioetan hizkuntza horiez gain ikasleak euskaraz aritzen ziren. Irakasleari, euskarazko saioetan, beti euskaraz zuzentzen ziren, behaketan hori ikusi zen. Hala ere, gaztelaniakoetan eta ingelesekoetan ere erabiltzen zen euskara. Ikasgela barnean, eta aintzat hartuz esku-hartze bat egiten ari zirela ikasleak, hainbat unetan hiru hizkuntzak erabiltzen zituzten. Esaterako gaztelaniako Radio y Televisión testuinguruan, sei ikasle bideo bat grabatu behar zuten eta horretarako, hainbat antzerki labur sortu. ST11 ikasleak parte hartu zuenean bere taldearekin, antzerki laburrak euskaraz egin zituzten, eta aurreko beste ikasle guztiek gaztelaniaz. Irakasleak erabaki zuen hizkuntza aldaketa egitea, gaztelaniaz egin ordez euskaraz egitea. Horren bidez, taldean sortu ziren elkarrizketa asko euskaraz izan ziren. Behaketetan ere ikusi zen, esku-hartzerako prestaturik zeuden hainbat ariketa gaztelaniaz izan arren, ikasleak euskara ere tartekatzen zutela. Ingeleseko saioetan, berriz, euskara zen gehien erabiltzen zuten hizkuntza. Ondorioz, esku-hartzearen eraginez, euskarazko saioetan nagusiki euskaraz aritzen baziren ere, ingelesa eta gaztelania ere erabiltzen zituzten eta berdin gaztelaniakoetan. Ingeleskotan esan bezala, ikasleak batik bat euskara erabiltzen zuten, nahiz eta une batzuetan gaztelania ere erabili.

Aurrez esan eran, Arrue proiektuak ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabilera ikertzen du. 2015. urtean, L.Hko 4. mailako 19.823 ikasle izan ziren partaide eta D.B.Hko 2. mailako 19.095 ikasle. Proiektu horren datuen arabera, eskolako erabilera orokorrean euskarak goranzko joera erakutsi du. Hala ere datu horiez aritu aurretik, beharrezkoa da tasa esleituaz aritzea, izan ere, tasa esleituaren bidez, datuetan ñabardurak ikus daitezke. Tasa esleituak, ehuneko bat gehitzen die euskararen erabilera adierazten duten balioei. Horrela, ehuneko ehunekoa esleitzen zaio beti euskaraz aritzen direnen kasuan, baina ehuneko 75 biderkatzen zaio dagoen datuari, ikasleak euskara gaztelania baino gehiago erabiltzen duten kasuetan. Ehuneko 50 biderkatzen zaio dagoen datuari, bi hizkuntzetan berdin aritzen direnei; eta ehuneko 25, berriz, gaztelania euskara baino gehiago erabiltzen dutenen kasuan. Beti gaztelaniaz edota beste hizkuntza batean aritzen direnen kasuan zeroagatik biderkatzen da. Horregatik esan daiteke, LHko 4. mailako ikasleen artean, 2011n erabilera orokorra %56,4koa zela eta 2015ean %59,4koa, hots, tasa esleituei erreparaturik. Hori da euskarak gela barnean zuen presentzia, baina horrek ez du esan nahi beti euskaraz ari zirenik. D.B.Hko ikasleen artean ere antzerako igoera ikusten da. Hortaz datu horiek ikusita, esan daiteke urte horietan zehar, eskolan, euskararen erabilerak goranzko joera erakutsi duela.

Dena den, gela barnean elkarrekintzan eragiten duten bi multzo handi bereiz daitezke: ikasleak eta irakaslea. Ez da gauza bera ikasleek euren artean hitz egiteko erabiltzen duten hizkuntza edota irakasleari zuzentzerakoan erabiltzen dutena. 2015. urtean gela barnean ikaskideekin beti euskaraz aritzen ziren LHko ikasleak: %45,7 ziren. Baina D.B.H-n datuak bestelakoak dira, %15,2 aritzen zelako euskaraz kideekin. Tasa esleituko datuei erreparatuz gero, ikusiko dugu %68,2ko zela LHko ikasleen erabilera eta, aldiz, %38,3koa D.B.Hko ikasleena.

Irakasleekin euskararen erabilera handiagoa da. Izan ere, 2015. urtean, eta tasa esleituei erreparatuz gero, euskararen presentzia irakasleari zuzentzerakoan %79,9koa zen LH 4. mailako ikasleen artean, baina beti euskaraz zuzentzen zirenak %59 ziren. Eta ehuneko horren antzekoa da D.B.Hkoena ere, beti ere tasa esleituari erreparatuz, %70ekoa zelako euskara noizbait erabiltzen zutenen ehunekoa, nahiz eta beti euskaraz zuzentzen zitzaizkionak irakasleari %42a izan.

Tasa esleituak aintzat hartuz, gela barnean oro har euskara nahiko maila altuan entzuten da, bereziki LHko 4. mailako ikasleen artean, eta era apalagoan, D.B.Hko 2. mailakoen artean.

Eskolaz kanpoko jardueran ikasleak erabilitako hizkuntzak izango dira datozen lerroetako gaia. Ikerlaria eskolan egon zenean, aukera izan zuen ikas gelan sortu zen elkarriketa batean behatzen egoteko eta eskolaz kanpoko jardueraz aritu ziren. 2015. urtean Radio y televisión testuinguruan, sei ikaslek bederatzi antzerki labur sortu zituzten, horien artean, saskibaloari entrenatzaileekin izandako hizkuntza-ohiturena. Gelan ikusi zuten grabatutako antzerkia eta irakasleak bideoa geratu eta elkarriketa sortu nahi izan zuen gertaturikoa ikasleak azal zezaten. Bideoan ikusten zen, saskibaloira entrenatzen zuten neskek, bi entrenatzailetako batekin gaztelaniaz aritzen zirela, eta bestearekin, berriz, euskaraz. Taldeko irakasleak ikasleekin izandako elkarriketan, argi adierazi zuen eskola-politikarengatik euskaraz aritzen ziren entrenatzaileak kontratatzen zituztela, era horretan ikasleak euskara erabiltzeko eskolaz kanpo ere. Hainbat ikaslek esan zuten, beraiek gaztelaniaz aritzen zirela entrenatzaileak hizkuntza horretan egiten bazien, eta beraiek euskaraz zuzendu arren, entrenatzaile bat, batik bat gaztelaniaz aritzen zen. Aitzitik, ST11 ikasleak esan zuen berak euskaraz hitz egiten ziela, nahiz eta berari gaztelaniaz zuzendu. Eskolako hizkuntza-politika, taldeko irakasleak esan zuenagatik, eskolaz kanpoko jardueretan euskara erabiltzekoaren aldekoa zen, baina ikasle horiek agerian utzi zuten bestelako egoera. Hau da, nahiz eta entrenatzaileak euskaldunak izan eta nahiz eta horretako kontratua izan, ez zuten beti euskaraz hitz egiten ikasleekin. Hortaz, eskolaz kanpoko eremuan, batzuetan ikasleak ez zuten edo ezin zuten euskara erabili, nahiz eta behaketan ikusi zen, egoera hori irauli eta entrenatzaileari esan ziotela euskaraz aritu nahi zutela.



Eskolaz kanpo jardueretan fokua jarri duten hainbat ikerketa daude. Horien artean Galesen egindako ikerketa bat hartuko dugu ardatz, hain zuzen ere Thomas eta Roberts (2011) adituena. Horretan diote, Galeseko hainbat eskoletan jolastorduko zaintzaileak eta jangelako begiraleak ez direla gales hiztunak. Beraz, horrek nolabait indartzen du, ikasleentzat galesa eskolako hizkuntza soilik izatearen ideia, hau da: “this arrangement serves only to highlight further the notion that Welsh is the language of education and not a chosen language of interpersonal communication” (Thomas eta Roberts, 2011:103). Era horretan ulertzen da, ikasle horiek galesa eskolarekin lotzea, izan ere ikasgelatik kanpoko beste eremuetan, nahiz eta eskolako eremu fisikoan izan, ez da galesa erabiltzen, edo ez hainbeste. Badira, hainbat ikerketa (Genesee 1978; Cenoz 2008; Vila i Moreno 2008) aurrez esandako horrekin bat egiten dutenak, hau da: “the need to monitor L1 and L2 children’s use of a minority language in their social activities *and* in the controlled classroom setting” (Thomas eta Roberts, 2011:106). Hau da, eskolaz kanpoko jardueretan, hizkuntza gutxitua erabiltzea garrantzitsua da, egile horiek adierazi eran, hizkuntza gutxituaren erabilera ez dadin soilik eskola-eremura mugatu.

Euskal Autonomia Erkidegoan, Arrue proiektuak ere ikertu du eskolaz kanpoko jardueren hizkuntza-erabilera. 2015. urtean, Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleen %40,5ak euskara erabiltzen zuen eta D.B.Hko 2. mailako ikasleen %31n. Datu horiek lehen azaldutako tasa esleituari egiten diote erreferentzia, hortaz, esan daiteke euskararen presentzia ehuneko horiek islatzen dutela.

Lagunekin eskolaz kanpo hitz egiten zituzten hizkuntzak zeintzuk ziren hauen bidez jakin zen: ikasleak biografia linguistikoa ariketa, lehen galdetegia, talde-etzabaidak eta gelan egindako behaketa. Ikerlariak ez zuen aukerarik izan eskolako ikasleekin era zuzenean behaketa egiteko, baina ikasgelan hainbatetan erabilitako hizkuntza edo esandakoak dira behaketa horren emaitza. Biografia linguistikoan zazpi ikaslek esan zuten lagunekin gaztelaniaz aritzen zirela eta sei ikaslek, aldiz, euskara eta gaztelania erabiltzen zutela. Beraz, ikasle bakar batek ez zuen jarri lagunekin soilik euskaraz aritzen zela. Lehen galdetegian, bost ikaslek jarri zuten lagunekin gaztelania erabiltzen zutela eta zortzik esan zuten euskara eta gaztelania erabiltzen zituztela. Gai horri sakontasun gehiagoz heltzeko asmoz, gelan egindako behaketa batez ariko gara, izan ere bertan ikusten da ikasle batzuk zituzten hizkuntza-ohiturak. Horretarako, 2015. urtean egindako taldeko aurkezpenera joko dugu, hain zuzen ere 1.5.3.2 atalekora. Bertan ST3 ikasleak zituen hizkuntza-ohiturez aritu ziren, zeinak ia beti gaztelania erabiltzen zuen ST2 eta ST12rekin.

Arrue proiektuak, zuzenean aztertzen ez baditu ere ikasleak eskolaz kanpo dituzten hizkuntza-ohiturak, aintzat hartzen du beraien artean txateatzerakoan erabiltzen dituzten hizkuntzak. Ehunekoek diote, 2015. urtean LHko 4. mailako ikasleen %26,8ak erabiltzen zuela euskara eta D.B.Hko 2. mailakoek, berriz, %21,5. Alde handirik ez

badago, eta 2011ko datuei erreparatuz gero, ikusiko dugu gazteagoen artean igoera egon dela, eta ikasle zaharragoen artean, jaitsiera (Soziolinguistika Klusterra, 2017b). Dena den, datu horiek txateatzeri soilik egiten diote erreferentzia eta ezin dira hartu eskolaz kanpoko erabilera orokorreko datuen pare.

Bestetik, Irlandan, hizkuntza gutxituen erabilerak kezka sortu du, izan ere, bertako gobernuak 2002. urtean egindako galdetegian honako datuak plazaratu ziren: %42a gai omen zen irlandaraz aritzeko, baina egunerokotasunean %22ak erabiltzen zuen. Datu horretako %77ak eskola adina zuen, hortaz argi geratzen da, irlandararen erabilera eta jakitea, batez ere gazte artean dagoela.

Thomas eta Roberts (2011) egileak, galeseko egoeraren berri ematen dute. Bertako egoerari erreparatuz gero, eta beti ere %70etik gorako hiztun-kopurua duen testuinguruetan, 2011. urtean, kalean %39,3 entzuten zen, dendetan %21,5, kirola egiteko eremuetan %60 eta lagunen artean %49. Hortaz, erabileran aldeak daude, eremutik eremura. Baina etxeko hizkuntza eragileztat hartzen badugu, bestelakoak dira datuak. Etxeko hizkuntza ingelesa izanda, hizkuntza nagusia, alegia, kalean %2,6koa da galeraz egiten duten erabilera. Aldiz, etxeko hizkuntza galesa den kasuetan %57,5era igotzen da kaleko erabilera. Eta horren antzekoa da joera dendetan, kafetegian edota lagunekin.

Euskara, gaztelania eta beste hizkuntzei buruzko erabilera datuak ikusiko ditugu segidan. Aldeak nabari dira, Euskal Herriko euskararen erabilera datu orokorrak eta *Ikerketa-herrikoak* aztertuz gero. Horretarako, Soziolinguistika Klusterrak (Eusko Jaurlaritza, 2017a) egindako hizkuntzen kale-erabileraren VII. neurketa izango dugu ardatz datozen lerroetan.

Euskal Herrian, hizkuntzen erabilera honako da: euskararena %12,6, gaztelaniarena %84,6 eta beste hizkuntzena %2,7. *Ikerketa-herrian*, aldiz, euskararen erabilera %22,7koa da, gaztelaniarena %75,4 eta beste hizkuntzena %1,9. Batez ere, aldea nabari da euskararen erabileran, izan ere gaztelaniaren erabilera nahikoa altua da bi kasuetan. Dena den, euskararen hizkuntza-gaitasunari erreparatzen bazaio, Euskal Autonomia Erkidegoaren eta *Ikerketa-herriaren* artean antzekotasunak daude, izan ere, EAE-n euskararen hizkuntza-gaitasuna %37,2koa da, baina erabilera %15,4koa.

*Ikerketa-herrian* ikusten da %48,8 euskaldunak direla, %26,8 ia euskaldunak direla, eta erdaldunak, berriz, %24,3 (Eusko Jaurlaritza, 2017c). Beraz, euskara jakite eta hitz egitearen artean desberdintasunak agerikoak dira *Ikerketa-herrian*.

Gure ikerketan, soilik *Ikerketa-herriko* ikasleak izan ditugu eta gure datuak Euskal Herriko edo EAE-ko datuekin alderatu ezin baditugu ere, adierazi nahi da, *Ikerketa-herrian* euskararen erabilera eta jakitearen artean dagoen aldea eskolako ikasleekin ere

ikusi dela. Hau da, gure ikerketako partaideek euskara jakin arren ez zuten beti erabiltzen, beraz *Ikerketa-herrian* euskararen ezagutza eta erabilerarekin gertatzen den parekoa da egoera. Esan behar da, gure ikerketako lagina ez dela inolaz ere esanguratsua, baizik eta egindako ikerketako emaitzen ondorio baizik. Hala ere, talde-eztabaiden, biografia linguistikoa ariketaren edota behaketaren bidez jasotako ikasleen iritziak argitara ematen dute, euskararen erabilera urria egiten dutela.

Amaitzeko esan, egindako talde-eztabaidetan eta behaketetan ikusi zela ikasleak jakitun zirela euskarak bizi zuen egoeraz. Hala ere, bazekiten gaztelania eta ingelesa zirela munduan gehien hitz egiten diren hizkuntzak. Hortaz, horiek ere garrantzitsutzat zituzten. Gainera, euskarari buruz galdetzerakoan, esaterako etorkizunari buruz edota garrantziari buruz, ia beti lotzen zuten erabilerarekin. Hala ere, gaia konplexua da ertz asko dituelako. Ikusi dugun eran, ikasle batzuentzat euskara garrantzitsua bazen ere, ingelesak garrantzia gehiago zuen. Edota gaztelania gehiago erabiltzen zuten lagunekin hitz egiteko. Horregatik, euskararen erabilera gaztelania zein ingelesari loturik ageri da. Ildo beretik, ikasleak euskara begiko izan arren, eta denek eskolan erabili arren, horrek ez du bermatzen kale-erabilera. Baina etxean eta eskolak erabiltzeak ere ez. Hortaz, azken urteetan euskararen erabilera zertxobait apaldu dela diotenean inkestak (Eusko Jaurjaritza, 2017b, 2017c), ikerketako ikasleen kasuak horrekin bat egiten du.



