

TESTUINGURU ERDALDUNEN D EREDUKO IKASTOLA BATEKO GURASOEN FAMILIA HIZKUNTZA-POLITIKA ELEANIZTUNAK

MAITE GARCIA RUIZ

Zuzendariak:

IBON MANTEROLA GARATE (UPV/EHU)

ANE ORTEGA ETCHEVERRY (BAM)

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

LETREN FAKULTATEA

HIZKUNTZALARITZA ETA EUSKAL IKASKETAK SAILA

Euskal Hizkuntzalaritza eta Filologia doktorego programa

Gasteiz, 2023

Euskararen indarberritzean era batera edo bestera lan egiten duten guztiei.

D eredueta guraso guztiei, bereziki euskaraz jakin ez arren seme-alabak euskaraz matrikulatzen dituztenei, eta horien artean, bereziki, nire gurasoei.

“Lehenik bere sabel barruan, bederatzi hilabete, edo gehiago. Gero bularrean, edo bizkarrean, beste zenbat urte? Zure gorputza garbitu, jaten eman, noizbait handitzen zaren arte. Horregatik, Gineako fulok, badugu esaera bat, eta honela dio:

*Nahiz eta ama bizkarrean hartu
eta Mekaraino oinez eraman,
ez duzu zentimo batez ere ordainduko
hark zugatik egin duen guztia.”*

“Miñan” (Amets Arzallus eta Ibrahima Balde, 2019: 34)

ESKER ONAK

Bizitzako kapitulu bat amaitzen denean, zelan hasi zen pentsatu ohi dugu. Egia esan, ez dakit zehazki non hasi zen nire tesiko bidaia. GAURren arabera, 2017ko urriaren 24an onartua izan nintzen Master eta Doktorego Eskolan, zehazki, Euskal Hizkuntzalaritza eta Filologia doktorego-programan sartzeko.

GAURrek ez dakiena da Ibon Manterola Etxepare ikastaro batean ezagutu nuela 2016an, eta berarekin izan nuela lehenengo bilera 2016ko abenduaren 21ean. Zeharo aldatu zen nire ibilbidea Ibonekin izandako bilera horren ondoren, ez soilik nire tesiko ibilbidea, baita nire bizitza ere. Zalantzarik gabe, hobera aldatu zen. Ibon, tesian zehar eman didazun laguntza ezin dut nahikoa eskertu, beti izan duzu hitz goxoren bat, animatzeko eta aurrera segitzeko jarrera. Iboni esker, Ane Ortega ezagutu nuen. Aneren lana pixka bat ezagutzen banuen ere, ez nekien Ane ikertzaile ona bezain pertsona paregabea zenik. Oraindik ere kostatzen zait sinestea izan dudan zorte ona holako zuzendari bikainak izateagatik.

Ibon, Ane, mila esker eta zorionak bide luze honetan ikasi dudan guztiarengatik, hainbeste lagundu izanagatik, ohar, zuzenketa, denbora eta babes guztiarengatik. Ikerketaren ikuspuntutik egin duzuen lana itzela izan da, kalitatezkoa eta zuengandik ikasi dudan guztia nirekin izango dut betiko. Zuen ikertzaile gaitasunez gain, baduzue tesi zuzendari bikainak izateko beste hainbat ezaugarri; horien artean, tesiarekiko eta doktoregaiarekiko konpromisoa, babesa eta laguntza emozionala. Zuek zarete tesi hau amaitu izanaren arrazoi nagusia. Tesiko ibilbide zaila errazagoa egin zait zuekin, eta badakit tesiaren amaiera ez dela gure bidaiaren azken geltokia.

Tesia Ibon eta Anerekin hasi aurretik, beste lanetan nenbilen. Iboni esker, ELEBILAB taldeko PIC kontratu baten berri izan nuen. Horri esker, ELEBILAB taldean sartzeko aukera izan nuen eta kristolako ikertzaile onak eta pertsona jatorrak ezagutu nituen. Benetan, ezin dut nahikoa azpimarratu ELEBILAB ikertaldeak nire bizitzan izan duen eragin positiboa. Hasieratik sentitu naiz ongietorria eta babestua ELEBILABen. Profesionalki, asko ikasi dut, zuekin eta zuengandik. Pertsonalki, asko eskaini eta lagundu didazue. Eta euskarari dagokionez, zuek zarete nire arnagunerik estimatuena. Ezin zaituztet guztioi banan banan eskerrak eman, asko garelako eta gauza asko daudelako eskertzeko, beraz, eskerrik asko ELEBILAB ikertaldeari familiari. Esker bereziak gorde nahi ditut Itziar Idiazabal eta Marijo Ezeizabarrenarentzat, ELEBILABen egindako lan bikainarengatik, haiengandik ikasteko izan dudan aukera paregabearengatik, eta hain gertukoak izateagatik. Taniari, gaur egun ELEBILABeko kide ez izan arren, beti babesa eta laguntza eskaini didazulako. Anari doktoregai eredu izateagatik eta laguntzeko prest egoteagatik. Uxueri, beti bere poza kutsatzeagatik. Beñati eredu, lagun eta zutabe izateagatik prozesu luze

honetan. Zuotaz guztiotaz oroitzeraoan irri egiten dut, Mikel, Ainhoa eta Marijo datozkit burura nire aititeren abeslaririk gustukoena zen “Flan SinNata” entzuten dudana bakoitzean, eta despentsa irekitzean, “ZUKardoak” ikusten ditudanean, Ana, Beñat, Uxue, Tania, Alejandra eta seirotz ELEBILABen kointziditu genueneko denboraldia gogoratzen dut.

ELEBILABen PIC bezala aritu ondoren, UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedran ibili nintzen PIC lanetan. Eskerrak eman nahi dizkiet Katedrako kideei ere egiten duten lanagatik eta haiengandik ikasitako guztiarengatik. Esker bereziak Ines Garcia Azkoagari, asko ikasi dut zurengandik. Katedran egiten duzuen lana beharrezkoa izateaz gain, oso polita da. Oraindik ere lan horrek merezi duen onarpena lortzeko borrokatzen jarraitu behar dugun arren, asko lortu duzue. Itziarretik hasita, baina baita bidean parte hartu duzuen guztioi, eskerrik asko eta zorionak egindako guztiarengatik.

Ikerketaren munduan eskertu beharrekoen artean, ezin dut kanpoan utzi EquiLing taldea. Duela gutxi hasi den proiektua den arren, EquiLing taldeak profesional bikainak barne hartzeaz gain, taldeko izate berezia du. Moitas grazas al equipo de EquiLing de Galicia. Moltes gràcies al equipo de EquiLing de Catalunya. Muchas gracias al equipo de EquiLing de Madrid. Eta esker bereziak ni barne hartu zuen Euskal Herriko EquiLing taldeari. Mila esker EquiLing eta urte askotarako.

Lan hau hobetzen lagundu didaten ikertzaileen artean, eskertzeko pertsona asko daude, baina batez ere aipatu behar ditut tesia bera eratzen lagundu didaten ikerlariak: Paula Kasares eta Anik Nandi. Nire tesia batez ere euren lanetan oinarrituta sortu zelako. Baina ez hori bakarrik, haiekin artikulua eta kongresuetan lan egiteko aukera izateagatik, eskerrik asko, beti izan da oso aberasgarria zuekin lan egitea. Eskerrak eman nahi dizkiet beste ikerlari askori haiengandik eta haiekin ikasitako guztiarengatik: Jone Goirigolzarri, Facundo Reyna Muniain, Martín Vazquez, Verónica Pájaro, Jessica McDaid, MariMar Boillos, Oxel Uribe-Etxebarria, Aitor Lizardi, Claudia Torralba, Hizkimililiklik taldeko kide guztiei... eta beste asko, zuekin izandako elkarrizketa bakoitzean zerbait ikasi dut.

El més gran dels agraïments a la persona que ha fet tot el camí amb mi: Alex. Moltes gràcies per acompanyar-me, per ser la meua roca, per tota la teua ajuda i comprensió. Per ajudar-me a sortir de tots els bucles negatius i per donar-me sempre forces. Eskerrik asko Orion eta Gaia katuei euren etxea gurekin partekatzeagatik eta gure Familia Hizkuntza-Politikan euskara sartzen lagundu izanagatik.

Eskerrik beroenak nire familia gertukoeneri. Aita, ama, Nekane, decir gracias no es suficiente. Aita, quién me diría a mí que después de verte sufrir con tu tesis doctoral “Historia

de la Implantación y el Desarrollo de la Industria Química en Vizcaya” (2010), iba a decidir someterme al mismo proceso, para luego andar explicando que ser doctor no es lo mismo que ser médico. Has sido ejemplo en tantos aspectos de la vida que el que seas doctor se queda pequeño. Ama, tu ejemplo va más allá de tu gran labor como ama. Ezin dizut nahikoa eskertu euskararengatik egin duzun ahalegina. Tu esfuerzo durante años sacando el perfil de euskara, los veranos en barnetegis con Nekane y conmigo, tu predisposición a hablar en euskara a pesar de algunas limitaciones, ya que, con paciencia y tiempo, me has demostrado que sigues teniendo buen nivel y capacidad para comunicarte en euskara. Nekane, oraindik ere harritzen nau zure Oiarzuneko euskara kutsuak “esan nau” esaten duzunean, baina ezin dizut nahikoa azpimarratu zein garrantzitsua izan den niretzat zurekin euskararekiko apustua egin izana. De todas formas, vosotras tres sois personas a las que tengo que agradecer mucho más de lo que hacéis o habéis hecho, sois familia, apoyo, ejemplo, cariño e inspiración.

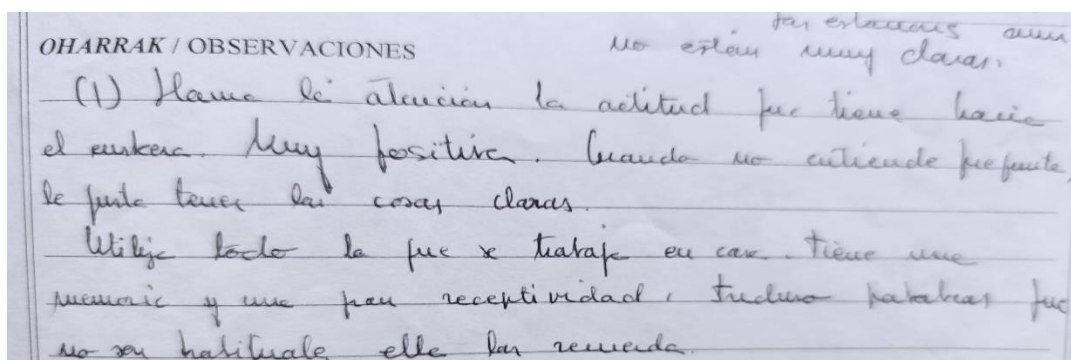
También quiero agradecer todo el apoyo de diferentes miembros de la familia. Gracias a mis tíos y tías por sus consejos y ayuda sobre el doctorado, por su apoyo y cariño. Me siento muy afortunada de tener una familia tan grande que me hace llegar todo su amor. Toda mi familia es importante en mi vida, incluyendo la familia catalana: Blas, Merche, y Lola, entre muchas otras personas.

Un agradecimiento especial a la red de apoyo personal que son mis amigos y amigas. Eskerrik asko Ibon, Endika y Ander por estar siempre ahí. A Julene, Marina, Ana, Julen, Josu y Will, eskerrik asko por escuchar y estar siempre dispuestos a pasarlo bien. Eskerrik asko a Bizi Bizitza por estos años. Eskerrik asko bidean izan ditudan lagun guztiei: Claus, Garazi, Morgan, Arkaitz, Sandra, Ainhoa, Rozio, Egizuri esker ezagututako eta Ahalduntze eskoletako lagun berriei... Egia esan, oso *sorionekua* naiz.

Aipatutako lagunen artean, hainbat aipamen berezi egin nahiko nituzke euskarari lotuta: nire “ilobei” (Frida, Luken eta laster Aretx ere) euskaraz egiteko aukera berriak eskaintzeagatik; Ander por ser mi Belarriprest particular en el primer Euskaraldia; a Sofía por escribir “nik ez oso ondo ulertzen, baina intentatzen” cuando pedí hablar en euskara durante el primer Euskaraldia; Irantzuri nirekin bigarren Euskaraldiko amaiera ekitaldira joateagatik; Natalia, Claudia eta Iboni azken Euskaraldian elkarrizketa elebidunak mantentzen laguntzeagatik; a Iratxe, Almu y Leire por acordarse de mí cuando hacen algo en euskara; eta nirekin *muda* egin duten guztiei: Garazi, Morgan, Jon Reka, Itxaso, Jon Ro, Maider, Maria, Irantzu eta Irati. Baita eskerrak ere nire euskararen erabileran eta *mudan* eragin positiboa izan duten elkarte, ekimen eta jardueri: Egizu, HIGA eta Euskaraldia, besteak beste.

Tesiko prozesua (ia) amaituta dagoela, zelan hasi zen azaldu dut, eta urte hauetan nirekin egon diren pertsoneri eskerrak eman dizkiet, baina nire ibilbidea kontuan hartuta, asko pentsatu dut nire ikergaiaren zergatiari buruz: Zergatik da hau nire tesiaren gaia? Zergatik da hain garrantzitsua niretzat euskara indarberritzea? Zergatik bizi nahi dut euskaraz?

Oraindik ere ez daukat erantzuna, baina pista batzuk baditut: argi eta garbi gurasoei gauza asko eskertu behar dizkiet, haien euskararekiko jarrera ezinbestekoa izan da nire gaur egungo identitatea zein den definitzeko. Identitate hau noiz hasi zen argi ez dudan arren, badakit batxilergoan nengoela banuela joera bat Maribel euskara irakasleak esan zuenean: “Ez dakizue zelako poza sentitu dudan klasera sartu eta Olatz eta Maite euskaraz egiten entzutean”. Baina Magisteritza ikasten nengoenean, lan bat egiten nire Haur Hezkuntzako buletina aurkitu nuen, eta zelako sorpresa hartu nuen 5 urteko Maitek euskararekiko jarrera positiboa zuela irakurri nuenean. Mariaje irakaslearen hitzetan: “Llama la atención la actitud que tiene hacia el euskera. Muy positiva. Cuando no entiende me pregunta, le gusta tener las cosas claras”. Eskerrik asko nire hezkuntzan zehar (Haur Hezkuntzatik Unibertsitatetera) izan ditudan irakasle guztiei, eta batez ere, euskararekiko jarrera berezia erakutsi duten guztiei.



Beraz, eskerrik asko gaur egun hemen egotera eraman nauzen guztioi. Eta mila esker ikerketa honetan parte hartu duzen guztioi. Batez ere ikerketako ikastolari, Getxoko euskara zerbitzuari, ikerketako gurasoei haien denbora nirekin partekatzeagatik, boluntario aurkezteagatik, interesa erakusteagatik, eta euskararen mesedetan egiten duten guztiarengatik.

AURKIBIDEA

Aurkibidea	1
Grafikoen aurkibidea.....	5
Irudien aurkibidea	5
Taulen aurkibidea.....	6
Sarrera.....	7
LEHEN ZATIA: ATAL TEORIKOA.....	14
1. Euskararen bilakaera soziolinguistikoa EAeko testuinguru eleaniztunean	15
1.1. Euskararen biziberritzerako hizkuntza-politikak eta plangintzak EAEn	15
1.2. Euskararen bilakaera demolinguistikoa eta soziolinguistikoa EAEn	17
1.2.1. Biztanleria: oro har biztanleria zahartua, baina euskaldunak, batez ere haur eta gazteen artean	18
1.2.2. Egoera sozio-ekonomikoa	20
1.2.3. Euskararen ezagutza.....	21
1.2.4. Euskararen transmisioa	24
1.2.5. Euskararen erabilera	26
1.2.6. Euskararekiko jarrerak.....	29
1.2.7. Euskara esparru digitalean	30
1.2.8. Euskarazko kontsumo kulturala	30
1.3. Euskal hezkuntza sistemaren bilakaera orokorra EAEn	31
1.3.1. Euskal hezkuntzaren sorrera eta bilakaera	31
1.3.2. Euskararen murgiltze eredutik Eleanitz proiektuetara	33
1.3.3. Hezkuntza sistemaren emaitza batzuk euskara, gaztelania eta ingelesaren ikaskuntzaz.....	35
1.4. Eleaniztasuna eta ingelesa	37
2. Hizkuntza-transmisioaren ikerketa Familia Hizkuntza-Politika eta Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmetan oinarrituta	41
2.1. Hizkuntza-Politika eta Plangintza (HPP)	42
2.1.1. Oinarrizko kontzeptuak eta definizioak	43
2.1.2. HPPren osagaiak eta diziplinaren bilakaera	46
2.1.3. Hizkuntza gutxituen indarberritzea eta HPP	49
2.2. Familia Hizkuntza-Politika (FHP).....	53
2.2.1. FHPren definizioa eta oinarriak.....	54
2.2.2. FHPren osagaiak	57
2.2.2.1. FHPren osagaiak: hizkuntza-ideologiak	57
2.2.2.2. FHPren osagaiak: hizkuntza-kudeaketa	70
2.2.2.3. FHPren osagaiak: hizkuntza-praktikak	76
2.3. Hizkuntza-Sozializazioa (HS).....	77
3. Hizkuntzen transmisioaren ikerketa hizkuntza gutxitudun testuinguru eleaniztunetan	82
3.1. Hizkuntza-ideologiak	83

3.1.1. Hizkuntza-balioen garrantzia hizkuntza-transmisiorako	83
3.1.1.1. Immigrazio eta diaspora kontestuetako ikerketak	84
3.1.1.2. Tokian tokiko hizkuntza gutxitua duten kontestuetako ikerketak.....	85
3.1.1.3. Euskararen eremuan egindako ikerketak.....	88
3.1.2. Eleaniztasuna, elebitasuna eta hizkuntzen arteko hierarkia.....	93
3.1.3. Eleaniztasunarekin lotutako gurasoen ideologiak	95
3.1.4. Hizkuntza gutxituaren transmisiorako erronkak eta espektatibak FHPren esparruan.....	98
3.2. Hizkuntza-kudeaketa.....	100
3.2.1. Familiaren baitako hizkuntza-kudeaketa	100
3.2.2. Murgiltze eredu estrategiaz moduan	105
3.2.3. Familiaren testuinguruari eta kultur kontsumoari buruzko estrategiak.....	107
3.2.4. Estrategiak aurrera eramateko agenteak.....	109
3.2.4.1. Agente ezberdinen arteko negoziazioak	111
3.3. Hizkuntza-praktikak.....	111
BIGARREN ZATIA: ATAL ENPIRIKOA.....	115
4. Metodologia	116
4.1. Ikerketaren helburua, galderak eta hipotesiak	116
4.1.1. Lehenengo galderaren hipotesia.....	117
4.1.2. Bigarren galderaren hipotesia	119
4.1.3. Hirugarren galderaren hipotesia	120
4.1.4. Laugarren galderaren hipotesia	122
4.1.5. Bosgarren galderaren hipotesia	123
4.1.6. Seigarren galderaren hipotesia	125
4.1.7. Zazpigarren galderaren hipotesia.....	126
4.1.8. Zortzigarren galderaren hipotesia.....	127
4.2. Ikerketaren diseinua: kasu azterketa	128
4.3. Lagina	129
4.3.1. Testuingurua.....	130
4.3.2. Parte-hartzaileak	133
4.4. Datu bilketa	135
4.4.1. Hasierako galdetegia	136
4.4.2. Eztabaida taldeak	137
4.4.3. Elkarrizketa indibidualak	139
4.5. Datu analisirako tresnak eta metodoak	141
4.5.1. Galdetegien azterketa	141
4.5.2. Edukien azterketa eta kodifikazioa	143
5. Hizkuntza-ideologiei buruzko emaitzak	148
5.1. Eleaniztasunari buruzko ideologiak.....	148
5.1.1. Euskara, gaztelania eta ingelesari atxikitzen zaizkien hizkuntza-balioak eta hierarkia.....	151
5.1.2. Hiztun eleaniztunen irudikapena	160
5.1.3. Familiaren baitako komunikazio hizkuntzari buruzko ideiak	166

5.1.4. Eskolaren rolaren inguruko usteak.....	171
5.2. Testuinguru soziolinguistiko eleaniztunaren askotariko interpretazioak eta usteak	179
5.2.1. Bertoko testuinguru soziolinguistikoaren interpretazio ezberdinak.....	180
5.2.2. Testuinguru euskaldunen idealizazioa	183
5.3. Emaizen inguruko gogoeta	186
6. Hizkuntza-kudeaketarako gurasoen estrategien azterketa	189
6.1. Hizkuntza-kudeaketa familian: familia kideen arteko komunikazio hizkuntza- hautaketa	189
6.1.1. Seme-alaben hizkuntza-erabileraren kontrola.....	193
6.1.2. Seme-alabengan hausnarketa eta kontzientzia bultzatzeko estrategia	195
6.1.3. Euskaraz dakiten gurasoen estrategia diskurtsiboak	196
6.1.4. Euskaraz ez dakiten edo gaitasun oso mugatua duten gurasoen estrategiak	197
6.1.5. Hizkuntza-kudeaketa eleaniztuna familian	198
6.2. Ikastolaren aukeraketa estrategia bezala	199
6.3. Eskolaz kanpoko jarduerak: eremu formala eta informalaren arteko lotura	202
6.4. Aisialdia eta produktu kulturalen kontsumoa.....	210
6.4.1. Seme-alaben aisialdia kudeatzea garrantzitsua da euskara-hezkuntza lotura apurtzeko.....	211
6.4.2. Aisialdiko elkarrekintza sozial informalak	212
6.4.3. Irakurketa: euskararen sustapenerako estrategia	214
6.4.4. Pantailen kontsumoa euskara sustatzeko estrategia gisa: aukerak eta oztopoak.....	216
6.4.5. Sare sozialak	220
6.4.6. Pantailen bidez ingelesaren presentzia handitzeko estrategiak.....	220
6.4.7. Gaztelaniaren nagusitasuna produktu kulturalen eskaintzan.....	222
6.5. Estrategiak abian jartzeko agentzia eta ardura.....	223
6.6. Emaizen inguruko gogoeta	228
7. Gurasoek aitortutako hizkuntza-praktikak eta horien balorazioa	231
7.1. Familiako kideen arteko etxeko hizkuntza-praktikak.....	232
7.1.1. Gurasoak eta seme-alaben arteko interakzioak.....	232
7.1.2. Seme-alaben hizkuntza-praktikak gurasoekin.....	235
7.1.3. Neba-arreben arteko hizkuntza-praktikak	240
7.1.4. Seme-alaba txikiek lehenago jotzen dute gaztelaniara.....	242
7.1.5. Adinean aurrera egin ahala, gero eta euskara gutxiago eta gaztelania gehiago	243
7.2. Ikastola eremuko hizkuntza-praktikak	245
7.2.1. “Patioko” hizkuntza, gaztelania gehien bat.....	246
7.2.2. Gela, euskararen eremua... ala ez erabat?.....	248
7.3. Lagunarteko hizkuntza-praktikak	250
7.3.1. Adinkideek eragiten dute gaztelaniara edo euskarara jotzerakoan	250
7.3.2. Seme-alaben hizkuntza-praktikak ulertu nahian: lagunen etxeetako hizkuntza- praktikak	252
7.3.3. Seme-alaben hizkuntza-praktikak ulertu nahian: helduen hizkuntza-praktikak eredu.....	254

7.3.4. Lagunartean euskaraz aritzea lortzen dute jarrera proaktiboa duten ume batzuek	256
7.3.5. Adinean gora egin ahala, gaztelania gehiago... baina hala da betirako?	257
7.3.6. Lagunen euskara gaitasun mugatuak gaztelania erabiltzea ekar dezake	258
7.3.7. Sozializazio-esparruak ugartitzeak gaztelania gehiago egitea ekar dezake	259
7.3.8. Gurasoen frustrazioa seme-alaben gaztelaniarako joeraren aurrean	260
7.4. Kultur kontsumoa.....	262
7.5. Eraitzen inguruko gogoeta	268
8. Ondorioak.....	270
8.1. Hizkuntza-ideologiei buruzko ondorioak	271
8.2. Hizkuntza-kudeaketari buruzko ondorioak	280
8.3. Hizkuntza-praktikei buruzko ondorioak	290
8.4. Azken gogoeta	292
BIBLIOGRAFIA.....	295
1. ERANSKINA. UPV/EHUren Etika Batzordearen aldeko txostena	313
2. ERANSKINA. Familien oinarritzko karakterizazioa	314
3. ERANSKINA. Galdetegia.....	319
4. ERANSKINA. Kategorien zuhaitza	330

GRAFIKOEN AURKIBIDEA

1. grafikoa: EAEko biztanleria adin taldeka eta urteka. Eustatetik aterata (2022/12/27an kontsultatuta).....	19
2. grafikoa: “Euskal AEko >=2 urteko biztanleria per lurraldeak, banako-aldagaia, euskaraimaila eta aldia” grafikoa Eustatetik aterata. Iturria: Eustat (2022). Eustateko eguneratze-data: 2022-12-27. 2. irudiko grafikoarekin bat datozen datuak. 2023/01/02an kontsultatuta.....	22
3. grafikoa: “29.irudia. Lehen hizkuntzaren bilakaera. EAE, 1986-2016 (%)”(Eusko Jaurlaritza, 2020: 54).	25
4. grafikoa: “3-15 urte bitarteko seme-alabak dituzten familien hizkuntza-transmisioa gurasiak euskaldunak direnean. EAE, 2016 (%)” (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 15).	25
5. grafikoa: “3-15 urte bitarteko seme-alabak dituzten familien hizkuntza-transmisioa gurasiak batek bakarrik dakienean euskaraz. EAE, 2016 (%)” (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 16).	25
6. grafikoa: “5. Grafikoa. Euskararen kale erabileraren bilakaera. Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa, 1989-2021 (%)” (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 39).....	27
7. grafikoa: “9. Grafikoa. Euskararen kale erabileraren bilakaera, eremu soziolinguistikoen arabera. Hego Euskal Herria, 1993-2021 (%)” (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 44).....	28
8. grafikoa: “Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaera, hizkuntzagaitasunaren arabera. EAE. 1991-2016 (%)” (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 23).....	29
9. grafikoa: Hizkuntza-ereduen bilakaera EAEn, unibertsitatekoak ez diren irakaskuntza orokorrak (Eustat, 2021a).	33
10. grafikoa: “4.2.a. grafikoa : LHko 4. maila eta DBHko 2. maila. ED09 ED19. Errendimendu maila aurreratuetan dauden ikasleen ehunekoaren bilakaera Euskarazko, Gaztelaniazko eta Ingeleseko hizkuntza komunikaziorako kompetentzietan.” (ISEI-IVEI, 2022: 50).....	36
11. grafikoa: Getxoko biztanleriaren beherakada (INE, 2017) (2017/09/13an kontsultatua) ..	131
12. grafikoa: Getxoko biztanleriaren euskara maila 1981-2016 (Eustat, 2019).....	131

IRUDIEN AURKIBIDEA

1. irudia: “Euskal EAko udalerrietako biztanleria-dentsitatea. 2022”(Eustat, 2022b).....	20
2. irudia: “Gune soziolinguistikoen bilakaera, EAE, 1981-2011 (%)” V. Mapa Soziolinguistikoko 15. irudia (Eusko Jaurlaritza, 2014).	24
3. irudia: “Gune soziolinguistikoen bilakaera. EAE, 1986-2016 (%)” VI. Mapa Soziolinguistikoko 20. irudia (Eusko Jaurlaritza, 2020).	24
4. irudia: Hizkuntza-Politika eta Plangintza mailak eta agenteak (Nandi, 2017: 34-tik egokitua).	47
5. irudia: Cooperren (1989) HPPren galdera King eta bestek (2008) moldatuta FHPren ildora (Egileak elaboratua).	55
6. irudia: FHPri lotutako ikerketa ildoak (King eta beste, 2008: 907-908-tik jasotako informaziotik sortua).....	56
7. irudia: HPPren atalean azaldutako Cooperren (1989) galdera FHPren ildora egokituta. Estrategien parte diren bitartekoak eta prozesuak markatu dira. Baldintzak kudeaketatik kanpo daude kudeaketa baldintzatu arren, ezin direlako kanpo baldintzak kudeatu.....	70
8. irudia: Transmisioaren eredu tradizionala, goitik-beherako hizkuntzaren transmisioa (Egileak elaboratua)	78

9. irudia: Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) paradigma; binoranzkoa, multinoranzkoa eta agentzia anitzekoa (Egileak elaboratua)	78
10. irudia: ET2ko transkribapenaren pasarte bat taula formatuaren adibide bezala.....	144
11. irudia: Analisisirako kategoriak eratzeko elementu eragileak.....	145

TAULEN AURKIBIDEA

1. taula: Euskararen erabilera sustatzearekiko jarrerak EAEn (ehunekoak). “16 urte edo gehiagoko biztanleriak euskararen erabilera sustatzeari buruz duen jarrera Euskal Herrian, lurraldeari jarraiki. 1991-2016” dokumentutik moldatuta. Data 2018ko Martxoaren 7a. Eustat. 2021/09/27an kontsultatuta.....	17
2. taula: “3. taula. Biztanleriaren bilakaera adin-talde nagusien arabera. EAE, 1981-2019 (%)” taula VI. Mapa Soziolinguistikotik aterata (Eusko Jaurlaritza, 2020: 15).	19
3. taula: “Euskal AEko biztanleria per lurralde eremua, adin beteko talde handiak, sexua eta aldia” datuetan oinarritutako taula. Iturria: Eustat (2022a). Eustateko eguneratze-data: 2022-10-27.	19
4. taula: “Euskal AEko ≥ 2 urteko biztanleria per lurraldeak, banako-aldagaia, euskara-maila eta aldia” datuetan oinarritutako taula. Iturria: Eustat (2022). Eustateko eguneratze-data: 2022-12-27. 2. irudiko grafikoarekin bat datozen datuak. 2023/01/02an kontsultatuta.	21
5. taula: “Euskal AEko ≥ 2 urteko biztanleria per eskualdea, euskara-maila, adina eta aldia” datuak. Iturria: Eustat. Eustaten eguneratze-data: 2022-12-27.	22
6. taula: EAEko biztanleri osoaren eta euskal hiztunen euskarazko produktu kulturalen kontsumoa (Eusko Jaurlaritza, 2019: 59-66). Oharra: (*) duten ehunekoak ez daude biztanleri osoan oinarrituta, 2018an libururen bat irakurri dutenen ehunekoak dira.	31
7. taula: Eleaniztasunari buruzko aurreiritziak (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 16-17) (moldatuta)..	39
8. taula: Galderen kodeketa	142
9. taula: Erantzun itxien kodeketa	143
10. taula: Kodeen deskribapenak.....	147

SARRERA

Tesi honetan euskararen erabilerarako mesedegarria ez den Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuinguru bateko D ereduko gurasoen Familia Hizkuntza-Politika (FHP) eleaniztunak aztertu dira, helburu zehatz honekin: gurasoek euren seme-alabak euskara, gaztelania eta ingeles eleaniztun izateko zer-nolako hizkuntza-kudeaketa duten eta zein hizkuntza-ideologiatan oinarritzen diren ikertzea. Gurasoen eta seme-alaben hizkuntza-praktikak ere ikertu dira tesian, praktikek hizkuntzen erabilerak nolakoak diren azaleratzen dutelako. Tesi honen bidez, hobeto ezagutu nahi dira gaztelaniaren erabilera nagusi den EAEko testuinguru eleaniztunetan seme-alaben euskarazko sozializazioa sustatu nahi duten gurasoen hizkuntza-politikak. Alde honetatik, tesiak ekarpena egin nahi lioke euskararen indarberritze prozesuaren inguruan egiten den ikerketa esparru zabalari. Helburu hauek lortzeko, metodologia kualitatiboan oinarritutako ikerketa bat egin da tesian. Zehazki, Getxon kokatuta dagoen D ereduko ikastola bateko 19 familiaren FHPak aztertu dira.

EAEko euskararen indarberritze prozesuaren ezaugarri nagusietako bat da gizartearen mobilizazio kolektiboaren eta erakunde publikoek sustatutako lege ekimenen bultzada izan duela eta izaten jarraitzen duela (Urla, 2012). Hizkuntza-Politika eta Plangintzako (HPP) ikerketa esparruetan ohikoa den bereizketaren arabera adierazita (Nandi, 2017), euskararen indarberritze prozesuan giltzarriak izan dira bai erakunde publikoen goitik beherako (*top-down*) neurriak, eta baita ere gizarte erakunde eta norbanakoen behetik gorako (*bottom-up*) askotariko ekimenak.

Euskararen indarberritze prozesuaren ikerketari dagokionez, 1980. hamarkadatik bertatik hasita askotariko ikerketa makrokuantitatiboak egin dira erakunde publikoek hizkuntzaren ezagutzaz, erabileraz eta motibazio zein jarreraz. Erakunde publikoek, eta batez ere, Eusko Jaurlaritzak sustatu ditu ikerketa horiek. Gizartearen argazki soziolinguistiko orokorra lortzeko ezinbestekoak dira, adibidez, Inkesta Soziolinguistikoa eta Mapa Soziolinguistikoa. Gizarte erakundeek ere bultzatu dituzte horrelako ikerketak eta horren adibide esanguratsuena Hizkuntzen Kale-Erabileraren Neurketarena da, Soziolinguistika Klusterrak egiten duena gaur egun. Izaera kualitatiboagoa duten ikerketak, berriz, gutxi gorabehera 2000 urtetik aurrera ugaritu dira eta ikerketa makrokuantitatiboetako emaitzetan sakontzeko ekarpena egiten dute (Ortega eta Manterola, 2022). FHPren esparruko ikerketak, hain zuzen ere, azken multzo honetan sar daitezke, hizkuntza-transmisioari buruzko ikerketa makroetako emaitzen atzean zer-nolako faktore eta baldintzak dauden hobeto ezagutzeko aukera ematen dutelako. Dena dela ere, euskararen indarberritze prozesuari dagokionez, oraindik ere gutxi xamar ikertu dira

familia barruko hizkuntza-dinamikak (Kasares, 2014). Hain zuzen ere, tesi honen asmoetako bat ikerketa arlo horri ekarpena egitea litzateke.

EAEen euskararen indarberritze prozesuak izan duen bilakaerak erdigunean jarri ditu euskararen erabilerarako oso mesedegarriak ez diren hiri edota hiriguneetako hizkuntza-sozializatorako dinamikak. Izan ere, bilakaera horren ezaugarri nagusienetako bat da euskal hiztunen profiletan aldaketa handiak gertatu direla (Ortega eta beste, 2016): hezkuntza sistemaren gertatu den D ereduaren hedapen eta nagusitze ikusgarriari esker, 16-24 urte bitarteko gazte euskaldunen artean, euskara etxean ikasi dutenak (%46,1) baino gehiago dira eskolan ikasi dutenak (%53,9) (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 12). Euskal hiztun profilen aldaketaren beste ezaugarri nabarmen bat da eskolan euskalduntutako haur eta gazte gehienak gaztelaniaren erabilera nagusi den testuinguru soziolinguistikoetan bizi direla. Hain zuzen ere, tesia horrelako testuinguru batean kokatzen da, eta horregatik, tesi honen beste ekarpen bat izan daiteke testuinguru soziolinguistiko horietan familiako sozializazio dinamikak nolakoak diren azalaraztea.

FHPren ikerketa arloan hizkuntza gutxituak aintzat hartzen dituzten ikerketak gehienbat hizkuntza nagusi edo hegemoniko batekiko kontrastean egin izan dira. Beste era batera esanda, gurasoen FHP elebidunak izan ohi dira aztergai. Aldiz, horrelako ikerketetan ez dira kontuan hartzen ingelesa bezalako atzerriko hizkuntzak, nahiz eta hizkuntza gutxitudun familietan presentzia eta zeresan nabarmena daukaten hizkuntza horiek. Horregatik, tesi honek hizkuntza gutxitua (euskara), hizkuntza nagusia edo hegemonikoa (gaztelania) eta atzerriko hizkuntza (ingelesa) aintzat hartzen dituen FHP eleaniztunak aztertzeke helburua du. Zentzu honetan, nabarmena da tesiaren ikuspegi eleaniztuna, jarraian modu sakonagoan azalduko diren lau arrazoiengatik.

Lehenik eta behin, hainbat ikerketak berretsi duen bezala, kontuan izan behar da EAEko gizartea eleaniztuna dela, estatus ofiziala duten euskara eta gaztelaniaz edota atzerriko hizkuntza nagusia den ingelesaz harago. Esate baterako, 2000. urtearen bueltan 100 hizkuntza baino gehiago zenbatu ziren EAEen eta Nafarroan (Uranga eta beste, 2008: 134). Errealitate eleaniztun konplexu honen aurrean, tesian egin den aukeraketa da euskara, gaztelania eta ingelesa barne hartzen dituen eleaniztasunaren ikerketara mugatzea. Zalantzarik gabe, interes handikoak dira migrazio hizkuntzak kontuan hartuta eleaniztasunari buruz egiten diren ikerketak (adibidez, Garaio, 2022), baina esan bezala, tesiaren problematikara euskara, gaztelania eta ingelesa barne hartzen dituen eleaniztasunera mugatu da.

Bigarrenik, EAEko hezkuntza sistema eleaniztuna da, ez bakarrik ikasgaiak euskaraz, gaztelaniaz zein ingelesez ematea ahalbidetzen duelako. Baita ere, hezkuntza sistemaren xede nagusien artean argi ezarrita dagoelako ikasle eleaniztunak hezte duela helburu (Idiazabal eta beste, 2015). Zehazki, indarrean den Eusko Jaurlaritzako hezkuntza dekretuak (236/2015 Dekretua: 4) hauxe dio: “Elebitasuna bermatzea da euskal eskolaren erronketako bat, baina pertsona eleaniztunak ere hezi behar ditu, gutxienez atzerriko hizkuntza bat nahikoa dakitenak”. Hala ere, eleaniztasuna bai, baina ez da edozein eleaniztasun EAEko hezkuntza sistemak sustatzen duena: euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten irakaskuntza bere gain hartzen duen sistema eleaniztuna da. Ingelesa da hezkuntza sistemak sustatzen duen atzerriko hizkuntza nagusia, zehazki, eta ingelesaren sarrera goiztiarra egiten da, alegia, 3-4 urteko ikasleekin hasten da ingelesa ematen. Ingelesa hain goiz ikasten hastea hizkuntzen jabeakuntza goiztiarra mesedegarria delako ideian oinarrituta dago. Horrez gain, hainbat ikastetxetan, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarako CLIL metodologia (*Content and Language Integrated Learning*, Hizkuntza eta Edukien Ikasketa Integratua euskaraz) erabiltzen da, hau da, eskolako ikasgaren bat (ingeleseko ikasgaia ez dena) ingelesez irakasten da.

Hirugarrenik, hezkuntza sistemako ikasle guztiak eleaniztunak dira, gutxienez euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez. Eskolako testuinguruan, A, B zein D ereduan, euskara, gaztelania eta ingelesa presente daude, neurri ezberdinetan bada ere. Gainera, aurreko paragrafoan adierazi den moduan, 3 urteko ume gehienek ingeleseko orduak daukate. Etxeko testuinguruari dagokionez, askotarikoak dira EAEko familietan topa daitezkeen hizkuntza profilak. Ez bakarrik euskara eta gaztelaniari dagokionez, baita beste hizkuntzei dagokionez ere. Beraz, etxeko, eskolako zein kaleko hizkuntza sozializazioak era askotarikoak badira ere, EAEko ikasleek garatzen duten hizkuntza-gaitasunak izaera eleaniztun argia dauka.

Aurreko paragrafoan hitzun eleaniztunei buruz hitz egiterakoan, eleaniztasunaren ikuspegi zabal edo malgua hartu da oinarritzat. Hala ere, askotan, pertsona bat eleaniztuntzat hartzeko, ezagutza eta erabilerari dagokionez, hiru hizkuntza edo gehiagoren artean oreka absolutua izan behar duela uste izaten da. Ideologia hori eleaniztasunaren *ikuspegi atomistikoan* oinarritzen da, alegia, hitzun eleaniztunak hainbat hitzun elebakarren batuketa bezala irudikatzen dira eta hitzun eleaniztun batek dakizkien hizkuntzak aparteko entitateak direla uste da (Cenoz, 2013: 10). Tesi honek hartu duen ikuspegiari, aldiz, *eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa* deritzo: pertsona elebidun edo eleaniztun baten hizkuntzek elkarri eragiten diotela aintzat hartzen da eta elkarrekintza horien onurak kontuan hartzen dira, adibidez, hezkuntza esparruan (Jessner, 2008; Cenoz eta Gorter, 2011; Cenoz, 2013). Ikuspegi atomistikoaren arabera, eleaniztasuna utopia bat da; ikuspegi holistikotik, aldiz, eleaniztasuna gaur egungo

errealitatea da. Hau dena kontuan hartuta, esan daiteke ikerketa honetako ikastolako ikasle guztiak eleaniztunak direla, gutxienez euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez. Zehaztu beharra dago ikasleak eleaniztuntzat hartzeak ez duela esan nahi hizkuntza guztietan gaitasun bera edo altua izango dutenik, ezta euren hizkuntza-gaitasunak helduen gaitasunekin parekagarriak izango direnik ere.

Tesiak ikuspegi eleaniztuna lantzen duela argudiatzeko laugarren eta azken argudio multzoa etxeko eremuari lotutako hausnarketatik aterako da. Nahiz eta familien hizkuntza-profilak askotarikoak diren EAEn, gehiago edo gutxiago, hizkuntza bat baino gehiago dago presente EAeko etxeetan. Batzuetan, gurasoen konfigurazio linguistikoak berak sustatuko du hizkuntza bat baino gehiagoren presentzia. Bikote misto deitzen direnen kasua da, adibidez, gurasoetako batek euskaraz dakienean eta besteak ez, euskaraz dakienak erabiltzea erabakitzen badu, euskara ez da hizkuntza bakarria izango, beste gurasoak ez dakielako. Gurasoek seme-alabei hizkuntza bakarrean egiten dieten familietan ere, gehiago edo gutxiago, beste hizkuntzaren bat ere presente egongo da. Ikerketek erakutsi dute, adibidez, euskara zein gaztelania, umeek biak sartzen dituztela etxera (Kasares, 2014; Escandon, 2016). Bestalde, gaur egungo kultur kontsumo gehiena hizkuntza nagusietan egiten dela ere kontuan izan behar da (Zallo, 2012: 70). Adibidez, geroz eta ohikoagoa da pelikulak eta serieak jatorrizko hizkuntzan ikustea, eta produkzio kultural horietako gehienek jatorrizko hizkuntza ingelesa da.

Sarrerako atal honen hasieran aurkeztu den bezala, ikerketa honen helburu nagusia EAeko testuinguru erdaldun bateko D ereduko gurasoen FHP eleaniztunak aztertzea da. Helburu nagusi horretara iritsi ahal izateko, ondorengo ikerketa galdera zehatzak proposatzen dira. Galdera bakoitzerako hipotesi bat formulatu da. Hipotesiak eta euren justifikazioa Metodologia kapituluaz azalduko dira:

1. ikerketa galdera: seme-alabek hiru hizkuntza –euskara, gaztelania eta ingelesa– ikasten eta erabiltzen dituztela kontuan harturik, gurasoek zein balio ematen diote hizkuntza bakoitzari eta nola hierarkizatzen dituzte balio horiek?
2. ikerketa galdera: zeintzuk dira gurasoen usteak elebitasuna eta eleaniztasunari buruz? Eta galdera orokor horri lotuta, zelan irudikatzen dute elebitasuna eta eleaniztasuna? Nolako usteak dauzkate haurren gaitasun eleaniztasunaz?
3. ikerketa galdera: zeintzuk dira gurasoen hizkuntza-transmisioari buruzko usteak? Eta galdera orokor horri lotuta, zein eremu dira garrantzi handienekoak gurasoen ustez eta zein hizkuntzatan zentratzen dira gehien eremu bakoitzean?

4. ikerketa galdera: zelan interpretatzen eta baloratzen dituzte gurasoek euren testuinguru soziolinguistikoaren ezaugarriak, eta testuinguru horretan hizkuntza bakoitzak dituen erronkak eta aukerak?
5. ikerketa galdera: gurasoek zein estrategia dauzkate esparru bakoitzari lotuta eta hizkuntza bakoitzari dagokionez?
6. ikerketa galdera: gurasoen ustez, norena da hizkuntzen kudeaketarako estrategiak aurrera eramateko ardura eta zeintzuk dira agenteak?
7. ikerketa galdera: zein faktorek laguntzen edo oztopatzen dute FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramatea, gurasoen ustez?
8. ikerketa galdera: zein dira umeen praktika linguistikoak gurasoen ikuspegitik, eta gurasoek nola baloratzen dituzte?

Tesiak bi atal nagusi ditu, atal teorikoa eta atal enpirikoa, eta zortzi kapituluz osatuta dago. Atal teorikoari dagozkion kapituluak lehenengo hirurak dira, eta enpirikoarenak azken bostak. Ondorengo paragrafoetan kapitulu bakoitzaren deskribapena eskaintzen da.

Lehenengo kapituluak, "Euskararen bilakaera soziolinguistikoa EAEko testuinguru eleaniztunean", ikerketaren testuinguru soziolinguistiko orokorra kokatzen du. Euskararen biziberritze prozesua sustatzeko EAEko HPP nagusiak aurkezten dira. Horrez gain, euskararen bilakaera demolinguistikoari buruzko atalean, hainbat datu eskaintzen da, hala nola, biztanleria, egoera sozio-ekonomikoa, euskararen ezagutza, transmisioa, erabilera eta jarrerei buruzko datuak, euskarak mundu digitalean daukan presentziari buruzko oinarritzko datu batzuk, eta baita euskarazko parte hartze kulturalari buruzkoak ere. Euskararen biziberritzean hezkuntzak bete duen rolarengatik, atal berezia eskaintzen zaio euskal hezkuntza sistemaren bilakaerari. Bilakaera horretan ikastolen eta D ereduaren historia labur azaltzen da. Halaber, gaur egungo hezkuntza eleaniztuneraino gertatu diren aldaketa nagusiak aurkezten dira, D ereduaren arrakasta arrazoitzen duten hezkuntzaren emaitzekin batera. Kapituluaren amaieran, ingelesaren eta eleaniztasunaren inguruan EAEn identifikatu diren hainbat jarrera orokor aurkezten dira.

Bigarren kapituluak tesiaren marko teorikoa zehazten du. Hizkuntza-transmisioaren ikerketari begira, Familia Hizkuntza-Politikaren (FHP) esparruak zer-nolako ekarpen teorikoak egin dituen azaltzen da bertan. Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) paradigmak ere badu leku garrantzitsua tesiko oinarri teoriko gisa, bigarren kapituluaz azaltzen den moduan. Kapituluak Hizkuntza-Politika eta Plangintzaren (HPP) teoria azalduz hasten da, ondoren, HPPren ikerketatik

eratorri den FHPren esparrua zehatzuz. Tesirako bereziki garrantzitsuak dira FHPren hiru osagaiak eta bakoitza banan-banan aurkezten da: hizkuntza-ideologiak, kudeaketa eta praktikak.

“Hizkuntzen transmisioaren ikerketa hizkuntza gutxitudun testuinguru eleaniztunetan” izenburua duen hirugarren kapituluaren hizkuntza-transmisioari buruzko aurrekariak aurkezten dira. FHPren ildoan egin diren ekarpen aipagarrienak aztertzen dira bertan. FHPren ikerketa ildo berria dela ikusiko da, baina halaber, azalaraziko da familiaren eremuko HPak ikertzearen beharra agerian geratu dela munduan zehar, hizkuntzen transmisioaren inguruko informazio aberatsa eskaintzen dutelako FHPko ikerketek. Dena dela ere, kapitulu honetan erakutsiko da hizkuntza-transmisio eleaniztuna ikertu duten lan gehienak immigrazio eta diaspora testuinguruetan egin direla, eta ez hainbeste euskara bezalako jatorrizko hizkuntza gutxitudun testuinguruetan. Euskararena bezalako kasuetan, berriz, nekez hartu dira kontuan atzerriko hizkuntzak, eta ikerketak hizkuntza gutxitua eta nagusia edo hegemonikoa ikertzera mugatu dira.

Laugarren kapituluaren atal enpirikoaren lehenengoa da eta tesiko metodologiari dagokio. Bertan ikerketa galderak eta hipotesiak aurkezten dira. Horrez gain, ikerketako datu bilketa egiterakoan eta bildutako datuak tratatzerakoan erabili diren teknika metodologikoak aurkezten eta azaltzen dira zehatz-mehatz kapituluaren zehar.

Bosgarren, seigarren eta zazpigarren kapituluak emaitzei buruzkoak dira. Bakoitzean FHPren osagai bati lotutako emaitzak aurkezten dira. “Hizkuntza-ideologiei buruzko emaitzak” da bosgarren kapituluaren eta bertan gurasoen hizkuntza-ideologietan sakontzen da, arreta berezia eskainiz hizkuntza-balioei eta testuinguru soziolinguistikoari buruzko interpretazioei. Izan ere, emaitzetan ikusiko den moduan, horiek rol garrantzitsua betetzen dute gurasoen FHPtan. Seigarren kapituluaren izenburua “Hizkuntza-kudeaketarako gurasoen estrategien azterketa” da. Ikerketako familien hizkuntza-kudeaketari buruzko emaitzak aurkezten dira erabilera eremura banatuta. Zazpigarren kapituluaren, “Gurasoek aitortutako hizkuntza-praktikak eta horien balorazioa” izenekoan, hizkuntza-praktiketan sakontzen da. Gurasoek hizkuntzen erabilerari buruzko diskurtsoetan seme-alaben hizkuntza-praktikei buruz hitz egin ez ezik, horien ebaluazioak egiten dituzte. Halaber, gurasoen beraien praktikak ere deskribatzen dituzte eta seme-alabekin kontaktuan dauden beste pertsonenak ere bai. Praktikei buruzko datuen bilketa honek aukera eman du hainbat eragileren praktikak aztertzeko, eta gurasoen ikuspuntutik egindako azterketa den heinean, gurasoen ideologekin lotura zuzena agertzen da.

Lan honen amaierako zortzigarren kapituluaren ondorioena da. Bertan, ikerketa galderak erantzuteaz gain, hipotesiak baieztatu edota ezeztatu egingo dira. Kapituluaren galderaz galdera

egituratuta dago, galdera bakoitzaren ostean, galdera horri dagozkion hipotesien laburpena eskaintzen da, metodologia kapituluan aurkeztu dena gogorarazteko. Galderaren erantzun arekin batera, hipotesiak bete diren ala ez erantzuten da. Galderak FHPren osagai espezifiko zehatz bakar bati nabarmen lotuta badaude ere, ondorioetan hiru osagaiei buruzko emaitzak aintzat hartu dira, hirurak elkarreraginean dauden heinean.

LEHEN ZATIA: ATAL TEORIKOA

1. EUSKARAREN BILAKAERA SOZIOLINGUISTIKOA EAEKO TESTUINGURU ELEANIZTUNEAN

Sarreran aipatu den moduan, lehenengo kapitulu honen xedea tesi honen testuingurua kokatzea da, euskararen bilakaera soziolinguistikoan arreta nagusia jarrita. Tesiaren beraren ikergaia EAEn kokatzen denez, kapitulu hau EAEko testuingurura mugatuko da.

Euskararen bilakaera soziolinguistikoa ulertzeko, hiru ardatz hauek kontuan hartzea lagungarria izan daiteke: hizkuntza-politika eta plangintza, ikerketa soziolinguistikoak, eta gizartearen inplikazioa (Ortega eta Manterola, 2022). Hain zuzen ere, kapitulu honetan hiru ardatz horietan sakonduko da, besteak beste. Lehendabizi, euskararen biziberritzerako EAEko hizkuntza-politika eta plangintzen sintesi bat aurkeztuko da (1.1). Jarraian, euskararen bilakaera demolinguistiko eta soziolinguistikoaren argazki orokor bat azalduko da (1.2). Ondoren, EAEko hezkuntza sistemaren bilakaera orokorra izango da hizpide (1.3), EAEko gizarteak euskararen bilakaera soziolinguistikoan izan duen inplikazioaren erakusgarri. Azkenik, 1.4. atalean, aurreko hiru ardatzei laugarren osagai bat gehitu zaie, eleaniztasuna eta ingelesarena. Izan ere, tesiko sarreran bertan adierazi den moduan, ikerketa honetan ikuspegi eleaniztuna landu da, eta alde horretatik, gaur egun ezin daiteke EAEko egoera soziolinguistikoa bere osotasunean ulertu oro har eleaniztasuna, eta zehazki, ingelesa kontuan hartu barik.

1.1. Euskararen biziberritzerako hizkuntza-politikak eta plangintzak EAEn

Hizkuntza-Politika eta Plangintzan (HPP), Hizkuntza-Plangintza (HP) hiru mailatan gertatzen da: makro, meso eta mikro mailatan (Kaplan eta Baldauf, 1997). Euskararen biziberritzearen bilakaeran hiru mailatako ekarpenak egon dira eta estrategia multidimentsionala izan da (Baztarrika, 2019), baina tesiaren lehen atal hau, maila makroan zentratzen da, arreta goitik beherako (*top-down*) ekintzetan jarrita.

Historian zehar euskararen erabilera, prestigioa eta egoera orokorrean kaltetu duten hainbat faktore egon diren arren, euskarak asko sufritu zuen frankismoaren garaian (1939tik 1975ra), debekatu egin zelako eta bere erabilera zigortu egin zelako (Coyos, 2010: 144; Urla, 2012). Francoren heriotzaren (1975) ostean, honako hiru lege edota dekretuek erraztu egin zuten euskararen biziberritze-normalkuntza prozesua EAEn: 1979ko Euskal Autonomia Erkidegoko Estatutua (*Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco*), 1982ko Euskararen erabilera normalizatzeko oinarritzko Legea (10/1982), eta 1986ko dekretua, Herri Administrazioetan Euskararen Erabilera eta Normalizazioa Arazten duena (250/1986).

1982ko euskararen erabilera normalizatzeko legeak Euskal Herriaren ondare kulturaltzat, komunitatean integratzeko elementutzat eta oinarritzko eskubidetzat hartu zuen euskara (Ortega eta Manterola, 2022). Hortaz, administrazioetan euskararen erabilera normalizatzeaz haragoko xedea zeukan (Azkue, 1995: 17). Aipatzekoa da euskararen bilakaerari eman zaion izena “normalizazioa” dela (Azurmendi, 1986; Zalbide, 1998), eta ez “biziberritzea”. Izan ere, biziberritzeak heriotza ekiditea esan nahi du, baina hasieratik, euskal gizarteak izan duen helburua ez da hori izan, baizik eta gizartean euskararen erabilera “normalizatzea” esparru guztietan (Ortega eta Manterola, 2022). Euskararen normalizazioa euskararentzako hiztunak eta erabilera esparruak mantentzeko eta berreskuratzeko prozesu soziala da, euskara komunitatearen barruko interakzioetako ohiko hizkuntza izan dadin, bai testuinguru formaletan zein informaletan, eta ahozkoan zein idatzizkoan (Zalbide, 1998: 36).

Gorago aipatu diren 1980. hamarkada hasierako lege eta dekretuez gain, 1999an Eusko Legebiltzarrak onartutako Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia (EBPN)¹ ere mugarri garrantzitsua izan da erakundeetatik euskara sustatzeko hizkuntza-plangintzen artean (Eusko Jaurlaritza, 1999). Euskararen Aholku Batzordeak bultzatako plana izan zen AMIA azterketan oinarritua, hau da, euskarak zituen Aukera, Mehatxu, Indargune, eta Ahuleziak aztertu ziren. Analisi hau kanpo faktoreak (aukerak eta mehatxuak) eta barne faktoreak (indarguneak eta ahuleziak) identifikatzean datza, eta alde positiboak (aukerak eta indarguneak) sendotzeko eta alde negatiboak (ahuleziak eta mehatxuak) murrizteko helburua du. Plan honek EAEn egin den hizkuntza-politikaren lerro nagusiak markatu, eta herri-administrazioek aurrera eramateko ekimenak eta lan-lerroak bideratu zituen, hizkuntzaren normalizazio bidean eman beharreko pausoak zehaztuz eta lehentasunak eta neurriak tokian tokiko egoera soziolinguistikora egokituz. Helburuak hiru alderdi nagusitan bereizi ziren:

- Euskara ondorengoetaratzea: euskararen transmisioari jarraipena ematea, bai familia bidez, eta baita haurrei zein helduei zuzendutako irakaskuntzaren bidez.
- Euskararen erabilera: euskararen aldeko auzogintza eta zerbitzugintza: euskara gizarteko esparru guztietara zabaltzea (administrazioa, informazioaren eta komunikazioaren teknologia berriak, enpresa mundua, aisia, kirola, erlijioa).
- Euskararen elikadura: hizkuntza lantzea eta aberastea, corpus-plangintza prentsan, liburugintzan, irratan, telebistan, publizitatean eta kulturgintzan zentratuz.

¹ Gaur egun indarrean dagoen plana Euskara Sustatzeko Ekintza Plana (ESEP) da (Euskararen Aholku Batzordea, 2012) eta EBPNen ezarritako alderdietan oinarritzen da.

1982ko Erabileraren Normalizazioaren legea abiapuntu hartuta, Eusko Jaurlaritzak goitik beherako (*top-down*) politikak egin izan ditu euskararen ikaskuntza eta erabilera sustatzeko, eta egon den inbertsio politikoa eta ekonomikoa handia izan da. Gobernuko politiken laguntza oso garrantzitsua izan da euskararen biziberritze prozesuan eta nabarmentzekoa da gizartea ere ados egon dela eta oraindik ere halaxe dagoela ekinbide horiekin, beheko 1. taulan ikusten den moduan. Datuek erakusten duten moduan, euskara sustatzeko politikekiko jarrera gero eta positiboagoa da, 20 urtetan (1996tik 2016ra) 17,7 puntu igo baita alde dauden biztanleen ehunekoak.

Urtea	1991	1996	2001	2006	2011	2016
Oso aldekoa + Aldekoa	52,1	47,3	50,3	64,7	62,3	65,0
Ez alde, ez kontra	29,5	37,2	33,6	24,0	26,1	25,8
Oso kontrakoa + Kontrakoa	18,4	15,5	16,2	11,2	11,6	9,3

1. taula: Euskararen erabilera sustatzearekiko jarrerak EAEn (ehunekoak). "16 urte edo gehiagoko biztanleriak euskararen erabilera sustatzeari buruz duen jarrera Euskal Herrian, lurraldeari jarraiki. 1991-2016" dokumentutik moldatuta. Data 2018ko Martxoaren 7a. Eustat. 2021/09/27an kontsultatuta.

Euskararentzako mesedegarriak diren makro mailako hizkuntza-politikak garrantzitsuak eta beharrezkoak badira ere, euskararen biziberritzeak gizarte mugimendu aktiboa izan du oinarri. Jacqueline Urlaren hitzetan: "The intense desire for social liberation that ran throughout Spanish society after the end of the dictatorship and the subsequent restructuring of the state into autonomous communities allowed these early grassroots efforts at language revival to flourish and grow." (Urla, 2012: 8). Patxi Baztarrikak ere azpimarratu du gizartearen parte hartzea euskararen biziberritzearen oinarrietako bat dela (Euskararen Aholku Batzordea, 2016a: 9).

1.2. Euskararen bilakaera demolinguistikoa eta soziolinguistikoa EAEn

Kapitulu honen hasieran aipatu den moduan, ikerketa soziolinguistikoek eta ikerketetatik ateratako datuek euskararen normalizazio prozesuaren ardatzetako bat osatzen dute. Nahiz eta datu makrokantitatiboak ez diren nahikoa hizkuntza baten bilakaera soziolinguistikoa aztertu ahal izateko (Kaplan eta Baldauf, 1997: 52; Kasares, 2014), halako ikerketek lege, politika eta plangintzen ebaluazioa egiteko balio dute. Oro har, askotariko ikerketa soziolinguistikoetako datu bilketa baliagarria da hizkuntzaren benetako egoera erakusteko, egoeraz kontzientzia hartzeko, eta aitortpena eta baliabideak eskatzeko (Urla eta Burdick, 2018: 73). EAeko kasuan, Mapa Soziolinguistikoaren eta Inkesta Soziolinguistikoaren bidez, Eusko Jaurlaritzak euskararen bilakaera soziolinguistikoari buruzko datu makrokantitatiboak argitaratzen ditu.

Mapa eta Inkesta Soziolinguistikoetan biztanleriari, euskara gaitasunari, lehen hizkuntzari (H1), hizkuntza-transmisioari, euskararen etxeko erabilerari eta euskararen erabilera

sustatzearekiko jarrerai buruzko datu kuantitatibo makroak agertzen dira. Argitalpen berrienak 2016ko datuekin 2020an argitaratutako VI. Mapa Soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2020) eta 2016an argitaratutako VI. Inkesta Soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2016a, 2016b) dira. Ikerketa hauetatik aukeratutako zenbait datu kapitulu honetako hainbat azpiataletan aipatuko dira beheraxeago.

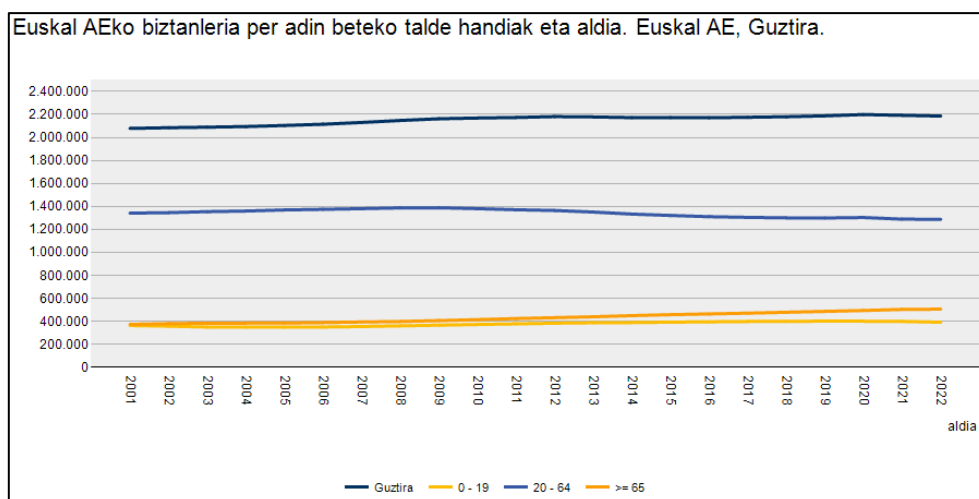
Bi ikerketa makrokuantitatibo horiez gain, Soziolinguistika Klusterrak egiten duen beste ikerketa bat ere aipatu behar da, hizkuntzen kale erabileraren neurketarena, hain zuzen ere. Azken datuak 2021ean batu ziren eta 2022an argitaratu (Soziolinguistika Klusterra, 2022a). Euskararen kale erabilerari buruzko datuak hizkuntza-erabilerari buruzko 1.2.5. azpiatalean agertzen dira, etxeko erabileraren datuekin batera.

Hurrengo paragrafoetan datu makrokuantitatibo batzuen azalpena egingo da, emaitzak atalka banatuta: biztanleriaren bilakaera (1.2.1), egoera sozio-ekonomikoa (1.2.2), euskararen ezagutza (1.2.3), euskararen transmisioa (1.2.4), erabilera (1.2.5) eta jarrerak (1.2.6), euskara esparru digitalean (1.2.7) eta euskal kultur kontsumoa (1.2.8).

1.2.1. Biztanleria: oro har biztanleria zahartua, baina euskaldunak, batez ere haur eta gazteen artean

Azpiatal honetan EAEko biztanleriaren bilakaera aztertzen da Eustatetik ateratako datu eta grafikoetan oinarrituta. Biztanleriaren bilakaera aztertzea garrantzitsua da, gizartearen egitura demografikoa aldatu egin delako eta horrek ondorioak dauzkalako euskararen bilakaera soziolinguistikoa.

Beheko 1. grafikoan EAEko biztanleriaren bilakaera ikusten da, adin taldeka banatuta eta 2001etik 2022ra. Ikusten den bezala, motela den arren, biztanleriak hazteko joera du: gaur egun, 2,2 milioi inguru biztanle bizi da EAEn. Adin tarteei erreparatuta, tarte guztietako joera nahikoa horizontala bada ere, 65 urte edo gehiagokoen hazkundera egon dela antzeman daiteke, 20-64 urteko biztanleriak beherantz egin duen bitartean. 20 urtetik beherakoen kopuruak gorantz egin duen arren, nahikoa egonkor mantentzen da, edo bestela esanda, ez da adinekoren hazkundera bezain azkarra. Honek esan nahi du 2001etik hona zahartze prozesua egon dela EAEn.



1. grafikoa: EAEko biztanleria adin taldeka eta urteka. Eustatetik aterata (2022/12/27an kontsultatuta).

Beraz, EAEko biztanleria emeki hazi den arren, zahartze prozesuak aurrera egiten jarraitzen du. 1981 eta 2022 bitarteko datuei erreparatuta (ikus beheko 2. eta 3. taulak), ikusten da adin tartetan egon den aldaketa esanguratsua dela. Izan ere, epe horretan 20 urte baino gutxiagoko biztanleriak behera egin du %34,2tik %18ra, eta 64 urte baino gehiagoko ehunekoak igotzea egin da, %9,2tik %23,2ra. Hau da, gazteenen ehunekoak 16 puntuko jaitsiera izan duen bitartean, zaharrenek 14 puntuko igoera izan du, eta bien arteko aldea txikituta (gazteen aldeko 25 puntuko tartetik, zaharrenek mesedetarako 5,2 puntuko aldera).

3. taula. Biztanleriaren bilakaera adin-talde nagusien arabera. EAE, 1981-2019 (%)

Adina	1981	1991	2001	2011	2019
≥ 65	9,2	12,6	18,0	19,5	22,3
20-64	56,6	61,9	64,5	63,1	59,4
0-19	34,2	25,5	17,5	17,4	18,4
Guztira	2.141.809	2.104.041	2.079.210	2.174.033	2.188.017

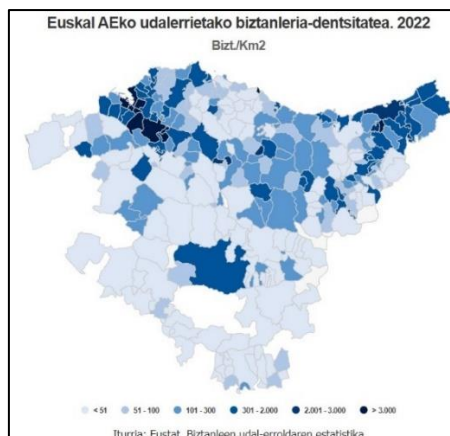
Iturria: EUSTAT. Biztanleriaren eta Etxebizitzaren Zentsuak eta Udal Erroldaren Estatistikak.

2. taula: "3. taula. Biztanleriaren bilakaera adin-talde nagusien arabera. EAE, 1981-2019 (%)" taula VI. Mapa Soziolinguistikotik aterata (Eusko Jaurlaritzak, 2020: 15).

Adina	2001	2011	2016	2019	2020	2021	2022
>= 65	%17,97 373.655	%19,52 424.298	%21,42 465.174	%22,25 486.738	%22,47 494.364	%22,98 504.053	%23,17 506.596
20 - 64	%64,52 1.341.527	%63,08 1.371.478	%60,35 1.310.684	%59,39 1.299.513	%59,27 1.303.818	%58,79 1.289.412	%58,89 1.287.549
0 - 19	%17,51 364.028	%17,40 378.257	%18,23 396.028	%18,36 401.766	%18,25 401.529	%18,23 399.734	%17,95 392.372
Guztira	2.079.210	2.174.033	2.171.886	2.188.017	2.199.711	2.193.199	2.186.517

3. taula: "Euskal AEko biztanleria per lurralde eremua, adin beteko talde handiak, sexua eta aldia" datuetan oinarritutako taula. Iturria: Eustat (2022a). Eustateko eguneratze-data: 2022-10-27.

EAEko biztanleriaren adina ez ezik, bitanleria hori non biltzen den jakitea esanguratsua da. Izan ere, biztanleriaren dentsitatea erakusten duen 1. irudiaren arabera, tradizioz euskaldunak diren herrietan biztanleriaren dentsitatea askoz baxuagoa da, eta aldiz, gehienbat erdaldunak diren hiriburuek, biztanle gehiago dituzte.



1. irudia: "Euskal EAKo udalerrietako biztanleria-dentsitatea. 2022"(Eustat, 2022b).

Ez hori bakarrik, Hegoaldeko arnaguneei buruzko datuetan oinarrituta, lurrebasok (2019: 123) dio euskararen arnaguneak diren udalerririk gutxitu ez ezik, (132tik 96ra), 96 udalerririk horietan bizi diren euskal hiztunak gutxitu egin direla. Halaber, Hegoaldeko arnagune beteetan bizi diren euskal hiztunak 1991an %2,8 izatetik, 2011n %0,3 izatera pasatu dira. Honek esan nahi du, euskararentzako egoera mesedegarria eskaintzen duten testuinguruetan biztanleria jaisten ari dela, eta euskararentzako testuinguru oztopatzaileetan daudela euskal hiztun gehienak.

1.2.2. Egoera sozio-ekonomikoa

Azken 3 hamarkadetan EAEn eraldaketa sozio-ekonomiko handiak egon dira eta aldaketa horiek hobekuntza eta hazkuntza ekarri dute euskararentzat, baita termino ekonomikoetan ere (Baztarrika, 2019), beherago zehaztuko den bezala.

EAEko ekonomian krisiak eta garai txarrak egon ziren 1980ko garaian, desindustrializazioaren eraginez langabezia asko handitu zelako. Hala ere, 2000tik aurrera EAEko langabezia tasa Espainiako tasa baino baxuagoa izan da. Ez hori bakarrik, Baztarrikak (2019: 247-248) eskaintako EAEko egoera ekonomiko oparoari buruzko datuen artean, aipatzekoa da euskararen sektore ekonomikoak BPGan egiten duen ekarpena %4,2koa dela (hezkuntzarena %5,5, turismoarena %5,8 eta I+D+i-rena %2,1 dira). Horrez gain, lanpostuen %6,3 sortzen du EAEn. EAEko egoera ekonomikoari buruzko beste datu batzuen artean:

- Biztanleriaren %9k du batz-besteko diru-sarreraren %60 baino gutxiago EAEn, Europar Batasuneko (EB) ehunekorik baxuena.

- Giza Garapenaren Indizeari dagokionez, EAE 13.a da munduko rankingean, 0,916 punturekin 2015eko datuen arabera.
- Hezkuntzari dagokionez, abandonatze tasa %7,2koa zen 2016an eta EBn, aldiz, %11,1koa. Horrez gain, 30 eta 34 urte bitartekoen %48,9k goi mailako ikasketak amaituta zituen.
- 2017an langabezia tasa %11,3koa zen, Espainiako tasarik baxuena eta beheako joerarekin.

EAEko datu sozio-ekonomiko hauek, besteak beste, euskararen balio ekonomikoa uzten dute agerian, eta horrek eragina du biztanleek euskararekiko dauzkaten jarreretan, beherago zehaztuko den moduan.

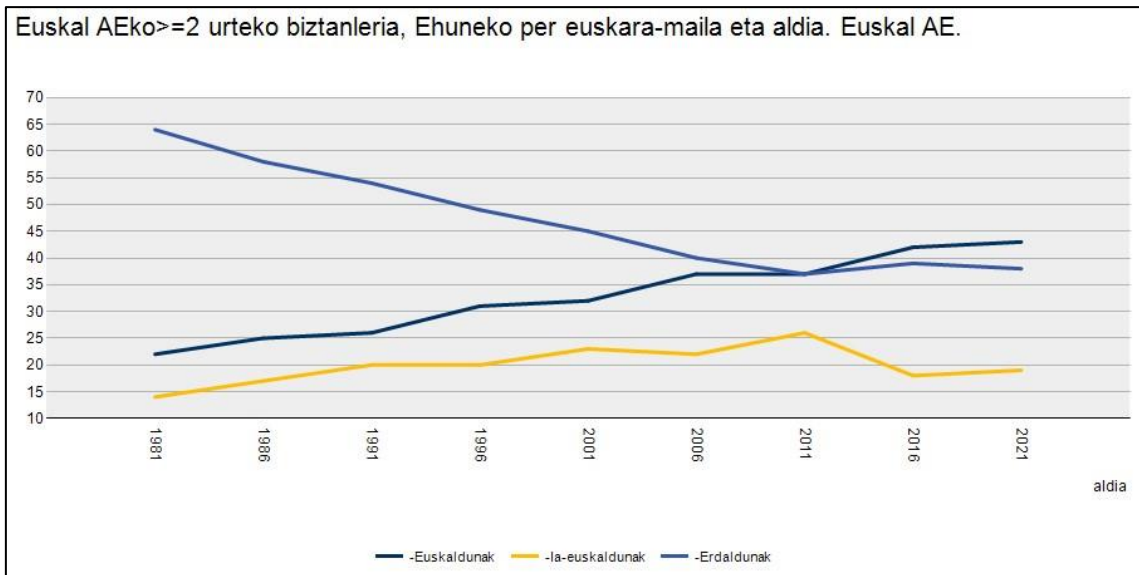
1.2.3. Euskararen ezagutza

Azpiatal honetan EAEko euskararen ezagutzaren bilakaera aztertzen da. Euskararen ezagutzaren bilakaerari buruzko datu makroak Mapa zein Inkesta Soziolinguistikoetan eta Eustaten kontsultatu daitezke. Mapa eta Inkesta Soziolinguistikoetako datuak 80ko hamarkadaren amaieratik jasotzen hasi ziren (Ortega eta Manterola, 2022): daturik zaharrenak 1991koak dira eta Eustatekoak 1981ekoak. Inkesta eta Mapa Soziolinguistikoetan euskararen ezagutza neurtzeko hiru talde hauetan banatzen dira biztanleak: euskaldunak, euskaldun hartzaileak eta erdaldunak. Eustaten, ordea, euskaldun hartzaileen taldearen ordean, “ia-euskaldunak” terminoa erabiltzen da. Eustaten arabera euskaldunak “euskara ulertu eta euskaraz hitz egiten dutenak” dira eta ia-euskaldunak “ulermen-maila ona edo ertaina, baina hitz egiteko zailtasuna dutenak” dira (Eustat, 2013).

Eustateko datuen arabera, euskararen ezagutzak gora egin du. 1981etik 2021era euskaldunen ehunekoa 21,5etik 43,3ra igo da (ikus 4. taula). Horrez gain, urteroko euskaldunen proportzioen joera positiboa izan da, hau da, euskaldunen kopurua igotzen joan da urtez urte (ikus 4. taula eta 2. grafikoa).

	1981	1986	1991	1996	2001	2006	2011	2016	2021
Euskaldunak	21,53	24,58	26,28	30,88	32,31	37,39	37,24	42,20	43,31
Ia-euskaldunak	14,46	17,42	19,84	19,72	23,12	22,14	25,55	18,46	19,09
Erdaldunak	64,01	57,99	53,88	49,40	44,57	40,47	37,20	39,34	37,60

4. taula: “Euskal AEko >=2 urteko biztanleria per lurraldeak, banako-aldagaia, euskara-maila eta aldia” datuetan oinarritutako taula. Iturria: Eustat (2022). Eustateko eguneratze-data: 2022-12-27. 2. irudiko grafikoarekin bat datozen datuak. 2023/01/02an kontsultatuta.



2. grafikoa: “Euskal AEko >=2 urteko biztanleria per lurraldeak, banako-aldagaia, euskara-maila eta aldia” grafikoa Eustatetik aterata. Iturria: Eustat (2022). Eustateko eguneratze-data: 2022-12-27. 2. irudiko grafikoarekin bat datozen datuak. 2023/01/02an kontsultatuta.

2. grafikoa ikus daitekeen moduan, 2 urtetik gorako euskaldunen zein ia-euskaldunen ehunekoek gora egin dute urtez urte eta erdaldunenak behera. 2011tik aurrera, euskaldunen ehunekoak erdaldunena gainditu du EAEn.

1981etik gaur egunera arteko euskaldunen bilakaera positibo horretan 1982ko Erabileraren Normalizazio legeak eragin handia izan du. Batez ere, euskara irakaskuntzan modu ofizialean sartzeko hasi zenetik eta gurasoen D ereduaren aldeko aukera sendotzen hasi zenetik, euskaldunen ehunekorik handiena adin txikikoen taldean dago. Murgiltze ereduari, eta oro har, euskal hezkuntza sistemari buruzko hainbat datu kapitulu honen 1.3. atalean emango dira.

Bestalde, euskararen ezagutzaren piramidea guztiz aldatu da, 1981ean gazteen ia %20k zekielako euskaraz, eta 2016an, berriz, ia %85ak (Baztarrika, 2019: 250). Lehen adinekoenak ziren euskaldunen ehunekorik altuena zutenak, eta gaur egun gazteak dira, alde handiarekin gainera. 5. taulan ondo ikusten da nolakoa izan den bilakaera hau, bost urtetik behineko datuekin, euskaldunei, ia-euskaldunei eta erdaldunei dagokienez:

		1981	1986	1991	1996	2001	2006	2011	2016	2021
Euskaldunak	2-19	25,67	31,67	38,98	47,16	51,92	52,10	58,13	58,18	57,80
	20-64	29,33	28,15	26,11	24,92	24,70	27,40	24,54	25,68	27,08
	+65	45,00	40,18	34,91	27,92	23,38	20,50	17,33	16,14	15,12
ia-euskaldunak	2-19	53,66	63,80	62,59	55,74	46,30	40,55	27,88	27,03	27,16
	20-64	30,25	24,81	27,07	33,38	40,58	42,90	49,55	48,31	47,30
	+65	16,09	11,39	10,34	10,88	13,12	16,56	22,57	24,66	25,54
Erdaldunak	2-19	32,01	25,05	19,02	13,78	10,17	9,44	6,20	3,00	1,81
	20-64	35,53	38,35	39,76	39,59	37,42	34,90	34,60	37,11	35,53
	+65	32,46	36,59	41,22	46,63	52,41	55,67	59,20	59,90	62,65

5. taula: “Euskal AEko >=2 urteko biztanleria per eskualdea, euskara-maila, adina eta aldia” datuak. Iturria: Eustat. Eustaten eguneratze-data: 2022-12-27.