## 6.2 Identitatea eta hizkuntza

Bigarren ikerketan identitatea eta hizkuntzaren arteko loturen inguruan sakondu da. Horretarako, ikerketan parte hartu duten ikasleen identitateaz ariko gara, baita hizkuntzarekin horrek duen loturaz. Azkenik, eleaniztasuna izango dugu ardatz esku-hartzea medio eta ikasleen hizkuntza-ohiturengatik. Gai horiek lantzeko, ikerketagalderra nagusi bat eta hiru azpigalderra proposatu dira:

2. Ikg: Ba al dago lotunerik ikasleen identitate eta hizkuntza-errepertorioaren artean?

- Zer-nolako identitatea erakusten dute ikasleek?
- Zein lotura erakusten dute ikasleen identitateak eta hizkuntzak?
- Zenbateraino sentitzen dira ikasleak eleaniztun?

Hasteko ikasleen identitatearen nolakotasunaz arituko gara. Hala ere, aurrez komeni da aintzat hartzea ikerketako ikasle bakoitza inguratzen duen testuingurua propioa dela, horregatik, identitatea ere horrelakoa dela esan daiteke. Identitate propio horrek baditu testuinguruan dauden beste norbanakoekin puntu komunak, hortaz, identitateko hainbat ezaugarri partekatzen dira. Esan daiteke, beraz, hartu-emanen eraikitzen dela.

### **Ikasleen identitatea**

Identitate bakarrari buruz aritu gara emaitzetan, baina nortasuna ertz askoz osatzen da. Hainbat ikaslek erakutsi zuten identitate bakarra, baina identitatea hartu-emanen eraikitzen denez aldaketak etengabeak dira. Hau da, Nortasunari buruz izeneko galdetegian, ikasle gehienek erantzun zuten euskaldun sentitzen zirela. ST1, ST5 eta ST11 ikasleak izan ziren galdetegi horretan bestelako erantzun bat eman zutenak, eta horien inguruan aurrerago arituko gara. Hortaz, galdetegian jasotako erantzunak soilak izan zirela esan daiteke, ñabardura handirik gabekoak, aldiz, gela barneko behaketa bestelako erantzun batzuk urgaineratu ziren. 2016. urtean Revista y Cómics izeneko testuinguruan Ozgeri gutuna ariketan sei ikasle identitatearen inguruan aritu ziren solasean, bertan gai horren inguruko bestelako aurpegi batzuk geratu ziren agerian. Esaterako, ST13 ikasleak Nortasunari buruz izeneko galdetegian euskalduna zela idatzi bazuen ere, ariketan, erantzun hori zabaldu egin zuen, gaineratuz *Ikerketa-herrikoa* ez ezik, Europarra ere sentitzen zela.

Hernandez (2008:31-32) adituaren hitzei helduz, bizi garen jendartea geroz eta konplexuagoa bihurtzen ari da. Gainera, norbanakoaren interes, nahi eta bizipenak zabaldu egin dira. Bestetik, egungo jendartearen ohiko ezaugarriak dira: kultura-ukipenak eta hizkuntza-ukipenak, baita pertsonen arteko harremanak ere izan birtualak edo errealak. Horregatik esan, identitatearen auziari konplexutasuna loturik ageri zaiola. Era berean, Creese eta Blackledge (2010) egileak diote, identitatea: fluidoa, anizkoitza eta dinamikoa dela, Norton (2013) egilearekin bat eginaz. Eta Niño-Murcia eta Rothman

(2008) edota Baker (2011) egileek esandakoa gogoratuz, identitatea malgua da, eta etengabean aldatzen ari da elkarrekintzaren bidez. Hernandez (2008) adituaren hitzengana itzuliz, identitatea perfomatu egiten da, eta hori da ere Buttler (1990) egileak adierazitakoa. Hortaz, gaiak ertz asko dituela ikusten ari gara, izan ere, identitatea finkoa eta zurruna izatetik urrun dago. Era berean, aintzat izan behar dira elkarrekintzak, identitatearen eraketan eta moldaketan eragina dutelako.

Arestian aipatu diren hiru ikasle horien kasuei heldu nahi zaio. Hirurek agerian utzi zutelako 2016. urtean egindako Nortasunari buruz izeneko galdetegian izaera bereziki konplexua. Izan ere, ST1, ST5 eta ST11 ikasleak hainbat ezaugarri gehitu zizkieten beraien ikaskideak egin ez bezala. Bereziki konplexua diogu, euskaldun izatetik haratago, bestelako ezaugarri batzuekin osatu zutelako beraien nortasunari buruzko deskribapena. Hortaz, erakutsi zuten identitatea zurrun eta arlo bati lotutakoa baino, ertz askoz osatzen dela. Egia da, ikerketa honen bidez nortasunaren alderdi batzuetan jarri dugula arreta, baina hala ere, horren baitan askotariko erantzunak jaso dira, gaiak duen mamia erakutsiz. Hiru ikasle horiek Euskal Herrian familia izateaz gain, atzerrian ere bazuten: Galizian, Extremadura eta Senegalen. Horregatik, beraien nortasunaz aritzean, hori ere aipatzen zuten. Hala ere, gehienetan, hizkuntza zen identitateaz aritzerakoan ardatz.

Horri loturik, ST1 ikasleak aipatu zuen galegoa ere sentitzen zela. Erakutsiz bere identitatearen osaketan ezaugarri horrek garrantzia zuela. Aipatu eran, ikasleak familia zuen bertan eta oporraldietan denbora asko pasatzen zuen han, gainera beti zioen hitz batzuk bazekizkiela galegoz. Horregatik, euskalduna sentitzeaz gain, galego ere sentitzen zen. Bide horretan ikasle horrek erakutsi zuen bere identitateak bi ezaugarri horiek bazituela eta aitortzen zituela, horrela identitatearen konplexutasuna erakutsiz. Bide beretik, hizkuntza zertxobait ezagutzen zuenez bere nortasunaren parte zela aldarrikatzen zuen, hizkuntzek identitatearen osaketan duten pisuaren erakusle.

ST5ek, berriz, Extremadurakoa zela gehitu zuen. ST1 ikasleak egin bezala, horrek ere erakutsi zuen bere nortasuna hainbat ezaugarri osatzen zutela. Aurrez, ST1 ikasleak aukeratutako bide beretik egin zuen, hau da, familia zuenez bertako ere sentitzen zela esanaz. Era horretan, ST5 ikasleak ere bere nortasunaren inguruko beste ertz bat erakutsi zuen. Hala ere, ikasle horrek ez zuen hizkuntza aipatu inongo unetan, aurrez ST1 ikasleak egin eran.

Azkenik, ST11 ikasleak esan zuen bere deskribapenean *Ikerketa-herrikoa* eta Senegaldarra zela. Hortaz, aurrez beste bi ikasleak egin eran, horrek ere bere nortasunaren ezaugarri desberdinak urgaineratu zituen. Ikasle horrek familia zuen eta bertako hainbat hizkuntza ere bazekizkien. Hortaz, hirurek, beste ikasleak ez bezala, beren nortasunari gehitu zizkieten ezaugarri batzuk, osatuz beraien buruaz zuten irudia. Esan daiteke, egindako hausnarketen bidez, hiru ikasle horiek beraien identitatearen

osaketaz jabetzeko pausoak eman zituztela. Era horretan, beraien ikaskideei erakutsiz beraien nortasuna. Esan daiteke, esperientzia horiek partekatuz eta ezagutaraziz ikasgelan askotariko ezaugarriak zituzten ikasleak ezagutzeko aukera eman zela. Bide emanaz elkarbizitzaren eraikuntza irekiago bateri.

Jarraian, Nortasunaren inguruan izeneko galdetegian, ST9 ikasleak erantzundakoa hizpidera ekarri nahi da. Ikasle horrek argi zuen euskalduna edota bizkaitarra sentitzen zela, baina esaldian gehitu zuen ez zela Europarra sentitzen eta hori arraroa zela. Hortaz, ikasle hori jakitun zen Euskal Herria European zegoela, baina bera ez zen bertako sentitzen. Beste behin ere ikusten ari gara gaiak soka luzea dakarrela, konplexua delako nortasunaren gaia. Hau da, ikasle horrek ez zuen loturarik sentitzen Europar sentimenduarekiko, aldiz, euskaldunarekiko bai.

Bide horretan, identitatearen sortze-prozesua alderdi askoren eragiten dute, besteak beste familiak. Baina hortaz gain, hizkuntzak eta horiek ikasteko, jasotzeko izandako moduak ere eragiten du. Izan ere, hizkuntzak testuingurutik banatu eta era isolatuan ikasteak hainbat ondorio izan ditu, besteak beste identitatea era dikotomikoan ikustea: irekia edo itxia (Lasan eta Rehner, 2018). Egile horren ustez, hizkuntzen irakaskuntza zurruna bada, identitatea ere horren atzerakoa izango da, finkoa, alegia. Era berean, Norton (1995) egileak zioen, norbanakoaren identitate soziala oso zabala dela; beraz, dinamikoa, kontraesankorra eta askotarikoa izan daiteke. Halaber, denboran zehar etengabe aldatzen da. Gisako ikuspegi dinamikoak adierazi izan dituzte Block (2007) eta Kinginger (2013) adituak, nahiz eta horiek bigarren hizkuntzen irakaskuntzan jarri arreta.

Ikusi berri dugun eran, mota askotariko identitateak erakutsi dituzte ikasleak, eta arestian aipaturiko adibide horietan ñabardurak ikusteko aukera izan dugu. Segidan bestelako ertz batzuk agerian utzi nahi dira, non ikasleak beren gertuko elementuekin identifikatzen ikusiko ditugun. Ikerketako irakasleak 2016. urteko *Revista y Cómico* testuinguruan esan bezala, ikasleen artean desberdintasunak nabari ziren. Batzuk gertu zituzten elementuekin lotzen zuten identitatea. Eta beste batzuk, gehiago garatzeko edo abstraitzeko joera garatzen hasiak ziren. Hortaz, aukera zuen bere identitatea bestelako elementu batzuekin lotzeko. Horregatik, ST3 lehen multzoan kokatzen den ikaslea da, hau da, inguruan zituen elementuekin identifikatzen zen zehazki bizi zen herriarekin. Bestetik, ST13 ikaslea ere bizi zen herriarekin identifikatu zen, hau da, *Ikerketa-herriarekin*. Baina bere kasuan ikusi dugun eran, beste hainbat elementu gehiagorekin identifikatzen zen, nahiz eta, abiagunetzat *Ikerketa-herria* hartu. ST2 ikaslearen kasua ere antzerakoa da, bera ere hortik abiatu zen, ondoren, bere nortasunari buruz era zabalagoan aritzeko.

Zotzmann eta O'Regan (2016) ikerlariak diote, hizkuntzaren erabilerak, eta erabiltzeko moduak erakusten duela identitatea nola egokitzen den testuinguru bakoitzera. Horregatik, gure ikerketan, hizkuntzaren erabilerak paper garrantzitsua jokatzen du.

Izan ere ikasleak testuingurura egokitzen dira hitz egiten dituzten hizkuntzen erabileraren arabera.

### **Hizkuntza eta identitatearen arteko lotura**

Bigarren ikerketa-galderak, hizkuntza eta identitatearen arteko lotura du ardatz, horretarako honako ikerketa-galdera hau egin zen: Zein lotura erakusten du identitateak eta hizkuntzak?. Gaiaren konplexutasuna agerian uzteko asmoz, hainbat adituren hitzekin hasiko gara ondoren ikerketako ondorioez aritzeko.

Hizkuntza izan ohi da norbanakoak identitatea definitzeko erabiltzen duen ezaugarri nagusia (Baker, 2011). Hau da, norbanakoaren identitatea modu sozialean sortu eta garatzen da hizkuntzaren eraginez, horregatik: malgua, konplexua eta aldagarria da. Jørgensen (2008) adituaren ustez, hiztunek dituzten hizkuntza-baliabideak erabiliz: identitateak sortu, eraiki eta negoziatzen dituzte. Hau da, identitateak besteekin hartu-emanen performatu, produzitu eta jokatzeko dira. Era berean, Blackledge *et al.*, (2008) egileak adierazi eran, norbanakoak dituen baliabide guztiak erabiltzen ditu era konplexu eta sofistikatuan, subjektu-aukera sorta zabala performatu ahal izateko, eta batzuetan, norbanakoak hori aldi berean egiten du.

Guk egindako ikerketan, hamahiru ikasleak antzeko erantzunak eman dituztela esan daiteke, denek lotu baitzuten identitatea hizkuntzarekin. Baina batzuen eta besteen artean hainbat desberdintasun daude, eta horien inguruan arituko gara. Hasteko, ST12 ikasleaz arituko gara, orain arte ikusi eran, esan daiteke gelako behaketetan eta baita 2016. urteko talde-eztabaidan, ikasle horrek ez zuela euskararekiko aldeko jarrera baikorrik adierazi, batik bat aurkako jarrera erakutsi zuen. Hala ere, Nortasunari buruz izeneko galdetegian espresuki identitateari buruz galdetzean, erantzun argia eman zuen: euskalduna sentitzen zen. Horrez gain, adierazi zuen soilik hori sentitzen zela, Euskal Herritarra. Hortaz, hizkuntzaren eta nortasunaren arteko loturan ikasle horrek agerian utzi zuen zeukan arrakala, hots, euskara bere hizkuntza sentitu ez arren, euskaldun sentitzen zela. Ikusi eran, hizkuntzak identitatearen performatzean badu eragina, baina kasu horretan, bestelako era batean eragiten du. Izan ere, hizkuntzarekiko aurkako jarrerak adierazi arren, ikasle hori, hizkuntzarekin identifikaturik sentitzen da, euskaldun sentitzen zela esanaz. Adibide horren bidez uste da, hizkuntzaren eta identitatearen arteko lotura berezi bat erakusteaz gain, gaiaren konplexutasuna urgaineratzen dela.

Potowski eta Rothman (2011) egileak diote, identitatea osatzerakoan norbanakoak hainbat ezaugarri lehenesten dituela, tartean: nazionalitatea, erlijio eta generoa. Hala ere, hainbat kasutan, ezaugarri batzuk arbuiazen ditu.



Bestetik, Azurmendi *et al.*, (2008:47) adituen hitzei helduz: “Basqueness in general or the complex configuration of Basque identity, with different components emerging, such as language, culture, national feeling and territoriality.” Gainera, adituen horien hitzekin jarraituz, euskaldun/espainiar edo frantses izatearen ardatzak loturik daude gatazka, aurkakotasun, banaketa eta integrazioan izan daitezkeen mailarekin. Eta bereziki, hizkuntza eta kulturaren errespetuarekin zeina ezin den bereizi elebitasunetik. Era berean, Azurmendik (2017) dio, euskaraduna eta euskaldunaren artean desberdintasunak daudela. Hau da, euskaldunak historian zehar hizkuntzarekin identifikatu izan gara: Vasconia/Euskadi/País Vasco edota eusko/baskoi izendatzean hizkuntzarekin lotzen da izendapena, hots, euskara hitz egiten lurraldearekin.

Horregatik, oso konplexua da ST12 ikaslearen jarrera, berak euskara begiko izan ez arren, hori erabiltzen zuelako bere nortasuna ardazteko. Bide beretik, 2003an egindako ikerketan ikusten da norbanakoa euskaldun kontsideratzeko hainbat ezaugarri izan behar dituela, garrantziaren arabera hurrenkeraz: euskaldun sentitzea (%69), Euskal Herrian lan egitea (%40), Euskal Herrian jaiotzea (%32), euskara hitz egitea (%18), euskal jatorria izatea (%10) eta alderdi politiko nazionalista bat bozkatzeta (%1). Hortaz, euskaldun sentitzea %69arentzat euskalduna izatearen ezaugarri nagusi bada ere, %18arentzat soilik da garrantzitsua euskaraz hitz egitea (Euskal Kultur Erakundeak eta Eusko Ikaskuntza, 2005). Beraz, asko dira euskal nortasuna euskararekin lotzen ez dutenak. Nahiz eta, guk egindako ikerketan ikasle bakar batek hain argi adierazi.

Jarraian lau ikaslez arituko gara: ST1, ST8, ST10 eta ST11. Eta bereziki aintzat hartuko ditugu Nortasunaren inguruan izeneko galdetegiko 8. eta 9. galderak. Bertan, ikasleei galdetu zitzairen: ea zein sentitzen zuten euren hizkuntza eta nongotar sentitzen ziren. Aipatu berri deiren lau horiek izan ziren bakarrak erantzun bat baino gehiago eman zutenak.

Hasteko ST1 ikasleak esandakoz aztertuz gero, berak, lau hizkuntza aipatu zituen sentitzen zituela bere: euskara, gaztelania, galegoa eta ingelesa, baina ondorengo galderan, nortasunaren ingurukoan, bi jarri zituen: euskalduna eta galegoa. Hortaz beste bi hizkuntzak berarentzat garrantzitsuak baziren ere, bere sentitzen zituelako, ikasle horren ustez ez ziren bere nortasunaren isla nagusiak.

ST11 ikaslearen kasuan, euskara eta gaztelania aipatu zituen bere hizkuntzatzat, baina identitateari buruz galdetzean, ikerketako herria aipatzeaz gain, Senegali ere egin zion erreferentzia. Beraz, hizkuntzak eta nortasuna kasu honetan ere ez datoz bat. Izan ere, ikasle horrek yola edo wolof, Senegaleko hizkuntzak, ez zituen bere hizkuntzat hartu, baina nortasunaren eraikuntzan ageri ziren. Esan daiteke, antzekotasunak ikusten direla ST12 ikaslearekin, biak aipatu zituelako beraien identitatearen osaketan hizkuntzek garrantzia zutela, baina batak hizkuntzaren aurkako jarrerak erakutsi zituen eta besteak,

berriz, ez zuen bere hizkuntzat hartzen. Hortaz, bi ikasle horien kasuan hizkuntza aintzat hartu ez arren, beren identitatearen parte da.

ST8 eta ST10 ikasleekin jarraituz, biek aipatu zituzten euskara eta gaztelania berain hizkuntzak zirela, baina identitatearen osaketan, aurrez ST1, ST11 eta ST12 ikasleen kasuan gertatu legez, gaztelania ez zuten beren nortasunaren parte sentitzen. Ikasle horiek argi zuten euskaldunak zirela.

Lau ikasle horien kasuak izan ziren egindako ikerketan berezianak, izan ere, beste ikasle gehienek kasuan, euskara asko erabili ez arren, euskaldun sentitzen ziren. Dena den Martínez de Luna eta Mendizabalek (2007: 57) diote: “euskarari balio sinboliko handia ematen zaio euskal kulturaren definizioan, baina askoz txikiagoa da maila pragmatikoan lortzen duena”. Hau da, norbanakoaren identifikazioan, nortasunaren adierazle gisa euskarak garrantzi handia du, protagonista izarra da, baina ondoren, esaterako: erabilera edo horrekiko atxikimendua urriagoa da.

Ikusi da hortaz hizkuntzaren eta identitatearen artean nolabaiteko lotura dagoela, horregatik Baker (2011) adituaren hitzak ekarri nahi dira. Izan ere, aditu horren ustez, katalanen eta euskaldunen identitatearen osaketan euskara eta katalana ezaugarri adierazgarrienak dira. Aldiz, zelten kasuari erreparatuz, egile horrek dio, identitatearen osaketa beti ere, irlandera edo eskozierak ez duela hainbeste pisu identitatearen osaketan. Izan ere, herritarren %99ak ez du bi kasu horietan hizkuntza gutxitua hitz egiten, horregatik bestelako identifikadore batzuk erabiltzen dituzte identitate horren ezaugarri gisa. Bide beretik, Baker (2011) eta Norton (2013) egileak bat egiten dute adieraziz identitatea hizkuntzaren bidez garatu daitekeela.

Hala ere, Tabouret-keller (2017) adituak dio norbanakoaren hizkuntza eta identitatea banaezinak direla. Baina ikusten ari gara horrekiko atxikipena, erabilera eta identifikazioa askotarikoa izan daitekeela. Horren adibide dira: ST1 ikaslea, ST3 edo ST12.

### **Hizkuntzaren erabilera, edo erabilera eza, identitatea osatzerakoan**

Aurrez ikusten hasi garen eran, identitatea gai konplexua da eta hizkuntzen erabilerari loturik dago. Ikerketako une zehatz batez ariko gara jarraian: Radio y Televisión testuinguruan ikasleak aurkezpena egiten ari zirenekoa. 2016. urtean, ikasleak Ozgeri gutuna ariketa egin ondoren, aurkezpen egunean eta taldeka, hori irakurri zuten gela osoaren aurrean. Ikasleak irakurtzen ari ziren bitartean, ikasleak hainbat etenaldi egin zituen ikastalde osoak hausnar zezan esandakoaz. ST30 bere eskutitza irakurtzen ari zela, irakasleak eten egin zuen “maketa” hitza agertu zelako. Horren ondorioz, gaiaren inguruko elkarrizketa sortu zen. Irakasleak galdetu zuen ea zenbat ikasleei deitzen zieten horrela beren senideek, eta ikerlariak behatu zuen ikerketako: ST3, ST4, ST6 eta ST7

ikasleei gutxienez horrela deitzen ziela, edota deitu izan ziotela noizbait. Irakasleak saio horretan gehitu zuen berari ere horrela deitu izan ziotela noizbait bere senideek. Horren ondotik, irakaslea saiatu zen ikasleen kontzientzia linguistikoan eragiten, hausnarketa eragiteko hainbat galdera eginaz.

Azurmendik (2017:73) zioen bere amarentzat “maketoa” euskara erabiltzen ez zuena zela, nahiz eta, Euskal Herrian jaiotakoa izan ala ez. Eta ikerketako ikasle askoren amona-aitonentzat edota gurasoentzat ere horrela ziren hainbat partaide. Era maitekorrean, baina horrela deitzen zieten haietako batzuei. Ikasle batzuk jakitun ziren senideei sortzen zieten arrangura euskaraz ez hitz egiteagatik. Hala ere, ikerlariak harridura handiz hartu zuen senideek ikerketako partaideei “maketo” edo “maketa” deitzea. Izan ere, ustez, desagertutako edo oso erabilera murrizta duen kontzeptua delako. Dena den, argi geratu zen ikasleen inguruan oraindik erabiltzen zela, nahiz eta ez XX. mendean zuen kutsu berarekin, hots, pobre zikin, eskolagabe edo gisakoen sinonimo (Azurmendi, 2017; Esteban, 2017; Iraola, 2014).

Hortaz, ikasleak euskara erabiltzen ez zutenean beraien senide batzuekin, ohikoz amona-aitonak, horiek ikasleei “maketo/a” deitzen zieten. Nolabait, hizkuntza-erabileran eragiteko, edo ikasleei hizkuntza-kontzientzia eragiteko. Beraz, garai bateko esanahirik ez badu ere “maketo/a” hitzak, oraindik erabiltzen da.

### **Ikasle eleaniztunen identitateak elkarlotzean: beraien burua, familia eta ingurua**

Eleaniztasunaren gaia aztertzeko, hiru esparru nagusiri erreparatuko diegu: norbera, familia eta ingurua. Horien baitan saiatuko gara ikusarazten dauden ñabardurak, ikasle bakoitzaren egoerak askotariko errealitatea azalarazi dutelako gai horien baitan. Era berean, etxean zein komunitatean atxikitako balio eta jarrerak eragina dute identitatearen osaketan, nahiz eta, ustez hainbat ezaugarri zurrinak iruditu, elkarrekintzan sortzen, eraikitzen eta berreraikitzen dira (Riley, 2007). Horregatik, ikasleen eleaniztasunean arreta jartzean, identitatearen osaketari ere erreparatzen diogu.

Ikerketako ikasleak bere burua eleaniztuntzat zutela esan daiteke, batik bat: Zein neurritan zara eleaniztuna? izeneko galdetegian esandakoa aintzat hartuz gero. Bataz beste 6,7ko balioa eman zioten ikasleak beren buruaren eleaniztasunari. Baina ikasletik ikaslara alde handiak nabari dira, eta jarraian bi ikasleren erantzunak izango ditugu hizpide: ST1 eta ST11 ikasleenak.

Esan bezala, ikerketako ikasleak beren burua eleaniztuntzat zuten, nahiz eta, ST1 ikaslearen salbuespena aipatu behar den. Izan ere, batetik hamarrerako puntuazioa emateko aukera izan zuen Zein neurritan zara eleaniztuna? izeneko galdetegian, eta laukoa eman zion, beraz, ez zuen bere burua oso eleaniztun sentitzen. Dena den, gelan

egindako ariketetan eta behaketan bestelako iritzi bat eman zuen. Hau da, Ozgeri gutuna izeneko ariketan, argi adierazi zuen berak hainbat hizkuntza bazekizkiela, tartean bere familiaren jatorriagatik galegoa. Baina bere ustez, eta galdetegian jarritakoari so eginaz, ez zuen eleaniztun izateko arrazoirik. Hortaz, ikasle horren eleaniztasun-mailak galdetegian adierazitakoa baina altuagoa izan beharko luke, beste ariketan aipatu zuelako hainbat hizkuntza zekizkiela. Aitzitik, ST11 ikasleak, bestelako egoera bat urgaineratu zuen, berak galdetegian hamarretik hamar jarri zuen, hots, oso eleaniztun sentitzen zen. Gainera, hori bera berretsi zuen Ozgeri gutuna ariketan, hitzez adieraziz eleaniztun zela, hainbat hizkuntza hitz egiten zituelako, hala nola: euskara, gaztelania, yola eta wolof. Hortaz, agerian geratu da ST11 ikasleak bere burua eleaniztuntzat zuela, kontzientzia linguistikoa erakutsiz.

Bauman eta Briggs (2003) adituek diote, aldaketa ideologiko handiak egon direla azken hamarkadetan, izan ere, hizkuntzak jadanik ez dira ikusten etno-nazio bati loturiko izate zurrun eta aldaezin gisara, baizik eta, ikuspegi-eleaniztuna hedatzen ari da. Hala ere, aurrez zeuden hizkuntza-ideologiak orain hedatzen ari direnekin elkar bizi dira. Ikuspegi-eleaniztun horren baitan, hezkuntza-sistema eleaniztunaz aritzea ezin bestekoa da. Bide horretan, Creese eta Blackledge (2015) egileak diote, norbanakoaren autoestimua osaketan eskolak eragin handia duela. Diote, jendartean gutxituak diren komunitateen nortasuna, eskolan ere gutxitua ikusten dela, eta era berean, hori jendartean dauden desoreken isla da.

Pentsa daiteke ST11 ikaslearen kasuan, bere komunitatearen hizkuntza zein kultura gutxituak izanda, bere identitatearen osaketa eragina izan dezakeela, eta neurri batean horrela bada ere, ikasleak argi erakutsi zuen, bera eleaniztuna zela, eta hori ezaugarri baikorra zela.

Familia eta eleaniztasunaren gaiari helduz, ikasleak egindako galdetegian, familiaren eleaniztasun mailari batz bestea emandako balioa 6ko izan zen. Ikasle batzuk, balio altua eman bazioten ere, 9koa, beste batzuk 3koa eman zioten, hortaz aldeak nabariak dira.

Puntuazio altua eman ziotenen artean daude: ST4, ST9 eta ST10. Lehen biak etxean euskara erabiltzen zuten eta hirugarrenak gaztelania. Horregatik, ST10 ikaslearen kasua deigarria da, familiako kide gehienekin gaztelaniaz aritzen zelako, ez baitzekiten euskaraz. Hori dela eta, familiari horren puntuazio altua ematearen arrazoia ez dela argi ikusten.

Esan behar da, norbanakoaren identitatea hartu-emanen eraikitzen dela, horregatik, hizkuntzaren erabilerari markoa jartzen dio identitateak. Era horretan ulertzen da: norbanakoak zein baldintzetan erabiltzen duen hizkuntza, eta ekintza horregatik, hizkuntza-erabilera, besteak nola hautematen duten norbera (Zotzmann eta O'Regan, 2016). Horregatik, ST10 ikasleak etxean eta familiarekin zuen hizkuntza-erabileran

euskara lekurik ez izatea, edota dakiguna arte urria izateak, erakusten du ikasle horren familia eleaniztun izatek urrun, elebakarra dela. Horregatik, berak eleaniztun gisara hautematea, gaiak duen konplexutasuna agerian uztea ekarri du.

Bestetik, ikerketako bost ikaslek, 7ko puntuazioa eman zioten familiaren eleaniztasunari, besteak beste: ST2, ST7, ST12 eta ST13. Aipatu berri diren ikasle horien artean badira desberdintasun nabariak, izan ere ST2 eta ST12 ikasleak etxean gaztelaniaz aritzen ziren. Gainera, ikusi dugu ST2 ikaslearen gurasoak euskaraz jakin arren gaztelaniaz aritzen zirela, nahiz eta, euskaraz jakin. ST12 ikaslearen kasuan, etxean gaztelaniaz aritzen ziren eta ez zuten euskararen jakintzarik, gainera etxetik euskararekiko zituzten jarrerak ez ziren bat ere positiboak. Horregatik, familiari hain puntuazio altua ematea berezia da. ST10 ikaslearekin gertatu moduan, ikasle horiek beren familiak eleaniztunak bailiran hautematen zituzten, nahiz eta ikerketako emaitzek argitara ekarri elebakarrak zirela. ST2 ikaslearen kasuan, gurasoak elebakarrak izango bailiran jokatzeko zuten, hots, euskaraz jakin arren, erabiltzen ez zutelako.

Batetik, ST7 eta ST13 etxean euskaraz aritzen ziren, horregatik uler daiteke familiari puntuazio hori ematea, izan ere, gurasoek gutxienez bi hizkuntza hitz egiten zituztela badakigu. Hortaz, ikasleen horien erantzunak bat egiten du eleaniztasunaren oinarriarekin. “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (European Commission, 2007:6). Hau da, norbanako, edo familien, gaitasuna egunerokotasunean hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko.

Bestetik, puntuazio baxuena eman ziotenen artean: ST1, ST3, ST6 eta ST8 zeuden eta horiek 3ko balioa eman zioten. ST3 eta ST6 ikasleen etxeetan euskara erabiltzen zen, ST7 eta ST13 ikasleen kasuan bezala, horregatik, puntuazio desberdintasun hori ulergaitza suertatzen da. Izan ere, ikusi bezala, eleaniztunak izan arren, beraiek ez ziren horretaz jabetu edota ez zioten garrantzirik eman.

Era berean, ST1 eta ST8 etxean euskaraz aritzen ziren baina euskarazko jakintza batzuk ere bazituzten. Gainera, ST1 ikaslearen kasuan, familia galegoa zuela esan izan zuen, hortaz, etxeako hizkuntza hori ulertzeko gai ziren, baina ikasleak ez zuen bere familia eleaniztuntzat. Edo aurretik ikusi ditugun ST3 eta ST6 ikasleen ildotik, horiek ez zioten garrantzirik ematen edota ez ziren kontziente askotariko hizkuntzen ezagutza zutela etxean.