Euskararen tokian tokiko bilakaera soziolinguistikoa nolakoa den aztertu ahal izateko, gune soziolinguistikoak bereizten dira, euskaldunen ehunekoaren arabera (Eusko Jaurlaritza, 2020: 39):

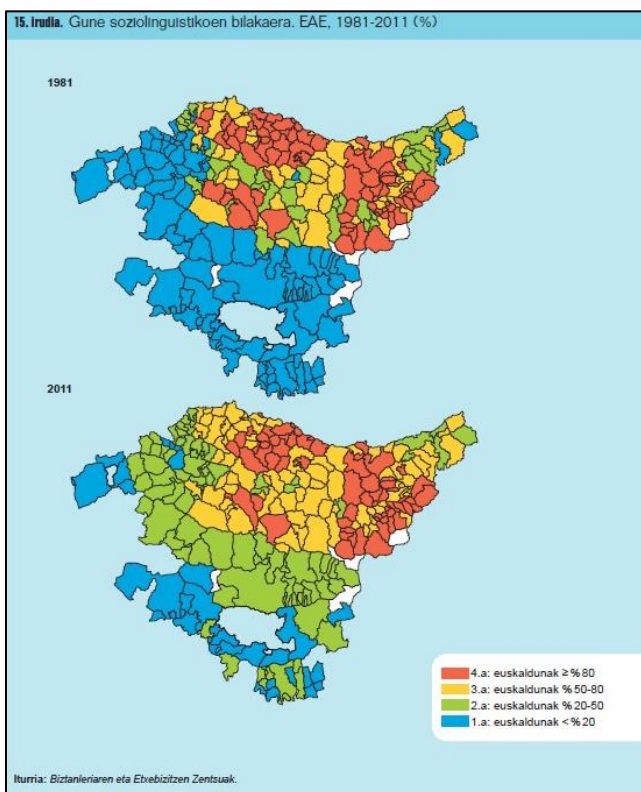
- Lehen gune soziolinguistikoan biztanleriaren %20 baino gutxiago da euskalduna.
- Bigarren gune soziolinguistikoan, biztanleriaren %20-50 bitartean da euskalduna.
- Hirugarren gune soziolinguistikoan, biztanleriaren %50-80 bitartean da euskalduna.
- Laugarren gune soziolinguistikoan, biztanleriaren %80 edo gehiago da euskalduna.

EAEko udalerrri gehienak bigarren edo hirugarren gune soziolinguistikoetan daude, hau da, EAEko udalerrri gehienetan biztanleriaren %20tik gora eta %80tik behera euskalduna da. EAEko udalerrrien bilakaerari dagokionez, 2. eta 3. irudietan agertzen diren 1981, 1986, 2011 eta 2016ko mapetan oinarrituta, ikusten da 1981ean eta 1986an lehen gune soziolinguistikoan zeuden udalerrri gehienak bigarren gunera pasatu direla. 2011n lehen gunean zeuden beste batzuk ere bai, 2016an. Honek esan nahi du biztanleriaren %20 baino gutxiago euskalduna zen udalerrri gehienetan euskaldunen ehunekoa igo egin dela.

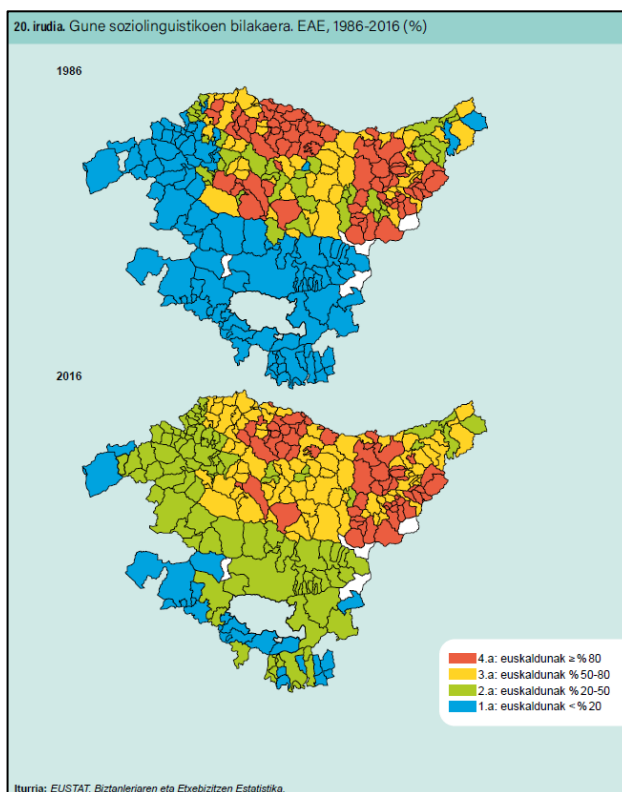
Hurrengo orriko 2. eta 3. irudietako mapetan ikusten den bezala, bigarren eta hirugarren gune gehiago daude 2016an, lehen gunean zeuden udalerrrien kopurua jaitsi egin den bitartean. Hala ere, laugarren gune batzuk ere “galdu” dira. 1981eko eta 1986ko mapetan gorritz agertzen diren udalerrriak gutxiago dira 2011 eta 2016ko mapetan. Izan ere, 1986an 85 udalerrri zeuden laugarren gunean eta 2016an, horietatik 22 kolore horikoak dira, hau da, hirugarren gunekoak (Eusko Jaurlaritza, 2020: 42).

Udalerrrien euskararen ezagutzan dagoen garapena esanguratsua da, EAEko 5 urte edo gehiagoko biztanleria gehiena (%72,2) bigarren gune soziolinguistikoan bizi delako. Gune horretan bizi diren euskaldunak EAEko euskaldun guztien %55,7 dira (Eusko Jaurlaritza, 2020: 41). Hau da, EAEko euskaldunen erdia baino gehiago hiru hiriburuak eta 50.000 biztanletik gorako hiri guztiak barne hartzen dituen 80 udalerriz osatutako gunean bizi da. Biztanleriaren beste %27,8 beste hiru guneetan banatzen da ehuneko hauetan: %24,1 hirugarren gunean, %3,2 laugarren gunean, eta, azkenik, %0,6 lehen gune soziolinguistikoan.

Beraz, euskal hiztunen bilakaera aldatu egin da, baina ez da berdin aldatu gune guztietan. EAEko biztanleriaren eta EAEko euskal hiztunen banaketa geografikoa oso kontzentratuta dago hiriburuetan eta 50.000 biztanletik gorako hirietan. Lehen guneko hiri eta herri gutxiago egotea euskararentzako datu positiboa bada ere, arriskutsua izan daiteke laugarren guneen galera. Izan ere, beste arrazoen artean, arnaguneak mantentzea garrantzitsua da, bertan “belaunetz belauneko transmisioa segurtaturik” dagoelako (Zalbide, 2019: 28).



2. irudia: “Gune soziolinguistikoaren bilakaera, EAE, 1981-2011 (%)” V. Mapa Soziolinguistikoko 15. irudia (Eusko Jaurlaritza, 2014).

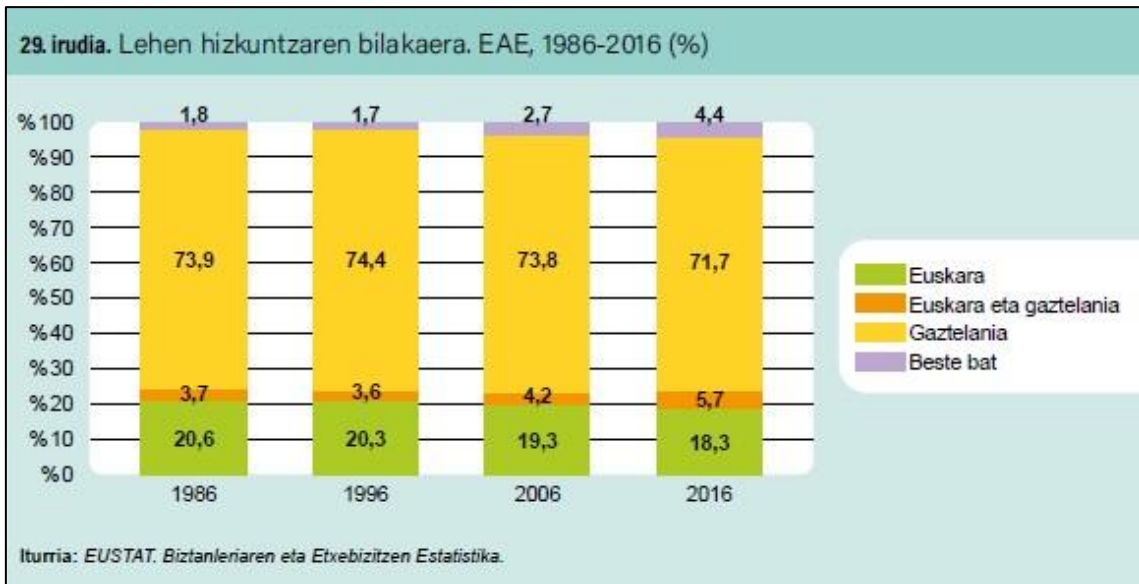


3. irudia: “Gune soziolinguistikoaren bilakaera, EAE, 1986-2016 (%)” VI. Mapa Soziolinguistikoko 20. irudia (Eusko Jaurlaritza, 2020).

1.2.4. Euskararen transmisioa

Kapitulu honen hasieran azaldu den moduan, EBPnren ardatzetako bat euskara ondorengoetaratzea zen, hau da, euskararen belaunaldiz belaunaldiko transmisioa sendotzea. Kasaresek dioenez (2015: 24), euskararen transmisioari buruzko azterlan soziolinguistiko gehienak makrokuantitatiboak izan dira eta ez dira datu mikrokualitatiboz osatu (Siadeco, 1994 in Zinkunegi, 1995; Eusko Jaurlaritza, 2008a, 2008b, 2013, 2014, 2016a, 2016b).

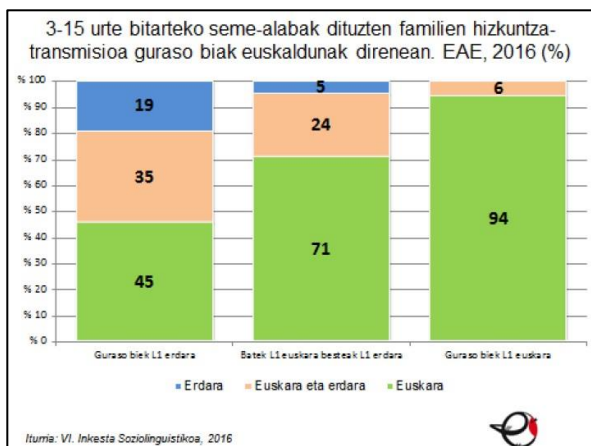
Seigarren eta orain arteko azken Mapa Soziolinguistikoa esaten den moduan, “2016ko Biztanleriaren eta Etxebizitzaren Estatistikako datuen arabera, EAEn bost urte edo gehiagoko biztanleen %18,3k euskara soilik eskuratu du etxean eta beste %5,7k euskara eta gaztelania eskuratu ditu.” (Eusko Jaurlaritza, 2020: 53). Hau da, EAeko 5 urte edo gehiagoko biztanleriaren %24k euskara du H1 (euskara soilik edo gaztelaniarekin batera). 1986ko datuekin alderatuta, esan daiteke euskararen etxeko edo familia bidezko transmisioa mantendu egin dela, euskara soilik jaso duten ehunekoak jaitsi den arren (%20,6tik %18,3ra), euskara eta gaztelania jaso dutenena igo egin delako %3,7tik %5,7ra (ikus 3. grafikoa).



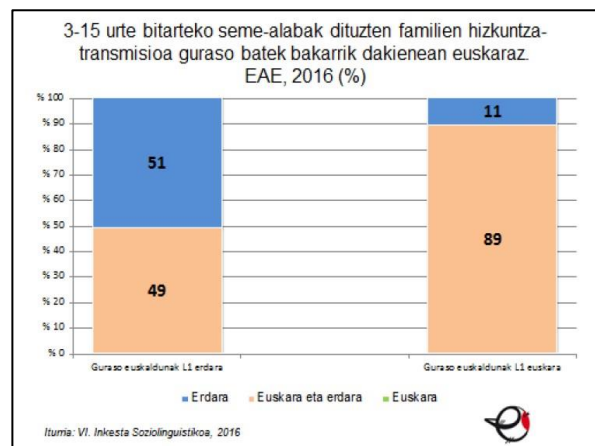
3. grafikoa: "29.irudia. Lehen hizkuntzaren bilakaera. EAE, 1986-2016 (%)"(Eusko Jaurlaritza, 2020: 54).

Bestalde, EAEko biztanleriaren H1aren bilakaera datuetan bereziki deigarria da beste hizkuntza bat jaso dutenen ehunekoak. Ehuneko horren hazkundeak agerian uzten du EAEko biztanleriaren aldaketa, immigrazioaren hazkundera, eta hizkuntza aniztasuna aintzat hartzearen beharra (Garaio, 2022).

Baliteke gurasoen konfigurazioak eragina izatea euskararen transmisioan. Izan ere, VI. Inkesta Soziolinguistikoaren datuen arabera (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 15), EAEn, 3 eta 15 urte bitarteko seme-alabak dituzten familietan guraso biek euskaraz dakitenean eta biek euskara H1 dutenean, euskararen transmisioa bermatuta dago: %94k euskara soilik transmititzen du eta beste %6k euskara gaztelaniarekin batera (ikus 4. grafikoa).



4. grafikoa: "3-15 urte bitarteko seme-alabak dituzten familien hizkuntza-transmisioa guraso biak euskaldunak direnean. EAE, 2016 (%)" (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 15).



5. grafikoa: "3-15 urte bitarteko seme-alabak dituzten familien hizkuntza-transmisioa guraso batek bakarrik dakienean euskaraz. EAE, 2016 (%)" (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 16).

Euskaraz gurasoetako batek bakarrik dakien kasuetan eta euskara guraso horren H1 denean (ikus 5. grafikoa), euskara transmititzen zaie hurrei gaztelaniarekin batera kasuen %89an. Gaztelania bakarrik, %11n. Aldiz, euskara dakien guraso bakar horrentzat euskara H2 denean, kasuen %49tan euskara eta gaztelania, biak transmititzen dira. Gaztelania bakarrik, %51n (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 16). Datu hauen arabera, beraz, euskararen transmisioa altua dela esan daiteke.

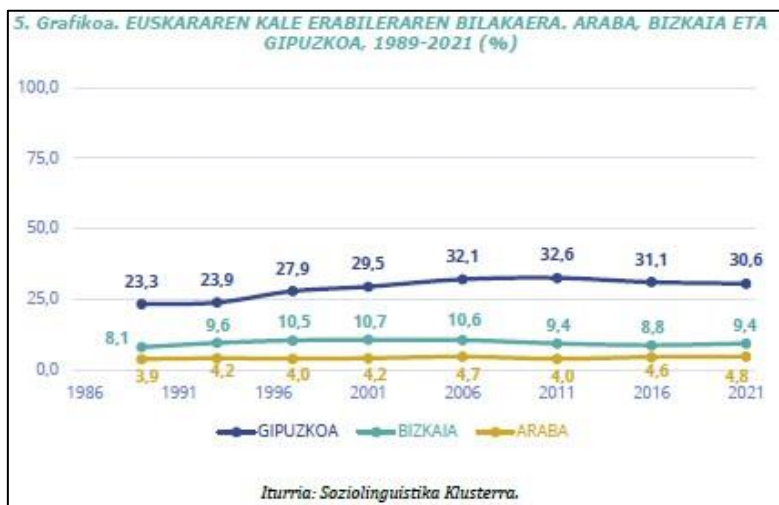
Azpiatal honetan euskararen transmisioari buruzko datuak aurkeztu dira H1aren eta familia bidezko hizkuntza-jarraipenean oinarrituta. Hala ere, Zinkunegik (1995: 76) dioen moduan, transmisioaren kontzeptua bi eratakoa izan daiteke; informala edo formala. Informala etxean gurasoekin eta familian gertatzen den hizkuntza-transmisioa da eta formala, hezkuntza formala edo eskolaren bidez gertatzen dena. Bi transmisio horiek desberdintzen diren arren, aipatutako ikerketetan eta transmisioari buruz hitz egiten den gehienetan, transmisioa esaten denetan, transmisio informalarik egiten zaio erreferentzia, hau da, familian eta gurasoen bidez gertatzen den transmisioari buruz hitz egiten da. Tesiko bigarren kapituluaren eztabaidatuko dira hizkuntza-transmisioari buruzko ikuspegi hauek denak. Aurreratze aldera, dena dela ere, aipatu behar da bi transmisio edo hizkuntza-sozializazio motak aintzat hartzea garrantzitsua dela, batez ere euskara bezalako kasuan, non hiztun berriek paper oso garrantzitsua bete duten, bai euskararen ezagutzari dagokionez, D ereduaren sustapenean, zein hizkuntza beraren familia bidezko transmisioan. Hezkuntza bidezko hizkuntza-transmisio formalaren datu batzuk 1.3. atalean emango dira.

1.2.5. Euskararen erabilera

1990ko hamarkadan sartzeko, euskara transmisioaren berreskurapena indartzen ari zen irakaskuntzaren eta helduen euskalduntzearen ondorioz. Beraz, hizkuntzaren normalizazioan ezagutzatik erabilerarako pausoa eman beharra azpimarratzen hasi zen, poliki-poliki euskalgintzako lehen mailako gaia bilakatzeraino. Testuinguru honetan, hizkuntzen kale-erabileraren hainbat neurketa egin ziren: Euskal Kultur Batzordeak (EKB) 1989an, 1993an, eta 1997an, Soziolinguistikaren Euskal Institutuak (SEI) 2001ean eta Soziolinguistika Klusterrak 2006an (Altuna, 2002; Altuna eta beste, 2012). Geroago ere, kale-erabileraren datuak bildu izan dira, besteak beste VII. Neurketa 2016an (Soziolinguistika Klusterra, 2017b) eta "Jendaurrean Erabili" proiektuaren bigarren fasean (Soziolinguistika Klusterra, 2019). Azkenik, 2022ko maiatzean argitaratu zen Euskal Herri mailako azken hizkuntzen erabileraren kale-neurketa (Soziolinguistika Klusterra, 2022a).

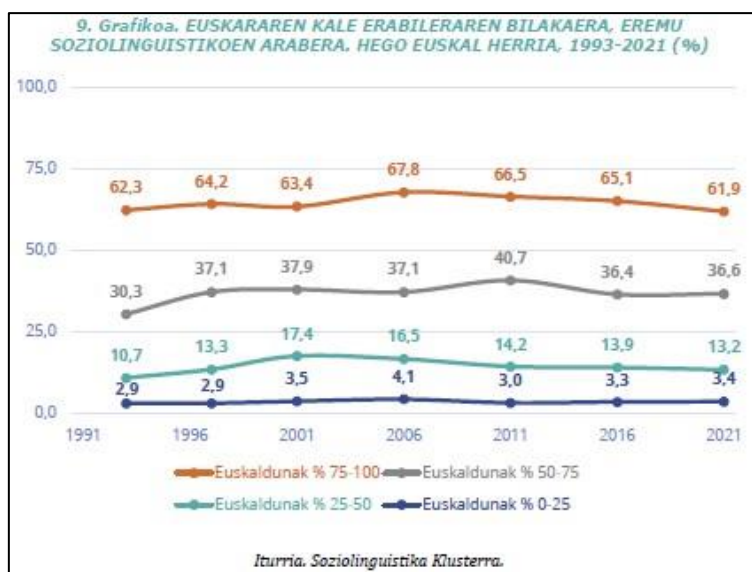
Euskararen biziberritze prozesua bidegurutzean dagoela esaten denean (Irizar, 2017: 12), besteak beste, ezagutza eta erabileraren arteko aldeagatik da. Izan ere, 20 urtetan (1996tik 2016ra) EAEn egon den euskararen erabileraren hazkundera 2,4 puntukoa izan da, %18,1etik %20,5era (Eusko Jaurlaritz, 2016a: 17), euskaldunen bilakaera %27,7tik %33,9ra izan den bitartean (6,2 puntuko igoera) (Eusko Jaurlaritz, 2016a: 4).

Azken datuek adierazten duten bezala, Euskal Herri mailako euskararen kale erabilera ez da ia aldatu; 1986 eta 2021 bitartean 1,8 puntu igo da (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 35). Hala ere, badirudi EAEko lurraldeetan hazkundera pixka bat nabariagoa izan dela (ikus 6. grafikoa).



6. grafikoa: "5. Grafikoa. Euskararen kale erabileraren bilakaera. Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa, 1989-2021 (%)" (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 39).

Emaitza harrigarria ez bada ere, euskararen kale-erabilerak gora egiten du euskaldunen dentsitatea handiagoa den lekuetan. Hau da, udalerriko euskararen ezagutzak eragina du kaleko erabileran (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 42). Hala ere, gune soziolinguistikoei buruzko datuetan gertatu den antzera, azken bost urtetan, kale-erabilerak behera egin du Hego Euskal Herriko eremurik euskaldunenetan (ikus 7. grafikoko lerro laranja).



7. grafikoa: "9. Grafikoa. Euskararen kale erabileraren bilakaera, eremu soziolinguistikoaren arabera. Hego Euskal Herria, 1993-2021 (%)" (Soziolinguistika Klusterra, 2022a: 44).

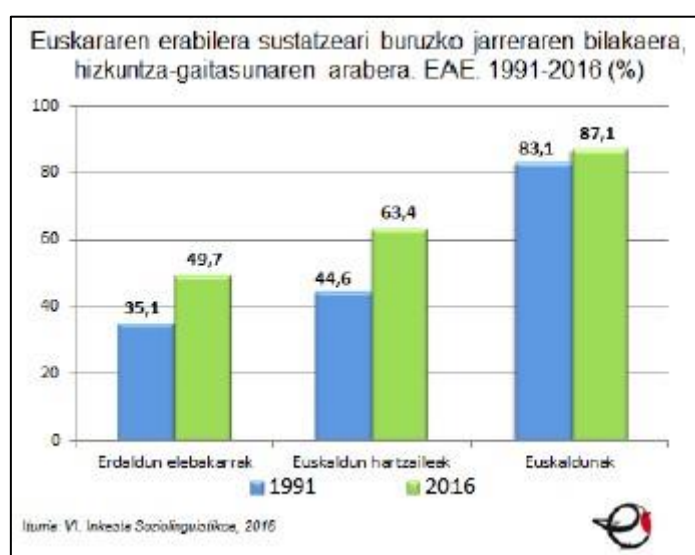
Tesi honen helburua kontuan hartuta, euskararen kale-erabilerari buruzko datu berri guztien artean, bereziki interesgarria da hizkuntzen kale-erabileran haurren presentziak daukan eragina. Izan ere, euskararen erabilera daturik altuenak haurren eta nagusien arteko elkarrekintzetan jaso ziren. Haurrak eta nagusiak euren artean elkarriketan daudenean banatuta daudenean baino euskara gehiago erabiltzen dute (haurrek euren artean %14,8k egiten du euskaraz, nagusiak %9,1, eta biak nahastuta %20,4). Badirudi haurren eta helduen artean euskaraz egiteko arau sozialak baduela indarra, beharbada guraso izatean hurrekin euskaraz egiteko joerarengatik (Soziolinguistika Klusterra, 2022a).

Euskararen etxeko erabilerari dagokionez, V. Mapa Soziolinguistikoak aurkeztu dituen datuak datu kezagarriak dira, euskararen etxeko erabilerak behera egin duela azken 20 urteetan. Hain zuzen ere, 22,5 puntu EAEn. Hala ere, "horrek ez du esan nahi erabilera orokorra murriztu denik, baizik eta euskaldunen ehunekoa asko hazi dela, eta erabilera ez dela neurri berean hazi" (Eusko Jaurlaritza, 2014: 95). Bai V. zein VI. Mapa Soziolinguistikoaren arabera, euskaldunen H1k rol garrantzitsua betetzen du etxeko erabileran. Izan ere, euskara H1 dutenen %68,5k erabiltzen du euskara etxean, %19,3k euskara eta gaztelania, eta %12,2k gaztelania edo beste hizkuntza bat. Euskara eta gaztelania H1 dutenen %13k erabiltzen du euskara, %54k euskara gaztelaniarekin batera, eta %33k ez du euskara erabiltzen etxeko eremuan. Euskara H2 dutenen multzoko datuei dagokienez, ordea, %6,7k erabiltzen du euskara soilik, %17,9k euskara eta gaztelania, eta gehiengoak (%75,4k) ez du euskara erabiltzen. Azken datu hauek oso onak ez diruditen arren, aurretik aipatu den bezala, gurasoen konfigurazio linguistikoak kontuan hartzea ezinbestekoa da, ezin daitekeelako etxeko eremuko hizkuntza-erabilera aztertu familia kide bakarraren hizkuntza-erabileran eta bere H1ean oinarrituta.

1.2.6. Euskararekiko jarrerak

Euskararen ezagutzari, erabilerari eta transmisioari buruzko datu makrokuantitatiboak ez ezik, euskararekiko jarrerak ere oso ikertuak izan dira. Izan ere, hizkuntza-ideologiek (eta jarrerak) rol oso garrantzitsua betetzen dute hizkuntza bat ikasi, erabili edota transmititzerako orduan.

Azken VI. Inkesta Soziolinguistikoaren arabera, EAEn euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaera oso positiboa da. Hain zuzen ere, 1991tik 2016ra euskararen erabilera sustatzeari alde dagoen EAeko biztanleen ehunekoa 55etik 65era igo da. Denbora tarte berean, sustapen horren aurka daudenen ehunekoa jaitsi egin da %14tik %9,3ra (Eusko Jaurlaritzak, 2016a: 22). Dirudenez aldeko jarrerak lotura du hizkuntza-gaitasunarekin, hau da, euskara gaitasuna altua dutenek aldeko jarrera dute eta ez dakitenek, aurka egiteko joera handiagoa dute. Hala ere, aipatzekoa da jarrera positiboaren bilakaerak gora egin duela euskara gaitasuneko profil guztietan (ikus 8. grafikoa).



8. grafikoa: "Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaera, hizkuntza-gaitasunaren arabera. EAE. 1991-2016 (%)" (Eusko Jaurlaritzak, 2016a: 23).

Euskararekiko jarrera eta gaitasunaren arteko loturaz gain, Euskararen Gaineko Oinarrizko Diskurtsoa (EGOD) lanean euskararen erabilerak ere lotura duela erakutsi zen. Ez hori bakarrik, euskararekiko jarrerak "mugatu" dezake euskara gaitasuna, aldeko jarrerarik ez badago, ez baitago ikasteko edo hobetzeko ahaleginik egiterik. Horrez gain, gaitasunak ere erabilera mugatzen omen du (Euskararen Aholku Batzordea, 2016a: 23).

Euskararen aldeko eta kontrako jarrerei buruzko datuak aurkeztu direlarik, eta jakinda jarrera, gaitasuna eta erabilera lotuta doazela, oso baikorra da euskararen aldeko jarrera hobetu izana, eta gaitasunari buruzko datuetan esan den moduan, EAeko biztanleen euskara gaitasuna

ere handituz doa. Hala ere, badirudi bi faktore horien hobekuntzak ez duela ekarri euskararen erabileran esperotako emaitzak izatea.

1.2.7. Euskara esparru digitalean

Aurretik aipatu den bezala, EBPnko helburu nagusietako bat euskararen elikadura zen. Gaur egungo ESEP planean ere, euskararen elikadura hiru helburu estrategikoetako bat da (Euskararen Aholku Batzordea, 2012: 13). Elikadura horren barruan eta teknologia berrien zabalkundearekin, alor berri bat ireki zen eta gaur egun, ezinezkoa da hizkuntza baten egoerari buruz hitz egitea hizkuntza horrek Interneten eta Informazio eta Komunikazio Teknologietan (IKT) duen presentzia aztertu gabe.

Ahalegin handiak egin dira euskarak sarean duen presentzia indartzeko (Zarraga, 2010: 53) eta presentzia hori aztertua izan da, adibidez, *BAT Soziolinguistika Aldizkariako* 2003ko 48. zenbakian (*Teknologia berriak eta euskara*) eta 2019ko 111. zenbakian (*Bizindar digitala*). Euskararen bizindar digitalari buruzko azken zenbaki horretan, besteak beste, euskarak osasun digital ona duela aipatzen da (Waliño, 2019). Mundu digitalean euskara bezalako hizkuntza gutxitu batek egoera ona izatea oso onuragarria da eta hainbat lan egin dira horren inguruan: 2016an Eusko Jaurlaritzak “*Euskarazko IKTak: Gomendioak herri-aginteentzat*” dokumentua argitaratu zuen (Euskararen Aholku Batzordea, 2016b) eta 2018ko Ion Orzaizen Berriako Andras Kornairen elkarrizketan (Orzaiz, 2018) ere ikusten da euskararen egoera ona dela. Josu Waliñoren (2019) artikuluan agertzen da euskarazko Wikipediak 350.000 artikulua baino gehiago dituela eta horrek euskara munduko hizkuntzen zerrendan 29. tokian kokatzen du. Gaur egun, Euskarazko Wikipediak 400.000 artikulua baino gehiago ditu (Euskarazko Wikipedia, 2023), eta 34. postua du Wikipediako zerrendan (Ingelesezko Wikipedia, 2023). Euskararen lorpenak Wikipedian oso azpimarratzekoak dira, batez ere, kontuan hartuta 2011ra arte ez zegoela euskarazko Wikipediarik (Zallo, 2012).

Hala ere, 2021eko datuen arabera, EAEn sarean euskaraz nabigatzen duten herritarrak ez dira biztanleriaren laudenera ailegatzen (%23). Gehiengoak (%98) gaztelaniaz nabigatzen du eta %17k ingelesez ere (Rey, 2021).

1.2.8. Euskarazko kontsumo kulturala

Kulturaren Euskal Behatokia eta Eusko Jaurlaritzaren “Euskal Autonomia Erkidegoko parte-hartze kulturalari buruzko inkesta” txosteneko azken datuen arabera, EAEn bizi diren 15 urte edo gehiagoko biztanleriaren %24,9k euskarazko jardura kulturaletan parte hartzen du. Euskal hiztun direnen artean, %53,8k kontsumitzen du euskaraz dagoen kultura (Eusko

Jaurlaritza, 2019: 59). Hurrengo taulan aurkezten dira antzerkiari, musikari, zinemari, telebistari eta liburuei dagozkien kontsumo datuak:

	EAEko biztalaria	EAEko euskal hiztunak
Orokorrean	%24,9	%53,8
Antzerkia euskaraz	%20,1	%48,9
Musika euskaraz	%57,7	%82
Zinema euskaraz	%18,4	%44,7
Telebista euskaraz	%24,3	%60,8
Liburuak euskaraz*	%19,2*	%45*

6. taula: EAEko biztanleri osoaren eta euskal hiztunen euskarazko produktu kulturalen kontsumoa (Eusko Jaurlaritza, 2019: 59-66). Oharra: (*) duten ehunekoak ez daude biztanleri osoan oinarrituta, 2018an libururen bat irakurri dutenen ehunekoak dira.

Musikan alderik handiena ikusten da biztanleriaren bi taldetan. Izan ere, txostenean aipatzen den bezala, “kontuan izan behar da oso hedatuta dagoen praktika dela musika entzutea eta, gainera, hizkuntza ez dela oztopo gaindiezin bat.” (Eusko Jaurlaritza, 2019: 61).

Liburuei dagokienez, 2018an zehar biztanleen %74,2k irakurri zuen gutxienez liburu bat eta %44,2k, “biztanleria irakurlearen erdiak baino gehiagok, lau liburu edo gehiago irakurri ditu” (Eusko Jaurlaritza, 2019: 36). Irakurtzen duen biztanleria horretatik atera dira liburuak euskaraz irakurtzen dutenen ehunekoak, hau da, EAEko 15 urte edo gehiagoko biztanleen %74,2k irakurri du gutxienez liburu bat 2018an, horietatik, %19,2k euskarazko liburuak irakurri zituen azkeneko hiru hilabeteetan (Eusko Jaurlaritza, 2019: 65).

1.3. Euskal hezkuntza sistemaren bilakaera orokorra EAEn

Kapitulu honetan zehar azaldu den moduan, euskararen biziberritzean estrategia multidimentsionalak (Baztarrika, 2019) egon dira, eragile eta ekintzaile ezberdinek bat egin zuten euskara biziberritzeko. Eragile horien artean, hezkuntza sistema dago.

Hezkuntza sistemari buruzko atal honetan sorrera eta bilakaerari buruzko azpiatalarekin (1.3.1) hasten da, non ikastolen sorrera eta garapena aztertuko da, EAEko hezkuntza ereduen azalpenaz jarraituta. Ondoren, hezkuntzak bizi izan duen garapena aztertzen da euskararen murgiltze eredutik eleanitz proiektuetara (1.3.2). Atalarekin bukatzeko hezkuntza sistemaren emaitzak (1.3.3) aurkeztuko dira.

1.3.1. Euskal hezkuntzaren sorrera eta bilakaera

Aurretik aipatu den bezala, ikastolen eginkizuna euskararen biziberritze prozesuan oso garrantzitsua izan da. Batez ere, kontuan hartuta ikastolek eta baita gaur egungo D ereduak ere behetik gorako (*bottom-up*) hizkuntza-plangintzan dutela jatorria.

Lehenengo ikastola 1914an sortu zen Donostian, administrazioaren aldetik inoiz onartu ez bazen ere. Frankismo garaian (1939 eta 1975 bitartean) Gerra Zibilaren aurretik sortutako ikastola guztiak ezabatu zituzten, baina garai horretan izan zen, hain zuzen ere, ikastolen benetako sorrera. 1943an Elvira Zipitria klase klandestinoak ematen hasi zen bere etxean bertan (Egaña, 1996: 145). Hainbat urtetan zehar klase klandestinoekin jarraitu zuten, baina benetako ikastolaren garapen urteak 1961 eta 1975 bitartean izan ziren (Aztiker, 2018: 11); 1964-1965 ikasturtean, 596 ikasle zeuden EAeko ikastoletan, 1981-1982 ikasturtean 69.935 ikasle zeuden Euskal Herri osoko ikastoletan ikasten (Basurto, 1989: 148).

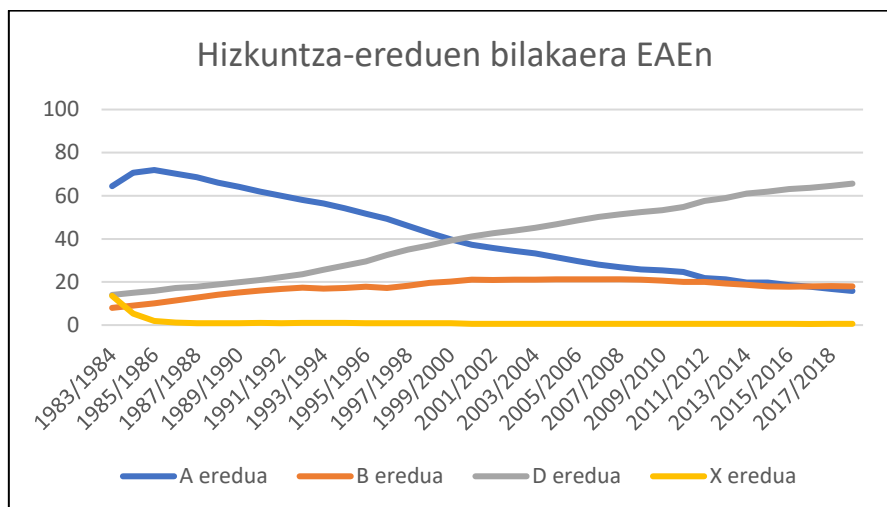
1977 eta 1982 bitarteko garaian aurreko 1960-1977 garaian hasitakoa sendotu zen, “permitted to address without excessive jumps the gradual implementation, diffusion and subsequent generalization of bilingual education in the terms that the Law of Normalization of 1982 legitimized, framed and has been protecting until the present” (Zalbide, 1998: 374). 1980tik gaur egun arte, hezkuntzaren esparruak oinarritzeko papera eta garrantzia izan du euskararen biziberritzean, batez ere EAEn (Manterola, 2020: 408).

Rol garrantzitsua bete izan duten arren, hasierako eskolen hizkuntza ereduen planteamendua ez zen gaur egun ezagutzen duguna. Hasiera batean A ereduaren testuinguru soziolinguistiko erdaldunetako gaztelania H1 zuten umeentzat diseinatuta zegoen; D ereduaren testuinguru euskaldunetako H1 euskara zutenentzat zen, eta B eta C ereduak erdibidean zeuden erdi-erdaldun edo erdi-euskaldunentzat (Idiazabal eta Manterola, 2009: 468). Hasierako diseinu horren ondoren, 1983ko Eusko Jaurlaritzaren hezkuntza elebidunaren dekretuarekin EAeko hezkuntza sistema berria abian jarri zen (Ortega eta Manterola, 2022): sistema berri honek A, B eta D hezkuntza ereduen artean aukeratzeko aukera ematen zien ikasle guztien gurasoei. Hori bai, hiru ereduetan euskara eta gaztelania gutxienez ikasgai modura irakatsi behar ziren, eta dira.

A ereduaren gaztelania erabiltzen da ikasgaiak irakasteko; B ereduaren euskara zein gaztelania dira irakaskuntzarako hizkuntzak, eta D ereduaren euskara da irakaskuntzako hizkuntza. B eta D ereduak murgiltze edo mantentze ereduak izan daitezke ikasleen lehenengo hizkuntzaren arabera (Ortega, 2017: 83).

1980. hamarkadaren hasieran A ereduaren matrikulazioen ehunekoa oso altua bazen ere, dagoeneko 1985-1986 ikasturtean ehunekoa jaisten hasi zen eta beherako joera hori ez da moteldu urteetan zehar. Horrez gain, D ereduaren matrikulatutako ikasleen ehunekoaren hazkundea ere ez da moteldu eta 2000-2001 ikasturtean, D ereduaren matrikulazioak A ereduaren baino gehiago izan ziren. Ordutik, bi ereduaren arteko aldea gero eta handiagoa izan da, D

ereduaren mesedetan. 9. grafikoak erakusten duen moduan, D ereduak gora egiten duen bitartean, gero eta ikasle gutxiago matrikulatzen dira A ereduari.



9. grafikoa: Hizkuntza-ereduen bilakaera EAEn, unibertsitatekoak ez diren irakaskuntza orokorrak (Eustat, 2021a).

D ereduak arrakasta handia izan zuen eta izaten jarraitzen du, umeen profila eta testuinguru soziolinguistikoa euskaldunagoa zein erdaldunagoa izan. D ereduko ikasleen emaitza onek guraso asko eta asko erakarri dute (Idiazabal, 2003 in Garaio, 2022: 51): D ereduko ikasleenak izan dira emaitza onenak bai hizkuntzetan (euskara, gaztelania eta ingelesa), zein matematika, gizarte eta bestelako ikasgaietan. Gainera, lau hamarkadatan egindako ikerketek berretsi dute euskarazko murgilketak ez duela gaztelania gaitasunen ikaskuntza eragozten (Ortega eta Manterola, 2022).

1.3.2. Euskararen murgiltze ereditik Eleanitz proiektuetara

Matrikulazio datuak D ereduaren aldekoak diren arren, gaur egungo hezkuntza sisteman beste hizkuntza bat dago euskaraz eta gaztelaniaz gain: ingelesa. Hezkuntza arautuari dagokionez, estatu mailan, atzerriko hizkuntzen irakaskuntza estatuko 1970ko lehenengo hezkuntza legetik araututa egon da (*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE)) eta EAEk, estatu mailako legeak jarraituz, atzerriko hizkuntza baten irakaskuntza arautzen du 1992tik (*237/1992 Dekretua, abuztuaren 11koa, Euskal Herriko Autonomi Elkarterako Lehen Hezkuntzako curriculumaz ezartzen duena*), hizkuntza hori ingelesa dela hurrengo dekretuan esplizitatu zen arren (*175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz sortu eta ezartzekoa*). Bere aldetik, Ikastolen elkarteak Eleanitz proiektua abiatu zuen 1991n (Eleanitz Project, d.g.). Ikastolen ereduak ikasle euskaldun eleanitzak hezten dituela ziurtatzen da ikastolen webgunean (Ikastolen Elkarte, d.g.).

Atzerriko hizkuntza baten irakaskuntza hezkuntza sisteman (publikoan zein kontzertatu eta ikastoletan) aspalditik araututa egon den arren, irakaskuntza horrek hainbat aldaketa izan ditu. Aldaketa horien artean bi aldaketa azpimarratuko dira kapitulu honetan: ingelesaren ikaskuntza goiztiarra eta hizkuntzen irakaskuntzarako metodologiak.

Estatu mailako hezkuntza sistemaren legedien bilakaera nabaria izan da atzerriko hizkuntzari dagokionez, ingelesaren irakaskuntza geroz eta ikasmaita baxuagoetan ezartzen zelako, ingelesaren ikaskuntza goiztiarraren alde eginez. Gaur egun, estatu mailan indarrean dauden legeak LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) eta LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) dira. LOMLOEren arabera, “Corresponde asimismo a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año”, hau da, atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza 4-5 urterekin hasia gomendatzen dute.

Era berean, EAEn indarrean dauden dekretuen arabera, atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza 3-4 urterekin hasten da, hau da, ingelesaren ikaskuntza goiztiarra sustatzen da (*236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena* eta *237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa*).

Beraz, ingelese lekua irabazten joan da EAEko hezkuntza sisteman. Baina ez bakarrik Haur Hezkuntzan hurrek ingelese ikasten dutelako. Baita ere, eredu eleaniztunak garatu direlako, adibidez, 236/2015 Dekretuaren bidez. Hala ere, auzi eztabaidatsua izaten jarraitzen du ea zein izan behar den ingelesaren papera hezkuntza eleaniztunean. Dirudienez, adostasuna dago EAEko hezkuntza sistemak ikasleen eleaniztasuna sustatu behar duela esaterakoan (Idiazabal eta beste, 2015). Aldiz, eredu eleaniztun egokiak zein diren, oraindik ere eztabaidagai izaten jarraitzen du. Bestela esanda, eleaniztasuna bai, baina ez edozein programa edo plangintza eleaniztun. Izan ere, jakina da eredu eleaniztun askok hizkuntza hegemonikoen alde egiten dutela eta ez dituztela hizkuntza gutxituak bermatzen (Idiazabal eta beste, 2015).

Zentzu honetan, EAEko hezkuntza sistemaren helburuak oso argiak dira euskara hizkuntza gutxiagotuari lehentasuna ematerakoan:

Eskualde-hizkuntzen edo Hizkuntza Gutxituen Europako Kartan (1992) ezarritakoaren arabera, ingurune baldintzek eta elkarreragin sozialak mesede egiten diotenez gaztelania erabiltzeari, (...) euskara izango da sistema eleaniztun horren ardatza; hau da, euskarari lehentasunezko tratua bermatuko zaio. (236/2015 Dekretua: 3)

2.– Bi hizkuntza ofizialen erabileran oreka eta berdintasuna bilatzea da hezkuntza-sistemaren xedeetako bat, eta euskarak gizarte-erabilera desorekatua eta ahula duenez gaztelaniaren aldean,

euskara hezkuntza-komunitatearen jarduera guztietan adierazpide normala izan dadin bultzatu eta bermatu behar du hezkuntza-eskumenak dituen sailak. (236/2015 Dekretua: 13).

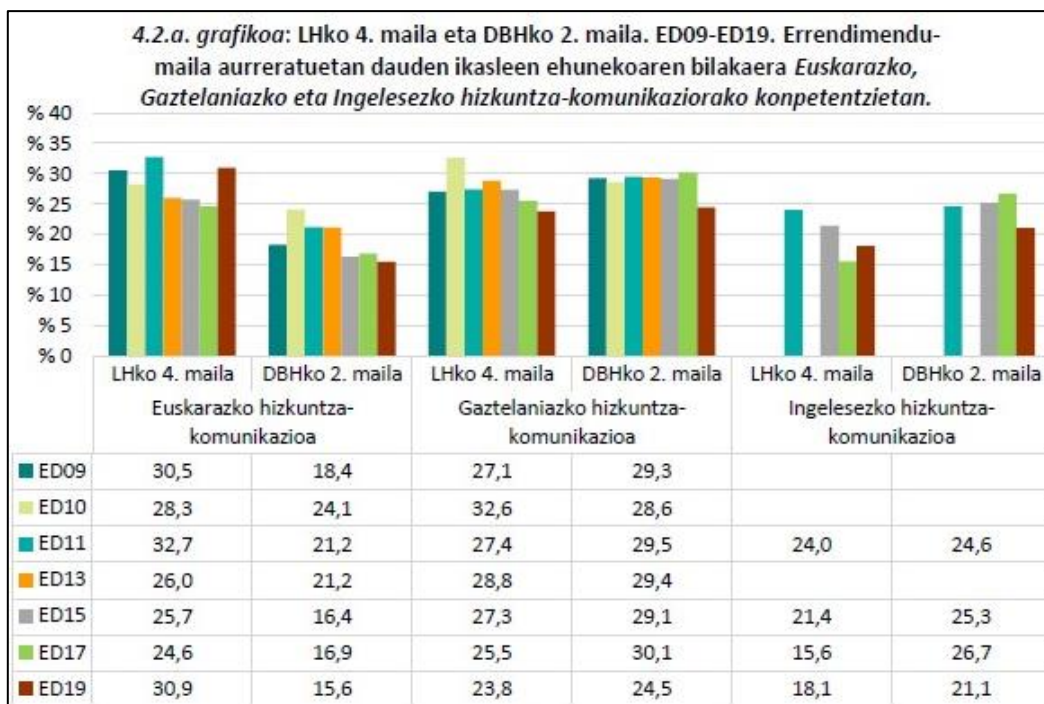
Hezkuntza saileko “Heziberri 2020” dokumentuan ere euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu duen hezkuntza sistema baten orientabideak ematen ditu “3.3. Eleaniztasuna garatzeko orientabideak, euskara ardatz hartuta” atalean.

1.3.3. Hezkuntza sistemaren emaitza batzuk euskara, gaztelania eta ingelesaren ikaskuntzaz

Euskararen biziberritzea sustatzeko hezkuntzan ezarritako neurriek ez dute soilik euskara biziberritzeko helburua izan, euskararen oinarritutako hezkuntza kalitatezko hezkuntza izatea ere bilatu dute. Lehen aipatu den bezala, azken lau hamarkadetan helburu bikoitz horrek guraso asko bultzatu ditu D eredua aukeratzera. ISEI-IVEIk Lehen Hezkuntzan (LH) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBH) egiten dituen Ebaluazio Diagnostikoei (ED) hezkuntza sistemaren arrakastak eta erronkak neurtzen dituzte. Azpiatal honetan, soilik euskara, gaztelania eta ingelesari buruzko datu berrienak emango dira.

Ikasleek euskaraz lortzen duten hizkuntza-kompetentziari dagokionez, LH4ko ikasleen emaitza hobetu egin da 2017ko EDTik 2019kora, DBH2n, ordea, jaitsi egin da emaitza negatibo hauek 2010eko neurketatik datozen joera negatiboari eusten diote (ISEI-IVEI, 2022: 22-23). Gaztelaniari eta ingelesari dagokienez, bai LH4n zein DBH2n behera egin dute hizkuntza-komunikazioaren emaitza orokorrek (ISEI-IVEI, 2022: 22-25).

Errendimendu maila aurreratua lortzen duten ikasleen ehunekoak behera egin du hiru hizkuntzatan eta bi mailetan LH4ko euskara eta ingelesan izan ezik (ikus 10. grafikoa). LH4koen ED19ko datuak itxaropentsuak diren arren, badirudi hizkuntza-komunikaziorako kompetentzien joera behera doala hiru hizkuntzetan (ISEI-IVEI, 2022: 50).



10. grafikoa: "4.2.a. grafikoa : LHko 4. maila eta DBHko 2. maila. ED09 ED19. Errendimendu maila aurreratuetan dauden ikasleen ehunekoaren bilakaera Euskarazko, Gaztelaniazko eta Ingeleseko hizkuntza komunikaziorako kompetentzietan." (ISEI-IVEI, 2022: 50).

Euskarazko hizkuntza-kompetentzian sakonduz, ED09ko emaitzak ED17ko emaitzekin alderatuta, hasierako maila deitzen denak gora egin du LH4n (%32,9tik ED09an %37,4ra ED17an) zein DBH2n (%38,1etik ED09an, %45,6ra ED17an) eta maila aurreratua lortzen duten ikasleen ehunekoa jaitsi egin da %30,5etik %24,6ra LH4n eta %18,4tik %16,9ra DBH2n (ISEI-IVEI, 2018: 32).

Horrez gain, mailaren bilakaera ikasle talde beraren emaitza longitudinaletan ikus daiteke. Adibidez, 2013ko LH4ko ikasleak 2017ko DBH2ko neurketan aztertu ziren berriro. Emaitzen arabera, DBH2n ikasle gehiago zeuden hasierako mailan LH4n baino, beraz, ikasle berberen euskara kompetentziak hobera egin beharrean, txarrera egin zuen (ISEI-IVEI, 2018: 32).

Beñat Garaio bere tesian adierazi zuen moduan, D ereduaren benetan euskara transmititzeko ahalmena duen eredu bakarra izanda ere, "ez da nahikoa ikasle guztien euskara maila ziurtatzeko: DBH2 mailako ikasleen %66k bakarrik lortzen du hezkuntza-etapa honetarako erreferentziazkoa den euskarazko B2 maila (ISEI-IVEI,2018)" (Garaio, 2022: 45). Bestalde, euskararen emaitzak ereduaren artean konparatuz gero, argi ikusten da D ereduarenak direla emaitzarik onenak:

A ereduak ez du ikaslerik euskalduntzen; B ereduaren euskarazko ebaluazio-froga gaitzitu zuten ikasleak % 32,6 izan ziren; eta D ereduaren berriz, % 68k eskuratu zuten nahikotasun maila (% 57,2koa froga idatzietan). Hau honela, D ereduak ez du ikasle guztien euskara gaitasuna bermatzen, eta zer esanik ez beste bi ereduak. (Garaio, 2022: 52).

Gaztelaniari dagokionez, antzekoak dira emaitzak, bai LH4koak DBH2koekin konparatuta eta baita urtez urteko bilakaera begiratuta ere. Azkenik, ingelesaren emaitzen bilakaera ere negatiboa dela ikusi da azken neurketetan. 2017ko emaitzei erreparatuta, LH4n eta baita DBH2n hasierako maila lortzen duten ikasleen ehunekoa jaitsi bazen ere, 2019ko emaitzen arabera, berriro igo dira hasierako maila lortzen dutenen ehunekoa, eta DBH2koen kasuan maila aurreratua lortzen duenen ehunekoa nabarmen jaitsi da (ISEI-IVEI, 2022: 25).

1.4. Eleaniztasuna eta ingelesa

Eusko Jaurlaritzak “Atzerriko hizkuntzen ezagupena eta ikasketa” (2017a) txostena argitaratu zuen, EAEko 18 urtez gorako herritarrek atzerriko hizkuntzen ezagutza eta ikasketari ematen dioten garrantzia aztertzeko. Horretarako, biztanleen ezagutza maila, erabilera eta atzerriko hizkuntzen ikasketari buruzko erantzunak aztertu ziren (Eusko Jaurlaritza, 2017b). Datu bilketa telefono bidez egindako banakako galdesorta egituratu eta itxia erabiliz egin zen (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 25). Txostenetik ondoriozta daiteke EAEn eleaniztasunarekiko jarrera positiboa dela. Izan ere, EAEko biztanleriaren %95ak dio atzerriko hizkuntzen ezagutzak garrantzi handia edo nahikoa duela (Eusko Jaurlaritza, 2017a).

2011n argitaratutako “Euskara: erabilera, jarrerak, politikak” dokumentuaren arabera, EAEko biztanleriaren %48 munduan hobeto komunikatzeko hizkuntza bakarra izatearen aldekoa agertu bazen ere, %82k euskara galtzea arazotzat ikusten du (Eusko Jaurlaritza, 2011: 11). Hortaz, atzerriko hizkuntzen ezagutza oso garrantzitsua da, baina badirudi EAEko biztanleria hizkuntza-aniztasunaren eta eleaniztasunaren alde dagoela.

Aniztasuna eta eleaniztasunaren aldeko jarreraren artean, “Zilegi da hizkuntzen arteko elkar eragina” ideologia (Aморrortu eta beste, 2009) aipatu daiteke. Ideia honek eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa hartzen du, eleaniztuna hainbat elebakartasunen batuketa hutsa dela baztertuz. Sarreran azaldu den bezala, hiztun batek dakizkien hizkuntza guztiek elkarri eragiten diotela onartzen da ikuspegi holistikoaren arabera (Jessner, 2008; Cenoz eta Gorter, 2011; Cenoz, 2013), eta hain zuzen ere, elkar eragin horren onurak azpimarratzen dira.

Esan bezala, oso orokortuta dago eleaniztasunarekiko jarrera positiboa EAEko gizartean. Izan ere, azken ideologia horrekin bat datozen ideologiak nahiko zabaldua daude. Besteak beste “zenbat eta hizkuntza gehiago hobea” eta “hizkuntza bi jakinda askoz errazago ikasten dira beste batzuk” bezalako ideologiak (Aморrortu eta beste, 2009; Ortega, 2017: 97). Gainera, azken horrek mesede egiten dio elebitasunari, eleaniztasunera ailegatzeko bidetzat hartzen baita elebitasuna.

Aniztasunaren eta eleaniztasunaren aldeko jarrerak nagusi diren arren, EAEn dauden elebitasunari eta eleaniztasunari lotutako ideologiaren artean, “Elebitasun orekatu absolutua utopia bat da” ideia dago. Ideia hau nahikoa sakon barneratuta dagoela erakutsi da (Amorrortu eta beste, 2009). Oreka absolutua bilatzen dutenek, jakinda hori ezinezkoa dela, elebiduna edo eleaniztuna izatea ezinezkotzat joko dute. Aurreiritzi honek lotura du eleaniztasunaren ikuspegi atomistikoarekin; eleaniztunak elebakar anitz bezala ikusten ditu hizkuntzak entitate ezberdin bezala ulertzen dituelako (Cenoz, 2013: 10). Horrez gain, elebitasunaren eta eleaniztasunaren kontra egiten du eta askotan, hizkuntza bi edo gehiagoren artean aukeratu behar izatekotan, gaur egun, hizkuntza nagusia da irabazteko aukera gehien dituen.

Aurretik aipatutako Eusko Jaurlaritzaren (2017a) lanak eleaniztasunarekin erlazioa duten beste aurreiritzi batzuk aurkezten ditu. Ideia horiek eleaniztasunaren aldeko jarrera bezala ikus daitezkeen arren, txanponaren ifrentzia ere aztertuko da jarraian. Esate baterako, atzerriko hizkuntza zenbat eta lehenago ikastearen aldeko aurreiritzia oso orokortuta dago EAEko biztanlerian; EAEko 18 urtetik goragoko biztanleriaren %80k uste du atzerriko hizkuntza bat ondo ikasteko oso garrantzitsua dela (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 16-17) (ikus 6. taula). Atzerriko hizkuntza bat txikitatuz ikastea abantaila (edo beharra) baldin bada, txikitatutako hizkuntza hori ikasi ez dutenek, ezinezkotzat jo dezakete nagusitan beste hizkuntza bat ikastea eta horrek kalte egiten dio eleaniztasunari. Are negatiboagoa izan daiteke euskararen kasuan, biziberritze prozesuari begira, heldu aroko euskararen ikaskuntza esparru funtsezkoa delako.

EAEko 18 urtetik goragoko biztanleriaren %75ek uste du hizkuntzaren jatorrizko herrialdean egonaldi bat egitea ezinbestekoa dela (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 16-17) (ikus 6. taula). Ideologia horrek turismoaren mesedetan egin dezake eta ideia positiboa da kultura berriak ezagutzeko esperientziatik.

Lan horretatik ekarri nahi den azken ideia da “edozeinek ikas dezake atzerriko hizkuntza bat”. EAEko biztanleriaren %68 gehienbat ados agertu zen ideia horrekin (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 16-17) (ikus 7. taula). Ideia hau itxaropentsua izan daiteke eleaniztasunaren ikuspegitik. Baina badira hizkuntza bat ikasten saiatu direnak eta lortu ez dutenak hainbat faktorerengatik eta uste dute haiek ezin dutela beste hizkuntza bat ikasi eta amore ematen dute. Bai, edozeinek ikas dezake atzerriko hizkuntza bat, baina horrek ez du esan nahi edozein metodologiarekin, edozein momentutan edo edozein eratarik ikasi ahal denik, faktore askok eragiten dute hizkuntza baten ikaskuntzaren arrakastan.

Esaldia	Gehienbat ados	Gehienbat kontra	Ed-Ee
“Atzerriko hizkuntza bat ondo ikasteko oso gaztetatik hasi behar da”	80	18	2
“Atzerriko hizkuntza bat ondo ikasteko, beharrezkoa da hizkuntza hitz egiten den herrialdean egonaldi bat egitea”	75	21	4
“Gaur egun, ikasteko metodo berriekin, edozeinek ikas dezake ondo atzerriko hizkuntza bat”	68	19	13

7. taula: Eleaniztasunari buruzko aurreiritziak (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 16-17) (moldatauta).

Atal honetan ikusi da EAEko atzerriko hizkuntzekiko jarrera orokorra oso positiboa dela eta hizkuntza-aniztasunaren aldeko eleaniztasuna dela helburua. Hala ere, argi ikusten da ez dela edozein eleaniztasun; orokorrean ingelesa barne hartzen duen eleaniztasuna da biztanleriak bilatzen duena. Are gehiago, “Atzerriko hizkuntzaren bat dakizun edo ez albo batera utzita, aukerarik bazenu, zein hizkuntza ikasi nahiko zenuke?” galderan, EAEko biztanleriaren %53k ingelesa ikasi nahiko lukeela erantzun zuen, %13k frantsesa eta %13k ez lukeela atzerriko hizkuntzarik ikasi nahi (Eusko Jaurlaritza, 2017a: 19). Hau da, beste hizkuntzaren bat ikasi nahiko lukeen biztanleriaren artean, %61ek ikasteko aukeratuko lukeen hizkuntza ingelesa da.

Eleaniztasunaren eta ingelesaren datu hauek adierazten dute EAEko testuinguru soziolinguistikoan jokatzeko den auzi bakarra ez dela, inondik inora ere, euskararen biziberritze prozesuarena. Are gehiago, kontuan hartzen bada tesi honek jorratzen ez duen eleaniztasunaren beste auzi bat, alegia, euskara, gaztelania eta ingelesaz gain EAEn presente dauden gainerako hizkuntza guztiak (ikus, adibidez, Garaio, 2022).

Kapitulu honek erakutsi duen moduan, EAEn euskararen biziberritze prozesuaren 40 urteko bilakaeran asko aurreratu da esanguratsuak diren hainbat adierazle soziolinguistikotan, esate baterako: euskararen ezagutzaren hazkundeak, familiako hizkuntza-transmisioa berreskuratzea, eta euskarazko irakaskuntzaren bilakaera orokor ikusgarria. Esan daiteke euskarak atzerakako bilakaerari buelta eman diola, kontuan izanda hizkuntza-ezagutzaren ehunekoak altuagoak direla belaunaldi gazteenen artean, zaharrenen artean baino. Bilakaera positibo hau helduen euskalduntzeari eta euskarazko murgilketaren orokortzeari zor zaio: milaka eta milaka dira, heldu zein haur, euskara bigarren hizkuntza moduan ikasi dutenak. Honek guztiak aldaketa handiak ekarri ditu euskal hiztunen profiletan: gaur egun, euskara bigarren hizkuntza modura ikasi dutenak gehiago dira lehen hizkuntza modura ikasi dutenak baino. Horrez gain, ingurune soziolinguistiko nagusiki gaztelaniadunetan bizi diren euskal hiztunak

gehiago dira, ingurune euskaldun edo nahikoa euskaldunetan bizi direnak baino. Bestalde, kapituluak laburbildu den moduan, euskararen erabilera ez da espero bezala hazi, ezta gazteen artean ere, nahiz eta euskara dakien masa kritiko nahikoa egon badagoen azken horien artean. Honek guztiak gizarte aldaketen konplexutasuna islatzen du eta argi erakusten du zer-nolako zailtasunak dauden hizkuntza gutxitu baten bilakaerari buelta eman eta hizkuntza normalizatu bihurtzeko prozesuan. Sarrerako kapituluak aurreratu den moduan, tesi honetako familia parte-hartzaileek Getxo bezalako ingurune soziolinguistiko gaztelaniadunean garatzen dituzten euren FHPak. Era berean, beste hizkuntza eta kultura batzuek lekua duten mundu gero eta globalizatuago batean kokatzen dira familia horiek. Alde honetatik, euskararen biziberritzeak gainditu beharreko erronka berberei egin behar die aurre familia horiek. Kapitulu honetan hizpide izan diren euskararen bilakaera soziolinguistikoa eta gaur egungo egoera kontuan hartzea garrantzitsua da, tesiaren helburuen pertinentzia kokatzeko eta ikerketaren emaitzak testuinguru egokian ulertzeko.

2. HIZKUNTZA-TRANSMISIOAREN IKERKETA

FAMILIA HIZKUNTZA-POLITIKA ETA HIZKUNTZA-SOZIALIZAZIOAREN

PARADIGMETAN OINARRITUTA

Hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko transmisio interes handikoa izan da hizkuntzalarientzat hainbat urtetan, bai hizkuntza-jabekuntzaren aldetik, zein soziolinguistikaren aldetik. Bereziiki interesgarria da hizkuntza bat baino gehiago ukipen egoeran dauden egoera elebidun edo eleaniztunetan, tesi honen kasuan gertatzen den moduan. Tesiko 6. kapituluaren erakutsiko den moduan, komunitateek eta gurasoek estrategiak gauzatzen dituzte hizkuntza-transmisioaren prozesuari buruzko euren usteetan oinarrituta. Erabaki horiek kontzienteak dira askotan; hausnarketa eta arreta handiko plangintzaren emaitza, eta beste batzuetan ez dirudi plangintzarik egon denik edo erabakiak inkontzienteagoak dirudite. Hala ere, gurasoek egiten dituzten edo egiten ez dituzten ekintzek inpaktua dute ume elebidun edo eleaniztunaren hizkuntza-garapen potentzian. Hizkuntzen - belaunaldiz belaunaldiko transmisioa hainbat diziplina eta paradigmatik ikertu da. Kapitulu honetan tesi honetarako aipagarrienak diren teoria eta kontzeptuak aurkeztuko dira, zehazki bi paradigma nagusitatik: Familia Hizkuntza-Politika (FHP) eta Hizkuntza-Sozializazioa (HS).

Hizkuntzaren transmisioa aztertzen denean, hizkuntza gutxitua duen testuinguru batean egitea erabat erabakigarria den aldagaia da. Hain zuzen ere, hizkuntza gutxituaren belaunaldiz belaunaldiko transmisioa bada elementu nagusietako bat hizkuntzaren azterketa soziolinguistikoan (Fishman, 1991) eta, ondorioz, indarberritze prozesuen ikerketetan ere. Kapitulu honetan hizkuntza gutxituen soziolinguistika diziplinaren ekarpenak berrikusiko dira.

Aurreko kapituluaren azaldu den moduan, gaur egungo EAEko egoera linguistikoa konplexua da: alde batetik, normalizazio bidean dagoen hizkuntza gutxitua, euskara, eta hizkuntza nagusia, gaztelania, daude, baina beste aldetik, globalizazioa dela eta, ingelesa bezalako hizkuntza nagusiak gero eta hedatuagoak daude. Hizkuntza gutxituaren normalizazioak izan duen zentralitateak ikerketen fokoa baldintzatu du neurri handi baten, bakarrik hizkuntza gutxitua den euskara eta gehienbat hizkuntza nagusia den gaztelania edo frantsesarekin kontrastean kontuan hartu dira. Ondorioz, ez dira umeak ikasten ari diren hizkuntza guztiak kontuan hartu. Hala ere, haurren sozializazio prozesuak eleaniztunak dira, eta gaur egungo EAEko errealitate linguistikoa kontuan harturik, ingelesa ere kontuan hartu behar da².

² Oso ikuspegi sinplista litzateke EAEko errealitate linguistikoan soilik euskara, gaztelania eta ingelesa daudela esatea. Jakina da beste atzerriko hizkuntza nagusi batzuk ere erabiltzen direla EAEn, eta baita immigrazioaren ondorioz EAEko testuinguru soziolinguistikoaren parte diren bestelako hizkuntzak. Hala ere, hiru horietan zentratzen da lan hau.

Horregatik tesi honetan, hain zuzen ere, hartzen da hizkuntza gutxituan oinarritzen den ikuspegi eleaniztuna FHPak ikertzeko.

Hogei mendeko 90. hamarkadatik, EAeko gobernu mailako Hizkuntza-Politika eta Plangintzetan (HPP) hizkuntza-transmisioaren garrantzia handituz joan zen eta transmisioaren ardurua familietan zein hezkuntza sisteman jarri zen (Hernandez, 2015: 53). Hasierako gobernu mailako HPP horietan familia erakunde publikoetako politiken eta erabakien hartzaile soiltzat hartzen zen. Aldiz, familiak (edo komunitateak) HPPak sortzen ditu, ez da gobernuko politiken hartzaile hutsa, HPP horiek hartu, onartu, aldatu, moldatu, ezeztatu eta abar egiten ditu bere egoerara egokituz egokitzapen hori esplizitua zein implizitua izan. Hau da, familiak HPPak sortzen ditu (Nandi, 2017). HPPren diziplinan sakontzen da 2.1. atalean eta FHP diziplinaren ekarpenak 2.2. atalean berrikusiko dira.

Familia barruko hizkuntzen belaunaldiz belaunaldiko jarraipen prozesuak ikertzerakoan, noranzko bakarreko eta goitik beherako transmisioaren ikuspegitik egin da (Kasares, 2014) duela gutxi arte. Kapitulu honetan ikusiko den moduan, Paula Kasaresek auzitan jarri du ohiko transmisioaren paradigma, transmisio kontzeptuak ez baitu prozesua osoki eta egoki azaltzen. Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) (Schieffelin eta Ochs, 1986) paradigmatari buruzko 2.3. atalean azaltzen den moduan, hizkuntza baten belaunaldiz belaunaldiko jarraipenean gurasoez gain beste eragile asko daude, umeak barne. Izan ere, umeen eragina eta umeen agentzia bada diziplina honen ekarpen nagusi bat.

Kapitulu hau Hizkuntza-Politika eta Plangintzaren (HPP) bilakaeraren azalpenarekin hasten da, hizkuntza gutxituen ikuspegitik belaunaldiz belaunaldiko jarraipenaren garrantzia ulertzeko (2.1); jarraian Familia Hizkuntza-Politikak (FHP) eskaintzen duen marko teorikoa berrikusten da, interesguneak aztertuz eta hizkuntza-ideologiatan, kudeaketan eta praktikan sakonduz (2.2). Azkenik, hizkuntza-transmisioaren kontzeptuari kritika egiten dion Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) paradigmaman sakontzen da (2.3). Tesian ikertu nahi den auzirako, FHP eta HS bateratzen dituen marko teorikoa beharrezkotzat jo da gaur egungo egoera soziolinguistiko konplexua aztertzeko eta ulertzeko.

2.1. Hizkuntza-Politika eta Plangintza (HPP)

Atal hau hasten da Hizkuntza-Politika eta Plangintza (HPP) diziplinaren oinarritzko kontzeptuak eta definizioak azalduz (2.1.1); ondoren HPPren osagaiak eta diziplinaren bilakaera azaltzen da (2.1.2); eta hizkuntza gutxituen biziberritzean HPPk duen garrantziarekin bukatzen da (2.1.3).

2.1.1. Oinarrizko kontzeptuak eta definizioak

Hizkuntza-Politika (*Language Policy*) (HP) hizkuntzari lotutako edozein erabaki hartzen denean gertatzen da (Spolsky, 2009: 1). Bi hizkuntza ukipen egoeran dauden momentutik, hizkuntzei lotutako erabakiak hartu behar dira eta, hortaz, esan daiteke HP betidanik egon dela hizkuntza-ukipena beti egon delako eta beti hartu behar izan direlako hizkuntzei lotutako erabakiak. Hizkuntzei lotutako erabakiak edonork har ditzake, hau da, askotariko eragileak daude HPn. Normalean erabaki horiek botere harremanetan oinarrituta egoten dira (Skutnabb-Kangas, 2000) eta hizkuntzen presentziari eta ausentziari, zein prestigioari, lotutakoak dira. Erabaki hauen adibiderik garbiena kolonizazio prozesuena da, non botere harremanak oso argi zeuden eta hizkuntzen trataerari buruzko erabaki kontzienteak hartzen zituzten kolonizatzaileek hizkuntza nagusia inposatuz.

Hizkuntzei lotutako erabakiak betidanik egon diren arren, gertaera hauek ikertzeko diziplina, Hizkuntza-Politika eta Plangintza (*Language Policy and Planning*) (HPP), Bigarren Mundu Gerraren (1939-1945) ostean garatu zen deskolonizazio mugimenduarekin batera (Ricento, 2000: 197), batez ere 1950eko eta 1960ko hamarkadetan (Spolsky, 2009: 4).

Hainbat termino erabili dira ikerketa ildo edo diziplina honetarako. Tesi honetan “Hizkuntza-Politika eta Plangintza” (HPP) terminoa erabiliko da, “Hizkuntza-Politikaren” (HP) eta “Hizkuntza-Plangintzaren” arteko erlazioa oso estua delako eta ez dagoelako adostasunik erlazio horren naturan (Hornberger, 2006: 25). Ondoren HPP ildoaren bilakaera eta termino ezberdinen definizioak azaltzen dira lan honetan hartu den erabakia justifikatzeko.

Haugenek (1959) erabili zuen lehenengo terminoa “Hizkuntza-Plangintza” (*Language Planning*) izan zen eta horrela erabili eta definitu zuen:

By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms. (Haugen, 1959: 8).

Haugenen definizioaren arabera, Hizkuntza-Plangintza hizkuntzaren ortografia, gramatika eta lexikoari buruzko arauetan zentratzen zen. Urteekin definizioa zabalduz eta moldatzen joan zen. Cooperrek (1997: 216) “Hizkuntza-Plangintza” definitu zuen “como los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Cooperren definizioa hizkuntzaren arauetan baino, hiltunen hizkuntza-erabileran eragiteko esfortzuetan zentratzen da.

Hizkuntza-Plangintzaren alorraren hasierako garaietan Corpusaren plangintza (*corpus planning*) eta Estatusaren plangintza (*status planning*) (Haugen, 1959; Kloss, 1969) izan ziren arreta jaso zutenak. Prestigio plangintza (*prestige planning*) (Haarmann, 1990; Baldauf, 2005); eta Jabekuntzaren plangintza (*acquisition planning*) (Cooper, 1997: 216) gero gehitu ziren.

- Corpusaren plangintzak (*corpus planning*) hizkuntza baten kodea lantzen du. Haugen (1959) elementu edo helburu honetan zentratu zen Hizkuntza-Plangintzaren hasierako definizioa sortu zuenean. Corpus plangintzaren “azken helburua hizkuntza kodea bera beharizan berrietarako prestatzea da. Helburu hori lortzeko garrantzitsua da plangintza mota honetan hizkuntzaren estandarizazio prozesua, hau da, hizkuntza baten aldaera estandarra zehaztu, ezarri eta lantzeko egiten den prozesu linguistiko eta soziala” (Larrea eta Bilbao, 2010: 244).
- Estatusaren plangintza (*status planning*) hizkuntza-plangintzaren beste dimentsio bat da “where one busies oneself not with the structure and form of language but with its standing alongside other languages or vis-a-vis a national government.” (Kloss, 1969: 81). Estatusaren plangintzan zentratzen direnek hizkuntza-aldiera bat bultzatu edo gutxiarazi nahi dute gizartean (Larrea eta Bilbao, 2010: 248). Hizkuntza gutxitu baten estatusa hobetzeko aipatzekoak dira hizkuntza-indarberritze prozesuak. Prozesu hauetan ere sakontzen da kapituluan zehar.
- Prestigioaren plangintza (*prestige planning*) (Haarmann, 1990: 104-108) oso beharrezkoa da, prestigio barik ezin delako hiztunen edota planifikatzaileen hizkuntzarekiko engaiamendu positiborik ziurtatu, Haarmannek argudiatu zuen moduan. Kaplan eta Baldaufek (1997: 50) azaldu zuten moduan: “Whereas corpus and status planning are productive activities, prestige planning is a receptive or value function which influences how corpus and status planning activities are acted upon by actors and received by people.”
- Jabekuntzaren plangintza (*acquisition planning*) hizkuntza baten jabekuntza prozesuari dago lotuta, batez ere, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuarekin erlazionatuta, izan etxeko testuinguruan, zein eskolan. Plangintza mota hau bereziki garrantzitsua da hizkuntza irakaskuntza programak planifikatzeko (Nandi, 2017: 30). Hasieran “*language-in-education planning*” deitzen zen, eta Cooperrek (1989) “*acquisition planning*” bezala berrizendatu zuen. Plangintza hau erabilgarria da hiztun gehiago lortzeko eta hiztun kopuruak eragina izan dezakeelako estatus eta corpus plangintzaren barne geratzen diren hizkuntzaren funtzioan eta forman (Cooper, 1989: 33). Jabekuntzaren plangintzak hizkuntza baten indarberritze prozesuan duen garrantziarengatik, eskolak HPPko mekanismotzat har daitezke (Nandi, 2017: 32-35).

“Hizkuntza-Plangintza” terminoaz gain, “Hizkuntza-Politika” (HP) (*Language Policy*) terminoa ere erabiltzen da. “Politika” hitza erabiltzerakoan, badirudi goitik beherako arauetara eta legeei egiten zaiela erreferentzia (Cassels-Johnson, 2013: 7), baina HPk maila askotarikoak izan daitezke, ez bakarrik administrazio publikoetakoak; izan ere, Spolskyk (2004) definitu zuen moduan, HP hizkuntzari lotutako edozein erabaki hartzen delarik gertatzen da. Schiffmanentzat (1996) ere, edozein hiztun da hizkuntza-politikak sortzeko gai, berarentzat “eraikuntza soziala” (*social construct*) baita.

Spolsky eta Schiffman adituen antzera, beste askok HPren definizioa zabaltzearen alde egin dute, bestelako eragileak eta politika sortzaileak inplikaturik daudela aintzat hartuz. Beste eragileen aitorpenarekin Hizkuntza-Politika Kritikoaren (*Critical Language Policy, CLP*) mugimendua hasi zen; CLP ikertzaileak gizartearen botere, ideologia, hegemonia, dominantzia eta eraikuntza sozialetan zentratzen dira (Nandi, 2017: 20). Cassels-Johnsonek (2013) honako kritika egiten dio HPren ikuspegi zabalari:

I argue that without ongoing conceptual refinement, “language policy” may become so loosely defined as to encompass almost any sociolinguistic phenomena and therefore become a very general descriptor in which all language attitudes, ideologies, and practices are categorized. (Cassels-Johnson, 2013: 24).

Hortaz, esan daiteke “Hizkuntza-Politika” termino orokorragoa dela “Hizkuntza-Politika Kritikoa” baino, bigarren honek ikuspegi kritikoagoa izanik, hegemonia egoeratan eta desberdintasunetan zentratzen delako.

Azkenik, “Hizkuntza-Politika eta Plangintza” (HPP) (*Language Policy and Planning*) terminoa hasi zen erabiltzen. Gaur egun gehien erabiltzen den terminoa bada ere, kritikak jaso izan ditu:

To confuse the issue further, some scholars prefer “Language Policy and Planning,” using the word “policy” as a synonym for “plan” and “planning” for the process of implementation. The difficulty is the ambiguity of the word “policy,” for a language management decision *is* a policy. (Spolsky, 2009: 5).

Aditu batzuek Hizkuntza-Plangintza Hizkuntza-Politikaren barne hartzen dute (Schiffman, 1996: 4; Ricento, 2000: 209; Spolsky, 2009; Orman, 2008: 40) eta beste batzuek Hizkuntza-Politika, Hizkuntza-Plangintzaren barne (Fettes, 1997: 14; Kaplan eta Baldauf, 1997: xi). Hortaz, bi termino horien definizioak baldintzatuta daude egilearen ikuspegiaren arabera. Esate baterako, Kaplan eta Baldaufek (1997: 3) Hizkuntza-Politika barne hartzen duen Hizkuntza-Plangintzaren definizioa egiten dute:

Language planning is a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop change from happening) in the language use in one or more communities. (Kaplan eta Baldauf, 1997: 3).

Laburbilduz, tesi honetan Hizkuntza-Politika eta Plangintza (HPP) terminoa erabiliko da Hizkuntza-Plangintza eta Hizkuntza-Politikaren arteko gaizki-ulertuak ekiditeko. HPP terminorik orokorra da ikuspegi zabalagoa hartzeko aukera eskaintzen duelako. Izan ere, izendapen honekin politika plangintzaren barruan zein alderantziz, plangintza politikaren barruan, uler daiteke elkar eraginean daudela aintzat hartuta.

2.1.2. HPPren osagaiak eta diziplinaren bilakaera

Hizkuntza-Politika ulertzeko, Spolskyk (2004: 5) hiru osagai ezberdindu zituen: hizkuntza-praktikak (*language practices*), hizkuntza-ustek edo ideologiak (*language beliefs or ideology*) eta hizkuntza-interbentzioa, plangintza edo kudeaketa (*language intervention, planning or management*). Hizkuntza-praktikak benetako hizkuntza-erabilera dira, hiztunek egiten duten hizkuntza-aukeraketan oinarritutakoa; hizkuntza-ideologiak hizkuntzari eta hizkuntza-erabilerari buruzko ustek barne hartzen ditu; eta hizkuntza-kudeaketa da hizkuntza-erabilerak aldatzeko edozein ahalegin edo neurri, askotan “estrategiak” terminoa erabili da maila horretako neurriei erreferentzia egiteko. Lehenago aipatu den moduan, Spolskyk Hizkuntza-Plangintza Hizkuntza-Politikaren barne ikusten du: hala ere, “Hizkuntza-Plangintza” baino, “Hizkuntza-Kudeaketa” (*language management*) terminoa hobesten du: “I use the term ‘management’ rather than ‘planning’ because I think it more precisely captures the nature of the phenomenon.” (Spolsky, 2009: 4).