Arestian, Riley (2007) egileak aipaturik ildo bera jarraitzen du Romaine (2011) adituak, tokian tokiko komunitate zein etxean atxikitzen diren balio eta jarrerak identitatearen garapenean ezin bestean eragiten dutela esanaz. Gainera, denboran aurrera goazela, hainbat taldeekin sortzen diren aliantzen bidez identitatea malguago, fluidoago eta konplexuago bihurtzen da. Ildo horretan, norbanakoak horietan eragiteaz gain, horiek

norbanakoarengan eragiten dute. Beraz, norbanakoa ertz askoz osaturiko pertsona da, eta eragile askok eragiten dute, besteak beste familiak.

Gure ikerketan ikusi da, familia batzuetan egoera antzerakoa izan arren, ikasleak oso iritzi desberdinak plazaratzen dituztela horien inguruan. Hau da, nahiz eta, ikasle batzuk etxean euskaraz aritu, esaterako: ST7 eta ST13k familia eleaniztuntzat zuten. Baina ST3 eta ST6 ikasleak etxean euskaraz arituta ere, ez zuten familia eleaniztuntzat. Eta egoera parekoa da ST10 edota ST12 ikasleak aipatzerakoan, etxean gaztelaniaz aritu arren, puntuazio altua eman diete familiei, ST1 ikasleak egin ez bezala.

Esan daiteke hortaz, familiaren eleaniztasun mailaz aritzeko, hizkuntzen jakintza eta erabileraz haratago begiratu behar dela, antzerako egoeretan erantzun oso ezberdinak jaso direlako. Eleaniztasuna hautemateko modu ugari daudela erakutsi dute ikerketako emaitzek. Batetik, etxean hizkuntza bat baino gehiago erabiltzen zutenen kasuan, familia eleaniztuntzat zuten, baina egoera berdinean, beste batzuk ez. Bestetik, etxean hizkuntza bakarra erabiltzen zuten ikasleek ere bi norabideetan hautematen zuten etxeko eleaniztasuna: handia ala urria. Hots, nahiz eta hizkuntza bakarra hitz egin eta jakin, hainbat ikaslek beren familia eleaniztuntzat zuten.

Segidan, eskolako eleaniztasun mailaz ariko gara. Ikasleak eskolari emandako eleaniztasun puntuazioaren batz bestekoa: 7,6koa izan zen. Hortaz, esan liteke oro har ikasleentzat eskola-eleaniztuna zela. Dena den, puntuazio horren baitan askotariko ñabardurak daude, esaterako ST1 ikasleak 3ko puntuazioa eman zion, ikasle guztietatik baxuena. Ifrentzuan kokatuko genituzke ST3, ST4, ST11 eta ST13, zeinak 9rako puntuazio eman zioten. Gisa horretako puntuazioa ST7 eta ST8 ikasleak eman zioten, 8koa hain zuzen ere; eta guztietan altuena, 10ekoa, ST5 ikasleak eman zion. Aurrez ikasle horrek 5ekoa eman zion familiaren eleaniztasun mailari eta 7koa bere buruari. Hortaz, ikusten da ikasle horrentzat eskola oso eleaniztuna zela. Aitzitik, ST8 ikaslean aldaketa handia ikusten da: bere buruari 7 eman zion, eskolari 8 eta familiari 3. Desberdintasun nabarmena inondik inora ere.

Beraz, eskolaren eleaniztasun maila hautemateko garaian, desberdintasun dezente ikusi dira. Hala ere, ia ikasle guztiek hauteman zuten beren eskola-eleaniztun moduan. Ezin da jakin zergatik hautematen zuten horrela, hots, ea eskola hitz egiten ziren hiru hizkuntzengatik zen, edota eskolako ikasleak hitz egiten zituzten hizkuntzengatik zen. Hau da, euskara eta gaztelaniaz gain, eskolako ikasleak hitz egiten zituzten bestelako hizkuntzengatik zen.

Hala ere, hizkuntzen irakas-ikaskuntza identitatearen osaketan pisu handia duen ezaugarri da (Lasan eta Rehner, 2018). Hizkuntzak era isolatu eta testuingurutik banatuta irakasteko erak norbanakoaren identitatea itxi edo irekia izatea ekarri du,

ikuspegi dikotomikoa izatea. Beraz, hizkuntzen irakaskuntzak eragina du ikasleen identitatearen eraikuntzan.

Gure ikerketan, ikasleak era holistikoa landu dituzte hizkuntzak, eta horrek eragina izan zezakeen eskolaren eleaniztasun mailaz aritzerakoan. Ikuspegi-eleaniztunagoa izanik, aipaturiko dikotomia horretatik ihes egin eta egoera modu zabalagoan ulertzeko aukera izanda.

Aztertutako azken ezaugarria *Ikerketa-herriari* ikasleak emandako eleaniztasun maila izan da. Aipatzekoa da, ikasleak *Ikerketa-herriari* eman ziotela puntuaziorik altuena lau arloetan, batz bestea 8. Hortaz, ikasleak, beren burua, familia, eskola eta *Ikerketa-herriaren* artean, beren ustez eleaniztunena *Ikerketa-herria* zen.

Pavleko (2002) ikerlariak dio, norbanakoaren identitatearen osaketan hizkuntzaren jabeak eragina badu, badiela eragiten duten bestelako dimentsio batzuk ere, besteak beste: ingurua. Horregatik, norbanakoaren identitatearen osaketak inguruak baldintzatzen badu ere, norbanakoak inguruan eragin dezake. Hau da, bi norabidetan gertatzen den hartu-emaneko harremana da.

Aipatu berri den eran, ST1 ikasleak puntuazio baxua eman zion *Ikerketa-herriari*, besteetan egin antzera, baina kasu hori izan zen baxuena, izan ere 2ko balio eman zion *Ikerketa-herriko* eleaniztasun mailari. Bestalde, ST2, ST3, ST6, ST9 eta ST10 ikasleak 8ko puntuazioa eman zioten eta ST4, ST5, ST7, ST8 eta ST13 ikasleak, berriz, 10koa. Hortaz, esan daiteke ikerketako ikasle gehienentzat *Ikerketa-herria* oso eleaniztuna zela, askoren kasuan, beraien burua, familia edota eskola bera baino eleaniztunagoa. Dena den, ST11 ikaslearentzat eskola zen denetan eleaniztunena, berak 6ko balioa eman baitzion *ikerketako herriko* eleaniztasun mailari, eta aldiz, 9koa eskolari.

Hibridotasunera hurbilduz, Smith (2008) adituak dio, espazio hibridoan dauden norbanakoek uler ditzakete tokian tokiko ezagutzak eta kosmopolitismo globala. Hau da, testuinguruaren arabera identitate desberdinak sor daitezke bertakoaren eta globalaren arteko eragina dela eta. Era berean, globalak tokian tokikoan eragiteko gaitasuna duen neurrian, tokian tokikoak globalean eragiten du.

Hortaz, ikerketako ikasleak askotariko erantzunak emanaz, uler daitezke, bakoitzak duen inguruaren irakurketa egiten duela, inguruan duen testuinguru aintzat hartuz eta horretan eraginez, inguruak berari eragiten dion bezain beste.

Desberdintasunak desberdintasun, ikasleentzat *Ikerketa-herria* eta eskola izan ziren eleaniztunenak, hau da, ingurua. Ondoren, beren burua eta azkenik familia. Hala ere, esatekoa da, oro har, lau esparruek gainditu dutela, batz bestea bost baino gehiago jaso duelako eremu bakoitzak. Beraz, ikasleak, gai izan dira inguruaren eta beren buruaren eleaniztasuna ezagutzeko, baita hori baloratzeko ere. Era horretan ikusten da, ikasleak

jakitun zirela inguratzen zituen eleaniztasun-mailaz. Gainera, beren burua eleaniztuntzat dute gehienak, nahiz eta, arestian aipatu legez, salbuespenak eta ñabardurak egon balorazioetan.

Identitatearen ezaugarri nagusia konplexutasuna dela esango genuke, identitatearen performatzea elkarrekintzari loturik baitago, eta horiek, hertsiki txirikordaturik daude hizkuntzen erabilerari. Eta hainbat adituk esan bezala, identitatea ertz askoz osatzen da, malgua da eta alda daiteke (Creese eta Blackledge, 2015; Norton, 2013). Horregatik, gure ikerketako ikasleak beraien burua eleaniztuntzat hartzean, ikasleak duten identitatearen beste ezaugarri bat erakusteko modu bat da, eta baita hori ezagutzeko ere.

Hala ere, identitatea malgua denez, aldagarria da. Nahiz eta, aintzat izan behar den, identitatea osatzen duten hainbat alderdi, sarri askotan, gehiago kostatzen dela moldatzea, esaterako hizkuntza, generoa edota etnikotasuna (Le Page eta Tabouret-Keller, 1985; Niño-Murcia eta Rothman, 2008; Baker, 2011; Block, 2007; Norton, 2013). Bide beretik, identitatea: fluidoa, dinamikoa eta anizkoitza dela ulertzen da (Creese eta Blackledge, 2015; Norton, 2013). Identitatea etengabe ari da formaz aldatzen esperientzia eta elkarren arteko elkarrekintzaren ondorioz. Eta gurean, Azurmendik (2017) dio, jendarte bateko kide zehatz izateak ez dakarrela identitate zurruna izatea, baizik eta norbanako zein komunitateko identitateak malguak izan daitezkeela. Izan ere, identitatea etengabe sortzen, aldatzen eta berrasmutzen ari gara eta hori amaierarik gabeko prozesua da.

Dena den, hizkuntzari loturiko ezaugarriak identitateari txirikordaturik ageri dira, elkar osagarri baitira. Horregatik, Niño-Murcia eta Rothman (2008) adituek diote hizkuntza performatzeko erabili daitekeen elementua dela, gure identitatea performatzerakoan beste batzuk erabiltzen ditugun bezala.



### 6.3 Ikasleen hizkuntza-erabilera

Hirugarren ikerketan partaideak izan dituzten hizkuntza aldaketa izan dira aztergai. Batez ere elebidun eta eleaniztunen ezaugarri den translanguaging ardatz hartuta. Hori aztertzeko ikerketa-galdera nagusi bat eta hiru azpigaldera egin ziren ikerketa honen baitan:

3. Ikg: Nolakoak dira gela barneko translanguaging praktikak?

- Erabiltzen al da bat-bateko translanguaginga ikasgelan?
- Zein neurritan gertatzen da bat-bateko translanguaginga?
- Zer-nolako balorazioa egiten dute ikasleek esku-hartzeko translanguaging ariketei buruz?

Ikerketa egin zen bi ikasturteetan ikasleak hizkuntza-erabilera zabala egin zuten, zeukaten hizkuntza-errepertorioa erabiliz. Esan behar da abian jarritako esku-hartzeak ziurrenik horretan eragin zuela. Hala ere, ikasleak ariketak egiten ari ez zirenean hizkuntzen arteko aldaketak egiten zituzten, beraien berezko gaitasuna den translanguaging agerian utziz. Gelan hizkuntza-praktika asko gertatzen ziren aldi berean eta guztiak jarraitzea zaila izan da, baita horiek sailkatzea ere. Hala ere, segidan saiatuko gara hainbat zantzu jarraitzen ikasleen hizkuntza-erabilerak zer-nolakoak izan diren erakusteko.

#### Gela barneko translanguaging erabilera

Lehen azpikerketa-galderari erantzunez esan, ikasleak erabiltzen zutela translanguaging gela barnean. Bereziki, bi ikasturtetako behaketetan ikusi zen erabiltzen zutela. Esku-hartzerako translanguaging pedagogikoan oinarritutako ariketak egin zituzten ikerketako ikasleak, hortaz, bat-bateko jardunean ere translanguaging erabiltzen zuten.

Translanguaging pedagogikoa izendatzeko hainbat baldintza bete behar dira, esaterako: helburu didaktikoa duten ariketak era sistematikoan egitea, bi hizkuntza edo gehiagotan egitea, eta denbora zein leku berean burutzea (Lewis *et al.*, 2012a). Horri loturik, Cenoz eta Gorter (2017b) adituek diote bi eratako translanguaging egon daitekeela: pedagogikoa eta bat-batekoa. Gainera, hizkuntzen irakaskuntza lortu daiteke: hizkuntzen artean alternatuz, hizkuntza-kontzientzia garatuz eta estrategiak transferituz (Cenoz eta Gorter, 2017b, 2015 eta 2011).

Esan bezala, ikerketa honetarako esku-hartzea alde aurretik prestaturiko ariketez osatzen zen, eta hortaz hizkuntza bakoitzean zein ariketa egin ere pentsatuta zegoen. Aitzitik, ariketa horiek egiterakoan ikasleak hizkuntzen arteko askotariko erabilera egiten zuten, izan ere, ikasleak oro har 6ko taldetan zeudenez ariketak elkarrekin egiten zituzten eta bestela hainbat ideia partekatzen zituzten ariketa egin orduko. Horregatik,

elkarrekintza horretan bat-bateko jarduna zen nagusi gelan, baina esan bezala, translanguaging pedagogikoa oinarri zenez, aurrez prestatuturiko jarduerak egiten zituzten ikasleak.

Eskola-elebidun zein eleaniztunetan hiztun eleaniztuna erdigunean jartzen da (Cenoz eta Gorter, 2015). Gainera, hezkuntzan bi hizkuntza edo gehiagoren erabilerak eskolak elebitasuna helburu izatea sustatzen du (Cenoz, 2013). Eta Ardatz Eleanitzaren baitan, hiztunaz gain, bere errepertorio linguistiko osoa eta testuinguru soziala aintzat hartzea ezin bestekoa da (Cenoz eta Gorter, 2014). Hala ere, Euskal Herriko testuinguruan, euskara hizkuntza gutxitu den neurrian desorekan dago auzo-hizkuntzekin alderatuz gero, eta baita ingelesarekin ere, hortaz, euskararen eskolako eta jendarteko egoera oso desberdinak dira (Cenoz eta Gorter 2017a.). Horregatik, azken bi egileak aipatzen dute translanguaging jasangarria egitea, euskararen egoera ez delako auzo-hizkuntzen pareko.

Ikerketa honetako bigarren ikerketa-galderari helduz, ikusiko dugu ikasgaiz ikasgai nolakoa izan den gela barneko bat-bateko translanguaginga eta nola gertatu den. Horretarako aztergai izango ditugu: euskara, gaztelania eta ingeleseko saioak. Horretarako nagusiki ikerlariak behaketa aldian entzundako eta grabaturiko saioetan jasotako hizkuntzen azterketaz lorturiko datuak izango dira ardatz. Datu horiek ikasgaika sailkatu ziren eta baita irakasle eta ikasleen erabileraren arteko bereizketa egin ere.

Euskarako saioetan esan daiteke ikasleen ohiko hizkuntza euskara zela, 2015 eta 2016. urteetan. Ikerlariak behaketa aldian entzundako hizkuntzen inguruko ehunekoak atera zituen, eta horien baitan ikus daiteke, ikasleak euskarazko saioetan hizkuntza hori erabiltzen zutela nagusiki. Hala ere, ikasleak eskolako gaiez ari ez zirenean gutxiago erabili zuten euskara, bereziki 2015. urtean, 2016. urtean, berriz, apur bat gehiago erabili zuten elkarrizketa informaletan. Dena den, euskara elkarrizketa informaletan sarri erabili zuten bi ikasturteetan.

Gaztelaniako saioetan, berriz, egoera bestelako zen, ikasleak gaztelania erabiltzen bazuten ere, saioa hizkuntza horretan zelako, euskarak presentzia nabaria zuen. Izan ere esku-hartzerako prestatuturiko materiak aurreikusten zuen hiru hizkuntzen erabilera. Gainera, gela barnean ariketa egiterakoan, eta hori euskaraz bazen, ikasleen arteko elkarrizketak ohiko euskaraz gertatzen ziren. Hainbat kasutan, ariketa gaztelaniaz edota ingelesez izan da ere, ikasleak elkarrekintzarako euskara lehenesten zuten. Hala ere, elkarrizketa informaletan, hots, eskolako gaiez ari ez zirenean maiz ikasle gehienak gaztelania jotzen zuten, bereziki 2015. urtean. Aldaketa nabaria da 2016. urtean, ikasleak askoz ere gehiago erabili zutelako euskara gaztelaniako saioetan elkarrizketa informaletarako. Hortaz, elkarrekintzarako hizkuntza bezala euskara erabiltzen zuten nahiz eta gaztelaniako saioan egon, eta 2016. urtean maizago erabili zuten.

Azkenik ingeleseko saioetan esan, euskara eta ingelesa izan zirela hizkuntzarik erabilienak, nahiz eta gaztelania ere usu entzun. Elkarrizketa informalei dagokionez, behaketako datuak diote 2015. urtean ikasleak gehiago erabili zutela euskara 2016. urtean baino. Eta taldeka aritu zirenean, aldiz, 2015. urtean gutxiago aritu ziren euskaraz eta gehiago gaztelaniaz 2016. urtearekin alderatuz. Hortaz, ikusten da urtetik urtera erabileran aldaketak daudela, esaterako: elkarrizketa informala eta taldekako ariketak egiteko hizkuntzaren artean.

Translanguaging pedagogikoaren baitan ulertzen da planifikatutako bi hizkuntzen erabilera egiten dela, baina gela barnean ere, bat-bateko translanguaginga gertatzen da. Horregatik, garrantzitsua da arreta horretan jartzea, hau da, ikasleak erabiltzen duten hizkuntza-errepertorio osoan (Lewis *et al.*, 2012b). Bestera esanda, ikasleak dakizkiten hizkuntzak erabiltzen dituzte ulermenari eta performantzeari ahalik eta etekin handiena ateratzeko.

Gure ikerketan ikusi da, ikasleak zekizkiten hizkuntzak erabiltzen zituztela eta ariketak aurrez prestatuta egon arren, beraien artean sortzen ziren elkarrizketatan hainbat hizkuntza entzuten ziren.

### **Ikasleen eta irakasleen malgutasuna hizkuntza-erabileran**

Segidan, euskara zein gaztelaniako, eta era berean, taldeko tutore zen irakaslearen hizkuntza-ohiturez arituko gara; eta ondoren, ingeleseko irakasleaz. Hau da, irakasleak ikerketako partaideekin izan zituzten hizkuntza-ohiturez ariko gara. Esan daiteke euskarazko zein gaztelaniako saioetako irakasleak ikasleak baino jarrera zurrunago erakutsi zuela hizkuntzen erabileran. Izan ere, euskarazko saioetan beti euskaraz egin zuela esan daiteke, datuei erreparatuz gero hori ikusten da. Eta kasu gutxi batzuetan, esku-hartzeak horrela eskatuta, gaztelania erabili zuen adibide solteren bat emateko.

Bestalde, Leonet, Cenoz eta Gorter (2017) egindako ikerketan ikusi zen irakasleen kezka hizkuntza gutxituarekiko. Hau da, nahiz eta ikerketan parte hartu zuten irakasleak era baikorrean baloratu egindako translanguaging esku-hartzea, hizkuntza gutxitua tartean zegoenez, horren erabilerarekiko kezka agertu zuten. Hortaz, testuinguruan hizkuntza gutxitu bat dagoenean, ezin bestekoa da erabilera translanguaging jasangarria egitea (Cenoz eta Gorter, 2017a). Modu horretan, euskarari espazio bat emana, eta gela barnean arnagunea edo arnaguneak sortuz (Fishman, 1991; Zalbide, 2009; Salaberria, 2014).

Gure ikerketara etorri, irakasle berak gaztelaniako saioetan gehienetan gaztelania erabiltzen zuen, hainbat kasutan euskara erabili arren, ikasleen ehunekoarekin alderatuz gero, gutxiago egin zuen euskaraz gaztelaniako saioetan. Hala ere, 2016. urtean, irakasleak gehiago hitz egin zuen euskaraz ikasleak baino, taldeko ariketa bat

egin behar zutenean talde horretara hurbiltzean irakasleak euskara erabiltzen zuen maiz. Dena den, aintzat izan behar da gaztelaniako saioetan irakasleak era malguagoan jokatu zuela, hau da, euskara gehiago erabili zuela.

Azkenik, ingeleseko saioei dagokionez, irakasleak erabateko malgutasuna erakutsi zuen hizkuntzen artean. Euskara, gaztelania zein ingelesa erabiltzen zituen ingeleseko saioetan eta behaketatik bildutako emaitzak ikusiz esan daiteke, oro har urte batetik bestera euskara gehiago erabili zuela eta gaztelania gutxiago. Bereziki 2016. urtean ikusten da irakaslea ikasleengana banaka zuzentzean euskara gehiago erabili zuela 2015. urtean baino. Ikasleen ulerpena bilatzen zuen eta sarri azalpenak ingelesez ematen bazituen ere, ulermena bermatzeko euskaraz ere ematen zituen azalpenak.

Hortaz, hizkuntzaren babesa ikusi da gure ikerketan, irakasleak era zurrunagoan jokatu zutelako euskara eta gaztelaniako saioetan. Hala ere, zurrunago jokatu zuten euskarakoetan, gaztelania gutxiago entzuten baitzen. Bestalde, gaztelaniako saioetan, euskara gehiago erabiltzea ahalbidetu zuten, baina hala ere, saio horretako hizkuntza errespetatuz. Azkenik, ingeleseko irakasleak malguen jokatu zuena izan zela esan dezakegu, nahiz eta, euskara hizkuntza lehenetsi bezala erabili, gaztelania eta ingelesa ere erabiltzen ziren.

Bide beretik, García (2009) ikerlariaren ustez: “(Here) students *appropriate* the use of language, and although teachers may carefully plan when and how language are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly” (García, 2009:304). Horregatik, irakasleak saioa planifikatua izan arren, eta argi izan zein hizkuntza erabili behar dituzten, ikasleak era malguagoan erabiltzen dute daukaten errepertorio osoa. Hortaz, irakasleak plangintza argia izan behar dute hizkuntzen erabileraz, hizkuntza bat besteari edo besteei gailendu ez dadin. Eta era berean, ikasleak euren errepertorio linguistiko osoa erabili behar dute hizkuntzak bereganatu ditzaten.

Gure ikerketan ere ikusi da, ikasleak era malguagoan erabiltzen zituztela euren hizkuntzak. Eta irakasleak, aldiz, gehiago mantentzen zuela ikasgaien hitz egin beharreko hizkuntza. Dena den, 2016. urtean, batez ere ingeleseko irakasleak malgutasun gehiagoz jokatu zuen.

Esan behar da, bi ikasturteetako datuetan desberdintasunak ikusten direla, baina datu horiek ezin dira alderatu. Batetik, ikasleak seiko taldeetan egiten zuten lan eta seiko taldea osatzen zuten ikasle erdiak ikerketako partaideak baziren ere, beste erdiak ez, hortaz sorturiko elkarrekintzetan bi ikasturteetan ikasle batzuk berdinak ziren, baina besteak ez. Horrez gain, testuinguru batzuetako edukia urtetik urtera aldatu egin zen, beraz, ikasleak egindako ariketa batzuk desberdinak izan ziren. Dena den, bi ikasturteetako datuek adierazten dute gela barneko hizkuntzen presentzia zer nolakoa zen. Erakutsiz, euskarako saioetan euskara zela hizkuntza nagusia; gaztelaniakoetan,

berriz, gaztelania, baina hainbatetan euskara erabili zela; eta ingelesekoetan, ingelesaz gain bereziki euskara erabiltzen zela akuilu gisa eta kasu batzuetan gaztelania.

Bestetik, translanguagingaren bidez, elebitasun malgua irakas-ikas prozesuaren ardatza izan da. Hau da, irakasleak elebitasun malgua erabiltzen dute irakas-estrategia gisa, modu horretan, ikasleak loturak egin ditzakete beraien bizitzako hainbat esparruren artean, besteak beste: gizartea, kultura, komunitatea eta hizkuntza-erabilera (Creese eta Blackledge, 2010:112). Hala ere, bi egile horiek azpimarra jartzen dute tokian tokiko egoerari egokitzea ezin bestekoa dela. Hirugarren ikerketa honen hasieran ere aipatu ditugu Cenoz eta Gorter (2017a) adituek translanguaging jasangarriari buruz esandakoa eta ulertzen dugu guztiak ildo berean doazela.

Gure ikerketan irakasleak era zurrunagoan jokatu badute ere, bereziki taldeko irakasleak, kasu askotan era malguan erabili zituen hizkuntzak. Bestetik, ingeles irakasleak era malguagoan erabili zituen hiru hizkuntzak. Baina bi kasuetan eta bereziki gaztelania eta ingeleseko saioetan malgutasun gehiago ikusi zen. Aitzitik, euskarazko saioetan irakasleak euskara erabili zuen, salbuespenen bat izan ezik.

### **Ikasleak egindako ariketen balorazioa**

Hirugarren ikerketako azken ikerketa-galderari helduko diogu segidan: Zer-nolako balorazioa egiten dute ikasleak esku-hartzeko translanguaging ariketei buruz? Esan behar da, oro har ikasleak era baikorreetan baloratu zituztela bi ikasturteko ariketak, hala ere, ñabardurak daude batean eta bestean eta horietan sakonduko dugu.

Bide beretik, Lyster *et al.*, (2009) eta Carstens (2016) ikerlariak egindako esku-hartzeak, ikasleak era baikorreetan baloratu zituzten. Ezaugarri desberdinak zituzten, lehen ikerketa Kanadan kokatu zen eta Lehen Hezkuntzako bigarren mailako ikasleekin egin zen. Bigarrena, aldiz, Hegoafrikako unibertsitateko ikasleen artean egin zen. Lehen ikerlarienean zioten, aukerak sortu zituztela ikasle zein irakasleentzat bi hizkuntzetako eduki eta hiztegian arreta jartzeko, baita irakasleen arteko hartu-emanen sakontzeko. Bestetik, beste ikerketan ikasleak zioten edukian sakontzeko lagungarria izan zela, eta gainera, ulermena erraztu egin zuela. Gure ikerketan, ikasleen iritziak erdigunean izan ditugu, beraiei galdetu zitzaielako iritzia. Eta aurreratuz esan dezakegu bi ikerketa horien antzera, ikasleak era baikorreetan baloratu zituztela esku-hartzeko edukiak. Dena den, segidan hainbat zehaztasun emango ditugu.

2015. urteko talde-eztabaidak egiten hasi aurretik ikasleak bost galderez osaturiko ariketa bat egin zuten. Bertako erantzunak aztertuta bost ikaslek, ST1, ST6, ST8, ST12 eta ST13k adierazi zuten hitzak ikasi zituztela eta hizkuntza desberdinen arteko loturak egin zituztela ezagutzen ez zituzten hitzen esanahia ulertzeko. Hortaz, bost ikasle horientzat baliagarria izan zen.

Bestetik, ST2, ST3, ST4, ST5, ST7, ST9 eta ST11 ikasleentzat hiru hizkuntzak gehiago ikasteko balio izan ziela adierazi zuten. Modu desberdinetan adierazi bazuten ere, zazpi ikasle horien iritziaren ideia nagusia zen: hiru hizkuntzak elkarren ondoan egonda errazagoa zela beraietzat hiru hizkuntzak ikastea. Hau da, ariketa batean euskara, gaztelania eta ingelesa elkarrekin egonda, hiruren artean loturak eginaz, ikasleak errazago ikasi zituztela hirurak.

Hortaz, ikasleak era baikorren baloratu zituzten ariketak. Bestetik, bi ikasturtetan ikasleak balorazio orokor bat egin zuten translanguagingeko ariketak baloratzeko, eta 2016. urteko balorazioa baikorra izan zela bazioten ere, baxuago puntuatu zuten. Oro har, bigarren urtean ikasleak beherago puntuatu zituzten ariketak. Zehazki ikasle hauek eman zioten balio txikiagoa 2016. urtean egindakoei: ST1, ST2, ST3, ST4, ST6, ST7 eta ST12. Bestalde, ST9, ST10 eta ST11 ikasleak balorazio bera eman zioten bi ikasturtetan. Aitzitik, ST5, ST8 eta ST13 ikasleak balorazio hobea egin zuten bigarren urtean. Hortaz, esan daiteke ikerketako ikasle gehienek nahiago izan zituztela lehen ikasturteko ariketak.

Dena den, bi ikasturteetan aldaketak egon zirenez edukietan, ezin aldera daitezke modu arinean bi ikasturteetako ikasleen iritziak. Horregatik, ikasleak emandako balorazioan gehiago sakontzeko asmoz ahozko hausnarketa egin zen 2016. urtean. Horren bidez ikerlariak gehiago sakondu zuen ikasleen iritzietan eta emaitza nagusia hau izan zela esan dezakegu: asko ikasi zutela eta gustatu zitzaizela. Hortaz, esan daiteke, puntuazio baxuagoa emanagatik ikasleak gustura aritu zirela. Bestetik, puntuazio altua eman zieten hiru ikasleak ahozkoan ere ildo beretik jo zuten, gainera, bi ikasturtetan esku-hartzea eginaz, proiektuaren jarraikortasuna era positiboan azpimarratu zuten. Azkenik esan, ikasle gehienek aipatu zutela ariketak dibertigarriak izan zirela eta asko ikasteko balio izan ziela. Beraz, puntuazio baxua eman arren 2016. urtean, urte horretan egindako ahozko hausnarketan ez zen hori jaso. Hortaz, bi ikasturtetan esan daiteke ikasleak gustura aritu zirela ariketak egiten.

Hasieran aipatu moduan, egindako beste ikerketen antzera, gurean ere emaitza baikorrak jaso dira ikasleen partetik esku-hartzearen inguruan. Lyster *et al.*, (2009) adituen ikerketan parte hartu zuten ikasleak eta irakasleak motibazio altua erakutsi zuten. Ikerketa bakoitzean bide desberdinak erabili arren ikasleen iritziak zeintzuk ziren jakiteko, esan daiteke baikorrak izan zirela, bat eginaz, Lyster *et al.*, (2009) egileen ikerketaren ondorioekin. Era berean, Carstens (2016) adituaren ikerketako ikasleak eta gure ikerketakoak bat egin dute esanaz lagungarria izan zaiela hiztegi gehiago ikasteko eta hizkuntzen arteko loturak egiteko.

## 6.4 Ondorio orokorrak

---

Ikerketa honetan hiru gai uztartu dira, euskarari buruzko iritzi eta pertzepzioak, euskararen erabilera, identitatea eta translanguagingen erabilera gela barnean.

Euskararen egoeraren inguruko kontzientzia erakutsi dute ikerketako ikasleak, baina era berean, erabilera maila apala ikusi da. Taldeko gehienek euskara hizkuntza garrantzitsutzat izan arren, erabileran hutsunea nabaritu zen. Esan behar da, fokua pixka bat urrunduz jendartean ere antzerako egoerak ikusten direla, hau da, jakintza maila handiagoa da erabilera baino. Euskararen jakite-mailak gora egin duela ikusten ari gara (Eusko Jaurlaritza, 2017a, 2017c), hala ere erabilera ez da jakitearen neurrikoa, ez Euskal Herrian ezta *Ikerketa-herrian* ere. Bestetik, D ereduko ikasleak eskoletan euskaraz aritzeko aukera dute, baina jendarteko hainbat esparrutan erabilera mugatuta dago, ez baitute euskaraz hitz egiten. Hortaz, esaterako: euskalduntzeko eta euskara erabiltzeko ardura osoa ezin da eskolaren gain utzi (Martínez de Luna *et al.*, 2014). Era berean bestelako aditu batzuk diote, hizkuntza gutxituen biziberritzeko ardura ezin dela soilik eskolarengan utzi (Thomas eta Roberts, 2011; Madariaga, 1994; Fishman, 1991).