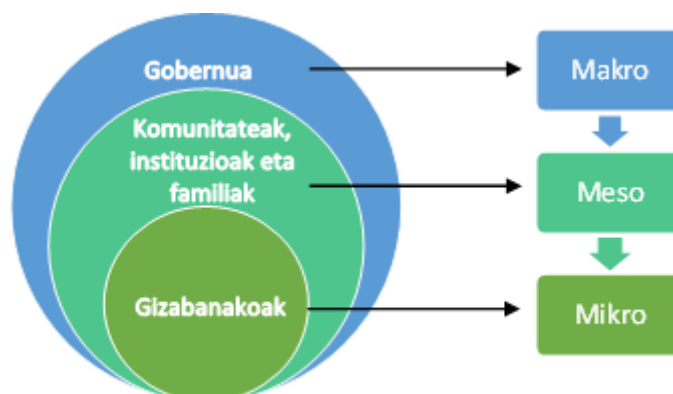
HPPri lotutako terminoen artean “politika”, “plangintza”, “erabakiak” eta “kudeaketa” bezalako hitzak erabili dira, hitz horiek HPPren prozesua kontzientetzat hartzen dela argi erakusten dute. Adibidez Cooperrentzat (1997) Hizkuntza-Plangintzak beste pertsona batzuen hizkuntza-portaeran eragiteko nahita egindako ahaleginak batzen ditu; Spolskyrentzat (2009: 4) ere Hizkuntza-Plangintza edo Kudeaketa hizkuntzei lotuta hartzen diren erabaki kontzientek dira, eta erabaki hauek pertsona indibidualek, komunitateek edo gobernuek har ditzakete.

Aurreko bi definizio klasiko hauek bakarrik erabaki kontzientek kontuan hartzen bazituzten ere, badaude HPPtan praktikak, aldaketa, eta erabaki linguistiko implizituak ere barne hartzen dituzten hainbat ikertzaile (Fishman, 1991, 2006; Schiffman, 1996, 2006; Curdt-Christiansen, 2009). Erabaki implizituak ere kontuan hartzen dituzten ikertzaileen arabera, neurri implizitu horiek oso inpaktu handikoak dira eta kontuan hartu behar dira fenomeno honen eztabaidetan.

Izan ere, Cooper (1989), Phillipson (1992), Skutnabb-Kangas (1984) eta Kaplan eta Baldauf (1997) ikertzaileek komunitate eta hizkuntza gutxituetarako kaltegarriak ziren HPP espizitu zein implizituak identifikatzerakoan, hizkuntza eta talde gutxituen giza disparekotasunak handitzen

zituzten hizkuntza-mekanismo eta diskurtsoak identifikatu ahal izan zituzten (Amoros-Negre, 2017: 69). Soilik esplizituak diren HPPak kontuan hartuz gero, hainbat jarrera, diskurtso eta desberdinkeria ez lirатеke azaleratuko edo identifikatuko.

HPP diziplinako lehen ikerketek makro mailan jarri zuten arreta. Hau da, gobernu mailako HPtan zentratzen ziren hasierako ikerketak, uste baitzen boterea zutenak zirela hizkuntzei lotutako erabakiak har zitzaketen bakarrak, goitik beherako erabakiak hartzen zituztenak. Makro mailan zentratzeak ez du kontuan hartzen beste eragileak ere badaudela, eta horiek ere eragina izan dezaketela makro mailako erabakietan horiek hartu, onartu, aldatu, moldatu, ezeztatu eta abar egiten dutelako. Beraz, gerora, hiru maila ezberdintzen hasi zen (Spolsky, 2004: 7): *makro mailako* HPPak estatu mailako erabaki edo politikak dira, gobernuak edo botere politikoa duten entitateenak; *mikro mailakoak* gizabanakoek dituzten politikak dira; eta, erdiko mailak, *meso mailak*, komunitateko edo instituzionalak diren politikak hartzen ditu, maila honetan familiak ere sartuko lirатеke, familiak hainbat kide edo gizabanako barne hartzen dituelako 1. irudian ikusten den moduan.



4. irudia: Hizkuntza-Politika eta Plangintza mailak eta agenteak (Nandi, 2017: 34-tik egokitua).

Familia meso mailan sartzen da familia bat elkarrekin bizi diren gizabanako bi edo gehiago barne hartzen dituelako. Anik Nandik (2017: 41) familia meso mailako eragiletzat ulertzen du familiak norbanakoa kanpokoarekin lotzen duelako: “family connects an individual with the exterior” (Nandi, 2017: 41).

Hasierako HPPren planteamenduan gobernuak edo botere politikoa zuten entitateak eragile bakartzat hartzen ziren, hau da, eragile bakarrak makro mailakoak ziren, ulertzen zelako HPPren ardura zutela. HPPren ardura guztia soilik makro mailako eragileetan dagoela pentsatzea eredu teknokratikoa da. Besteak beste, Haugen (1959), Kloss (1969) eta Gupta (1997) egileek HPP eredu teknokratikoaren eta makro mailaren ikuspegia zuten, euren HPPren ikerketek makro maila ikertzen zutelako, beste mailak kontuan hartu barik.

Hala ere, badago beste eredu kontrajarri bat: *partaidetzazko eredua*, herritarren eta orokorrean gizartearen parte hartzea lehenesten duena (mikro edota meso ikuspegia) (Larrea eta Bilbao, 2010: 233-236). Bigarren eredu honek eredu teknokratikoa kritikatu zuen, ez zituelako eragile guztiak kontuan hartzen (Ricento, 2000, 2006), maila guztietakoak (Hatoss, 2020: 282). Izan ere, gizabanako guztiak euren hizkuntza-praktika propioak dituzte, eta praktikei buruzko usteak –izan garatuagoak izan inkontzienteagoak–, eta batzuetan uste eta praktika horiek erabiltzen dituzte beste batzuen hizkuntza-jokaerak moldatzeko (Orman, 2008: 40). Hau da, hizkuntza-praktikak eta horiei buruzko usteak dituen orok besteen hizkuntza-praktiketan eragile izateko ahalmena du.

Aditu askok (Cooper, 1989, 1997; Kaplan eta Baldauf, 1997; Fishman, 2006) HPP prozesu borobil eta dinamiko bezala ulertzen dute, zeinetan makro eta mikro mailak elkarreraginean dauden eta biak beharrezkoak diren hizkuntza-jokaeren aldaketa prozesuetan eragina duten beste faktore asko daudelako (Amoros-Negre, 2017: 66). Izan ere, gizabanakoek ez badituzte gobernu mailako HPPk onartu eta jarraitzen, politika horiek ez dute eraginik izango, eta aldi berean, komunitateak bultzatutako eraginek eta neurriek ez badute gobernuko babes, oso zaila izango da irautea edota benetako inpaktua izatea, hau da, batzuk besteen beharra du. Ikuspegi hau duten adituek bi mailetako eragileak elkarrekin lotuta ulertzen dituzte, hizkuntzen indarberritzean eragiten dutelako.

HPP diziplinaren bilakaeran garaiko ideologiek ukipen egoeran dauden hizkuntzen kudeaketa baldintzatu dute, jakinda hizkuntzen artean botere harremanak izaten direla. Hasierako HPPak eredu teknokratikoa jarraitzeaz gain, “hizkuntza bakarria - nazio bakarria” ideologiak sustatutako eredu elebakarra jarraitzen zuten, hizkuntza nagusien inposizioa sustatzen zuena. Eredu honen arabera, hizkuntza gutxitua ez da sustatzen edo aktiboki desagertzea bilatzen da.

XX. mendeko azken herenetik aurrera beste eredu bat hasi zen zabaltzen Europan, *eredu eleaniztuna*, hain zuzen ere. Eredu eleaniztuna duen hizkuntza-politikak “estatuan hizkuntza bat baino gehiago egotea onartzen du” (Larrea eta Bilbao, 2010: 236). Hizkuntza bat baino gehiago onartzen duen ereduaren barruan, hizkuntza-aniztasunaren aldeko HPP eredua kontsentsuzko eredua da; honek hizkuntza-komunitate guztiak eskubide eta betebeharrak dituztela babesten du (Larrea eta Bilbao, 2010: 233-236). Gaur egun eredu guztietako adibideak dauden arren, gero eta HPP gehiagok jarraitzen dute aniztasunaren aldekoa den kontsentsuzko eredua: “As the one language-one nation ideology breaks apart, so too the language planning field increasingly seeks models and metaphors that reflect a multilingual rather than monolingual approach to language planning and policy.” (Hornberger, 2002: 32).

HPP diziplinaren bilakaera ezin da ulertu hizkuntza-indarberitze prozesuak kontuan hartu barik. Izan ere, HPPren ildoko ikerketa asko hizkuntza-indarberitzetik egin dira, tesi hau bezala eta, Cassels-Johnsonen (2013: 8, letra lodia gehituta) adierazi zuen moduan, HPP funtsezkoa da hizkuntza gutxituen garapen positiborako:

While it is important to recognize the power of language policies to marginalize minority and indigenous languages and their users, **language policies can** also have the opposite effect, specifically when they are **designed to promote access to, education in, and use of minority and indigenous languages**. Thus, critical conceptualizations need to be balanced with the recognition that **language policies can be an important, indeed integral, part of the promotion, maintenance, and revitalization of minority and indigenous languages** around the world (even if this has not been the trend, historically). This aspect of policy needs to be further promoted if we are to be successful in protecting threatened languages and promoting the educational and economic rights and opportunities for indigenous and minority language users.

Ikusi den moduan, HPPren bilakaera historikoa eredu elebakar eta teknokratikoetatik eredu dinamiko eta eleaniztunerantz izan da eta HPP hizkuntzen indarberitze prozesuetarako oso elementu garrantzitsua bihurtu da. Ondoren aztertzen dira hizkuntza-indarberitze diziplinaren garapenean izan diren prozesu klabeak eta hizkuntza-indarberitze prozesuen eta HPPren arteko loturak.

2.1.3. Hizkuntza gutxituen indarberitzea eta HPP

Lan honetan “hizkuntza-indarberitzea” eta “hizkuntza-biziberritzea” terminoak erabili dira. Lehenengo terminoa Zalbidek (2003) sortu zuen, Fishmanen (1991) *Reversing Language Shift* (RLS) *Hizkuntza-Indarberitzea* (HINBE) bezala itzuli zuenean. Bigarren terminoa, gaztelaniaz “*revitalización*” eta ingelesez “*revitalization*” terminoen itzulpen zuzena da eta munduan zehar hedatuen dagoen terminoa da. Hala ere, euskal soziolinguistikan, eta baita espainiar Estatuko hizkuntza gutxituen soziolinguistikan “hizkuntza-normalizazioa” (*normalización lingüística*) termino eta kontzeptua oso zabaldua dago. Zalbidek (1998: 365) honela definitu zuen “hizkuntza-normalizazioa”:

Se puede definir la normalización lingüística como el proceso social tendente a retener y recuperar para el euskera hablantes y ámbitos de uso, de forma que dicho idioma se mantenga o convierta en la lengua habitual en las relaciones internas de la correspondiente comunidad de lengua, tanto en contextos formales como informales, y en interacciones de base oral o escrita.

Zalbidek hizkuntzaren hitzunen eta eremuak mantentzeko eta berreskuratzeko prozesu sozial bezala ikusten du normalizazioa, hizkuntza gutxitua ohiko hizkuntza bihurtu dadin bai komunitate barruko erlazio formal zein informaletan, eta ahozko zein idatzizko interakzioetan. Horregatik askotan “normalizazioa” hobesten da “biziberritzea” baino, helburua ez baita soilik hizkuntzaren “heriotza” ekiditea, baizik eta gizartean horren erabilera “normal” izatea, soziologikoki, linguistikoki eta politikoki, hizkuntza nagusiak dituen funtzio berdinekin

(Azurmendi, 1986: 126-127). Hala ere, Zalbidek (1998: 366, 2003: 4-5 paragrafoak) berak dio “normalizazio” terminoaz gain “indarberritze” eta “biziberritze” erabiltzeko joera dagoela. Hiru terminoak egokiak diren arren, berarentzat ez dago izendapenaren inguruan eztabaidatu beharrik, sinonimotzat hartzen dituelako eta prozesua bera delako garrantzitsuena, eta ez ematen zaion izendapena. Lehen aipatu den moduan, lan honetan “hizkuntza-indarberritzea” erabiltzen da euskararen biziberritze prozesua izendatzeko: alde batetik, euskararen egoera gaur egun ez dagoelako bizitza eta heriotzaren artean, ez da hiltzen ari den pazientea; eta bestetik, hizkuntza jadanik “normala” delako, ez da “normalizatu” behar, indartu behar da, hizkuntza eta bere hiztunak indartu behar dira hizkuntzaren erabilera eta erabilera esparruak handitzeko eta hiztun gehiago lortzeko.

Fishman soziolinguistik hizkuntza gutxituen iraupen prozesuetan laguntzeko asmotan, prozesua bera aztertzeko ereduak proposatu zituen. Besteak beste bere *The Sociology of Language* lanean Fishmanek (1972) hizkuntza-ordezkapen eta hizkuntza-iraupen prozesuak aztertzeko hiru eremu proposatzen ditu: hizkuntza-erabilera aztertzea denbora eta espazio askotan; prozesu psikologiko, sozial eta kulturalak elkarrekin aztertzea hainbat momentutan; eta hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-jarduerak aztertzea (Kasares, 2014: 35).

Fishmanen (1991) *Reversing Language Shift* (RLS) lanaren izendapenak adierazten duen moduan, RLS ildoaren asmoa Hizkuntza-Ordezkapena (*Language Shift*) gelditzea edota ekiditea da. Hizkuntza-ordezkapena ulertzeko bi definizio aukeratu dira lan honetan: “hizkuntza batek beste hizkuntza baten erabilera-eremuak eta funtzioak irabaziz joatean gertatzen den prozesua. Hizkuntza menderatzaileak aurrera egiten jarraitzen badu, jatorrizko hizkuntza desagertu ere egin daiteke.” (Coyos, 2010: 173); eta “Hizkuntza-ordezkapena gertatzen da kontaktuan dauden hizkuntzen eta kulturen artean batek (edo batzuek) besteak (edo besteek) baino botere handiagoa dauka(te)lako.” (Manterola eta Berasategi, 2011: 45). Definizio horietan “erabilera-eremuak eta funtzioak” eta “botere” hitzak agertzen dira hizkuntza bi edo gehiago ukipenean daudenean botere desoreka gertatzen delako eta hizkuntza batek besteen erabilera eremuak eta funtzioak hartzen dituelako, botere gutxien duen hizkuntza desagertzeko arriskuan jarriz.

Aurretik aipatu den moduan, RLS edo Hizkuntza-Indarberritze prozesua Hizkuntza-Ordezkapena gelditzeko edota ekiditeko prozesua da. Fishmanek (1991) hizkuntza indarberritzeko zortzi maila zehazten ditu *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) deituriko eskalan (Zalbidek (2003) *Belaun Arteko Etenaren Neurria* (BAEN) bezala itzuli du). Eskalaren izenak adierazten duen moduan, Fishmanen (1991) GIDS eskalak belaunaldien arteko hizkuntza-jarraipenaren etena neurtzen du. Izan ere, hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko jarraipena hizkuntza-iraupenarekin lotzen den bezala, jarraipenaren etena hizkuntza-

ordezkapenarekin dago lotuta, eta hori aztertzeak hizkuntza baten arrisku egoera neurtzeko balio dezake, egoera hori gelditzeko edo buelta emateko helburu batzuk proposatuz.

Fishmanen (1991) arabera, GIDSeko zortzi mailak dira beharrezkoak edozein hizkuntza-indarberritze prozesutan. Lehenengo maila hizkuntza-jarraipenaren mailarik altuena eta arrisku gutxienekoa (edo arriskurik gabekoa) da, baina maila horretara ailegatzeko, hizkuntzak beste maila guztiak bete behar ditu zortzigarrenetik hasita. Zortzigarren maila hauxe da: “8. Hizkuntzaren berreraketa eta jende helduak hizkuntza hori bigarren hizkuntza gisa ikastea”³ eta horretatik hasita, lehenengo mailara ailegatu daiteke, “1. Hezkuntza, lan arloa, hedabideak eta gobernu ekintzak goi eta nazio mailatan”, hori da belaunaldiz belaunaldiko jarraipen altuko eta arrisku gutxieneko maila.

UNESCOK ere hizkuntzen bizindarra aztertzeko irizpideak deskribatu zituen 2003an *Language Vitality and Endangerment (Hizkuntzen Bizindarra eta Arrisku Maila)* lanean. Lan horretan oso garrantzitsuak izan diren sei faktore nagusi identifikatzen dira hizkuntza baten bizindarra ebaluatzeko (UNESCO, 2003: 7)⁴: (1) *Hizkuntzaren belaunaldiz belauniko transmisioa (Intergenerational Language Transmission)*; (2) *Hiztun kopuru absolutua (Absolute Number of Speakers)*; (3) *Hiztunen proportzioa biztanle guztiekiko (Proportion of Speakers within the Total Population)*; (4) *Hizkuntza-erabilera esparruen joerak (Trends in Existing Language Domains)*; (5) *Erabilera esparru eta hedabide berriei erantzuna (Response to New Domains and Media)*; eta (6) *Hizkuntzaren irakaskuntza eta alfabetatzerako materialak (Materials for Language Education and Literacy)*. Sei horiez gain, hizkuntza-jarrerari eta politikari lotutako beste bi gehitzen dira lanean: (7) *Gobernu eta instituzioen hizkuntza-jarrerak eta politikak estatus ofiziala eta erabilera barne (Governmental and institutional language attitudes and policies, including official status and use)*; (8) *Komunitateko kideen jarrerak euren hizkuntzarekiko (Community members' attitudes toward their own language)*. Eta azkenik, hizkuntzaren dokumentazioari buruzko azken irizpide bat: (9) *Dokumentazio mota eta kalitatea (Type and quality of documentation)*. Jatorrizko bederatzi faktore horiek gaur egun ere erabiltzen dira hizkuntzen arriskua ebaluatzeko eta Munduko Hizkuntzen UNESCO Atlas egiteko eta gaurkotzeko (ikus Moseley, 2012). Ikus daitekeen moduan, UNESCOren eta Fishmanen mailak eta faktoreak antzekotasunak dituzte eta Fishman (1991) aipatzen da UNESCOren lehenengo faktoreari lotuta, eta baita aipatzen da 2010eko lanean ere (UNESCO, 2010: 9).

Aurreko irizpideak kontuan hartuta, hizkuntzak euren egoeraren arabera sailkatzen dira, gaur sei maila erabiltzen dira: *Ziurra (Safe)*: Salbu edo arriskutik kanpo; belaunaldi guztiek

³ GIDS mailetak itzulpenak Kasaresen (2014: 37) laneakoak dira.

⁴ Jatorrizko ingelesetik euskarara egileak itzuliak.

erabiltzen dute, belaunaldi arteko transmisioak ez baitu etenik jasan); *Zaurgarria (Vulnerable)*: haur gehienek mintzatzen dute, baina baliteke hizkuntzak zenbait arlotan ez edukitzea behar besteko presentzia (adibidez, etxean); *Arriskuan (Definitely endangered)*: haurrek ez dute hizkuntza H1 bezala etxean ikasten), *Arrisku larrian (Severely endangered)*: aiton-amonetik eta aurretiko belaunaldiek hitz egiten dute; gurasoen belaunaldiak uler dezake, baina ez dute hitz egiten, ez euren artean ezta hurrekin ere); *Arrisku kritikoan (Critically endangered)*: Hiztun gazteenak aiton-amonetik belaunaldikoak dira, eta horiek ere erdizka edo gutxitan mintzatzen dute); eta *Galduta (Extinct)*: Hizkuntzak ez du hiztunik) (Moseley, 2012: 4). *Safe* edo *Ziurrak* ez diren bizirik dauden hizkuntza guztiak arriskuan daudela jotzen da.

GIDSen antzera, eskala honetan ere zenbat eta zenbaki txikiagoa, egoera kaxkarragoa. Hizkuntza baten bizindar etnolinguistikoa ebaluatzeko, goian aipatutako 9 faktoreak ebaluatzen dira eta irizpideak hizkuntzaren testuingurura egokitu behar dira (UNESCO, 2010: 17). Faktore guztiak ebaluatzeko sei maila ezberdin badaude ere (Otik 5era), faktorearen arabera izendapena eta deskribapena dute.

Hizkuntza baten bizindarra neurtzeko UNESCOren eskalako irizpide guztiak kontuan hartu beharrekoak badira ere, lehenengo faktorean sakonduko da tesian, lan honen helburua transmisioan zentratzen dela kontuan hartuta. Izan ere, hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko transmisioa faktorerik erabiliena da hizkuntzen bizindarra neurtzeko: “The most commonly used factor in evaluating the vitality of a language is whether or not it is being transmitted from one generation to the next (Fishman 1991).” (Fishman, 1991, in UNESCO, 2003: 7).

Hizkuntza baten indarberritzerako GIDSeko zortzi mailak beharrezkoak badira ere, Fishmanen esanetan, seigarren maila erabakigarria da, eguneroko interakzio intergenerazionala eta informala barne hartzen duelako: “6. Belaunik belaun eta demografikoki kontzentratuta dagoen etxe-familia-auzoa: ama-hizkuntzaren transmisioaren oinarria”⁵ erabakigarria da eguneroko interakzio intergenerazionala eta informala barne hartzen duelako. Fishmanentzat familia hizkuntza baten indarberritze prozesuaren gotorleku hautsezina delako: “The family is an unexpendable bulwark of RLS.” (Fishman, 1991: 94). Familia eremu informala kontsidera daiteke eta, eremu informalak planifikatzea kontraesana dirudien arren, posible da egoera horien planifikazioa erraztea eta bideratzea (Manterola eta Berasategi, 2011: 51). Eremu informalak planifikatzea kontraesantzat har daiteke eremu informalak erlaxatuagoak eta inprobisatuagoak direlako, baina horrek ez du esan nahi planifikatu ezin direnik. Hain zuzen ere, familia eta etxeko eremuan hizkuntzaren erabilera planifikatu beharra dagoelako ideia euskal

⁵ GIDS mailetakoa itzulpenak Kasaresen (2014: 37) lanekoak dira.

testuinguruan oso onartuta dagoen ustea da, euskararen belaunaldiz belaunaldiko jarraipena sendotu ahal izateko. Hernandezen (2015: 51) lanean biltzen diren gurasoei zuzendutako askotariko plangintza kanpainek hori baieztatu dezakete.

Hizkuntza bat indarberritzeko HP aktiboak behar dira Fishmanen (1991) arabera. Arestian esan den moduan, HPP arrakastatsuek planteamendu osagarri bat jarraitu behar dute, non makro mailako politikak eta mikro mailako aktibazioa biak beharrezkoak diren, eta biak bultzatu behar diren.

Laburbilduz, hizkuntzei lotutako erabaki bat hartzen den bakoitzean HPP bat sortzen edo inplementatzen ari da, eta erabaki hori inplizitua zein esplizitua izan, edozein mailatako eragilek har dezakete. HPP maila askotariko prozesu konplexua da, non maila guztietako eragileak elkar eraginean dauden (Nandi, 2017: 41). Azaldu den moduan, batzuetan meso eta mikro mailako HPPek makro mailako politikak erreproduzitzen dituzte, baina beste batzuetan, gobernu mailako politiken kontra egiten dute, batez ere hizkuntza-indarberritze prozesuetan. Horregatik da hain garrantzitsua makro mailako HPPak ez ezik, meso eta mikro mailakoak ere ikertzea, eta ez soilik azalekoak edo esplizituak direnak, argudiatu den moduan, hizkuntzei lotutako erabaki inplizituek ere indar handia dutelako HPPtan.

Ikusi den moduan, meso mailaren barruan, familia bidezko transmisioa klabea da hizkuntza-indarberritze prozesuetan eta familia beti planifikatu beharreko eremu bat da. Familiako eremua kontzienteki planifikatu edo kudeatu beharra dago edozein hizkuntzaren indarberritzean lehenetarikoa helburu bat hiztun kopurua mantentzea edo handitzea delako, hortaz, transmisioa hobetu behar da. Hau da, familia interes eta garrantzi zentrala duen eremu bat da RLSren ildoan eta HPPn.

Familia HPPko eremu kritikotzat identifikatu da hizkuntza baten etxeko erabilerak eragin handia duelako hizkuntza horren transmisioan eta, ondorioz, hizkuntza horren indarberritze prozesuan (Spolsky, 2012; Nandi, 2017: 1; Lanza eta Lomeu Gomes, 2020: 153). Familiaren eremua hain garrantzitsua denez eta azken urteetan ikerketa gehiago egin denez, bere baitako ildoak bihurtu da Familia Hizkuntza-Politika (FHP). Bere jatorria Hizkuntza-Politika eta Plangintzatik (HPP) dator, baina bere berezitasunak ere baditu hurrengo atalean erakusten den moduan.

2.2. Familia Hizkuntza-Politika (FHP)

Atal honetan Familia Hizkuntza-Politika (FHP) diziplinaren nondik norakoak azaltzen dira. Kontzeptuen definizioak eta diziplinaren oinarriak argituko dira (2.2.1); ondoren FHPren

osagaiak azaltzen dira (2.2.2), bakoitzaren azalpen eta azpiosagaietan sakonduz, hain zuzen ere hizkuntza-ideologiak (2.2.2.1), hizkuntza-kudeaketa (2.2.2.2) eta hizkuntza-praktikak (2.2.2.3).

2.2.1. FHPren definizioa eta oinarriak

Familia Hizkuntza-Politika (FHP) (*Family Language Policy*) familiaren eremuan dauden Hizkuntza-Politikak (eta Plangintzak) dira. Kontuan hartuta aurreko atalean HPPren definizioan hizkuntzei lotutako erabaki kontziente eta inkontzienteak barne hartu direla, FHPren definiziorako ere bi motako erabakiak biltzen dira. Hortaz, lan honetan FHPren definizio zabala erabili da, familiaren eremuan edozein familia kidek edozein hizkuntzari lotutako edozein erabaki esplizitu zein implizitua barne hartuz. Besteak beste, aditu hauek definizio horrekin bat egiten dute: Curdt-Christiansen (2009), Spolsky (2012) eta King eta Fogle (2013). Curdt-Christiansenen (2009) FHPren definizioa Hizkuntza-Politikaren definizioan oinarritzen da eta berak ere erabaki esplizitu zein implizituak barne hartzen ditu:

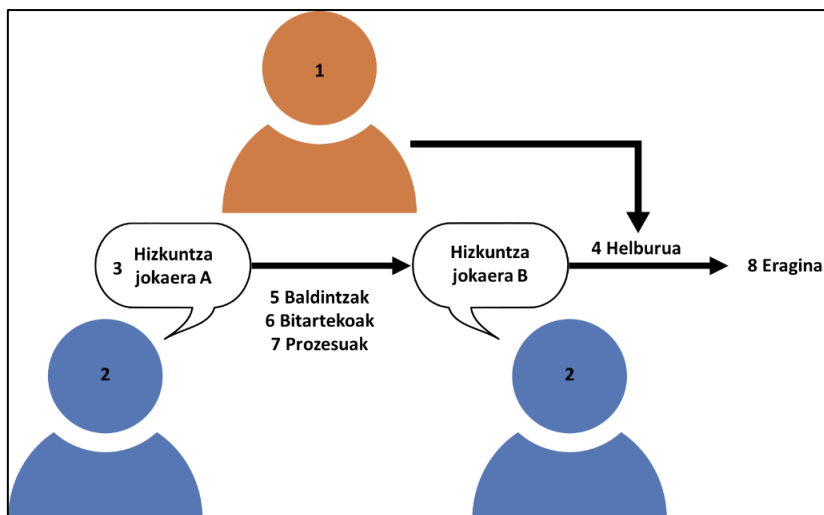
A language policy is a political decision and a deliberate attempt to change/influence/affect the various aspects of language practices and the status of one or more languages in a given society. Language policies are made explicitly, or are implicitly acknowledged and practiced, in all societal domains including family domains (Ricento 2006; King, et al. 2008; Shohamy 2006). Thus, family language policy (FLP) can be defined as a deliberate attempt at practicing a particular language use pattern and particular literacy practices within home domains and among family members. (Curdt-Christiansen, 2009: 352).

Foglen (2013: 83) hurrengo definizioak ere FHP zer den ulertzen laguntzen du: “explicit and overt decisions parents make about language use and language learning as well as implicit processes that legitimize certain language and literacy practices over others in the home”.

HPPrekin gertatu zen moduan, FHP ere prozesu esplizitu eta ireki (*overt*) moduan definitu zen lehenengoz eta definizio hori moldatu zen planifikazio implizitu eta ezkutukoak (*covert*) ere barne hartuz (Palviainen, 2020: 238). Besteak beste King eta besteren (2008: 907) lanean agerikoa da hasierako definizio hori: “Family language policy can be defined as *explicit* (Shohamy 2006) and *overt* (Schiffman 1996) planning in relation to language use within the home among family members”.

Cooperrek (1989: 98) HPPren interesak laburbiltzen dituen galdera formulatu zuen: “What *actors* attempt to influence what *behaviors* of which *people* for what *ends* under what *conditions* by what *means* through what *decision-making process* with what *effect*?”. King eta bestek (2008: 910, letra lodia gehituta) galdera hori hartu eta FHPn elkarreraginean dauden faktoreak ulertzeko familiaren testuinguruko indibiduoetara moldatu zuten: “Which *caretakers* attempt to influence what *behaviors* of which *family members* for what *ends* under what *conditions* by what *means* through what *decision-making process* with what *effect*?”. Bi galdera

hauetan 8 faktore sartzen dira: eragileak (FHPn zaintzaileak), populazio xedea (FHPn edozein familia kide), populazio horren jokaera, helburuak, baldintzak, bitartekoak, prozesuak eta eraginak. 2. irudian galdera horien faktoreak agertzen dira era eskematiko batean, eta jarraian faktore bakoitzaren azalpena agertzen da.



5. irudia: Cooperren (1989) HPPren galdera King eta bestek (2008) moldatuta FHPren ildora (Egileak elaboratua).

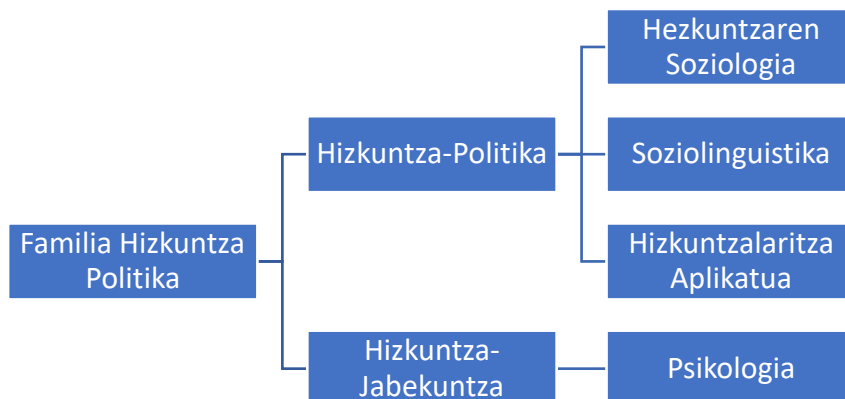
Eragileak (1) hizkuntza-politikak sortzen eta inplementatzen dituztenak dira, *populazio xedea* (2), aldiz, hizkuntza-politika horien hartzaileak. Eragileek HPP bat dute populazio xedea duen *jokaera linguistikoren* bat (3) aldatzeko, adibidez, guraso batek bere semeak hizkuntza nagusia erabiltzeari uztea nahi duenean, bere semearen jokaera linguistikoan aldaketa bat nahi du. Gauzatu nahi den aldaketa *helburu* (4) batekin egiten da. Adibide berarekin jarraituz, helburu soila hizkuntza nagusia ez erabiltzea izan daiteke, baina helburu sakonago bat egon daiteke horren atzean, hizkuntza gutxitua erabiltzeko testuinguru gehiago sortzea edo hizkuntza gutxitua erabiltzeko joera eta gaitasuna izatea. Helburu hori lortzeko testuinguruko *baldintzak* (5), dauden bitartekoak (6) eta *prozesuak* (7) aztertu behar dira. Baldintzak testuinguruko egoeraren araberakoak dira, adibidez, semearen lagunek ere hizkuntza nagusia erabiltzen duten, horien etxeetan ere hizkuntza nagusia erabiltzen duten gurasoek edota neba-arrebek, telebistan, musikan eta horrelako kultur kontsumoan ere hizkuntza nagusia entzuten duen semeak eta abar. Bitartekoak aldaketa hori gauzatzeko erabili daitezkeen tresnak dira. Esate baterako, FHP horretan lagundu nahi duen beste gizabanakoren bat, adibidez, beste gurasoa, edo hizkuntza nagusia erabiltzen ez deneko telebista programak, musika taldeak eta abar eskuragarri dauden, bitartekoak dira. Prozesuak helburu hori lortzeko estrategiak dira: adibide berarekin jarraituz, hizkuntza nagusia erabiltzen den bakoitzeko diru kopuru bat ordaintzea zigor moduan jokaera hori aldatzeko asmoz. Azkenik, eragina (8) edo emaitza da jokaera hori aldatzea lortu den, azken helburua lortu den edota bestelako aldaketak egon diren.

Zortzi faktore horiek maila ezberdinetakoak dira, hau da, alde batetik, zerbait egiten duten eragileak eta ekintza hori jasotzen duen populazio xedea daude, bi faktore horiek pertsonak edo gizabanakoak dira, eta bien artean, eragina duten beste hainbat faktore daude. Zortzi faktoreak elkarreraginean daude eta guztiak kontutan hartu beharko lirateke edozein HPP edo FHP deskribatzeko eta ulertzeko.

Aipatzekoa da FHPra egokitutako King eta besteren (2008: 910) galderaren arabera eragileak zaintzaileak soilik izan daitezkeela, eta populazio xedea, aldiz, familiako edozein kide. Ikuspegi hau auzitan jarriko da kapitulu honetako Hizkuntza-Sozializazioari buruzko 2.3. atalean. Kontuan hartuta HSren ikuspegitik umeez ere eragiten dutela etxeko FHPTan, FHPen benetako egoera ulertzeko galdera ondorengoa litzateke: Zein (1) familia kide(k) eragiten dio(te) zein (2) familia kideren (3) jokaera linguistikoari, zein (4) helbururekin, zein (5) baldintzatan, zein (6) bitartekorekin, zein (7) prozesuren bidez eta zein (8) eragina du horrek?

Zortzi faktore horiek FHPren ildoak ulertzeko aukera ematen dute. FHP ikerketa ildoak familian gertatzen den hizkuntza-kudeaketa, ikaskuntza eta negoziazioaren deskribapena eskaintzen du ideologia eta praktika linguistikoekin batera (Nandi, 2017: 2). FHP bere osotasunean ulertzeko, denbora eta espazio zehatz batean gertatzen den fenomenotzat hartu behar da (Hirsch eta Lee, 2018). Elementu, aldagai eta faktore linguistiko eta ez-linguistiko askok eragiten diote (Spolsky, 2004: 41), eta hortaz, dinamikoa da eta denbora eta espazioan aldatu egiten da.

Bestalde, FHPk diziplinarteko izaera du. Hizkuntza-Politikaren eta Hizkuntza-Jabekuntzaren ildoetatik dator, eta hauek,aldi berean, beste hainbat ildotako ezagutzak eta galderak barne hartzen dituzte. HPren ildoak Hezkuntzaren Soziologiatik, Soziolinguistikatik eta Hizkuntzalaritza Aplikatutik dator. Hizkuntza-Jabekuntza, aldiz, Psikologiatik (King eta beste, 2008: 907-908) (ikusi 6.irudia).



6. irudia: FHPri lotutako ikerketa ildoak (King eta beste, 2008: 907-908-tik jasotako informaziotik sortua).

Kingen (2016: 726-727) arabera, gaur egun FHP bezala hartu daitezkeen lehenengo ikerlanak Hizkuntza-Jabekuntza ildoko ikerlariak euren seme-alaben hizkuntza-garapena egunkarietan erregistratu zutenekoak dira. Beste batzuen artean Ronjat (1913) eta Leopold (1939-1949) aipatzen dira. Ronjaten (1913) eta Leopolden (1939-1949) lanak kasu azterketa oso xehatuak dira. Argitaratutako *Enfant Bilingue* liburuan, Ronjatek (1913) bere semearen frantses eta aleman hizkuntzen aldibereko jabekuntzari buruzko prozesua eta emaitzak azaldu zituen (Baker, 2006: 104). Momentu hartan elebitasuna hizkuntza-gaitasunaren elementu ez-mesedegarritzat hartzen zen, eta Ronjatek bere familian zuten FHParekin erakutsi zuen bere semea garapen konstantea lortzen joan zela bi hizkuntzatan guraso bakoitzak hizkuntzetako bat erabiltzen baitzuen berarekin (beranduago azaltzen den *One Parent-One Language* (OPOL) hizkuntza-kudeaketa estrategia erabiltzen zuten). Leopolden (1939-1949) lana ere bere familian zentratu zen eta hamar urte horietan jasotako datuak erabilia bere alaba Hildegarden eta Karlaren hizkuntza-jabekuntzari buruzko kasu azterketa egin zuen (Baker, 2006: 104).

HPPn bezala, familia mailako HP hiruko ereduan oinarritu daiteke, hau da, *hizkuntza-praktikak*, *hizkuntza-ideologiak* eta *hizkuntza-kudeaketa* osagaietan banatzen den ereduan (Spolsky, 2004). Horrela egin dute besteak beste Schwartz (2008, 2010, 2020), Curdt-Christiansen (2009, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018), Kopeliovich (2009) eta Nandi (2017, 2018) FHP adituek. Spolsky (2004: 5; 2009: 4) jarraituz: *hizkuntza-praktikak* (*practices*) gizabanakoen hizkuntza-erabilerari lotutako jarrera eta erabaki behagarriak dira; *hizkuntza-ideologiak* edo usteak (*beliefs*) hizkuntzei lotutako jarrerak, balioak eta atxikitako estatusak dira; *hizkuntza-kudeaketa* (*management*) hizkuntza-praktikak aldatzeko esfortzu esplizitu eta behagarriak barne hartzen ditu.

Tesi lan hau ere Spolskyren (2004, 2009) Hizkuntza-Politikaren hiruko ereduan oinarritzen denez, hurrengo azpiataletan hiru osagai horietan sakontzen da, edozein HPptan hizkuntza-ideologiak erabakigarriak direlako, horiek hizkuntza-praktiketan behatu daitezkeelako, eta bietan eragiteko planak edo estrategiak hizkuntza-kudeaketaren menpe geratzen direlako.

2.2.2. FHPren osagaiak

Azpiatal honetan FHPren osagaiak azaltzen dira, bakoitzaren azalpen eta azpiosagaietan sakonduz. Hain zuzen ere hizkuntza-ideologiak (2.2.2.1), hizkuntza-kudeaketa (2.2.2.2) eta hizkuntza-praktikak (2.2.2.3).

2.2.2.1. FHPren osagaiak: hizkuntza-ideologiak

Woolard eta Schieffelin (1994) arabera, hizkuntza-ideologiak pertsonen esperientzian oinarritutako hizkuntzari buruzko usteak dira, uste hauek komunitatearen interes moral eta

politikoekin lotzen dira eta nozio logikoak edo zentzuzkoak dira, komunitatearekin bat datozenak:

“Sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979: 193); with a greater social emphasis as **“self-evident ideas and objectives a group holds concerning roles of language in the social experiences of members** as they contribute to the expression of the group” (Heath, 1977: 53) and “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together **with their loading of moral and political interests**” (Irvine, 1989: 255); and most broadly as **“shared bodies of commonsense notions** about the nature of language in the world” (Rumsey, 1990: 346) (Woolard eta Schieffelin, 1994: 57; letra lodia eta erreferentziak gehituta).

Aurreko Woolard eta Schieffelin lanetik hartutako aipua bereziki interesgarria da, hizkuntza-ideologiei buruzko definizio transbertsala edo zeharkakoa delako: hizkuntzalaritza, soziologia, etnologia eta antropologia ildoetatik ateratako definizioak konbinatzen dira, hizkuntza, komunitatea eta gizabanakoak, eta politika uztartuz.

Hizkuntza-ideologiak gizakien esperientzien eta bizitza soziala erregulatzeko saiakeren produktuak dira, kolektibo batean partekatzen dira eta hizkuntzei buruzko aurreiritziak eratzeko oinarria dira eta hori erabiltzen da hizkuntzei buruzko diskurtso, ideiak, disposizioak eta erabakiak hartzeko (Albury, 2020: 359-360). Aurreiritzi eta uste horiek hitzunek eta hitzunak ez diren pertsonak izan ditzakete. Hizkuntzak gizabanako guztiek dituzten jarrera eta balioez lagundurik daude hizkuntza-talde identitate sinbolo eta komunikazio tresna denez gero, “both as an instrument of communication and as a symbol of group identity, language is accompanied by attitudes and values held by its users and also by persons who do not know the language.” (Grosjean, 1982: 117).

Hizkuntza-ideologiek, desiragarria denari buruzko, mundu linguistikoari buruz egiazkoa dena eta egia ez denari buruzko adierazpenak barne hartzen dituzte, adierazpen edo sinesmen horien zehaztasuna kontuan hartu gabe. Ideologiak eraten dituzten adierazpenak bereziki interesgarriak dira elebitasunari buruzko erabakiak hartzeko erabili ahal direlako, baita hizkuntza gutxitua transmitituko den erabakitzeko. Hortaz, hizkuntza-ideologiaren ikerketa ildoak arreta berezia behar du tokian tokiko hizkuntza-diskurtsoak, ideiak eta politikaren erabakiak horietan zentratzen direlako (Albury, 2020: 362).

Curdt-Christiansenek (2009) van Dijk-en beste definizio bat erabiltzen du, azpimarratzeko komunitateko uste horiek gizabanakoen interpretazioetan oinarritzen direla, hau da, hizkuntza bati buruz egiten diren susmo eta uste subkontzienteak direla:

Language ideology has been defined by van Dijk (1998: 8) as the “shared framework(s) of social beliefs that organize and coordinate the social interpretations and practices of groups and their members”. It is the subconscious beliefs and assumptions about the social utility of a particular language in a given society that reflect values and patterns rooted in a society’s linguistic culture. (Curdt-Christiansen, 2009: 354).

Hizkuntza-ideologiak komunitatea moldatzen duten hainbat ikusmolde sozial, historiko eta kulturalez osatuta daude (Nandi, 2017: 26) eta arau, sinesmen eta disposizio sozialak baliabide linguistikoen aplikazioaren bitartekariak dira (Albury, 2020: 357), hau da, hizkuntza-ideologiek gizabanakoen hizkuntza-praktikak eta erabakiak baldintzatzen dituzte. Horregatik Spolskyren hiruko ereduaren osagai oso garrantzitsua da hizkuntza-ideologia (aurretik aipatu den bezala, Spolskyk “*beliefs*” erabiltzen zuen “ideologiak” hitzaren baliokidetzat) eta hirurak elkarreraginean dauden arren, hizkuntza-ideologiak erabakigarriak izan daitezke edozein HPPtan. Izan ere, hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko jarraipenari dagokionez, gatazka ideologikoen hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko transmisioa eten dezaketen botere harreman konplexuak sor ditzakete (Curdt-Christiansen, 2018: 431).

Hizkuntza-ideologiak hizkuntzari lotuta dauden arren, Garrett eta Baquedano-Lopezek (2002) azaltzen dutenez, hizkuntzari buruzko ideologiek hizkuntzari ez ezik, beste arazo edo ideologia batzuei erantzun ahal diete: “Ideologies of language are often sites of contestation over language itself as well as over a host of other issues that may or may not be transparently linked to language” (Garrett eta Baquedano-Lopez, 2002: 354). Nandik (2017: 26) dioten moduan, “linguistic ideologies are not only about languages; they, essentially comprise social, historical and cultural conceptions about personhood, nationalism, religion, politics, moral ethics and value among others which together shape the linguistic culture of a community, family and/or an individual”.

Hizkuntza-ideologiak leku eta denbora zehatz batean gertatzen dira eta aldakorrak izan daitezke, bestelako faktoreen arabera egoera berriari erantzuteko edo egoera berri baten eraginez. Del Valle (2016: 20) dioten moduan, “las representaciones ideológicas del lenguaje son inseparables de las circunstancias de su producción, del contexto en el que están insertas”. Egoera eragile horien artean talde edo komunitatearen baitakoak izan daitezke, baina gizabanakoen esperientziatan ere oinarritzen dira, eta horiek ere ezberdinak dira pertsonaren gizarte mailaren, adinaren, generoaren eta abarren arabera (Garrett eta Baquedano-Lopez, 2002: 354). Halaber, gizabanakoaren berezitasun batzuk ere aldakorrak dira pertsonaren bizitzan zehar, besteak beste, adina bera.

Hizkuntza-ideologiak konplexuak dira eta hainbat mailatan eragiten dute. Esate baterako, makro mailako HPPn erabaki edo politiken atzean, hizkuntza-ideologia zehatz batzuk daude. Ideologia hauek ireki eta esplizituztat har daitezke politika, lege eta bestelako deklarazio ofizialen bitartez identifikatzen direlako (Cassels-Johnson, 2013; Ricento eta beste, 2015; Nandi, 2017: 26). Meso-komunitate eta mikro-gizabanako mailako hizkuntza-ideologiak gizabanakoen hizkuntza-praktiken bidez ikusten dira (Lanza, 2007; Woolard, 2007), hau da,

pertsonen jokaerak behatu daitezke eta, hortaz, esplizituak zein implizituak diren hizkuntza-ideologiak identifikatu daitezke (Nandi, 2017: 26).

Meso-komunitate eta mikro-gizabanakoaren ideologiak askotarikoak izan daitezke. Honek gatazkak sor ditzake, eta ez bakarrik bertikalki maila ezberdinetako hizkuntza-ideologien artean. Meso mailako komunitate baten baitan ere kontrakoak diren ideologiak egon daitezke. Azkenik, eta talde bereko gizabanakoen artean edo familiaren baitan ere ideologia kontrajarriak egon daitezke.

Althusseren (1971) arabera, askotan familiak, eskolak, komunikabideak, instituzio erlijiosoak eta gobernuko zein gobernuz kanpoko erakundeak goitik beherako ideologien jarraipenerako erabili izan dira (Nandi, 2017: 24). Baina, esan bezala, meso eta mikro mailako hizkuntza-ideologiek ez dute zertan bat etorri makro mailatik ezarritako hizkuntza-ideologekin. Ondorioz, mikro eta meso maila eta makro mailaren arteko konfliktuek behetik gorako indarrak sor ditzakete. Esate baterako, ikastolen eraketa behetik gorako eraginarengatik hasi zen, hizkuntza-ideologia konfliktu batetik jaiota. Konfliktu hau ere nabarmen ikusi da Galiziako kasuan (Nandi, 2017) besteak beste.

(a) Hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-balioak

Hizkuntza-ideologien ildoan beste kontzeptu batzuk agertzen dira guztiz sinonimoak ez direnak, baina antzekotasunak dituztenak eta batzuetan nahasten direnak. Esate baterako hizkuntza-jarreraren eta hizkuntza-ideologien arteko ezberdintasuna ez dago beti argi eta batzuetan sinonimotzat hartu izan dira. Hizkuntza-ideologiak eraikuntza sozial baten menpe daude kolektibo edo komunitate batean partekatzen direlako. Hizkuntza-jarrerak, aldiz, estimulu baten aurrean izaten diren erantzunak dira, hortaz, hizkuntza-jarrerak agerikoagoak dira eta definitzeko errazagoak ideologekin alderatuta, baina baita aldakorragoak ere (Albury, 2020: 369-370). Horrez gain, hizkuntza-jarrerak inkontziente, subjektibo eta pertsonal bezala deskribatu izan dira (Dyers eta Abongdia, 2010: 121).

Lan honetan hizkuntza-jarrerak hizkuntza-ideologien barruko elementutzat ulertzen dira, jarrera zerbaiten ebaluazio edo ebaluazio horren aurreko erreakzio bezala ulertzen delarik (Albury, 2020: 368). Esan daiteke hizkuntza-jarrera hizkuntza-ideologia baten ebaluazioa dela, hizkuntza-ideologia komunitate batean partekatzen den sinesmena delarik eta hizkuntza-jarrera norbanakoak sinesmen horri egiten dion ebaluazioa.

Hizkuntza-ideologiak bezalaxe, hizkuntza-jarrerak ere garrantzi handikoak dira. Hizkuntza-ukipena dagoenean beti egongo da hizkuntzekiko jarreraren bat. Jarrera horiek hizkuntzarekiko

ez ezik, hiztunei buruzko balio-iritzi eta estereotipoak ere badira eta horrek eragina du hiztunen hizkuntzaren erabileran, besteak beste (Haugen, 1956: 95-96).

Hizkuntza-indarberritze prozesu batean oso garrantzitsua da hizkuntza-jarrerak aldatzea hizkuntza gutxituaren mesedetarako, eragin zuzena baitu hizkuntza-jokaeretan (Nandi, 2017: 26-27). Hizkuntza-balioek eta motibazioek eragin handia dute hizkuntzekiko jarreretan, baina hizkuntza gutxituei oro har erreparatzen zaienean, haiekiko jarrerak nahikoa homogeneousoak izaten dira. Hau da, munduko hizkuntza gutxituekiko jarrerak nahikoa antzekoak dira, testuinguruak askotarikoak eta hizkuntza gutxituak ezberdinak izan arren.

Hizkuntza-jarrerei lotuta hizkuntza-balioak daude. Gizabanakoak hizkuntza bakoitzari ematen dion balioak hizkuntza horrekiko izango duen jarrera baldintzatuko du. Komunitate elebidun edo eleaniztunetan oso ohikoa da hizkuntza bakoitzari balio bat ematea, hizkuntza bakoitzak bere prestigioa eta estigmak izango dituelako. Prestigio eta balio handiagoa duen hizkuntzak aukera gehiago izango ditu bizirik irauteko (Ochs eta Schieffelin, 2006: 185-186).

Aldi berean, balioak estuki lotuta daude motibazioetara. Hizkuntza bat ikasteko, garatzeko edo erabiltzeko motibazioak bi dikotomiatan klasifikatu daitezke: batetik, *motibazio instrumentalak* eta *motibazio integratzaileak* (Lambert, 1967: 102), eta bestetik, *barne motibazioak* eta *kanpo motibazioak* (Amorrortu eta beste, 2009; Arratibel eta beste, 2016).

Motibazio instrumentala ekintza egitearen helburu praktikoari dago lotuta, adibidez, hizkuntza bat ikasten bada titulu edo lanpostu bat lortzeko helburuarekin. *Motibazio integratzailea*, aldiz, helburu praktikoa baino, helburu sozialari dago lotuta, hau da, hizkuntza bat ikastea talde baten kide sentitzeko, onartua izateko, kultura bat ezagutzeko asmoarekin egiten denean (Lambert, 1967: 102).

Barne motibazioa gertatzen da ekintza bat egiten denean ekintza berak eskaintzen duen plazerarengatik. Barne motibazioak “norbanakoaren barnean sortzen direnak dira, norbere uste, afektu eta nahietatik sorturikoak. Ideologia, identitate eta afektibitate gisako ezaugarriekin lotura zuzena dute, pertsonak berak libreki onartuta daudenean.” (Amorrortu eta beste, 2009: 35-36). *Kanpo motibazioa* da, aldiz, ekintza aurrera eramaten denean ekintza egitearen ondorioz lortzen den helburu bat lortzeko, hau da, norberarengandik ez datorren presio batengatik hartzen diren erabakiak. Hauetan, presioa desagertzean ekintza bera ere desagertu daiteke.

Kanpo motibazioa eragiten duen presioa maila sozialekoa edo hizkuntza-politikak eraginda izan daiteke, hau da, kanpo motibazioa motibazio integratzaileak edo instrumentalak bultzatzen dezake, barne motibazioekin gertatzen den moduan (Amorrortu eta beste, 2009: 36). Hala ere, badirudi “barne motibazioa balio integratzailetik hurbilago dagoela, eta balio

instrumentala kanpoko motibazioarentzat eragile indartsua dela. Baina, kontuan izan behar da, presio sozialak eragindako integrazio nahia libreki eta modu adeitsuan gertatzen ez denean, kanpo motibazioa izan daitekeela, balio integratzailea eduki arren” (Aморrortu eta beste, 2009: 36).

Motibazioak teorikoki nahikoa argi desberdintzen diren arren, praktikan ez dira hain erraz banatzen. Izan ere, norbanakoak erabakitzen duenez hizkuntza bat ikastea, barne motibazioa duela esan daiteke, baina testuinguruak, kanpo egoerak, jaso duen heziketak, hedabideek, legeek, hizkuntzaren prestigio sozialak eta abarrek erabaki hori baldintzatzen dute, eta aldi berean, kanpo motibazioa nagusitu daiteke hizkuntza bat ikasteko, baina ikasteko hautua norberak barne motibazioen eraginez egiten du (Arratibel eta beste, 2016: 200).

(b) Identitatea

Hizkuntza-ideologiei lotuta agertzen den beste kontzeptu nagusietako bat identitatea edo nortasuna da. Hizkuntza-identitatea “persona edo giza talde baten identitatearen eta hizkuntza baten artean dagoen lotura [da]. Persona edo giza talde bakoitzak hizkuntza jakin batekin (edo gehiagorekin) lotzen du bere identitatea.” (Eusko Jaurlaritza, 2010: 14). Izan ere, hizkuntza eta identitatea oso lotuta daude: “Norbera edo komunitate bat definitzeko, identitatea definitzeko, nabarmenatarikoa den ezaugarria besteekin komunikatzeko ahalmena da, eta bereziki hizkuntza batez komunikatzeko ahalmena.” (Joly eta Uranga, 2010: 201). Horren adibide da hizkuntza-aldaketa, hiztunek euren hizkuntza moldatzen baitute talde nortasuna eta norbanakoarena adierazteko (Martinez, 2010: 128-129). Amorrortuk (2003: 159) dioen moduan “hizkuntzagaz gauza asko komunikatzen doguz, bialtzen doguzan mezuak maila askotakoak dira. Esanahi deskriptiboaz aparte gure intenzinoa edo esanahi soziala be zabaltzen dogu eta azken honetan identitateak zeresan handia dauka”. Hau da, hitz egiteko era identitatearen sinbolotzat har daiteke, talde baten kide izateko eta beste taldeengandik edo gizabanakoengandik ezberdintzeko. Hizkuntza-identitatea hizkuntzari, kulturari edo komunitate bati lotutako identitatea izan daiteke. Hizkuntzak identitatearekin duen loturagatik, komunitate askok hizkuntza-eskubideen diskurtsoa erabiltzen dute euren identitate etnolinguistikoaren aitorten politikoa lortzeko (Nic Craith, 2003: 70).

(c) Hizkuntza-ideologiaren faktore eragileak

Spolskyk (2004) hizkuntza-ideologiatan eragiten duten lau faktore edo indar identifikatzen ditu: sozio-ekonomikoa, sozio-politikoa, sozio-linguistikoa eta sozio-kulturala. Hainbat adituk definitu dituzte faktore horiek; ondoren lan honetan erabili diren definizioak azalduko dira,

Curdt-Christiansen (2009: 356; 2014: 37-38), Nandi (2017: 49) eta Curdt-Christiansen eta Huang (2020: 178-179) jarraituz:

- Faktore **sozio-ekonomikoek** hizkuntzak gizartean duen balio instrumentala, edo ekonomikoa aintzat hartzen dute, balio ekonomikoek HPPTan eragina dutelako (Tollefson, 1991 in Nandi, 2017: 49).
- Faktore **sozio-politikoek** eragina daukate hiztunen berdintasunean eta eskubidetan; faktore sozio-politikoek gizarte-egituraren eta gizabanakoen arteko dinamika islatzen dute, gizarteko egitura politikoak gizabanakoen aukerak eta eskubideak baldintzatzen dituelako (Tollefson, 2006 in Nandi, 2017: 49).
- Faktore **sozio-linguistikoek** hizkuntza bat gizarte-maila zehatz baterako ona edo egokia, edo txarra edo desegokia den islatzen dute.
- Faktore **sozio-kulturalak** gizarteak hizkuntzei atxikitzen dizkien balore sinbolikoak dira, kulturarekin duten loturagatik hizkuntzek identitateari lotutako hainbat informazio barne hartzen dute: esperientzia sozialak, jatorria, historia, generoa, adina, etnizitatea eta nazionalitatea.

(d) Hainbat hizkuntza-ideologia

Azaldu den bezala, hizkuntza-ideologiak askotarikoak dira eta hainbat faktore, eragile eta elementu osatzen dituzte. Ondoren, tesi honetarako aipagarriak diren hainbat hizkuntza-ideologia azalduko dira: benekotasunaren eta anonimitatearen hizkuntza-ideologiak, kultura, tradizio edo herentziaren hizkuntza-ideologia, ama-hizkuntzaren ideologia, eta eleaniztasunaren inguruko ideologiak.

Benekotasunaren eta anonimitatearen hizkuntza-ideologiak

Benekotasunaren eta anonimitatearen hizkuntza-ideologiak hizkuntzei eman ahal zaizkien bi balio kontrajarri dira. Benekotasunak hizkuntza baten balioa komunitate jakin batekin duen loturan eta espirituaren espresio gisa kokatzen du: “Como ideología lingüística, la autenticidad sitúa el valor de una lengua en su asociación con una comunidad concreta y como expresión de su espíritu” (Woolard, 2007: 131). Woolardek hizkuntza leku edo toki zehatz batekin lotzen du, hau da, hizkuntzak eremu geografikoarekin oso lotura handia du, baina baita ere pertsonarekin: “esta relación icónica de la lengua con la persona es en sí misma la esencia de la autenticidad” (Woolard, 2007: 132); ondorioz, hizkuntza-komunitate batekiko identifikazio argia dago. Anonimitatea neutrala da; talde zehatz bati dagokiona izan beharrean, orokorra da, hau da, ez du identitate espezifikorik eta talde batekin edota lurralde zehatz batekin lotzen ez dena, horixe da anonimoa. Anonimitatearen balorea duen hizkuntza ez da inoren hizkuntza

baina guztien hizkuntza da (Woolard, 2007: 133). Hizkuntza gutxituak gehienbat benekotasunarekin lotzen dira eta hizkuntza hegemonikoak edo nagusiak anonimitatean oinarritzen dira. Adibidez, Fishmanen (1965: 149) arabera, nazionalismo amerikanoa ez zen tradizio, ideologia edota okupazio separatistekin lotu, hortaz, edozein kolektibo eta jatorri ezberdineko pertsonak onartzen zituen eta egoera horrek ingelesaren mesedetan egin zuen jende gehiago hizkuntzara erakarriz eta hizkuntza-ordezkapenaren alde eginez:

American nationalism was primarily non-ethnic or supra-ethnic in comparison with the nationalisms of most Europe. Consisting primarily of commitment to the ideals of American democracy, rationality in human affairs, political and social equality, unlimited individual and collective progress, it did not obviously clash with or demand the betrayal of immigrant *ethnic* values or patterns. In the absence of significant traditional, ideological or occupational separatism or exclusionism among either immigrants or hosts there were few reinforcers of language maintenance and few barriers to language shift. (Fishman, 1965: 149).

Woolardek (2007: 134) euskara batuaren adibidea erabiltzen du beste hizkuntza batzuekin batera horien estandarizazioan lurralde bateko aldaera estandarizatu beharrean identifikazio geografikorik gabeko estandarra egitea erabaki zelako, edozein identifikatu zedin aldaera estandarrarekin.

Hizkuntza eta kulturaren arteko loturan oinarritutako ideologia

Oso hedatuta dagoen ideologietako bat da hizkuntza kulturaren ardatza dela, hizkuntza kultura, tradizioa, edota herentzia (*heritage*) dela. Garrett eta Baquedano-Lopezek (2002) ideologia hau identifikatu zuten hizkuntza mantentze edo biziberritze arrazoitzat:

Some recent studies document self-conscious (but still very much ideologically informed) efforts toward language maintenance or revival. In these cases, the link between language and community or culture tends to be explicitly foregrounded; those involved in these efforts see themselves as preserving community and “tradition” (or “culture” or “heritage”) as well as language. (Garrett eta Baquedano-Lopez, 2002: 354).

Aipuan ikusten den moduan, hizkuntza mantentzea ez dago soilik hizkuntza berari lotuta, komunitatearen babesari ere lotuta dago. Ideia honek lotura handia du Sapir eta Whorfen erlatibismo linguistikoarekin. Erlatibismo linguistikoaren arabera, hizkuntzaren eta pentsatzeko moduaren arteko lotura bat dago, hortaz, hizkuntza eta kultura erabat lotuta daude eta hizkuntza bakoitza mundua ikusteko eta ulertzeko era bat da, “hizkuntzak determinatuko luke hizkuntza-komunitate baten kosmobisioa eta kultura.” (Joly, 2009: 124).

Ama-hizkuntzaren ideologia

Gizartean oso hedatua dagoen eta oso garrantzitsutzat hartzen den ideologia ama-hizkuntzarena da, ama-hizkuntza edo lehen hizkuntzaren (H1) inguruko ideia eta uste anitz batzen dituena. Ideologia honen usteen artean ama-hizkuntza bera definitzeko irizpideak daude: hitzunen jatorria (*origin*), gaitasuna (*competence*), funtzioa (*function*), eta barne zein kanpo

identifikazioa (*internal and external identification*) erabili izan dira hizkuntza bat ama-hizkuntza den ala ez erabakitzeke (Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 452-453). Faktore horietatik hedatuena *jatorriarena* da; faktore honen arabera, lehen ikasten den hizkuntza (edo hizkuntzak) d(ir)a hiztun baten ama-hizkuntza(k); izan ere, izena hortik dator, familian eta amak transmititutako hizkuntza dela asumitzen da eta. *Gaitasunaren* faktorea erabiliz gero, hiztunaren ama-hizkuntza gaitasun gehien dueneko hizkuntza izango da. *Funtzioaren* faktoreak kontuan hartzen du zein den gehien erabiltzen den hizkuntza, horren arabera gehien erabiltzen den hizkuntza izango da hiztunaren ama-hizkuntza. *Barne identifikazioak* kontuan hartzen du hiztunak berak zein hizkuntzarekin identifikatzen duen bere burua, hori da bere ama-hizkuntza faktore hau lehenesten bada. *Kanpo identifikazioa* da besteek zein hizkuntzarekin identifikatzen duten hiztuna.

Lau faktore horiek bat etor daitezke eta hiztun elebidun batek ama-hizkuntza bat izan dezake faktore guztien arabera, baina gerta liteke bat ez etortzea. Adibidez, hiztun batek ikasitako lehen hizkuntza bezala izan dezake A hizkuntza, baina gaitasun handiagoa izan dezake B hizkuntzan, A hizkuntza hori erabiltzeko aukerak ez izateagatik (Paulston, 1983: 49 in Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 454). *Jatorria* ama-hizkuntza zein den erabakitzeke gehien erabiltzen den faktorea bada ere, balore afektiboek eta gaitasunak garrantzi handia dute eta batek bere jatorrizko hizkuntza ez den beste hizkuntza bat har dezake ama-hizkuntzatzat. Edo ama-hizkuntza zein den alda daiteke hiztun elebidunaren bizitzan zehar bere egoeren eta esperientzien eta ama-hizkuntzaren definizioaren arabera.

Aipatutako lau faktoreen artean Skutnabb-Kangas eta Phillipson (1989: 455) adituek banatzen dituzte jatorria eta identifikazioa, alde batetik, *hizkuntza-eskubideen kontzientzia (linguistic rights awareness)* handia erakusten dutelako; eta bestetik, gaitasuna eta funtzioa, gehienbat erabaki politikoen menpe daudelako. Azaltzen dute jatorria hiztunaren baitako aldaezina den zerbait dela, eta identifikazioa identitatearen baitako oinarritzko giza eskubidea dela. Horregatik, argudiatzen dute bi faktore horiek direla kontuan hartu beharrekoak ama-hizkuntza zer den definitzeko hizkuntza-eskubideei buruzko edozein deklaraziotan (Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 455).

Skutnabb-Kangas eta McCartyrentzat (2008) ama-hizkuntza hau da: lehenengo ikasten den hizkuntza, norberak bere burua identifikatzen dueneko hizkuntza, edota besteek identifikatzen duteneko hizkuntza, edota norberaren gaitasun handieneko hizkuntza. Ama-hizkuntza alda daiteke, gaitasuna, identitatea eta bestelako faktore batzuk aldakorrak direlako, eta horietan oinarrituz gero, norberaren ama-hizkuntza ere beste bat izan daiteke bizitzako

beste momentu batean. Horrez gain, pertsona batek ama-hizkuntza bat baino gehiago izan dezake:

Language(s) one learns first, identifies with, and/or is identified by others as a native speaker of; sometimes also the language that one is most competent in or uses most. There may be a change of mother tongue during a person's lifetime according to all other criteria except the first. A person may have two or more mother tongues (bilingualism/multilingualism as a mother tongue). (Skutnabb-Kangas eta McCarty, 2008: 11).

“Ama-hizkuntza” terminoarekin batera, beste izendapen batzuk ere erabili izan dira hizkuntza-jabekuntza eta FHPren literaturan, batzuetan sinonimoak bezala, baina ez dira guztiz berdinak eta denek dituzte euren mugak: “Ama-hizkuntza” oso hedatua dago, baina amari egiten dio erreferentzia, hizkuntza amen bidez bakarrik transmititzen ez dela kontuan hartu gabe; “lehen hizkuntza” (*first language*) terminoak ez du aukerarik ematen bizitzan zehar aldatzeko, ikasi den lehen hizkuntza ezin delako aldatu. Skutnabb-Kangas eta McCartyren (2008: 11) arabera, “herentziazko hizkuntza” (*heritage language*) familiarena da eta batzuetan umeez ez dute gaitasun nahikoa hizkuntza horretan, batez ere immigrazio kontestuetako hirugarren belaunaldietan; “etxeko hizkuntza” (*home language*) terminoak adierazi dezake hizkuntza horren eremu bakarra etxea izan beharko litzatekeela eta horrek ez dio prestigiorik ematen, ez bailitzateke eremu ofizialetan erabiliko; “komunitateko hizkuntza” (*community language*) terminoak, aldiz, kontraesankorra dirudi hizkuntza gutxituei erreferentzia egiteko, izan ere, hizkuntza nagusien komunitatea handiagoa baita, hortaz, horiek ere badira komunitateko hizkuntzak.

“Ama-hizkuntza” terminoa hezkuntzarekin eta hizkuntza-eskubideekin ere lotu izan da. Hizkuntza-eskubideen helburu nagusietako bat izan da hezkuntza ama-hizkuntzan gauzatzeko eskubidea bermatzea (Gupta, 1997: 496). Besteak beste, UNESCOk aldarrikatzen du ikasleek eskolarizazioa euren ama-hizkuntzan hasi beharko luketela eskola eta etxe arteko salto txikiagotzeko (UNESCO, 1951: 691 in Gupta, 1997: 496). Hala ere, Gupta (1997: 505) dio ez duela zertan beti egokiena izan, ez ekonomikoki ezta logistikoki ere. Horrez gain, ikasleentzat abantaila izan daiteke euren ama-hizkuntza ez den hizkuntza batean eskolaratzea, betiere, noski, ez bada negatiboa bere ama-hizkuntzaren garapenerako:

It is likely to be prohibitively expensive and logistically impractical to expect all countries to make provision for mother-tongue primary education for all children. (...) What matters most is easing access to an empowering education, the routes of which vary very much from one country to another. Education in languages other than the mother tongue may facilitate access of a child to such routes and is not necessarily detrimental in any way. (Gupta, 1997: 505).

Lehenengo kapituluaz azaldu den moduan, EAEko hezkuntza sisteman hiru eredu daude eta euskara hutsean den D ereduak ikasle gehienak daude matrikulatuta gehien H1 gaztelania delarik. Gupta (1997) artikuluan azaltzen den moduan, ume gehien H1ak prestigioa

duenez gizartean, ez du inolako arriskurik, eta euskara H1 dutenentzat ere ez da desabantaila, gehiengoan H1 gaztelania izanda, hori ere ikasiko dutelako eta ez direlako baztertuak izango prestigio edota presentzia txikiagoa duen hizkuntza bat izateagatik. Horrez gain, eta tesiko lehenengo kapituluaren erakutsi den moduan, D ereduko ikasleek ere gaztelania garatzen dute (Idiazabal eta beste, 2015: 45).

Ama-hizkuntzaren definizioan ikusi den moduan, gaitasuna ama-hizkuntza zein den erabakitze faktorea izan daiteke (Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 453). Ama-hizkuntza gaitasunik handiena izaten duen hizkuntza delako sinesmena kaltegarria izan daiteke bigarren (edo hirugarren) hizkuntza bat ikasterako orduan, pentsa daitekeelako ikasleak ezin duela jatorrizko hiztunen gaitasuna lortu, ez delako bere ama-hizkuntza. Hau da, ama-hizkuntza determinatzailea izan daiteke gaitasunerako, ama-hizkuntzan beti egongo da gaitasun aurreratua, eta ama-hizkuntza ez den hizkuntzan beti izango da gaitasun txikiagoa.

Askotan lehen jabetzen den hizkuntza hartzen da ama-hizkuntzat, eta jabekuntzaren faktorean oinarrituta egon arren, gaitasunean ere eragiten du. Izan ere ama-hizkuntzari lotutako beste uste bat da lehen hizkuntzak pentsatzeko erak eta garuneko “eskema mentalak” ezartzen dituela (Ortega eta beste, 2016: 169). Ondorioz, “eskema mental” horiek hizkuntza batean ezarrita egoteagatik, ezin da gaitasun bera lortu beste hizkuntzetan, ezin baitira eskema horiek aldatu.

Gaitasunari lotutako muturreko sinesmen hauek eleaniztasunaren ikuspegi atomistikoa hartzen dute, pertsona eleaniztunak pertsona elebazarren baturatzat ulertuz eta, ondorioz, eleaniztasun orekatua utopiatzat hartuz. Uste hauek arriskutsuak izan daitezke elebitasuna posiblea den ala ez baldintzatu dezaketelako. Ez bakarrik gaitasunaren aldetik, baizik eta jabetzen den lehen hizkuntzak erabileran eragina duela, atxikimendu berezia izango duela eta identitatea ezartzen duela ere lotuta doazen beste sinesmenak direlako.

Elebitasuna eta eleaniztasunaren inguruko ideologiak

Ama-hizkuntzari lotutako usteen ondorioz, elebitasuna posiblea den ala ez zalantzan jar daiteke. Hau, elebitasunarekiko askotariko jarreretan ikus daiteke. Peal eta Lambertek (1962) ikerketa batean salatzen da aurretik zegoen elebitasunarekiko mesfidantza ikerketen emaitza ez objektiboetan oinarrituta zegoela, ikerketa horietako ume elebidunak egoera ez mesedegarrietan zeudelako eta bakarrik euren hizkuntza bateko gaitasunak neurtzen zirelako, kontuan hartu barik ume horien gaitasun linguistikoa totala eta denborarekin eskuratzen zituzten gaitasun intelektualak eta sozialak (Döpke, 1992: 4-5). 1960ko hamarkadaren hasieran eta batez ere, ikerketa horren ondorioz, elebitasunarekiko jarrerak hobetuz joan ziren.

Elebitasunarekiko eta eleaniztasunarekiko jarrera positiboki aldatuz joan zen arren, oraindik ere aurkitzen da eleaniztasunaren kontra egiten duen hizkuntza-ideologia. Ideologia honek eleaniztasuna utopiatzat hartzen du, elebidun orekatua izatea ezinezkoa delako ustean oinarritzen da. Aldi berean, uste hori aurretik azaldu den ikuspegi atomistikoan oinarritzen da, urte askotan elebidunak eta eleaniztunak elebakar natiboekin konparatu izan direlako.

Elebiduna edo eleaniztuna izateak hizkuntza bi edo gehiagotan gaitasun handia izatea eskatzen du. Gaitasun altua izateko, edo hizkuntza bat garatzeko, garrantzitsua da inputa kalitate onekoa eta oso maiz izatea (De Houwer, 2020: 78) eta nahiko orokortuta dagoen ezagutza da hori. Hizkuntza gutxituen alde egiten dutenen kasuan, ezagutza hau positiboa izan daiteke, hizkuntza gutxitua garatzeko input gehiago bilatuko dutelako hizkuntza horretan. Hala ere, elebitasunean edo eleaniztasunean sartzerakoan, oso zaila da input kantitate bera izatea hizkuntza guztietan, baita ere pentsatuz eleaniztasuna utopia dela. Horrez gain, input desoreka egoera horietan abantaila handia dute hizkuntza nagusiek, hedatuagoak daudelako, errekurtsio gehiago dituztelako eta, orokorrean, hizkuntza gutxituek baino prestigio handiagoa ere bai.

Hizkuntza nagusiei dagokienez, ingelesa mundu mailako *lingua franca* izanik, aipatzekoak dira ingelesari lotutako hainbat ideologia, ingelesaren ikaskuntzari lotuta dauden hainbat ideologia negatiboki eragiten diotelako eleaniztasunari. Besteak beste, Phillipsonek ideologia horien zerrendan honakoak aipatzen ditu: hobe da hizkuntza bakarrean irakastea ingelesa (ingelese); irakaslerik onena hiztun natiboa da; ingelesa zenbat eta lehenago sartu eskoletan emaitzak hobeak izango dira; eta ingeles gehiago sartzen bada emaitzak hobeak izango dira:

English is best taught monolingually; the ideal teacher of English is a native speaker; the earlier English is introduced in schools the better the results; the more English is taught the better the results; if other languages are used much, standards of English will fall. (Phillipson, 1986: 242 in Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 462).

Skutnabb-Kangas eta Phillipsonen (1989) ustez, eleaniztasunarekiko jarrera positiboa izateko elebakartasuna eta hori normaltzat ikusten duten jarrerak arriskutsutzat ikustea beharrezkoa da: "A positive attitude towards multilingualism would require becoming conscious of the fact that monolingualism and attitudes which see monolingualism as a natural norm are a dangerous disease which should be prevented from spreading further." (Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 472).

Kode-alternantziaren inguruko ideologiak

Praktika elebidunen inguruan, aldeko zein kontrako jarrerak sustatzen dituen hizkuntzak nahastea edo kode-alternantzia (KA, *code-switching* ingelesez (CS)) dago. Kode-alternantzia bi

hizkuntza edo gehiagoren erabilera alfernoak egitea da adierazpen edo elkarrizketa berean; alternantzia hitz bakarrekoa, perpaus batekoa, esaldi osokoa edo anitzekoa izan daiteke:

I will define code-switching as the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation (...) code switching can involve a word (...), a phrase (...), or a sentence (...). It can also involve several sentences. (Grosjean, 1982: 145).

Gumperzen (1977) kode-alternantziari buruzko lanean oinarrituta, nahikoa ohikoa da kode-alternantzia gertatzea elebidunak edo eleaniztunak diren hiztunen praktketan. Kode-alternantzia gertatzen da bi hizkuntza-kodigo (edo gehiago) erabiltzen direnean komunikazio egoera batean. Fenomeno honen maiztasuna handia den arren, oso estigmatizatuta dago eta hizkuntza bi tartekatzea "txarto" hitz egitearekin konparatu izan da (Tseng, 2020: 111). Grosjeanek (1982: 146) ere balorazio negatiboa identifikatu zuen askotan peioratiboki erabiltzen ziren "Franglais" (frantsesa eta ingelesaren arteko "nahasketa") eta "Tex-mex" (ingeleza eta gaztelaniaren arteko "nahasketa") izenekin. Izendapen horiek "semi-hizkuntza" (*semi-lingual*) edo "ez-hizkuntza" (*nonlingual*) zirela aditzera emateko erabiltzen zirelako. Honekin esan nahi dutena da horrela hitz egiten dutenek ez dakitela ez hizkuntza bat, ez bestea.

Kode-alternantziarekiko jarrera hau euskararen eremuan ere identifikatu izan da. Euskara eta gaztelaniaren arteko "nahasketari" "euskañola" deitu izan zaio (Coyos, 2010: 152). Euskara-gaztelania kode-alternantzia gaztelania erabili beharrean euskarara hurbiltzeko urrats bezala ikusi izan den arren, jarrera negatiboa ere badu; askorentzat euskaraz egiterakoan gaztelaniazko hitzak erabiltzea gaitasun faltaren adierazle izan daitekeelako: "Adierazkortasun bila erdarara jotzea mendekotasunaren sintoma da, erdaraz euskaraz baino hobeto egiten denaren seinalea" (Coyos, 2010: 152).

Hala ere, kode-alternantziak bere arauak eta esangura ditu eta gero eta gehiago aitortzen da praktika elebidun garrantzitsutzat (Tseng, 2020: 111). Izan ere, kode-alternantzia behatu duten ikerketek gaitasun aurreratua eskatzen duen praktika diskurtsiboak behar direla erakutsi dute. Kode-alternantziaren inguruko ideologiek gizartean hedaturik dauden ideiak beti zuzenak ez direla edo ebidentzia frogatuak ez dutela erakusten dute. Horrezaz gain, praktika alternatiboa den heinean, hizkuntzak nahastea identitate alternatibo edo berriak adierazteko erabili da (etorkinak, gazteak...). Tsengek (2020: 113) zioen moduan, kode-alternantzia bezalako hizkuntza hibrido bati bere zilegitasuna kentzea problematikoa da horrek hiztunen identitateari ere bere zilegitasuna kentzen diolako.

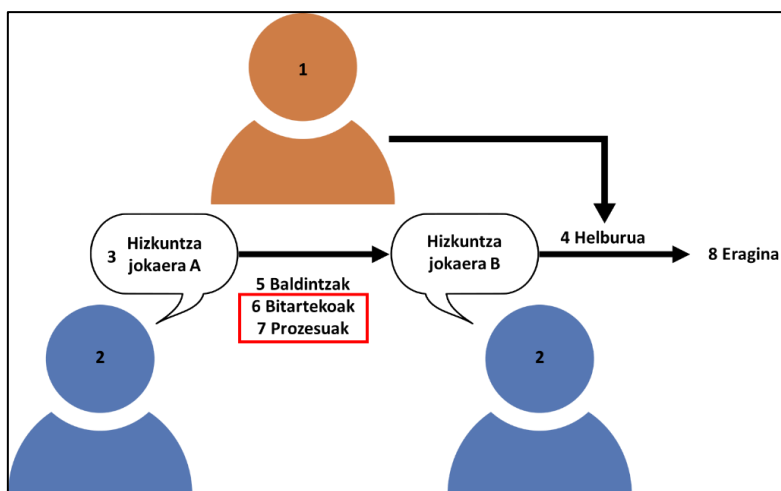
Hizkuntza-ideologiak garrantzi handikoak dira, zeren usteek, jarrerak, eta balioek eragin zuzena dute hizkuntzen kudeaketa eta praktketetan. Hizkuntza gutxituen indarberritze prozesuan klabea da hizkuntza-ideologia mesedegarriak izatea. Ideien maila ez da aztergai

sinplea, elementu asko dituelako eta horien artean ere elkarreraginean daudelako erlazio konplexuekin bai gizabanakoaren zein komunitatearen baitan.

2.2.2.2. FHPren osagaiak: hizkuntza-kudeaketa

FHPren hiru elementuen artean, bigarren azpiatal honetan hizkuntza-kudeaketa sakonduko da. Hizkuntza-kudeaketa (*language management*) familia kideen hizkuntza-jokaerak kontrolatzeko esfortzuak edo saiakerak dira (Spolsky, 2007: 430, in Schwartz, 2010: 180). Kontrol hori ezartzeko esfortzu edo saiakerak neurri edo estrategia zehatzekin gauzatzen da, horiek esplizituak zein inplizituak izan.

Arestian azaldu den FHPri buruzko galdera (ikus 2.2.1) lagungarria izan daiteke hizkuntza-kudeaketaren azalpenari ekiteko: Zein (1) familia kide(k) eragiten dio(te) zein (2) familia kideren (3) jokaera linguistikoari, zein (4) helbururekin, zein (5) baldintzatan, zein (6) bitartekorekin, zein (7) prozesuren bidez eta zein (8) eragina du horrek? Hizkuntza-kudeaketa familia kide batek beste familia kide baten jokaera linguistikoan eragiteko bitartekoak erabiliz aurrera eramaten d(it)uen prozesua(k) d(ir)a, helburu hori lortzeko dauden baldintzak kontuan hartuta (ikus 7. irudia).



7. irudia: HPPren atalean azalduko Cooperren (1989) galdera FHPren ildora egokituta. Estrategien parte diren bitartekoak eta prozesuak markatu dira. Baldintzak kudeaketatik kanpo daude kudeaketa baldintzatu arren, ezin direlako kanpo baldintzak kudeatu.

Literatura zientifikoan hainbat estrategia eta erabaki identifikatu dira egoera elebidun edo eleaniztunetan. Kontuan hartu behar da batzuk kontzienteak direla, baina inkontzienteak ere kudeaketatzat hartu behar dira. Horien artean, seme-alabentzako H1aren aukeraketa, hezkuntza elebiduna aukeratzea, *One Parent-One Language* (OPOL), hizkuntza gutxituarekin *gehienezko engaiamendua*, bizilekuaren aukeraketa, etxeko hizkuntzaren ingurugiroa diseinatzea, estantzia luzeak jatorrizko herrian eta jatorrizko herriko lagun eta bestelako familia

kideekin harremanetan egotea, *Happylingual* ikuspegia, kontsumo kulturala hizkuntza gutxituan... Jarraian ohikoenak eta tesi honetarako erabilgarrienak berrikusiko dira.

Gurasoek hartzen duten hizkuntzei lotutako lehenengo erabakia umearen H1aren aukeraketari buruzkoa da. Hau da, ume bat familian sartzen denean, ume horri zein hizkuntzatan hitz egingo zaion erabaki behar da. Esan bezala, pertsona edo familia batzuentzat erabaki hori inplizitua da, baina beste familia batzuetan hausnarketa bat egiten da edo erabaki esplizitua hartzen da. Euren testuinguru soziolinguistikoa kontuan harturik, gurasoek dituzten ideiak eta helburuek baldintzatuko dute euren umearen H1a(k) eta familian erabiliko d(ir)en hizkuntza(k). Oinarrizko erabakia hartuta, nolabaiteko planifikazio bat egiten da. Hori egiteko, gurasoek hainbat faktore kontuan hartu behar dituzte. De Houwerren (1999: 79-80) ustez, ume batek adin goiztiarretik bi hizkuntza hitz egingo dituen jakiteko lau dimentsio aztertu behar dira: guraso bakoitzak umearekin hizkuntza bat edo bi erabiltzen dituen, gurasoek zenbateraino konpartitzen duten hizkuntza nagusia edo gutxitua, umeak hizkuntza bakoitza jabetzeko behar duen input minimoa, eta hizkuntza bakoitzaren erabileraren maiztasun erlatiboa umearekin komunikatzerakoan. Jarraian kudeaketa mailan identifikatu diren estrategia nagusiak berrikusiko dira.

Etxeko hizkuntza kudeatzeko *OPOL* estrategia

Haurrak elebidun izateko FHPTara bueltatuz, hainbat estrategia deskribatu dira. Horien artean aipatuenetarikoa *One Parent-One Language* (OPOL) estrategia da. Estrategia hau guraso bakoitzak hizkuntza bat erabiltzean datza, horrela familia horretako kideak bi hizkuntzatan (gutxienez) haziko dira eta biak ikasi eta erabiliko dituzte behintzat etxeko eremuan. OPOL estrategia oso famatua eta erabilia den arren, ez du hizkuntzaren belaunaldiz belaunaldiko transmisioa bermatzen hizkuntza gutxituen kasuan, askotan gurasoak ez direlako uste duten bezain sendoak hizkuntza horren erabilerarekin (Yamamoto, 2001; De Houwer, 2007; Schwartz, 2020: 205). Gurasoen hizkuntza-erabileraren kontsistentzia ez ezik, beste faktore anitz daude hizkuntza baten ikaskuntzan eta erabileran.

OPOL printzipioak hainbat eredu jarrai ditzake, guraso bakoitzaren H1aren eta gurasoen arteko hizkuntzaren arabera (Döpke, 1992: 12-13). Ereduen artean guraso bakoitzak bere H1 umearekin erabiltzea aukeratu dezake, baina beste eredu batzuetan gurasoetako batek bere H1 ez den beste hizkuntza bat erabiltzea erabakitzen du. Eredu hau nahikoa kritikatu izan da gurasoetako batek bere H1 ez den hizkuntza gutxitua erabiltzea aukeratzen duenean (Döpke, 1992: 13). Aldiz, gurasoetako batek bere H1 ez den hizkuntza nagusia erabiltzea aukeratzen duen eredu askotan proposatu izan da immigrazio egoeran dauden familien kasuetan. Hala ere, eta lehenengo kapituluko datuek erakusten duten moduan, EAEko testuinguruan gaztelania H1

duen guraso askok D ereduaren zein euskaltegien bitartez euskara ikasi ondoren, seme-alabei euskaraz hitz egitea erabakitzen dute.

Gehienezko engaiamenduaren estrategia

Hizkuntza bat ikasteko eta garatzeko hizkuntza horretan inputa behar delako ideologian oinarrituta, beste estrategia bat hizkuntza gutxituarekin *gehienezko engaiamendua (maximal engagement with the minority language)* izatearena da (Yamamoto, 2001: 128; Chatzidaki eta Maligkoudi, 2013; De Houwer, 2020: 78). Yamamotoen arabera, gehienezko engaiamenduan “the child receives not only more input of the minority language, but also a subtextual message from the parents that the minority language is expected to be the means of communication in the family” (Yamamoto, 2001: 128). Estrategia edo printzipio honek ez du soilik bermatzen ume batek engaiamendu eta input handia izatea hizkuntza gutxituan, baizik eta aukera gehiago eskaintzen ditu umeak ere hizkuntza hori erabiltzeko, batez ere gurasoek euren arteko komunikazioan erabiltzen badute hizkuntza hori (De Houwer, 2011: 227). Estrategia hau jarraitzen den familietan guraso biek hizkuntza gutxitua jakinda, biek erabiliko lukete hizkuntza gutxitua, OPOL estrategian, aldiz, batek hizkuntza gutxitua eta besteak beste hizkuntza bat.

Aipatzekoa da Yamamotoen (2001) gehienezko engaiamenduaren definizioa etxeko eremuan zentratzen dela immigrazio egoera bateko ikerketa delako. Hau da, guraso horiek ez zuten beste eremutan euren hizkuntza gutxitua erabiltzeko aukerarik. Tesi honetako testuingurua, ordea, oso ezberdina da eta euskararekin gehienezko engaiamendua identifikatzeko, ezin da soilik familia eta eskola eremura mugatu, beste eremu batzuetan ere euskararen presentzia bilatzeko estrategiak aurrera eraman beharko dira estrategia honen barruan kontuan hartzeko.

One Environment-One Language estrategia

Beste oso ohiko estrategia bat etxeko hizkuntzaren ingurugiroa diseinatzean datza (*Design of home language environment* edo *One Environment-One Language strategy*) (Schwartz, 2020: 205). Honek engaiamendua eta inputa eskatzen du, baina ez dago soilik guraso-ume elkarrizketetan zentratuta; izan ere, etxearen eremua hizkuntza batekin lotzea bilatzea da, adibidez, etxean familiaren hizkuntzaz bakarrik egitea. Estrategia honek familiaren partaide guztiak hizkuntza horretan gaitasuna izatea eskatzen du.

Gehienezko engaiamenduaren eta etxeko hizkuntzaren ingurugiroa diseinatzearen estrategiek antza badute ere, bigarren honetan etxean hizkuntza gutxituarekin egiten den engaiamendua familia kideen arteko komunikazio egoeretatik haratago doa. Hau da, estrategia

honetan, gurasoek hizkuntza gutxituan dauden beste baliabide batzuk bilatzen eta erabitzen dituzte (adibidez Littlen (2020) ikerketan bezala) etxeko eremua “blindatzeko”.

***Happylingual* ikuspegia**

Ikusi diren estrategia gehienak gurasoek edo zaintzaileek nahita eta kontzienteki martxan jartzen dituzte. Baina *Happylingual* ikuspegia ere identifikatu da FHPn (Kopeliovich, 2013). Ikuspegi honek hizkuntza-mantentze prozesua konplexua dela onartzen du eta umearen erabakiak errespetatzen ditu, errealitate soziolinguistikoa den moduan hartzen du espektatiba irrealik eta kritikarik gabe (Kopeliovich, 2013: 273). Hau da, onartzen da hizkuntza gutxituaren aldeko esfortzuak egin arren, hizkuntza nagusiak indar handia duela eta indar horien kontra egitea ez dela beti onuragarria. Ikuspegi hau De Houwerren (2020) *Harmonious Bilingualism* ideiarekin lotu daiteke: hizkuntza-erabilera eta eredu guztiak onartzen dira eta, ondorioz, kide guztien ongizatea ekar lezakeelako gizabanakoen ongizateari ematen dio lehentasuna: “if we don’t succeed we choose to release the control rather than hurt the children (no matter how tiny and covert the negative impact seems)” (Kopeliovich, 2013: 273).

Happylingual ikuspegi hau “estrategia falta” bezala uler daiteke, baina hizkuntza-estrategiarik ez izateak badu inpaktua FHPTan eta hizkuntzen garapenean oro har eta, hortaz, hizkuntza-kudeaketa mota bezala uler daiteke. FHPtan hizkuntza(k) sustatzeko estrategia(k) izatea garrantzi handikoa da, ez da errealista etxeko hizkuntza gutxitua mantenduko dela pentsatzea ez badago inguru linguistiko eta kultural egokia (Curdt-Christiansen eta Huang, 2020: 176). Inguru hori lortzeko, estrategia edo erabakiak hartu behar dira FHPtan, hau da, hizkuntza-kudeaketa egon behar da. Gehienbat gurasoenak diren erabaki horietako eragile nagusiak dira hizkuntza-ideologiak (gurasoenak zein gizartean daudenak), estrategia horiek aurrera eramateko eskuragarri dauden baliabideak, gurasoen hezkuntza, euren esperientzia hizkuntza-jabekuntzan, familiaren baliabide ekonomikoak, eta beste hainbeste faktore familia eta testuinguruaren arabera direnak (Curdt-Christiansen, 2009: 355; 2014: 37; Nandi, 2017: 48). Hala ere, estrategia anitz izateak ez du bermatzen helburua lortuko denik, hizkuntza nagusiaren presioa handiegia delako edo umeek ez baitute beti gurasoek espero dutena egiten, baina FHPrik gabe nekez mantenduko da hizkuntza gutxitua.

FHPn hizkuntza gutxitua sustatzeko gurasoen estrategia diskurtsiboak

Estrategia nagusia ezarri ondoren, gurasoek hainbat mekanismo erabiltzen dituzte hizkuntza gutxituaren erabilera eta ohiturak euren seme-alabengan sustatzeko. Gainera, kontuan hartu behar da hizkuntza nagusiaren presioa oso handia denean, umeek hizkuntza nagusia erabiltzeko joera izan dezakete. Horren aurrean, gurasoek kideen arteko ahozko

elkarreragina kontrolatzeko hainbat estrategia diskurtsibo martxan jartzen dituzte. Lanzak (1997: 262; 2007: 56) hizkuntza gutxituaren erabilera sustatzeko bost estrategia diskurtsibo identifikatu ditu: (1) *minimal grasp* edo ez ulertzearen itxura egitea; (2) *expressed guess* edo gurasoak esanahia konprobatzeko galdera egitea, esandakoa asmatzen saiatuz (eta horrela berformulazio bat eskainiz); (3) *repetition* edo errepikapena (umeak esan duena gurasoak hizkuntza gutxituan errepikatzea); (4) *move on* edo hizkuntzari eustea (umeak beste hizkuntza erabiltzen badu ere, gurasoak ez du amore ematen eta hizkuntza gutxituari eusten dio); eta (5) *code-switching* edo kode-alternantzia (gurasoak umearen hizkuntza erabiltzen hasten da, edo kode-aldaketa egin du bi hizkuntzen artean). *Minimal grasp* eta *expressed guess* estrategietan gurasoek ulermen falta adierazi behar dute, hau da, gurasoek adierazten dute ez dutela umeak esandakoa ulertzen. Errepikapena, hizkuntzari eustea eta kode-alternantzia bezalako estrategia elebidunek umearen hizkuntza-erabilera onartzen dute euren arteko elkarrizketetarako aukera egokitzat onartuz (Schwartz, 2020: 198). Beste estrategia diskurtsiboen artean, umeek FHPan markatutako hizkuntza ez denari entzungorrena egitea da (Smith Christmas, argitaratugabea, in Smith-Christmas, 2020: 228).

Döpkek (1992) umeak etxeko hizkuntza aktiboki erabiltzeko arrakastatsua diren gurasoen irakaskuntza teknika batzuk identifikatu zituen: (1) guraso-ume interakzioak asko izan baino, dibertigarriak, positiboak eta atmosfera onekoak izatea; (2) hizkuntza-jabekuntzarako sormenezko estrategiak umearen produkzioa ere sustatzeko; (3) etxeko hizkuntza erabiltzeko eskari esplizitua; eta (4) guraso-ume interakzioak didaktikoagoak izatea, estrukturatuak. Edozein kasutan, Schwartzek (2020: 197-198) azpimarratu duen moduan, etxeko hizkuntzaren transmisio arrakastatsua oso lotuta dago guraso-ume interakzioetan umea erdigunean egotearekin, eta beraz, umearen eragina ere kontuan hartu behar da.

Eskolako eredu linguistikoa FHPko estrategia gisa

Familiaren hizkuntza(k) aukeratzeaz gain, eskolako eredu linguistikoaren inguruko erabakiak oso inportanteak dira. Aukera dagoenean, umeen elebitasuna bultzatzen duen hezkuntza ereduak aukera argia izaten da, baina ez da beti eskuragarri hizkuntza gutxituen kasuan, ez immigrazio egoeretan ere.

Hezkuntza elebiduna zer den ere eztabaidatu izan da eredu elebidun guztiek ez baitute elebitasuna bermatzen. Andersson eta Boyerrentzat hezkuntza elebiduna da bi hizkuntzaren irakaskuntza ez ezik, klaseak hizkuntza bietan eskaintzen direnean: “Bilingual education is instruction in two languages and the use of those two languages as mediums of instruction for any part of or all of the school curriculum.” (Andersson eta Boyer, 1978: 12 in Skutnabb-Kangas eta McCarty, 2008: 4). Aldiz, ikasleen H1 testuinguruko hizkuntza nagusia denean, gaitasun

elebidunak bermatzeko aukera gehien dituen hezkuntza ereduak da beste hizkuntza batean egiten den murgiltze ereduak:

La lengua de escolarización puede no ser la primera lengua del alumnado (...). Generalmente la lengua primera de los escolares que asisten a estas escuelas es una lengua dominante (...) cuyo dominio viene asegurado (...). La lengua de escolarización puede ser otra lengua hegemónica (...) o una lengua no hegemónica (Idiazabal eta beste, 2015: 43).

Hizkuntza gutxituen kasuan, murgilketa eta iraupen ereduak dira hizkuntza gutxitua garatzeko arrakastatsuak diren ereduak (Manterola eta Berasategi, 2011: 84). Bi hizkuntza eredu hauen helburua ikasle elebidunak heztea da, gutxienez bi hizkuntza garatuz, bi hizkuntza horiek testuinguruko hizkuntza nagusia eta testuinguru berean gutxitua den hizkuntza izanda.

Sozializatze testuinguru berrien bilaketa

Familian erabiliko d(ir)en hizkuntz(ar)en erabileraz gain, gurasoek beste estrategia batzuk erabili ditzakete, mota ezberdinetakoak. Testuinguru soziolinguistikoak daukan eragina kontuan harturik, horren kontziente diren familiek euren FHPTarako lagungarria den testuingurua bilatu dezakete. Adibidez, immigrazio kasuetan, jatorri bereko immigrazio kontzentrazio handia duen bizitegi auzoak aukeratuz (Barkhuizen, 2006). Immigrazio kasuak ez direnetan ere aurkitu izan da bizitokiaren aldaketa hizkuntza gutxitua sustatzeko asmotan (esate baterako Ortega eta besteren (2016: 187-188) laneko ZEA-B parte-hartzailearen gurasoen kasuan).

Kontsumo kulturala ere modu estrategikoan erabili da, hau da, sustatu nahi den hizkuntzako telebista programak, marrazki bizidunak, antzerkiak eta abar kontsumitzea (Little, 2019). Gaur egun oso eskuragarri daude grabatutako bideo edo edukiak hainbat hizkuntzatan (Little, 2020: 264). Askotan modu pasiboan kontsumitzekoak badira ere, gero eta teknologia gehiago dago hizkuntza aktiboki lantzeko eta garatzeko: bideoak komentatu daitezke, sarrerak idatz daitezke blog batean, aukera dago audioak zein bideoak igotzeko hainbat plataformatan... Gero eta aukera gehiago daude lau hizkuntza-trebetasunak (mintzamina, entzumena, idazmina eta irakurketa) garatzeko teknologia berrien bitartez (Little, 2020: 268). Guraso askok aukera horiek aztertu eta erabili egiten dituzte euren umeen gaitasuna lantzeko, guraso horiek sustatu nahi duten hizkuntza horretan gaitasun altua zein mugatua izan.

Diaspora egoeran edo immigrazio kontestuetan dauden familien kasuan, hainbat ikerketatan agertu izan da estantzia luzeak jatorrizko herrian eta jatorrizko herriko lagun eta bestelako familia kideekin harremanetan egotea (Leist-Villis, 2004 in De Houwer, 2020: 78). Azken finean, helburu herrian bizi ez direnek ez dute zertan bertako hizkuntza ezagutu, hortaz, errazagoa da umeak jatorrizko hizkuntza erabiltzea testuinguru horretan edo pertsona horiekin.

2.2.2.3. FHPren osagaiak: hizkuntza-praktikak

Hizkuntza-praktikek hizkuntza-erabilerari egiten diote erreferentzia, hau da, komunikazioa gertatzeko erabiltzen den hizkuntzari eta hau erabiltzeko moduari. Schwartz (2020) arabera, etxeko hizkuntza-praktikak etxean familia kideen arteko interakzioan gertatzen diren hizkuntza-erabilerari lotutako errutinak eta tradizioak dira: “home language practices refer to routines and traditions in actual language use at home in interaction between family members” (Schwartz, 2020: 206). Baina FHP ulertzeko modu zabalarengatik, tesi honetan hizkuntza-praktikak ez dira bakarrik familiaren eremuan gertatzen direneta mugatuko; familia bakoitzeko kideen hizkuntza-praktikak kontuan hartzen dira, bai etxeko, zein etxeko eremutik kanpoko egoera komunikatiboak hartuko dira kontuan, familia kideekin zein familiatik kanpoko pertsonekin izan.

Hizkuntza-praktikak hiztun ideiek baldintzatzen dituzte. Halaber, hiztun gaitasunek eragina daukate. Izaeraz dinamikoak dira eta egoeraren arabera aldatu egiten dira. Aldagaiak komunikazio egoera, gizarte domeinua, jarduera, norekin, non eta noiz gertatzen den dira, besteak beste:

Language practices are fluid: an individual’s language practices can change throughout the course of a day and often do change over a lifetime. Language practices are dependent on social domains, the activities involved in those domains, and the language proficiencies of the participants, in addition to pressures in choices about language determined by external authorities and policies. (Grenoble eta Whaley, 2021: 915-916).

Gurasoek hizkuntza gutxitua etxean erabiltzeko hautua egiten dutenean, eta euren arteko FHP hizkuntza gutxituan gauzatzeko erabakia hartzen dutenean, guraso horien espektatiba horrela jarraitzea da, hau da, hizkuntza gutxitua erabiltzen badute euren artean, horrela jarraituko dutela ustea da ohikoena. Entzuleak ulertuko duen hizkuntza bat erabiltzeari “egokitzea” (*accommodation*) deitzen zaio (*Communication Accommodation Theory*, CAT) (Giles, 2016). Hala ere, De Houwerrek (2020: 75-76) erakutsi du oso ohikoa dela patro hori aldatzea, hau da, euren bizitzako momentu batean, ume askok (%20 eta %25 artean De Houwerrek berrikusitako ikerketetako datuen arabera) hizkuntza gutxitua alde batera utzi eta hizkuntza nagusia erabiltzea erabakitzen dute. Hizkuntza bera erabiltzearen patroia apurtzea ez egokitzearen (*non-accommodation*) (Gasiorek, 2016 in De Houwer, 2018: 330) adibidea da. Ez egokitzeak negatiboki eragin dezake familia kideen arteko harremanean eta ondorioz, euren ongizatean (De Houwer, 2020: 75).

Laburbilduz, FHPtan gurasoek hainbat estrategia aurrera eraman arren, seme-alaben hizkuntza-praktikak bestelakoak izan daitezke eta badaude praktika horiek determinatu ditzaketen hainbat faktore, batzuk familiak berak kudeatu ditzakeenak (adibidez guraso

bakoitzak erabiltzen duen hizkuntza), eta beste batzuk kontrola ezinak edo kontrolatzen zailagoak (gizartean dagoen hizkuntza nagusia eta horrek izango duen eragina, esate baterako).

2.3. Hizkuntza-Sozializazioa (HS)

Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) paradigma interesgarria da hizkuntza gutxituen belaunaldiz belaunaldiko jarraipena ikertzeko (Kasares, 2014). Ondorioz, tesi honetan HPPren paradigmatik gain, HSrena ere oinarritzat hartuko da.

FHPren paradigmatik eragin handia izan du hizkuntza gutxituen indarberritzean, baina aditu batzuen arabera ez du guztiz azaltzen hizkuntza gutxituaren bilakaera positiboa hizkuntza gutxitua familian transmititzen ez den testuinguru askotan; horrezaz gain, ez du nahikoa kontuan hartzen hizkuntza-gaitasuna, erabakiak, eta ideologiak aldatuz doazela hiztunaren bizitzan zehar:

Language competencies, choices, and ideologies change over a speaker's lifespan, reflecting changing social networks, pressures, and opportunities. Thus, while home language planning is essential to indigenous language maintenance, it is not by itself sufficient. (Luykx, 2003: 40-41).

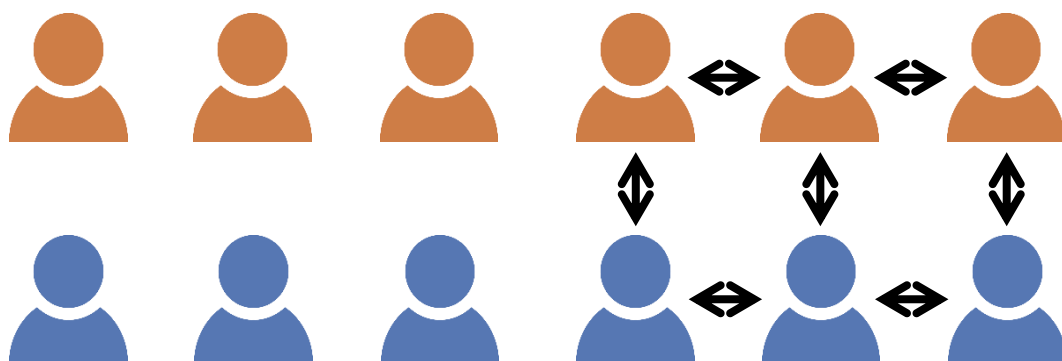
HSk duen ikuspegi dinamikoagatik, marko egokia eskaini dezake FHPren ikerketan. Sozializazioa prozesu jarraitu eta amaigabea den heinean, HSk haurrak hizketan hasi aurretik eta bizitza osoan zehar dituen harreman sozialak kontuan hartzen ditu (Kasares, 2014: 47). Schieffelin eta Ochs (1986: 167) HS deskribatzen dute pertsonak talde sozialetako kide kompetenteak bilakatzeko prozesutzat eta honetan hizkuntzak duen rola ulertzeko ikerketa arlotzat.

Ricentok (2000: 208-209) esan zuen moduan, beharrezkoa da marko kontzeptual bat aurkitzea, mikro mailako ikerketa eta makro mailako indarren eragina hizkuntzen estatusan eta erabileran bateratzen dituen. Tesi honetan planteatzen da HSk behar hori bete dezakeela sozializazioaren paradigmatik gizabanakoa eta bere testuinguruaren arteko elkarreaginak kontuan hartzen dituelako.

HSren paradigma 1980ko hamarkadan formulatu zuten hizkuntzalari antropologo amerikarrek, hizkuntza-jabekuntzari falta zitzaion alde sozial eta kulturala aintzat hartzeko (Kasares eta beste, 2022). HS ildo garrantzitsua da sozializazioa eta hizkuntza-jabekuntza oso lotuta dauden bi prozesu direlako (Ochs eta Schieffelin, 1992: 310, in Kasares, 2014: 48). Izan ere, hizkuntza garatzeko sozializatu egin behar da eta sozializatzeko hizkuntza erabili behar da. Euskal Herrian, Martinez de Lunak (2013: 122-123) lotura horrekin bat egiten du HSren paradigmatik kokatzen ez den arren, eta hizkuntza-jabekuntzarako erabilgarriak diren sozializazioaren ezaugarriak aipatzen ditu. Ezaugarri horiek laburbilduz, sozializazioa gehienbat

prozesu informalaren bitartez gertatzen da H1aren jabeakuntzan gertatzen den moduan, sozializatzeko era testuingurura egokitu behar da komunikazioarekin gertatzen den moduan. Sozializatzeko talde baten kide eta partaide egiten gaitu taldearekiko atxikimendua eta kohesioa lortuz eta taldearen biziraupena bermatuz. Talde baten kide izateak partaide aktiboak izatea esan nahi du taldean ere eragina izanez, eta, hortaz, talde bera aldatuz. Hori guztia aplikagarria da hizkuntza baten erabilerarekin, hizkuntza-komunitate baten kide garelako.

Hsk auzitan jartzen du hizkuntza-transmisioaren ikuspegi tradizionala. Transmisioaren eredu tradizionalaren arabera, gurasoek hizkuntza bat transmititzen diote seme-alabei eta umeei hori erreproduzitzen dute. Ikuspegi horren arabera, beti gertatuko litzateke hizkuntza-transmisioa, alegia, ez litzateke etenik egongo transmisio hori noranzko bakarrekoa delako (ikus 8. irudia). Aldiz, sozializazioaren ezaugarriak kontuan hartuta, HSren prozesua binoranzkoa (*bidirectional*) eta multinoranzkoa (*multidirectional*) da, eta baita agentzia anitzekoa ere (*multiagency*) (Kasares, 2014: 50-51; Kasares eta beste, 2022) (ikus 9. irudia).



8. irudia: Transmisioaren eredu tradizionala, goitik-beherako hizkuntzaren transmisioa (Egileak elaboratua)

9. irudia: Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) paradigma; binoranzkoa, multinoranzkoa eta agentzia anitzekoa (Egileak elaboratua)

HSren ekarpen hau garrantzi handikoa da hizkuntza-transmisioa eta hizkuntza-jabeakuntza ulertzeko ikuspegi berria eskaini duelako. Sozializazioaren binoranzko ezaugarriak esan nahi du ikaslea edo hartzailea denak, irakaslea edo aditua sozializatzeko ahalmena duela: “novices are not just passive recipients, but have the potential to socialize experts” (Garrett eta Baquedano-Lopez, 2002: 346). Multinoranzkoa edo norantza anitzekoa ere bada, agente edo eragile bakoitzak bere testuinguruan ere eragiten duelako, ondorioz, testuingurua ez da gizabanakoan eragiten duen bakarra: “social actors are constantly influenced by and influencing the local contexts in which they participate (Duff 1995; Talmy 2008)” (Lee eta Bucholtz, 2015: 323). Agentzia anitzeko prozesua dela esaten da (He, 2012 in Kasares, 2014: 219) eragile asko daudelako, eta horiek elkarreaginean daudelako.

Kasaresek (2014: 98-100) euskararen belauneko belauneko jarraipena aztertu zuenean Nafarroan, tradizioz ohikoak izan diren “transmisio” eta “erreprodukzio” terminoen ordez

“sozializazio” kontzeptua hobetsi zuen ondorengo arrazoiengatik: (1) sozializazioa bizitza osoan zehar gertatzen den prozesua delako, ez da estatikoa transmisio eta erreprodukzio terminoak ez bezala; (2) sozializazioak hautu eta erabakiak daudela barne hartzen du, eta hizkuntzaren jarraipenerako erabakiak hartzen dira, ez da “inertziak” lortzen den zerbait; (3) hizkuntzen jarraipena hizkuntza horien aldaketarekin lotuta joan da askotan, eta tradiziozko terminoekin zaila da aldaketa azaltzea, erreprodukzioan eta jarraipenean oinarritzen direlako; (4) jarraipen, transmisio eta erreprodukzio teorietan umeak hartzailerak pasiboak dira. Aldiz, umeen agentzia dela eta, umeak ere gurasoen sozializatzaileak izan daitezke; (5) sozializazioak familia eta etxeko testuingurua ez ezik, testuinguru horietatik kanpoko eremuak ere barne hartzen ditu.

Aurreko paragrafoko laugarren puntuari lotuta, immigrazio egoera aztertu duten hainbat ikerketatan ikusi da guraso eta aiton-amonek jatorrizko hizkuntza-transmititzen duten bezala, umeek harrera herriko hizkuntza nagusia transmititzen dietela etxekoei (Reyes, 2006; Kenner eta beste, 2007). Baita neba-arreben artean hizkuntza-elkartrukea eta ikaskuntza dago. Hortaz, esan daiteke “transmisioa” bi noranzkoa dela bai immigrazio egoeratan (Schwartz, 2020: 211) zein beste egoeratan Kasaresek (2014) bere lanean argudiatzen zuen moduan.

Umeek ere familietako FHPTan eragiten dute. “Eragin” hori, hain zuzen ere, “agentzia” bezala uler daiteke. Ahearnek (2001: 112; 2010: 32) agentzia honela definitzen du: “the socioculturally mediated capacity to act”. Hau da, jarduteko gaitasuna, baldintza soziokulturalen bitartekaritza gauzatzen dena. Foglek (2012: 41) dioen moduan, agentziaren kontzeptuak geruza asko ditu, konplexua eta askotan kontraesankorra da. Edozein gizabanako edo entitate izan daiteke agente eta goitik beherako (*top-down*) zein behetik gorako (*bottom-up*) eraginak egon daitezke. Hortaz, agenteek aldi berean eragiten dute eta beste agenteen eragina jasotzen ari dira (Ahearn, 2010: 45 in Nandi 2017: 2). Umeek etxeko FHPTan eragina duten heinean, euren agentzia ere kontuan hartzekoa da: “In this regard, children’s own agency also plays a significant role in the success or failure of home language policies.” (Nandi, 2017: 54).

HSren paradigma bereziki interesgarria da umea agente bezala ulertzen duelako. FHPren paradigmak ere umeen agentzia kontuan hartzen du, Smith-Christmasen (2020: 218) kapituluari aipatzen den moduan umeen agentzia FHPren ildoaren hasieratik aipatu zen, eta hainbat adituk hartu dituzte umeak agente bezala objektu edo FHPen “hartzailerak pasibo” izateaz gain (besteak beste, Bergroth eta Palviainen, 2017): “children are agents as much as objects” (Luykx, 2003: 41), “children are active, creative social agents who produce their own unique children’s cultures, all the while contributing to the production of adult society” (Lanza, 2007: 47). Umeen agentzia hasieratik onartu den arren, FHPren eta HPPren marko teorikoetan ez zaio arreta handirik eskaini duela gutxi arte (Hatoss, 2020: 282).

Smith-Christmasen (2020: 231) arabera, umeen agentzia obedientzia, hizkuntza-gaitasuna, hizkuntza-arauak eta botere dinamiken arabera ikertu behar da. Foglek (2012) erresistentzia, parte hartzea eta negoziazioa identifikatzen ditu umeen agentziaren erabilera estrategiak bezala, baina berarentzat, galdera nagusia da noiz hasten diren umeak influentzia izaten euren FHPtan (Fogle, 2012: 41). HS paradigman oinarritzen bagara, kontuan hartuta umea jaiotzen denetik gertatzen dela hizkuntza-sozializazioa, esan daiteke umeak beti duela nolabaiteko influentzia FHPtan. Palviainenek (2020: 238), umea HPTan ko-egile aktibotzat hartzen duten eta umearen agentzian zentratu diren FHPri buruzko hainbat ikerketa berrikusi ondoren, ondorioztatzen du umeak ere familiaren eremuko politikak eraldatzeko, ezeztatzeko eta aldatzeko aukera duela.

Ez hori bakarrik, umeak aktiboki eragin dezake FHPan, baina jaio aurretik ere familian aldaketa eragin dezake. Izan ere, gurasoak izatea edo ume bat izatea hizkuntza gutxitua ikasteko edota erabiltzeko katalizatzaile dela esan da hainbat ikerketatan (Kasares, 2014: 331; Ortega eta beste, 2016: 104). Haur bat jaio aurretik aldaketa linguistiko bat motibatuzko gai bada, ez da harrizkoa hazi ahala eragin handiagoa izatea FHPan eta gero eta agentzia sendoagoa izatea.

Laburbilduz, HSren paradigmak belaunaldiz belaunaldiko hizkuntza-jarraipenaren hainbat alderdi azaltzeko balio du, FHPren ikerketen ekarpenak osatuz. HSren prozesua *binoranzkoa (bidirectional)*, *multinoranzkoa (multidirectional)*, eta *agentzia anitzekoa (multiagency)* den heinean, gizabanakoaren baitan gertatzen diren fenomenoak ulertzeko, gizabanako bakoitza agente bezala, zein gizabanakoari eragiten dioten faktore anitzi arreta berezia eskaintzen die.

Kapitulu honetan FHPren oinarriak azaldu dira, tesi hau diziplina horretan kokatzen dela kontuan harturik. Erakutsi den moduan, gurasoek seme-alaben hizkuntzen inguruan hartzen dituzten erabakiei buruzko ikerketak nagusiki immigrazio testuinguruetan eta hizkuntza-ukipen egoeretan egin dira. Ikerketa horiek marko teoriko sendoa utzi dute, baita kontzeptu eraginkorrak ere, familiaren politikak deskribatu eta ikertu ahal izateko. Tokian tokiko hizkuntza gutxitudun testuinguruetan, eta tesi hau bezala, hizkuntza gutxituen biziberritze prozesuetan, FHP arloko ekarpenak oso garrantzitsuak izan dira hizkuntzen belaunaldiz belaunaldiko jarraipena ulertzeko. Hala ere, euskal kasuak ongi erakusten duen moduan, haurren eta gazteen hizkuntza-sozializazioa ez dago bakarrik gurasoen esku, eta ez da familiaren esparruan bakarrik gertatzen. Kapitulu honetan azaldu den moduan, FHPren paradigma Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmaren ikuspegiarekin osatzea guztiz beharrezkoa da hiztunen garapena ondo ulertzeko.

HSren paradigmak bitzta osoan zehar gertatzen den sozializazio prozesua aintzat hartzen du eta prozesu hori binoranzkoa, multinoranzkoa eta agentzia ugariduna da. Tesi hau oro har FHP diziplinan kokatzen bada ere, HSren ikuspegi zabal hori barnebildu du bere planteamenduan eta 5., 6. eta 7. kapituluetan ikusiko den moduan, hautu hori arrakastatsua izan da emaitzak behar bezala interpretatu ahal izateko.

3. HIZKUNTZEN TRANSMISIOAREN IKERKETA HIZKUNTZA GUTXITUDUN TESTUINGURU ELEANIZTUNETAN

Testuinguru eleaniztunetan hizkuntzaren transmisioa aztertu duten hainbat ikerketa berrikusiko da kapitulu honetan. Ikerketa horietako batzuk FHPren markoan kokatzen dira. Terminoa erabili zuen lehena Luykx izan zen 2003an. Hala ere, Hernandez (2015), Lanza eta Lexander (2019) eta Lanza eta Lomeu Gomes (2020: 168) lanetan esaten den bezala, FHPren ildoak sortu aurretik ere, hizkuntza-transmisioari buruzko ikerketa asko egin zen.

Azken hamabost bat urtean, berriz, asko ugari da FHPren baitan egindako ikerketa kopurua. Lanza eta Lomeu Gomesen (2020) datuen arabera, 164 FHP ikerketa egon dira 2008 eta 2019 bitartean, horietatik 35 baino gehiago 2018an argitaratu zirelarik. Arreta gehien jaso duen herria Estatu Batuak da 21 argitalpenekin, eta aldiz, Espainiako testuinguruan 5 baino ez dituzte jaso Lanza eta Lomeu Gomesek. 164 ikerketa horietan guztira 92 hizkuntza aintzat hartzen dira, aipatzen direnen artean katalana, galiziera, ingelesa eta gaztelania daude (*Castilian* eta *Spanish* banatuta agertzen dira), baina ez euskara. Beraz, FHP diziplina nahiko berria bada ere, datu horiek erakusten dute garrantzia irabazten joan dela azken urteetan.

Ikerketa horietako askotan immigrazio eta diaspora egoerak aztertu dira. Izan ere, immigrazio egoeretan gerta daiteke etxeko hizkuntza (*home language*) edo jatorrizkoa eta helburu herrikoa hizkuntza ezberdinak izatea, hortaz, etxeko hizkuntzaren transmisioari buruzko informazio interesgarria eskuratzeko testuinguru aproposa izan da. Diaspora egoeretan migrazioa bizi izan ez duten belaunaldiak badira ere, herentziako hizkuntza (*heritage language*) eta testuinguruko hizkuntza nagusia ezberdinak izaten dira. Hortaz, bi egoera horietan (immigrazioa eta diaspora) egoera gutxituan dagoen hizkuntza baten jarraipena ikertzeko aukera ematen du FHPren ildoak. Tesi hau immigrazio edo diaspora egoeretako ez izan arren, aurrekari horiek aztertzea garrantzitsua da, FHPren ildoan egon diren ikerketa gehienak egoera horietan zentratzen direlako. Horregatik, hiru testuinguru hauetako egoeratan kokatzen diren lanetan sakonduko da: immigrazio eta diaspora egoerak; tokian tokiko hizkuntza gutxituen testuinguruak eta euskararen eremuko ikerketak.

Immigrazio eta diaspora kasu batzuetan hizkuntza hori hizkuntza gutxitua da jatorrizko herrian, adibidez, galizieraren kasua Argentinako galiziar diasporan (Reyna Muniain eta beste, 2019; Reyna Muniain, 2021). Beste batzuetan jatorrizko herriko hizkuntza nagusia da, adibidez, txinera Curdt-Christiansenen (2009) Kanadako ikerketan, eta munduko hizkuntzen merkatuan balio handia du (ingelesa, txinera edo gaztelania, esate baterako). Kapitulu honetan ikusiko den moduan, jatorrizko herriko hizkuntzaren estatusak eragina dauka gurasoen motibazioetan

hizkuntza transmititzeko orduan. Immigrazio eta diasporako egoerak eta bertako hizkuntza gutxituen kontestuak ezberdinak badira ere, bien emaitzak osagarriak izan daitezke tesi honetan ikertzen diren egoera eleaniztunaren auziak ulertzeko. Hizkuntza gutxituen testuinguruan hizkuntza gutxituaren transmisioa ikertu duten ikerketak egin izan dira, baina oso gutxi izan dira FHPren markoan kokatu direnak. Tesi honetan, FHPren markoan zentratzen direnak berrikusiko dira gehienbat.

FHPren hiru osagaien arabera antolatu da ikerketen aurkezpena: hizkuntza-ideologiak, hizkuntza-kudeaketa eta hizkuntza-praktikak. Hizkuntza-ideologiaren atalean (3.1) bi azpiatal nagusi bereizi dira: bata, gurasoek hizkuntzei emandako balioei buruzkoa (3.1.1), eta bestea, eleaniztasunari lotutako gurasoen ideologiaren ingurukoa (3.1.2). Hizkuntza-kudeaketaren atalean (3.2) hainbat azpigai bereizi dira: familiaren baitako hizkuntza-kudeaketa, murgiltze ereduaren aukeraketa gurasoen aldetik, familiarik kanpoko esparruetako hizkuntza-kudeaketa, eta azkenik, hizkuntza-kudeaketarako estrategiak aurrera eramateko agenteen auziak. Hizkuntza-praktiken atalean (3.3) etxean familiaren baitako zein etxetik kanpoko haurren hizkuntza-erabilerak aztertu dituzten hainbat lan aipatuko da, betiere hizkuntza-transmisioaren edota FHPren markoan egindako hainbat ikerketa etnografikotan oinarrituta.

3.1. Hizkuntza-ideologiak

Aurreko kapituluan azaldu den moduan, Hizkuntza-Politikaren elementu garrantzitsu bezala, hizkuntza-ideologiak oso ikertuak izan dira, bai kuantitatiboki gizartearen jarrerak, usteak eta iritziak ezagutzeko, bai kualitatiboki komunitateen eta indibiduen iritzi eta esperientzia pertsonaletan sakontzeko. Hurrengo azpiataletan FHPren esparruan hizkuntza-ideologiak aztertu dituzten hainbat lan aurkezten dira. Gurasoek hizkuntza bakoitzari atxikitzen dizkieten balioak aztertuko dira lehendabizi (3.1.1), hainbat testuinguru-mota bereizita: immigrazio eta diaspora testuinguruak (3.1.1.1), tokian tokiko hizkuntza gutxitudun testuinguruak (3.1.1.2) eta euskararen testuingurua (3.1.1.3). Ondoren, 3.1.2. azpiatalean, gurasoen eleaniztasunarekiko askotariko ideologiak ikertu dituzten hainbat lan berrikusiko da.

3.1.1. Hizkuntza-balioen garrantzia hizkuntza-transmisorako

Testuinguru eleaniztunetan gurasoek hizkuntzei atxikitzen dizkieten balioak ikertzeak informazio oso aberatsa eman dezake familia esparruan hizkuntzen transmisioa nola gertatzen den ikertzeko. Hurrengo orrialdeetan erakutsiko den moduan, askotariko testuinguruetan egindako ikerketetan antzeko hizkuntza-balioak identifikatu dira, baina testuinguruaren eta arabera, balio horiek ezberdin eragin dezakete gurasoen FHPTan.

3.1.1.1. Immigrazio eta diaspora kontestuetako ikerketak

Immigrazio egoeretan dauden familien hizkuntza-balioak aztertu dituzten ikerketek erakutsi dute gurasoek askotariko balioak ematen dizkietela hizkuntzei, baina balio identitarioa dela nagusi. Hala topatu zuen Schwartzek (2020: 199), hainbat ikerketa berrikusi ondoren (Kopeliovich, 2010; Riches eta Curdt-Christiansen, 2010; Schwartz, 2010) topatu zuen guraso askok euren hizkuntza transmititu nahi dutela etxeko hizkuntza bezala euren balio eta tradizio kulturalak transmititzeko eta euren identitatea indartzeko. Hau da, guraso askok balio identitarioa eta kulturala ematen diotela euren hizkuntzari eta horrek transmititzeko nahia eragin dezakeela.

Antzeko motibazioa izan zuen Errusiatik Israelera emigratu zuen Kopeliovichek (2010). Ikertzaile honek bere lau seme-alaben errusiera eta hebreera hizkuntzen garapen linguistikoa ikertu zuen ikerketa etnografikoaren bitartez. Berak kontatzen duen bezala, bere lehenengo semea jaio aurretik, bere bikotearekin hartu zuen erabakia balio identitario argian oinarrituta zegoen:

The choice of **Russian** as the most **intimate language** to communicate in the family was **natural** and **obvious** for both of us: **we had a strong motivation to preserve Russian in the family and transmit it to our children**. (...) we thought about our family language planning in terms of Russian maintenance (**assuming that the Hebrew development will take care of itself**) rather than in the paradigm of bilingual childrearing, as formulated in many parents' guides published in the US or Europe. We were not aware of the existence of this literature. (Kopeliovich, 2010: 254, letra lodia gehituta)

Balio identitarioa topatu zuten Riches eta Curdt-Christiansenek (2010) ere. Euren ikerketan Kanada frankofonoan bizi ziren txinatar jatorriko 10 familia eta 13 familia anglofono elkarrizketatu eta behatu zituzten. Familia guztietan jatorriko hizkuntza (txinera edo ingelesa) lehen hizkuntza bezala transmititzen zuten. Hizkuntza-balioei dagokienez, identifikatu zen lehen hizkuntza garrantzi handikoa zela nortasun mailan, eta baita komunitateko kide izateko ere. Beraz, ikertzaileen arabera, lehen hizkuntzari gurasoek balio identitarioa atxikitzen diote, eta komunitate baten barruan zeuden neurrian (batez ere txinatarren kasuan), balio integratzailea ere bai.

Sydneyn, Australian bizi ziren zazpi familia etorkinen kasuan, Tannenbaumek (2005) identifikatu zuen familia guztietan nolabaiteko esperientzia negatiboren bat bizi izan zutela euren jatorrizko hizkuntzari lotuta. Ikerketan parte hartu zuten guraso batzuek ingelesa erabiltzen zuten, euren jatorrizko hizkuntza-esperientzia negatiboarekin lotzen zutelako. Ingelesak, aldiz, ez zeukan halako kutsurik. Beste guraso batzuek, ordea, oso balio identitario handia ematen zioten euren jatorrizko hizkuntzari eta esperientzia negatiboak alde batera utzita, euren hizkuntzaren alde egiten zuten, nortasunaren zati garrantzitsua zelako:

In other cases family members clung to their mother tongue as an emotional crutch, as if saying, “despite what happened to me, this is still part of my life. I should not suffer even more by losing this part of me.” (Tannenbaum, 2005: 244)

Beste ikerketa batzuetan gurasoek jatorrizko hizkuntzari balio instrumentala atxikitzen diotela topatu da. Curdt-Christiansenek (2009) Kanadan bizi diren 10 familia txinatarretako gurasoak elkarrizketatu zituen. Familian txinera transmititzeko arrazoen artean, gurasoek txinerari atxikitako balio ekonomikoa identifikatu zen, Txinak munduan duen botere ekonomiko eta politikoarengatik. Horrez gain, gurasoek aberastasun kultural eta historikoa ere atxikitzen zioten txinerari. Gurasoen ustez, hizkuntza komunikazio erreminta bat baino gehiago da, hau da, belaunaldiz belaunaldi transmititzen den informazio historikoa, filosofikoa, literaturazkoa eta poetikoa eskuratu daiteke hizkuntzaren bitartez.

Gauza bera topatu zuten Chok, Chok eta Tsek (1997) Estatu Batuetan bizi diren korearren kasuan (Estatu Batuetan jaioak, zein Korean jaioak eta 6 urte bete aurretik emigratutakoak). Familia eta komunitatearekin komunikatzeko, korear bezala identifikatzeko, eta lan aukera gehiago izateko, euren etxeko hizkuntza (korearra) hobetu behar zutela uste zuten familia korearrek. Hortaz, korearra ikasteko motibazioak identitarioak zein instrumentalak ziren, egileen arabera.

Wallsek (2018) Bartzelonan bizi diren ingeles jatorriko gurasoen FHPak aztertu zituen. Bere lanean 164 gurasok galdetegi bat bete zuten eta 26k elkarrizketa erdi-egituratuetan hartu zuten parte. Guztira 331 gurasoren eta 283 umeren hizkuntza-gaitasunari, erabilerari eta transmisioari buruzko datuak jaso zituen. Hizkuntza-balioei dagokienez, ingelesari, euren jatorrizko hizkuntza izanik, balio identitarioa atxikitzen diote, baina balio instrumentala edo ekonomikoa ere bai. Bi arrazoi edo balio horiengatik, garrantzia ematen diote gaitasunari eta doinuari (*accent*) ingelesa seme-alabei transmititzerakoan.

Ikerketa hauek baieztatzen duten moduan, immigrazio eta diaspora testuinguruetan gurasoek jatorrizko hizkuntzei balio identitarioa atxikitzen diote eta horrek eragiten du familian hizkuntza horiek transmititzea. Baina horrez gain, balio instrumentala ere identifikatu da transmisiorako motibazio modura, betiere jatorrizko hizkuntzak balio ekonomikoa duenean munduko hizkuntzen merkatuan, txinera, korearra edo ingelesarekin gertatzen den moduan.

3.1.1.2. Tokian tokiko hizkuntza gutxitua duten kontestuetako ikerketak

Immigrazio eta diasporako testuinguruetan bezala, tokian tokiko hizkuntza gutxituen kasuetan egindako ikerketek erakutsi dute hizkuntzaren balio identitarioa nagusi dela gurasoen artean eta horrek asko eragiten duela familiako hizkuntza-transmisioan. Hala ere, testuinguruaren arabera, bestelako balio batzuk ere topatu dira eta batzuk besteak baino indartsuagoak direla

ikusi da. Esate baterako, immigrazio egoeretan ez bezala, hizkuntza gutxitu askok ez dute balio ekonomiko handirik eta, beraz, nekez topatuko da balio instrumentala euren kasuetan. Balio integratzailea ere hizkuntzaren egoera soziolinguistikoaren arabera da. Hizkuntza gutxituen egoerak askotarikoak izanik, kasu batzuetako ikerketak berrikusiko dira jarraian.

Smith-Christmas eta bere lankideek (2019) immigrazio egoera bateko eta tokian tokiko hizkuntza gutxituko bi egoera aztertu zituzten. Immigrazio egoerakoa Herbeheretako turkiar hiztun bat zen; kasu horretan identifikatu zen turkierari balio identitario oso markatua ematen ziola eta horrek FHPan turkiarra etxeko hizkuntza bezala mantentzen lagundu zuen. Tokiko hizkuntza gutxituei buruzko bi kasuak ezberdinak ziren ere; Eskoziako kasuan, gaelikoari balio identitarioa atxikitzen zion, parte-hartzaileak bere aitarekin eta Eskoziarekin lotzen zuelako; Finlandiako kasuan, ordea, jaiotzez finlandiera hiztuna zen, baina Finlandiako testuinguruan egoera gutxituan dagoen suedieraren alde egitea erabaki zuen parte-hartzaileak, etxeko transmisioan bi hizkuntzen arteko oreka mantentzen ahal zuen heinean. Hiru kasu hauen emaitzek erakusten dute hizkuntza-balio eta identitatearena gai konplexua dela eta bakoitzaren testuingurua eta esperientziak erabakigarriak izan daitezkeela hizkuntza baten edo beste baten alde egiterakoan.

Alburyren (2016) ikerketan Aotearoako (Zelanda Berria) 18 eta 24 urte bitarteko unibertsitate ikasleen maorierari buruzko hizkuntza-balioak aztertu ziren galdetegi baten bidez, maorieraren biziberritze prozesua definitzeko helburuarekin. Parte-hartzaile guzti-guztiek balio identitarioa ematen zioten maorierari, nahiz eta askorentzat, maoriera jakitea ez zen maori identitatea izateko baldintza; oso gutxi atxikitzen zioten balio instrumentala. Gurasoen ideologietan oinarritzen den lana ez izan arren, etorkizunean gurasoak izan daitezke eta guraso izatera ailegatu aurretik dituzten ideologiak aztertzea interesekoa izan daiteke FHPren ildoan.

Curdt-Christiansenen (2009) lana Quebecen kokatzen da eta interes berezia du tesi honetarako, izan ere, hizkuntza gutxitua (frantsesa) biziberritze prozesuan dagoen testuinguru batean gurasoek hizkuntza hegemonikoari (ingelesari) emandako balioak aztertzen dira. Ikertzailearen arabera, gurasoek balio instrumentala atxikitzen diote ingelesari: "All parents in this study share a belief that English is an international super language through which a great many social and economic goals can be achieved" (Curdt-Christiansen, 2009: 363). Aipuan erakusten den bezala, ez da onura ekonomikoei lotutako balio instrumental soila, baizik eta globalizazioaren ondorioz sortu den nazioarteko balio berri bat identifikatzen da, balio integratzailea izan daitekeena, munduko edozein lekutara bidaiatu eta bertako ateak irekitzeko balioa duen hizkuntzarena.

Estatu espainiarreko testuinguruei dagokienez, aipatuko den lehen ikerketa Nandirena (2017) da, galizierari buruzkoa. Autoreak azaltzen du askotariko balioak identifikatu izan direla galizieraren transmisioari lotuta, batetik, balio instrumentala, baina bestetik, gutxiespen edo prestigio baxuko balioa, baserritarren edo nekazarien munduari lotua. Nandiren arabera, bigarren balio motak galizierari irudi zahartua eta estatus baxua ematen dizkio. Bere ikerketan, dena dela ere, galizieraren aldeko jarrerak dauzkaten gurasoak dira parte-hartzaileak. Zehazki, guraso proaktiboak, galizieraren transmisioarekin oso konprometituak dauden gurasoak. Behaketen, elkarrizketa indibidualen, eztabaida taldeen eta autoetnografiaren bitartez, Nandik erakusten du balio identitario oso indartsua ematen diotela guraso horiek galizierari. Ez hori bakarrik, galizierak euren testuinguruan duen prestigio baxuarengatik, gurasoek beraiek galizierari ematen dioten balio identitarioarengatik, testuinguruko egoera konpentsatzeko prestigio plangintza dute: “Prestige in this context is directly related to identity and pride that motivates the family members to use the minority language.” (Nandi, 2018: 216).

Bigarren ikerketa Bastardas-Boadarena (2018) da, katalanaren transmisioaren ingurukoa. Ikertzaile honek ikertu zuen gaztelaniaz elkar ezagutu duten Bartzelonako gurasoek ea zergatik erabakitzen duten seme-alabei katalanez egitea. Elkarrizketatu ziren 20 gurasoek askotariko arrazoiak eman arren, hiru nabarmentzen ditu Bastardas-Boadasek: hizkuntza afektibotasuna, talde identitatea, eta etorkizuneko erabilgarritasuna. Lehena atxikimendu emozionalari lotzen dio egileak, bigarrena katalanaren balio identitarioari eta integratzaileari, eta hirugarrena balio instrumentalari: “It is perfectly possible that the majority of these parents believe that Catalan will be socially useful for their children” (Bastardas-Boada, 2018: 13). Azkenik, ikertzaileak nabarmentzen du katalana transmititzeko erabakia “natural” eta “logiko” bezala azaldu zutela guraso gehienek.

Ikusi ahal izan denez, Nandiren (2017) eta Bastardas-Boadaren (2018) lanek biziberritze prozesuan dauden hizkuntzan jartzen dute arreta, eta aldiz, Galizian zein Katalunian gurasoek gaztelaniari atxikitako balioei buruz ez da apenas informaziorik ematen. Izan ere, hizkuntza-transmisioari eta FHPei buruzko ikerketetan ez da oso ohikoa hizkuntza hegemonikoei buruzko arreta topatzea. Espainiar estatuko ikerketetan, salbuespenetako bat Wallsen (2018) lana da. Bertan, Bartzelonan bizi ziren eta ingelesa H1 zuten guraso batzuek gaztelaniari atxikitzen dizkioten baloreak aztertzen dira. Emaitzen arabera, guraso askorentzat gaztelaniak balio instrumentala dauka, “ateak irekitzen dituen” hizkuntza delako, gero eta hitun gehiago dituen munduan zehar. Aldiz, guraso bakar batek atxikitzen zion balio integratzailea gaztelaniari, nahiz eta Bartzelonako testuinguruan erabilera hegemonikoa daukan hizkuntza izan.

Nandiren (2017) eta Bastardas-Boadaren (2018) ikerketek baieztatzen dute hizkuntzen biziberritze testuinguruetan hizkuntza gutxituari atxikitako balio identitarioa garrantzitsua dela gurasoentzat, hizkuntza horiek seme-alabei transmititzeko orduan. Bestalde, nabarmena da galizieraren eta katalanaren estatus ezberdina: horrela uler daiteke oraindik ere galiziera baserri munduari bakarrik lortzeko balio atzerakoia, eta aldiz, katalanaren kasuan, gizartean balio integratzaile handia daukan hizkuntza garrantzitsutzat hartzea gurasoek.

3.1.1.3. Euskararen eremuan egindako ikerketak

Lehen kapituluko 1.2.4. azpiatalean erakutsi den moduan, euskararen transmisioari buruzko datu kuantitatibo makroek adierazten dutenaren arabera, euskararen transmisioa mantentzen ari da EAEn. Azpiatal honetan transmisioari buruzko Eusko Jaurlaritzaren beste bi lanen emaitzak aurkezten dira eta ondoren, bost ikerketa kualitatibotan sakonduko da.

Eusko Jaurlaritzak euskararen erabilera eta transmisioa ikertu zuen Gasteizko Olabide ikastolako eta Donostiako Santo Tomas Lizeoko ikasle ohiak parte-hartzaile izan zituen bi ikerketa kuantitatibotan.

Gasteizko Olabide ikastolako ikasle ohien ikerketan 26-41 urte bitarteko 772 ikasle ohik parte hartu zuten⁶ (Eusko Jaurlaritza, 2005a). Azpimarratzekoa da garai hartan Gasteiz lehen gune soziolinguistikoa zegoela, guraso gehienek H1 gaztelania zela eta guraso gehienek oso gutxi erabiltzen zutela euskara. Eta hala ere, aztertutako esparruen artean, emaitzarik onenak seme-alabekiko euskararen transmisioan topatu ziren (familiaz gainerako erabilera eremuak: lagunartea, lan-esparrua eta beste esparru formalagoak): gurasoen erdia pasatxok (%53) soilik euskara transmititzen zuela adierazi zuen, ia laurden batek (%23) gaztelania eta euskara, eta beste ia laurden batek (%24) ez zuen euskara transmititzen (Eusko Jaurlaritza, 2005a). Donostiako Santo Tomas Lizeoko kasuan, 31-47 urte bitarteko 844 ikasle ohik erantzun zuten telefonoz bidezko galdetegia (Eusko Jaurlaritza, 2005b). Emaitzen arabera, gurasoen hiru laurdenek euskara zuten H1 eta euskararen erabilera altua zen lau esparruetan. Gurasoen %96k euskara (soilik edo gaztelaniarekin batera) transmititu zuela adierazi zuen (Eusko Jaurlaritza, 2005b).

Aurreko bi ikerketa kuantitatiboek euskararen transmisioari buruzko datuak eskaintzen dituzte eta ikerketa diseinua bera izanda, hain emaitza ezberdinak izateak aditzera eman dezake gurasoen hainbat ezaugarri eta testuinguruak eragina dutela hizkuntza gutxituaren

⁶Olabideko zein Santo Tomaseko ikasle ohien ikerketetan familia bidezko euskararen transmisioa ikertzeko parte-hartzaileen artean bakarrik 2 urte edo gehiago zituzten haurren gurasoak kontuan hartu ziren. Olabideren ikerketan parte-hartzaileen %21, eta Santo Tomas ikerketan %47.

transmisioan. Lehen aurreratu den bezala, ondoren euskararen transmisioari buruzko bost ikerketa kuantitatibotan sakontzen da.

Euskararen testuinguruan hizkuntzaren transmisioari begira topatu diren balioak ez dira ezberdinak izan beste testuinguruetan topatutakoen aldean, baina testuinguru soziolinguistikoa oso presente izan behar da emaitzak ulertzeko, jarraian berrikusiko diren bost ikerketek erakutsiko duten moduan. Paula Kasaresek (2014) euskararen belaunez belauneko jarraipena aztertu du Nafarroako bi testuingurutan, Urko Ikardok (2017) Lapurdiko gurasoek murgiltze ereduak aukeratzearen arrazoiak aztertu ditu, Aritza Escandonek (2016) Gasteizko gurasoen euskararen transmisioari buruzko ikerketa egin zuen, eta Amorrortu eta besteren (2009) eta Ortega eta besteren (2016) lanetan, besteak beste, EAEko erdaldunen eta hiztun berrien euskararekiko jarrerak aztertu dituzte, hurrenez hurren.

“Euskaldun hazi Nafarroan. Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza-sozializazioa familia euskaldunetan” lanean, Paula Kasaresek (2014) Iruritako eta Iruñeko familietan euskararen belaunez belauneko etena eta jarraipena ikertzen ditu, Hizkuntza-Sozializazioaren (HS) ikuspegi teorikotik. Kasaresen ikerketako bi testuinguruak Nafarroan kokatu arren, oso testuinguru soziolinguistikoa ezberdinak dira eta euskararen egoera soziolinguistikoa ezberdinek eragina dute emaitzetan. Izan ere, Iruritako euskararen jarraipena etenda zegoen 1970 inguruan, baina gaur egun, ume iruritarrek euskaraz egiten dute, alde batetik familia tipologia aldatu delako, eta bestetik, “haurren euskarazko sozializazioaren izaera osoa edo integratua” delako (Kasares, 2015: 35). Gurasoek seme-alabak euskaraz sozializatzeko arrazoiaren artean, batez ere balio identitarioa eta integratzailea identifikatu zuen Kasaresek: “euskarazko iruritarren arteko elkartasunaren balioaz jabetu da eta egun iruritarra izateari lotua, areago ere, iruritarra izateko bidea da.” (Kasares, 2014: 229). Horrez gain, testuinguru euskaldunagoa izanik, balio integratzailea da nagusi, inplizituki identifikatu daiteke hemengo pasartean: “Helduak helduari erdaraz aise egiten badio ere, helduak haurrari nekez egiten dio gaztelaniaz. Haurrekin erdaraz solasteari «arraroa» irizten diote berriemaileek” (Kasares, 2014: 214).

Iruñeko kasuan, euskararen jarraipenerako zailtasun gehiago daude familien tipologia soziolinguistikoa erdaldunagoa delako eta eskolatik kanpoko hizkuntza sozializazioa gehienbat gaztelaniaz delako, “haur-gaztetxo iruindarrak, bi-hiru urtez geroztik euskaraz eskolatuarik, adinkideekin euskaldunez osaturiko harreman sare erdaldunetan sozializatzen ohi dira” (Kasares, 2015: 36). Seme-alabekin euskaraz egiteko hautua egiten duten gurasoek gehienbat euskarari atxikitzen dioten balio identitarioagatik dela dirudi: “hiztunek euskararekin eratu duten harremana ikasi duten atzerriko hizkuntzekin eratu duten bezalakoa ez dela garbi

agertzen da” (Kasares, 2014: 257). Baliteke batzuek euskarari balio identitarioa atxikitzea familian izan zutelako eta jarraipen hori eten zelako: “zenbaitetan euskararen transmisioaren etena ego belaunaldian bertan edo aurrekoan gertatu zela erraten dute” (Kasares, 2015: 255). Balio hori identifikatzeaz gain, balio horren garrantzia azpimarratzen du bere lanean, gurasoek euskarari balio identitarioa atxikitzea gurasoen H1 baino erabakigarriagoa baita seme-alabekin zein hizkuntza erabiliko duten erabakitzerako orduan: “Badirudi seme-alabei zein hizkuntzatan egin erabakitzean subjektuaren lehen hizkuntza baino eraginkorragoa izan dela hitzunak eratu duen hizkuntza-identitatea, hau da, zein hizkuntzarekin identifikatu nahi izan duen, zein hizkuntzari atxiki nahi izan dion bere burua.” (Kasares, 2014: 325). Balio identitarioaz gain, Iruñeko guraso batzuentzat haurrek euskara ikasteko beste motibazioetako bat euskararen balio integratzailea da: “Gurasoek haurrek euskara jakin dezaten nahi dute eta horren gainean dituzten igurikimenak hizkuntzaren alderdi integratzaileei eta, batik bat, pragmatiko-instrumentalei dagozkie.” (Kasares, 2014: 288).

Kasaresek bere beste lan batean Nafarroako euskararen jarraipenaren motibazioei buruz esaten duen moduan, euskara Nafarroan mantendu da hitzun berriei esker:

El euskera no ha perdurado en Navarra porque padres vascohablantes hayan criado siempre a sus hijos en lengua vasca, sino porque muchas personas se han adherido al euskera y han optado por esta lengua. Algunos hablantes se han vinculado a ella porque la recibieron en su niñez, pero otros muchos lo han hecho por deseo, han adquirido la lengua y la han hecho suya. Cuando posteriormente esos hablantes se han convertido en padres, han querido socializar lingüísticamente a sus hijos en este idioma y es así como el euskera se ha convertido en tantos casos en lengua familiar. (Kasares, 2017b: 141-142).

Urko Ikardok (2017) Lapurdiko kostaldeko testuinguruan ikertu zuen zergatik guraso erdaldunek euskarazko murgiltze eredia hautatu, seme-alabak euskaraz sozializatu eta euskararen jarraipena ahalbidetzen duten. Ikardok azaltzen du Ipar Euskal Herriko egoera soziolinguistikoa hobetu egin dela, azken urteotan hitzunen profila gaztetu delako eta hitzun galera apaldu (Ikardo, 2017: 15). Iparraldean, 16 urte edo gehiagoko biztanleriaren %20,5ak daki euskaraz (Eusko Jaurlaritza, 2016b: 3). Ikardoren (2017) ikerketan ikastolako 17 guraso erdaldunek hartu zuten parte, euren bizitza kontakizunen bitartez. Euskararen jarraipenaren eta irakaskuntzaren aldeko arrazoi nagusitzat honakoak identifikatu zituen ikertzaileak: euskararen balio identitarioa, balio integratzailea (Euskal Herriaren parte izateko), balio instrumentala (lanbide aukerak zabaltzeko), eta balio praktikoa (seme-alabek elebitasun goiztiarraren onurak izateko). Interesgarria da Ikardok euskararekiko atxikimendua eta euskararen aldeko jarrera topatu izana gurasoen artean, nahiz eta, ziurrenik, harritzekoa ere ez den, Iparraldeko testuingurua soziolinguistikoa kontuan hartuta eta jakinda guraso hauek ikastolako gurasoak direla. Halaber, aipatzekoa da, hain eremu erdalduna izanik, balio integratzailea eta

instrumentala ere agertu zirela gurasoen artean. Honek erakutsiko luke oztopatzaileagotzat har daitekeen testuinguru batean ere, posible dela hizkuntza gutxituari hainbat balio atxikitzea: dirudienez, hizkuntza gutxituaren transmisioaren alde egiten dutenek askotariko balioetan oinarritutako diskurtso eta erabaki garatuak dituzte.

EAEko euskararekiko jarrera orokorrak lehenengo kapituluko 1.2.6. azpiatalean aurkeztu badira ere, datu makrokuantitatibo horietan sakontzen duten lan batzuk aurkezten dira ondoren. Aurretik aurkeztu diren euskarari lotutako balio positibo horiek gurasoen artean ere topatu dira. Tesiko lehenengo kapituluan aurkeztu den moduan, EAEn gurasoek apustu argia egin dute seme-alabak euskalduntzearen alde, matrikulazio datuek erakusten duten moduan. Izan ere, 2021-2022 ikasturtean Haur Hezkuntzako 75.323 ikasletik %82,36 D ereduan matrikulatu zen eta %15,20 B ereduan (Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza Saila, 2022: 3).

Apustu hori egiteko gurasoen arrazoiak askotarikoak direla ikusi da hainbat ikerketatan. Amorrortu eta Ortegak (2009) euskaraz ez zekiten EAEko gurasoen jarrerak aztertu zituzten, zehazki, seme-alabentzat euskarazko hezkuntza ereduak aukeratzeko arrazoiak. Motibazioak askotarikoak zirela ikusi zen. Motibazio integratzaileen artean, batez ere, euskararekiko konpromisoa eta euskal munduaren parte izatea aipatzen dira; identitatea ere inportantea da, “gure” hizkuntza dela, nahiz eta guraso horiek hizkuntza hori hitz egin ez; motibazio instrumentalei dagokienez, euskararen prestigioa hobetzearen ondorioz, askok beharrezkotzat edo desiragarritzat jotzen dute euskara. Motibazioak barnekoak zein kanpokoak (Amorrortu eta beste, 2009: 36) izan daitezkeela ere ikusi zuten ikertzaileek. Barnekoa horrela adierazi zen gurasoen aldetik: euskara sentitzea, berotasuna “el calorcito que tiene el euskera, ¿no?”, barnekoa, norberarena, harrotasuna, sustrai kulturala, ez inposatua, sentimendua. Kanpo motibazioak ere bazeuden, kontzeptu hauekin loturik: politika, legaltasuna, (lan egiteko) beharrezkoa, inposizioa, ikuspegi hertsatzailea. Amorrortu eta Ortegaren (2009) ustez, motibazio eta balio aniztasuna handitu egin da eta hori euskararen garapen positiboaren seinalea da. Euren ustez, motibazio eta balio guztiak legitimatu behar dira.

Ortega eta bestek (2016) euskararen hiztun berrien profilean jarri zuten fokua, “Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak” lanean. Euskararekiko jarrerak aztertu zituzten eztabaida taldeen eta elkarrizketa indibidualen bitartez eta lanaren ekarpenetako bat hizkuntza-balioei lotuta dago: euskal hiztun berriek euskarari atxikitzen dioten balio identitarioa, alegia. Hiztun berrien artean seme-alabei euskaraz egitearen hautua barne motibazio eta atxikimenduan oinarrituta dago: “Familian galdu zen hizkuntza berreskuratzeko eta seme-alabek H1 bezala izateko”, batez ere umeek euskararekiko atxikimendua garatzeko (Ortega eta beste, 2016: 140). Beste arrazoi nagusi bezala identifikatu zuten testuinguruko desoreka

konpentsatzeko estrategia. Baina batez ere aipatzekoa da H1 bezala eta H2 bezala euskara transmititzearen aldeko motibazioen artean barneko motibazio identitarioak eta atxikimenduari lotutakoak daudela. D ereduaren bitartez H2 bezala transmititzearen aldeko motibazioan, balio instrumental eta integratzaileak ere identifikatu zituzten ikertzaileek.

Aritza Escandonen (2016) lana EAEn kokatzen da, Gasteizen, hain zuzen ere. Escandonek eztabaida taldeen eta elkarrizketa indibidualen bidez jaso zituen Gasteizko 20 gurasori buruzko datuak. Emaizen artean topatu zuen bai guraso euskaldun zein bikote mistoentzat euren seme-alabek euskara H1 izatea garrantzitsua zela. Horrez gain, guraso guztientzat seme-alabak D ereduan egotea garrantzitsua bazen ere, era ezberdinetara bizi zuten; guraso erdaldunentzat garrantzi handikoa zen, guraso euskaldunentzat, ordea, haurren eskolaldiak gaztelaniaren joera handiagoa ekarri zuen. Dirudienez, Escandonen parte-hartzaile euskaldunek argi zuten euskara H1 izatea eta D ereduan egotea garrantzitsua bada ere, ez dela nahikoa Gasteiz bezalako testuinguruan eta guraso erdaldunek uste dute euskara ondo ikasiko dutela, batzuek gaztelaniaz hobeto moldatuko direla onartu bazuten ere. Datu horiez gain, aipatzekoa da, bikote mistoen kasuan, euskaraz egiteak guraso erdaldunaren euskalduntzea zekarrela hainbat kasutan. Bestalde, konfigurazio honetako gurasoen kezka nagusienetarikoa zen haurren euskara mailak guraso erdaldunena gainditzea, horrek dakarrelako momentu batetik aurrera gaztelaniaz egin behar izatea. Hizkuntza-balioei dagokienez, guraso profilararen araberako ezberdintasunak topatu ziren; guraso euskaldunek motibazio identitarioak eta kulturalak azpimarratu zituzten, integratzaileak ere agertu ziren baina inolaz ere ez instrumentalak; guraso erdaldunentzat ere motibazio afektiboa zen nagusi; ikerketan parte hartutako bi guraso etorkinek ere motibazio kultural afektiboa aipatu zuten, batez ere integrazio prozesu bati lotuta, eta horietako batek motibazio instrumentala ere aipatu zuen.

Oihane Calejeroren (2016) lana Bilbo eta Bilbo Handiko testuinguruan kokatzen denez, interesgarria izan daiteke tesi honetarako. Seme-alabaren bat D ereduan zuten 6 guraso elkarrizketatu zituen Calejerok. Emaizen arabera, gurasoek balio instrumentala zein integratzailea atxikitzen dizkiote euskarari, nahiz eta gurasoetako baten elkarrizketan balio integratzaileak identifikatu ez. Hala ere, Calejerok ñabardura interesgarri bat eranstean dio balio integratzaileari: parte-hartzaile batzuek uste dute euskara hurrekin hitz egiteko bakarrik dela baliagarria, eta hortik kanpo, euskarak ez duela “erabilgarritasunik”.

Oro har, berrikusitako ikerketetan argi agertzen da gurasoek egoera ahulean dagoen hizkuntza transmititzen duten kasuetan, hizkuntza horri balio identitarioa ematen diotela, eta familiarik kanpoko eremuetan erabiltzen den neurrian, balio integratzailea ere bai. Aldiz, zailagoa dirudi testuinguru eleaniztunetan migrazio hizkuntza batek edota hizkuntza gutxitu

batek balio instrumentala edukitzea gurasoentzat. Izan ere, Curdt-Christiansenek eta Huangek (2020) migrazio edo diaspora testuinguruetarako azaltzen duten bezala, hori hala izan dadin, hizkuntzak estatus eta erabilera altua izan behar du jatorrizko herrian. Estatus altuak gurasoak motibatuko ditu hizkuntza horren mesedetarako FHPak egitera, eta estatus baxuak, aldiz, kontrakoa egitera (Curdt-Christiansen eta Huang, 2020: 184). Euskararen kasuan, gurasoek hizkuntzari emandako balio identitarioa nabarmentzen da. Hau bereziki aipagarria da euskara gutxi erabiltzen den testuinguruetan, adibidez, Gasteizen (Escandon, 2016), Iruñean (Kasares, 2014) edo Lapurdiko kostaldean (Ikardo, 2017). Balio instrumentala ez da identitarioa bezain indartsu ageri gurasoen artean, eta integratzaileari dagokionez, ematen du gurasoen testuinguruan euskararen erabilera zenbat eta handiagoa izan, orduan eta balio integratzaile handiagoa ematen zaiola.

3.1.2. Eleaniztasuna, elebitasuna eta hizkuntzen arteko hierarkia

Aurreko atalean ikusi da hizkuntza gutxituari balio identitarioa, integratzailea eta instrumentala atxikitzen zaizkiola neurri ezberdinetan testuinguruaren arabera. Azpiatal honetan eleaniztasunaren inguruko ideologiak, usteak eta aurreiritziak berrikusiko dira, gurasoen jarrera orokorrak nolakoak diren ikusteko. Elebitasunaz eta eleaniztasunaz ulertzen dena aztertzen da eta elebitasunean edo eleaniztasunean hizkuntza bakoitzak duen lekua antzekoa den edo lehentasunak dauden hizkuntzaren arabera.

3.1.1. azpiatalean ikusi den moduan, askotarikoak izan daitezke testuinguru eleaniztunetan hizkuntzei gurasoek ematen dizkieten balioak. Jarraian erakutsiko den bezala, oso litekeena da gurasoek balioen hierarkiak ezartzea, hau da, balio batzuei pisu handiagoa edo garrantzi handiagoa ematea. Alburyren (2016) ikerketan oso argi ikusten da: “(participants) tended to hierarchise language values whereby they see a cultural impetus to revitalise te reo Māori, but view the economic impetus to focus on foreign languages as stronger.” (Albury, 2016: 295). Alburyren (2016) ikerketan online galdetegi bat banatu zen Aotearoan (Zelanda Berria) bizi ziren gazte unibertsitarioen artean (1.297 erantzun). Emaitzen arabera, maorieraren biziberritze prozesua garrantzitsutzat ikusten da maori identitatea eta kultura mantentzeko, baina hizkuntza-balioak hierarkizatzeke joera ere ikusten da atzerriko hizkuntzen balio ekonomikoak indar gehiago duelako:

These data suggest that a hierarchy of language values exists whereby the cultural value of any language is important, but not as important as an economic value. That is to say, learning te reo Māori for cultural reasons is sound, but languages of perceived economic value should take precedence. (Albury, 2016: 296).