Hizkuntzaren erabilera loturik dago identitatearekin, izan ere Riley (2007) adituak esan moduan, identitatea sozialki eraikia da. Horregatik dio, gure autokontzeptua besteekin elkarrekintzan sortzen dela. Hau da, hizkuntza erabiliz eta besteekin harremanuz identitatea sortzen ari gara. Hau da Jørgensen (2008) esan eran, identitateak urgaineratzen dira pertsonen arteko elkarrekintzaren bidez. Eta aipatutako elkarrekintza, gela barnean ere gerta liteke, ikerketa honetan ikusi bezala hizkuntza batean baino gehiagotan gerta daiteke aldi berean. García (2010) egileak dio, hezkuntzan translanguaginga kode-aldaketa edo itzulpena baino haratago doala, izan ere, translanguagingak erreferentzia egiten dio ikasleak era elebidunean jokatzeari ikasgelak eskaintzen dizkien baliabide multimodalak erabiliz. Hau da, translanguaging, jendarteko eta hezkuntzako prozesua denez, ikasleei aukera ematen die, etengabe, beraien identitate soziokulturalak eraiki eta aldatzeko. Era berean, ikasleak, iraganetik eta orainetik jasotako baldintzei era sortzaile eta kritikoa erantzuteko bidea eskaintzen die (García eta Li, 2014:67).

Garrantzitsua da aintzat hartzea tokian tokiko errealitatea eta horretan Creese eta Blackledge (2010) adituek azpimarra jartzen dute. Bide beretik egiten dute Cenoz eta Gorter (2017a) egileak, translanguaging jasangarria proposatzerakoan. Gurean, euskara hizkuntza gutxitua den heinean, beharrezkoa du arnaguneak izatea (Fishman, 1991; Zalbide, 2009; Salaberria, 2014). Eta gela barnean ere horrelako espazioak sortzea berebiziko garrantzia du hizkuntzen arteko gailentzea gerta ez dadin (García, 2009; Cummins, 2007). Horregatik, pedagogia berritzaileak ikasleen arreta era baikorrean eragin dezaketen arren (Lyster *et al.*, 2009; Carstens, 2016) garrantzitsua da tokian tokira egokitzea.

## 6.5 Mugak eta etorkizunera begirakoak

---

Ikerketa hau egiterakoan hainbat muga ikusi dira. Batetik, ikerketa eskola bakarrean egiteak ikasle talde baten arreta jarri eta sakontasunez gaia lantzea ekarri du. Era horretan, ikerlariak ikertutako ikasle zein irakasleekin konfiantza lortu eta horrek ikerketa mamitsuagoa izatea ekarri du. Gainera, bi ikasturteetan zehar jarraipena eginaz, ikasleen bilakaera era sakonagoan aztertu ahal izan da. Bestetik, esan berri duguna, muga izan daiteke, hau da, ikastalde batean ikerketa egitean, ikerketa bera mugatu egin da, posible delako antzerako ezaugarriak dituen beste eskola batean ikerketa egitea, eta horrela, bi eskolen arteko alderaketa egitea. Dena den, esan behar da, kasu horretan ikerketak sakontasuna galduko lukeela, zaila baita bi eskoletan datuak hainbeste zehaztasunez jasotzea. Beraz, oro har ikerketa egiteko modu baten alde egin da, jakinik, horrek atzean bestelako ikerketa bat egiteko aukera utziko zuela.

Ikerketa honetan eskola eta ikasle talde bat izan dira ardatz, dena den, ikerketari sakontasun gehiago emango lioke ikasle horien inguruko bizipen gehiago izateak, hala nola: zehazki jolastorduan ikerlaria beraiekin egotea, edota hainbat ikerketetan egin bezala, ikasleen etxea, familia eta inguru hurbila ezagutzea. Hala ere, ikerketa honetan eskola eta ikasleak ardatz izan direnez, hori landu nahi izan da ikerlaria *Ikerketa-eskolan* egonaz.

Esan behar da Euskal Herrian, herriz herri edo hirien artean aldeak nabariak direla, horregatik ikerketa honetan errealitate bateko egoera ekarri nahi izan da sakontasunez. Ikerketa egiteko aukeratutako eskolan euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, beste hainbat hizkuntza hitz egiten zituzten ikasleak. Aitzitik aipatu behar da, hainbatetan horiei buruzko informazio urria izateak eragina izan duela lanean, ezin izan baita gehiago sakondu horretan, hots, ikasleen hizkuntza-ohitura zabaletan. Dena den, lan honetan saiatu gara askotariko ikasleen egoera islatzen, baita beraien etxeko edota familia zabaleko hizkuntza-ohiturak ezagutzen ere.

Bestetik, bakarkako egiteko lan eta prozesu bat izaterakoan, behaketa aldiak beste ikertzaile batekin egiteko aukerarik ez da izan. Uste da, beste ikertzaile batekin elkarlanean aritzeak lanari beste ikuspegi bat gehitzen diola fidagarritasun gehiago emanaz. Izan ere, gela barnean bi ikertzaile badaude, jasotzen duten informazio alderatu dezakete ikerketari sendotasun gehiago emateko.

Oraindik, antzerako ikerketa gutxi daudela esango genuke euskara, identitatea eta translanguaging gisako gaiak ardatz dituztenak, eta gainera behaketa eta etnografian oinarritzen direnak. Dena den, apurka-apurka ari da translanguagingari buruzko jakin-min zientifikoa sortzen hezkuntza testuinguru eleaniztunetan, baina nabari da horren inguruko ikerketa gehiago egiteko beharra.



Ezin bestean aipagai da esku-hartzea. Izan ere, esku-hartze pedagogiko bat abian jarri denez, ikasleak baldintzatuta egon direla esan behar da, nahiz eta uste den beraien bat-bateko jarduna eta jardun informalean ez dela eragin. Eta bestetik, ikerlari bat gela barnean beraiekin egoteak nolabaiteko eragina izan duela ezin ahantzi, dena den, ikasleak erraz ohitu ziren eta apurka- apurka eragina gutxitzen joan zen.

Aurretik aipaturikoa aintzat hartuz esan, ikerlan hau saiatu dela sakona izaten, nahiz eta hamahiru ikaslerekin egin azterketa. Lan egiteko modu horrek agerian utzi ditu ikasleen inguruan zeuden hainbat ertz, aurrez ezezagunak zirenak, eta bestelako ikerketa era batean kanpoan geratuko lirakeenak. Era berean, hori muga izan daiteke ikerlana murriztu egiten duelako, baina ematen dion sakontasuna eta begirada beharrezkoak dira. Izan ere, ikerketa honetan, ikasleen ahotsak entzuteari arreta berezia eman zaio, eta horren bidez, gaiak dituen bestelako helduleku batzuetan egin dugu azpimarra.

## 6.6 Implikazio didaktikoak

---

Lan hau egin ondoren hainbat inplikazio didaktiko egitea hobetsi da. Izan ere, proiektuak aukera eman du horietan sakontzeko. Ikasle, irakasle, eskola eta testuinguruarentzat izandako eraginak aztertuko ditugu jarraian.

Hasteko esan, esku-hartzearen bidez, ikasleen inguru hurbilean aurkitutako edukiak gela barnera ekartzeko ahalegina egin dela, horregatik, testuinguruko edukiak gela barnean lantzerakoan, aukera izan dute beraien ingurua hobeto ezagutu eta horretan sakontzeko.

Bestetik, ikasleak gela barnean hiru hizkuntzak lantzerakoan, edukian sakontzeko aukera gehiago dute, izan ere, hiru hizkuntzetako hiztegia era bateratuan lantzerakoan hizkuntzen arteko transferentzia positiboetan arreta jartzeko parada dago unean-unean. Halaber, saioen plangintzan edukia denboraz hirukoiztu beharrean murriztu egiten du, izan ere, hiztegia era bateratu eta koordinatuan irakastean, saioen plangintzan, hiru hizkuntzetako hiztegi eta eduki bera edo antzerakoa elkarrekin landu daiteke, denbora aurreztuz eduki zein hiztegiaren arteko loturak egiten unean bertan egiten direlako. Horregatik, denbora gehiago dago edukiak sakontasun gehiagoz lantzeko, hiztegia era bateratuan lantzen delako eta baita edukia ere.

Era berean, ikasleak hiru hizkuntzetako edukia eta hiztegia era bateratuan lantzean, etorkizunean hizkuntza berriak ikasterakoan erabili ditzaketen estrategia zein teknikak bereganatzen dituzte. Hori guztiaz gain, uste da translanguaging pedagogikoa tresna baliagarria izan dela ahozko bat-bateko jarduna bideratzeko. Izan ere, euskarazko ahozkotasuna lantzeko tresna baliagarria bihurtu da, euskara landu, hobetu eta erabilerarako pausoa erraztuz. Translanguaging pedagogikoaren baitan hizkuntzen inguruko kontzientzia garatu da eta horrek bereziki lagundu du euskararen inguruan sentsibilitatea sustatzen.

Ikasleentzako inplikazio didaktikoak aztertu ondoren, jarraian, irakasleentzako esku-hartzeak izan ditzakeen inplikazio didaktikoetan jarriko dugu fokua. Irakasleen eguneroko jarduna erraztea ekarriko luke edukia multzokatuta irakasteak, gainera hizkuntzen arteko loturak egiteko aukera gehiago dituzte ikasketa esanguratsua bultzatuz.

Eduki eta hiztegia era bateratuan irakatsiz, denboraren kudeaketa hobea ekarriko luke, denbora gehiago izanda edukietan sakontzeko. Izan ere, askotan eduki zein hiztegia hiru aldiz irakastean, ikasleentzat hizkuntzen eta edukien arteko loturak egitea zailtzen da. Horregatik, esku-hartzearen bidez denboraren kudeaketa hobea egiteko aukera dagoela ikusi da, ikasleei hizkuntzen irakaskuntza erraztuz. Era berean, kontzientzia linguistikoari garrantzia eman zaio esku-hartzean, eta uste da, hizkuntzen inguruko kontzientzia hori

lantzeak, ikasleen artean dagoen kultura zein hizkuntza aniztasuna ikusgarri egiteko modu bat izan dela. Izan ere, eskola kokatuta dagoen testuinguruan askotariko kultura zein hizkuntzak badaude, aukera dago horiek gela barnera ekartzeko eta lantzeko, berezko eran ikusgarritasuna emateko.

Hala ere, irakasleak eduki gehiago eta sakonago lantzeko ezin bestekoa da era koordinatuan lan egitea. Izan ere, koordinazioa da esku-hartzearen zutarrietako bat. Horregatik, irakasleen arteko elkarlana ezin bestekoa da horrelako proiektu bat aurrera eramateko, baina horrek irakasleentzat suposatzen du aurretiazko planifikazio zehatza eta adostua izatea. Hizkuntza guztiak era orekatuan irakatsi ahal izateko eta horietako bat ez gailentzeko, irakasleen koordinazioa ezin bestekoa da, baina baita inplikazioa ere.

Ezin bestean, irakasleentzat trebakuntza eta formazioak zutarrri izan behar dute horrelako proiektu bat aurrera eramaterakoan beraiek edukiaren ezagutza izan behar dutelako saioak planifikatzerakoan hizkuntzen arteko oreka bermatzeko eta saioetan, demagun gaztelaniaren edo ingelesaren gailentzea gerta ez dadin.

Euskarak ardatz izan behar du saioen plangintzan, era horretan euskarak arnasmuneak izan behar ditu hizkuntzetako saioetan, eta berak ardatz izan behar du saioetan, desoreka egoeran baitago auzo-hizkuntzekin alderatuz (Fishman, 1991; Zalbide, 2009; Salaberria, 2014). Horregatik, erdigunean jarri behar da euskara hizkuntza saioetan hizkuntzen arteko oreka bermatzeko eta beste hizkuntzen gailentzerik ez gertatzeko. Hortaz, proiektuak behar du irakasleak formazioa izatea hizkuntzak era bateratuan lantzeko, era koordinatuan lan egitea hizkuntza irakasleak eta edukietakoak eta denek euskara ardatz izatea arnasmuneak eskainiz.

Proiektuak jarraikortasuna eta etorkizuna izan dezan, garrantzitsua mota desberdineko adituekin elkarlanean aritzea, hala nola unibertsitatearekin edota bestelako ikertzaileekin, baita sareak sortzea antzerako proiektuetan dauden eskola desberdinen artean. Izan ere, sareak ehunduz, antzerako proiektuen aplikazioak ikusi daitezke eskolako hasierako proiektua aberastuz. Era berean, proiektu honen jarraikortasunari begira, interesgarria litzateke Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ere jarraipena izatea. Batetik, proiektua bera garatu eta edukiz hornitzeko, baina bestetik, eta bereziki, ikasleak aurrez landutako edukiak lantzen jarraitzeko era koordinatuan eta euskara ardatz izanik, horrela, euskararen erabileran eragina izateko. Era horretan hizkuntzen erabilera komunikatiboa bermatzen da eta bereziki euskararen erabileran eragiten da, hartu eman jarraituaren bidez.

Proiektuaren osaketa testuinguruan oinarritu da, horregatik uste da, urtero-urtero egokitu behar dela. Eta bestelako testuinguru batzuetan ezarri aurretik, garrantzitsua da ingurua aintzat hartzea, hori izan delako proiektu honen guztiaren ardatza.

Aipatu den eran, proiektu honen bidez gela barnera ekarri daiteke gela barnean dagoen aniztasuna, izan ere, proiektu honetan hizkuntzen kontzientziari garrantzi handia eman zaio, bereziki euskararen inguruko sentsibilitatea landu da euskararen erabilera sustatzeko asmoz. Hala ere, eskola kokatuta dagoen inguruko hizkuntzek gela barnean nolabaiteko ikusgarritasuna izan dute, esan bezala hizkuntzen kontzientzia lantzeko.

Bestetik, proiektua eskatzen du irakasle, klaustro eta oro har eskola komunitate guztiaren gutxienezko oinarritzko inplikazio eta babesa. Izan ere, hizkuntzek eskatzen dute era koordinatu batean lan egitea hizkuntzen artean oreka egon dadin beti ere euskara ardatz izanik.

Oro har uste da, ikerketa honen emaitzak garrantzitsuak izango direla Euskal Herriko hezkuntza-eleanitzean eta hizkuntzen inguruko curriculum integratuaren garapenean. Arlo horietan ekarpenak egiteaz gain, euskara eta gisako beste hizkuntza gutxituen irakas-ikaskuntzan eta erabileran ere eragin nahi izan da.