Ikerketa horren emaitzak erakusten du hizkuntza guztiek hizkuntza-balioren bat duten arren, hizkuntzen arteko hierarkia bat dagoela eta ez direla hizkuntzak era berean baloratzen eta hierarkizatzen. Ikerketa horren parte-hartzaileak unibertsitate mailako ikasleak izan arren, emaitzak adierazgarriak izan daitezke FHPren ildoan hizkuntza hierarkiak ezarri dezakeelako zein izango den familian erabiliko den hizkuntza.

Wallsen (2018) lanaren kasuan ere hierarkia argia erakusten dute gurasoek ingelesarekiko mesedetan, baina lan horren egoera ezberdina da, ingelesak duelako guraso horientzako balio instrumentalik handiena, eta baita balio identitario eta integraztailerik handiena ere. Guraso horien testuinguruan gaztelania eta katalana ere daudenez, horiek ere hierarkizatzen dituzte. Argudio moduan esaten dute gaztelaniak hitzun gehiago dituela eta hortaz, garrantzitsuagoa dela euren seme-alabek gaztelania jakitea katalana baino: “the global language hierarchy based on the language’s total number of speakers is used to justify the adscription of greater value to Castilian over Catalan.” (Walls, 2018: 237).

Ikuspegi eleaniztuna hartzerakoan hizkuntza-balioak aztertzeke, ikusten da normalean ez dela harreman horizontala, hierarkia bat dagoela bai hizkuntzaren baitan (balio batek indar gehiago du beste batek baino) zein hizkuntzen artean (hizkuntza bik balio bera izan arren, ez zaie balio hori maila edo kopuru berean atxikitzen). Alburyren (2016) kasuan ikusten da atzerriko hizkuntzak balio instrumentala duela eta hizkuntza gutxituak balio identitarioa, eta emaitzen arabera, balio instrumentalak pisu edo garrantzi handiagoa duela, hortaz, hizkuntzen arteko hierarkian, atzerriko hizkuntza besteen gainetik egongo litzateke.

Alburyren (2016) ikerketan hori topatu bazen ere, alderantziz ere gerta daiteke, badaude hizkuntza gutxituen balioa azpimarratu izan duten beste ikerketa asko. Esate baterako, Bastardas-Boadaren (2018) lanean esaten da ikerketako guraso gehienek eleaniztasunarekiko edota elebitasunarekiko jarrera positiboa zutela, baina ez edozein eleaniztasun; katalana eta ingelesa barne hartzen dituen eleaniztasunaren aldekoak baizik, gaztelania eta txinera ere aipatzen duten arren.

Nandiren (2017) lanean, elebitasunaren eta eleaniztasunaren aldeko jarrerak hizkuntza gutxitua den galizieraren mesedetan egiten du; guraso askok galizieraren ikaskuntza sustatuz seme-alaba elebidunak izango dituztela uste dutelako.

Eleaniztasunaren aldeko jarrerak positiboak izan daitezke, baina eleaniztasun horretan garrantzizkoa da zein hizkuntzari ematen zaion lehentasunezko balioa. Izan ere, hierarkia horrek eragina izango du gurasoen estrategietan eta lehentasunez sustatutako hizkuntza zein izango den erabakitzeke funtsezkoa izan daiteke.

Orain arte ikusitakoaren arabera, eleaniztasunarekiko jarrera positiboa da. Hala ere, komeni da argitzea ea nola ulertzen duten gurasoek zer den eleaniztasuna, eta zehazki, seme-alaben eleaniztasuna. Jarraian erakutsiko den moduan, eleaniztuna izateak zer esan nahi duen eztabaidak sortzen ditu bai biztanlerian zein ikertzaile eta adituen artean. Riches eta Curdt-Christiansenen (2010) laneko parte-hartzaileentzat elebiduna izatea, euren etxeko hizkuntzaz gain, testuinguruko hizkuntza nagusia den frantsesean “natibo” maila izatea da: “For these parents, being bilingual appears to mean attaining a nativelike standard in French” (Riches eta Curdt-Christiansen, 2010: 536).

Aurreko ikerketaren antzera, Wallsen (2018) Bartzelonako lanean ere, gurasoen helburua da euren seme-alabek ingelesa “natibo bezala” menperatzea, haiek bezala: “Many parents referred to native or native-like levels as a benchmark for satisfaction, using themselves as points of reference for those standards.” (Walls, 2018: 230). Hizkuntzen gaitasun komunikatiboaz gain, jariotasun handia eta espektatiba altuagoak dituzte: “Basic communicative competence therefore falls far short of parents’ expectations.” (Walls, 2018: 230).

Eleaniztasunari buruzko eztabaida euskara eta EAera ekarrita, 1. kapituluan aurkeztu den moduan (ikus 1.4. atala), EAEn ingelesa barne hartzen duen eleaniztasunarekiko jarrera oso positiboa da orokorrean. Baina, testuinguru honetan ere, eleaniztasuna era ezberdinetara ulertzen da eta seme-alabengan eleaniztasuna garatzeko bide eta moduekin ez datoz bat gizartean indarra duten zenbait uste eta hainbat adituren ikerketen emaitzak. Hurrengo azpiatalean uste horietan sakontzen da.

3.1.3. Eleaniztasunarekin lotutako gurasoen ideologiak

Azpiatal honetan eleaniztasunaren mesedetan egiten duten ondorengo hizkuntza-ideologiatan sakontzen da: “zenbat eta hizkuntza gehiago hobeto”, “zenbat eta lehenago, hobe” (“*the earlier the better*”), eta ama-hizkuntzaren ideologia.

Aipatu den moduan, EAeko gizartearen ingelesarekiko jarrera oso aldekoa da (Eusko Jaurlaritza, 2017a), eta eleaniztasunarekiko mesedegarriak diren hainbat ideologiatan dago oinarrituta. Hala nola, “zenbat eta hizkuntza gehiago hobeto”, “zenbat eta lehenago, hobe”. Berez, uste horiek eleaniztasunarekiko mesedegarriak izan arren oro har, EAeko testuinguruan eta Eusko Jaurlaritzaren (2017a) ikerketan oinarrituta, argi izan behar da ingelesa barne hartzen duen eleaniztasuna dela EAeko gizartean hobesten den eleaniztasuna. Batez ere, kontuan hartuta ingelesa dela EAeko hezkuntza sisteman irakasten den atzerriko hizkuntza. Hizkuntzen ikaskuntza goiztiarrari buruzko usteek eragin positiboa izan zuten euskararen mesedetan D

ereduaren matrikulazioaren gorakada egon zelako. Uste horrek eragina izan du baita ingelesaren jabetuntzan eta ingelesaren sarrera goiztiarraren aldeko presioa dago gizartean zein hezkuntza curriculumean.

Hala ere, adituen ebidentziek ez dute frogatzen ideia hau zuzena denik, hau da, ez dago ingelesaren sarrera goiztiarrak abantaila handiak dituela frogatzen duen ikerketarik. Edo ez, behintzat, egiten ari den moduan, ondoren azaltzen den bezala. Etxeberriaren (2016) arabera, gaztelania eta euskara, biak, ondo ikasita daudenean hasi beharko lirateke ikasleak ingelesa ikasten, eta ez lehenago. Cenozen (2009: 211) arabera, ez dago ingelesa lehenago ikasten hastearen alde txarrik, baina ezta alde positiborik ere. Hau da, EAEn ingelesa adin gazteenetan sartzeko presioa egon da aspalditik eta horrela egin da hezkuntza zentro askotan, baina abantaila da ordu gehiago ematen dituztela ingelesez, baina ordu kopurua eskolaldian geroago handituz gero ere, antzeko emaitzak lortzen dira. Bi lan horien arabera, ikasleak ingelesaz jabetzea ez dago ingelesa ahalik eta azkarren ikasten hastearekin lotuta.

Hurrengo paragrafoetan FHPTan eragina duen bestelako ideologia batean jarriko da arreta, ama-hizkuntzaren ideologian, hain zuzen ere.

Hizkuntzen transmisioan eragiten duen hizkuntza-ideologiarik garrantzitsuenetarikoa da *ama-hizkuntzaren ideologia* (Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989). Ideologia honen arabera, lehen hizkuntzak (H1) edo “ama-hizkuntzak” guztiz baldintzatzen du hiztunaren profila hainbat mailatan: gaitasuna, erabilera hautuak, identitatea, eta abar. Ama-hizkuntzaren ideologiari buruzko azalpen teorikoan azaldu den bezala (ikus 2.2.2.1 (d) azpiatala), Skutnabb-Kangas eta Phillipsonen (1989) erakutsi zuten ama-hizkuntzak ez duela zertan hiztunaren H1 izan; hala ere, ideologia hau deskribatu denean hizkuntza gutxituen testuinguruetan, ama-hizkuntza gehien bat H1 bezala identifikatu da. Ama-hizkuntzaren eta lehen hizkuntzaren arteko lotura hori identifikatu da bai adituen artean, eta baita hiztunen beraien artean ere euren esperientzia elebidunak deskribatzerakoan (Ortega eta beste, 2016: 166). Ideologia hau balio identitarioari edo nortasunari lotzen zaio askotan, tesi honen bigarren kapituluan azaldu den moduan. Edozein kasutan, *ama-hizkuntzaren* definizioa, ideologikoki daukan karga guztiarekin, aldatu egin daiteke testuinguruaren eta hizkuntzen arabera. Bestela esanda, euskal testuinguruan *ama-hizkuntza* lehen hizkuntzarekin lotzen den modu berean, beste testuinguru batzuetan bestelako irizpide batzuekin lotu daiteke, adibidez: hiztunak gehien erabiltzen duen hizkuntza edo hiztunak identifikazio handiena sentitzen duen hizkuntza. Hain zuzen ere, Christina Bratt Paulstonen lanean esaten den bezala, Suedian bizi ziren ume asiriarrek gaitasun altuagoa zuten suedieraz eta asiriarrez (euren H1) ezin zuten zenbatu ere egin, aditzera emanez beharbada suediera izan beharko litzatekeela ume horien ama-hizkuntza, eta ez asiriarra (Bratt Paulston,

1983: 49, in Skutnabb-Kangas eta Phillipson, 1989: 454). Horregatik ere bada garrantzitsua sakontzea ideologia honetan eta testuinguru desberdinetan, eta baita ere testuinguru berean aurkitzen diren ama-hizkuntzari lotutako ideologiak identifikatzea.

Ama-hizkuntzaren ideologiak eragin zuzena du hizkuntza baten transmisioan, izan ere, guraso batek ideologia hori badu, eta uste badu H1a garrantzitsua dela, saiatuko da berarentzat balio gehien edo garrantzitsuen den hizkuntza bere seme-alabaren H1 izaten. Bestek beste, ondorengo Riches eta Curdt-Christiansenen (2010) eta Wallsen (2018) lanetako guraso gehienek garrantzi handia ematen zioten H1ari. Txinatar jatorriko 10 familia eta 13 familia anglofonok parte hartu zuten lehenengo lanean, eta ingelesa H1 zuten Bartzelonako gurasoak bigarrenaren kasuan:

We identified in both communities a strong sense of the importance of the L1 in terms of giving children a sense of belonging and identity. Furthermore, both groups of parents considered L1 proficiency a high priority and a prerequisite for L2 and L3 development. (Riches eta Curdt-Christiansen, 2010: 538)

Certain emotions can only be genuinely transmitted in a first language. The emphatic use of the possessive “my own” appeals to the discourse of authenticity in order to reinforce the link between his own identity, emotion and linguistic expression. These are the grounds given for many parents that speaking English was not a choice but an inevitability that was often simply assumed by parents (Walls, 2018: 232)

Aukeratu diren adibideetan hainbat gai agertzen dira H1ari lotuta: nortasuna, norberarena, zirrara eta eleaniztuna izateko gaitasun handia izan behar dela H1ean, bestek beste. Guraso askoren kasuan, hain dago uste hau barneratuta, ez zaiela burutik pasa ere egiten seme-alabei hizkuntza gutxitua ez transmititzea. Ikusten den bezala, familiak rol oso garrantzitsua betetzen du hizkuntzaren transmisioan.

Hizkuntza gutxituen biziberritze testuinguruetan, ama-hizkuntzaren ideologiak eragina dauka, eta ez bakarrik hizkuntza gutxitua H1 ez duten gurasoen artean, baita hiztun berriak direnen kasuan ere. Izan ere, hizkuntza gutxitua euren seme-alabekin erabiltzeko hautua egiten dute seme-alaben H1 izan dadin (Ortega eta beste, 2016: 140). Ortega eta besteren (2016: 135) lanean parte hartutako guraso hiztun berri guztiek erabiltzen zuten euskara seme-alabekin. Hau da, euskara H1 ez duten guraso askok, euskara erabiltzen dute euren seme-alabekin. Hautu horien atzean, arrazoi hauek identifikatu dira: familian galdu zen hizkuntza berreskuratzeko, gaztelaniaren presioa konpentsatzeko, hizkuntza gutxitua izanik, familiaren bidezko babesa emateko, seme-alaben euskara gaitasun maila ona bermatzeko, euskara maitatu dezaten eta atxikimendua ziurtatzeko bestek beste (Ortega eta beste, 2016).

3.1.4. Hizkuntza gutxituaren transmisiorako erronkak eta espektatibak FHPren esparruan

Azpiatal honetan FHPei lotutako erronkak eta espektatibak gurasoek zenbateraino eta nola identifikatzen eta adierazten dituzten berrikusiko da. Ikusiko den moduan, hizkuntza batek testuinguruan dituen aukerak eta erronkak ahalik eta errealean identifikatzeak aukera eman dezake espektatiba eta helburu errealak izateko eta horien araberrako estrategiak planifikatzen eta aurrera eramaten frustrazioa ekiditen den aldi berean.

Esate baterako, aurretik aipatutako Cho, Cho eta Tseren (1997) lanaren emaitzen arabera, Estatu Batuetan bizi diren korearrak ziren parte-hartzaileek frustrazioa, alhadura eta lotsa sentitu izan dute korearra erabiltzerakoan, hizkuntza-maila mugatuagatik eta korear hizkuntzaren transmisiorako zailtasunengatik. Egileek sentimendu horien arrazoi posibletzat ikusten dute guraso horien espektatibak irrealak izatea:

They may have unrealistic standards for success. For example, Jeannine, who was raised in the US since age six and had developed advanced levels of Korean, criticises herself because her Korean is lower than that of junior high students in Korea, although she has never lived in Korea and attended English language schools all her life. These standards, together with high expectations of other HL speakers such as family members and teacher (Tse, 1996), made it **difficult for HL students to recognise their own successes and many become discouraged with what they see as sub-standard levels of proficiency.** (Cho eta beste, 1997: 110-111, letra lodia gehituta)

Alburyren (2016) emaitzetan ikusi zen parte-hartzaile guztiak ez zeudela ados maoriera arriskuan dagoelako ideiarekin. Batzuek arrazoitzen zuten paisaia linguistikoan ikusten dela, edota lehen hezkuntzako beheko mailetan irakasten dela, agurtzeko maoriera erabiltzea ohikoa dela, eta abar. Ikertzailearen arabera, azaleko justifikazioak dira hizkuntza arriskuan ez dagoela esateko, edo “arrosa koloreko etorkizuna” ikusteko, baina ikerketetako datuek beste errealitate bat erakusten dute.

Aurreko bi lanetako emaitzetan ikusten den bezala, ikerketako parte-hartzaileen hizkuntzaren egoera soziolinguistikoaren interpretazioak ez datoz bat euren testuinguruko egoera soziolinguistiko errealararekin (lan bakoitzaren adituaren arabera). Testuinguruko egoera soziolinguistikoaren interpretazio irrealak izateak frustrazioa edo hizkuntza gutxituarentzako egoera ez mesedegarriak ekar ditzake. Aurretik azaldu den bezala, hizkuntza-ideologiak esperientzia pertsonaletan oinarritzen dira eta gizabanakoen esperientziak ezberdinak izan daitezke, hortaz, testuinguru berean ideologia eta aurreiritzi ezberdinak topatzea ez litzateke harrizkoa.

Euskararen testuinguruan, Kike Amonarrizen “Euskararen bidegurutzetik” (2019) liburuan azaltzen den moduan, oso ohikoa da euskararen egoeraren pertzepzio okerra izatea, eta bere hitzaldietan esan ohi duen moduan, euskaldunenak dira normalean edalontzia erdi hutsik

ikusten dutenak. Amonarriek euskaldunen pertzepzio negatiboaren 3 arrazoi eskaintzen ditu (2019: 13): euskaldunok urteetan zehar entzun izan dugula euskarak ez duela ezertarako balio, inork ez duela hitz egiten eta abarrekoak; horrez gain, gutxi erabiltzen dela, alegia, askok jakin arren, ez dutela euskara erabiltzen; eta hirugarrenik, gaztelania, frantsesa eta ingelesarekin parekatzen dugula euskararen egoera, beste hiru hizkuntza horiek hizkuntza erraldoiak izanik.

Euskaldun askok euskararen egoera benetan dena baino negatiboago ikusten duten arren, Amorrortu eta besteren (2009) lanean euskarari “arrosa koloreko etorkizuna” antzematen ziotenak identifikatu ziren. “Arrosa koloreko etorkizuna” izena eman zioten euskararen egoera denborarekin hobetuko delako usteari. Ikuspegi hau dutenek euskara nolabait “bermatuta” dagoela uste dute, hezkuntza sistemak euskararen ikasketa bermatzen duelako eta, ondorioz, uste dute gaur egun euskara ez dagoela galtzeko arriskuan. Uste honek ezjakintasun neurri bat erakusten du, hizkuntza gutxituek oztopo asko dituztelako nolabaiteko babes instituzionala izan arren, eta euskararekiko jarrera negatiboak ezkutatu daitezke diskurtso honen atzean (Amorrortu eta beste, 2009: 209). Hizkuntzaren galerari buruzko diskurtsoa ez agertzea positiboa izan daitekeen arren, arriskutsua da “arrosa koloreko etorkizuna”-ren ideia zabaltzea, euskara sustatzearen ardura erakundeengan geratzen delako, horien babesean, norbanakotik ardura kenduz:

Erantzukizuna eurengandik uxatu eta erakundeen eskuetan uztea oso arriskutsua da euskararen etorkizunerako. Izan ere, euskararen etorkizuna bermatzeko gizartearen inplikazioa behar da. Euskarak hizkuntza gutxitua izaten jarraitzen du eta hala helarazi behar zaio erdal gizarteari, hizkuntza txikiak dituzten mehatxu eta presioen berri argi emanez. (Amorrortu eta beste, 2009: 257)

Ikusten den moduan, badaude hizkuntza gutxituaren egoeraren irakurketa negatiboa egiten dutenak eta irakurketa positiboa egiten dutenak. Ez bata ez bestea ez dira onuragarriak hizkuntza gutxituarentzat (Amorrortu eta beste, 2009). Izan ere, erronka gehiegi ikustea eta aukerak ez identifikatzeak frustrazioa eragin dezake eta horrek etsipenera eraman ditzake. Beste aldetik, aukera asko identifikatzeak eta erronkarik ez ikusteak, edo erronkei garrantzirik ez emateak lasaitasun ez erreal batera eraman ditzake familiak, edo inolako estrategiaren beharrik ez ikustera. Hau da, hizkuntzak testuinguruan dituen erronkak eta aukerak ahalik eta era errealean identifikatzea komeni da, erronka eta aukera erreal horien arabera espektatibak izateko. Ortega dioen moduan “beharrezkoa da eskoletan adi jarraitzea, eta gutxieneko kontzientzia soziolinguistiko bat jorratzea, hizkuntzaren gaineko datuetan eta hausnarketan oinarrituta” (Ortega, 2017: 97).

3.2. Hizkuntza-kudeaketa

Spolskyren (2004) hizkuntza-politikaren hiruko ereduaren bigarren osagaia hizkuntza-kudeaketa da. Gizabanako bakoitzak bere hizkuntza-kudeaketa gauzatuko du bere hizkuntza-ideologiatan oinarrituta edo horiek eraginda. Tesiko bigarren kapituluaz azaldu den moduan, gurasoen eta bestelako eragileen hizkuntza-kudeaketa ikertzea funtsezkoa da familiako hizkuntza-politikak ulertzeko.

Familiako esparruan hizkuntzak kudeatzerako orduan, hainbat estrategia identifikatu izan dira aurrekarietan, bai EAEn, zein munduko testuinguru ezberdinetan. Estrategia horiek batzuetan inplizituak dira, eta beste batzuetan esplizituak eta ondo hausnartuak izan dira. Atal honetan, hainbat ikerketatan identifikatu diren estrategiak aipatuko dira, ikerketen nondik norakoak azalduz. Familia eta etxearen eremuan hartutako erabakiena eta estrategia da lehen azpiatala (3.2.1). Hizpide izango da ea zein faktorek eragiten duten familian seme-alabek hizkuntza jasotzea, zein transmisio-patroi jarraitzen duten gurasoek, eta zelan kudeatzen duten interakzioa seme-alabekin. Bigarrenez, hezkuntzaren eremuko hizkuntza-kudeaketari buruzko ikerketetan sakontzen da (3.2.2) hezkuntzako hizkuntza-eredua aukeratzea estrategia nagusi bat baita gurasoen FHPtan. Euskararen kasuan, estrategia horri lotutako arrazoiak hizkuntza-ideologiei buruzko aurreko 3.1. atalean berrikusi dira. Ondoren, familiaren testuinguruari eta kultur kontsumoari buruzko hizkuntza-kudeaketan sakontzen da (3.2.3), hizkuntza indartzeko erabiltzen dituzten beste baliabide edo aukerak aurkezteko. Atala kudeaketa edo estrategia hauek aurrera eramateko agentei buruzko azpiatalarekin (3.2.4) bukatzen da, agente ezberdinen arteko negoziazioetan sakonduz (3.2.4.1).

3.2.1. Familiaren baitako hizkuntza-kudeaketa

Hizkuntza-kudeaketari buruzko azpiatal honetan familiaren baitan egiten den kudeaketari buruz egin diren ikerketak aztertzen dira. Aurreratu den bezala, ikerketa gehienek immigrazio egoerak aztertu izan dituzte eta oso gutxik hartu dute ikuspegi eleaniztuna. Hemen azaltzen diren ikerketek erakusten dute zein diren hizkuntza gutxituen transmisioan eragina izan dezaketen faktoreak eta transmisiorako erabili izan diren estrategiak eta estrategia diskurtsiboak.

Lehenengo kapituluaz erakutsi den moduan, baliteke gurasoen konfigurazio linguistikoak eragina izatea hizkuntza gutxituaren transmisioan (ikus 1.2.4). Izan ere, euskararen kasuan, EAEn 16 urtetik gorako biztanleriaren %90k jaso du euskara edo euskara eta gaztelania guraso biek euskaraz zekitenen kasuetan eta guraso bakar batek euskaraz zekien kasuetan, hau da, bikote mistoetako familietan, %44,7k jaso du euskara etxean (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 14).

Katalanaren transmisioari buruzko Casesnoves-Ferrer eta Masen (2017) ikerketaren arabera, badirudi gurasoen jaioterriak (*composició geolingüística*) ere eragina duela hizkuntza gutxituaren transmisioan. Izan ere, Bartzelonako 221 ikasle, Palmako 196 eta Valentziako 189 ikasle parte-hartzaile izan zituzten emaitzen arabera guraso biak zonalde katalanekoak izanda askoz aukera gehiago daude katalana transmititzeko (%85 Palman eta %83 Bartzelonan). Bikote mistoko (guraso bat zonalde katalanekoa izanda eta bestea erdaldunekoa) familien %57an katalana erabili zuten Bartzelonako ikasleekin, eta %34 eta %35 Palma eta Valentziako ikasleekin.

Ikusten da hizkuntzari dagokionez, gurasoen konfigurazioak eragina izan dezakeela familiako kideen arteko komunikazioan, euskarari eta katalanari buruzko emaitza hauetan oinarrituta. Hala ere, aipatzekoa da euskaraz dakien gurasoa gaztelania H1 duenetan, %49k euskara erabili duela seme-alabekin (Eusko Jaurlaritzak, 2016a: 16). Hiztun berriei buruzko ikerketan parte hartutako guraso hiztun berri guztiek seme-alabekin euskaraz egiten dute euren bikotea euskaldun zaharra zein hiztun berria izan (Ortega eta beste, 2016: 135). Hau da, euskaraz jakitea euskara H1 izatea baino erabakigarriagoa da seme-alabekin erabiliko den hizkuntza-hautua egiterakoan. Hala ere, badaude gurasoen konfigurazio linguistikoa, jaioterria eta hizkuntza-gaitasuna baino erabakigarriagoak izan daitezkeen faktoreak. Paula Kasaresek dioen moduan: “Hizkuntza-sozializazioan gurasoen hizkuntza-gaitasuna ez da alde zuzeneko eta ezinbesteko baldintza. Euskararen transmisioaren arloan gurasoen hizkuntza-gaitasunari ematen zaion erabateko garrantzia erlatibizatu behar dugula uste dut.” (Kasares, 2017a: 45).

Batez ere profil soziolinguistiko mistoa duten bikoteen kasuan, *One Parent-One Language* (OPOL) estrategia oso ikertua izan da (Döpke, 1992; Barron-Hauwaert, 2004; Caldas, 2012) eta estrategia oso erabilia izan da hainbat testuingurutan. 2.2.2.2. azpiatalean azaldu den bezala, estrategia hau darabilten familietan guraso bakoitzak hizkuntza batean egiten diete seme-alabei, horregatik ere ez da harritzekoa batez ere konfigurazio linguistiko mistoko bikoteen kasuetan erabiltzea. OPOL strategiaren helburu nagusia etxetik ume elebidunak hezte da. Döpkek (1992) Australian bizi ziren sei familietako guraso-haur komunikazio teknikak aztertu zituen. Familia horietan alemana eta ingelesa hitz egiten zuten OPOL estrategia erabiliz. Lanean aipatzen den moduan, alemana sustatzeko estrategia hau umea elebidun hezteko arrakastatsua den arren, esfortzu handia eskatzen du gizartean erabiltzen ez den hizkuntza gutxitua hitz egiten duen gurasoaren partetik. Kasu batzuetan guraso biak dira elebidunak, beste kasu batzuetan batek bakarrik daki gizartean nagusia ez den hizkuntza, baina gurasoen profila profil, guraso bakoitzak hizkuntza batean bakarrik egiten die umei, gutxienez banan-banako interakzioetan.

OPOL estrategiaren erabilera oso orokortuta badago ere, gaitasun elebiduna lortzeko arrakasta ez da asko neurtu, eta OPOL estrategia jarraitu den batzuetan seme-alabek ez dituzte gurasoen espektatibak bete, gaitasunari zein erabilerari dagokienez. De Houwerrek (2007) ikertu zuen zergatik txikitatik bi hizkuntza entzuten dituzten ume batzuek ez dituzten gero bi hizkuntza horiek erabiltzen. Horretarako, galdetegiak bidali zituen Flandriako (Belgikako) hainbat hezkuntza zentrotara. Guztira, 6 eta 10 urte bitarteko seme-alabaren bat zuten 1.899 familiatan tokiko hizkuntza nagusia den nederlanderaz ez den beste hizkuntza bat hitz egiten zen (soilik edo nederlanderaz gain). Erantzunetan oinarrituta erakutsi zuen OPOL estrategia ez dela beharrezkoa eta ezta estrategia nahikoa ere umeak bi hizkuntzak hitz egiteko.

Azaldu den moduan, euskararen eremuan guraso biek euskaraz zekitenen kasuetan, EAEko 16 urtetik gorako biztanleriaren %83,3k euskara soilik jaso du (Eusko Jaurlaritza, 2016a: 13). Hitzun berriei buruzko ikerlanean ere, guraso biek euskaraz zekitenen kasuan, ez da ohikoa bi hizkuntzak transmititzea, gaztelania (ere) erabili den familietan guraso biak hitzun berriak ziren eta bietako batek gaztelaniaz egiten zuen (Ortega eta beste, 2016: 139). Aurkeztutako datuetan oinarrituta, esan daiteke euskararen kasuan OPOL estrategia erabiltzea baino askoz ohikoagoa dela guraso biek euskaraz egitea biek euskaraz dakitenean, euskara gurasoen H1 zein H2 izanda. Euskarari buruzko emaitza hau Yamamotoen (2001) *gehienezko engaiamenduaren* estrategiarekin bat egiten du. Printzipio hau nagusia ez den hizkuntzan ahalik eta murgiltze gehien eskaintzen saiatzean datzala, hizkuntza nagusiaren presioa indargabetzeko (ikus 2.2.2.2. azpiatala). Yamamotoen arabera, gehienezko engaiamenduaren estrategia OPOL baino eraginkorragoa izan daiteke:

In general, the more that the parents use the minority language and the less that the minority language parent uses the mainstream language in speaking to the child, the greater the likelihood that the child will use the minority language to the parent who is a native speaker of it. This finding undermines the one parent–one language principle, which does not seem to provide the most optimal linguistic environment for promoting children’s active use of the non-mainstream language in cross-native/community language families. (Yamamoto, 2001: 127-128)

Hizkuntza-kudeaketako erabaki batzuk kontzienteak dira, ondo hausnartuak, adibidez, aipatutako OPOL eta gehienezko engaiamenduaren estrategiak hausnartuak izan ohi dira. Askotan, ordea, hizkuntzen kudeaketa ez da modu kontzientean aplikatzen. Izan ere, ohikoa da hizkuntza-kudeaketa ez kontziente egitea, hau da, politika espliziturik gabeko hizkuntza-erabilera aurrera eramatea. Hizkuntza-politikarik ez izatea ere politika bat da, inkontzienteagoa. Batez ere immigrazio egoeretan (baina ez soilik) erronkak izan ohi dira familia barruko hizkuntza-politikak aurrera eramateko, baina jatorrizko hizkuntzaren mesedetarako kudeaketa esplizitu eta kontziente bat egon ezean, hizkuntza nagusiaren presioa gehiegi izango da eta bigarren edota hirugarren belaunaldikoek jatorrizko hizkuntzaren mesedetan egin beharrean,

testuinguruko hizkuntza nagusiaren alde egiteko aukera asko daude bai erabilerari zein transmisioari dagokienez. Are gehiago, immigrazio egoeretan hirugarren belaunaldiko hizkuntza galera ohikoa da.

Esate baterako, Comellas eta Junyent (2021) ikertzaileek Katalunian bizi diren filipinar jatorrikoen hizkuntza filipinarren gaitasuna eta familia eremuko filipinar hizkuntzen erabilera aztertu zuten. Filipinetatik etorritako belaunaldiko zein Katalunian jaiotako lehenengo belaunaldiko 177 parte-hartzailearen datuak jaso zituzten galdetegien bitartez. Lan honen helburua praktikak aztertzea zenez, aipatzekoa da gehienbat jarrera eta erabaki ez hausnartuak identifikatzen direla, subkontzienteak, ohituretan oinarritutakoak. Baieztatu zuten belaunaldi arteko etenaren dinamikak aplikagarriak zirela kolektibo honetan, ohikoagoa izan arren eten hori lehenengo belaunalditik bigarrenera gertatzea, transmisioaren etena belaunaldi migratuaren eta lehenengo belaunaldiaren artean ere somatzen da. Belaunaldi migratuko gehienek gutxienez hizkuntza filipinar bat erabiltzen dute seme-alabekin, baina seme-alaba batzuek beste hizkuntza bat erabiltzen dute neba-arrebekin (37k 126tik, %29,4) eta datu horrek zalantzan jartzen du gero seme-alaba horiek hizkuntza filipinarrak transmitituko dieten euren seme-alabei (alegia, bigarren belaunaldiari).

Aurretik 2.2.2.2. azpiatalean esan den moduan, *Happylingual* ikuspegia ere “estrategia falta” bezala uler daiteke. Hala ere, ikuspegi honek nolabaiteko hausnarketa bat eskatzen du herentziatzko hizkuntzari lotuta emozio positiboak izatean, eta hizkuntza guztiak errespetatzean oinarritzen delako, umeak hizkuntza bat zein beste bat aukeratu. Kopeliovich (2013) estrategia hau erabili zuen bere lau seme-alaben errusiera eta hebreera hizkuntzen garapen linguistikoari buruzko ikerketa longitudinalean. Kopeliovich eta bere bikoteak Errusiatik emigratu zuten Israelera eta han hazi ziren euren seme-alabak: nagusiari errusieraz egiten zioten, baina haur hezkuntza hasi aurreko udan, hebreerazko aktibitateak egin zituzten berarekin, eskolarako prestatzeko. Ikerketan bere seme-alaben garapen linguistikoaren erregistratzen joan zen behaketa etnografikoaren, grabaketan eta *action research* tekniken bidez. *Happylingual* ikuspegiak ahalbidetu zuen jarrera emozional positiboak garatzea hizkuntzekiko eta testuinguruarekiko, umeen hizkuntza hautua umeengan utziz. Hau da, estrategia hau hizkuntza-gaitasunean edo erabileran zentratu beharrean, umearen hizkuntzarekiko jarrera emozionalean zentratzen da eta horri ematen dio garrantzia.

Estrategia falta duten eta *Happylingual* ikuspegia hartzen duten familietan ez ezik, hizkuntza gutxiuaren mesedetarako etxeko erabilera sustatzen duten familietan estrategia diskurtsiboen beharra dute umeek hizkuntza gutxitua erabiltzen ez dutenerako. Interakzio mailan erabiltzen diren estrategia diskurtsiboen helburua da umeen etxeko hizkuntzaren

erabilera sustatzea eta umeei baliabide linguistikoak eskaintzea, jakinda umeei testuinguruko hizkuntza nagusia erabiltzeko joera izango dutela. Lanzak (1997) bost estrategia diskurtsibo deskribatu ditu: ez ulertzearen itxura egitea (*minimal grasp*), gurasoak esanahia konprobatzeko galdera egitea berformulazio bat eskainiz (*expressed guess*), umek esandako hizkuntza gutxituan errepikatzea (*repetition*), hizkuntza gutxituari eustea (*move on*), eta kode-alternantzia (*code-switching*).

Bost estrategia hauek Norvegiar bizi ziren bi familia ikertzen identifikatu ziren Lanzaren (1997) lanean. Bi familia hauek 2 urteko umek zituzten eta ingelesa eta norvegiera erabiltzen zuten OPOL estrategia erabiliz; amek ingelesa erabiltzen zuten eta aitek norvegiera. Bildutako datuekin umeen kode-alternantziak gurasoen estrategia diskurtsiboekin zuen erlazioa aztertu zen. Errepikapena, jarraipena eta kode-alternantzia estrategia elebiduntzat har daitezke horietan gurasoek onartzen dutelako umek beste hizkuntza bat erabiltzea. Beste bietan (*minimal grasp* eta *expressed guess*) ez da onartzen hizkuntza nagusiaren erabilera, gurasoak ulertzen ez duela antzeztu behar duelako. Hortaz, estrategia elebidunek hizkuntza nagusiaren erabilera onartzen duten heinean, hizkuntza gutxituaren erabilera txikiagoa izango da umearen aldetik (De Houwer, 2007: 420).

Lanzaren (1997) bost estrategia diskurtsiboez gain, Gafarangaren (2010) lanean bi estrategia nagusi identifikatu ziren: hizkuntza-aldaketa eskatzea (*medium request*) eta elkarrizketa paraleloak (*parallel mode*). Ikerketan Belgikako ruandar komunitate bateko 25 familien datuak bildu ziren, ikertzailea bera behatutako testuinguruaren kide zelarik. Komunitate horretan hizkuntza-ordezkapena gertatzen ari da kinyaruanda-frantses elebitasunetik, elebakartasun frantsesera. Lehentasuna eman zitzaion 10 urte baino gutxiagoko umeren bat zuten familiei eta gehienbat umek barne hartzen zituzten interakzio espontaneoak grabatu ziren. Umek hainbat estrategia erabiltzen zuten helduen hizkuntza-aldaketa eskatzeko eta lanaren emaitzen arabera, horrek hizkuntza-ordezkapena errazten du, baina helduek kinyaruandaren erabilera mantenduz gero, umek paraleloki frantsesa erabiliz, umek gaitasun pasiboa garatu dezakete kinyaruandaz. Autorearen arabera, elkarrizketa paraleloak (*parallel mode*) izateak hizkuntza-ordezkapena ekiditen ez duen arren, eta ahula bada ere, mantentze estrategiatzat har daiteke. Elkarrizketa paraleloen estrategia diskurtsiboa Lanzaren (1997) hizkuntza gutxituari eustearen strategiaren antzekoa da, non elkarrizketa elebidunak onartzen diren, umearen hautua errespetatuz, baina Gafarangaren (2010) lanean azaltzen den moduan, aukera asko daude estrategia honen ondorioa elebitasun pasiboa izateko.

Paragrafo hauetan hizpide diren estrategia diskurtsiboez gain, Romanowskik (2021) bestelako estrategia batzuk ere topatu ditu poloniararen erabilera kudeatzeko Melbournen

(Australian) immigrazio testuinguruan bizi diren poloniar jatorriko gurasoen FHPTan. Galdetegi eta elkarrizketa indibidualen bitartez, ikertzaile honek poloniera transmititzeko hainbat estrategia identifikatu ditu gurasoen FHPTan: alde batetik, etxeko komunikazioa kudeatzeko estrategiak, eta, bestetik, jatorriko hizkuntza (poloniera) kudeatzeko estrategiak. Poloniar jatorriko gurasoen ia erdiak (%46) aurretik aipatu den OPOL estrategia erabiltzen zuten, baina hizkuntza-biko interakzioak (*dual-language interactions*) eta kode-alternantzia ere erabiltzen ziren (%35 eta %15 hurrenez hurren). Polonieraren kudeaketarako estrategien artean hauek identifikatu zituen Romanowskik: jatorrizko hizkuntzaren zuzenketa; irakurketa, telebista eta filmen kontsumoa; beste hizkuntzarik ez ulertzea (Lanzaren (1997, 2007) laneko *minimal grasp*); networking soziala; jolasteko taldeak eratzea; jatorrizko hizkuntzaren erabilera; jatorrizko hizkuntzaren rolaz hitz egitea; jatorrizko hizkuntzan irakurtzen eta idazten irakastea; jatorrizko herria bisitatzea; eta bilera sozialak antolatzea polonieraz egiteko.

Aurkeztu diren testuinguru ezberdinetako ikerketekin erakutsi den moduan, hizkuntza gutxiak sustatzeko estrategiak identifikatu dira mundu osoan zehar. Hizkuntza tokiko hizkuntza gutxitua zein immigrazio egoera bateko hizkuntza izan, beste hizkuntza bat nagusia den testuinguruetan zailtasunak egoten dira hizkuntza gutxituaren mesedetan egiteko. Horregatik, estrategiaz gain, estrategia diskurtsiboak izatea ere lagungarria izan daiteke, baina umeei hizkuntza gutxituaren gaitasun sortzailea ere garatzeko, garrantzitsua da estrategia diskurtsiboak elebidunak ez izatea (De Houwer, 2007: 420), hau da, hizkuntza gutxituan gaitasun sortzailea ere garatzeko aukera gehiago daude umearen hizkuntza nagusiaren erabilera mugatzen bada, horrek hizkuntza gutxitua erabiltzeko aukera gehiago eskaintzen dituelako.

3.2.2. Murgiltze ereduak estrategia moduan

Fishmanen (1991) lanarekin erakutsi den moduan (ikus tesiko bigarren kapituluko 2.1.3 azpiatala), hizkuntza-indarberritze prozesuetan hezkuntza sistemak hizkuntza gutxitua sustatzeko ardura hartzea garrantzi handikoa da. Ardura hartze hori hezkuntza elebiduneko askotariko eredu edo programen bidez egiten da munduan zehar (Idiazabal eta beste, 2015). Murgilketa ereduak dira programa edo eredu horietako batzuk, eta hain zuzen ere, hainbat ikerketak erakutsi du gurasoek horrelako ereduaren aldeko hautua egiten dutela euren FHPTan. Jarraian aukeraketa hori zertan datzan azalduko da.

Irlandan egindako Hickeyren (1999) lanean erakutsi zen *naíonra* (irlandera murgiltze Haur Hezkuntza) aukeratzeko gehien aipatu zen arrazoia zela seme-alabek irlandera ikasteko nahia. Begi bistako arrazoia dirudien arren, emaitza honek erakusten du irlandera ikasteko estrategia ona dela murgiltze ereduak (Hickey, 1999: 99).

Hellerren (2003) lanean Kanadako familia baten adibidea agertzen da, non gurasoek bizitza gehiena ingelesez egiten duten, baina umeak eskola frantses batera eramaten dituzten Toronton. Eskolaren aukeraketaren arrazoiaren artean identitatea eta nazionalismoa agertu ziren arren, arrazoirik garrantzitsuenak gaur egungo ekonomia globalizatuan eleaniztuna izatea abantaila dela izan zen (Heller, 2003: 477). Esan daiteke, beraz, Toronton ingelesez bizi diren guraso batzuentzat umeak frantsesetik eskolaratzea ume ingeles-frantses elebidunak izateko estrategia izan daitekeela.

Galizierari buruzko Nandiren (2017) lanean ere, gurasoek *Semente* eskolak aukeratzea galizieraren mesederako estrategia bezala identifikatu zen. Ez soilik murgiltze programak izateagatik, baizik eta gaztelaniaren hegemonia sustatzen duten gobernu politiken aurkako erresistentzia eta desadostasuna adierazteko diskurtsoetatik jaiotako eskolak direlako (Nandi, 2017: 12). Nandiren hitzetan “Many pro-Galician parents took this attempt as an extension to their Galician-centred family language policy” (Nandi, 2017: 82). Ez hori bakarrik, galizierazko murgiltze ereduaren hautua makro mailako politiken kontrako erabaki politiko eta ideologikoa ere bada: “These language management endeavours could be interpreted as counterhegemonic strategies to destabilise the normalisation and legitimisation of the dominant discourse” (Nandi, 2018: 220).

Euskararen eremuan, murgiltze D ereduaren hautua estrategia bezala identifikatu da testuinguru ezberdinetan, bai euskaraz ez dakiten familietan, zein euskaraz dakiten familietan. Izan ere, eskola izan da euskalduntze tresnarik boteretsuena, eta hala eta guztiz ere, bere ahalmena mugatua da (Jauregi, 2015: 70).

Murgiltze D ereduaren mesedetan egitearen arrazoiaren artean Amorrortu eta Ortegak (2009) motibazio integratzaileak eta instrumentalak eta bestelako hizkuntza-ideologietan oinarritutako aurreiritziak identifikatu zituzten. Motibazio integratzailearen barruan euskararekiko konpromisoa eta D ereduko umeekin integratzea ziren arrazoi nagusiak. Euskarak eremu publikoan eta lan munduan duen prestigioagatik, motibazio instrumentala ere identifikatu zen. Murgiltze ereduaren mesedetan egiten duten hizkuntza-ideologiaren artean, hain mesedegarriak izan ez daitezkeen honako usteak identifikatu zituzten: “euskara zaila da”, “ia ezinezkoa da heldutan ikastea”, “bakarrik murgiltzarekin ikas daiteke”, eta “hizkuntza gehiago jakinda, errazagoa hizkuntza berri bat ikastea”.

Kasaresen (2014) lanean oinarrituta, testuinguru gehienbat euskalduna den Irurritako ume gehienak eskolan hasi aurretik euskalduntzen dira, eta ez dago euskarazko murgiltze eredu ez den beste aukerarik. Beraz, ezin daiteke eskola estrategia esplizituztat hartu eskolak

euskalduntze prozesuan rol garrantzitsua duen arren. Iruñean, aldiz, egoera konplexuagoa da: geroz eta euskaraz dakiten familia gehiago egon arren, ez omen dago hainbeste inplikazioa haurrak euskaraz haztearekin, guraso askok ez dituzte hezkuntzak umeak euskalduntzeko dituen mugak ikusten, eta D ereduak zailtasunak ditu euskara gaitasun ona eta euskararen erabilera bermatzeko (Kasares, 2014: 295-296). Hau da, Iruñeako testuinguruan, D ereduak euskara ikasteko estrategia egokia izan daiteke, baina bere mugak ditu hainbat gurasok identifikatzen ez baditu ere.

Gasteizko eremuan kokatzen den Escandonen (2016) lanaren arabera, guraso euskaldun zein erdaldunentzat D ereduak aukeratzea garrantzitsua da. Hala ere, euskaraz “egiteko gaitasuna garatu duten seme-alaben gurasoek orokorrean euskarari dagokionez modu negatiboan bizi izan dute haurren eskolaldia” (Escandon, 2016: 135) eskolaratzean euskaraz ez zekiten umeekin kontaktuan egon zirelako eta horrek gaztelaniarekiko joera handiagoa ekarri zuen. Horregatik ere, eskolaz eta familiaz besteko eremuak euskaraz izatea bilatzen dute guraso euskaldun batzuek. Izan ere, garrantzi handia ematen diote aisialdian euskaraz egiteari eta euskaraz egiteko gogoari.

3.2.3. Familiaren testuinguruari eta kultur kontsumoari buruzko estrategiak

Familian hizkuntza gutxituaren erabilerarako estrategiez gain, badaude familiaren baitan aurrera eraman daitezkeen beste estrategia batzuk. Ondoren, bestelako estrategia horiek identifikatu edota definitu dituzten lanetan sakontzen da. Hain zuzen ere, sozializatzeko testuinguru berrien bilaketa eta kultur kontsumoa.

Casanoves-Ferrer eta Masen (2017) lanean hizkuntza bat sustatzeko “bizilekuaren aukeraketa” estrategia moduan aipatzen da (ikus 2.2.2.2. azpiatala). Estrategia hori identifikatu duten bi ikerketa aipatuko dira jarraian. Baina bizilekuaren aukeraketa estrategia moduan erabiltzeko, testuinguruaren irakurketa egin behar da, eta garatu edo erabili nahi den hizkuntzarentzako erronka asko identifikatzen badira, erronka baino, aukera gehiago eskaintzen dituen bizilekua aukeratu.

Barkhuizenen (2006) lanean erakusten den moduan, guraso batzuek euren jatorriko immigrazio kontzentrazio handia zuen bizitegi-auzoa aukeratu zuten, euren etxeko hizkuntza erabiltzeko aukera gehiago izateko asmoarekin. Immigrazio kasuak ez direnetan ere aurkitu izan da bizitokiaren aldaketa hizkuntza gutxitua sustatzeko asmotan. Esate baterako, Ortega eta besteren (2016: 187-188) lanean Zeanuriko parte-hartzaile batek azaltzen du Zeanurin jaio zela bere gurasoek Zeanurira bizitzera joatea erabaki zutelako berak euskaraz ikas zezan.

Ikusi den moduan testuinguruak eragin handia izan dezake, eta horren kontziente diren familiek euren FHPtarako lagungarria den testuingurua bilatu dezakete.

Bizitoki aldaketaz gain, bestelako estrategia batzuk ere identifikatu dira gurasoen hizkuntza-kudeaketei buruzko ikerketan. Esate baterako, telebista kontsumoa sustatzearen estrategia. Curdt-Christiansen eta La Morgiaren (2018) ikerketan Ingalaterrako aniztasun handiko herri bateko 28 familia txinatar, 28 familia italiar eta 10 familia pakistandarrek hartu zuten parte. Datuak galdetegi baten eta elkarrizketa indibidualen bitartez bildu ziren (komunitate bakoitzeko 10 familia). Emaitzen artean telebista kontsumoari dagokiona bereziki interesgarria da; familia guztietako seme-alabek telebista ikusten zuten ingelesez, familia txinatar eta italiarren bi herenek kontsumo hori mugatzen zuten gehienez eguneko ordu batera, besteek 2 ordu edo gehiago. Telebista kontsumoa jatorrizko hizkuntzan askoz baxuagoa da: familia italiarren erdiak eta 4 familia txinatarrek eskaintzen zieten programaren bat euren seme-alabei, familia pakistandarren kasuan, ez zuten urduerazko programarik eskaintzen. Lanean, familien erabakiak hizkuntza bakoitzak testuinguru horretan duen estatusarekin justifikatzen da. Little (2020: 264) honako ondorioa ateratzen du, Curdt-Christiansen eta La Morgiaren (2018) lanean oinarritua: “While some of this may be due to availability, at least some of the viewing habits are attitudinal, since all languages are represented in some form or another on online streaming platforms.” (Little 2020: 264). Hau da, hizkuntza gutxitu askoren arazoa eskaintzaren eskuragarritasuna da, edota eskaintza nahikoa ez egotea sustatu nahi den hizkuntzan.

Telebista kontsumoaz gain, beste motatako kontsumo kulturalen artean nahikoa hedatuta dago irakurketa partekatua, batez ere adin txikiko umeekin. Hickeyren (1999) lanean esaten den moduan: “reading simple children’s books aloud is a very effective strategy of providing L2 input for parents whose own L2 skills are limited” (Hickey, 1999: 106). Irlandaraz ondo moldatzen ez diren gurasoentzat oso garrantzitsua da audio-liburuaren erabilera umeen irlandera ikaskuntza sustatzeko, baina eskaintza nahikoa mugatua da: “there is little support for parents who are willing to use Irish books with their child, but are unsure of their own competence to read aloud to their children.” (Hickey, 1999: 107).

Ikerketa berean grabatutako irlanderazko abestiak eta sehaska-kantak aipatzen dira, gurasoentzako testu eta itzulpenekin, baina gomendatzen da horiekin umea jaio aurretik edo jaio berria denetik hastea: “for effective introduction into the home, it is recommended that parents be made aware of such materials from early in their child’s life, and encouraged to use them and become comfortable with them as the child grows” (Hickey, 1999: 107).

Horrezaz gain, testuinguru batzuetan administrazio publikoak bultzatutako ekimenak eta baliabideak daude. Aurretik aipatutako lan gehienak gurasoek euren familian aurrera eramaten dituzten estrategiei buruzkoak dira, eta horretan zentratu izan da FHPren ikerketa ildoak. Hala ere, aipatzekoa da gobernu mailako estrategiak eta ekimenak ere badaudela. Esate baterako Purkarthoferrek (2020: 137) honako bi hauek aipatzen ditu Zelanda Berriko gobernuari lotuta:

New Zealand's Ministry of Māori Development provides **booklets, newsletter** and a **website** with what is considered **relevant information for parents who want to raise their children bilingually** (Chrisp 2005). In this way, family efforts are met with community or in this case state initiatives. Wales has started the distribution of **information material on early bilingual development via midwives** taking care of new-born children and their parents (Edwards and Pritchard Newcombe 2006). (Purkarthofer, 2020: 137, letra lodia gehituta)

3.2.4. Estrategiak aurrera eramateko agenteak

FHPren baitako hizkuntza-kudeaketaren barruan, familian gertatzen den hizkuntza gutxiaren erabileraren kudeaketa, murgiltze ereduaren aukeraketa eta testuinguruaren eta kultur kontsumoaren aukeraketa sakondu da orain arte. Kudeaketa horiek gehienbat gurasoetan zentratutako ikerketatan oinarrituta daude, baina aurreratu den moduan, gurasoak ez dira FHPtako agente bakarrak. Azpialt honetan aurreko azpiatalean bildu diren estrategiak aurrera eramateko agenteak identifikatzen dira hainbat ikerketatan oinarrituta. Besteak beste, gobernuak, gurasoak, eskola eta seme-alabak identifikatu dira agente edo eragile bezala. Agente anitz identifikatzen diren arren, ikerketek erakutsi dute beti ez dagoela argi noren ardura den zer egitea. Ardura duten guztiak agente dira, baina agente diren guztiek ez dute ardura edo erantzukizuna HPPn edota FHPn.

Euskal hiztunetan zentratzen den Ortega eta besteren (2016: 37) lanean hiztunen jarrera proaktibo motibazio indartsuekin lotzen da; agente proaktibo bezala identifikatu ziren hiztunen kontzientzia eta konpromiso-maila handia zuten, euskararekiko sentimendu positibo sakonak eta barneko balioak zituzten.

Aotearoako ikerketan, parte-hartzaile gehienek ustetan hizkuntza baten biziberritze prozesua gizarte osoan partekatzen den ardura da. Hala ere, gehiengoak uste du gobernuak rol garrantzitsuagoa edota ardura handiagoa duela:

A majority in all cohorts agreed that revitalisation is a responsibility shared across society, but whether the government should carry a key role attracted debate, with over three quarters of Māori and Māori/Pākehā feeling the government is responsible, but only 57 percent of Pākehā. (Albury, 2016: 295)

Lanen (2010) ikerketan kven hizkuntzaren ordezkapena aztertzen da Norvegiako iparraldeko komunitate batean. Datuak elkarrizketa soziolinguistikoan, behaketaren eta feedback saioen bitartez bildu ziren 1996 eta 2007 artean. Lanaren izenburuan adierazten den

moduan, guraso gehienek euren ustez seme-alabentzat onena zena egin zuten. Artikulu honen ekarpena, besteak beste, makro eta mikro mailetan daude hizkuntza-politiken erlazioaren azterketa da; ondorioztatu zen makro mailako hizkuntza-politika bat ezartzen denetik (kasu honetan 1970ko *Norwegianisation Policy*) indibiduo-mailako ekintzetara denbora tarte bat dagoela, denbora behar dela politika horiek barneratzeko eta barneratu ondoren ekintzetan gauzatzeko.

FHPren ildoan gurasoek nolabaiteko ardura dutelako iritzi edo ustea nahikoa onartuta eta hedatuta dago. Aipatu beharrekoa da “gurasoak” esaten denean familia bateko kide heldu bati edo gehiagori egiten zaiola erreferentzia. Izan ere, Smith-Christmasen (2018) lanean amama hartzen da agente nagusizat: “Nana is one of the main actors in the Campbell family’s Gaelic-centred FLP” (Smith-Christmas, 2018: 136).

Batzuetan gurasoen ardura ikertzaileek atxikitzen diete, eta beste batzuetan gurasoek diote euren ardura dela hizkuntza transmititzea: “It is clear that parents consider the transmission of English to their children an important goal and part of their duty as a good parent.” (Walls, 2018: 229).

Gurasoen ardurak euren etxeko FHPan esan nahi du egitekoak edo eginkizunak dituztela, honako hauek identifikatu dira besteak beste: “negotiating and moderating the choice of languages, dealing with emotional sides of multilingual interaction, balancing competing demands and setting priorities, modifying their own everyday behavior, choosing schools, reading materials and entertaining, etc.” (Kopeliovich, 2013: 250)

Riches eta Curdt-Christiansenen (2010) lanean guraso txinatarrek hizkuntza-arrakasta euren eta euren seme-alaben gain uzten dute eta guraso anglofonoek eskolarengan uzten dute hasierako erantzukizuna: “the Chinese parents place the responsibility for success squarely on their own and their children’s shoulders, whereas the anglophone parents place the initial responsibility on the school and the FI [French Immersion] program” (Riches eta Curdt-Christiansen, 2010: 536).

Aurreko ikerketako anglofonoen antzera, Alburyren (2016) lanean unibertsitateko gazte gehienek uste dute maoriera transmititzearen ardura ez dela gurasoena, eskolena baizik: “they are unlikely to accept that parents should carry responsibility for language transmission, having asserted in clear terms that this is primarily a responsibility for classrooms.” (Albury, 2016: 306)

Agentibitateak lotura du ardurarekin, baina guraso askoren ustetan, ardura ez duten beste agenteak ere badaude seme-alaben hizkuntza-garapenean. Hain zuzen ere, seme-alabak beraiek, beste ikerketa batzuetan ikusi izan den moduan (Kasares, 2014; Curdt-Christiansen,

2016; King, 2016; Smith-Christmas, 2017, 2020; Curdt-Christiansen eta La Morgia, 2018; Otwinowska eta beste, 2019; Said eta Zhu, 2019; Nguyen eta Hamid, 2020).

Euskararen gaur egungo egoeran oinarrituta, badaude euskara-elkarteek, ikastetxeek eta udalek ere garrantzi handia dutela diotenak, “egitasmo berriak antolatzerakoan, nahiz dauden eskola-orduz kanpoko jarduerak euskalduntzerakoan” (Amonarriz, 2017: 76).

Azpiatal honetan erakusten den moduan, maila guztietako eragile ezberdinak daude FHPn; makro mailako gobernua eta udalak, meso mailako eskola eta elkarteak, eta mikro mailako gurasoak eta seme-alabak. Agente edo eragileak askotarikoak izateak ekintzak aurrera eramateko zailtasunak ekar ditzake, agente bakoitzak bere interesen eta helburuen aldeko ekintzak burutuko dituelako. Agenteen ekintzek helburu ezberdinetara badaude bideratuta, agenteen arteko negoziazioak ekarriko ditu, jarraian azalduko den modura.

3.2.4.1. Agente ezberdinen arteko negoziazioak

Familiaren eremuan, agenteen arteko negoziazioen auziak gehien bat guraso eta umeen arteko negoziazioei egiten diete erreferentzia tesi honen kasuan. Aurretik 3.1.1.5. azpiatalean ikusi izan den moduan, umeen agentziak eragina du familia esparruko hizkuntza-politiketan. Seme-alaben eraginak hizkuntza nagusiaren zein hizkuntza gutxituaren alde zein kontra egin dezake.

Esate baterako, FHPri buruzko hainbat ikerketatan aurkitu izan umeek hizkuntza nagusiaren erabilera eskatu izan dutela etxeko eremuan (Gafaranga, 2010; Revis, 2015: 188; Smith-Christmas, 2016; Said eta Zhu, 2019; Curdt-Christiansen eta Huang, 2020: 183). Ikerketa horietan, gurasoek hizkuntza gutxituaren mesedetarako FHPak izan arren, umeek testuinguruan nagusi den beste hizkuntzaren alde egiten dute eta kaleko egoera etxeko eremuan erreproduzitzeko eskari esplizitua egiten diete gurasoei.

Hala ere, kontrakoa ere ikusi da, hau da, identifikatu dira kasuak non hizkuntza gutxituaren alde egin duten umeek, ez bakarrik hizkuntza gutxitua etxeko eremuan sartuz, baizik eta gurasoak beraiek hizkuntza gutxitura erakarrit. Besteak beste, Kasaresen (2014), Nandiren (2017), Hickeyren (1999) lanek erakutsi dute umeen eragin hori.

3.3. Hizkuntza-praktikak

Hizkuntza-praktikak dira Spolskyren (2004) hizkuntza-politika eta plangintza ereduko hirugarren eta azken osagaia. Hizkuntza-praktikei arreta eskaintzeak hizkuntza-kudeaketaren arrakasta neurtzeko aukera eman dezake. Izan ere, estrategiek ez dute beti espero diren emaitzak lortzen. FHPko ikerketen kasuan, familiaren baitako hizkuntza-praktiken azterketa

guraso-umeen arteko elkarrekintzetan zentratu da. Horrelako ikerketetako datu bilketak era batekoak baino gehiagokoak izan ohi dira: ikerketa batzuk parte-hartzaileek hizkuntza-praktikei buruz emandako azalpenenetan oinarritzen dira, hau da, hizkuntza-praktika deklaratuak ikertzen dira. Beste ikerketa batzuetan, berriz, datu-bilketa etnografikoa egiten da. Azken hauen artean daude, besteak beste Nandirena (2017) Galizian, zeinetan datu-bilketa autoetnografikoa egin zen; Smith-Christmasena (2018) Eskozian, behaketaren bitartez; eta Kasaresena (2014) Nafarroako Iruritan eta Iruñean, behaketa etnografikoaren bitartez eskolaren testuinguruan. Jarraian datozen paragrafoetan ikerketa hauetako emaitza nagusiak aurkeztuko dira.

Nandiren (2017) lanean, hizkuntza-praktikei buruzko datu bilketa elkarrizketen bidez egin zen, baina deklaraturakoa balidatzeko, umeekin zuten komunikazio egoera batzuk grabatzeko eskatu zitzaizkien gurasoei. Lan honetan, galiziera hitzun berriak ziren gurasoak hiru multzotan klasifikatu ziren euren hizkuntza-praktiken arabera. Alde batetik, ahal zuten guztietan galiziera erabiltzen zutenak zeuden. Beste alde batetik, beti (edo gehienetan) gaztelaniaz egiten zutenak. Erdiko talde handiena eta heterogeneoena, batzuetan galizieraz eta beste batzuetan gaztelaniaz egiten zutenena da. Azken talde horrek galizieraz egiten du lanean, baina gaztelaniaz etxean edo sozializatzerako orduan (Nandi, 2017: 198). Hala ere, Nandiren lan gehiena lehenengo taldeko gurasoetan zentratu izan da, testuinguruaren galiziera sustatzeko erronken aurrean galizieraren alde egiten duen kolektiboan, galiziera erabiltzen dutenak, alegia. Talde horretan sartzen diren gurasoek galizieraren erabilera sustatzeko espazio berriak sortu dituzte: “These counter-elite parents have started widening the symbolic space for Galician” (Nandi, 2017: 191), baina badaude galizieraz egiteko estrategia zutenen artean, umeen agentziak aldaketa eragin dutenak: “who maintain a pro-Galician FLP, although they receive some positive results during the initial years of their children’s education, the situation changes as soon as these children develop their own “acts of identity”” (Nandi, 2017: 192).

Eskoziar gaelikoaren ikerketan, Smith-Christmasek (2018) 9 urteko lan etnografikoa egin zuen familia bateko elkarrekintzak behatuz eta grabatuz. Gaelikoaren murgilketaz gain, eta familian gaelikoaren aldeko esfortzuak egin arren, hirugarren belaunaldian hizkuntza nagusiaren (ingelesaren) mesederako aldaketa argia zegoen. David, Maggie eta Jacob umeek ingelesa erabiltzea nahiago zuten, baina helduen praktikak ere aldatuz joan ziren umetik umera. Davidek, nagusienak, Maggie eta Jacobek baino gaeliko gehiago jaso zuen eta gaeliko hitzun jariotsu bezala identifikatzen da lanean (Smith-Christmas, 2018: 134). Maggie, ordea, ingelesez erantzuten dio amamari, batzuetan kode-alternantzia erabiliz. Azkenik, Jacob, gazteena izanik, bere gaitasuna gaelikoz besteena baino mugatuagoa zirudien, input gutxiago jaso zuelako, ez

bakarrik anai-arreben ingelesaren erabileragatik, baizik eta Jacobek berak ez zuelako onartzen gaelikoaren erabilera (Smith-Christmas, 2018: 147).

Euskararen testuinguruan, Kasaresek (2014) behaketen eta gurasoen testigantzen bitartez aztertu zituen umeen hizkuntza-praktikak. Iruritako testuinguruan, oro har, euskaraz egiten dute, baita etxean gaztelaniaz (soilik edo gehienbat) egiten duten umeek ere. Hala ere, geroz eta gaztelania gehiago erabiltzen omen dute umeek, beharbada telebistaren eraginez, edo helduen euren artean gaztelaniaz egiteko ohiturengatik (Kasares, 2014: 218). Umeen arteko hizkuntza-praktikak gehienbat euskaraz dira, baina praktika horiek ere, etxera eramaten dituzte etxeko eremuan euskararen erabilera sustatuz. Iruñean euskararen egoera oso ezberdina da; ez du hainbesteko presentzia. Hala ere, badaude haurrak euskaraz eskolatuz gero, euskara etxean sartu zaien familiak (Kasares, 2014: 282): gurasoek hurrei esker hizkuntza ikasteko aukera dutelako (Lourdesen eta Raquelen kasuak, 17. eta 20. FG), ikastolako irakasleen gomendioengatik euskaraz egiten hasten direlako (Ameliaren kasua, 18. FG), edota umeak euskara hurbil izan dezaten saiatzen direlako (Susana eta Fernandoren kasua, 19. FG). Adinkideen arteko hizkuntza-praktiketan, etxean euskaraz egiten duten umeek, euskaraz sozializatzeko joera dute, baina ikastolan hasiz gero euskara ikasten, ez diote euskarari eusten (Kasares, 2014: 289). Salbuespenak salbuespen, eta euskararen mesederako kasuak daudela aintzat hartuta, Iruñean bizi diren haurren hizkuntza-praktika gehienak gaztelaniaz dira, Kasaresen arabera.

Ikerketa etnografikoa ez izan arren, gurasoen testigantzak biltzea ere familiaren eremuan egiten diren hizkuntza-praktiken datuak eskuratzeko teknika baliagarria da. Irlandan egindako Hickeyren (1999) ikerketan parte hartutako gurasoek azaldutakoaren arabera, haur hezkuntzako adineko seme-alabak urte betez irlanderazko murgiltzean egon ondoren, etxeko irlandera erabilera igo egin zen. Gurasoen %40k ez zuen inoiz irlandera erabiltzen, eta seme-alaba urte bete eskolaratuta egon ondoren, bakarrik %8k adierazten zuen ez zuela inoiz erabiltzen irlandera etxean. Guztira, gurasoen %81ak nabaritu zuen irlanderaren erabileraren igoera. Emaitza hauekin Hickeyk adierazten du, alde batetik, murgiltze ereduak hezkuntzaz gain, etxeko eremuan ere eragina duela: "it may be that early immersion provides an effective bridge from school use of the minority language to some home use, at an age when children are proud to exhibit new skills and less self-conscious about errors and limitations" (Hickey, 1999: 108-109). Bestetik, bigarren kapituluan esan den moduan (ikus 2.3), seme-alabek agentzia dutela eta haiek ere alda ditzaketela etxeko hizkuntza-praktikak eta dinamikak.

Hizkuntza-praktikei buruzko atal honetan aurkeztutako ikerketetan erakutsi den moduan, testuinguru makroak etxeko praktikek baino eragin handiagoa izan dezake seme-alaben

hizkuntza-praktiketan. Ikerketek baieztatu dute haurren etxetik kanpoko hizkuntza-praktikek eragin dezaketela etxeko hizkuntza-praktiketan, batez ere, etxeko arauak edo estrategiak hizkuntza gutxituaren arnasmune ez badira eta hizkuntza nagusiaren erabilera onartzen bada (adibidez Smith-Christmasen (2018) lanean gertatzen zen bezala).

Kapitulu honetan erakutsi den moduan, asko izan dira FHPren diziplinan egin diren ikerketak, bai immigrazio testuinguruetan, bai hizkuntza gutxitu bat duten testuinguruetan. Ikerketa horiek FHPn dagoen aniztasuna erakutsi dute, baina baita zeharka topatu diren aldeak, ideologia, kudeaketa eta praktiken mailetan. Maila ideologikoan gurasoen eleaniztasunarekiko jarrerak positiboak izan ohi dira, behintzat, testuinguruan hizkuntza gutxituak prestigioa badauka eta atzerriko hizkuntza barne hartzen duen eleaniztasuna baldin bada. Bestalde, ikerketek erakutsi dute hizkuntza-kudeaketa mailan gurasoek askotariko estrategiak izan ditzaketela haurrengan eleaniztasuna sustatzeko. Gurasoen ideologiaren eta testuinguruak eskaintzen dituen aukeren arabera, estrategiak era batekoak ala bestekoak izan daitezke. Azkenik, praktikei dagokienez, kapitulu honetan berrikusitako lanetatik atera daitezkeen ondorio orokorra hau da: haurrengan eleaniztasuna sustatzen nahi duten gurasoen kasuan, ez dirudi erraza hizkuntza hegemonikoaren presioa gaitzitu eta hizkuntza gutxituaren erabilera sustatzea seme-alabengan. Hala ere, hizkuntza-erabileren konplexutasuna ulertzeko orduan, zailtasunak kasu arrakastatsuak bezain esanguratsuak dira, beti ere hizkuntza-erabilerak testuinguru historiko eta soziolinguistikoan kokatuta.

Hain zuzen ere, kapitulu honetan ikusi da FHPak testuinguruan kokatuta daudela beti. Helburuak lortu ahal izateko, gurasoek testuinguruaren aukeren eta erronken arabera hartzen dituzte erabakiak. Euskal testuinguruan egin diren ikerketen berrikusketan argi geratu da euskara eta gaztelania direla FHPetan kontuan hartu diren hizkuntzak. Bi hizkuntza horiez gain, ingelesa ere aztertuko duten lanen faltan, hain zuzen ere, tesi honek bidea egin nahi du, hobeto ulertu ahal izateko ea nolakoak diren gurasoen FHPak haurrak eleaniztun hazteko. Kapitulu honen zehar aurkeztu diren ikerketak oso garrantzitsuak izan dira tesi honen hipotesiak formulatzeko. Hain zuzen ere, hurrengo kapitulu honen aurkeztuko dira hipotesiak, tesiaren alderdi metodologikoekin batera.

BIGARREN ZATIA: ATAL ENPIRIKOA

4. METODOLOGIA

Kapitulu honetan ikerketaren alderdi metodologikoak aurkeztuko dira. Lehenik eta behin, ikerketa gidatzen duen helburu nagusia gogoraraziko da eta jarraian ikerketa galderak eta hipotesiak azalduko dira. Kapituluaren bigarren atalean ikerketaren izaera eta diseinu metodologiko orokorra zein diren azalduko da. Horrez gain, ikerketarako datuak biltzeko, kodetzeko eta aztertzeko erabili diren teknikak eta tresnak zehaztuko dira.

Kapitulu honetako atalak ikerketarekin ondo lerrokatzeko, kontuan hartu behar da tesi honen fokua Getxo udalerriko ikastola bateko Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleen gurasoengan jarri dela. Lagina kapitulu honetan azaltzen da sakonki, baina merezi du aurretik ere, gogoraraztea, ikerketa galderak, helburuak eta hipotesiak testuinguruan ondo kokatzeko.

Ikerketa honetan, “metodologia” hitza erabili da ikerketaren izaera kuantitatiboa, kualitatiboa edo mistoa izaera azaltzeko. Aldiz, “metodologia teknikak” ikerketa egiterakoan erabilitako metodo zehatzei buruz hitz egiteko erabiliko da. Horrez gain, “teknika” hitzak ezagutza teorikoari kontrajarritako parte praktikoari egiten dio erreferentzia (Altuna eta beste, 2008: 4, in Hernandez, 2010: 295). Beraz, metodologia eta teknikak bereizi egingo dira, bi kontzeptu horiek hainbatetan sinonimotzat jo izan diren arren (Hernandez, 2010).

4.1. Ikerketaren helburua, galderak eta hipotesiak

Tesi honen helburu nagusia euskararen erabilerarako mesedegarria ez den EAEko testuinguru bateko ikastolako gurasoen Familia Hizkuntza-Politika (FHP) eleaniztuna ikertzea da, hiru planotan: plano ideologikoan, euren ideiak, baloreak, eta iritziak aztertuta; kudeaketa-planoan, hizkuntza bakoitzarentzat martxan jartzen dituzten estrategiak ikertuta; eta hizkuntza-praktiken planoan, euren seme-alabengan eta testuinguruan behatzen dituzten hizkuntza-praktiketan arreta jarrita. Tesiaren sarrerako atalean zehaztu den ikuspegi eleaniztunetik abiatuta, euskara, gaztelania eta ingelesa sartu dira azterketan. Izan ere, seme-alaben hezkuntzan eta hizkuntza-errepertorioan presente dauden hizkuntza denak kontuan hartu gabe, nekez lortuko da hizkuntza-sozializazioaren dinamiken eta prozesuen ikuspegi osoa izatea.

Ikerketa galderen bidez, gurasoen FHPk sustatzen dituzten ideiak eta espektatibak azaleratu nahi izan dira, eta baita FHPren ezaugarriak, erronkak, gako mesedegarriak eta emaitzak ere, betiere gurasoen ikuspuntutik. Ikerketa galderak modu orokorrean formulatu dira, baina bakoitzerako hipotesi bat egin da, geroago azaltzen den moduan. Zortzi ikerketa galdera eta zortzi hipotesi formulatu dira. Ikusiko den moduan, gai batzuk hipotesi batek baino gehiagok zeharkatzen ditu, eta ondorioz, ideia batzuk leku batean baino gehiagotan agertuko dira. Baina

galdera bakoitzak alde ezberdin batean jartzen du fokua, eta nahiago izan da behar beste ikerketa galdera egitea, tesiaren emaitza potentzial guztiak jasotzeko aukera izateko asmoz.

Hona hemen 8 ikerketa galderak. Lehenengo lau galderak gurasoen ideologiekin lotuta daude, 5.-7. galderak hizkuntza-kudeaketari buruzkoak dira, eta 8. galdera hizkuntza-praktiketan zentratzen da.

1. Seme-alabek hiru hizkuntza –euskara, gaztelania eta ingelesa– ikasten eta erabiltzen dituztela kontuan harturik, gurasoek zein balio ematen diote hizkuntza bakoitzari eta nola hierarkizatzen dituzte balio horiek?
2. Zeintzuk dira gurasoen usteak elebitasuna eta eleaniztasunari buruz? Eta galdera orokor horri lotuta, zelan irudikatzen dute elebitasuna eta eleaniztasuna? Nolako usteak daukate haurren gaitasun eleaniztasunaz?
3. Zeintzuk dira gurasoen hizkuntza-transmisioari buruzko usteak? Eta galdera orokor horri lotuta, zein eremu dira garrantzi handienekoak gurasoen ustez eta zein hizkuntzatan zentratzen dira gehien eremu bakoitzean?
4. Zelan interpretatzen eta baloratzen dituzte gurasoek euren testuinguru soziolinguistikoaren ezaugarriak, eta testuinguru horretan hizkuntza bakoitzak dituen erronkak eta aukerak?
5. Gurasoek zein estrategia daukate esparru bakoitzari lotuta eta hizkuntza bakoitzari dagokionez?
6. Gurasoen ustez, norena da hizkuntzen kudeaketarako estrategiak aurrera eramateko ardura eta zeintzuk dira agenteak?
7. Zein faktorek laguntzen edo oztopatzen dute FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramatea, gurasoen ustez?
8. Zein dira umeen praktika linguistikoak gurasoen ikuspegitik, eta gurasoek nola baloratzen dituzte?

Esan bezala, ikerketa galdera bakoitzari hipotesi bat dagokio. Hipotesiak helburu nagusiaren markoan formulatu dira, FHP diziplinan egindako ikerketen emaitzak kontuan harturik. Jarraian hipotesiak azaldu eta justifikatuko dira.

4.1.1. Lehenengo galderaren hipotesia

Lehenengo ikerketa galdera gurasoen euskara, gaztelania eta ingelesarekiko jarrerei eta balioei buruzkoa da eta, beraz, hipotesia ere hizkuntza-ideologiaren planoan kokatzen da.

1. ikerketa galdera. Seme-alabek hiru hizkuntza –euskara, gaztelania eta ingelesa– ikasten eta erabiltzen dituztela kontuan harturik, gurasoek zein balio ematen diote hizkuntza bakoitzari eta nola hierarkizatzen dituzte balio horiek?

1. hipotesia. Parte-hartzaileek ikastolako gurasoak izanik, euskararekiko balio positibo eta sendoak izatea aurreikusten da, eta hor balio identitarioa bereziki nagusitzea. Honi lotuta, espero da gurasoek hizkuntza-balioen hierarkia bat izango dutela, euskara erdigunean jarritz. Gaztelaniari dagokionez, testuinguru soziolinguistikoan daukan erabilera hegemonikoa kontuan izanda, espero da gurasoek hizkuntza honi balio integratzailea ematea. Azkenik, ingelesari gurasoek balio instrumental argia ematea aurreikusten da, hizkuntza honek lortu duen *lingua franca* izaera kontuan hartuta.

Kontuan hartuta ikerketa honetako parte-hartzaile guztiek ikastolan eskolaratu dituztela euren seme-alabak, aurreikusten da euskarari emango diotela gehienbat balio integratzailea, euskaldunen identitateari lotuta, bai euskaraz dakitenek zein ez dakitenek, Euskal Herrian egindako beste ikerketa askotan ere ikusi den moduan (esate baterako, Amorrortu eta Ortega, 2009; Amorrortu eta beste, 2009; Martinez de Luna, 2013; Kasares, 2014; Etxenike, 2015; Hernandez, 2015; Jauregi, 2015; Calejero, 2016; Escandon, 2016; Eusko Jaurlaritza, 2016c; Ortega eta beste, 2016; Ikardo, 2017; Lizeaga, 2017). Horrez gain, bestelako hizkuntza gutxituekiko jarrerak kontuan hartu diren beste ikerketa batzuetan ere, hizkuntza gutxitu horrekiko emaitza positiboak aurkitu dira (Pujolar eta beste, 2010; Nandi, 2017).

Gaztelaniari dagokionez, espero da balio integratzailea aurkitzea, EAEn eta Getxoko testuinguruan daukan nagusitasuna kontuan harturik. Instrumentala ere badauka, baina agian gurasoek aintzat hartuko dute hau, hausnarketa egin barik, zeren euren testuinguruan guztiek dakitelako gaztelaniaz eta hori ez da besteengandik ezberdintzeko ezaugarria. Balio identitarioaz ez da hipotesirik egin. Konplexua izan daiteke auzi hau, zeren eta tesiko gurasoen ikuspuntutik (batzuen kasuan behintzat) gaztelania euskararekin lehian egon daitekeela espero da, eta aldi berean, eguneroko bizitzako hizkuntza da. Interesgarria izango da ikertzea alde hori gurasoek nola ikusten duten. Euskal testuinguruan, gaztelania edo frantsesarekiko jarrerak ez dira ikerketa askoren arreta nagusia izan. A eredu ikasleekin eta ikasle etorkinekin egin diren ikerketa batzuek erakutsi dute gaztelaniarekiko jarrera positiboa daukatela (Huguet eta Lasagabaster, 2007; Ibarraran eta beste, 2008; Lasagabaster eta beste, 2014). Litekeena da ikerketa faltaren arrazoia izatea hizkuntza horien egoera oso egonkorra dela eta oso gutxi zalantzan jartzen dutela hizkuntza horien prestigioa eta beharra.

Inglesari dagokionez, batez ere, Eusko Jaurlaritzaren (2017a) landa-lanean oinarrituta, aurreikusten da hizkuntza honekiko jarrerak oso positiboak izatea eta gurasoek atxikitzen dioten balio nagusia instrumentala izatea (Cenoz, 2001; Ibarraran eta beste, 2008). Aldiz, ez da espero balio integratzailek egokitzea atzerriko hizkuntza honi.

Hiru hizkuntzak banaka aztertzeaz gain, ezin da ahaztu hiru hizkuntza horiek egoera eta estatus ezberdinak dituztela EAEn, eta baita ere tesiko gurasoen seme-alaben bizitzetan. Tesi honetan eleaniztasunaren ikuspegi holistikoa hartzen da eta, hortaz, ez zaie soilik hizkuntza bakoitzarekiko balio eta jarrerari begiratu behar, baizik eta hiru hizkuntzak elkarrekin daudenean, bakoitzari ematen zaion lekua edo lehentasuna ere aztergai izango da. Horrela, espero da nolabaiteko hierarkia egongo dela gurasoen FHPtan, eta horren arabera, lehentasunak ipiniko dituztela aurreikusten da. Euskara guraso askoren FHParen ardatz nagusia izatea espero da eta hau euskarari atxikitzen dizkioten balioekin koherentea izango da. Euskararen egoera gutxiuaren kontzientzia erakutsiko dute gurasoek, euren testuinguru soziolinguistikoaren errealitatean tinko kokatuta dauden seinale. Ondorioz, euskararen mesedetarako FHPa izango dutela aurreikusten da. Euskararen zentratuko direla aurreikusten da 4.1.3. azpiatalean eta baita estrategiekin lotutako hipotesietan (4.1.5. azpiatalean).

4.1.2. Bigarren galderaren hipotesia

Bigarren hipotesiaren gaia elebitasuna eta eleaniztasuna da, eta honela formulatu da, ikerketa galderaren markoan:

2. ikerketa galdera. Zeintzuk dira gurasoen usteak elebitasuna eta eleaniztasunari buruz? Eta galdera orokor horri lotuta, zelan irudikatzen dute elebitasuna eta eleaniztasuna? Nolako usteak daukate haurren gaitasun eleaniztasunaz?

2. hipotesia. Gurasoek eleaniztasunarekiko jarrera positiboak izatea espero da, kontuan izanda, batetik, eleaniztasunaren aldeko hezkuntza-politikak, eta bestetik, guraso parte-hartzaileek ikastola aukeratu izana. Halaber, aurreikusten da gurasoen ustez seme-alabak euskara-gaztelania elebidunak izango direla, baita eleaniztasuna utopiatzat daukaten gurasoen kasuan ere.

Eleaniztasunaren inguruko jarrerak positiboak izatea espero da, hainbat ikerketatan ikusi den moduan (Amorrortu eta Ortega, 2009; Amorrortu eta beste, 2009; Cenoz, 2009; Eusko Jaurlaritza, 2017a). Ikerketok erakutsi dute eleaniztasunaren aldeko jarrera positiboak gizartean orokortuta daudela, batetik, euskara-gaztelania elebitasunaren aldeko hizkuntza eta hezkuntza-politikengatik, eta bestetik, eleaniztasunaren alde azken hamarkadetan hezkuntza-politiketan bultzatu diren diskurtso eta neurriengatik. Plano ideologikoan “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto” ideia gurasoen diskurtsoan topatzea espero da. Jarrera positibo orokor horren barruan, aniztasuna aurkitzea espero da, euskararekiko mesedegarriak diren ideologia batzuk aurkituz (euskara ikasteko murgiltze sistema aukeratzearen aldekoak, besteak beste) eta beste batzuk, ingelesaren mesedetan zein euskararen mesedetan egin dezaketenak (esate baterako, zenbat eta lehenago ikasi hizkuntza bat, errazagoa izango da, eta ideologia horrek edozein hizkuntzaren mesedetan egin dezake). Ñabardurak eta diskurtso kritikoa ingelesarekin lotuta topatzea posible

da, euskal gizartean euskararentzat ingelesarekiko kezka badago eta (Amorrortu eta beste, 2009).

Gainera, Ikastolen Elkarteko Hizkuntz Proiektuan hezkuntza eleaniztunaren (gutxienez hirueledunaren) aldekoa da, eta asimitu behar da Getxoko ikastola honek planteamendu hau jarraitzen duela:

Hizkuntzaren trataera dela eta euskal eskolak bere gain dituen erronkak handiak dira: XXI. mendeko gizarte berriari erantzunez euskarari eta euskal kulturari erantzun osoa ematea, inguruko beste bi edo hiru hizkuntza indartsuen irakaskuntza duina ziurtatzea, eta, azkenik, jatorri ezberdineko ikasleen kultur eta hizkuntz ezaugarriei trataera egokia ematea. (Ikastolen Elkartea, 2009: 36)

Beraz, aurreikusi daiteke ikastolako gurasoek proiektu honi buruz dakitela, eta hizkuntza gutxituan (euskarari) oinarritutako eleaniztasunaren aldekoak izango direla, hori baita ikastolen elkarteak eskaintzen duena.

4.1.3. Hirugarren galderaren hipotesia

FHP bat ulertzeko ezinbestekoa da hizkuntza-transmisioaren inguruko ideiak ezagutzea. Galderarekin lotutako hipotesian ikusiko den moduan, transmisio prozesua nola gertatzen den inguruko ideiak azalarazi nahi izan dira, eta baita ere, gurasoen ustez, eremu eraginkorrenak zeintzuk diren:

3. ikerketa galdera. Zeintzuk dira gurasoen hizkuntza-transmisioari buruzko usteak? Eta galdera orokor horri lotuta, zein eremu dira garrantzi handienekoak gurasoen ustez eta zein hizkuntzatan zentratzen dira gehien eremu bakoitzean?

3. hipotesia. Guraso parte-hartzaileek euskara seme-alaben H1 izatearen aldeko FHPk bultzatzea espero da, betiere euskararen lehentasunaren hipotesia beteko dela pentsatuta (1. hipotesia), eta kontuan hartuta, baita ere, ama-hizkuntzaren ideologiak euskal gizartean daukan pisua (Ortega eta beste, 2016). Aldi berean, eta ikastolako gurasoak direla kontuan harturik, espero da gurasoek pentsatzea hezkuntza seme-alabak euskalduntzeko eta garapen eleaniztasuna lortzeko tresna eraginkorra izango dela. Azkenik, espero da gurasoentzat etxetik eta eskolatik kanpoko beste eremu batzuk ere garrantzitsuak izatea euskararen sustapenerako (eskolaz kanpoko jarduerak, aisialdia, kultur kontsumoa, esate baterako). Ingelesa ere gurasoen FHPtan agertuko dela aurreikusten denez, eta etxeko eta eskolako eremuak euskararentzat eremu estrategikoak izanik, espero da ingelesa “bigarren mailako eremuetan” edo inpaktu gutxiagoko eremuetan agertuko dela. Hala nola, eskolaz kanpoko jardueretan eta kultur kontsumoan.

Tesi honetako gurasoen artean, batzuk euskaldunak izango direla aurreikusten da, denak ez. Horrek euren hizkuntza-transmisioaren ideietan eragina duen ala ez jakin barik –agian tesiak alde honen inguruan emaitzaren bat emango du– argi dago guraso guztiek ezin izango dutela euskara H1 bezala transmititu. Gurasoen hizkuntza-gaitasunean muina jartzen duen transmisioaren paradigma klasikoaren arabera, protagonismoa familian dauden hizkuntzek

dute. Hala ere, Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmak (ikus 2.3) eta euskararen kasuan Paula Kasaresek (2014; Kasares eta beste, 2022) erakutsi duen moduan, planteamendu honek ez du azaltzen euskararen belaunaldiz belaunaldiko jarraipenean gertatu dena, gurasoen ehuneko txikia euskalduna baitzen. Argi dago prozesu horietan beste “transmisio” mota bat gertatu dela eta gurasoak ez diren bestelako agenteak daudela. Tesi honetan jakin nahi izan da zein ideia dituzten gurasoek hizkuntza-jabekuntza eta transmisioari buruz, zein pisu duen familiaren bidezko transmisioak eta zein beste “transmisore” identifikatzen dituzten.

Euskal hizkuntza-politikan familiaren transmisioari garrantzi handia eman zaio, guraso euskaldunek euren seme-alabei euskara transmititu diezaieten bultzatuz eta. Datu soziolinguistikoen arabera (ikus 1.2.4), duela 50 urte partzialki eten zen etxeko transmisioa errekuperatu egin da. Baina aldi berean eta paraleloki, hezkuntzaren bidez ere hizkuntza gutxitu bat ikasi ahal delako mezua zabaldu da euskal gizartean. Zehazki, gurasoen artean asko zabaldu da D eredu H1 gaztelaniadun ikasleentzat arrakastatsua izan daitekeelako ideia. Hala ere, familia eremu estrategikotzat hartzen da, familia ez euskaldunetan ere bai, ez bakarrik jarreraren transmisioarengatik, baita ere etxean hizkuntza sartzeko ekintza enblematikoengatik. Paula Kasaresek (2014) hau frogatu du eta hala zabaltzen ari da gurasoen formazio saioetan; erakunde publiko batzuek (adibide moduan, Getxoko “Emaiozu euskara” kanpaina) antzeko mezuak zabaltzen ari dira.

Hizkuntza-politikaz gain (lotuta egon badaitezke ere), euskararen familiaren bidezko transmisioa abantaila handia dela orokortua dagoen ustea da. Uste hau ama-hizkuntzaren ideologiak azaltzen du (Skutnabb-Kangas, 1981; ikus 2.2.2.1; ikus 3.1.1.3 ere euskal gizartean daukan predikamendua (Ortega eta beste, 2016)). Horren ondorioz, espero da tesiko gurasoek ere uste hau izatea eta euren FHPn ondorio argi bat uztea, alegia: guraso euskaldunek seme-alabei euskaraz egitea espero da, estrategiekin lotutako hipotesietan ikusiko den moduan. Familiaren garrantzia guraso ez-euskaldunen artean aurkitzea ere espero da, eta familiara euskara sartzeko moduak bilatzea espero da, Paula Kasaresek (2014) topatu zuen moduan.

Hala ere, euskararen biziberritze prozesuan hizkuntza-transmisioaren beste zutabe nagusia hezkuntza izan dela kontuan harturik, aurreikusten da gurasoek sinestea hezkuntzaren bidez euskalduntzea posiblea dela. Zein motatako hezkuntza sistema? Hizkuntza gutxituan oinarritutako hezkuntza sistema duda barik, hainbat ideologiatan oinarritua: “murgiltze sistemak hobeto ikasten dira hizkuntzak” eta “hizkuntza bat zenbat eta lehenago ikasten den, hobeto” (“*the earlier the better*” ustea).

Gaztelaniari dagokionez, bere ezagutza eta erabilera testuinguruak bermatuta daudenez, espero da gurasoek pentsatzea eskolan egiten denarekin nahikoa dela.

Ingelesari dagokionez, hirugarren hizkuntzarako hainbat ideologia mesedegarri identifikatzea espero da, hala nola, “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobe” ustea (“*the more the better*”), “umeak esponjak dira”, “zenbat eta lehenago hasi, hobe” (“*the earlier the better*”), eta “elebiduna izanda, hirugarren hizkuntza errez ikasten da”, hainbat ikerketetan identifikatu direnak (Amorrortu eta beste, 2009).

4.1.4. Laugarren galderaren hipotesia

Tesiaren deskribapen nagusian azpimarratu den moduan, lan honen helburu garrantzitsua da euskararen erabilerarako mesedegarria ez den testuinguru soziolinguistikoa ikertzea. Horren haritik, funtsezkoa da testuinguruarekiko gurasoen ideiak eta euren “kontzientzia soziolinguistikoa” ezagutzea, hau da, testuinguruaren ezaugarriak, abantailak eta zailtasunak zein puntutaraino ezagutzen dituzten jakitea. Horren inguruko datuak jasotzea gurasoen FHPen estrategiak eta arrakasta ulertzeko ezinbestekoa da.

4. ikerketa galdera. Zelan interpretatzen eta baloratzen dituzte gurasoek euren testuinguru soziolinguistikoaren ezaugarriak, eta testuinguru horretan hizkuntza bakoitzak dituen erronkak eta aukerak?

4. hipotesia. Testuinguru soziolinguistikoa interpretatzeko eta baloratzeko orduan, euskarari dagokionez, gizartean dauden bi profil nagusi aurkitzea espero da: alde batetik, euskararen egoera soziolinguistikoa oro har larria dela uste duten gurasoak eta Getxoko testuinguruan erroka asko identifikatzen dituztenak, testuinguru oztopatzailetzat joz; beste alde batetik, Getxon euskarak aukera asko dituela uste duten gurasoak eta oro har “arrosa koloreko etorkizuna” ideia erakusten dutenak (Amorrortu eta beste, 2009; Ortega eta beste, 2016). Gaztelaniaren kasuan, ez da espero erronkarik topatuko diotenik gurasoak euren testuinguruan. Azkenik, ingelesari dagokionez, ez da espero gurasoek ingelesa sustatzeko oztoporik adieraztea.

Hipotesian ikusten den moduan, aniztasun handia aurkitzea espero da gurasoen testuinguruaren balorazioari dagokionez, bakoitzak bere errealitatea ikusi, deskribatu eta baloratzea espero delako. Gurasoen esperientziak ezberdinak izango direla pentsa daiteke eta horrek euren balorazioak baldintzatuko dituela.

Aniztasuna espero bada ere, bi balorazio nagusi aurreikusten dira. Alde batetik, testuinguruaren balorazio ezkorra egingo duten gurasoak egongo dira. Kontuan hartuta parte-hartzaileek euskararen aldetik ospe ona duen ikastola bat aukeratu dutela euren seme-alaben hezkuntzarako, eta euskararekiko espektatiba eta helburu anbiziotsuak izango dituztela, ziur asko pentsatuko dute Getxon ezingo dituztela espektatiba denak lortu. Kike Amonarrizen

“Euskararen bidegurutzetik” (2019) liburuan azaltzen den moduan, oso ohikoa da euskararen egoeraren pertzepzio okerra izatea, eta bere hitzaldietan esan ohi duen moduan, euskaldunenak dira normalean edalontzia erdi hutsik ikusten dutenak.

Beste alde batetik, testuinguruko balorazio positiboa edo nahiko positiboa egiten duten gurasoak ere topatzea espero da, agian euskaraz ez dakitenean artean, erdaldunen euskararekiko jarrera eta aurreiritziei buruzko lan batean topatu zenaren haritik (Amorrortu eta beste, 2009: 166). Izan ere, lan honetan “arrosa koloreko etorkizuna” deituriko ideia identifikatu zen. Ideia honen arabera, euskararen egoera ziurtatuta dago, kontuan izanda euskarak eskola bezalako eremuetan zer-nolako aurrerabidea egin duen.

Getxoko testuinguruan euskara gutxi erabiltzen bada ere, balorazio positiboa egiten duten gurasoek balioa emango diote testuinguruan egiten diren ekarpenei. Ondorengo 4.3.1. azpiatalean deskribatuko den moduan, Getxok hainbat egitasmo ditu euskara sustatzeko, bai udalarenak eta baita gizarte zibilarenak, Egizu elkartekoak, esate baterako.

Seme-alabek gaztelania erabat eta arazorik gabe ikasiko dutelako ustea aurkitzea aurreikusten da, gaztelania testuinguruak bermatuta dagoela eta bere presentzia eremu guztietan dagoela kontuan harturik. Familia euskaldunen kasuan ere ez da aurreikusten kezkarik adieraziko dutenik seme-alaben gaztelaniaren gaitasunaren inguruan.

Ingelesaren kasuan, ez da espero gurasoek euren seme-alabek ingelesa ikasteko oztopoak identifikatuko dituztenik. Egia da Bartzelonan kokatzen den Wallsen (2018) lanean guraso batzuek ingelesari lotutako kezka adierazi zutela. Hala ere, Wallsen laneko gurasoentzat ingelesa etxeko hizkuntza zen, eta Bartzelonako testuinguruan seme-alabek ingeles maila nahikoa ez lortzea kezka iturria zen. Aldiz, tesi honetako guraso parte-hartzaileen kasuan, ingelesa ez da etxeko hizkuntza, baizik eta atzerriko hizkuntza bat edo seme-alaben hirugarren hizkuntza.

4.1.5. Bosgarren galderaren hipotesia

Hipotesi hau kudeaketa-mailan kokatzen da, hurrengo biak bezala. Hiru galdera hauekin jakin nahi izan da gurasoek zein erabaki hartu dituzten eta zein estrategia martxan jarri dituzten, zeintzuk parte hartu duten ekintza horietan eta horiek aurrera eramateko topatu dituzten oztopoak eta egoera lagungarriak.

5. ikerketa galdera. Gurasoek zein estrategia dauzkate esparru bakoitzari lotuta eta hizkuntza bakoitzari dagokionez?

5. hipotesia. Kontuan izanda, batetik, tesiko parte-hartzaileak ikastolako gurasoak direla; bestetik, nolako hizkuntza-balioak dauzkaten hizkuntza bakoitzarekiko; eta azkenik, testuinguru soziolinguistikoaren irakurketa nola egiten duten, espero dena da hizkuntza-kudeaketarako estrategiak askotarikoak izango direla hizkuntzen arabera. Espero da euskara izatea estrategia gehien eta mota ezberdin gehienetakoak izango dituen. Alde honetatik, koherentzia espero da gurasoen ideia, uste, helburu eta estrategien artean.

Hipotesian aipatzen diren hiru arrazoiengatik –gurasoei asumitu zaien euskararekiko inplikazio maila, ikastolako gurasoak izanda; hizkuntzekiko balioak (1. hipotesia betetzen bada); eta testuingurua, deskribatu den moduan–, hipotesia da FHPren kudeaketan lehentasuna euskarari emango zaiola. Izan ere, gizartean ere euskarak duen minorizazioa orekatzeko neurriak beharrezkoak direla uste orokortua da (Idiazabal, 2017; 236/2015 Dekretuko 10. artikulua). Ondorioz, espero da tesiko gurasoek euskara sustatzeko estrategia aktibo eta esplizituak izatea, batez ere, eta bigarren hipotesia betetzen baldin bada, euren testuinguruko egoeraren erronkez kontzienteak diren gurasoen artean.

Euskarari lotutako estrategietan zentratuz, espero da guraso askok estrategia bezala ikastola aukeratu izana euskararen biziberritzearen historian bete duen rolaengatik (Euskaltzaindia, 2010). Hala ere, tesiak erakutsi beharko du ea horrezaz gain gurasoek bestelako eremuetan bestelako estrategiarik martxan jartzen duten, eta nortzuk diren egiten dutenak eta nortzuk egiten ez dutenak.

Aurreikusi daiteke guraso batzuek pentsatzea ikastolarekin bakarrik nahikoa dela. Izan ere, D eredia arrakastatsua izan daitekeela frogatu da euskal hezkuntza sistemaren 50 urteetako ibilbidean. Hala ere, eta berriro gurasoen balioak eta nahiak kontuan harturik, guraso askok eremu guztiek eskaintzen dituzten aukerak aprobetxatzea espero da. Eremu horien artean, familiaren baitako estrategiak, baina baita kanpoko aukerak ere, hala nola, eskolaz kanpoko jarduerak, kultur produktuen kontsumoa eta aisialdia.

Laburbilduz, eta zehazki FHPko literaturan oinarrituta (ikus 3. kapitulua), euskara sustatzeko honako estrategiak espero ahal dira: (1) ikastola aukeratzea eta ez edozein D eredu, (2) euskaraz dauden eskolaz kanpoko jarduerak aukeratzea, (3) seme-alaben hizkuntza praktikak kontrolatzea, (4) euskara erabiltzeko testuinguruak bilatzea edo sortzea, (5) euskara transmititzea seme-alaben H1 izan dadin (euskaraz dakiten gurasoek), (6) etxean euskara erabiltzea dakitenen artean (bikote euskaldunak eta mistoak), eta (7) *One Parent-One Language* (OPOL) estrategia bikote mistoen kasuan.

Gaztelaniari dagokionez, ez da espero aparteko estrategiarik topatzea. Getxoko testuingurua batez ere erdalduna izanik (ikus 4.3.1), espero da parte-hartzaileek ez sentitzea gaztelania indartzeko beharrik. Hau da, gaztelaniaren nagusitasuna dela eta, ez da espero gaztelaniaren mesedetarako ekintzak aurrera eramango dituztenik. Hala ere, gaztelaniak duen nagusitasun horregatik, gerta liteke inplizituki gaztelaniaren mesedetan egiten duten jarduerak aurrera eramatea.

Ingelesa sustatzeko estrategiei dagokienez, kontuan hartuta ingelesarekiko jarrerak positiboak izango direla eta hizkuntza honi atxikitako balioa instrumentala izango dela gehienbat (1. hipotesia baieztatzen bada), espero da hainbat estrategia topatzea seme-alaben ingeles gaitasuna hobetzeko: akademia batean klase partikularrak edo udalekuak, esate baterako. Ingelesari lotutako lorpenei dagokienez, oro har gurasoak asebeteta sentitzea aurreikusten da. Ez da aurreikusten ingelesaren erabilerarako estrategiarik aurkitzea.

4.1.6. Seigarren galderaren hipotesia

Ardura eta agentziaren gaiak gero eta garrantzi handiagoa hartzen ari dira FHP ikerketetan. Paula Kasaresen (2014) ikerketak hainbat auzi azalarazi ditu ardura eta agentziari lotuta eta horiei heldu nahi die tesiak: alde batetik, noraino heldu behar dira gurasoak euren FHPtan eta nor edo zein erakunde gehiagok dute ardura seme-alaben hizkuntzen garapenean? Eta bestalde, nortzuk dira eragileak eta benetako agenteak hizkuntzekin lotutako dinamiketan? Bi kontzeptu hauen garrantzia ikusita, galdera eta hipotesi bat formulatu da.

6. ikerketa galdera. Gurasoen ustez, norena da hizkuntzen kudeaketarako estrategiak aurrera eramateko ardura eta zeintzuk dira agenteak?

6. hipotesia. Espero da tesiko gurasoek ustea FHPko kudeaketa euren ardura dela eta, hortaz, eragile nagusiak eurak direla pentsatzea. Hala ere, Kasaresen (2014) ikerketan topatu den bezala, umeez ere agentzia edukitzea eta gurasoen FHPtan eragina izatea aurreikusten da.

Familien HPTan eragile asko daude, Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmatik azaltzen duen moduan (ikus 2.3 eta 3.2.4), baina gurasoek seme-alaben hizkuntzen garapena euren ardura dela pentsatzea aurreikusten da eta uste hori FHPren ardatz klabea izango da. Erantzukizuna euren dela kontuan harturik, eragile aktibo moduan jokatu dute eta hala geratu da islatuta euren FHPtan. Horrek ez du esan nahi ardura guztia euren eskuetan dagoela pentsatzen dutenik edo agente bakarrak eurak direla uste dutenik; asumitu behar da, kontzienteki ala inkontzienteki, beste agente batzuen laguntzarekin kontaktatu dutela euren estrategiak aurrera eramateko. Aldiz, beste agente batzuk oztopatzaileak direla ere konturatu dira.

Gurasoentzat eragile klabea ikastola izango dela aurreikusi daiteke. Izan ere, ikastola hori aukeratu dute, askok euren FHPren estrategia bat bezala, ziur asko. Baina ikastolak ez du rol bera izango familia guztientzat. Euskaraz ez dakiten gurasoek ikastola euskalduntze erreminta nagusi bezala ikusiko dute. Euskaraz dakiten guraso askoren kasuan, aldiz, ikastolaren rola etxean erabiltzen duten euskara sustatzea, egonkortzea eta lantzea izango da.

Bestalde, kontuan hartuta ikerketa honetan gurasoak direla parte-hartzaileak eta informatzaile bakarrak, aurreikusi daiteke guraso gehienek ardura gehienbat familian eta ikastolarengan uztea. Espero da tesi honek azalaraztea erakunde publikoen ardura nola ikusten duten gurasoek.

Umeei dagokienez, baliteke guraso askoren ustetan seme-alabek agentziarik edo eraginik ez izatea FHPtan. Baina Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmaren arabera, eta ikerketa askok erakutsi duten moduan (Kasares, 2014; Curdt-Christiansen, 2016; King, 2016; Bergroth eta Palviainen, 2017; Curdt-Christiansen eta La Morgia, 2018; Otwinowska eta beste, 2019; Said eta Zhu, 2019; Nguyen eta Hamid, 2020; Smith-Christmas, 2020), umeak agente indartsuak dira. Are gehiago, euren agentzia kontuan hartzen ez duten FHPak nekez izango dira arrakastatsuak. Espero da tesiak argi erakustea gurasoak zein puntutaraino diren honetaz kontziente.

4.1.7. Zazpigarren galderaren hipotesia

Gurasoen zailtasunak eta egoera zein gako mesedegarriak ezagutzea garrantzi handikoa da, alde batetik, FHPren arrakastaren klabeak ezagutzeko, eta beste alde batetik, gurasoei laguntzeko, hizkuntza-politika eraginkorrak gauzatu ditzaten. Hortaz, galdera eta hipotesi bat egin da auzi honi lotuta:

7. ikerketa galdera. Zein faktorek laguntzen edo oztopatzen dute FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramatea, gurasoen ustez?

7. hipotesia. Seme-alaben eleaniztasuna sustatzeko eta FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramateko orduan, zailtasun gehienak euskararekin lotuta izatea espero da. Aurreikusten da gurasoek Getxoko testuinguru soziolinguistiko erdalduna oztopo bezala identifikatzea euskararentzat. Aldiz, faktore lagungarrien artean, ikastola eta ikastolaren giro proaktiboa agertzea espero da. Gaztelaniari dagokionez, aurreikusten da gurasoek argi izango dutela testuinguru soziolinguistikoan daukan nagusitasuna dela gaztelaniaren mesederako jokatzeko duen faktorea. Azkenik, ingelesari dagokionez, ez da oztopo handirik aurkitzea espero, gurasoek hizkuntza honi emandako balio instrumental eta nazioarteko integraztaileagatik, eta baita ere ingelesa ikasteko eta pantailetan kontsumitzeko aukerak ugariak direlako gurasoen testuinguruan.

Estrategiak aurrera eramateko lagungarriak eta oztopatzaileak diren faktoreak aurreko galdera eta hipotesiarekin lotuta daude eta hainbat elementu aipatu dira han. Euskarari

dagokionez, hipotesia argia da: gurasoek Getxoko testuinguru soziolinguistikoa erronkarik nagusia bezala identifikatuko dute, eta, ondorioz, konpentsazio neurriak zentralak izango dira euren FHPtan. Hala ere, eta kontuan harturik Getxoko udalak eta Getxoko elkarte zibilak hainbat ekimen dituztela euskara sustatzeko, horiek faktore mesedegarri bezala identifikatuko dituztela espero da. Testuinguru honetan, ikastolak arnagune bezala funtzionatzea aurreikusten da, ez bakarrik espazio fisikoan, ikastolaren inguruko jarduera eta harremanetan ere bai.

Horrezaz gain, eta umeen agentziaz egindako beste ikerketek erakutsi dutenaren haritik, espero da umeen agentzitate erabakigarria izango dela euren ekintzetan: umeek ez badute zerbait egin nahi, hau da, estrategiaren baten kontra baldin badaude, ez dute egingo eta estrategia horren emaitza ez da lortuko; beraz, seme-alabak oztipoa izan daitezke (Gafaranga, 2010; Revis, 2015: 188; Smith-Christmas, 2016; Said eta Zhu, 2019; Curdt-Christiansen eta Huang, 2020: 183). Baina seme-alabak bat baldin badatoz gurasoen euskararen aldeko FHParekin, orduan FHP sendotzeko faktore indartsuak izango dira (Hickey, 1999; Kasares, 2014; Nandi, 2017).

Tesiak erakutsiko du umeen portaerak nolakoak diren eta, ezberdintasunak egonez gero, zein umetan eta zein egoeratan diren ezberdinak. Ez da hipotesi bat formulatu beste ikerketetan agertu diren beste aldagaiez, adina hain zuzen ere, baina tesian aldagai hau inportantea izatea espero da.

Gaztelaniari dagokionez, eta kontuan harturik aurreko hipotesietan ere hizkuntza horri ez zaiola leku berezi bat eman, hizkuntza horrekin zailtasunik ez identifikatzea espero da; alderantziz, euskararentzako helburuak lortzeko gaztelania mehatxu bezala ikusi dezakete gurasoek. Ingelesaren helburuak lortzeko zailtasunik ez da aurreikusten gurasoen aldetik.

4.1.8. Zortzigarren galderaren hipotesia

Tesi honetan hizkuntza-praktikak ez dira zuzenean behatu edo grabaketen bidez jaso, baina era berean, FHPren azterketa hanka-motz geratuko litzateke alderdi hau batere kontuan hartu gabe. Beraz, hizkuntza-praktikei buruzko gurasoen pertzepzioak jasotzea oso interesgarria da, eta azkenengo galdera eta hipotesia gai honetan kokatu dira.

8. ikerketa galdera. Zein dira umeen praktika linguistikoak gurasoen ikuspegitik, eta gurasoek nola baloratzen dituzte?

8. hipotesia. Tesiko testuinguru soziolinguistiko berean edo antzekoetan umeen artean gelaz kanpoko eskola giroan eta kalean gaztelaniaren erabilera oso handia dela kontuan hartuta (Soziolinguistika Klusterra, 2013, 2017b, 2021, 2022a, 2022b), espero da umeek gehien bat gaztelaniaz egingo dutela euren artean esparru horietan, baina euskaraz ere bai etxean, euskaraz egiten duten gurasoak dituztenen kasuan.

Arrue proiektuko (Soziolinguistika Klusterra, 2012; 2013, 2017a, 2018, 2020) emaitza eta ondorioetan oinarrituta, aurreikusi daiteke gurasoek adierazitako seme-alaben praktikak Arrue proiektuko emaitzekin bat etortzea eta ume hauek gaztelaniaz egitea euren artean etxeko hizkuntza-politikak edozein izanda ere. Hau da, gurasoen ikuspegitik, umeek gaztelaniaz egingo dute gehienbat. Guraso euskaldunekin, eta helduekin oro har, espero da umeak eta gaztetxoek euskarari gehiago eustea (Soziolinguistika Klusterra, 2022a). Espero da tesiak erakustea zein egoeratan gertatzen den hori, eta baita ere ea adina hizkuntza-praktiketan eragina duen faktorea ote den.

Hizkuntza-praktiketan ez da ingelesa kontuan hartu, atzerriko hizkuntza izanik, eskola testuingurutik kanpo ez delako espero LH4ko seme-alabek ingelesa erabiltzeko esparrurik aurkitzea familia hauen testuinguruan ingeles klaseetatik kanpo.

4.2. Ikerketaren diseinua: kasu azterketa

Ikerketa hau kasu azterketa da. Familia kopuru mugatu baten bitzta errealeko eta euren testuinguruko gertakariak aztertzen dituen ikerketa enpirikoa da (Robson, 1993; Kasares, 2014; Nandi, 2017;). Robson (1993) eta Yin (2014) bat datoz kasu azterketaren definizio honekin: fenomeno garaikide bat bere errealitatearen testuinguruan aztertzen duen ikerketa enpirikoa da. Kasu azterketaren erabilera oso ohikoa da gizarte zientzietan (Lizarraga eta Altuna, 2020) eta gizarte zientzietan kokatzen diren Familia Hizkuntza-Politiken (FHP) inguruko ikerketa ugari erabili dute, adibidez, Li (2006), Kopeliovich (2010), Ren eta Hu (2013), Nandi (2017), Barr eta Seals (2018), Reyna Muniain eta beste (2019), eta Wilson (2020) adituek.

Hua eta Davidek (2008) identifikatutako kasu azterketen ezaugarri guztiak dira aplikagarriak ikerketa honetan: (1) kasu kopurua txikia da (19 familia aztertu dira); (2) helburua ez da emaitzak edo ondorioak gizartera orokortzea; (3) datu analisi sakona egin da eta teknika kualitatiboak erabili dira analisirako (ikus 4.5. atala), (4) informazioa era naturalean batu da, hau da, ez da espermentaziorik egin; eta azkenik, (5) ez da beharrezkoa denbora mugatzea. Tesi honetako datu bilketa –galdetegia, eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualen bidez egindakoa– ez zen aldi berean egin. Kasu azterketaren abantaila argia da lortzen den informazioa sakonagoa eta aberasgarriagoa dela eta iturri desberdinetatik jaso daitekeela informazioa (gure kasuan, familiako kide desberdinetatik). Ezaugarri eta abantaila hauengatik, hizkuntza-politika ikertzeko (Nandi, 2017: 114) eta jarrera kognitibo, sozial, linguistikoa edo konbertsazionala aztertzeko (Hua eta David, 2008; Kasares, 2014) asko erabilitako metodoa izan da. Euskararen gizarte egoeraren alorrean ere hainbat adituk erabili izan dute kasu azterketa, esate baterako, Sánchez Carrión (1981), Erize (1997), Hernandez (2007), Kasares (2014) eta Garaio (2022).

Ikerketa honetarako kasu azterketa egitea egokiena da, kasu azterketek kasu konkretu baten konplexutasuna biltzen dutelako eta interes berezia pizten duen kasuak bere ingurunearekin elkarrekintza duelako (Stake, 1998 in Lizarraga eta Altuna, 2020). Lan honen kasuan, hainbat familiaren FHPak hartzen direlako interesgunetzat eta FHP horiek elkarrekintzan daudelako euren artean, zein ikastola eta testuinguru makroarekin.

Kasu azterketa kritikatu izan da, jasotzen diren datuak ez direlako esanguratsuak beste egoera batzuetara orokortzeko edo aplikatzeko (Hua eta David, 2008; Nandi, 2017). Nandik (2017) biziki defendatu du kasu azterketa, Brymanen (1988) argudioak jarraituz: ikerketaren fokoa kasu bakarra eta kopurua txikia izatea abantaila bihurtzen du, esanez kasu kopurua handituz adierazgarritasuna handitzen dela eta hori da, hain zuzen ere, tesi honetan egin dena; kasu azterketa anitza egitea erabaki da kasu guztien arteko berdintasunak eta ezberdintasunak aztertzeko eta ikusteko ondorio esanguratsuak atera daitezkeen.

Kasu azterketa metodologia kualitatiboa da. Ikerketa kualitatiboak “gizarte hautemateak, jarrerak eta abar jasotzeko eta sakon aztertzeko erabiltzen dira” (Zarraga, 2010: 81). Hortaz, hau ikerketa kualitatiboa da (a) ikerketa galderak eta helburuak ideologiatan (jarrerak, motibazioak, asmoak, aurreiritziak, etab.), parte-hartzaileen usteetan (estrategiak eta praktikak: zer egiten duten eta zergatik, zenbat, etab.), pertzepzioetan, esperientzietan eta bizipenetan zentratzen direlako, (b) sormen-lana eta hausnarketa sustatzeko asmoa duelako, eta (c) gizarte hautemateak eta jarrerak besteak beste jasotzen direlako eta sakon aztertzen direlako. Ikerketa kualitatiboa prozedura ez estatistiko bidez lortutako emaitzak sortzen dituen ikerketa da. Datuak hainbat tresnen bidez lortu ahal dira, besteak beste, behaketa eta elkarrizketen bidez (Strauss eta Corbin, 1990 in Kasares, 2014). Datu bilketa atalean deskribatuko den moduan, ikerketa honetan datuak jasotzeko teknika nagusiak kualitatiboak izan dira, eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak, hain zuzen ere. Horiez gain, hasierako galdetegi bat ere egin da, baina hirugarren teknika kuantitatibo hori datu kualitatiboak lortzeko erabili da, beranduago arrazoituko den moduan.

4.3. Lagina

Ikerketa galderak erantzun eta tesiaren helburuak lortzeko, laginaren aukeraketa egokia izan behar zen. Inportantea zen testuinguru soziolinguistikoa oso edo nahikoa erdalduna izatea, hau da, euskararen garapenerako erronkak zituena, eta bestalde, seme-alaben garapen elebidunarekin guraso inplikatuak lortzea. Hori dena kontuan harturik, subjektuak Getxo udalerriko ikastola bateko gurasoen artean bilatu ziren, Lehen Hezkuntzako ikasleen gurasoak, hain zuzen ere, gero azalduko den moduan. Gainera, ikertzailea bertakoa izanik, testuinguruaren

barne-ezagutza zeukan, abantaila argia, alegia. Jarraian, testuinguruaren eta parte-hartzaileei buruzko informazio aipagarria ematen da, hartutako erabakiak egoki justifikatzeko asmoarekin eta tesiaren emaitzak egoki uler daitezen.

4.3.1. Testuingurua

Testuinguru soziolinguistikoak eragin zuzena du hizkuntza gutxituaren transmisioan. Hori berretsi dute, besteak beste, hiztun berrien esperientzietan oinarritutako datuek (Ortega eta beste, 2016), Nafarroako bi testuingururi buruzko Kasaresen ikerketak (Kasares, 2014) eta datu makroek (Eusko Jaurlaritza, 2016a, 2016b). Beraz, esan daiteke testuinguru soziolinguistiko nagusiki erdaldunek erronka gehiago dituztela hizkuntza gutxitua transmititzeko. Horregatik, tesi egitasmo hau burutzeko, zailtasunak izango dituen testuinguru bat aukeratu nahi izan zen gurasoen FHPak aztertzeko. Aldi berean, euskararekiko jarrera proaktiboa eskatzen duen testuingurua aukeratu nahi zen, eta ez muturreko egoera ia “ezinezko” bat. Hau da, estrategia batzuei helduta euskararentzako onuragarriak diren ekintzak aurrera eramatea posible ikusten den testuinguru bat bilatu zen. Horregatik, Getxo aukeratu zen ikerketa fokutzat eta Getxoko hezkuntza zentro guztietatik, ikastola bat aukeratzea erabaki zen, ikastolek duten ospeagatik euskararen eta euskal kulturaren sustapenean.

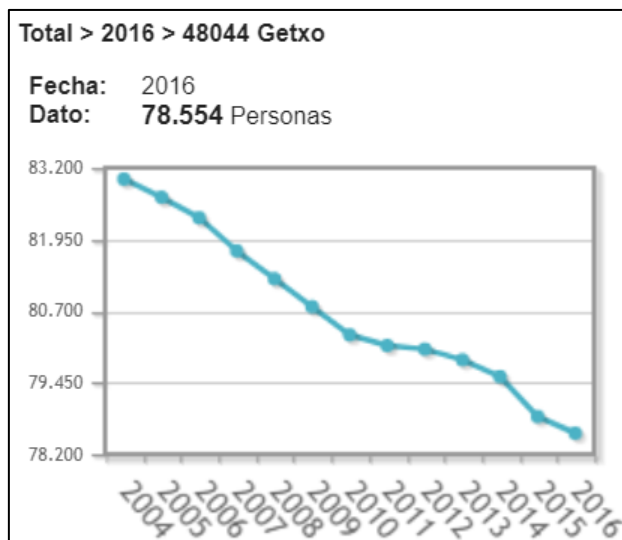
Udalerrri hau aukeratzeko arrazoiak azaltzeko, Getxoko datu demografiko eta soziolinguistikoak deskribatzen dira sakontasunean. Lan honetarako, Getxoko Udalaren web orrialdean eta Eustaten dauden datuak eta irudiak erabili dira. Ondoren aurkeztuko dira Getxoko kokapena eta biztanleriaren datuak, historia, politika, hezkuntza, hizkuntza, eskolaz kanpoko ekintzak eta elkarteak.

Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) Bizkaian dago Getxoko udalerrria, ipar-mendebaldean eta itsasoaren parean, Bilboko hiritik 20km-tara. Sei auzotan dago banatuta: Erromo, Areeta, Andra Mari, Aiboa, Neguri eta Algorta. Getxok 75.629 biztanle ditu 11,86km karratutan kontzentratuta (Eustat, 2021b).

Getxoko udalerrria leku plurala da, desberdintasun handiak daude biztanleen maila sozioekonomikoan, hizkuntzekiko jarreretan, eta ideologia politikoetan, batez ere. Ideologia politikoari dagokionez, eta biztanleriaren ideologia politikoak askotarikoak izan arren, Getxo nahikoa abertzalea dela esan daiteke: 2019ko hauteskundeetan emaitzak honakoak ziren: EAJK %39,06, PPK %16,51, EH Bilduk %14,74, PSE-EEK %10,87⁷.

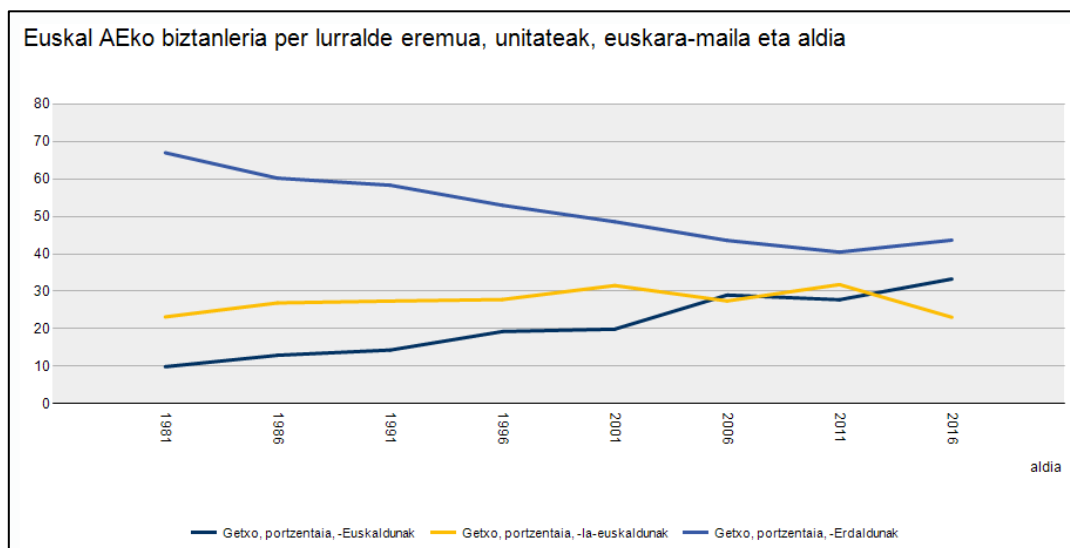
⁷ Getxoko Udalaren web orriko datuak, 2021/09/08an azkenengoz ikusia.

Getxoko biztanleriak beherakada handia izan du azken urteotan. Izan ere, beherako joera du 2004tik, eta 83.000 biztanle ingurutik (ikus 11. grafikoa), 7.400 gutxiago daude 2022ko datuen arabera, hain zuzen ere, 75.629 biztanle (Eustat, 2021b). Datu hau esanguratsua da, biztanle gutxiago egon arren, gehiagok dakitelako euskaraz, berehala azalduko den moduan.



11. grafikoa: Getxoko biztanleriaren beherakada (INE, 2017) (2017/09/13an kontsultatua)

Getxoko euskaldunen bilakaera historikoa interesekoa da testuingurua ondo ezagutzeko. Getxon euskaldunen ehunekoak gora egin du 1981tik 2016ra. Hurrengo 12. grafikoa ikusten den bezala, %10etik ia %35era igo da urte tarte horretan.



12. grafikoa: Getxoko biztanleriaren euskara maila 1981-2016 (Eustat, 2019).

Udalerrria euskara biziberritzeko ahaleginak ere egiten ari da eta euskararen aldeko ekintzak bultzatzen ditu. Getxoko Udaleko web orriko "Euskara" atalean euskararen ikaskuntza-irakaskuntzari buruzko informazioa dago, eta "Euskaraz Getxon" atalean "Erabilera Sustatzeko Getxoko Ekintza Plana" (ESEP) barne sartzen da (berriena 2018-2022rako III. plan estrategikoa

da). Euskara Zerbitzuak eskainitako Getxoko azterketa soziolinguistikoak ere eskuragarri daude, beste argitalpen eta baliabiderekina batera “Datu soziolinguistikoak” atalean.

Getxo 1. gune soziolinguistikoan zegoen arren (hau da, euskaldunen kopurua %20 baino gutxiago zen; %10,2 1981ean eta %19,9 2001ean), gaur egun, 2. gune soziolinguistikoan kokatuta dago, biztanleriaren euskararen ezagutza %20-50ean baitago (%28,3 2006an eta %33,53 2021ean). Ezagutza eta erabileraren arteko aldea kuantifikatuz gero, 3. tipoko udalerrria dela esan daiteke, erabilera ezagutzatik ez hurbil ez urrun dagoelako, hau da, erabilera %20-50 txikiagoa delako (Altuna, 2018: 17): kontuan hartuta 2021eko datuak, %33,53k zekien euskaraz (Eustat, 2021b) eta %4,9k erabiltzen zuen (Soziolinguistika Klusterra, 2022b), tartea, beraz, 28,63koa da.

Getxoko Euskara Zerbitzuak argitaratutako “Getxon euskarak badu etorkizunik III” dokumentuaren arabera, euskararen kale-erabilera altuagoa da haurren artean, haurren %15,6k egiten baitu euskaraz. Aldiz, gazteen %7,8k egiten du euskaraz. Datu kuantitatibo horien arabera testuingurua nahikoa erdalduna da eta, ondorioz, ezin da euskararen erabilerarako testuinguru mesedegarritzat jo. Hala ere, mesedegarriak diren ezaugarri batzuk baditu, udalaren eta erakundeen babesa, esate baterako.

Getxoko Udalak euskara babesten duela esan daiteke, besteak beste aurrera eramaten dituen kanpainengatik. Adibidez, “Emaiozu euskara” kanpainaren barruan, jaioberrien gurasoei euskara sustatzeko baliabideak bidaltzen dizkie doanik (liburuxka bat aholkuekin, adur-zapia eta “Txikia izanik” kanten CDa), “Nahi dudalako” kanpainaren barruan matrikulazio garaian hezkuntza erduei buruzko informazioa errazten die gurasoei (Getxoko Udala, d.g.).

Horrezaz gain, Egizu elkarteak ere hainbat aukera eskaintzen ditu, batez ere kontuan hartuta bere helburua Getxoko euskaldun komunitatea sendotzea eta hedatzea dela. Egizuk eskaintzen dituen ekimenen artean honako hauek daude: Berbalaguna eta Gurasolaguna, Berbodromoa, kirolak (yoga ikastaroa, bizikleta irteerak, mendi irteerak, iraupen-eski ikastaroak), kultur saioan, egur taila, euskal dantzak, mahai eta rol-joko saioak, Getxoko Bizilagunak eta Munduko Arrozak kulturarteko ekimenak, literatura eta idazketa tailer ezberdinak, eta Sendi egitasmoak. Azken hau Getxoko familietan euskara sustatzeko proiektu espezifikoak da; familia osoarentzako jarduerak antolatzen dira egitasmoaren barruan.

Ingelesari dagokionez, aipatzekoa da atzerriko hizkuntza izan arren, eta berezko babes publikoa ez duen arren, Getxon duen presentzia eta eskakizuna nabaria dela. Izan ere, *Páginas Amarillasen* Getxon dauden ingeles akademia kopuruan begiratuta, 32 ingeleseko akademia pribatu agertzen dira. Horri gehitu beharko litzaioke Getxoko Hizkuntza Eskola Ofizialean

eskaintzen diren ingeleseko klaseak, klase partikularrak, eta ingelesaren presentzia agerian uzten duten bestelako faktoreak (hala nola, paisaia linguistikoa).

4.3.2. Parte-hartzaileak

Lehenago azaldu den moduan, Getxoko ikastola bat hartu da ikerkuntzaren esparru bezala. Ikerketa galderei eta helburuei erantzuteko, ikastola osoko guraso guztiak aintzat hartu beharrean, lagina txikitzea erabaki zen Lehen Hezkuntzako (LH) maila bereko ikasleen gurasoak aukeratuz. Maila bereko ikasleak aukeratzekoan, adinaren aldagaia kentzen da, ume guztiak adin berekoak direlako. LH4ko ikasleen gurasoak aukeratu ziren, ARRUE proiektuko (Soziolinguistika Klusterra, 2012, 2013, 2017a, 2018, 2020) emaitzak kontuan hartuta. Erabaki hau ikastolako zuzendariarekin kontrastatzean, berak LH4ko umeen adin-talde hori interesgarria zela sendotu zuen, hor hizkuntzekiko eta euskararekiko aldaketak ikusten ari ziren eta. Haiek ere interesa zuten LHko azkenengo urteetan hizkuntzen inguruan ikusten ziren aldaketak ulertzeko.

Parte-hartzaileak, beraz, ikastolako LHko 4. mailako gurasoak dira, eta euren ideiak, baloreak, erabakiak, eta estrategiak ezagutu nahi dira. Hala ere, horrek ez du esan nahi umeak interesekoak ez direnik, izan ere, Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmak (ikus 2.3) erakutsi duen moduan, aintzat hartzen da umeek rol garrantzitsua, eragilea eta aktiboa dutela FHPTan. Umeen hizkuntza-praktikak ez dira jaso edo zuzenean behatu, baina gurasoen behaketak eta interpretazioak aztertu dira.

Aukeratutako Getxoko ikastola horretan 75 ikasle zeuden LHko 4. mailan ikerketa hasi zenean. Eskolaren baimena eta EHUko Etika batzordearen baimena jaso ondoren⁸, LH4ko ikasleen gurasoekin harremana ezarri zen. Hainbat datu bilketa egon dira, eta euren ezaugarriak sakonago karakterizatuko dira datu bilketaren ataletan. Jarraian, erabilitako teknika bakoitzari dagokion lagina labur deskribatuko da.

- 1. Hasierako galdesorta.** Lehenengo kontaktua parte-hartzaileekin lehenengo datu bilketa egiteko galdetegia bidaltzeko izan zen. Esan bezala, 75 ikasle zeuden LHko 4. mailan. Ikasle horien guztien gurasoei bidali zitzaien galdetegia ikastolako zuzendaritzaren bidez, hau da, 140-150 gurasok jaso zuten galdetegia. 41 erantzun jaso ziren euskaraz eta 10 gaztelaniaz, guztira, 51 parte-hartzaile, hau da, %34-36koa izan zen parte hartzea. 40 familien erantzunak jaso ziren, 51 guraso horien artean batzuk

⁸ Ikerketa hau GIEB-UPV/EHUko (2014/2/17ko 32.EHAA) ikerkuntzaren etika batzordeak onartuta egin da ikerketan parte hartzeak zekarzkien arriskuak eta eragozpenak denboraren erabilerara eta datu pertsonalen kudeaketara mugatzen zirelako, ikerketa gauzatzeko baliabide egokiak zeudelako hau aurrera eramateko, baldintza metodologikoak eta etikoak betetzen zituelako, eta indarreko arauak betetzen dituelako. Onarpenaren ziurtagiria eranskinetan aurkitu ahal izango da (1. eranskina).

unitate familiar berekoak zirelako, beraz, familien %54ren emaitzak daude (kontuan hartuta 75 ikasle horiek familia desberdinekoak direla guztiak bi izan ezik, familia berekoak zirelarik, hau da, 74 familiatik, 40 familien datuak lortu ziren galdetegiaren bidez).

- 2. Eztabaida taldeak.** Borondatezko galdetegia bete zutenen artean bi eztabaida talde sortu ziren, 4 eta 5 pertsonakoak, hau da, 9 gurasok parte hartu zuten eztabaida taldeetan.
- 3. Elkarrizketa indibidualak.** Eztabaida taldeetan parte hartu zuten batzuen bikoteak (besteak beste Escandonen (2016), Nandiren (2017), eta beste ikerketa batzuetako prozeduretan oinarrituta) eta beste familia berri batzuetako gurasoak elkarrizketatu ziren, galdetegian haiekin kontaktatzeko baimena eman zutenak. Guztira, 17 elkarrizketa indibidual egin ziren.

Guztira, beraz, ikerketan parte hartu duten familiak 19 izan dira, galdetegia bete duten guraso gehiago egon diren arren. Izan ere, eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak izan dira hasierako testuinguruan sakontzeko aukera eman diguten tresnak eta familia horiek dira sakontasunean aztertutakoak. Beraz, aukeratutako 19 familia horietako bakoitzean egongo da gutxienez guraso bat eztabaida taldean edo elkarrizketa indibidualean parte hartu duena. Aukeratutako 19 familia horien deskribapenak 2. eranskinean azalduko dira haien FHPak ezagutu ahal izateko.

Ohar garrantzitsua da ikerketa honetako gurasoek borondatez parte hartu dutela. Hasierako asmoa profil ezberdinetako gurasoak jasotzea bazen ere, parte hartzeko izena eman zutenak gai honetan interesa zuten gurasoak izan ziren, esan bezala, euren borondatez, eta askotan, beste guraso batek animatuta. Kontuan hartzekoa da hau bi arrazoirengatik; ikerketa honetan ezin da ziurtatu ikastola honetako gurasoen ideiak, egoerak eta sentsibiltate guztiak jaso direnik; eta bestalde, ziur asko, parte hartu duten gurasoak gai honetan interes handiena zutenak izan dira. Egoera eta arazo hau ohikoa da honakoa bezalako ikerketa kualitatiboetan. Honen desabantaila da ikastola horretan egon daitezkeen ideiak, sentsibiltate eta egoera guztiak ez direla jaso, baina, bestalde, asumitu daiteke izena eman dutenak gai honetan interes handiko gurasoak direla, eta agian, ardura eta proaktibitate handikoak, tesi honetan interesekoa den profila, hain zuzen ere. Beraz, datuak faktore honekin aztertuko dira eta ondorioak ateratzeko orduan ere kontuan hartuko da.

Partaideen konfidentzialtasuna

Ikerketa teknika bakoitzak bere sistema izan du partaideen konfidentzialtasuna mantentzeko. Galdetegiarena hurrengo azpiatalean (4.4.1) azalduko da, baina ikerketa kualitatiboan erabili den sistema jarraian azalduko dena da: familia bakoitzari alfabetoko letra bat eman zaio (A-tik S-ra, Ñ letra kenduta) eta letra horrekin abizen bat aukeratu da (Aranburu, Dorregarai, Sagasti... Ikus beheko taula). Familia bakoitzeko kide bakoitzari erreferentzia egiteko, familia horretan duen lekua erabili da, hau da, Aranburu aita, Calamendi alaba nagusia, Madariaga seme txikia, eta abar. Hauek dira tesi honetako familiak (ikus familien oinarrizko deskribapena 2. eranskinean):

1. Aranburu familia	8. Hormaetxe familia	14. Nafarra familia
2. Baigorri familia	9. Idiazabal familia	15. Otxoa familia
3. Calamendi familia	10. Jauregi familia	16. Perurena familia
4. Dorregarai familia	11. Kalamua familia	17. Querejazu familia
5. Etxebarria familia	12. Letamendi familia	18. Rotaetxe familia
6. Foruria familia	13. Madariaga familia	19. Sagasti familia
7. Gainza familia		

4.4. Datu bilketa

Ondoren, aurkeztutako laginari buruzko datuak biltzeko erabili diren hiru ikerkuntzarako teknikak azalduko dira: galdetegia, eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak.

Ikerkuntzarako teknikak: teknikak ikertzaileak bere ikerlana aurrera eramateko dituen tresna zehatzak dira. Lortu behar duen informazio-mota edozein izanda ere, ikertzaileak teknika ezberdinen artean egin beharko du aukeraketa bere helburuak betetzeko. (...) Teknika bat edo bestea aukeratzeko garaian ikergaiaren izaera, ikerketaren helburuak eta neurri handi batean ikertzailearen preferentziak izaten dira aldagai erabakigarrienak. Dena dela, kontuan hartu behar da beti ez dela erabiltzen (edo ez dela erabili behar) teknika bakar bat. Are gehiago, ikertzaile asko triangulazioaren alde agertzen dira. Kasu honetan edozein gai aztertzeke orduan gutxienez hiru teknika ezberdin erabiltzen dira emaitzek oinarri enpiriko sendoa dutela ziurtatzeko. (Hernandez, 2010: 295)

Ikerkuntzarako teknikak kuantitatiboak eta kualitatiboak izan daitezke: lehenengoek adierazgarritasuna dute eta bigarrenek, adierazgarritasuna ziurtatzen ez duten arren, gizarteari lotutako gertakarietan sakontzea ahalbidetzen dute. Posible da baita ere ikerketaren lehenengo pausoetan teknika kuantitatiboa erabiltzea egoera orokorra ezagutzeko, eta gero, teknika kualitatiboen bidez, hasieran jasotako informazio horretan sakontzea (Hernandez, 2010). Horixe da, hain zuzen ere, ikerketa honetan egin dena: egoera eta irudi orokorraren elementu nagusiak azaleratzeko galdetegi kuantitatibo bat erabili da eta, ondoren, emaitza horietan sakontzeko, teknika kualitatiboak erabili dira, alegia, eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak.

Datu bilketaren prozesua honakoa izan zen⁹: Etika batzordearen onarpena eta ikastolako zuzendariaren eta ondoren gurasoen onarpena jaso eta gero, hasierako galdetegia (ikus 4.4.1) bidali zitzaien LH4ko ikasleen guraso guztiei. Erantzunak prozesatu ondoren, lehenengo eztabaida taldea (ET1) antolatu zen, eta gero bigarrena (ET2) (ikus 4.4.2), ET1eko transkribapena eta oinarritzko analisiaren ondoren. Behin ET1 eta ET2 aztertuta, elkarrizketa indibidualei ekin zitzaien (ikus 4.4.3). Elkarrizketa gehienak COVID-19ren pandemiaren konfinamendu garaian egin ziren, beraz, telefonoz grabatutako elkarrizketak izan ziren. Jarraian hiru metodologia tekniken xehetasunak ematen dira.

4.4.1. Hasierako galdetegia

Ikerketaren hasieran galdetegi bat pasatu zitzaien LH4ko gurasoei. Asmoa guraso talde honen karakterizazio orokorra edukitzea zen eta baita datu bilketa sakonerako gaiak identifikatzea ere. Guztira 140-150 guraso ingururi helarazi zitzaion galdetegia eta 51 erantzun jaso ziren, 41 euskaraz eta 10 gaztelaniaz (galdetegia bi hizkuntzetan eskaini zen); 32 amak eta 19 aitak erantzun zuten. Desoreka handia dago euskaraz eta gaztelaniaz erantzun zutenen artean. Parte hartzea borondatezkoa eta librea zenez, ez dago jakiterik ea euskaraz zekiten gurasoek interes gehiago ote zuten ikerketan eta horregatik kopuru handiagoa. Hala ere, ikastolaren irakasleen arabera, LH4ko guraso gehienek euskaraz badakite, beraz, posible litzateke lagina ikastolako errealitatearen errepresentazioa izatea. Hori ezin da jakin eta datuak ez dira esanguratsuak balira bezala tratatu.

Galdetegia teknika kuantitatibo nagusitzat hartzen da, populazioaren lagin adierazgarri bati helarazten zaiolako (Hernandez, 2010: 298). Horrez gain, jasotako erantzunak zenbatu eta erregistratu egiten dira analisi konplexu bat eginez eta aldagaiak gurutzatuz eta neurtuz. Hala ere, kontuan hartuta kasu azterketa anitza dela tesi honetakoa, eta ikerketa kualitatiboaren deskribapenaren barruan sartzen dela tesi ikerketa hau, esan daiteke, tresna kuantitatibo hau erabili dela analisi kualitatibo bat egiteko eta testuinguru txiki bateko egoera ezagutzeko. Ondorioz, berez, ikerketak ez du bere izaera kualitatiboa galtzen, baizik eta osatu egiten du, ikerketa mistoa bihurtuz. Metodologia teknika hau erabiltzearen helburua gurasoen profil soziolinguistikoaren lehen argazki orokor bat lortzea eta ikastolaren errealitatea ezagutzea zen.

Aurretik esan bezala, teknika hau kuantitatibotzat jotzen da, baina posible da galdera irekien bitartez datu kualitatiboak ateratzea. Ikerketa honetarako bietariko galderak egin ziren, honela antolatuta:

⁹ Konfidentzialtasunaren arrazoiengatik, datak ez dira eman.

- Datu sozio-demografikoak jasotzeko galderak (gehienak galdera itxiak): adina, jaioterria, ikasketa maila, lan egoera, eta ideologia politikoa, besteak beste.
- Galdera itxiak, eskalak eta aukera anitzeko motakoak, gurasoen iritziak edo usteak jasotzeko, baina azalpenik emateko aukera eman gabe, besteak beste: hizkuntzen gaitasunak zenbakiekin baloratu eta hizkuntza-erabilerak markatu aukera anitzeko galderekin.
- Galdera irekiak, non gurasoen iritzia euren hitzekin ematen zuten; horrezaz gain, “zergatik” eta “nola” bezalako galderak formulatu ziren jarrerak eta ideologiak ezagutzeko.

Aurretik aipatutako galdetegi edo inkestaren izaera kuantitatiboa ikerketaren izaera kualitatibotik urrentzen den arren, esan daiteke ikerketa honen helbururako oso egokia izan dela azaleko informazioa eskuratu zelako. Teknika honi esker familiei buruzko datu orokorrak eskuratu eta testuingurua hobeto ezagutu zen, geroago eztabaida-taldeekin eta elkarrizketa sakonekin osatu ahal izateko.

4.4.2. Eztabaida taldeak

Esan bezala, hasierako galdetegiaren funtzioa guraso taldearen oinarrizko karakterizazioa lortzea eta joera orokorrak identifikatzea zen. Baina ikerketa galderen erantzunek datu kualitatibo sakonak eskatzen zituzten eta horiek lortzeko lehenengo teknika eztabaida taldeena izan zen. Beraz, metodologia teknika hau teknika kualitatiboa da, gizarte hautemateak, jarrerak eta bestelako datu ez estatistikoak jasotzeko eta sakon aztertzeko aukera ematen duelako. Teknika honetan, eta izenak adierazten moduan, talde bat da protagonista (Hernandez, 2010: 298). Dörnyei (2007) azpimarratzen duen moduan, datu kualitatiboen bilketa hau taldean denez gero, parte-hartzaileak elkarrekintzan daude, elkarri laguntzen edo erronkak jartzen, pentsatzen, eta besteak esaten dutenari erreakzionatzen. Elkarrekintza hauek oso aberasgarriak dira, eztabaida argigarriak sortzen direlako.

Teknika honek baditu desabantailak: aurretiko prestakuntza eta moderatzailearen rola ikertzailearen partetik, eztabaidaren aldetik soilik sozialki onartuta dauden iritziak ateratzea eta profil jakin batzuk eztabaida haiengan hartzea. Hala ere, desabantaila horiek gainditzeko aukera dago ikertzailearen prestakuntza on batekin. Horrez gain, eztabaida taldeak egitearen abantailak teknika hau aukeratzen lagundu zuten: errazagoa da parte-hartzaileak parte hartzera animatzea eta motibazio horrek datuak aberasten ditu, malgutasuna du, eta oso egokia da metodo konbinatuetan edo mistoetan oinarritutako ikerketak egiteko (Dörnyei, 2007). Batez ere jasotzen diren datuen aberastasunagatik, oso teknika egokia da ikerketa kualitatiboetarako, eta

hortaz, ikerketa kualitatibo honek dituen ikerketa galderetarako datuak jasotzeko oso teknika egokia da.

Eztabaida taldeko elkarrizketak egiteko, oso garrantzitsua da moderatzailearen rola (Dörnyei, 2007). Ikertzaileak moderatzailearen rola ondo egiteaz gain, prestatu behar ditu 5-10 galdera ireki eta beste galdera itxi batzuk eztabaida pixka bat bideratzeko ikerketaren helburu eta galderei jarraituz. Hala ere, eztabaida taldeak semi-estrukturatuak izaten dira, betiere parte-hartzaileen iritzi eta nahiak kontuan hartuz. Talde elkarrizketa baten luzera 1 edo 2 ordukoa izaten da eta ohikoa da audio-grabaketa izateaz gain, bideoz ere grabatzea, transkribapena errazteko.

Teknika hau aukeratzearen arrazoia eztabaidaren muinean zetzan, aurreikusten zen ideologia eta estrategia anitz sustatuko zirela eztabaidaren bitartez. Gai zerrenda bat eratu zen ikerketaren helburuei heldu ahal izateko, baina malgutasunarekin gurasoen interesetan sakontzeko aukera emanez, hau da, eztabaida semi-estrukturatuak egitea erabaki zen.

Eztabaida taldeak osatzean, batzuetan talde oso homogeneoak bilatzen dira, beste batzuetan, aldiz, esperientzia eta iritzi oso ezberdinak dituzten pertsonak batzea bilatzen da. Edozein kasutan, zerbait komuna izaten dute parte-hartzaileek normalean, hau da, taldea faktore baten arabera eraikitzen da. Adibidez, Escandonek (2016) guraso taldeak sortu zituen bikotearen konfigurazio linguistikoaren arabera (talde batean bikotekide biak euskaldunak ziren, beste batean bata euskalduna, bestea erdalduna, eta hirugarren taldean, biak erdaldunak); Nandik (2017) Galizian egindako ikerketan, hainbat herritan egin zituenez eztabaidak, kokapenaren arabera egin zituen taldeak, baita ere, gurasoen parte hartzea sustatzeko; eta Ortega eta besteren (2016) euskaldun berrien jarrerei buruzko ikerketan ere kokapena erabili zuten taldearen faktore-eraikitzaile bezala. Horrez gain, leku bakoitzean adina, ideologia eta oro har esperientzia ezberdinetako pertsonak bilatu ziren.

Jarraitu zen prozedura hau da: galdetegia bidali zenean, gurasoei galdetu zitzaien ea prest egongo liratekeen eztabaida talde batean parte hartzeko. Behin galdetegietako informazioa jasota eta analizatuta, asmoa zen guraso batzuk aukeratzea, esperientzia eta egoera ezberdinak zituztenak; helburua 5 gurasoko 3 eztabaida-talde egitea zen, ondo aukeratuak. Hala ere, asmo hori ez zen espero zen moduan bete. Bere burua aurkeztu zuen guraso kopurua ez zenez nahikoa, baiezkoa emandako gurasoekin talde bat egitea erabaki zen. Beraz, lehenengo taldea baimena eman zuten gurasoekin egin zen eta, bigarren taldea osatzeko, guraso bati bitartekari lana egitea eskatu zitzaion, eta berak bilatu zituen bigarren eztabaida taldeko

gurasoak. Talde batean 4 guraso (3 ama eta aita 1) eta bestean 5 ama zeuden. Guraso guztiek seme-alabaren bat zuten 4. mailan, eta gehienek bete zuten galdetegia.

Bitartekariena ohiko prozedura da subjektu egokiak bilatzeko (esate baterako, Amorrortu eta beste (2009) eta Ortega eta besteren (2016) ikerketetan prozedura hau erabili zen), zeren tokian tokiko pertsonak dira testuingurua ondoen ezagutzen dutenak. Hasiera batean gurasoak euren galdetegiko erantzunen arabera aukeratu nahi ziren, baina ez zen posible izan. Egoera hau hasieran arazo modura ikusi bazen ere, gerora ondo funtzionatu zuen, ez zirelako talde homogeneousak sortu, baizik eta esperientzia eta egoera ezberdinak zituzten gurasoz osatutako taldeak. Gainera, ezagunak zirenez eta euren arteko harremana ona zenez, eztabaidak ongi bideratu ziren eta euren arteko kolaborazioa erraza izan zen. Duda barik, giro onak lagundu egin zien kamera eta grabagailua zeudela ahazten eta eztabaidan sartzen, epaituak izango zirela pentsatu gabe. Esan bezala, datu asko eta onak lortu ziren, zeren gurasoek euren iritziak eta usteak partekatu zituzten, ez bakarrik euren FHPEi buruz, baizik eta euren lagunen FHPEi buruz ere bai. Hortaz, familia bakoitzaren erabakiei eta praktikei buruzko barruko zein kanpoko ikuspegiak jaso ahal izan dira.

Bi eztabaidak bideokameraz eta grabagailuz grabatu ziren, partaideen gorputz-hizkuntza kontuan hartzeko eta transkribapenaren prozesua errazteko¹⁰. Bi eztabaida-taldeek ordu eta erdiko iraupena izan zuten eta bakoitza kodetzeko 10 ordu baino gehiagoko transkribapen lana egin zen, SoundScriber aplikazioaren laguntzarekin. Transkribapena eta datu analisiari buruzko informazioa aurrerago topa daiteke, “4.5.2. Edukien azterketa eta kodifikazioa” azpiatalean.

4.4.3. Elkarrizketa indibidualak

Elkarrizketa indibidualak datu bilketarako erabili zen hirugarren teknika da. Eztabaida taldeen azterketa egin ondoren egin ziren eta, beraz, hasieran aurreikusitako gaiez gain, gai horietan eta beste berri batzuetan zentratzeko aukera eman zuten, eztabaida taldeen emaitzak kontuan harturik¹¹. Gizarte-zientzietan oso hedatuta dagoen teknika kualitatiboa da eta bi subjektuen arteko interakzioan oinarritzen da, horietako bat ikertzailea delarik (Hernandez, 2010: 302). Horrez gain, sakoneko elkarrizketak oso gomendagarriak dira ikergaia arlo pertsonalera hurbiltzen bada (Juaristi, 2003: 171). Banakako elkarrizketak oso ohikoak dira, baita tesi honetan erreferente gisa erabili diren ikertzaileen artean, esate baterako Escandonek (2016) atzerriko jatorria zuten gurasoak elkarrizketatu zituen, Kasaresek (2014) ikerketaren gaietan

¹⁰ Hau egiteko, eskatu beharreko baimenak eta dokumentuak jaso ziren eta jasotako datuak behar bezala tratatu ziren, parte-hartzaileen zein ikastolaren anonimotasuna babesteko.

¹¹ Aipatzekoa da banakako elkarrizketak egiteko garaia heldu zenean COVID-19ren itxiera gertatu zela eta, beraz, elkarrizketa gehienak telefonoz egin behar izan zirela (guztiak bi izan ezik).

adituak zirenak elkarrizketatu zituen, eta Nandik (2017) ere Galiziako guraso batzuk elkarrizketatu zituen bere ikerketan.

Ikertzaileak hiru motatako elkarrizketen artean aukeratu dezake –elkarrizketa estrukturatua, semi-estrukturatua edo estructures-gabekoa. Elkarrizketa estrukturatu batera ikertzaileak galdera zerrenda bat eramaten du eta elkarrizketa gidoi horretatik ahalik eta gutxien aldentzen saiatuko da elkarrizketatua gehiago bideratuz bere gidoian dauden galdera eta gaietara zuzentzeko. Aldiz, estructures-gabeko elkarrizketa sakon batean, parte-hartzaileak askatasun handia du gaiari lotzeko berari interesatzen zaizkion puntuetatik. Semi-estrukturatua, aurreko bien artean kokatuko litzateke; ikertzaileak galdera edo gai zerrenda bat eramaten du elkarrizketara, baina nolabaiteko malgutasuna du parte-hartzaileari interesatzen zaizkion gaitan sakondu dezan eta proposatutako gai berri horiek ere ikerketan gehitzeko aukera dago. Elkarrizketak normalean ordubetekoak izaten dira.

Elkarrizketen desabantailen artean dago horiek aurrera eramateko behar den denbora; alde batetik, elkarrizketak prestatzea, elkarrizketatu bakoitzarekin geratzea, elkarrizketa egunean lekua prestatzea, elkarrizketa bakoitzak irauten duena, gehi transkribaketa eta kodeketa. Behar den denbora faktore garrantzitsua bada ere, elkarrizketatzailearen eta elkarrizketatuaren gaitasun komunikatiboak ere eragin handia izan dezake. Alde batetik, elkarrizketatzaileak gaitasun komunikatibo onak izan behar ditu elkarrizketa aurrera eramateko, parte-hartzailea eroso sentitzeko, betiere kontuan hartuta behar dituen datuak atera behar dituela elkarrizketa horretatik. Horrez gain, gai izan behar da elkarrizketatua era egokian mozteko edo esan duen esaldi batetik jarrai dezan galdera egokia egiteko. Beste aldetik, elkarrizketatua ere oso lotsatia izan daiteke eta gerta liteke datu gutxi ateratzea. Edo kontrakoa izan daiteke, oso berritsua, eta hortaz, ikerketarako esanguratsua ez den elkarrizketa asko egongo da (Dörnyei, 2007: 143-144).

Abantailarik nagusia beste ikerketa metodoekin alderatuta da elkarrizketaren testu generoa oso ezaguna dela gure kulturaren (Miller eta Crabtree, 1999), elkarrizketak oso ohikoak dira bizitza sozialean; irratiko elkarrizketak, telebistakoak (Dörnyei, 2007: 134) eta lanpostu bat lortzeko elkarrizketa, besteak beste. Honekin batera, elkarrizketa bat egiteak aukera ematen du ikuspegi malgua izateko eta informazio berria edo aurretik espero ez zena ateratzen denean horri ere erreparatzeko, gidoi bat dagoelarik, berriro ere planeatutakora itzultzeko aukera izanda.

Esan bezala, ikerketa honetan elkarrizketa indibidualak egitea erabaki zen eztabaida taldeetako gai batzuetan eta baita guraso profil batzuetan sakontzeko. Gainera, hirugarren

metodologia teknika izanda, informazioa triangulatzeko aukera ere eman zuen, emaitzei oinarri empiriko sendoagoa emateko asmotan. Elkarrizketa horiek semi-estrukturatuak izatea erabaki zen, aurretik aipatutako modalitate honen abantailengatik: gidoi batek ikerketa galderetan proposatutako gaiei heltzeko aukera ematen du, baina parte-hartzaileari askatasuna ematea gai berriak eta bere interesak ikerketan sartzeko eta orokorrean ikerketa aberasteko oso onuragarria da.

Fase honetan parte hartu zuten guraso batzuk eztabaida-taldeetako parte-hartzaileen bikoteak ziren. Beste batzuen kasuan, galdetegian emandako erantzunen batean sakondu nahi izategatik deitu ziren, edo azkenik, familiaren bateko FHPa sakonean ezagutu nahi izategatik. Betiere, kontuan hartuta prozesu guztian zehar parte hartzea borondatezkoa zela eta parte-hartzaileen egoerak aldaketak izan zitzaketela ikerketaren hasieratik kontaktatua ezarri arte. Arestian esan bezala, eta datu sakonak eta askotarikoak lortu badira ere, baldintza hauek denek eragina izan dute laginaren konfigurazioan eta kontuan hartu behar dira ondorioak ateratzeko momentuan.

Parte-hartzaileen azpiatalean aipatu bezala (4.3.2 azpiatala ikusi), 17 elkarrizketa individual egin ziren. Hala ere, 17 elkarrizketa horietatik, 3 elkarrizketa baztertu egin ziren. Elkarrizketa asko bitartekarien bitartez lortu ziren eta baztertutako hiru guraso horiek gehiegi aldentzen ziren ikerketako fokutik, seme-alaba nagusiagoak edo gazteagoak izategatik (hainbat urteko aldearekin). Kontuan hartuta ordu beteko grabaketa transkribatzeko gutxi gora-behera 4 orduko lana behar dela eta elkarrizketa guztiak ordu betekoak edo gehiagokoak izan zirela, ikerketarako erabili diren 14 elkarrizketen datuak erabiltzeko, 56 ordu baino gehiagoko transkribapen lana egin da, ondoren horiek kodetu ahal izateko.

4.5. Datu analisirako tresnak eta metodoak

Aurreko atalean metodologia teknikak azaldu eta aukeraketa arrazoitu ondoren, atal honetan teknika horien bitartez jasotako informazioa nola aztertu den eta horretarako zein baliabide erabili diren azaltzen da.

4.5.1. Galdetegiaren azterketa

Arestian esan den moduan, galdetegiaren ikerketaren lehenengo tresna izan zen eta 140-150 gurasori pasatu zitzaizkien; guztira 51 gurasok erantzun zuten, 41 euskaraz eta 10 gaztelaniaz. Galdetegiari esker, gurasoei buruzko hainbat datu jaso ziren: gurasoen datu sozio-demografikoei buruzkoak, hizkuntza gaitasunari eta hizkuntzen erabilerari buruzkoak, hizkuntzekiko eta eleaniztasunarekiko jarrerari buruzko ideologiei lotutakoak, euren testuinguru

soziolinguistikoaren ezagutzari buruzkoak, eta bestelako estrategia eta praktikei buruzkoak euren zein euren seme-alaben hizkuntzei lotuta. Lortutako informazio hori hurrengo urratsetarako erabili zen guraso bakoitzaren profila identifikatuta izateko eta horien araberako galderak prestatzeko, bai eztabaida taldeetarako, zein elkarrizketa indibidualetarako.

Galdetegiko erantzun guztiak anonimizatuta jarri ziren Excel batean, parte-hartzaileen pribatutasuna mantentzeko, bakoitzari kode bat emanez: E01etik E41era galdetegia euskaraz bete zutenentzat eta G01etik G10era galdetegia gaztelaniaz bete zutenentzat. Datuen kudeaketa errazteko asmotan, kodeak erabili ziren galderetarako zein erantzunetarako. Galderen kodeketa hurrengo orrialdeko 8. eta 9. tauletan agertzen da.

Galderen kodeketa	
D	Datu sozio-demografikoak
HG (EG, GG, IG)	Hizkuntza gaitasuna (euskara, gaztelania, ingelesa gaitasuna)
H1	Ama-hizkuntza
HE	Hizkuntza erabilera
E	Estrategiak
EKJ	Eskolaz Kanpoko Jarduerak
HP	Hizkuntzen presentzia
Getxo	Getxoko elkarteei buruzko galderak

8. taula: Galderen kodeketa

Erantzun itxien kodeketa		
Generoa:	H ¹²	Gizonezkoa
	M	Emakumezkoa
Ikasketak:	GO	Gradu ondoko ikasketak
	GM	Goi mailako ikasketak
	BH	Bigarren hezkuntza
	FP ¹³	Lanbide heziketa
Lanbidea:	Prib	Sektore pribatuan lanean
	Pub	Sektore publikoan lanean
	Jub	Jubilatuta
	Lang	Langabezian
Ideologia politikoa (ezkertiarra/eskuindarra)¹⁴	I	Ideologia politiko ezkertiarra
	I D	Ideologia politiko ezkertiarra
	C	Zentroko ideologia politikoa
	C D	Ideologia politiko eskuindarra
	D	Ideologia politiko eskuindarra

¹² Generorako gaztelaniazko inzialak aukeratu ziren, G (gizonezkoa) eta E (emakumezkoa) hizkuntzetarako erabiliko zirelako (gaztelania eta euskara).