# Erreferentziak

---

- Agar, M. (1980). Stories, background knowledge and themes: problems in the analysis of life history narrative. *American Ethnologist*, 7(2), 223–239.
- Agirre, L., eta Eskisabel, I. (2016). Euskalgintza eta feminismoa: identitateak berreraiki, demokrazia sendotu, boteretzeko kolektiboa bultzatu eta subalternitate eraldatzaile unibertsalak eraikitzeke proposamen bat. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, (98), 11–22.
- Agirre, L., eta Eskisabel, I. (2018). Euskaltzaletasuna eta feminismoa, ahalduntzeko elkargunea. Aurkeztua mintegi honetan: Euskaltzaletasuna eta Feminismoa: Zer Ikasi, Hura Elikatu. (Gasteiz, 2018ko urtarrilaren 30an).
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Aldekoa, J., eta Gardner, N. (2002). Turning knowledge of Basque into use: Normalisation plans for schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 339–354.
- Anaut de Gracia, L. (2004). *Sobre el Sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., eta Spotti, M. (2015). *Language and Superdiversity*. New York: Routledge.
- Arribillaga, A., eta Molero, B. (2000). Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral Navarra. Aurkeztua: *XXI Seminari sobre Llengües i Educació, Sitges* (20–22. or.).
- Arteagoitia, I., eta Howard, E. R. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the U.S. J. Cenoz eta D. Gorter (Edk.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (89–115. or.). Cambridge: Cambridge University Press
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33(4), 625–654.
- Austin, J. L., (1975). *How to do Things with Words*. Oxford University Press.
- Azurmendi, J. (1979). *Arana Goiri-ren Pentsamendu Politikoa*. Donostia: Hordago.
- Azurmendi, J. (2017). *Hizkuntza, Nazioa, Estatua*. Donostia: Elkar Argitaletxea.

- Azurmendi, J., Bachoc, E., eta Zabaleta, F. (2001). Reversing language shift: the case of Basque. J. Fishman (Ed.), *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective* (234–259. or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Azurmendi, J., Larrañaga, N., eta Apalategi, J. (2008). Bilingualism, identity and citizenship in the Basque Country. In M. Niño-Murcia eta J. Rothman (Eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages* (35–62. or.). Amsterdam: John Benjamins
- Azurmendi, M. J. (2010). Hizkuntza-ekologia eta jasangarritasuna, globalizazioan: euskarari begira. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, 2(75), 19.
- Badu, bada. (2013). Berreskuratua 2018ko urtarrilaren 21ean, web-orritik: [http://www.badubada.com/eu/erakusketa/bizikidetza\\_estres\\_linguistikoa.php](http://www.badubada.com/eu/erakusketa/bizikidetza_estres_linguistikoa.php)
- Bak, T. H., eta Alladi, S. (2014). Can being bilingual affect the onset of dementia? *Future Neurology*, 9(2), 101–103.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). Bilingual education in Wales. H. Baetens Beardsmore (Ed.), *European Models of Bilingual Education* (7–30. or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bauman, Z.(2008). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi* (2. ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, R., eta Briggs, C. L. (2000). Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. P. Kroskirty (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. (139-204. or.). Oxford: James Currey.
- Bauman, R., eta Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxok, E. (2006). Eremu urriko hizkuntzak Europa batuan. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak = Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca = Travaux et actes de l'Academie de la Langue basque*, 51(2), 921–968.
- Beinhoff, B., eta Rasinger, S. M. (2016). The future of identity research: Impact and new developments in sociolinguistics. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. (572-585. or.). Londres: Routledge.
- Bell, J. (2013). Language attitudes and language revival/survival. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 399–410.

- Bengoetxea, X. (2012). Arnasguneak. Ezaugarriak. Zenbait arnaguneren egoeraren behaketa. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, (85), 75–118.
- Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R. C., eta Reyes, E. (2010). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75–89.
- Bereziartua, G. (2013). Ingurune euskalduneko gazteak eta hizkuntza idatzia, eskolan eta eskolatik kanpo. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria* (4), 25–42.
- Bermingham, N. (2018). Double New Speakers? Language Ideologies of Immigrant Students in Galicia. C. Smith-Christmas, N. P. Ó Murchadha, M. Hornsby, eta M. Moriarty (Edk.), *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices* (or. 111–130). Londres: Macmillan Publishers.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679.
- Bialystok, E., Abutaleb, J., Bak, T. H., Burke, D. M., eta Kroll, J. F. (2016). Aging in two languages: Implications for public health. *Ageing Research Reviews*, 27, 56–60.
- Bidegain, I. (2015). Jarreretatik portaerak ulertu nahian. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, (97), 121-138.
- Blackledge, A. (2008). Liberalism, Discrimination and the Law: Language Testing for Citizenship in Britain. G. Rings eta A. E. Ife (Edk.), *Neo-colonial Mentalities in Contemporary Europe? Language and Discourse in the Construction of Identities* (50–66. or.). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Blackledge, A., Creese, A., Baraç, T., Bhatt, A., Hamid, S., Li, W., Yağcıoğlu, D. (2008). Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, 29(4), 533–554.
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91(1), 863–876.
- Blommaert, J. (2012). Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 29, 1-149.
- Blommaert, J., eta Varis, P. (2013). Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity. J. Duarte eta I. Gogolin (Edk.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches* (143–160. or.). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Blommaert, J., Verschueren (2002). *Debating Diversity: Analysing the Discourse Tolerance*, Londres: Routledge.
- Bloome, D., eta Beauchemin, F. (2012). Classroom Ethnography. H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropology* (1–9. or.). New Jersey: John Wiley



- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: George Allen and Unwin.
- Brisson, G. (2018). At play in a Francophone minority school in Canada: discourses on languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–20.
- Bucholtz, M., eta Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566–582.
- Buttler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. S. Benhabib, eta D. Cornell (Edk.), *Teoría feminista y teoría crítica*. (193-211. or.). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Cameron, J. E. (2001). Social identity, modern sexism, and perceptions of personal and group discrimination by women and men. *Sex Roles*, 45(11-12), 743-766.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923–939.
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. W. Li (Ed.), *Applied Linguistics Review* (1–28. or.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cargile, A. C. Giles, H., Ryan, E. B., eta Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211–236.
- Carstens, A. (2016). Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. *Language Matters*, 47(2), 203–222.
- Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. M. Castells (Ed.) *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective* (3–45. or.). Cheltenham: Edward Elgar.
- Castells, M. (2005). *La sociedad red* (3. ed). Madrid: Alianza.
- Cenoz, J. (2000). Basque, Spanish, French and English in the Basque Country. Aurkeztua mintegi honetan: Comparative Perspectives in Multicultural Europe (Oegstgeest, Holanda, 2000ko urtarrilaren 28-30).
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. M.P. García Mayo eta M.L. García Lecumberri (Edk.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (77–93. or.). Clevedon: Multilingual Matters

- Cenoz, J. (2004). Teaching English as a third language: The effect of attitudes and motivation. C. Hoffmann eta J. Ytsma (Edk.), *Trilingualism in Family, School and Community* (202–218. or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review*, 21, 13–30.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. A. Blackledge eta A. Creese (Edk.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. (239–254. or.). Dordrecht: Springer.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. J. Cenoz eta D. Gorter (Edk.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (or. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2017a). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2017b). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. J. Cenoz, D. Gorter, eta S. May (Edk.), *Language Awareness and Multilingualism* (309–321. or.). Berlin: Springer.
- Cenoz, J., eta Perales, J. (1997). Minority language learning in the administration: Data from the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(4), 261–270.
- Cenoz, J., eta Perales, J. (2001). The Basque-speaking communities. M. T. Turell (Ed.), *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and Psycholinguistic Aspects of Linguistic Minority Groups* (91–109. or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chart of signatures and ratifications of Treaty 148-Full list. (d. g.). Berreskuratua 2018ko urtarrilaren 9an, Treaty Office web-orritik: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list>

- Cook, V. J. (2013). The relationship between first and second language acquisition revisited. E. Macaro (Ed.), *Bloomsbury companion to second language acquisition* (137–157. or.). Londres: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury.
- Cooke, M., eta Simpson, J. (2012). Discourses about linguistic diversity. Martin-Jones, M., Blackledge, A., eta Creese, A. (Edk.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. (116-130. or.). Abingdon: Routledge.
- Cooper, R. L. (2010). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Copland, F., eta Creese, A. (Edk.), (2015). *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. Los Angeles: SAGE.
- Creese, A., eta Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- Creese, A., eta Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
- Creese, A., Blackledge, A., eta Hu, R. (2018). Translanguaging and translation: the construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 841–852.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., eta Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20, 23–43.
- Creese, A., eta Copland, F. (2017). Linguistic ethnography. K. A. King, Y.-J. Lai, eta S. May (Edk.), *Research Methods in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education* (339–351. or.). Berlin: Springer.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework*. (3–49. or.). California: California state Department of Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2017). Pedagogies of powerful communication in CLIL and bilingual education. Hitzaldi nagusia batzar honetan: *Evidence-Based Strategies to Support Bilingual Education in Spain and the US* (27-29. or.). (Salamanca, Espainia, 2017ko urtarrilaren 27-29).
- Darmody, M., eta Daly, T. (2015). *Attitudes Towards the Irish Language on the Island of Ireland*. Dublin: Economic and Social Research Institute.

- Darquennes, J. (2013). Language policy and planning in indigenous language minority settings in the EU. *Revue française de linguistique appliquée*, (2), 103-119.
- De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. (163-178. or.). Londres: Routledge.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA review*, 19(1), 42-68.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- EAE. Eusko Jaurlaritzak. (1982). *Euskararen Erabilera Normalizatzeko Oinarrizko Legea* (10/1982 Legea, abenduaren 16koa). EHAA 160º 8.
- EAE. Eusko Jaurlaritzak. (2015). *236/2015 Dekretua*, abenduaren 22koa, Euskal Autonomia Erkidegoan Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta ezartzen duena. Berreskuratua 2017ko azaroaren 30ean, web-orritik: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Eimakatalogoa (2018). Berreskuratua 2017ko irailaren 20an, web-orritik: <http://www.eimakatalogoa.eus/20962/tribuarenberbak/proiektua.html>
- Equipo de Durango.(1979). *La escuela que pudo ser*. Madril: Zero 1979.
- Erickson, F. (1990). *Quantitative Methods*. Londres: Macmillan.
- Erickson, F. (2012). Qualitative research methods for science education. B. J. Fraser, K. Tobin, eta C. J. McRobbie (Edk.), *Second International Handbook of Science Education* (1451-1469. or.). Londres: Springer.
- Escamilla, K. (1994). The sociolinguistic environment of a bilingual school: A case study introduction. *Bilingual Research Journal*, 18(1-2), 21-47.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., eta Escamilla, M. (2013). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Philadelphia: Caslon.
- Esteban, M. L. (2017). Ikuspegi feminista makettoa eta euskaltzalea herritartasun berri baten alde. *Jakin*, (221), 37-52.
- Eurobarometer. (2012). Multilingualism | European Union. Berreskuratua 2015eko otsailaren 7an, web-orritik: [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en)
- Europako Kontseilua. (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. Berreskuratua 2017ko otsailaren 17an, web-orritik: [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/default_en.asp)

- European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. Berreskuratua 2018ko apirilaren 17an, web-orritik: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf)
- European Union (2018). EU languages, European Union. Berreskuratua 2010ko azaroaren 30ean, web-orritik: [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_en)
- Euskal Kultur Erakundeak eta Eusko Ikaskuntzak. (2005). Praktika kulturalak eta nortasun kolektiboak Euskal Herrian. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza. (1995). *Euskararen jarraipena (EJ-96)*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza. (2017a). *VII. Inkesta Soziolinguistikoa Euskararen eremu osoa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza. (2017b). *EAEko Ikasleen Euskararen Erabilera Eskola-Giroan, 2011-2015*. (ARRUE proiektua). Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza. (2017c). *Ikerketa-herriko Hizkuntza-erabileraren kale-neurketa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- EUSTAT eta Eusko Jaurlaritza. (2017). *Eskola-jardueraren estatistika 2016/2017*. Eustat - Euskal Estatistika Erakundea.
- Evans, D. (2018a). A pedagogy for marginalized language-culture. D. Evans (Ed.), *Language, Identity and Symbolic Culture* (259–277. or.). Londres: Bloomsbury Academic.
- Evans, D. (2018b). Language and Identity: A Theoretical Perspective. D. Evans (Ed.), *Language, Identity and Symbolic Culture* (1–27. or.). Londres: Bloomsbury Academic.
- Extra, G., eta Gorter, D. (2001). *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., eta Gorter, D. (2008). The constellation of languages in Europe: An inclusive approach. G. Extra eta D. Gorter (Edk.), *Multilingual Europe: Facts and Policies* (3–63. or.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Feng, S., Foo, S. F., Kretschmer, R., Prendeville, J., eta Elgas, P. M. (2004). Language and peer culture: mandarin-speaking preschoolers in an english dominant setting. *Language and Education*, 18(1), 17–34.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J., Solano, F. R., eta McConnell, G. D. (1991). A methodological check on three cross-policy studies of linguistic homogeneity/heterogeneity. M. E. McGroarty eta C. Faltis (Edk.), *Christian Languages in School and Society, Policy and Pedagogy* (21–29. or.). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Flores, N. (2014). *Let's not forget that translanguaging is a political act*. Berreskuratua 2018ko urriaren 6an, web-orritik: <https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2010). Linguaging and ethnifying. J. A. Fishman eta O. García (Edk.), *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and regional perspectives*. (519–534. or.). Oxford: Oxford University Press.
- García, O. (2018). The multiplicities of multilingual interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 881–891.
- García, O., Flores, N., eta Woodley, H. (2012). Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. A. Yiakoumetti (Ed.), *Harnessing Linguistic Variation for Better Education* (45-75. or.). Bern: Peter Lang.
- García, O., eta Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- García, O. eta Li, W. (2019). Translanguaging. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (or. 1-7). New Jersey: Wiley.
- García, O., eta Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- Gardner, N., eta Zalvide, M. (2005). Basque acquisition planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 174, 55-72.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. J. Oller eta J. Richards (Edk.), *Focus on the Learner* (235-246. or.). Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Arnold.
- Gardner, R. C., eta MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1–11.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gathercole, V. C. M., eta Thomas, E. M. (2005). Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh. Aurkeztua: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, (852–874. or.). Somerville: Cascadilla Press
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Genesee, F. (1978). Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years. *Interchange*, 9(4), 20-29.

- Genesee, F. (2006). What do we know about bilingual education for majority language students. T. K. Bhatia eta W. C. Ritchie (Edk.), *The Handbook of Bilingualism* (547-576. or.). Malden: Blackwell.
- Gort, M., eta Sembiante, S. F. (2015). navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7–25.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Gorter, D., eta Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education*, 57(5–6), 651–666.
- Gorter, D., eta Cenoz, J. (2012). Regional minorities, education and language revitalization. M. Martin-Jones, A. Blackledge, eta A. Creese (Edk.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (201–215. or.). Londres: Routledge.
- Gorter, D., eta Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248.
- Greiner, C., eta Sakdapolrak, P. (2013). Translocality: Concepts, applications and emerging research perspectives. *Geography Compass*, 7(5), 373–384.
- Grenfell, M. (2012). Bourdieu, language, and education. M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell, eta Street, V. B. (Edk.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu* (50–70. or.). Londres: Routledge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131–149.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guasch, O. (1997). *Observación Participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Harguindéguy, J. B., eta Ballester, M. (2007). Acción colectiva y enseñanza de las lenguas regionales en Francia (1951-2006). Una primera aproximación. *Revista Española de Ciencia Política*, 16, 89–108.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Haugen, E. (1971). The ecology of language. *Linguistic Reporter*, 13 (1) 19-26.