¹³ Gaztelaniazko inzialak aukeratu ziren, zeren LH "Lehen Hezkuntza" edo "Lehen Hizkuntza" terminoekin nahastu ahal ziren.

¹⁴ Gaztelaniazko inzialak aukeratu ziren "ezkertiar" eta "eskuindar" hitzak E letrarekin hasten direlako biak: I=de Izquierdas; ID=más de Izquierdas que de Derechas; C=Centro; DI=más de Derechas que de Izquierdas; D=de Derechas

Ideologia politikoa (euskal abertzalea /ez euskal abertzalea)¹⁵	TNV	Gutziz abertzalea
	ANV	Nahiko abertzalea
	C	Zentro
	MPNV	Ez oso abertzalea
	NNV	Ez abertzalea
Hizkuntza (kode hauek hainbat galderetarako erabili ziren: gurasoen hizkuntzak, seme-alabenak... eta kategoria hauen arabera: gaitasuna eta erabilera)	E	Euskara
	G	Gaztelania
	I	Ingelesa

9. taula: Erantzun itxien kodeketa

4.5.2. Edukien azterketa eta kodifikazioa

Eztabaida taldeen eta elkarrizketa indibidualen bitartez jasotako diskurtsoak erabili dira partaideen ideiak jasotzeko eta haien FHPTan sakontzeko. Bi fase horietan jasotako informazioa aztertzeko, lehenengo pausoa horiek transkribatzea izan da, eta gero, transkribapenak aztertu dira edukien azterketa inductibo eta deductiboen konbinazioa erabiliz, jarraian azaltzen den moduan. Edukien azterketa kualitatiboa “funtsean testuen interpretazioaren azterketa sistematikoa egiteko teknika da, elkarrizketa eta talde-eztabaidetan sortutako testuen transkripzioak arakatzeko oso baliagarria.” (Amorrortu eta beste, 2009: 27).

Transkribapen ez linguistikoak egin dira soilik edukiari, hau da, esaten zenari, garrantzia ematen. Geldiune luzeak, hasperenak eta barreak ere kodetu dira. Hizlariaren doinua, edo eztabaida taldeen kasuan, kamerarekin grabatutako keinuak, parentesi artean adierazi dira transkribapenetan adierazgarriak ziren kasuetan. Transkribapenak egiteko, Word Office-arekin batera, SoundScriber aplikazioa erabili zen. Programa horrek aukera ematen du Word-en idazten den bitartean, teklatuan ezarritako komandoaren bitartez audioa gelditzeko eta erreproduzio abiadura moteltzeko edo azkartzeko, besteak beste, Word-etik irten gabe.

Transkribapenak egin ondoren, Word horietako testua taula formatura aldatu zen, ezkerrean teknikaren kodearekin (ET eztabaida taldeetarako, ELK elkarrizketa indibidualerako, ordenaren arabera zenbakiarekin: ET1 eta ET2, ELK01, ELK02... eta ELK15), gero, txanda zenbakia, erdiko zutabearen hizlaria eta esandakoa, eta eskuinaldean kodeak sartzeko zutabea. Beheko 10. irudian ikus daiteke transkribatutako dokumentuaren adibidea goian azaldu bezala. Parte-hartzaileen abizen-ezizenak eztabaida taldeetan izandako eserlekuaren arabera ezarri ziren Atik Dra ET1en eta Etik Ira ET2n.

¹⁵ Gaztelaniazko inizialak: TNV=Totalmente Nacionalista Vasco; ANV=Algo Nacionalista Vasco; C=Centro; MPNV=Muy poco Nacionalista Vasco; NNV=Nada Nacionalista Vasco

ET2	224	G.ama: luego hay poca oferta cultural en otro idioma... pues al final, el otro idioma siempre va a tender a ser algo más académico que la realidad de la vida normal, o no hay películas en francés, por decir un idioma, o no hay ocio en francés, pues al final sería que lo supiera lo mejor posible, pero con un objetivo muy realista nada que ver con el equilibrio o el 50 50 o un 30...	
ET2	225	E.ama: pues que te valga para cuando viajes, para poder leer	
ET2	226	G.ama: por lo menos por lo que yo veo aquí eh, no sé, me parece bien que aprendan cuanto más, mejor, pero si es a costa del castellano o el euskara, no, no porque es inviable.	
ET2	227	E.ama: pero luego te das cuenta... yo hasta no tener hijos no lo había pensado, yo pensaba que los idiomas se le daban bien a todo el mundo, pero luego tienes hijos y de repente te das cuenta de que uno... no es capaz, o sea, está con el inglés, pero... y la otra estupendamente. Y están, con el mismo método, en el mismo centro, en la misma academia de inglés...	
ET2	228	Ik: ¿con cuántos años de diferencia?	
ET2	229	E.ama: eh la pequeña 2 años y medio menos que Aritz	
ET2	230	Ik: no, tampoco es mucha diferencia...	
ET2	231	E.ama: y luego cada uno tiene las capacidades que tiene...	
ET2	232	H.ama: ¡son los padres!	
ET2	233	I.ama: son los padres los que han cambiado el ambiente	
ET2	234	E.ama: no sé, cada uno ... yo en este momento me estoy planteando, ¿voy a obligar a mi niño, a mi hijo, a estudiar otro idioma como el francés cuando no puede con los idiomas? Antes no lo dudaba, sí, porque son importantísimos los idiomas, pero ¿sí es que no puede? Es el caso del que tendría que ir allí para aprender	

10. irudia: ET2ko transkribapenaren pasarte bat taula formatuaren adibide bezala.

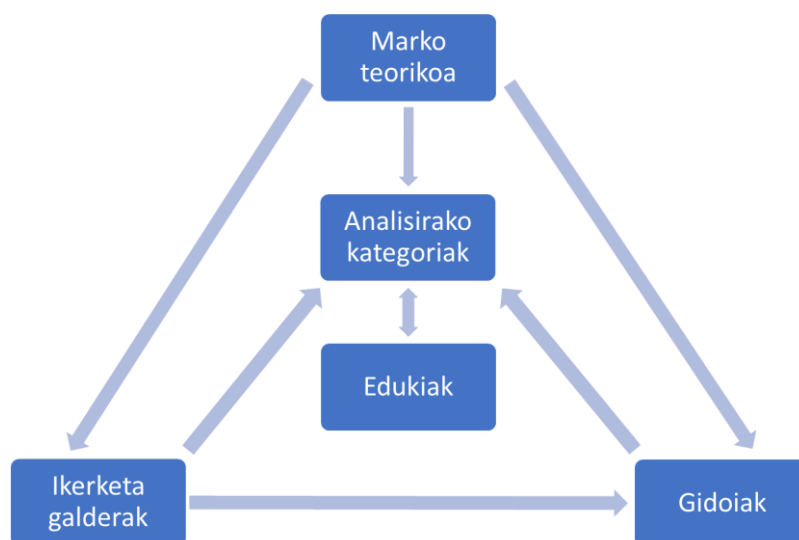
Elkarrizketak egin aurretik, eztabaida taldeetako transkribapen taulen edukien azterketa egin zen (Mayring, 2000), prozedura induktibo eta deduktiboen konbinazioan oinarritua. Edukien azterketa oso erabilgarria da parte-hartzaileen esperientzietan eta narrazioetan zentratzeko, hori baita FHPren fokua; pertsonen ikuspuntuak hizkuntzen ikaskuntzan, jarreretan, jarraipenean eta aldaketetan (Pavlenko, 2008; Nandi, 2017). Edukien azterketak kritikak izan ditu elkarrizketetako edukietan zentratzeagatik eta ikertzaile bakar baten erabakiek epaitzen dutelako edukia bera (Braun eta Clarke, 2006). Analisiaren ezbehar horiei aurre egiteko, eduki ezberdinetan eta parte-hartzaile ezberdinetan oinarritu da ikerketa hau, eta edukiak hiru ikertzailek analizatu dituzte (doktoregaiak eta bi zuzendariek).

Aurretik aipatu bezala, bai eztabaida taldeetan zein elkarrizketa indibidualetan galderagidoi bat zegoen elkarrizketak bideratzeko, ikerketa galderak erantzun ahal izateko eta gai bakoitzari buruzko datu sakonak lortzeko asmoarekin. Gidoiak eratzeko, aurretik irakurritako eta hasierako kapituluetan sakon azalduta dagoen marko teorikoa erabili zen. Gidoi horiek edukien azterketarako eta kodeen eraketarako ardatz oso garrantzitsuak izan dira, hau da, hasiera batean, metodo deduktiboa erabili zen lehen mailako kategoriak eratzeko, definizio oso zehatzak idatziz, adibideekin eta kodeketa arauekin (Mayring, 2000).

Ikerketa galderak, eta hortaz, bigarren eta hirugarren faseko elkarrizketetako gidoiak sortzeko eta lehenengo mailako kategoriak sortzeko lehenengo irizpidea King eta besteren (2008) FHPen hiru elementuak aintzat hartzea izan zen, bakoitzari buruzko galdera batzuk zehaztuta. Alegia, *Ideologiak*, *Estrategiak* eta *Praktikak* kontuan hartu ziren, eztabaida taldeetan eta elkarrizketa indibidualetan hiruretan sakontzeko aukera izateko. Hiru horiek izan dira lehen mailako kodeak (4. eranskinean dagoen kodeen zuhaitzan ikusten den moduan). Kategoria horiez gain, beste hiru kode daude lehenengo mailan: *Emozioak*, *Aipuak* eta *Beste. Emozioak*

hitz klabeekin edo hitz egiterako doinuan oinarrituta kodetzen ziren (haserrea, poza, sorpresa...). Oso adierazgarriak ziren esaldiak *Aipuak* kodean sartzen ziren. *Beste* kodea zuhaitzeko kategoria eta maila guztietan gehitu zen esanguratsua zen zerbait aurkitzen zenerako horretarako kode berezirik izan gabe, informazio hori ez galtzeko.

Lehenengo mailako kodeak zehaztuta zeudelarik, horien azpigiak identifikatu ziren bigarren mailako kodeak ateratzeko. Fase honetan, edukien analisi deduktiboa eta induktiboa konbinatu ziren. Adibidez, gaiari buruzko teoriarik oinarrituta, argi zegoen lehen mailako kategoria den *Ideologiaren* barruan *Hizkuntza-balioak* agertuko zirela bigarren mailako kategoria bezala. Aldiz, *Estrategien* kategoriaren barruan agertzen den *Kontrola* kategoriaz zegoen alde aurretik definituta, transkribapenetatik ateratako edukien azterketan sortu zen kategoria hau. Hau da, metodo induktiboa ere erabili ze kasu honetan: eztabaida taldeetako edukietatik analisirako kategoria bat sortu zen. Analisirako kategoriak sortzeko prozesuan parte hartu duten elementuen eta horien arteko eraginak 11. irudian agertzen dira.



11. irudia: Analisirako kategoriak eratzeko elementu eragileak

Behin eztabaida talde bietako edukiak behin-behineko kategoriekin kodetuta zeudelarik, kategoriaz bakoitza aztertu zen, batetik, koherentzia eta inkoherentziak bilatzeko, eta bestetik, behin betiko arbola egiteko.

Ondoren, transkribapen guztiak (eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak) taula bihurtutakoan, behin-behineko kodeen zuhaitza sortu zen, ikerketa galderetan eta aurretik egindako ikerketen emaitzetan oinarrituta. Zuhaitz hori izanda, behin-behinekoa izan arren, baliagarria izan zen eskuz hasierako kodeketa bat egiteko eztabaida taldeetako transkribapentaulekin. Hiru ikertzaileek (doktoregaiak eta bi tesi zuzendariek) eskuz egindako kodeketaren helburua interpretazioan subjektibotasuna saihestea eta balizko interpretazioak ez galtzea zen,

beste antzeko ikerketetan egin den moduan (Amorrortu eta beste, 2009; Ortega eta beste, 2016). Prozesu horretan ere, hasieran sortutako behin-behineko kategorien edo kodeen baliagarritasuna aztertzen zen beharren arabera kode berriak sortuz edo zeudenak moldatuz. Prozesu hori guztia egiteko, edukien azterketarako NVivo softwarea erabili zen.

Ondoren azaltzen dira behin-betiko kode eta kategoriak eta horien deskribapenak (ikus 10. taula). Kode eta kategorien zuhaitza ikusteko, 4. eranskinera jo. Taulan dauden kategoriak izan dira, hain zuzen ere, NVivo programan egindako kodeketarako erabilitakoak. NVivo programa izaera kualitatiboa duten hainbat ikerketatan erabilia izan da (Amorrortu eta beste, 2009; Yates eta Terraschke, 2013; Nguyen eta Hamid, 2016; Ortega eta beste, 2016). Programak datuak kuantifikatzeko aukera ematen duen arren, bere berezitasuna da datu kualitatiboak kodetzeko, antolatzeke, eta gurutzatzeko askotariko aukerak ematen dituela (ikus Baralt (2012) NVivoren erabileraren kodeketa kualitatiboari buruz gehiago jakiteko).

1.mailako kodea	2.mailako kodea: 3.mailako kodea	Emandako deskribapena
IDEOLOGIAK	Hizkuntza balioak	Euskara, gaztelania eta ingelesarekin (edo beste hizkuntzekin) lotzen dituzten balio instrumental, integratzaile, edo sentimentala
	Elebitasuna / Eleaniztasuna	Elebitasuna eta eleaniztasunaren inguruko ideiak eta aurreiritziak orokorrean zabal hartuta. Jabekuntza prozesuari lotutako aurreiritziak ere barne hartzen ditu (adina, testuingurua...)
	Ama-hizkuntza	Ama-hizkuntzaren ideologiari buruzko ideiak edo usteak.
	Gaitasuna	Hizkuntza-gaitasunei lotutako ideiak, usteak, aurreiritziak... Zer den "ondo" edo "txarto" hitz egitea...
	Erabilera motak	Hizkuntza erabilera motei buruzko balorazioak (kode-alternantzia barne)
	Agentibitatea	Noren ardura den zer hizkuntzen ikaskuntzan/erabileran (ikastola, gurasoak, seme-alaben rola...)
	Motibazioa	Edozein mailatan edo edozeini buruzko motibazioak aipatzen direnean, edozein ekintza (estrategia) egiteko motibazioa, arrazoa
	Espektatibak	Seme-alabei, hizkuntzei, etorkizunari buruz dituzten espektatibak (mugak barne). Helburuak
	Kontzientzia soziolinguistikoa	Hizkuntzen arteko harremani eta dinamikei buruzko usteak, ideiak...
	Euskaldun	Euskaldun zer den, definizioak eta horren inguruko balorazioak, etiketak eta abar
ESTRATEGIAK	Kontrola	Umeen hizkuntza-erabileraren kontrola (kontrolaren ideia leku ezberdinetan agertuko da) (zuzenketak barne)
	Estrategia motak: Familia	Familia oro har hartuta: gurasoak edo guraso batek bakarrik euskaraz egitea, etxeko hizkuntza euskara izatea, transmisioa...
	Estrategia motak: Ikastola	Ikastola aukeratzea, baina ez bakarrik: D eredu, B eredu, ikastola izatea, eta bereziki ikastola hau
	Estrategia motak: Eskolaz Kanpoko Jarduerak	Eskolaz kanpoko jardura ez-formalen aukeraketa
	Estrategia motak: Kultur kontsumoa	Telebista, irakurketa, musika...
	Estrategia motak: Beste	Estrategiak diren, baina aurreko kodeetan sartzen ez diren beste ideiak

1.mailako kodea	2.mailako kodea: 3.mailako kodea	Emandako deskribapena
	Emaitzak	Aukeratutako estrategien emaitzak edo ondorioak: arrakastatsuak diren estrategiak eta alferrikoak (ez Ideologiak bezala, baina euren esperientzietan oinarritutako konstatazioak)
	Oztopoak	Estrategiak aurrera eramateko zailtasunak edo oztopoak
	Gako lagungarriak	Lagungarriak edo mesedegarriak diren estrategiak burutzeko egoerak, pertsonak, edozein, erakunde... Baita estrategiak lagungarri bezala baloratzea
PRAKTIKAK	Nor: Familia	Norekin erabiltzen duten zein hizkuntza (aita, ama, aitite, amama, izeko, osaba...)
	Nor: Neba-arrebak	Neba-arreben / seme-alaben hizkuntza-erabilera, euren artean, seme-alaba nagusia edo txikiaren praktikak, gaitasunak, jarrerak desberdintzen direnean
	Nor: Beste	Nor norekin aurrekoak ez badira. Adibidez, ume batek pertsona batzuekin euskaraz egiten duenean eta beste batzuekin gaztelaniaz
	Non: Etxea	Etxeko eremuan gertatzen diren komunikazio egoeren hizkuntza-erabilerak
	Non: Ikastola	Ikastolako eremuko praktikak (gelan edo patioan)
	Non: Aisia	Ikastolaz kanpoko ekintzak: antolatuak (eskolaz kanpoko jarduerak: ikastolan eta kanpoan (Gu gazteok: monitorizatuak)) edo planifikatu gabekoak edo libreak (parkean, lagunekin...) (Gu gazteok: espazio erreziklatuak)
	Zenbat	Gurasoen balorazioa umeen hizkuntza bakoitzaren erabilerari dagokionez (asko/gutxi erabiltzen duten hizkuntza bakoitza)
	Nolakoa	Nolakoa den erabilera hori (kode-alternantzia barne)
	Aldaketak	Erabileraren aldaketa baten konstatazioa, izan daiteke erabiltzea gehiago edo gutxiago, edo nolako euskara/gaztelania erabilera patroiak dauden, edo kalitatea aldatzea
	Adina	Erabilera adinarekin lotzen denean, edo aipatzen denean normalean gazteagoak hasten direla gaztelaniaz, baina ez bakarrik
Emozioak	-	Emozioak adierazten dituztenean hitzekin edo doinuekin: frustrazioa, asebetetzea, haserrea, poza...
Aipuak	-	Oso onak diren adibideak, gorde nahi diren esaldi esanguratsuak
Beste	-	Ideologia, estrategia edo praktika bezala identifikatu ezin daitezkeen aipuak, baina interesgarriak izan daitezkeenak

10. taula: Kodeen deskribapenak.

Behin transkribapen guztiak NVivon kodifikatuta, datuen tratamendua honela egin zen: lehenengoz, kategoria guztiak berrikusi ziren, ziurtatzeko ea bertan zeuden ideia guztiak kategoria horrenak ziren. Prozesu horri datu basea "txukuntzea" deitu zitzaion. Datu basea txukundu ostean, kategoria bakoitza aztertu zen eta hortik txosten partzialak sortu ziren, non ideia nagusiak eta aipu egokiak bildu ziren. Txosten partzial horiek izan ziren sakonki aztertu zirenak, emaitzak atera ahal izateko. Hain zuzen ere, hurrengo kapituluetan tesiaren emaitzak aurkeztuko dira, ideologiaren mailakoak 5. kapituluan, hizkuntza-kudeaketarako estrategienak 6. kapituluan, eta hizkuntza-praktiken ingurukoak, 7. kapituluan.

5. HIZKUNTZA-IDEOLOGIEI BURUZKO EMAITZAK

Emaitzen kapituluak FHPren hiru osagaiak diren hizkuntza-ideologiatan, kudeaketan eta praktiketan daude banatuta. Kapitulu hau hizkuntza-ideologiei buruzkoa da. Hizkuntza-ideologiak identifikatzeko klabeak parte-hartzaileen usteak, ideiak, iritziak, eta arrazoiak izan dira gehienbat. Parte-hartzaileen diskurtsoetan¹⁶ identifikatutako ideologiei buruzko emaitzak hainbat azpiataletan banatu dira. Lan honek ikuspegi eleaniztuna hartzen duenez, eleaniztasunari buruzko ideologiaren atalarekin hasten da (5.1). Hain gai konplexua izanda, hainbat azpiataletan banatuta aurkezten da; alde batetik, gurasoek eleaniztasunaz egiten duten balorazioa eta hizkuntza bakoitzaren balioak eta hierarkia (5.1.1), ondoren, hiztun eleaniztunen irudikapena (5.1.2), familia bidezko transmisioari buruzko ideiak (5.1.3) eta, azkenik, hezkuntza eleaniztunaren inguruko ikuspegi kritikoak (5.1.4). Hizkuntza-ideologiei buruzko kapituluarekin bukatzeko, kontzientzia soziolinguistikoari buruzko atala dator (5.2), testuinguruaren irakurketa ezberdinak (5.2.1) eta testuinguru euskaldunen idealizazioa (5.2.2) lantzen duten azpiatalekin. Amaieran emaitza nagusien inguruko gogoeta egin da (5.3).

5.1. Eleaniztasunari buruzko ideologiak

Atal honetan, eleaniztasunari lotutako hainbat ideologia aurkezten dira. Ikerketa honetako guraso guztiek jarrera positiboa dute eleaniztasunarekiko. Jarrera positibo horren baitan diskurtso batzuk sinpleak dira eta ez dute beste argudiorik erabiltzen jarrera hori azaltzeko. Beste diskurtso batzuetan, aldiz, eleaniztasunerako mesedegarriak diren beste ideia batzuk identifikatu dira: “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto”, “hizkuntza mundua ikusteko leihoa da”, “hizkuntza bi jakinda askoz errazago ikasten dira beste hizkuntzak”, eta “hobe hizkuntzak txikitik ikastea”.

Bi adibide hauetan identifikatu da eleaniztasunarekiko jarrera positiboa diskurtso sinpleago baten barruan:

- (1) A mí **me parece muy bien que aprendan idiomas**, si a mí **me gustan mucho los idiomas**, y bueno, yo fomento eso. (Garamendi ama, ET2: 206)
- (2) Son **importantísimos los idiomas**. (Etxebarria ama, ET2: 234)

¹⁶ Metodologia kapituluaz azaldu den moduan, parte-hartzaileen anonimotasuna mantentzeko, parte-hartzaile bakoitzari abizen bat eman zaio (Atik Sra), gero, aita edo ama den zehazten da (honen helburua ez da gurasoen genero arteko ezberdintasunetan sakontzea, baizik eta familia bereko zein guraso den identifikatzea) eta, ondoren, eztabaida taldean (ET) edo elkarrizketa indibidualan (ELK) parte hartu duen zehazten da. Azkenik, eztabaida taldearen edo elkarrizketa indibidualaren zenbakia agertzen da eta txanda zenbakia ere bai. Pertsonen konfidentzialtasuna aipuetan ere babestu da eta egindako aldaketak kortxete artean adierazi dira, adibidez, alabaren izenaren ordean, [alaba nagusia].

Bi aipu horiek eleaniztasunaren balorazio positiboak dira, eta ez doaz haratago jarrera hori defendatzeko edo argudiatzeko. Beste batzuetan, “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto” ustean oinarritzen dira:

- (3) Lo teníamos bastante claro, el tema de que supieran **cuantos más idiomas, mejor**. (Dorregarai aita, ELK02: 34)

Aipu honetan esplizituki esaten da “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto”, baina diskurtsoa ez da gehiago garatzen, Ortega eta besteren (2016: 147) laneko gazteen diskurtsoen antzera. Kasu honetan eleaniztasunarekiko jarrera positiboa uste batean oinarritzen da, baina ez dira beste ideia konplexuagoekin sendotzen ondorengo adibideetan bezala:

- (4) ¿Qué menos que **darles a tus hijos todo lo que puedas**? De hecho, se les apuntó, aparte del inglés que daban en ikastola, siempre han ido a extraescolares de tema del inglés. Porque al final para su futuro y además creo que **se enriquece más una persona sabiendo cuantos más idiomas** y demás, **sabes más y más riqueza tienes**. (Idiazabal aita, ELK06: 8)
- (5) Nik uste dut garrantzitsua dala, **zenbat eta hizkuntza gehiago jakin, hobeto**. / Zenbat eta gehiago, hizkuntza da **aberastasun** bat. Hizkuntzak jakitea da **aberastasuna kulturala**. Zenbat eta gehiago, hobeto. / **Hizkuntzak beti dira positiboak. Zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto**. (Hormaetxe aita, ELK05: 10 / 36 / 180)
- (6) Gero eta hizkuntza gehiago euki, ba gero eta garrantzitsuago. / Nik uste dut hizkuntzak jakitea azkenean, lurralde desberdinetan irekitzen dizula ate pila eta oso garrantzitsua dela gizakiarekin erlazionatzeko. Gauza asko galtzen ditugu hizkuntzak ez baditugu. (Otxoa ama, ELK10: 8 / 130)

Aurreko hiru adibide horietan “hizkuntza mundua ikusteko leihoa da” ideia identifikatu da. Hau hizkuntzak “aberastasun kulturala” direlako ustea da, Curdt-Christiansenen (2009: 367) “*language as a ‘window to the world’*” ideia, alegia, uste honen arabera, hizkuntzak mundua ikusteko, ulertzeko eta horren parte izateko “leihoak” dira, hizkuntzek mundua ulertzeko kosmobisio berri bat eskaintzen dutelako. Marko teorikoan azaldu den moduan, Sapir eta Whorfen hipotesia da hizkuntzek mundu ikuspegi bat ekartzen dutela, hau da, hizkuntza bakoitzak kosmobisio bat duela, mundua ikusteko eta ulertzeko era ezberdina. Lionel Jolyk (2009: 125) dioten moduan, “hizkuntza bakoitzak bere jenio propioa du eta hizkuntzak berak determinatzen du hiztun baten pentsatzeko era”.

“Leihoak” erabili beharrean, (6) adibidean “ateak ireki” metafora erabili da. Metafora hori askotan balio instrumentalarekin eta lan munduarekin lotzen den arren, aipuan azaltzen da “gizartearekin erlazionatzeko” dela, hau da, parte-hartzaile honentzat hizkuntzek balio integratzailea dute. Baina ez hori bakarrik, munduko gizartearekin erlazionatzeko hizkuntza bakarra egon baitaiteke; parte-hartzaile honek dio “Gauza asko galtzen ditugu hizkuntzak ez baditugu”. Horregatik, esan daiteke bere ikuspegia eleaniztasunaren mesedetarako dela, eta kosmobisioari buruzko aurreko ideiarekin lotuta dagoela.

Hizkuntza gehiago jakitearen mesedetarako beste ideia bat da “hizkuntza bi jakinda, askoz errazago ikasten dira beste hizkuntzak”:

- (7) **Hizkuntza bat edo bi dakizkizunean**, edo hiru ya, besteekiko daukazun **erraztasuna areagotzen da** pilo bat. Hizkuntzak pasada bat dira. (Rotaetxe ama, ELK14: 166)

Parte-hartzaile batzuek eleaniztasunaren aldeko “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto” ustea arrazoitu dute esanez “hizkuntza bi jakinda askoz errazago ikasten dira beste hizkuntzak”. Amorrortu eta besteren (2009: 177) lanean ere identifikatu zen beste hizkuntza bat ikasteko erraztasuna hizkuntza gehiago ikasteko motibazio bezala. Ideia hau oso hedatuta dago euskal gizartean, eta hizkuntza gehiago ikasteko mesedegarria da hizkuntza hori nagusia zein gutxitua izan.

Eleaniztasunarekiko mesedegarria eta gizartean hedatu den beste ideia bat da “hobe hizkuntzak txikitan ikastea” (Amorrortu eta beste, 2009: 169). Hizkuntzak adin gaztetan ikastea hobe delako ustea oso hedatuta dago eta euskararentzako mesedegarria izan dela esan daiteke 1. kapituluan aurkeztutako D ereduaren matrikulazio datuetan oinarrituta. Uste hau ikerketa honetan ere identifikatu izan da:

- (8) **Txikitatik hitz egiten badiote beste hizkuntz batean, errazago daukate hiru hizkuntzetan trebeak izateko.** (Otxoa ama, ELK10: 42)
- (9) **Atzerritar hizkuntzak** nik uste dut ere adin hauekin **umeek askoz ere errazago ikasten dituzte hizkuntzak.** (Sagasti ama, ELK15: 38)

Goiko (8) eta (9) aipuetan “hiru hizkuntzetan” eta “atzerritar hizkuntzak” esan dute, aditzera emanez hobe dela txikitatik ahalik eta hizkuntza gehien ikastea. Hasiera batean “hobe hizkuntzak txikitan ikastea” ideia batez ere euskararentzako zen mesedegarria, baina uste horretan oinarrituta ingelesaren irakaskuntza gehitu da atzerriko hizkuntza bezala hezkuntza sisteman. Ingelesak urte asko daramatza EAEko hezkuntza sisteman, baina ikastetxe askotan geroz eta lehenago hasten da ingelesaren irakaskuntzarekin. Aipatzekoa da ideia hau beste ideia batean oinarrituta dagoela, “umeak esponjak dira” ustean, alegia:

- (10) Azkenean, **umeak esponja batzuk dira** eta lehenengo urteetan gai dira hori (zuzentasun gramatikalak) oso erraz barneratzeko eta gero hortik aurrera ya oinarri batzuk sortzen dituzula, gero da zure ingurua markatzen duena hizkuntzarekiko erraztasuna. (Foruria aita, ELK01: 263)
- (11) Yo creo que **los niños son esponjas** desde los 6 meses hasta los 5 años (...) y ahí es donde pueden absorber lo que dices tú, un poco **desenvolverse en inglés, en euskara, lo que sea**, entonces absorben, absorben, absorben... (Hormaetxe ama, ET2: 174-177)

Aurreko bi adibideetan parte-hartzaileek diote umeak “esponjak” direla, ez dutelako ezer barneratzeko arazorik, eta horregatik uste dute hobe dela txikitan hizkuntzak ikastea. Uste hori

eleaniztasunarekiko eta hizkuntzen jabekuntza goiztiarrerako mesedegarria den arren, ez da ahaztu behar helduaroan ere hizkuntzak ikastea posible dela.

Aurreko adibideetan uste mesedegarriak aurkeztu badira ere, ondorio mesedegarria duen ideia “arriskutsua” identifikatu da guraso baten diskurtsoan: “euskara hizkuntza zaila da”:

- (12) El **euskara** es un idioma sí o sí **imprescindible** para todo. Y que es un idioma muy **difícil de aprender**, con lo cual **mejor desde pequeños**. (Kalamua ama, ELK04: 10)

Diskurtso honetan agertzen den ustea, “hobe (euskara) txikitik ikastea”, mesedegarria izan daiteke, guraso askok euskararen jabekuntza goiztiarraren alde egin dezaketelako. Hala ere, “euskara hizkuntza zaila da” ustea ere agertu da. Gizartean zabaldua dagoen pertzepzioa da hau (Amorrortu eta beste, 2009: 157-162, 248-251; Ortega eta beste, 2016: 59). Hain zuzen ere, Euskal Herriko 18 urtetik gorako biztanleen %70,7k euskarari egozten dio hizkuntza zaila dela (Garai eta beste, 2022: 55). Uste orokortu hauen parean, berriz, azpimarratu daiteke, batetik, euskara ez dela, berez, beste edozein hizkuntza baino zailagoa. Eta bestetik, helduen euskalduntzea abiatu zenetik orain dela hirurogei urte inguru, milaka eta milaka izan direla euskara helduaroan ikasi dutenak.

Beraz, gurasoen artean eleaniztasunarekiko jarrera orokorra positiboa da, ideia edo uste batean zein beste batean oinarrituta egon. Hainbat uste eleaniztasunarekiko jarrera positiboarekiko mesedegarriak izan arren, ideia bakoitzak bere ñabardurak ditu. Ondorengo azpiataletan eleaniztasunari buruzko ideologiatan oinarritutako hizkuntzen balioetan eta hierarkian, hiztun eleaniztunen irudikapenetan, familia bidezko transmisioan eta hezkuntza bidezko transmisioan sakontzen da.

5.1.1. Euskara, gaztelania eta ingelesari atxikitzen zaizkien hizkuntza-balioak eta hierarkia

Azaldu den moduan, lan honetako guraso guztiek eleaniztasunarekiko jarrera positiboa dute. Hala ere, ez daude edozein eleaniztasunen alde; hizkuntza bakoitzari buruz galdetuz eta euren diskurtsoak analizatuz gero, balio ezberdinak topatu dira hizkuntza bakoitzari lotuta, eta pisu ezberdinekoak hizkuntza bakoitzean. Hau da, analisiak erakutsi du parte-hartzaileen artean nahikoa orokortuta dagoela hizkuntzak ez direla berdinak eta bakoitzak bere balioak, motibazioak eta erabilerak dituela eta eleaniztasunaren edozein kudeaketak ez duela balio ezberdintasun eta desoreka horien aurrean. Hots, eleaniztasunarekiko jarrera mesedegarriaren barruan, hizkuntzen arteko hierarkia bat identifikatu da, hizkuntza bakoitzaren balioetan oinarrituta.

Euskararen balioak

Lan honen lehenengo kapituluan aurkeztu den moduan, euskararen balioei buruzko ikerketa kualitatiboetan identifikatu da euskarari balio instrumentalak, integratzaileak, barnekoak, kanpokoak eta, batez ere, balio identitarioa atxikitzen zaizkiola. Tesi honen emaitzetan, euskarari lotuta gehien errepikatu den balioa identitarioa edo nortasunari lotutakoa da. Aipuen ondoren azaltzen den moduan, ez da balio identitario soilak, identitate performatiboa da. Balio identitario hau identifikatzeko gakoa posesiboaren erabilera izan da “gure/zuen hizkuntza” bezalako hitzekin hemen ikusten den bezala:

- (13) Mis padres, aunque familia de aquí, pero es que no pudieron hablar euskara pues por miedos y demás, pues nos metieron en ikastola, pues entonces ya teníamos metido la cosa de que el euskara es nuestro idioma, **aunque no lo oyésemos en todas partes**, pero que era **nuestro idioma**, entonces **la vida había que hacer en euskara**. (Aranburu aita, ET1: 63)
- (14) Lagunak euskaraz ez badaki, ez dut txarto ikusten [gaztelaniaz aritzea haien artean]. Lagunak euskaraz badaki, *me mata*. Horrela esaten dizut. Nik esaten diet, “da zuen hizkuntza, zuek aldarrikatu behar duzue. **Euskara da zuen hizkuntza, gaztelania ez da zuen hizkuntza**”. (...) Ez dakit, igual da nire historia, nire urteak, nire bizitza eta dena. Igual ikusten dudalako (gaztelania) gero eta gehiago sartzen ari dala gizartean. Orduan, euskaraz ez badaki, ez dekot arazorik, baina euskaraz badaki, sentitzen dut. **Egin behar dute gogor, bestela azkenean hizkuntza ez da hitz egiten**. (Perurena ama, ELK11: 82)

Aurreko bi pasarteetan argi dago euskara euskaldunen nortasunaren parte dela haien testuinguruan oso presente ez egon arren, (13) aipuan esaten den bezala. Nortasunaren parte izateagatik hizkuntza jakitea ez da nahikoa, (14) adibidean dioen moduan erabili ere egin behar dute euren hizkuntza delako. Hau da, hizkuntzari balio identitarioa atxikitzen zaionez, erabili behar da, eta hori identitate performatiboa da (Austin, 1962; Artetxe, 2014; Cavanaugh, 2015). Praktiken atalean erakusten da euskaraz ez dakiten gurasoen artean ere identitate performatiboa identifikatu dela seme-alabei euskaraz hitz egiteko esaten dietelako aditzera emanez haientzat ere garrantzitsua dela euskaraz dakitenek euskara erabiltzea euskaraz dakitenekin.

Ondorengo adibidean euskara identitatearekin eta erabilerarekin lotzen da, baina harago doa eta hizkuntza galeraren auzia ere aipatzen du:

- (15) **Gu euskaldunak gara**, eta guretzako oso **garrantzitsua da gure euskara zaintzea, gure hizkuntza mantentzea**, eta niri amorru handia ematen dit bizi guztia hemen bizi izan den jendea ez eukitzea sentsibilitate minimorik hizkuntza ikasteko. Eta azkenean guk ez badugu, **euskaldunak garenok, ez badugu euskara zaintzen, ba desagertuko da**, ez da lortuko. Desagertuko da, eta nik ahal dudan mailan gure hizkuntza zabaltzen saiatuko naiz. (Jauregi ama, ELK03: 86)

Euskara euskaldun identitatearekin eta erabilerarekin lotzen duen aldi berean, erabilera babesarekin eta mantentzearekin lotzen du esanez “euskaldunak garenok ez badugu euskara

zaintzen, ba desagertuko da". Euskararen desagertzea edo heriotza ez da asko agertu lan honen parte-hartzaileen diskurtsoetan, eta urte askotan euskararen sustapenerako erabili izan den diskurtso oso indartsua eta hedatua izan den arren, badirudi aspaldian apaldua dagoela (Amorrortu eta beste, 2009: 66).

Balio integratzailea ere identifikatu da euskarari buruzko diskurtsoetan, baina ez hizkuntza-talde baten komunikaziorako tresna bezala, baizik eta bi eratara: batetik, integrazio soziala lortzeko D ereduan egon behar dela, baina ez du zertan izan euskaraz komunikatzeko; horrez gain, Euskal Herrian integratuta egoteko, mugimenduaren edo proiektuaren parte izateko ondoren azaltzen den moduan:

- (16) Hasteko, D ereduan sartu behar dira, hori argi daukat **D ereduan sartu behar direla ez badute apartatuta egon nahi**. (Nafarra ama, ELK09: 130)
- (17) Yo quiero conseguir hablar euskara lo suficiente para poder comunicarme con mi hijo, porque bueno, pues **estamos en Euskal Herria** y quiero que viva la **cultura** y creo que **el euskara es un idioma fundamental** a día de hoy al igual que el castellano, y que lo aprenda. / Estás en un sitio, si **lo respetas y te integras**, pues luego vives con todas las consecuencias, ¿no? Entiendo. (Dorregarai ama, ET1: 121 / 131)

Lehenengo aipuan argi geratzen da D eredua dela aukera bakarra hor sartzen direlako ume gehienak, baina ez da aipatzen euskara umeen arteko komunikaziorako hizkuntza izan behar denik. Hau da, D ereduak du balio integratzailea, baina euskara integrazioarako interakzio hizkuntza bezala, beharbada ez hainbeste. Bigarrena den (17) adibidean, aldiz, balio integratzailea Euskal Herriari eta euskal kulturari lotuta agertzen da, ez eguneroko komunikazio hizkuntzari lotuta. Kultura eta lurraldeari lotutako balioak, nortasunari lotuta doaz aldi berean.

Ortega eta besteren (2016) lanean balio integratzailea bi eratara identifikatu zen: alde batetik, euskararen erabilera altua den testuinguruetan komunitatean integartzeko euskara behar zen; beste batetik, euskararen ezagutza eta erabilera txikiagoa den testuinguruetan sozializatzeko beharrezkoa ez bazen ere, euskararen mugimenduaren parte izateko balio zuen. Lan honetako testuinguruan ez da agertu gizarte kohesioari lotutako balio integratzailea, testuinguru euskaldunagoetan identifikatu zena Ortega eta besteren (2016) lanean. Aldiz, bigarren balio integratzailea bai, testuinguru erdaldunagoetan identifikatu zena, alegia, euskarak balio integratzailea du euskararen mugimenduaren parte izateko eta Euskal Herrian bizitzeko, "Euskal Proiektuan" integratuta egoteko (Ortega eta beste, 2016: 57). Amorrortu eta besteren (2009: 50-57) lanean ikusten den moduan, EAEn "Bi mundu egoera" batean gaude: pertsona batzuk euskararen mundu hori oso urrun ikusten duten arren, beste batzuk, horretaz ohartzen dira eta horren parte izateko grina erakusten dute (17) adibideko gurasoa bezala.

Euskararen balio instrumentala ere agertu da gurasoen artean. Honek euskararen egoerari buruzko informazio garrantzitsua ematen digu. Izan ere, balio hau azken 50 urteetako da, normalizazio prozesuaren helburuetako bat baitzen euskararen estatusa hobetzea. Tesi honen emaitzetan ikusten da behintzat guraso hauek barneratu dutela euskararen balio instrumentala:

- (18) **Hemen euskara bai ala bai behar duzulako** gauza askotarako, nahiz eta bizitza euskaraz egin, baina berez gero **oposizioak** edo horrela prestatzen dituzunean, beharrezkoa da hemen lan egiteko, **logikoki**, eta gu horrela bizi nahi dugulako. (Sagasti ama, ELK15: 38)
- (19) Que sepan el idioma [euskara] pues **lógicamente** si el día de mañana para ir a **trabajar**, bueno pues de cara al futuro que sabrían pues eso. / **Saber inglés es abrirte puertas**, depende de en qué trabajos te lo van a pedir. [Alaba nagusia] si resulta que al final estudia enfermería, pues bueno, si se queda en el País Vasco, **necesitará más el euskara que el inglés**. Pero bueno, al final [ingeleza] es una lengua que enriquece, y si te vas a viajar por ahí, con el inglés yo creo que puedes ir a cualquier parte del mundo. (Idiazabal aita, ELK06: 6 / 44)

Aurreko (18) adibidean euskara “bai ala bai” behar dela esaten du parte-hartzaileak, batez ere lanpostu publikoetarako egiten diren oposizioak egiteko, eta EAEn lan egiteko (19) aipuan esaten den bezala. Horrez gain, gehitzen du “logikoki” aditzera emanez euskararen behar hori positiboki baloratzen duela, ados dagoela gobernu mailako estatus plangintzaren barneko erabaki horrekin. Balorazio positibo horrek bat egiten du “Euskararen Gaineko Oinarrizko Diskurtsoen lanketa” laneko emaitzekin (Euskararen Aholku Batzordea, 2016a: 64-66): gehienbat onartzen da botere publikoen interbentzioa euskararen mesedetan eta biztanle batzuk gehiago egin beharko litzatekeela uste dute. Balio instrumentalaren identifikazioak edo agerpenak bat egiten du aurretik aipatutako hizkuntzaren galerari buruzko diskurtsoaren faltarekin, hau da, euskarak balio instrumentala duenez eta lana lortzeko balio duenez, ez da galduko, babes politikoa eta ekonomikoa duelako.

Azaldu den moduan, euskarari balio instrumentala atxikitzeak garrantzi handia du, baina horren ondorio bat da bakarrik balio instrumentala atxikitzen dioten pertsonak ere egongo direla. Adierazgarria ez den arren, hurrengo aipuan euskararen balio instrumental soila ikusten dutenen kontrako diskurtsoa identifikatu da:

- (20) Batzutan etortzen zaizu tipo bat: “No, es que tengo que hablar euskara porque **me lo piden para el trabajo.**” “Vete a la mierda”. Bai, ni naiz, ya esan dizut, oso **radikala** naiz. Nahi duzu hitz egitea zuri euskaraz, momentu bat, edo denboraldi bat behar duzulako euskaraz lanarako, eskatzen dizutelako lanean... “Vete a la mierda”. Ez. Ez. (Hormaetxe aita, ELK05: 186)

Hainbat biztanlek euskara ikasteko beharra sentitu dute hizkuntza-eskakizuna betetzeko asmoarekin, baina politika horrekin ados egon barik eta inposizio bezala hartuta. Aurreko (20) adibidean balio instrumental hutsa eta kanpokoa dutenekiko kritika agertu da Ortega eta

besteren (2016: 59) ikerketan bezala. Aipu honetako kritika garrantzitsua da, defendatzen duelako balio instrumental soila ez dela nahikoa hizkuntza indarberritzeko. Euskararen balioa oso jantzita dago guraso hauen diskurtsoetan eta balio instrumentala beste balioekin batera joan behar da.

Laburbilduz, euskararen balioa oso jantzita dago; lan honetako parte-hartzaile askok balio identitario indartsua erakusten dute euskararen mesedetarako, balio integratzailea ahula da, eta balio instrumentala agertu ez ezik, horrekiko adostasuna ere agertu da. Ikerketa honetako gurasoek euskararen sustapenari buruzko diskurtso oso garatuak dituzte, badirudi asko hausnartu dutela, gai honi buruz landutako eta hausnartutako diskurtso jantziak eta arrazoituak eskaintzen dituztelako. Diskurtso garatuak izatea garrantzitsua da euskararen mesedetarako estrategia gehiago izateko aukera dagoelako, atxikitzen zaizkion balioak gehiago baldin badira eta balio horiek intentsitate handia badute.

Ingelesaren balioak

Ingelesari lotuta agertu diren balioak instrumentala eta integratzailea izan dira. Ez da harritzekoa balio identitarioa agertu ez izana ingelesa EAEko testuinguru honetan atzerriko hizkuntza delako. Bereziki aipatzekoa da ingelesari lotuta agertu den balio integratzailea nazioartekoa dela, ondoren azaltzen den moduan. Balio instrumentala ere identifikatu da, gehienbat, “beharrezkoa”, “egin behar” eta “garrantzitsuena” bezalako hitz gakoekin:

- (21) Hoy en día, **sin inglés es difícil conseguir trabajo**. / Yo creo que todo el mundo debe saber hablar inglés. Para **viajar**, para... **lo que me gustaría para mí, también para mis hijos**. (Dorregarai aita, ELK02: 20 / 22)
- (22) Pero es que dentro de poco en fruterías **te van a pedir inglés para ser frutero**. (Hormaetxe ama, ET2: 483)
- (23) La preocupación del inglés, y el asegurarte que supiera bien inglés. Pues porque al final, **laboralmente, saber inglés es un plus**, y te ayuda y te **facilita mucho la vida**. (...) Sí que es cierto que la sensibilidad iba más hacia el inglés, “Jo, pues a ver si en el futuro somos capaces de que nuestros hijos no sufran tanto con el inglés, lo tengan interiorizado desde el minuto 0” porque al final esto **abre puertas para el ámbito laboral y a tu disfrute, en tus vacaciones**, en tus salidas, en tus viajes y demás. (Kalamua ama, ELK04: 8)
- (24) Nik beti esan dot, **ingelesa garrantzitsuena da ze ingelesa bada ba munduen hizkuntzarik garrantzitsuena, kanpora zoazenean** beti ingelesez, ezta? (Hormaetxe aita, ELK05: 34)
- (25) Gure ustez **ingelesa ezinbesteko hizkuntza bat da gaur egun**. Ikusten duzunez, **mundu globalizatu honetan** hizkuntza bat euki behar dugulako denok gure artean **komunikatzeko eta ingelesa dirudi dela, momentuz behintzat**. (Rotaetxe ama, ELK14: 24)

Ikusten da guraso hauen ustez ingelesak edozein lan lortzeko garrantzi handia duela (21), (22) eta (23) aipuetan erakusten den moduan, lan mundurako balio instrumentala atxikitzen diote ingelesari. Balio instrumentalaz gain, (21), (23), (24) eta (25) adibideetan ingelesa

identifikatzen da tresna bezala, baina ez lan munduaren ikuspuntutik, bidaiatzeari eta oporrei lotutako balio integratzaile kutsu bat du; nazioarteko balio integratzailea izendatu daitekeen balioa. Guraso guztiek ikusten dute ingelesaren balio internazionala *lingua franca* bezala, eta mundu globalizatu honetan komunikatzeko balioa ere atxikitzen diote guraso batzuek: atzerria bidaiatzerakoan beste herri batzuetako jendearekin komunikatzeko, eta sare sozialetan ibiltzeko besteak beste “Interneten ematen diren informazio anitz ba ingelesez da. Ba ingeles maila behar dute interneten ibiltzeko” (Madariaga aita, ELK08: 8). Aipatzekoa da ez dela zalantzan jartzen ingelesa denik beharrezkoa den hizkuntza nazioarteko hori. Hau da, gurasoen artean eleaniztasunarekiko jarrera positiboa den arren, eleaniztasun hori lortzeko, ingelesa da atzerriko hizkuntza bezala desiragarria den hizkuntza.

Ingelesaren balioa eta beharra nahiko orokorra den arren, gizartean dagoen behar-joera horrekiko kritika ere agertu da gurasoen artean:

- (26) Eta gero **ingelesea... es que** gaur egun gure kasuan ikusi dugunez **behar beharrezkoa denez**, nik uste dut **gure inguruan orokorrean mundu guztia dagoela rollo berdinean**. Umeak, ez dakit, **ingeleseko eskolaz kanpoko ekintzetara** bidaltzen ditu umeak, edo, uste dut orokorra dela. **Hainbat gauza bai ala bai egin behar**. (Querejazu ama, ELK12: 24)
- (27) Entonces me parece como que **estamos entrando todos en este rollo** como de que **el inglés es un producto y es un tema de pasta** y tal, que hay que hacerlo casi casi... La mayor sí va a ahora a inglés, ha empezado a hacerlo ahora. Hay que hacerlo como **obligatoriamente, desde muy pequeños** y yo creo que si empiezas con 14 o empiezas con 16... / Al final tienen que aprender inglés. Entonces, yo creo que sí que **hay una moda de que hay que aprender inglés toda esa presión del inglés** y yo no me siento para nada presionada por eso. / Yo creo que estamos un poco demasiado **presionados** o muy convencidos de que tienen que empezar a **hacer inglés desde que tienen un año casi**, y yo no lo veo necesario. (Garamendi ama, ET2: 162 / 164 / 168)

Bi aipuetan eskolaz kanpoko jardueri buruz ari dira, hain zuzen ere, ingeleseko akademiei buruz. Ikusten da guraso batzuek presio sozial batek eraginda hartzen dutela euren seme-alabak eskola orduetatik kanpo ere ingelesa ikasteko erabakia. Ideologikoki, ingelesak erabateko lehenetasuna du, ez soilik hezkuntza formaleko testuinguruan, baizik eta gizartean dagoen presio batek eragiten du eskolaz kanpoko ekintzak ingelesez egitera. Gizartearen presio hori islatzen da *Páginas Amarillas*en Getxon dauden ingeles akademia kopuruan begiratuta, 32 ingeleseko akademia pribatu agertzen direlako. Ikerketa honetan parte hartu duten familia gehienek ingelesezko eskolaz kanpoko jardueretara eramaten dituzte euren seme-alabak, gehienek ingeles akademiaren batera, batzuek irakasle partikularrekin ahozkoa lantzeko, beste batzuek egiten zuten baina gehiago ez egitea erabaki dute, beste batzuek aurrerago egitea planteatzen dute. Hau da, gaur egun egiten ez dutenek ere, planteatu izan dute ingelesa eskolaz kanpo egitearen aukera eta horri buruzko hausnarketa egin dute.

Laburbilduz, esan daiteke ingelesa hizkuntza garrantzitsu eta nazioarteko bezala identifikatzen dutela parte-hartzaile guztiek. Guraso batzuek garrantzi hori justifikatzen dute ingelesak lan munduan duen balio instrumentalarekin, eta beste batzuek mundu globalizatu honetan komunikatzeko tresna bezala identifikatzen dute nazioarteko balio integratzailearekin atzerrira joateko, bidaiatzeko, beste hizkuntza bat hitz egiten dutenekin komunikatzeko, eta sare sozialetan eta interneten nabigatzeko. Ingelesaren garrantzi horren aurrean badaude alde batetik ingelesaren beharra barneratu dutenak eta presio hori auzitan jartzen ez duten gurasoak; eta bestetik, kritikoagoak direnak presio horren aurrean, presio eta moda hori salatuz. Azkenik, badaude ingelesaren behar edo jakitearen abantaila hori onartu dutenak baina presiorik sentitzen ez dutenak ere.

Gaztelaniaren balioak

Gaztelaniaren kasuan, ikerketako guraso parte-hartzaileek ez diote balio espliziturik atxikitzen, are gehiago, “Gaztelania zoritxarrez nahita nahiez ikasten dugula” (Jauregi ama, ELK03: 52) eta ondorengo bezalako adierazpenekin esan daiteke gaztelaniaren nagusitasunaren kontrako jarrerak daudela:

- (28) Sabiendo además que van a hablar castellano pues porque por la situación administrativa, pues oye, al final **estamos dentro del estado de España**, somos ciudadanos y **nos toca también hablar castellano, que es también el idioma de los vascos, qué le vamos a hacer**. (Aranburu aita, ET1: 63)

Aurreko aipuan Aranburu aitak dio “nos toca” gaztelaniaz egitea egoera administratiboagatik, hau da, “behartuta” gaudela gaztelaniaz hitz egitera eta onartzen du, baina ez du adostasuna agertzen “qué le vamos a hacer” bezalako hitzekin.

Jarrera negatiboa ez ezik, gaztelania gurasoen diskurtsoetatik desagertu ere egin da hainbat kasutan. Esate baterako, euskara, gaztelania eta ingelesari buruz esplizituki galdetu arren eztabaida talde eta banakako elkarrizketetan, guraso askoren joera zen euskaran zentratzea eta esplizituki eskatu behar zitzairen gaztelaniari buruz hitz egiteko, batzuek “ahaztuta” uzten zutelako eta honelako erreakzioak zituzten gaztelaniari buruz ere hitz egin behar zutela gogorarazitakoan: “Gaztelania? Egia da, ahaztu zait.” (Querejazu ama, ELK12: 40). Gaztelania ez aipatzeak islatzen du hizkuntza nagusia dela eta horrek guztia baldintzatzen duela ez daudelako ados egoera horrekin; horrela dela badakite, baina horren kontra egiten dute. Badirudi gaztelania “ikusezina” dela. Ideia hori anonimotasunaren (*anonymity*) ideiarekin (Woolard, 2007) lotu daiteke, EAeko testuinguru honetan gaztelania ez delako inorena, inork ez baitu “beretzat” hartu nahi, baina aldi berean, guztion hizkuntza da “es también el idioma de los vascos, qué le vamos a hacer”, aurreko aipuan Aranburu aitak esan bezala.

Gaztelaniaren nagusitasunaren kontra egiten badute ere, balio integratzaile oso indartsua du, Getxo bezalako testuinguru batean espero daitekeen bezala. Balio hori gurasoek esplizituki aitortu ez duten arren, euren seme-alabei buruz hitz egiterakoan esplizituago agertu da:

- (29) No sabía (gaztelania), y hablaba pues en indio, indio, indio. **Y, de repente, 5 o 6 años en casa venga a hablar en castellano. La oíamos sola hablando en castellano.** “Euskaraz, etxean euskaraz hitz egiten da!” rolo caos así. Y al final. Hablando con la tutora en aquel momento nos dijo que **era el precio por hacer amigos.** (Calamendi ama, ET1: 89)
- (30) “De casa a la ikastola háblame en **castellano** por fa que no me entero y si no, **no me entero de nada en el patio**”. (Idiazabal ama, ET2: 418)

Lehenengo (29) adibideko Calamendi familian etxeko hizkuntza euskara da, eta guraso bien artean batzuetan gaztelaniaz egiten badute ere, biek egiten diete euskaraz alabei eta haiantzat alabak gaztelaniaz egiten entzutea ez da ohikoa. Idiazabal familian dena gaztelaniaz bada ere, amak beste familia baten egoera deskribatzen du (30) aipuan non familia horretako alabak zaintzaileari eskatzen zion gaztelaniaz egiteko.

Aurreko bi adibideetan ikusten da ikastolako ikasleek gaztelania jakiteko eta erabiltzeko presio bat dagoela ez soilik gizartean, baina ikastolan bertan ere bai. Getxoko testuinguru honetako ikastolako ikasleek gaztelania jakin eta erabili egin behar dute euren adinekoekin integratuta egoteko; ikastolako beste umeekin komunikatzeko, lagunak egiteko eta patioetan gertatzen diren elkarrizketetan parte hartzeko.

Gurasoek adierazitakoa kontuan hartuta, gaztelaniari ez diote balio identitariorik ematen. Esate baterako, aurretik aurkeztutako (28) aipuan, Aranburu aitak dio “(gaztelania) es también el idioma de los vascos” (Aranburu aita, ET1: 63) aditzera eman ez baietz, euskaldunen hizkuntza dela, baina ez “gu” euskaldunak, “haiek” euskaldunak, “los vascos” esaten duelako, eta ez “nuestro idioma” euskarari buruz ari denean bezala. Agian, gaztelaniari balio identitarioa ez atxikitzekeo esfortzu hauek balio integratzailearen ez onarpenari lotuta egon daitezke.

Gaztelaniaren balioak laburbilduz, nahikoa ziur baieztatu daiteke gaztelaniak balio integratzaile oso indartsua daukala seme-alaben sozializazioan. Gertatzen dena da gurasoek ez dutela balio hori esplizituki aipatzen, agian, balio horren atzean gaztelaniaren nagusitasuna dagoelako eta kosta egiten zaielako hori onartzea.

Hizkuntzen arteko hierarkia

Hiru hizkuntzei atxikitzen zaizkien balioak kontuan hartuta, esan daiteke euskara, gaztelania eta ingelesa modu hierarkikoan kokatzen dituztela gurasoek euren FHPTan eta euskarak duela lehentasuna hierarkia honetan. Ikusi den moduan, euskarari atxikitzen dioten

balio identitarioak pisu handia du eta ingelesari balio instrumentala atxiki arren, hizkuntzen garrantziari buruz hitz egiterakoan, argi uzten dute zein hizkuntzak duen lehentasuna:

- (31) Bizitarako **oso garrantzitsuak dira hizkuntzak. Baina batez ere, euskara**, euskara dalako **gure hizkuntza**, eta **ingeleza**, ba **mundua irekitzeko**, ez? (Perurena ama, ELK11: 78)

Aipu honetan hizkuntza guztiak garrantzitsuak direla esan arren, guraso honen ustez euskarak duen balio identitarioak euskara beste hizkuntzak baino garrantzitsuagoa bihurtzen du “gure hizkuntza” delako eta ingeleza ere aipatzen duen arren mundu mailan duen komunikaziorako nazioarteko balio integratzaileagatik, argi geratzen da beste bigarren mailako garrantzia duela.

Ingelesa eta euskararen alderaketa ez da jarrera hutsean geratzen, guraso batzuen diskurtsoetan, euren seme-alaben eleaniztasunari lotutako helburuetan ere islatzen da:

- (32) **Ingelesa... ez menperatzea, euskara moduen, baina jakitea defendatzen**. Nik pentsatzen dut garrantzitsua dala maila erdi bat edo, ez dakit. **Maila goren bat eukitzea hiru hizkuntzatan oso zaila da**. (Hormaetxe aita, ELK05: 34)

Adibide honetan euskararen lehentasuna azpimarratzen da ingelesarekin alderatuta ingeleza bakarrik atzerrian komunikatzeko edo “defendatzeko” besterik ez delako, beraz, gaitasun mugatu batekin nahikoa da (32) adibideko gurasoaren ustez. Euskarari, aldiz, defendatzeko gaitasuna ez da nahikoa. Ikusten da euskara “menperatu” behar dutela umeek, eta ingeleza, aldiz (atzerrian) “defendatzeko” edo komunikatzeko dela. Hizkuntza bakoitzari atxikitako balioak horiek izanik eta horietan oinarritutako helburuak eta espektatibak horrela direlarik, esan daiteke hizkuntza bakoitzari lotutako helburua hierarkizatzailea dela, hau da, hizkuntza bat erabiltzeko bada, lehentasun handiagoa du soilik ikaste edo jakite hutsa helburutzat duen hizkuntza bat baino.

Laburbilduz, FHPko hierarkian euskarari atxikitzen diote balio edo pisu gehien, balio identitarioa atxikitzen diotelako eta balio guztien artean identitarioari ematen diote pisu gehien. Ingelesa agertzen da guraso hauen FHPtan batez ere atxikitzen dioten balio instrumentalarengatik, baina baita nazioarteko balio integratzailearengatik. Hala ere, ingelesari atxikitako balio horiek kritika ere jaso izan dute guraso batzuen aldetik auzitan jarri izan dutelako ingeleza jakitearen beharra gaur egungo EAEko gizartean. Gaztelaniari buruz esplizituki galdetu behar izan arren, gurasoek ez diote balio espliziturik atxikitzen gaztelaniari. Hala ere, gaztelaniaren balio integratzailea identifikatu da inplizituki agertu delako umeen praktika aitortuetan oinarrituta.

Orain arte aurkeztutakoa kontuan hartuta, esan daiteke ikerketa honetako parte-hartzaileek hizkuntza bakoitzari atxikitzen dizkieten hizkuntza-balioetan oinarrituta hizkuntzen

hierarkia bat ezartzen dutela euren FHPtan. Hizkuntza-hierarkia horren arabera, helburu ezberdinak ezartzen dituzte hizkuntza bakoitzean, eta aldi berean, ahaleginak eta estrategiak hizkuntza batean edo beste batean zentratuko dira (hizkuntza-kudeaketaren 6. kapituluaren aurkezten den bezala), helburuen eta egiten duten egoera soziolinguistikoaren irakurketaren arabera (kontzientzia soziolinguistikoari buruzko 5.2. atalean azaltzen den moduan). Guraso hauen FHPtan euskarak duen lehentasuna balio identitarioaren pisuarekin justifikatu daitekeen arren, ondorengo azpiataletan erakusten da bestelako ideologia batzuek ere eragina dutela eta horietan ere oinarritzen direla euren diskurtsoak, jarrerak eta helburuak azaltzerakoan.

5.1.2. Hiztun eleaniztunen irudikapena

Emaitzen azpiatal honetan hiztun eleaniztunaz zer ulertzen den aurkezten da parte-hartzaileek emandako definizioaz baliatuz. Ondoren, gurasoek euren seme-alabak elebiduntzat hartzen dituztela erakusten da, hori esateko arrazoiak aurkeztuz. Elebitasun horrez gain, ingelesa ere EAEko hezkuntza markoan dagoenez gero, gurasoek euren seme-alabak hirueleduntzat hartzen dituzten ala ez aztertzen da.

Marko teorikoan ikusi den bezala, adituen artean ikuspegi ezberdinak daude eleaniztasuna ulertzeko. Horregatik aurreikusitako zen parte-hartzaileen artean ere iritzi ezberdinak egongo zirela eta guztiek ez zutela eleaniztasuna era berean ulertuko. Jarraian erakusten den moduan, eleaniztun izateari buruzko bi ikuspegi nagusi identifikatu dira: batetik, *eleaniztun orekatuaren* ikuspegia, eta bestetik, *komunikazio gaitasunean oinarritutako eleaniztasunarena*. Eleaniztun orekatuaren ikuspegiaren arabera, hiztunak eleaniztunak dira dakizkiten hizkuntza guztietan gaitasun maila altu bera dutenean; hiztun elebakarren batuketa bezala ulertzen da hiztun eleaniztun orekatua. Komunikazio gaitasunean oinarritzen den eleaniztasunaren ikuspegia, aldiz, hainbat hizkuntzatan komunikatzeko maila nahikoa duen hiztunari hiztun eleaniztuna deritzo, nahiz eta hizkuntza-gaitasuna ez izan erabatekoa edo kode-alternantzia egin.

Batzuetan gurasoek beraiek eleaniztuna izatearen definizioa eman izan dute, eta beste batzuetan definizioak euren diskurtsoetatik inferitzen dira. Inferitze eta definizio horietatik aipatutako bi ikuspegi horiek identifikatu dira lan honetako parte-hartzaileen diskurtsoetan. Alde batetik, eleaniztun orekatuaren ikuspegia anbizio handiko gurasoengan identifikatu da; guraso hauentzat hiru hizkuntzatan oso gaitasun altua izan behar da eleaniztuna izateko. Hurrengo aipuan erabiltzen dira honako hitzak “profesional”, “fluido”, “soltura”, “propiedad”, “uso adecuado del lenguaje” eta “natural” gaitasun altua islatzen dutelarik, baina horrez gain, “en los tres idiomas”, hau da, hiruretan gaitasun maila altu bera:

- (33) **Ser trilingüe quiere decir** ser capaz de manejarte con **soltura, propiedad** y un **uso adecuado del lenguaje en los tres idiomas y de forma natural**. (Kalamua ama, ELK04: 56)

Eleaniztun orekatuaren ideiarekin bat ez datozen gurasoentzat hizkuntza-gaitasuna garrantzitsua da, baina ez dute helburutzat hartzen hiru hizkuntzen arteko oreka, batzuk hori lortzea oso zaila edo ezinezkotzat hartzen dutelako, beste batzuek ez dutelako beharrezkoa denik pentsatzen. Guraso hauentzat hizkuntza bakoitzean gaitasun ezberdinak izateak ez du esan nahi eleaniztunak ez direnik, gaitasun komunikatiboari ematen diotelako garrantzia, “naturaltasunari” edo “zuzentasunari” baino. Hurrengo adibideko “conversación en el idioma”, “leerlo”, “entenderlo”, eta “para poder comunicarse” bezalako hitzek erakusten dute azaldutako gaitasun komunikatiboa:

- (34) **Siempre habrá un nivel mayor o menor de idiomas.** / Cuando tienes una conversación en el idioma, puedes leerlo, puedes entenderlo, leerlo... Tampoco es para hacer un doctorado en el idioma, pero a mí me vale. (...) Para poder comunicarse. **Comunicarse, leerlo, escribirlo...** más o menos, **con faltas de ortografía**. Faltas de ortografía, que puede tener él, podemos tener todos, hasta los que somos más mayores. (Dorregarai aita, ELK02: 200 / 206-208)

Gaitasun komunikatiboaz gain, (34) adibidean esplizituki esaten da “con faltas de ortografía”, aditzera emanaz idatzizko zuzentasun zorrotzik ez duela bilatzen, edo bere ustez hori ez dela eleaniztuna izateko baldintza. Dorregarai aitaren kasuan, hizkuntza “ez perfektua” onargarria dirudi, “guztiok ditugulako akats ortografikoak noizbehinka”. Hurrengo adibidean akats gramatikalak aipatzen dira ez soilik onargarritzat, baizik eta desiragarritzat ere:

- (35) Esaldi batzuk egiteko, **gu gara oso *sintaxis perfecta* batean sartuta eta horrela ez da hitz egiten**, ezta gazteleraz. Gramatika menperatzen dugu, daukagu hiztegi murriztu bat, eta horrekin moldatzen gara, baina **hizkuntza bat benetan menperatzen duzunean, badakizu esaldiak esaten eta ez dira izango perfektuak**, baina edozein egoeran badaukazu esaldi bat esateko. Eta euskaraz esaldiak dira oso murriztuta, gu gaude oso murriztuta. (Foruria aita, ELK01: 159-161)

Aurreko (34) eta (35) adibideetako gurasoentzat hitzunek akatsak (ortografikoak edota gramatikalak) izateak ez du esan nahi hizkuntza-gaitasuna txikia denik; ikuspegi hau duten gurasoek ez dute zuzentasun ortografikoa edo gramatikala hizkuntza-gaitasunarekin lotzen. Are gehiago, Foruria aitak gramatika ez perfektua hizkuntza “benetan” menperatzearekin lotzen du “horrela hitz egiten delako”.

Hiztun eleaniztunaren definizioaren bi muturrak aurkeztu dira: eleaniztun orekatuarena eta komunikazio gaitasunarena, baina diskurtso mistoak ere badaude, zuzentasuna bilatzen dutenak baina oreka absolutuan sinesten ez dutenak, besteak beste.

EAEko ikasle guztien errepertorio linguistikoa gutxienez hiru hizkuntza hauek osatzen dute: euskara, gaztelania eta ingelesa. Hau horrela bada ere, bi ikuspegi horietako, zein

erdibideko ikuspegiak dituzten gurasoek iritzi ezberdinak dituzte euren seme-alabak eleaniztunak diren esaterako orduan.

Elkarrizketa indibidualetan euren seme-alabak hirueledunak ziren zuzenean galdetu zitzaizenean guraso batzuek baietz, seme-alabak hirueledunak zirela erantzun zuten:

- (36) (Esango zenuke gaur egun zure semea eleaniztuna dela?) Ba **nik esango nuke baietz. Ingelesaren maila ezin dut konparatu euskara eta gaztelaniaren maila.** Ondino... nahiz eta ulermena ona daukan, **hitz egiterako orduan ez dauka erreztasuna.** Egiten du, baina **erraztasuna ondino ez du igual...** egia esan, ez dakit zerekin konparatu, *porque* ez daukat beste umerik, orduan... Baina bueno, nik uste dut **bai defendatzen dela.** Atzerrian egon gara Londresen eta berak gauzak ulertzen zituen. Orduan **ulermena bai**, ona dauka, baina **espresatzea kostatzen da.** (Sagasti ama, ELK15: 34)
- (37) (¿Dirías que [alaba nagusia] y [alaba txikia] son trilingües?) **Sí, sí. Hombre, a [alaba txikia], todavía le falta.** Ten en cuenta que ahora mismo tiene 11 años y lleva lo que les han dado de ikastola, y de particulares no sé si lleva 3 años o así. (...) Entonces la tía **sí sabe y tal, la ves hacer deberes** (ingelesean), (...) **se la ve que controla el tema ese.** (Idiazabal aita, ELK06: 24)

Ikusten den bezala, bai (36) zein (37) aipuetan baiezkoa eman arren, ñabardurak daude. Sagasti amak (36) adibidean ingelesa gaitasunari buruzko ohar batzuk egin zituen bere semea ez delako guztiz gai ingelesez elkarrizketa bat mantentzeko. Idiazabal aitak dio, (37) adibidean, bere bi alabak eleaniztunak direla, baina alaba gazteenari oraindik gaitasuna falta zaiola ingelesean batez ere duen adinarengatik eta ingelesa ikasten eman dituen urte gutxiengatik.

Batera aurkezten dira bi guraso hauen adibideak biek eleaniztuntzat hartzen baitituzte euren Lehen Hezkuntzako seme-alabak eta egiten dituzten ñabardurak ingelesa gaitasunari lotutakoak direlako, baina batez ere seme-alaben adinari lotuta. Honek aditzera ematen du, alde batetik, hiztun eleaniztunaren definizioa gaitasun komunikatiboan oinarritzen dutela eta ez eleaniztun orekatuaren ideian; bestetik, onartzen dutela ez dutela gaitasun bera hizkuntza guztietan, baina adinarekin hizkuntza guztietan gaitasuna hobetzen joango direla “ondino” eta “todavía” hitzak erabiltzen baitituzte, hau da, hizkuntza-garapenari buruz ari dira.

Aurreko biak izan ezik, beste guraso guztiek ezetz erantzun zuten, euren seme-alabak ez direla eleaniztunak edo hirueledunak. Hala ere, bigarren talde honen barruan, batzuk uste dute eleaniztunak izatera ailegatuko direla. Komunikazio gaitasunaren ikuspegian eta hizkuntza-garapenean oinarritzen diren beste guraso batzuek euren seme-alabak eleaniztuntzat hartzen ez bazituzten ere, etorkizunera begira eleaniztunak izatera ailegatuko direla zioten:

- (38) (Esango zenuke orain zure alaba nagusia hirueleduna dela?) Orain ez. **Orain ez, baina izango da** (hirueleduna). (Hormaetxe aita, ELK05: 38)
- (39) (Alaba nagusiaz ari da) **euskaraz eta gaztelaniaz bai, baina ingelesa... ez daki berdin hiruretan. Moldatu daiteke ingelesean hala nola, pixka bat, baina ez, ez daki.** / Nik uste dut **baietz (hirueledunak izango direla).** *Hombre*, gainera **guk bultzatuko dugu hori.**

Bultzatzen ari gara. Horretan, esan dizut, [seme txikia] datorren urtean (ingeles) akademian edo (ingeles) natiba edo (ingelesez egiten duen) norbaitekin egongo da ze beharrezkoa jotzen dut guztiz. (Nafarra ama, ELK09: 28 / 34)

Aurreko bi aipuetan ikusten da guraso askok uste dutela orain eleaniztunak ez badira ere, izango direla eta ez dutela hori zalantzan jartzen. Nafarra amaren (39) aipuan gehitzen du estrategia batzuk aurrera eramango dituztela euren seme-alabak eleaniztunak izateko, eta ez du zalantzan jartzen ailegatuko direla. Hau da, guraso batzuek euren seme-alabak eleaniztunak izango direlako espektatiba dute, badute hizkuntza-garapenari buruzko kontzientzia bat eta garapen horrek denbora behar duen arren, prozesuan sinesten dute eta eleaniztasunaren helburu hori lortzeko aurrera eramango dituzte estrategia batzuk.

Aipatu den bezala, lan honetako parte-hartzaile batzuek eleaniztun orekatuaren ikuspegia dute eleaniztunaren helburu oso anbizio handikoak dituzte eta hain anbizio handiko helburuak izateagatik, oso zaila edo ezinezkoa da eleaniztuna izatea, ikuspegi hau duten pertsona askok eleaniztasuna utopiatzat ikusiko dute. Eleaniztun orekatuaren ideiarekin bat datozen gurasoek euren seme-alabak eleaniztuntzat hartu ahal izateko, hiru hizkuntzatan gaitasun maila altua eta hiruretan orekatua izan behar dutela pentsatuko dute. Bigarren eztabaida taldeko hurrengo pasartean eleaniztasunarekiko jarrera ezkorra aurkezten da honi lotuta uste dutelako ez direla eleaniztunak eta ez direla izango:

(40) Ikertzailea: **¿Creéis que vuestras hijas e hijos van a ser trilingües?**

Foruria ama: No.

Etxebarria ama: No.

Idiazabal ama: No, yo creo que no.

(Isiltasuna)

Etxebarria ama: **Bilingües sí.**

Ik: ¿Bilingüe euskara-castellano?

Etxebarria ama: (baiezkoa buruarekin)

Foruria ama: Yo considero que **son bilingües.**

Idiazabal ama: Sí, sí lo son.

(ET2: 266-275)

Isiltasuna egiten denera arte, (40) adibidean ikusten da eleaniztasunari lotutako oso ikuspegi ezkorra; seme-alabak ez direla eleaniztunak eta ez direla eleaniztunak izango esaten dute batzuk, beharbada eleaniztun orekatuaren ikuspegian oinarrituta. Hala ere, isiltasunaren ostean, Etxebarria amak gehitzen du elebidunak bai izango direla, eta parte-hartzaile gehiagok bat egiten dute iritzi honekin, eta gehitzen dute gaur egun ere elebidunak direla euskaraz eta gaztelaniaz.

Aurreko (40) adibidea oso egokia da hiztun eleaniztuna eta elebiduna izatearen arteko ezberdintasunetan sakontzeko. Izan ere, ikerketa honetako guraso guztiek salbuespenik gabe uste dute euren seme-alabak elebidunak direla euskaraz eta gaztelaniaz. Ume elebidunak

direlako diskurtsoaren baitan ñabardurak daude gurasotik gurasora; batzuek uste dute seme-alabak elebidun orekatuak direla, beste batzuek onartzen dute ez dutela gaitasun bera euskaraz eta gaztelaniaz, nahiz eta guztiek elebidun bezala definitu dituzten. Euren seme-alabak hirueledunak ez diren arren, elebidunak direla uste duten gurasoetako batzuen aipuak ekarri dira jarraian:

- (41) **Bilingüe sí.** Yo creo... cuando tienes **una conversación en el idioma**, puedes leerlo, puedes entenderlo, leerlo y... yo creo que, ahí ya... (Dorregarai aita, ELK02: 206)
- (42) **Ondo erabiltzen du euskara eta erdara, ingelesa badaki, baina ez nuke esango... gai denik (ingelese) hitz egiteko.** (Foruria aita, ELK01: 93)
- (43) Ostras, hirueledunak asko esatea irudituko litzaidake... bieledunak bai esango nuke nahiz eta... nahi dut esan, **bieledunak bai, ze perfektu ez hitz egin arren erdaraz, ez daukate inungo arazorik erdaraz erlazionatzeko.** Orduan bai esango nuke bieledunak direla. Hirueledunak ez, ze ez dut uste, bueno, ez dut uste ez, **ez ditut ikusten gai ingelesez konbertsazio normal bat eramateko.** (Jauregi ama, ELK03: 116)

Aipu hauetako gurasoak gaitasun komunikatiboan oinarritzen dira; gaitasun komunikatiboaren ikuspegitik, euren seme-alabak ez dira eleaniztunak ezin dutelako ingelesez hitz egin, baina badira elebidunak euskaraz eta gaztelaniaz. Hau da, komunikazio gaitasuna kontuan hartzen dute, baina komunikatzeko maila aurreratua hartzen dute erreferentzia moduan eta gaztelaniaz eta euskaraz maila bera eta orekatua ez izan arren, maila altua dute bi hizkuntzatan. Ingelesean, aldiz, ez.

Euren seme-alabak elebiduntzat hartzen dituzten guraso batzuek onartu dute seme-alaben euskara maila gaztelania maila baino hobea dela, eta beste batzuek, alderantziz, gaztelania maila euskararena baino hobea dela, hurrengo bi adibideetan ikusten den moduan:

- (44) Ze **kostatzen zaio (gaztelaniaz egitea) ez daukalako erraztasunik, ez duelako egiten.** Gurekin gutxienez ez du egiten. Nire gurasoekin ere. [Jauregi aitaren] gurasoekin ere. **Ez daukagu erreferenterik erdaraz.** Orduan, beraien erreferenteak ikastolakoak dira, bueno, eta telebista eta **hanka-sartzeak egiten dituzte, pilo,** pixka bat barre egiten dugu haien hanka-sartzeekin, baina igarriko dute, eta 18 urterekin badakit hanka-sartze berberak ez dituztela egingo, *así que...* (Jauregi ama, ELK03: 94)
- (45) Hiru hizkuntzetan mail desberdinak du, eta niri hori pena handia ematen dit, baina horrela da, eta horrela ikusiko dugu. Nik ikusi dut... **euskara aldetik, maila oso ona dauka, bai, baina gazteleraz hobeto menperatzen du,** hori horrela da. (Madariaga aita, ELK08: 16)

Marko teorikoan azaldu den moduan, eleaniztun edo elebidun orekatua izatea oso zaila edo ezinezkoa da, hizkuntzen arteko desoreka etengabekoa delako eremu guztietan (gizartean, administrazioan, produktu kulturalen eskaintzan...). Faktore asko daude hiztunaren eskuetatik kanpo daudenak eta horiek desoreka laguntzen dute. Aditu askok esan dute eleaniztun eta elebidun orekatuaren ideia utopia dela, hizkuntza batek eremu batzuetan izango duelako nagusitasuna, beste batzuetan ez eta ia ezinezkoa delako eremu bakoitzean eta denborari

dagokionez oreka mantentzea bi hizkuntzen (edo gehiagoren) artean. Horrez gain, adituen arabera oreka hori ez litzateke helburua izan beharko faktore horietako asko (gehienak) hiztunaren eskuetatik kanpo geratzen direlako.