- Hawkey, J. (2018). *Language Attitudes and Minority Rights: The Case of Catalan in France*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Heidemann, K. A. (2015). Theorizing school-based language activism in the Basque Country and beyond. R. DePalma, D. B. Napier, eta W. Dze-Ngwa (Edk.), *Revitalizing Minority Voices* (71–90. or.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (1–22. or.). New York: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2009). Doing Ethnography. W. Li eta M. G. Moyer (Edk.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (249–262. or.). Malden: Blackwell.
- Heller, M. (2011). *Paths To Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. New York: Oxford University Press.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. M. Martin-Jones, A. Blackledge, eta A. Creese (Edk.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. (231–248. or.). Londres: Routledge.
- Hélot, C., eta Young, A. (2005). The notion of diversity in language education: Policy and practice at primary level in France. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 242–257.
- Hernandez, J. M. (2008). Euskara birpentsatu beharra, ekarpen batzuk antropologiatik. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (69), 27–42.
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443–474.
- Hickey, T. M. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46–65.
- Hickey, T. M., Lewis, G., eta Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215–234.
- Hik Hasi. (2015). Amara Berri eskola. *Hik Hasi*, (199), 30–35.
- Hoffmann, C. eta Ytsma, J. (2004). *Trilingualism in Family, School, and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Howard, E. R., Sugarman, J., eta Christian, D. (2003). *Trends in Two-Way Immersion Education. A Review of the Research*. (1–64. or. Rep. 63. zenb.). Baltimore: CRESPAR/ Johns Hopkins University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED483005).
- Hughes, J. A., Randall, D., eta Shapiro, D. (1992). From ethnographic record to system design: Some experiences from the field. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 1(3), 123–141.



- Huguet, Á., eta Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de Educación Bilingüe*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua=Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Huguet, D. Á., Lapresta, C., eta Madariaga, J. M. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 275–293.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., eta Sierra, J. M. (2007). *Inmigración y Aprendizaje de Lenguas en un Contexto Bilingüe*. Bilbao: LETE.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., eta Sierra, J. M. (2008). Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326–341.
- Iraola, I. (2014). Abertzaletasunaren bilakaera espainiar immigrazioarekiko: Erreakziotik integrazioa. *Uztaro*, 90, 99–119.
- Jausoro, N., Martínez de Luna, I. eta Dávila, A. (1998). Gazte donostiarren hizkuntzarekiko harremanak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* (27) 51-81.
- Johannessen, B. G. G. (2019). Aintzinsolasa: Multilingualism and bilingual education: Politics, policies, and practices in a globalized society. B. G. G. Johannessen (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. (1-6. or.). Berlin: Springer.
- Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199–215.
- Jones, B., eta Lewis, G. (2014). Language arrangements within bilingual education. E. M. Thomas eta I. Mennen (Edk.), *Advances in the Study of Bilingualism*, (141–171. or.). Bristol: Multilingual Matters.
- Jones, K., Martin-Jones, M., eta Bhatt, A. (2000). Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacy: Participant diaries and diary interviews. M. Martin-Jones eta K. Jones (Edk.), *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*, (319-351. or.). Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, M. (2016). *Research Briefing: Welsh-Medium Education and Welsh as a Subject*. Cardiff: National Assembly for Wales, Research Service.
- Jones, W.R. (1959). *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Jørgensen, J. N. (2012). Ideologies and norms in language and education policies in Europe and their relationship with everyday language behaviours. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 57–71.

- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., eta Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13, 23–37
- Kamwangamalu, N. M. (2010). Multilingualism and codeswitching in education. N. H. Hornberger eta S. L. McKay (Edk.), *Sociolinguistics and Language Education* (116–143. or.). Bristol: Multilingual Matters.
- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339–358.
- Korani, A. (2012). Comparison of the attitude of bilingual (Kordi and Farsi) boy and girl students in Islamic Azad University Islamabad Branch toward Farsi as their second language and the effect of the place of their living (city or village) on their attitude. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1747–1750.
- Kramsch, C. (2011). Theorizing translingual/transcultural competence. G. Levine eta A. Phipps (Edk.), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, (15-31. or.). Boston: Heinle.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107–128.
- Kroskrity, P. V. (Ed.), (2000). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Melton: James Currey Publishers.
- Krumpeck, K. (2018). Comparing the language aptitudes and language attitudes of mono-and bilingual burgenland croats. S. M. Reiterer (Edk.), *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience* (261–276. or.). Berlin: Springer.
- Kubaneck-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe – trends and issues. *Language Teaching*, 31(4), 193–205.
- Lasan, I., eta Rehner, K. (2018). Expressing and perceiving identity and intentions in a second language: a preliminary exploratory study of the effect of (extra)curricular contact on sociolinguistic development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 632–646.
- Lauchlan, F., Parisi, M., eta Fadda, R. (2017). Attitudes amongst children and their parents to speaking and learning a minority language in school: Perspectives from Scotland and Sardinia. F. Lauchlan eta M. C. P. Couto (Edk.), *Bilingualism and Minority Languages in Europe: Current Trends and Developments* (94–119. or.). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Le Page, R. B., eta Tabouret-Keller, A., (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leonet, O., Cenoz, J., eta Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216–227.
- Lewis, G., Jones, B., eta Baker, C. (2012a). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
- Lewis, G., Jones, B., eta Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Li, D. C. S. (1996). *Issues in Bilingualism and Biculturalism: A Hong Kong Case Study*. New York: Peter Lang.
- Li, W. (2009). Dimensions of bilingualism. W. Li (Ed.). *The Bilingualism Reader* (2. ed.) (3–26. or.). Londres: Routledge.
- Li, W. (2011a). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Li, W. (2011b). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370–384.
- Li, W. eta Wu, C. (2009). Polite Chinese children revisited: creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 193–211.
- Llompart, J., Masats, D., Moore, E., eta Nussbaum, L. (2019). ‘Mézclalo un poquito’: Plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15.
- Loureiro-Rodríguez, V. (2008). Conflicting values at a conflicting age: Linguistic ideologies in Galician adolescents. M. Niño-Murcia eta J. Rothman (Edk.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. (63-86. or.). Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., Collins, L., eta Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3–4), 366–383.
- Lyster, R., J. Quiroga, and S. Ballinger. (2013). The Effects of Biliteracy Instruction on Morphological Awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1: 169–197.
- Lytra, V. (2016). Language and ethnic identity. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. (131-145. or.). Londres: Routledge.

- Madariaga, J. M. (1994). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(4), 119–127.
- Maillat, D., eta Serra, C. (2009). Immersion education and cognitive strategies: Can the obstacle be the advantage in a multilingual society? *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 186–206.
- Malinowski, B. (1930). The rationalization of anthropology and administration. *Africa, Journal of the International Institute of African Languages and Cultures*, 3(4), 405-430.
- Martínez de Luna, I., eta Mendizabal, L. (2007). Nortasuna, kultura eta hizkuntza XXI. Mendeko Euskal Herrian. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, 65, 13.
- Martínez de Luna, I., Zalbide, M., Darquennes, J., eta Suberbiola, P. (2014). The use of Basque in model D schools in the Basque Autonomous Community. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(2) 254-286.
- May, S. (2000). Accommodating and resisting minority language policy: The case of Wales. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 101–128.
- May, S. (Ed.) (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Londres: Routledge.
- Mehisto, P., eta Genesee, F. G. (2015). *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesonero de Miguel, M. (2005). *Ikerketa-Proiektuak Lantzeko Teknikak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea (UEU).
- Moriarty, M. (2015). Globalization and minority-language policy and planning. M. Moriarty (Ed.), *Globalizing Language Policy and Planning: An Irish Language Perspective* (9–23. or.). Londres: Macmillan.
- Motha, S., eta Lin, A. (2014). “Non-coercive rearrangements”: Theorizing desire in TESOL. *TESOL Quarterly*, 48(2), 331–359.
- Murillo, O. I. (2013). El code switching vasco-castellano en oraciones atributivas de hablantes jóvenes. *Oihenart: Cuadernos de Lengua y Literatura*, (28), 115-130.
- Myers-Scotton, C. (2009). Code-switching as indexical of social negotiations. W. Li (Ed.), *The Bilingualism Reader*. (2. ed.) (137–165. or.). Londres: Routledge.
- Nafarroa. Nafarroako Gobernua. (1986). *Euskararen Foru Legea*. (18/1986 Foru Legea, abenduaren 15ekoa) NAO 154º.
- Nafarroa. Nafarroako Gobernua. (2015). *Euskarari buruzko abenduaren 15eko 18/1986 Foru Legea hein batean aldatzen duenak*. (4/2015 Foru Legea, otsailaren 24koa). NAO, 154º 47.

- Nelde, P. H., Strubell, M., eta Williams, G. (1996). *Euromosaic: the Production and Reproduction of the Minority Language Groups of the EU*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Nettle, D. and Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Niño-Murcia, M., eta Rothman, J. (2008). Spanish-contact bilingualism and identity. M. Niño-Murcia eta J. Rothman (Edk.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. (11–32. or.). Amsterdam: John Benjamins..
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and Language Education*, 23(3), 349-369.
- Norton, B. (Ed.) (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2. ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Aintzinsolasa. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. (xxii-xxiii. or.). Londres: Routledge.
- Ó Laoire, M. (2012). Language policy and minority language education in Ireland: Re-exploring the issues. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 17–25.
- Ó Riagáin, P. (2008). Language attitudes and minority languages. J. Cenoz and N. H. Hornberger (Edk.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge About Language*. (2. ed), (329–341. or.). Londres: Springer.
- O' Rourke, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(5), 327–345.
- Olender, M. (1992). *The Languages of Paradise: Race, Religion, and Philology in the Nineteenth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oller, D. K. (2005). The distributed characteristic in bilingual learning. Aurkeztua: *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, (1744–1749. or.). Somerville: Cascadilla Press
- Otsuji, E., eta Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–254.
- Paulston, C. B., eta Heidemann, K. (2006). Language policies and the education of linguistic minorities. Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (292–310. or.). Malden: Blackwell.

- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. Cook, V. (Ed.) *Portraits of the L2 User* (277-302. or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., eta Blackledge, A. (Edk.), (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (Librk. 45). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., eta Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. J. Cummins eta C. Davison (Edk.), *International Handbook of English language Teaching* (Librk.15) (669–680. or.). Boston: Springer.
- Peal, E., eta Lambert, W.E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23.
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Oxon: Routledge.
- Perera, K. (1999). Educational linguistics. B. Spolsky (Hrsg.) (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (17–21. or.). Oxford: Elsevier.
- Pérez-Milans, M. (2016). Language and identity in linguistic ethnography. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. (109-123. or.). Londres: Routledge.
- Pieterse, J. (2015). *Globalization and Culture: Global Mélange* (3. ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Pike, K. L. (1954). Emic and etic standpoints for the description of behavior. K.L. Pike (Ed.), *Language in Relation to a Unified Theory for the Structure of Human Behavior* (8–28. or.). Glendale: Summer Institute of Linguistics.
- Pike, K. L. (1971). *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Potowski, K. (2002). Language Use in a Spanish-English Dual Immersion Classroom: A Sociolinguistic Perspective. Chicago: University of Illinois.
- Potowski, K., eta Rothman, J. (2011). Aintzinsolasa. Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies. K. Potowski eta J. Rothman (Edk.), *Bilingual Youth: Spanish in English-Speaking Societies* (Libk. 42) (3–6. or.). Amsterdam: John Benjamins.
- Preece, S. (2016). Language and identity in applied linguistics. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (27-42. or.). Londres: Routledge.
- Price, A. R., eta Tamburelli, M. (2016). Minority language abandonment in Welsh-medium educated L2 male adolescents: Classroom, not chatroom. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 189–206.
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom: Linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 584–607.

- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed-Methods Research*. Londres: Routledge.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. Londres: Continuum. Bloomsbury.
- Rojo, V., Madariaga, J. M., eta Hugueta, Á. (2010). Immigrant and native secondary education students' linguistic attitudes towards the Basque and Spanish languages. *Cultura y Educación*, 22(1), 85–97.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Romaine, S. (2009). Language, culture, and identity across nations. J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (373-384. or.). Londres: Routledge.
- Romaine, S. (2011). Identity and multilingualism. K. Potowski eta J. Rothman (Edk.), *Bilingual Youth: Spanish in English-Speaking Societies* (Libk. 42) (7–30. or.). Amsterdam: John Benjamins.
- Romaine, S. (2014). The bilingual and multilingual community. T. K. Bhatia eta W. C. Ritchie (Edk.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (445–466. or.). Malden: Blackwell.
- Rossell, C. H., eta Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 7–74.
- Rothman, J., eta Rell, A. B. (2007). A linguistic analysis of Spanglish: Relating language to identity. *Linguistics and the Human Sciences*, 1(3), 497.
- Rowe, W., eta Schelling, V. (1991). *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*. Londres: Verso.
- Rumbaut, R. G. (2009). A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants. T. G. Wiley, J. S. Lee, eta R. W. Rumberger (Edk.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States* (35–77. or.). Bristol: Multilingual Matters.
- Saer, D. J. (1922). An Inquiry Into the Effect of Bilingualism Upon the Intelligence of Young Children. *Journal of Experimental Pedagogy & Training College Record*. 6: 232-240, 266-274.
- Salaberria, I. (2014). Arnas-estutik urbietara. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, (90), 61–79.
- Simons, G. F., eta Fennig, C. D. (2018). *Ethnologue: Languages of the world* (21. ed.). Dallas, Texas: SIL International. Berreskuratua 2018ko apirilaren 30ean, web-orritik: <http://www.ethnologue.com>.

- Smith, K. E. I. (2008). Hybridentities: Theoretical examinations. Smith, K. E. I., eta Leavy, P. (Edk.) *Hybrid Identities: Theoretical and Empirical Examinations* (1-11. or.). Leiden: Brill.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., eta Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 71–94.
- Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa Eskola. (2011). *Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa*.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strubell, M. (2001). Some aspects of a sociolinguistic perspective to language planning. *Institutional Status and Use of National Languages in Europe*, 91-106.
- Swain, M., eta Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169–186.
- Tabouret-Keller, A. (2017). Language and identity. F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (315–326. or.). New Jersey: John Wiley..
- Tedlock, D., eta Mannheim, B. (1995). *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Thomas, E. M., eta Roberts, D. B. (2011). Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25(2), 89–108.
- Urry, J. (2003). *Global complexity*. Malden: Polity.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vila i Moreno, F. X. (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area. *AILA Review*, 21, 31–48.
- Voegelin, C. F., Voegelin, F. M., eta Schutz Jr, N. W. (1967). The language situation in Arizona as part of the Southwest culture area. D.H. Hymes eta W.E. Bittle (Edk.), *Studies in Southwestern Ethnolinguistics: Meaning and History in the Languages of the American Southwest* (403-451. or.) The Hague: Mouton de Gruyter.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, Findings and problems*. The Hague: Mouton de Gruyter.



- Welsh Assembly Government. (2003). *Iaith Pawb: A national action plan for a bilingual Wales*. Cardiff: Welsh Assembly Governmen
- Werner, O., Schoepfle, G. M., eta Ahern, J. (1987). *Systematic Fieldwork: Ethnographic Analysis and Data Management* (Libk. 2). Newbury Park: SAGE
- Yanaprasart, P., eta Lüdi, G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 825–840.
- Young, R. (1995). *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture, and Race*. Londres: Routledge.
- Zalbide, M. (2009). Aurrez aurreko jardunaren lekua HINBE saioetan. *Udaletako Euskara Zerbitzuen I. Topaketetara aurkeztutako komunikazioa*, Lasarte. Berreskuratua 2018ko irailaren 17an, web-orritik: [http://www.erabili.eus/zer\\_berri/muinetik/1247559905](http://www.erabili.eus/zer_berri/muinetik/1247559905)
- Zalbide, M., eta Cenoz, J. (2008). Bilingual education in the Basque Autonomous Community: Achievements and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 21(1), 5–20.
- Zarraga, A. (2014). Hizkuntza-ukipenaren ondorioak. Berreskuratua 2018ko urtarrilaren 26an, web-orritik: [http://www.erabili.eus/zer\\_berri/muinetik/1410777403/1410864140%202014-09-16/12:42](http://www.erabili.eus/zer_berri/muinetik/1410777403/1410864140%202014-09-16/12:42)
- Zotzmann, K., eta O'Regan, J. P. (2016). Critical discourse analysis and identity. S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (139-154. or.). Londres: Routledge.