Lan honetako testuinguruan gaztelania duen nagusitasunagatik, ez litzateke harritzekoa elebidun gehien kasuan gaztelaniaz euskaraz baino hobeto moldatzen diren elebidunak izatea (Eusko Jaurlaritzako Inkesta Soziolinguistikoetan “erdal elebidunak” izenekoak), (45) aipuan bezala, etxeko hizkuntzak gaztelania zein euskara badira ere. Euskara ikastolan bakarrik, zein ikastolan eta etxean izan, guraso hauen ustez, ume guztiak elebidunak dira. Hau da, guraso hauek sinesten dute ikastola eraginkorra dela euskara eta gaztelania elebidunak sortzen. Hala uste dute elebidun orekatuaren ideia duten gurasoek ere:

- (46) (Ser bilingües) es cuando son capaces de manera **indistintamente de utilizar** ambos idiomas con una **total y absoluta fluidez** y de forma **natural**. / Yo creo que **sí que se puede considerar que son bilingües**. (Kalamua ama, ELK04: 58 / 56)

Ikusten den moduan, hiztun elebidunaren definizio hau oso anbizio handikoa da, baina hala ere, bere semeak elebidunak direla dio. Eta Kalamua familiako gurasoek ez dakite euskaraz, seme-alabek ez dute etxean euskaraz egiten. Agian horregatik bere ustearen adierazpena modalizatu egin du, “Yo creo que sí que *se puede considerar que* son bilingües” esan baitu. Interesgarria da ikustea zeinen orokortuta dagoen seme-alabak elebiduntzat hartzea, guraso horien elebitasunaren definizioa hain anbizio handikoa denean. Nabarmenezkoa da, halaber, uste hau seme-alabei gaztelaniaz egin dieten gurasoen artean ere topatu dela, alegia, ikastolan euskaldundutako seme-alaben gurasoen artean.

Laburbilduz, esan daiteke guraso gehien ustez euren seme-alabak hirueledunak izatera ailegatuko direla noizbait, baina guztiek uste dutela gaur egun euren umeak elebidunak direla euskaraz eta gaztelaniaz. Ideia horiek arrazoitzeko, kontuan hartzen dute hizkuntza bakoitzean duten hizkuntza-gaitasuna, komunikazio gaitasun altuan oinarritzen dira elebiduntzat edota eleaniztuntzat hartzeko, eta ez gaitasun orekatuan. Hau da, guraso guztiek uste dute umeak elebidunak direla euskaraz eta gaztelaniaz, zalantza da ea eleaniztunak diren edo izatera ailegatuko diren ala ez, ingelesari dagokionez. Guraso batzuek frustrazioa adierazi dute seme-alaben euskara gaitasunari lotuta gaztelania maila euskararena baino altuagoa izateagatik euren ustez. Hala eta guztiz ere, gaztelania maila altuagoa izatearen frustrazio hori adierazi duten gurasoek ere elebiduntzat hartzen dituzte euren seme-alabak. Beraz, esan daiteke euskara eta gaztelaniaren arteko gaitasun desoreka horrek ez duela pisu handiegirik, gurasoek seme-alaben gaitasuna euskaraz eta gaztelaniaz ezberdinak direla onartu arren, elebiduntzat hartzen dituztelako. Kontraesana dirudien ideia hori gehienbat gaitasun komunikatiboan oinarritzen da,

izan ere, ikastolako ume guztiak, etxean euskaraz egin ala ez, gai direlako euskaraz zein gaztelaniaz maila altuan komunikatzeko hainbat egoera ezberdinetan.

5.1.3. Familiaren baitako komunikazio hizkuntzari buruzko ideiak

Gurasoen eleaniztasunarekiko jarrera positiboa identifikatu den arren, hizkuntza guztiek ez dute balio bera, eta balio bera izatekotan, ez dute maila berean. Hizkuntzak hierarkizatuta daude familien FHPtan. Hurrekin erabiltzeko hizkuntzaren edo hizkuntzen erabakiari dagokionez, erabaki horren (edo horien) atzean hainbat ideologia eta uste daude. Hain zuzen ere, ideologiei buruzko emaitzen azpial honetan familiako sozializazioari lotutako usteetan sakontzen da. Familiak rol oso garrantzitsua du hizkuntza-sozializazioan eta jarraian erakusten den moduan, ikerketa honetako familia gehienek aukera edo erabakia seme-alabei euskaraz egitea da.

Lan honen parte-hartzaileen artean badaude euskaraz ez dakitenak, euskara etxean jaso dutenak, eta euskara hezkuntza sistemaren bitartez ikasi zutenak; batzuek derrigorrezko hezkuntzan, eta beste batzuek helduen euskalduntze programen bitartez. Euskaraz dakitenek, euren familiako beste belaunaldi batzuetan euskara egon ala ez, guztiek erabaki dute euskara transmititzea euren seme-alabei, hau batzuentzat aukera edo erabaki “naturala” izanik, eta beste batzuentzat “esfortzua” edo erabaki kontziente eta esplizitua izanda:

- (47) Aranburu aita: (...) Yo por lo menos he estudiado en [testuinguru erdaldun bateko ikastola]. El 90 por ciento de lo que estábamos allí éramos hijos de padres *erdaldunes*. No sabían euskara. Muchos eran de aquí, muchos eran de fuera, pero ninguno sabía euskara. **Todos aprendimos a hablar en euskara...**
Calamendi ama: **En ikastola.**
Aranburu aita: Muy bien. Bueno **al final siempre tenías *aitites*, *amamas* que te forzaban un poco** tal y cual, pero en realidad **yo soy *euskaldunberri* en el sentido de que hablaba en casa en castellano y hasta que no fui a la ikastola no aprendí euskara.**
(Aranburu aita eta Calamendi ama, ET1: 158-160)
- (48) (Desde que tuviste a los hijos, ¿has tenido ya las ideas claras, has tomado unas decisiones conscientes o...? ¿Y de qué tipo han sido?) En nuestro caso ha sido tema **natural**. (Aranburu aita, ET1: 63)

Aurreko aipuak eztabaida talde bereko pasarteak dira. Aranburu familiako aita eta ama ikastolaren bidez euskaldundu ziren, euren gurasoek ez baitzekiten euskaraz. Aranburu aitak (47) aipuan dioen moduan, bere belaunaldikoen aitona-amona askok euskaraz zekiten, gurasoek ez, eta berak ikastolan ikasi zuen euskara. Eztabaida taldean zehar azaltzen du berarentzat seme-alabei euskara transmititzearen erabakia “naturala” izan zela, ez zela ezta erabaki behar izan, “natural” gertatu zen zerbait izan zela, (48) aipuan agertzen den bezala. Hizkuntza-sozializazioaren izaera “natural” honetan hainbat guraso identifikatu diren arren, beste guraso batzuen kasuan euskara transmititzearen erabakia kontzienteagoa izan da:

- (49) **Los dos hemos hecho el esfuerzo de hablar con nuestras hijas en casa en euskara siempre**, en casa se habla en euskara siempre. Se habla con las niñas en euskara. ¿Qué es lo que pasa? Que llega un momento en que dices: bueno, **mi euskara no es lo suficientemente aberatsa... No sé si estoy dando todas las garantías** de un idioma bien hablado. No sé si estoy dando todas las garantías para que se pueda expresar como **lengua materna**. (...) Me daba **miedo**, que mis **carencias**, de alguna manera, hiciesen que mis hijas no terminasen por expresarse con toda la **riqueza** que debería de tener un **idioma materno**. Aun sabiendo eso, pues haces pros y contras y, hombre, dices va. **Ikastola espero que supla esa carencia que yo les voy a transmitir** en *egitura*, en estructuras, en... *hiztegi*, en giros, en... *aberastasunean*. Aun así, **decidimos hablar con ellas en euskara** pues porque la *egitura*, la estructura la vas haciendo y de alguna manera pues con libros, lecturas, **intentar enriquecer lo que nosotros no podíamos aportar**. (Calamendi ama, ET1: 87)

Calamendi familian aitak zein amak, biek dakite euskaraz, baina aitaren euskara gaitasuna nahikoa mugatua da, amak aitortutakoaren arabera. Biek alabekin euskaraz egiten duten arren, euren artean kostatu egiten zaie euskara mantentzea, bereziki aitari, ama honek azaldutakoaren arabera. Aipu honetan, Calamendi amak dio euskara ez denez bere lehen hizkuntza (H1), nolabaiteko “gabezia” duela euskaraz, eta “beldur” hitza erabiltzen du, besteak beste, kezka adierazteko. Beldur eta kezka horretan oinarrituta, esan daiteke uste duela euskara etxean jaso ez izanak negatiboki eragin diola.

Euskara H1 ez duten guraso askok euren seme-alabak euskaraz sozializatzeko hautua egin dute. Hala ere, nahikoa orokortuta dagoen uste bat da ezin dela etxean jaso ez den hizkuntza bat transmititu. Uste hori ama-hizkuntzaren ideologiarekin estuki lotuta dago oso orokortuta dagoelako etxean jaso den hizkuntza-gaitasunik altuena duen hizkuntza delako ustea, eta ez bada hizkuntza etxean jaso, gaitasuna ez da hain altua izango, ondorioz, ezin da hizkuntza hori transmititu ezinezkoa delako gaitasun altua lortzea etxean jaso ez izanagatik. Aurreko (49) adibideko parte-hartzailearen kasuan, garrantzitsutzat jotzen duenez bere alabek euskara H1 izatea, nahiz eta bere H1 ez den, euskara transmititzearen erabaki kontzientea hartzen du, bere H1 ez den hizkuntza bat transmititu ezin delako ustea gaingituz. Guraso horrek eta bere bikoteak bere “gabeziak” eta “beldurrak” alde batera utzi, eta alabei euskaraz egiteko hautua egin zuten: “los dos hemos hecho el esfuerzo” eta “aun así decidimos hablar con ellas en euskara”. Hau da, bere ustez, “gabezia” horiek alabei transmitituko dizkion arren, aldeko puntu gehiago ikusten dizkio euskara “gabeziekin” transmititzeari ez transmititzeari baino. Horrez gain, bere “gabezia” horiek alabei transmititzearen “beldur” denez, euskara gaitasun oso altua bermatzeko estrategia gehiago izatera bultzatu du ama-hizkuntzari lotutako uste honek.

Calamendi amak bezala, guraso askok euskaraz egitea erabakitzen dute euren euskara gaitasuna “mugatua” dela pentsatu arren. Hala ere, haurrei hizkuntza batean egiteko hizkuntza horretan gaitasun altua behar delako ustea oso orokortuta dago ikerketako gurasoen artean:

- (50) Pero está claro, que, **si alguien sabe un idioma correctamente**, lo mejor es... **pues cada uno que le hable en un idioma** para poder enseñarle al hijo cuanto más lleven, mejor. (Dorregarai aita, ELK02: 266)

Gaitasunaren ideiaz gain, aipu honetan Dorregarai aitak OPOL (*One Parent-One Language*) estrategiaren aldeko diskurtsoa adierazten du; guraso bakoitzak hizkuntza bat erabiltzearen aldeko jarrera du. OPOL hizkuntza-kudeaketa estrategia den arren, maila ideologikoan, badirudi onena guraso bakoitzak hizkuntza batean egitea dela, baina ikusi den moduan, guraso biek euskaraz dakitenen kasuan, guraso biek euskaraz egiten dute, euskaraz egiten ez duten gurasoak euskaraz ez dakitelako da.

Guraso biek euskara erabiltzen duten familietan ez dago zalantza handirik gaztelaniari lotuta; gaztelania bermatuta dago gizartean, ikasiko dute etxean ez transmititu arren. Gaztelania gaitasunari lotutako kezka pixka bat erakutsi zuen guraso bakar honek garai batean ikusi zuenean bere alaba nagusiak ez zuela bere kideen gaztelania gaitasun bera:

- (51) Euki dugu [gaztelania gaitasunari buruzko] kezka... irakaslearekin hitz egiten... **lenguan igartzen da ez daukala euskarazko erraztasuna** eta hori nabaria da. Baina **irakasleekin** hitz egiten dugunean ba beti lasaitzen gaituzte, eta esaten digute **lasai egoteko ze erdara ikasiko duela**. Alderantziz arazo handiagoa izango litzatekeela, baina erdara bada kostatzen zaiona, ba egingo duela. Ze kostatzen zaio ez daukalako erraztasunik, ez duelako egiten. Gurekin gutxienez ez du egiten. Nire gurasoekin ere. [Jauregi aitaren] gurasoekin ere. Ez daukagu erreferenterik erdaraz. Orduan, beraien erreferenteak ikastolakoak dira, bueno, eta telebista eta hanka-sartzeak egiten dituzte, pilo, pixka bat barre egiten dugu haien hanka-sartzeekin, baina igarriko dute, eta 18 urterekin badakit hanka-sartze berberak ez dituztela egingo, *así que...* (Jauregi ama, ELK03: 94)

Jauregi familia testuinguru euskaldunago batetik ailegatu zen Getxora, guraso biek, bai Jauregi amak zein aitak, euskaraz egiten dute euren artean, seme-alabekin eta beraien gurasoek ere euskaraz dakite eta euskara da haiek etxean jaso duten hizkuntza. Ikusten den bezala, aipu honetako kezka gaztelania gaitasunari lotuta dago Jauregi umeek ez dutelako erreferenterik gaztelaniaz, familiaren hizkuntza bakarra euskara delako. Jauregi gurasoak ikastolara joan ziren gaztelaniari lotutako kezka horrekin eta irakasleek lasaitu zituzten esanez umeak gaztelania ikasiko zuela zalantzarik gabe. Familia honetan bakarrik identifikatu da kezka txiki bat, baina beste familiek ez dute ezta planteatu ere egiten euskararen mesedetarako FHP horiekin gaztelaniak gabeziak izango dituenik. Badakite seme-alabek gaztelania “nahi gabe” ikasiko dutela, eta hortaz, ez dute zertan gaztelania familia bidez transmititu. Izan ere, badakite ez dela bestelako estrategiarik behar gaztelania sustatzeko:

- (52) **Gaztelaniak ya kendu du euskara ikastolan**. Hemen, igual Zaldibar batean edo Zaldibian ez, baina hemen bai. Orduan nik uste dut beste era batera egin behar dela Haur Hezkuntzan kaña emoteko. Euskaldunak ez diren umeek beste era batean ikasi behar dute euskaraz, ze besteek badakite, ikasten dute gaztelania. (Eta ez duzu uste, hori eginez ez zutela gaztelania ikasiko?) **Ez dutela gaztelania ikasiko? Baina *mujer*, gaztelania ikasten dute arazo barik! Gaztelania hemen? Ikasten dute berehala! Inolako arazo barik**. Beitu, daukagu kasu bat

hemen, tabernako kebab, umeak etorri ziren handik eta zuzenean (beste ikastola baten izena) ikastolara joan ziren eta gaztelaniatik pasatu barik, euskarara. Haien hizkuntza, eta euskarara. Bat (bere seme txikiarekin) jolasten du futboleant. Dakite, eta izan da parkean, momentu batean entzun nituen ume bakarrak. Orain dela 4 urte. Gureak ikastolakoak izanda. Ume horiek pasatu dira bere hizkuntzatik euskarara. Ba gaztelania dakite primeran. Gaztelera ere badakite. Dakite oso ondo. **Sartzen zaizu nahi barik**, zu baldin bazoaz Ingalaterrara bizitzera edo ez dakit nora, Portugalera ikasiko duzu bai ala bai. Orduan **hemen giroa gaztelania da**. Gaztelania da. **Mezu guztiak gaztelaniaz datoz**. Orduan **ikasiko dute arazo barik**. **Ikasten dute berehala**. (Nafarra ama, ELK09: 112-114)

Parte-hartzaileak gaztelaniaren testuinguruko nagusitasunari buruzko diskurtsoarekin dio “Baina *mujer*, gaztelania ikasten dute arazo barik!”. Hau da, ama honek argi dauka haien testuinguruan gaztelaniak nagusitasun osoa duela eta umeek ez dutela inolako arazorik izango gaztelania ondo ikasteko eta hitz egiteko eta uste hori oso orokortuta dago gurasoen artean. Gaztelaniaren nagusitasunak eragiten du gaztelania ez agertzea, ezta planteatzea ere, familia bidezko transmisioan. Familiaren bitartez gaztelania transmititzen dutenek euskaraz ez dakitelako da. Horrek erakusten du uste dutela ahal den guztietan euskaraz egitea gomendagarria dela.

Euskararen familia bidezko sozializazioaz diskurtso asko egon bada ere, gaztelania ez da aipatu familiaren baitako komunikazio hizkuntza bezala. Euskaraz ez dakiten gurasoek gaztelaniaz egiten dute seme-alabekin, baina, tesi honetako datuen arabera, ematen du ahal izanez gero, euskaraz egingo luketela. Izan ere, hainbat estrategia martxan jartzen dituzte “gabezia” hori konpentsatzeko eta euskararekiko jarrera positiboak transmititzen dituzte. Familiaren seme-alabei euskaraz egitea abantaila delako ideia oso zabalduta dago gurasoen artean, baita (nahikoa) euskara ez dakiten gurasoen artean ere, aipuan ikusi den bezala.

- (53) El mensaje (ikastolako irakasleena) es que [seme txikiak] tiene **un nivel muy majo de euskara**, que bueno, que por supuesto **hay niños que tienen mejor nivel, porque son familias euskaldunas**. (Kalamua ama, ELK04: 48)

Hiztun elebidunari buruzko 5.1.2. azpiatalean erakutsi den moduan, Kalamua amaren ustez, bere semeak elebidunak dira berak eta bere bikoteak euskaraz ez jakin arren “Yo creo que sí que se puede considerar que son bilingües.” (Kalamua ama, ELK04: 56). Elebidunak izanda ere, bere ustez, etxean euskaraz egiten duten umeek bere semeek baino hobeto egiten dute euskaraz. Hau da, euskara H1 izateak euskara gaitasun altuagoa izatearekin lotuta doala uste du. Hots, hiztun elebidunaren definizio anbiziotsua dutenek eta familia kideen arteko interakzioetan euskara erabili ezin dutenek ere, elebiduntzat hartzen dituzte euren seme-alabak nahiz eta batzuek bi hizkuntzen arteko desoreka dagoela onartzen duten.

Aurkeztutako emaitzetan ikusten da ama-hizkuntzaren ideologia indartsua dela eta gaitasunean eragina izan dezakeela hainbat gurasoren ustez. Baina ez du dena baldintzatzen,

izan ere, parte-hartzaileen artean badira gurasoak euskara ikasten hasi eta etxean gehiago edo gutxiago seme-alabekin erabiltzen hastea erabaki dutenak. Ama-hizkuntzaren ideologiaren indarra ez dela erabatekoa erakutsi dezake horrek:

- (54) Yo tengo amigos también que **han estudiado en euskara no conociendo el idioma sus padres** y a mí me animaron porque yo he visto que es gente que ha tenido un desarrollo luego profesional. Y que me decía que... Y que veías que **había aprendido el idioma, pues digamos, de una forma completa, y demás, pese a que sus padres no lo sabían. A mí eso también me animó.** (Dorregarai ama, ET1: 202)

Ikusten den moduan, Dorregarai amaren kasuan garrantzitsua izan zen euskara gaitasun “oso” duten pertsonak ezagutzea nahiz eta horien gurasoek euskaraz ez jakin. Lagun horien kasua ezagutzeak motibatu zuen bera ere euskara ikastera, beste arrazoi batzuen artean. Horrez gain, Dorregarai amak euskaraz egiten du seme-alabekin, seme nagusiarekin batez ere, berak deituriko “kit kat”-ak erabiliz.

Euskara H1 ez duten eta euskararen gaitasun mugatua duten gurasoek ere euskara transmititzen dute ahal duten beste. Euskara familian transmititzeko jarrera hau bat dator hizkuntza-balioei buruzko 5.1.1. azpiatalean aurkeztu den familia hauen FHPTan euskararen lehentasunezko egoerarekin eta ondoren azaltzen den estrategien atalarekin ere. Euskara familia bidez transmititzearen garrantzia gizartean nahikoa orokortuta dagoela esan daiteke, baita Getxoko Udalak ideia horren alde egin izan duelako euskara transmisioari buruzko kanpainarekin.

Euskara ama-hizkuntzaren ideologiari lotzen zaion hizkuntza bakarra izateak indartu egiten ditu kapitulu honen hasieran aipatu diren guraso hauen hizkuntza-balioak eta euren FHP eleaniztunetan euskarak duen lehentasuna.

Ingelesari dagokionez, ingelesa ondo menperatzen duten gurasoek ez dute seme-alaben komunikazioan ingelesez egitea planteatzen. Hurrengo 5.1.4. azpiatalean azaltzen den moduan, guraso gehienek diskurtsoetan ingelesa hezkuntzaren eremura mugatzen da, batzuentzat ikastolako eremura, beste batzuentzat ingeleseko eskolaz kanpoko jardueretara ere, baina inork ez du planteatu familia bidezko komunikazioan ingelesa erabiltzea. Hala ere, badaude ingelesa beste estrategia batzuen bidez etxean erabiltzeko nahia edo asmoa duten gurasoak hizkuntza-kudeaketari buruzko atalean sakontzen den bezala.

Laburbilduz, mugak eta zailtasunak asko izan daitezkeen arren, ikerketa honetan parte hartutako euskaraz dakiten guraso guztiek egiten dute euskararen mesedetarako apustua, bakoitzak bere neurrian, seme-alabek euskara “ama-hizkuntza” izan dezaten, kontzeptu horri ematen dioten pisu osoarekin. Hau da, ikerketa honetan parte hartutako gurasoen ustez,

euskara familian transmititu ahal bada, egin behar da testuinguruan gaztelaniak duen nagusitasuna konpentsatzeko. Guraso batzuek euren zailtasunak dituzte erabaki hori aurrera eramateko euskara gaitasun mugatua izateagatik, erabilerarako testuinguru gutxiengatik, edota gaztelaniarako joera izateagatik, besteak beste. Gaztelaniaz bakarrik dakitenek, gaztelaniaz egiten dute derrigorrean. Hau da, tesi honen datuen arabera, etxean gaztelaniaz egiten duten gurasoek euskaraz ez dakitelako da, euskaraz dakiten guztiek euskaraz egiten dutelako. Bestalde, etxeko eremuan gaztelaniaz egitea eragina izan dezake umeen elebitasunean, gaztelaniaren mesedetarako desorekan, baina ez da agertu kaltegarria denik gurasoek euskaraz ez jakitea, beste estrategia konpentsatzaileak erabili daitezkeelako. Familiaren baitako komunikazioan ez da ingelesa agertzen; ezta gaitasun altua duten gurasoek ere ez dute planteatu ingelesa bere seme-alabekin komunikatzeko hizkuntza izatea.

5.1.4. Eskolaren rolaren inguruko usteak

Marko teorikoan azaldu den moduan, hurrek euskara ikasteko oso tresna edo estrategia garrantzitsua da hezkuntza, rol hori bete izan du historikoki eta betetzen du gaur egun ere. Tesiko guraso parte-hartzaileen artean ere agertu da uste hori:

- (55) Euskal Herrian biziko diren umeentzat ba **D ereduko hezkuntza** bat, ez? **Umeak elebidunak izan behar dira nahita nahiez.** (Madariaga aita, ELK08: 8)

Profil linguistiko ezberdinetako gurasoek ikastolako D eredia euskalduntze estrategia bezala identifikatzen badute ere, ez du eragin edo pisu bera familia guztietan. Euskaraz ez dakiten familien kasuan, hezkuntza sistema da euskalduntze tresnarik garrantzitsuena edo garrantzitsuenetarikoa:

- (56) Pero en la mía (bere etxean), **¿yo qué voy a hablar euskara si no sé? / El castellano** viene mamado de casa. Te quiero decir que es la **lengua nativa ¿materna? Es la única que tengo yo. No tengo otra porque no he tenido la opción.** Primero porque mis padres no son de aquí, y porque yo cuando he tenido que cursar estudios, en mis tiempos no había. Ya te digo, yo di un mes en octavo de EGB, un mes. Me acuerdo de que joe, es una anécdota, se descojonan siempre. Había un libro que era el “Bai, Ez”, ¿puede ser? Y me acuerdo de unas viñetas que eran “Uff kalean ibili naiz eta nekatuta nago!”, eran como unas viñetas. Lo que yo tengo en mi cabeza de aquello. Y cuando se lo digo a estos se descojonan. Eso es lo que yo di. Entonces cuando yo digo que **no he tenido la opción es que la tengan mis hijas, que encima viven aquí, pues mejor imposible.** (Idiazabal aita, ELK06: 20 / 120)

Idiazabal familiako aitak dio ez duela aukerarik izan euskara ikasteko. Idiazabal amak ere ez daki euskaraz, eta biek ikastolako apustua egin zuten euren alabek euskara ikas zezaten. Guraso honentzat bere alabek euskaraz ikasi ahal izatea berak izan ez duen aukera bat eskaintzea da, euskalduntze tresna egokia.

Euskaraz dakiten eta etxean transmititzen duten familia askotan ere ikastolaren garrantzia azpimarratu da euren seme-alaben euskalduntzerako. Esate baterako, aurretik aurkeztutako (49) adibidean Calamendi amak dio ikastolak berak hitzun bezala dituen “gabeziak” konpentsatuko dituela, euskara ez delako bere H1 eta beharrezkotzat edo garrantzitsutzat jotzen du ikastolaren aukeraketa.

Hala ere, tesiko parte-hartzaileek eskolak seme-alaben euskalduntzeari lotuta dauzkan hainbat muga identifikatu dituzte. Batetik, euskararen erabilerari lotuta, askok uste dute D ereduan ikasteak ez duela euskararen erabilera bermatzen hurrengo adibidean ikus daitekeen bezala:

- (57) **No es garantía** meterle en un **modelo D o en una ikastola**, no es garantía para que tu hijo **hable euskara**. (Calamendi ama, ET01: 80)

Kasu honetan, Calamendi amaren aipua euskararen erabilerari buruzkoa da. Ikastolak, ezta D ereduak ere, ez du ziurtatzen euskararen erabilera, batez ere testuinguruan gaztelaniak duen nagusitasunagatik. Guraso askorentzat euskarari lotutako helburua edo asmoa ez da soilik gaitasunean zentratzen, euskara erabiltzea ere helburua dute, hizkuntza-balioen 5.1.1. azpiatalean erakutsi den moduan, euskarari identitate performatiboa ematen diotelako.

Bestetik, guraso batzuek euskara gaitasunari lotutako mugak identifikatu dituzte, hau da, hezkuntzak bere mugak dituela euskara gaitasun altua bermatzeko:

- (58) (Pozik edo konforme zaude zure semeen euskara gaitasunarekin?) Pozik bai, konforme ez. **Gustatuko litzaidake askoz gehiago erabiltzea, jakitea, erraztasun handiagoa izatea... / Erraztasuna... ez jakitea, baizik eta erraztasuna gauzak esateko**, egiteko, edozertarako. **Ez izan beharra gaztelera**. Eta guk ez dugu bultzatu euskara, baina nabaritzen dut gauza batzuetan **erraztasun handiagoa daukatela erdaraz hitz egiteko**, euskaraz hitz egiteko baino. / Zer da euskaraz jakitea? Nire klasekide asko bai, **azterketa batean gai ziren ikasitakoa idazteko, baina ez zeukaten gaitasunik orri bat betetzeko euskaraz gai libre batean edo hitz egiteko ordu bat jarraian euskaraz** birrinduta bukatu gabe. Eta gaur egun hori gertatzen da baita. **Nik ikusten ditut ume batzuk daudela nire seme nagusiarekin**, ikastolan, daukatela 14 urte, daramate, zenbat urte? 11 urte ikastolan, 12 batzuk, eta oso txarto. **Ez direlako gai jarraian modu normal batean euskaraz hitz egiteko** hamar minutu jarraian erdarara salto egin gabe. Edo esateko “Baina ze hostias zauz esaten euskaraz? Ez dut ulertzen esandakoa”. Txarto hitz egiten dabela. **Oso txarto hitz egiten dutela**: estrukturak, aditzak, hitzak, aldrebes dena... **ez dabe menperatzen hizkuntza. Nahiz eta ikasi egunero ez dakit zenbat ordu**. (Foruria aita, ELK01: 153 / 155 / 231-239)

Foruria aitaren adibidean bere belaunaldian, zein bere semeen belaunaldietan ikasle askok lortzen zuten eta duten euskara mailari buruzko jarrera kritikoa erakusten da frustrazio kutsu batekin. Ikastolako ikasleen euskara gaitasunari kritika egiten dionean, batez ere akats gramatikalak aipatzen ditu eta euskara-gaztelania kode-alternantzia.

Azken (57) eta (58) aipuetan hezkuntza sistemaren euskararen erabilerari eta gaitasunari buruzko mugak aurkeztu dira; horietan “ikastolak bakarrik ezin du” ustea identifikatzen da,

ikastola edota D eredua euskalduntze tresna garrantzitsua den arren, mugak edo zailtasunak dituelako gaztelaniaren nagusitasunagatik. Tesi honen bigarren kapituluaren sakondu da Fishmanen (1991) ideia horren oinarri teorikoetan; hezkuntza hizkuntzen indarberritzerako estrategia garrantzitsua da, baina ezin da estrategia bakarra izan, estrategia hori ez delako nahikoa hizkuntza indarberritzeko.

“Ikastolak bakarrik ezin du” ustea duten guraso asko badaude ere, ikerketa honetako parte-hartzaileek “ikastolarekin nahikoa” ustea duten gurasoak daudela diote:

- (59) Muchos (padres y madres), con haber matriculado a los niños en modelo D y encima en ikastola (ya han cumplido). Porque además muchos son de la generación del **esfuerzo que hicieron nuestros padres** que eran erdaldunes, y aun así hemos salido nosotros euskaldunes, *no problem* (sarkastikoki). Ya está todo hecho. **“Yo meto a mis hijos en ikastola, ya está todo hecho”** (sarkastikoki). (Aranburu aita, ET1: 395-397)

Aurreko aipuak erakusten du garai bateko belaunaldikoek esfortzua egin zutela euskararen alde eta euren seme-alabak (ikerketa honetako parte-hartzaileak) euskaldundu zirela belaunaldi horren esfortzuei esker. Hala ere, aipuan esaten denaren arabera, euskalduntutako belaunaldi berri horretako askok uste dute hezkuntzan D eredua aukeratzearekin nahikoa dela hurrengo belaunaldikoak euskalduntzeko. Tesiko 2.1.3. azpiatal teorikoan erakutsi den moduan, bai, hezkuntzako D eredua euskalduntze tresna izan daiteke, baina hizkuntzen indarberritzeari buruzko teorian oinarrituta, ez da nahikoa.

Aipatzekoa da “ikastolak bakarrik ezin du” ustea identifikatu den aipuetan euskarari lotuta daudela, baina guraso batzuek ingelesari buruz ere ideia bera erakutsi dute, ikastolako ingelesarekin ez dela nahikoa seme-alabek gurasoek nahi duten ingeles gaitasuna lortzeko:

- (60) En la ikastola **nunca ha sido suficiente lo que te dan en la enseñanza reglada de idiomas**, ¿no? No es... **Si no vas a un profe de inglés, pues no es suficiente. Si vas a ikastola, tampoco es suficiente para saber euskara.** (Dorregarai aita, ELK02: 24)

Aipu honetan parte-hartzaileak justifikatzen du eskolaz kanpoko jardueretan ingelesea egitearen beharra esanez ikastolako ingelesarekin ez dela nahikoa, euskara sustatzeko ikastolarekin nahikoa ez den moduan.

Orokorrean, esan daiteke guraso askok hezkuntza sistema euskalduntze tresna garrantzitsutzat identifikatu dutela. Hala ere, batzuen ustez edozein ikastetxek ez du balio hizkuntza bakoitzak bere lekua eta pisua duelako.

Aurretik azaldu den moduan, guraso hauentzat euskarak lehentasuna du eta euren FHPkin bat dator euskarari lehentasuna ematen dion ikastetxea aukeratzearen erabakia. Ikerketa honetako parte-hartzaile guztiak ikastolako gurasoak dira, baina guraso batzuek ikastola beste D eredu baten antzera ikusten duten bitartean, beste batzuek D eredu publikotik ezberdintzen

dute ikastola euskarari lehentasuna ematen dion ikastetxe bakarra dela pentsatzen dutelako. Hau da, guraso batzuek uste dute hezkuntzaren bitartez euskaraz sozializatzeko hobe dela ikastola aukeratzea D eredu publikoko ikastetxe bat baino:

- (61) Sí, yo también superclaro, es ikastola. No había ningún otro tipo de opción que no fuese ikastola. Y me daba igual que hubiese modelos D en donde fuese. Es... es no sé, todo ello, todo el conjunto. O sea, de alguna manera ya sabes que... *abertzaletasuna* o lo que fuese, como queráis expresar. O sea... *ni alde horretatik euskalduna naz. Eta Euskal Herrikoa*, entonces no tenía... es que no hay más opciones, por decirlo así. Tenía claro en ese sentido, ikastola. Eh... modelo D, sabiendo de antemano que no había garantías de que vayan a hablar exclusivamente euskara, es decir, **sabíamos que iba a entrar en un modelo D y a una ikastola, porque desde mi punto de vista era eh... pues la combinación en la que priorizabas más el euskara de alguna manera**. Aun sabiendo de antemano que no íbamos, que había muchos boletos para no lograrlo. No porque yo soy también de ikastola, ¿vale? Soy *irakasle* en un colegio, entonces... eh... modelos Bs, **conozco los modelos B... no funciona**. Lo voy a decir así. (Calamendi ama, ET1: 70)

Aurkeztutako adibideko gurasoaren ustez, ikastolak beste D ereduak baino arrakasta gehiago du ikasleen euskalduntzean. Horrez gain, berriro agertzen da Calamendi amaren (57) adibideko ideia: ikastolak ezin duela bermatu euskararen erabilera, hau da, ikastolak bakarrik ezin duela. Ikastolak eta D ereduak euskararen erabilera bermatu ezin badute ere, argi dauka B ereduak ez duela funtzionatzen ez soilik erabilera aldetik, ez dela euskara ikasten. Hau da, ikastolek eta D ereduak mugak dituzten euskalduntze tresnak dira, baina B ereduak ezin du euskalduntze tresnatzat hartu.

Ikastola umeak euskalduntzeko D eredu publikoa baino arrakastatsua dela pentsatzen dute hainbat gurasok, baina beste batzuek ez dute horrela pentsatzen, eta beste arrazoi batzuk ematen dituzte ikastola aukeratzeko. Ideologia mailan aipatzekoa da ikastola eta ez edozein D eredu publiko aukeratzearen arrazoen artean honako hauek ere agertu direla gurasoen diskurtsoetan: ikastolak euskara “maila hobea” bermatzen duela, “abertzalea” dela, “hezkuntza publikoak baino euskal kultura kutsu gehiago” duela, eta “auzokoa” dela besteak beste.

Dena dela, gaur egungo EAEko hezkuntza sisteman euskara eta gaztelaniaz gain, ingelesa ere hezkuntzako errealitatean sartzen da. Ikasle hirueledunak (gutxienez) hezteko helburua du gaur egungo EAEko hezkuntza sistemak eta helburu hori ikerketa honen parte-hartzaileen helburuarekin bat dator, kontuan hartuta guraso guztiek eleaniztasunarekiko jarrera positiboa dutela. Hala ere, ikuspegi edo uste ezberdinak agertu izan dira gurasoen artean D eredu horren baitan hizkuntza bakoitzak izan behar duen tokiari dagokionez.

Adostasun globala dago gaztelaniari dagokionez: guraso guztiek uste dute gaztelaniak ez duela ordu gehiagorik behar hezkuntza sisteman, ezta beste inolako sustapenik ere:

- (62) Gaztelania... nik uste dut [ikastolan] ematen dioten enfokea dela... *el correcto*. **Egin behar da, LH3tik aurrera horrela dekretuak esaten duelako**, edo ministerioak horrela esaten

duelako, hasten dira gaztelania lantzen, baino, **punto pelota**. Nik uste dut dela gauza bat beharrezkoa dena, noski, baino ez diot inolako, ez dut uste holako garrantzia ematen diotenik Lehen Hezkuntzan. (Querejazu ama, ELK12: 40)

- (63) (Eman beharko liokete garrantzi handiagoa gaztelaniari Lehen Hezkuntzan?) **Euskara ondo ikasteko, eta ingelesari tarte bat uzteko, gaztelera kanpoan, kalean eukita, edonon, nik uste dut ezetz. Gaztelaniak badaukala bere espazio handia beste hainbat eremutan, ez da beharrezkoa sartzea.** Bestela badakigu zer gertatzen den. (Zer gertatzen da?) Jope, pues **tostada guztia jaten duela.** Oso erraza dela galtzea lortzen duguna. **Lan askorekin lortzen dena, oso erraz galtzeko arriskuan gaudela.** (Querejazu ama, ELK12: 41-44)

Guraso honek argi uzten du gaztelania beharrezkoa dela, baina ez zaio leku edo protagonismo handiegirik eman behar hezkuntzan, umeek ia nahi gabe ikasten dutelako. Egin behar da horrela ezarrita dagoelako, baina minimo bat besterik ez da beharrezkoa. Bigarren pasartean ikusten da Querejazu amak bere testuinguruko egoera soziolinguistikoari buruz hausnartu duela, eta horretan oinarrituta, hezkuntza eremuan “konpentsazio” edo “oreka” estrategia erakusten du. Hau da, gaztelaniak kalean duen nagusitasunagatik, hezkuntzaren testuinguruan, ez da gaztelaniarik behar; lehenasuna ematen dio euskarari hezkuntzan eta familiaren eremuan ere, etxean euskara erabiltzen dutelako.

Aurreko (63) aipuan ingelesa ere aipatzen da hezkuntzan ingelesari tarte bat uztea ondo iruditzen zaiolako. Ikerketa honetako guraso gehienek jarrera positiboa erakutsi dute ingelesaren ikaskuntzari dagokionez, baina ikaskuntza hori nola eta non gertatu behar den esaterakoan, bi iritzi ezberdin identifikatu dira: batzuek ondo ikusten dute ingelesa hezkuntza formalaren ikasgai bezala egitea, eta beste batzuk, beste ikasgairan bat ingelesez ematearen alde daude.

Guraso guztiek ikastolako D eredia aukeratu bazuten ere, batzuek seme-alaba nagusia eskolaratzeko garaian nazioarteko eskola bat aukeratzea planteatu izan zuten:

- (64) (Beste erabakirik hartu al zenuten gaztelania eta ingelesa sustatzeko?) Ez. Gaztelania sustatzeko? Ez. Gaztelania zoritxarrez nahita nahiez ikasten dugula. Eta **ingelesa bai. Bai nire bikotearentzat bai niretzat beti izan da garrantzitsua** eta izatez, burutik pasa zitzaigun bebai ba **eskola ingeles** bat, burutik pasatu. Pixkat surrealista da bebai ingeles batera bidaltzea hemen. Ez dakit, bueno, **ingelesari bai ematen diogula garrantzia, baina euskarari gehiago**, orduan, horregatik izan zen. (Nahiago izan zenuten euskara sustatzea ikastolan ingelesa sustatzea beste eskola batean baino?) Bai, ze **ingelesa sustatzen den eskoletan eskola erdaldunak dira. Ez dira euskaldunak.** (Jauregi ama, ELK03: 52-54)

Nazioarteko eskolei buruz ari da ingelesari ematen diolako garrantzi handia. Guraso askok ematen diote garrantzi handia ingelesari, baina familiaren baitako komunikazioari buruzko 5.1.3. azpiatalean erakutsi den moduan, ez dute familiaren eremuan ingelesa erabiltzeko aukera aintzat hartzen. Horregatik guraso batzuek uste dute ingelesa hezkuntza sistemaren bidez gehiago sustatzea egokia izan daitekeela. Hala ere, guraso honek dioen moduan, euskarak pisu

handiagoa duenez berarentzat, eta hori ez duenez posible ikusten nazioarteko eskoletan, ikastola aukeratu zuten.

Nazioarteko eskolak alde batera utzita, D ereduko testuinguru horretan ingelesaren jabekuntza nola gertatu behar den auzi interesgarria da uste oso ezberdinak identifikatu direlako. Ingelesa ere ikasteko aukeren artean ingeleseko ikasgai soila egiten duten ikastetxeak, ingeleseko ikasgaiaz gain, beste ikasgai batzuk ingelesez ematen dituzten ikastetxeak, eta eskola hirueledunak daude.

Aurreratu den bezala, guraso batzuek ingelesa ikasgai soiltzat ikusten dute:

- (65) **Ingelesa**, ba ikasi behar da, eta ez dakit, **ikasi behar da matematika bezala**. Ez diot garrantzi handiagorik ematen. (Foruria aita, ELK01: 147)

Aipuan ikusten den moduan, guraso honentzat ingelesa garrantzitsua da, baina tresna moduan, alegia, ez da hezkuntzako beste ikasgaiak baino garrantzitsuagoa. Badirudi ingelesa ikastea desiragarria den arren, ez jakitea ez dela frustrazio iturria izango. Hala ere, guraso askorentzat frustrazio edo pena iturria da euren seme-alaben ingeles maila baxua izatea eta uste dute ikastolan ingelesa ikasgai soiltzat egitea ez dela nahikoa haiek euren seme-alabentzat nahi duten ingeles gaitasuna lortzeko:

- (66) Nik uste dut sartu egin genituela estraeskolarretara nik azkenean ikusi nuenean **ingeleseko maila ikastolako nire pentsamenduarekin ez zela nahikoa**. Oso flojo zeuden niretzako ingelesaren aldetik. Orduan ba jendea hitz egin zidan **estraeskolarrei** buruz, eta pentsatu nuen izango litzatekeela pausu handiago bat joatea eta **erreforzatzea hizkuntza [ingelese]**. (Otxoa ama, ELK10: 108)
- (67) Inglesari dagokionez, nik ikusi dudana **arazo handiena edo izan da irakasteko sistema**. Nik hori daukat **guk geure garaian ingeleseko maila altuagoa garatzen genuela**, baina hori ere nire aburuz, igual beste batekin hitz egiten duzu eta justu kontrakoa esaten dizu. (Madariaga aita, ELK08: 116)
- (68) **Triste** da... edo ez dakit nola esan, **zuk ordaindu behar izatea ikastolatik kanpo... ba hizkuntza bat ikas dezaten**. Beharbada baita... ez dakit ikastola batek zenbaterainoko... beharra daukan zure umeei beste hizkuntza bat irakasteko, edo... curriculumean zenbat ordu sartu behar dira hizkuntza bat ikasteko? Nik ez dakit hori. Baina **bi ordurekin [astean] ez duzu ikasten hizkuntza bat**. (Foruria aita, ELK01: 213)

Hizkuntza-kudeaketari buruzko 6.3. atalean azaltzen den moduan, guraso askok (gehienek) eskolaz kanpoko jarduera bezala ingeleseko klaseak aukeratzen dituzte euren seme-alabek ingelesa landu dezaten ikastolako eskola-orduetan egiten dutenez gain. Aurreko aipuetan ikusten den moduan, guraso batzuentzat ez delako nahikoa ikastolako ingeles klasearekin. Batzuentzat ikastolakoak ez dituelako euren espektatibak betetzen, beste batzuentzat irakasteko era egokiena ez delako, eta beste batzuentzat ordu kopurua nahikoa ez delako. Aipatzekoa da guraso gehienek kezka edo frustrazio horiek baretzen dituztela eskolaz kanpoko

jarduerekin, ez dutela planteatzen eskola-ordu gehiago ingelesez egitea edo ondoren aurkezten diren bestelako eskola-orduen kudeaketan ingeles gehiago egitea.

Beste guraso batzuentzat, ordea, ingelesa ikasgai bezala izatea ez da nahikoa eta eskolako beste ikasgai batzuk ingelesez egitearen alde daude:

- (69) Bikote arteko erabakiak izan ziren **nahi genuela ikastola batera joatea bere hizkuntza eredu D izatea**, D eredu euskaraz izatea, eta **ahal bazen ere, edo erdi ingelesa edo erdi euskaraz ze etxean noski nik neuk euskaraz hitz egiten diet normalean** eta ba menperatzeko, azkenean **erderaz menperatuko dute. Aitak hitz egiten die erderaz, nik neuk euskaraz**, eta bueno, eta **beste gai batzuk ingelesez** emonez gero, garrantzitsuagoa izango litzateke gero eta hizkuntza gehiago euki, ba gero eta garrantzitsuago. (Otxoa ama, ELK10: 8)

Aurreko adibideko familian amak euskaraz egiten die seme-alabei, aitak ez daki euskaraz eta gaztelaniaz egiten du, orduan, ume eleaniztunak hezteko, Otxoa amak uste du egokia dela eskolako ikasgai batzuk ingelesez ematea D ereduaren barruan. Beste ikasgai batzuetako edukiak ingelesez irakastea CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Hizkuntza eta Edukien Ikasketa Integratua euskaraz) metodologia da. Esan daiteke murgiltze ereduaren antzekoa dela murgilketa osoa ez den arren, ikasgai batzuk ingelesez ematen direlako eta beste batzuk euskaraz.

Hala ere, CLIL metodologiak ere kritikak jaso ditu ume batzuek ez dutelako ingelesean behar den maila nahikoa ikasgai horiek ingelesez egiteko, edo behintzat, ez soilik ikastolako ingelesarekin, hori ez baita nahikoa beste ikasgai batzuetako edukiak ingelesez emateko:

- (70) A mí me parece una **pena**, que **todos, han tenido que ir a una academia**, todos, externa para poder llevarlo porque si no, **no serían capaces de aprobar esa asignatura**. (Garamendi ama, ET2: 288)

Aipuaeren arabera, ume gehienak ez dira gai ingelesez egiten diren ikasgaiak gainditzeko eta ingeleseko akademien beharra dute ikasgai horiek gainditu ahal izateko. Hau da, ez da eduki arazoa, hizkuntza arazoa da. Beste alde batetik, gizartean dagoen ingelesaren presioa dela eta, ume askok ingelesa egiten dute ikastolako eskola-orduetatik kanpo Lehen Hezkuntzatik hasita (edo lehenago). Hortaz, gehienak CLIL ikasgaiak izan aurretik hasten dira ingelesaren errefortzu horrekin, eta beharbada gehiago horrek maila nahikoa zuen CLIL ikasgaiekin hasterakoan, baina ingelesa eskolaz kanpoko jardueretan egiten ez zuen gutxiengoak desabantaila du ikastolan ikastolako ingelesa ez delako nahikoa, baita CLIL ikasgaiak gainditzeko ere ez da nahikoa.

Ikasgai gutxi batzuk ingelesez egiteaz gain, badaude ingelesaren mesedetarako apustu handiagoa egin zuten ikastetxeak 2010ean Isabel Celáak Hezkuntza Marko Hirueleduna (HMH)

(*Marco Educativo Trilingüe, MET* gaztelaniaz)¹⁷ abian jarri zuen probarekin. Proposamena zen Lehen Hezkuntzan hizkuntza bakoitzeko astean gutxienez 5 ordu egitea hizkuntza bera ez zen irakasgaietan. Beste eskola-orduak ikastetxeek banatu zezaketen egokien iruditzen zitzairen moduan. Proposamen horretan 40 ikastetxe parte hartu zuten 2010-2011 ikasturtean eta 118 ikastetxe 2011-2012 ikasturtean. 2015-2016 ikasturtean HMH proposamenarekin ez jarraitzea eta euskara ardatz hartzen duen hezkuntza hirueledunaren alde egitea erabaki zen CLIL eredu jarraituz. Hala ere, gaur egun ikastetxe batzuk HMH ereduarekin jarraitzen dute, eta ikerketako guraso batzuek ikastetxe horiei buruzko hausnarketak egin dituzte:

- (71) Yo sigo siendo **escéptica** con el tema de... soy de idiomas eh, pero sí escéptica con el tema idiomas. No sé, me parece que **por parte del Gobierno Vasco y en los centros se está con el tema del trilingüismo** y en realidad, eh... **la lengua que más tenemos que proteger que es el euskara, se está quedando coja**. Ya aprenderán inglés. Ya aprenderán castellano, pero **no le quites horas al euskara** porque no lo tienen en la calle. Pero queda muy guay. (Etxebarria ama, ET2: 477)

Aipu honetan Etxebarria amak kontu handiz modalizatzen du esaten duena bere iritzia emateko; bere burua justifikatzen du esanez hizkuntzen alde dagoela, baina ez duela ondo ikusten eredu hirueledunaren sustapena Eusko Jaurlaritzaren aldetik, benetan sustatu eta babestu behar den hizkuntza euskara delako eta gaur egun euskara erren geratzen ari delako. Horrez gain, Eusko Jaurlaritzarengan jartzen du ardura, han erabakitzen direlako hizkuntza bakoitzari eskaintzen zaizkion orduak, ikastetxe publiko zein kontzertatuan. Ideia horiek ondorengo aipuetan ere islatzen dira:

- (72) Ba... nik esango dizut gauza bat. Ni... ez nago... uste dut gehiago... **gehiegi ematen ari zaiola hiru hizkuntzarena**. Adibidez dago hemen **eskola bat hiru hizkuntza egiten dutela** esaten dutela, baina **ikasleak bakarrik dakite gaztelera**. Izango balitz **euskaldun giroko leku batera**, gauzak desberdinak dira. Ze orduan beharbada sartu ahal diezu hiru hizkuntzak. Baina **euskara giroa ez badaukate, nik bidalduko nituzke D eredura, argi eta garbi**. (Perurena ama, ELK11: 98)
- (73) Foruria ama: Yo tengo compañeros de trabajo que mandan **a colegios de esos trilingües porque a ellos les importa el euskara bastante poco**, les importa más el inglés. (...) **El castellano porque es el castellano, porque es omnipresente**. (...) Que no saben inglés y euskera (...).
Garamendi ama: ¿Y salen trilingües?
Etxebarria ama: ¿Qué van a salir trilingües? **Salen monolingües de castellano**.
Foruria ama: Saben algo de euskera y algo de inglés.
Etxebarria ama: **No, euskera tampoco saben**, me parece vergonzoso.
(Foruria ama, Garamendi ama, eta Etxebarria ama, ET2: 329-336)

Alde batetik, bi adibide hauetan euskara ardatz ez duten eskola hirueledunak auzitan jartzen dira, hirueledunak izan arren, edo hiru hizkuntzatan irakatsi arren, emaitza delako

¹⁷HMH proiektuari buruzko informazio gehiago: <https://isei-ivei.hezkuntza.net/eu/met> (azken kontsulta: 2022/08/10)

gaztelaniazko ikasle elebakarrak heztea, guraso hauen ustez. Esplizituki esaten ez duten arren, guraso hauek mesfidantzaz ikusten dute ingelesari ordu gehiago eskaintzea hezkuntza sisteman, euskarari orduak kentzea esan nahi duelako.

Hala ere, ikastetxe horien arazoa ez dator bakarrik ingelesarekin, aurretik ere, ikastetxe elebiduntzat definitzen ziren arren, euskararen egoera ez zen oso mesedegarria guraso batzuen ustez:

- (74) **(Getxoko ikastetxe bat) es bilingüe, pero bueno, tú ya sabes lo que es bilingüe. Bilingüe quiere decir que dan un par de asignaturas en euskara, pero se manejan en castellano.**
(Kalamua ama, ELK04: 30)

Ikusten den bezala, lan honetako parte-hartzaileek uste eta iritzi ezberdinak dituzte hezkuntza hirueledunari buruz; nazioarteko eskola pribatuen kontrako jarrerak dituztenak, ikasgai gehiago ingelesez ematearen aldekoak, ingelesaren presioa auzitan jartzen dutenak, eta ingelesa ikasgai hutsean uztearen aldekoak euskarari orduak ez kentzeko. Buru beste aburu identifikatu diren arren, errealitatea da eredu hirueleduna zabaldu dela eta geroz eta gehiago hedatzen ari dela ingelesaren garrantzia handituz doan heinean.

Laburbilduz, guraso hauentzat hizkuntzak neurri handi batean hezkuntza sistemaren bidez ikasten dira, baina hizkuntza gutxitua den euskara sustatzeko eta euskararen gaitasun handia lortzeko ezinbestekoa da. Uste hori orokorra da etxean euskaraz egin ezin duten zein euskaraz egiten duten gurasoen artean. Baina baita erakutsi da sozializazio eredu hau ez dela nahikoa eta beste estrategia batzuekin osatu behar dela bai euskararen erabilera eta gaitasuna handitzeko, zein ingelesaren gaitasuna hobetzeko. Parte-hartzaile guztiek erakutsi dute hezkuntza eleaniztunarekiko jarrera positiboa, ingelesa ere barne hartzen duen hezkuntza sistemaren alde daude, baina ikuspegi zorrotza eta kritikoa daukate hiru hizkuntzen lekuaz aurretik aurkeztu den moduan, guraso hauek lehentasun osoa ematen diotelako euskarari.

5.2. Testuinguru soziolinguistiko eleaniztunaren askotariko interpretazioak eta usteak

Marko teorikoan azaldu den moduan, gizabanakoaren usteak elkarreraginean daude bere testuinguruarekin eta gizabanakoak bere testuinguruan eragiten duen bitartean, testuinguruak ere eragina du gizabanakoan. Horregatik da hain garrantzitsua parte-hartzaileek euren testuinguru soziolinguistikoari buruz duten irudikapena edo interpretazioa aztertzea, horiek haien hizkuntzei lotutako ideologiatan, kudeaketan eta praktikan eragina dutelako.

Ondoren, gurasoek egiten dituzten testuinguru soziolinguistikoaren interpretazioak edo “irakurketak” aurkezten dira 5.2.1. azpiatalean, eta beste testuinguru batzuetan dauden egoera

soziolinguistikoekin konparatzerako orduan, beste testuinguruen idealizazioa egiten dutela erakusten da 5.2.2. azpiatalean.

5.2.1. Bertoko testuinguru soziolinguistikoaren interpretazio ezberdinak

Orain arte aurkeztutako hainbat emaitzetan inplizituki ikusten da lan honetako parte-hartzaileek testuinguru soziolinguistikoa interpretatzen dutela. Besteak beste hezkuntzari buruzko 5.1.4. azpiatalean guraso batek zioen Lehen Hezkuntzan ez zaiola ordu gehiagorik eskaini behar gaztelaniari, bestela “tostada guztia jaten duela” eta “Lan askorekin lortzen dena, oso erraz galtzeko arriskuan gaudela” (Querejazu ama, ELK12: 41-44). Esaldi horiekin aditzera ematen du gaztelania hizkuntza nagusi bezala eta euskara hizkuntza gutxitu bezala identifikatu dituela eta hizkuntza gutxitu egoerak esan nahi du lan handia eta etengabekoa egin behar dela hizkuntza horren mesedetan. Guraso hauek gaztelaniaren nagusitasuna identifikatzen dute eta badakite euskara hizkuntza gutxitua dela. Euskararen gutxitu izaerari buruzko kontzientzia beste diskurtso batzuetan ere identifikatu da:

- (75) **Euskara nolabait bultzatu behar duzu gure egoeragatik**, eman behar zaio garrantzitasun gehiago. Baina egoeragatik. (Foruria aita, ELK01: 149)
- (76) Pero **aquí** para ser bilingüe tienes que hacer un montón de **hincapié en el euskara. Solo para ser bilingüe**. (Foruria ama, ET2: 223)
- (77) (Getxoko auzo honetan) daude bi hizkuntza euskara eta erdara. Erdara danok dakigu, bai edo bai, **euskara sustatu behar da**. Zein da **ahulena** bietatik? Euskara, ba euskara da sustatu behar dena, erdara ez da sustatu behar. (Hormaetxe aita, ELK05: 190)

Ikusten den moduan egoera gutxituari erreferentzia egiten dioten hainbat hitz klabe daude: “arrisku”, “egoera (gutxitua)”, “sustatu” eta “ahulena” besteak beste. Batez ere aipatzekoa da hizkuntza gutxituaren egoera honek ez duela “ezintasunik” sortzen, hau da, guraso gehienek egoera erreala eta gutxitua identifikatzen dute, baina ekintza gehiago aurrera eramateko erabiltzen dute diskurtsoa, hizkuntza eta elebitasunaren babeserako.

Kapituluaren hasieran aurkeztu da hizkuntza-galerari buruz identifikatu den diskurtso bakarra, non parte-hartzaile batek dioen “euskaldunak garenok ez badugu euskara zaintzen, ba desagertuko da” (Jauregi ama, ELK03: 86). Aurretik azaldu den moduan, galeraren edo heriotzaren diskurtsoa ez agertzea positiboa da, euskararen gaur egungo egoera ez delako orain 50 urte zuena. Beste alde batetik, diskurtso horren faltak ekar lezake “arrosa koloreko etorkizuna” ustearen irudikapena (Amorrortu eta beste, 2009: 82), euskara arriskuan ez dagoelako pertzepzio hau arriskutsua da, ezer egiteko beharrik ez dagoela pentsatzea ekar dezakeelako (Ortega eta beste, 2016: 36). Ikerketa honetako parte-hartzaileen artean ez da

pertzepzio hori identifikatu eta guraso guztiek erakutsi dute euskara sustatzearen aldeko jarrera, neurri ezberdinetan izan bada ere.

Gaztelaniak guraso hauen testuinguruan daukan egoera soziolinguistikoa dela eta, gaztelaniaren mesedetarako desoreka dago. Honek esan nahi du testuinguruak bermatzen duela gaztelaniaren jabekuntza eta erabilera, eta aldi berean, euskararen jabekuntza eta erabilerarako zailtasunak edo desabantailak daudela:

- (78) Yo creo que el castellano es imposible que no lo aprendan bien, que no se aprenda bien en esta vida. **Que no aprenda bien el castellano en [Getxoko auzo honetan] es imposible. / En la ikastola se aprende castellano.** Por eso te digo que **el castellano es que es omnipresente**, es que es imposible no saberlo bien. (Foruria ama, ET2: 329 / 424)
- (79) Pentsatzen dut ere **euskarak daukala konpetentzia izugarria gaztelaniarekin gure eguneroko bizitzan** eta horrek ere egiten duela, ba bueno, **egon behar zarela ba oso gainean erabilera hori ez galtzeko**. Ba **esfortzu** bat, ba gauza guztiak, gure giro gehiena **hemen behintzat** herrian, komertzioetan eta leku guztietan azkenean, tendentzia gaztelaniaz hitz egitea dela. Orduan, hori da, **oztopotzat** ere ikusten dut egon behar zarela euskararen gainean. Erdara... **gaztelania eboluzionatzeko, garatzeko** era on batetan ez **dago inolako arazorik**. (Rotaetxe ama, ELK14: 136)

Aurreko bi adibideetako gurasoek argi dute euskara bultzatu edo sustatu behar dela euren testuinguruan duen egoera gutxituarengatik. Zenbait gurasok aditzera ematen dute benetako euskararen “lehia” gaztelaniarekin dela, besteak beste (79) aipuko “konpetentzia” eta “esfortzu” bezalako hitzak erabiliz.

Euskara eta gaztelaniaren “lehia” horretan, euskara da gutxitua eta askotan hori euskara gaitasunean eta erabileran islatzen da testuinguruak asko baldintzatzen dituelako pertsona indibidualen joera linguistikoak:

- (80) (Gaztelaniaz egiten al dituzte euskaraz aipatu dituzun akatsak?) Gaur egun ez. **Lehen bai, ez ziren gai (gaztelaniaz akats barik hitz egiteko)**. Zan oso... interesgarria. Berezia zan. Ez ziren gai eta kostatzen zitzairen, ez zuten ondo ulertzen, baina hori berehala... nik esaten dizudana. (...) Nik uste dut hori, **beraien ehuneko ez dakit zenbat gaztelera da**. Euskaraz ez dakit zenbatekoa da. Beste aldetik da ikastola, ez da kalea, da ikastola, orduan, nolabait baita hori... eremua... **(euskara) ikasten duzu ikastolan eta etxean, eta hortik kanpora ez da euskara ya, orduan, zaila da**. Zaila da. (Foruria aita, ELK01: 263)
- (81) (Inoiz izan al duzue kezkarik edo pentsatu duzue “Jo, ba etxean egiten badut euskaraz, egiten badute dana euskaraz, ikastolan euskaraz egiten badu... gaztelaniari dagokionez, zer?”) Ez, alderantzizkoa. **Ni ikastolan hasi nintzenean bakarrik nekien euskara**. Eta **erdera ikastolan ikasi nuen**. Eta gero, **euskara, nolabait, galdu genuen**. Nahiz eta ikastolara joan. Ohiturak eta, orduan **nik pentsatzen nuen gauza bera gertatuko zitzaieला beraiei**. Eta horrela da. Azkenean beraiek daukate guk beti hitz egiten dugula euskaraz etxean. Nire etxean ez zen hori gertatu, orduan momentuz badaukate *refuerzo* hori, etxean, baina kalera irtetzen direnean **nahiz eta ikastolako jendearekin egon, ba ehuneko ez dakit zenbat da erdera**. *Fijo, vamos*. (Foruria aita, ELK01: 27-30)

Foruria aitaren bi aipu hauetan ikusten da Foruria familian guraso biek euskaraz egiten dutela eta euskara sustatzen dutela, baina aitak badaki testuinguruaren eragina dela eta,

semeen ehuneko handiena gaztelaniaz dela. Lehenengo (80) aipuan gaztelaniaren nagusitasunak gaztelaniaren jabeakuntzarako positiboa izan zela ikusten da, baina (81) aipuan haratago doa eta esplizituki esaten du pentsatzen zuela bere semeek euskara galduko zutela, berari gertatu zitzaion bezala. Diskurtso honetan identifikatu da gaztelaniaren nagusitasunak eragin positiboa duela gaztelaniaren jabeakuntzan, baina euskararentzako oso kaltegarria izan daitekeela, ez badira erabilera esparruak babesten eta berriak sortzen.

Lehenengo eztabaida taldean, gaztelaniaren nagusitasunean oinarrituta bi plano ezberdin identifikatu ziren: euskararen erabileran duen ondorioa eta euskararen gaitasunean duena. Hainbat gurasok bi planoak bateratzen dituzte uste dutelako erabilerak eragina duela gaitasunean:

- (82) Dorregarai ama: A mí me gustaría saber, aquí en la ikastola, ya te digo, yo, mis hijos, su vida, **fuera de ikastola, viven en castellano**, quitando esos digamos “kit kat”, que ya te digo que intento hacer euskara, intento hablar en euskara con ellos, **el resto de su vida es castellano**. Entonces cuando salen de... cuando eh... digamos que ellos **tienen mucha más facilidad para expresarse en castellano que en euskara**. ¿Cuánto? ¿Qué porcentaje de ikastola, digamos, tiene un entorno prioritariamente en castellano cuando sale de la ikastola? **Porque igual estamos hablando más de lo que pensamos que sería**. Tú en tu caso al día... Aranburu aita: Sí, [Dorregarai ama], pero **yo creo que eso no tiene que influencia** en nada. Dorregarai ama: Hombre, pues claro que tiene influencia. Aranburu aita: Te voy a decir, porque nosotros hablamos de la generación, yo por lo menos he estudiado en [testuinguru erdaldun bateko ikastola]. El 90 por ciento de los que estábamos allí éramos **hijos de padres erdaldunes**. No sabían euskara. Muchos eran de aquí, muchos eran de fuera, pero ninguno sabía euskara. **Todos aprendimos a hablar en euskara**.
(Dorregarai ama eta Aranburu aita, ET1: 155-158)

Aurreko adibidean eztabaidatzen da hizkuntza-erabilerak eragina duen hizkuntza-gaitasunean. Dorregarai amak uste du bere seme-alabek erraztasun handiagoa dutela gaztelaniaz hitz egiteko euskaraz baino, umeen bizitza gehiena ikastolatik kanpo gaztelaniaz delako. Hausnarketa horrek eramaten du galdetzera ikastolako zenbat umek duten testuinguru gehienbat erdalduna. Hau da, gaztelaniaren erabileraren nagusitasunagatik, Dorregarai amak uste du erdal elebidunak direla ikastolako ume gehienak. Aranburu aitak, ordea, uste du gaztelania gehiago erabiltzeak ez duela eraginik gaitasunean, bere garaiko ikastolako ikasle guztiek euskaraz ikasi zutelako euskararen eremu bakarra ikastola izanda.

Euskararen egoera gutxitua eta gaztelaniaren nagusitasuna kontuan harturik, gizabanako askok “arau” bezala ikusi dezakete gaztelaniaz hitz egitea, eta aldiz, “kontra” egitea bezala euskaraz aritzea. Ikerketa honetako parte-hartzaile batzuk “taliban” eta “radikal” bezala identifikatu dira gaztelaniaz egin beharrean, euskaraz egiteagatik euskara ulertzen ez duen pertsona baten aurrean:

- (83) Jendeak garrantzia gehiago eman beharko liokeela euskarari. Nik ikusten dut gure... orain oposaketak eta prestatzen nabil bebai, eta askotan entzuten duzu esaldi hori “Ya baina, zer nahi duzue, profesional ona izatea edo euskaraz jakitea?” Ba ez... *a ver*, jendeak ez du ulertzen gure hizkuntza euskara dela, eta hori basikoa dela, eta hortik aurrera dagoela beste guztia, eta umeak hori... Eta ez du nahi ulertu, ez du nahi ikasi. (...) Horrela haserretzen naiz, oso *tío*. (...) **Egin beharko genukeena da hamarrekotako taldean batek ez badaki euskaraz ere, guk euskaraz egin. Eta horrela berak derrigortuta sentituko litzateke euskara ikastera.** Baina *es que* hain daude eroso ba ez dutela ikasten. Guk ere pixkat aldatu beharko dugu txipa bebai uste dot. Eta pixkat **talibanak izan eta talibana naiz**, baina hori da nire hausnarketa. (Jauregi ama, ELK03: 203-206)
- (84) Nik hitz egiten dut seme-alabekin euskaraz, eta ni bizi naiz euskaraz eurekin. Ni **umeekin euskaraz beti, nahiz eta egon ondoan ez dakit, erdaldun bat**, nik umeekin beti euskaraz. *Es que erdaldunak ez du ulertzen. Ba ez da nire arazoa.* Nahiko... apur bat **radikala**. / *Es que* ni naiz, lehen esan dizut, **ni naiz nahiko, gauza hauetarako naiz nahiko radikala**. Ni banago, ni ondoan badekot tipo bat eta ez duena ulertzen, horregatik ez diot [alaba nagusiar] erdaraz hitz egingo. **Ikasi dezala, así de claro**. (Hormaetxe aita, ELK05: 120 / 156)

Aipu hauekin azaleratzen da elebidunen eta eleaniztunen arazoa: hizkuntza bat baino gehiago jakitea. Hizkuntza bakarra dakienak ez du aukera egiteko arazorik, beti egingo du bere hizkuntzan (normalean hizkuntza nagusi bat) eta besteak bere hizkuntzara egokitu behar dira komunikatzeko. Elebiduna egokitu ezean, “talibana” edo “radikala” da, elebakarrak bere hizkuntza inposatzen ari dela isilean gordetzen da, hori baita hizkuntza nagusien abantailakoa bat, “arau” bezala onartzen dela hizkuntza nagusietan hitz egitea eta “arau” sozial ez idatzi horien kontra egitea ez dago beti ondo ikusita.

Laburbilduz, tesi honetako gurasoek euren testuinguruaren egoera soziolinguistikoa interpretatzen dute eta gaztelaniaren nagusitasuna eta euskararen gutxitu egoera identifikatzen dute. Bi hizkuntza horien egoerak baldintzatzen du seme-alaben hizkuntza-sozializazioa eta gaztelaniaz sozializatzeko erraztasunak egongo diren bitartean, euskaraz sozializatzeko zailtasunak egongo dira, bai erabiltzeko aukerei dagokienez, zein hizkuntzaren mesederako jarrerak aurrera eramaterako orduan.

5.2.2. Testuinguru euskaldunen idealizazioa

Gaztelania eta euskararen arteko desoreka dagoela adierazi dute gurasoek, baina badakite desoreka hori horrelakoa dela euren testuinguruan eta badaudela Euskal Herrian beste testuinguru batzuk non euskararen erabilera altuagoa den. Euskarak euren testuinguruan duen egoera Euskal Herriko beste testuinguru batzuekin konparatzen dute. Konparaketa baliabide diskurtsiboa da Getxoko egoera soziolinguistikoa deskribatzeko, baina konparaketak nola egiten diren, zein testuingururekin eta zer-nolako diskurtsoetan oinarritzen diren adierazgarria da. Izan ere, jarraian erakutsiko den moduan, euren testuinguru makroagoa den Bizkaia Gipuzkoarekin konparatu dute alde batetik, eta bestetik, Getxo Bizkaiko eta Gipuzkoako beste herri euskaldunago batzuekin alderatu dute.

Bizkaia eta Gipuzkoa alderatzen ditu guraso batek ondorengo aipuan, beste guraso batek esaten duenean Gipuzkoako udalekuetara eramaten duela bere alaba euskara sustatzeko, etxean ez dakitelako euskaraz:

- (85) Has dicho “tiene que hablar conmigo en castellano”. Ese es un ambiente familiar. Lo que pasa que yo creo que la clave que has dado es que **ha ido a un campamento, en Gipuzkoa**. Claro, es que, **en la mayor parte de Gipuzkoa, el idioma natural para hablar por parte de todos**, incluso independientemente hasta de aspectos ideológicos y políticos, **es el euskara**. (...) **No es lo mismo ir a un campamento euskaldun en Gipuzkoa, que ir a un campamento euskaldun en Bizkaia**. (Aranburu aita, ET1: 270-272)

Aipu horretan ikusten da Gipuzkoa idealizatuta dagoela batez ere euskararen ezagutzari dagozkion datuei erreparatuta. Bizkaian biztanleriaren %36,61k daki euskaraz, eta Gipuzkoan %57,37. Erabilerari dagokionez, Bizkaian hamar biztanletik (ia) batek egiten du euskaraz (%9,4) eta Gipuzkoan hamarretik hiruk (%30,6). Beraz, datu makrokuantitatiboari erreparatuta, Gipuzkoan euskararen ezagutza altuagoa da Bizkaian baino eta gehiago erabiltzen da, baina datu horiek ez dute Gipuzkoako biztanleriaren gehiengoa irudikatzen. Horrez gain, azken datuen arabera, denbora tarte berean, Gipuzkoan euskararen kale-erabilerak behera egin du eta Bizkaikoak gora: Gipuzkoan %31,1etik %30,6ra jaitsi da 2016tik 2021era eta Bizkaian %8,8tik %9,4ra igo da (Soziolinguistika Klusterra, 2022a).

Bizkaia Gipuzkoarekin alderatzeaz gain, Getxo eta Getxoko auzoa Bizkaiko eta Gipuzkoako beste herri batzuekin alderatu dituzte guraso parte-hartzaileek. Aipatu diren herriak Gipuzkoako Arrasate, Eibar, Getaria, Segura eta Zaldibia izan dira, eta Bizkaikoak Bermeo, Mungia, Ondarroa eta Zaldibar. Ondorengo gurasoak Ondarroarekin konparatzen du Getxoko bere auzoa:

- (86) (Zergatik uste duzu **gaztelania euskara baino gehiago erabiltzen dutela?**) Ba ez dakit. Ez dakit. **Hau [Getxoko auzoa] da, hau ez da Ondarroa**. Ez dakit, ez dakit zergatik, kultura falta edo ohitura, kultura baino, **ohitura falta...** ez dakit. (Hormaetxe aita, ELK05: 134)

Ondarroaren kasuan, 2021eko euskararen ezagutza %76,6koa zen (Eustat, 2021d), eta urte bereko kale-erabilera %79,7koa. Hortaz, esan daiteke euskararentzako testuinguru mesedegarria dela erabileraren bilakaerak beherantz egin duen arren 2011ko %93,6ko erabilerarekin alderatuta (Soziolinguistika Klusterra, 2017c).

Ondorengo aipua ez da herri ezberdinen konparaketa, baina aipatzekoa da guraso honek testuinguru gehienbat erdalduna den Karrantzan euskara entzuteagatik izan zuen erreakzioa eta horren ebaluazioa:

- (87) Ni sartu nintzen taberna batera **Karrantzara** edaten kafe bat. Entzun nuen **guraso bat ume bateri euskaraz egiten iy me pegó un shock!** Baina *flipando*. **Karrantzan euskaraz!** Baina *flipando, flipando*. Geratu nintzen holan harrituta, hostias! Hori da gaur egungo egoera, **zoritarrez**. (Hormaetxe aita, ELK05: 176)

Karrantzako euskararen ezagutza biztanleriaren %24,38koa da 2021eko datuen arabera (Eustat, 2021c), beraz, esan daiteke objektiboki aukera gutxi daudela euskara entzuteko Karrantza inguruan. Hala ere, guraso honen erreakzioa harridura izan zen.

Gurasoek konparaketa egiteko aukeratzen dituzten testuinguruei erreparatuta ikusten da Bizkaia Gipuzkoarekin alderatzen dutela eta ez euskararentzat Getxokoa baino egoera soziolinguistiko zailagoa den Araba, Nafarroa edo Iparraldeko hainbat eta hainbat herrirekin, eta Getxo Bizkaiko eta Gipuzkoako herri euskaldunagoekin konparatzen dutela. Gurasoen konparaketaren diskurtsoa erabiltzen da argi uzteko Getxo ez dagoela testuinguru euskaldun horien egoera berean. Horrez gain, Getxo baino testuinguru erdaldunagoa aipatzen den adibide bakarrean, ez da erabili Getxorekin alderatzeko, ezta esateko Karrantzan euskaraz entzutea posible bada, Getxon ere posible dela. Euskarak Getxon duen egoera gutxituaren ikuspegi ezkor hau gehienbat erabileran oinarrituta dagoela dirudi, baina Metodologia atalean azaldu den bezala, Getxon badaude euskara sustatzeko ekintza lagungarri asko, beste testuinguru batzuetan ez daudenak. Hala ere, badirudi ikerketa honetako parte-hartzaile gehienek ez dituztela aukera horiek ezagutzen, edo ezagutzen badituzte, ez dute horietan parte hartzen. Izan ere, galdetegia bete zuten gurasoen %23,5ek (51 gurasotik 12k) ez du inoiz ekintza horietan parte hartu. Galdetegiko 51 erantzunen artean, 26 gurasok (%51) esan zuten Sendi egitasmoan parte hartu dutela inoiz, 18k (%35,3) Egizuko jardueraren batean, 13k Berbalagunen (%25,5), 6k Beharsarean (%11,8), bakar batek Gazte Saltsan (kirola) (%2), eta batek Ukitx irakurle klubean (%2).

Bestalde, ez da harritzekoa testuinguruaren deskribapenean, edo kontzientzia soziolinguistikoan, ingelesa ez agertzea, askotan kontzientzia hori hizkuntza-erabilerarekin lotzen delako, hau da, zenbat entzuten den hizkuntza bat testuinguru zehatz batean. Hala ere, aurreko ataletako emaitzetan oinarrituta inferitu daiteke zein balio duen ingelesak eta badutela ingelesari lotutako kontzientzia, baina hezkuntzaren eremura lotuta agertu da. Badute nolabaiteko kontzientzia ingelesa sustatzen ari direlako.

Hezkuntza eremutik kanpo ingelesaren “falta” harritzekoa ez bada ere, Getxoko testuinguruan ingelesaren presentzia egon badago, “moda” bat dela eta “presio” sozial bat dagoela identifikatu da aurretik ingelesa ikasteko eskolaz kanpoko jardueri lotuta. Euren testuinguruko egoeran, guraso gutxi batzuek ingelesaren “presioa” identifikatu badute ere, ez dute aipatu ingelesa mehatxu bezala.

Laburbilduz, esan daiteke gurasoek euren testuinguruaren “irakurketa” soziolinguistiko nahikoa garatua egiten dutela eta Getxoko zein beste lurralde batzuetako euskararen eta

gaztelaniaren egoera ezagutzen dutela. Haien testuingurua euskararentzako testuinguru mesedegarriagoekin alderatzeak esan nahi du euskara erabiltzeko aukera gutxi identifikatzen dituztela. Hala ere, testuinguru euskaldunak nahiko idealizatuta dituzte makro mailako datu kuantitatiboetan oinarrituta. Erabilera datuetan oinarrituta herri horiek idealizatuta ez baleude ere, konparaketa diskurtso horiek frustrazioa eta ezintasuna erakusten dute, ez poza, ez itzaropena. Euskara eta gaztelaniaren arteko lehia zentratzen diren bitartean, ingelesa ez da aipatzen, hezkuntzaren eremutik kanpo ere ingelesaren presioa nabaria bada ere.

5.3. Eraitzen inguruko gogoeta

Kapitulu honetan erakutsi den moduan, ikerketa honetako parte-hartzaile guztiek jarrera positiboa dute euskara, gaztelania eta ingelesa barne hartzen dituen eleaniztasunarekiko, baina hizkuntza bakoitzak bere lekua du, bakoitzari atxikitzen dizkioten balioetan oinarriturik. Euskarari gehien atxikitzen dioten balioa identitarioa da. Funtsezko balio sakon eta indartsu honek bideratuko ditu hizkuntza hau garatzeko estrategiak eta praktikak, ikertutako gurasoen FHPren ardatz nagusia dela esan daiteke. Areago, gurasoentzat *identitate performatiboa* da, hau da, euskara euren hizkuntza dela diote eta haiena izateagatik, erabili egin behar dutela. FHP ezin da ulertu elementu hau gabe, ez gurasoen estrategiak eta praktikak, ezta euren espektatibak eta frustrazioak ere. Horrez gain, euskarari balio instrumentala atxikitzen diote. Balio integratzaileari dagokionez, konplexua da balio hau: alde batetik, euren testuinguruan gaztelaniaren nagusitasuna nabarmena da eta gurasoak oso kontzienteak dira horretaz, baina nolabait Euskal Herri mailako balio integratzailea identifikatu da. Gaztelaniari atxikitako balioek hausnarketa eskatzen dute: batetik, eman lezake eztabaida taldeetan eta elkarrizketetan aipatu gabe geratu dela hizkuntza hau eta ez zaiola batere baliorik ematen. Aldiz, Getxo bezalako testuinguru batean argi dago integrazio balio handia daukala gaztelaniak. Ziurrenik, gurasoen gaztelaniarekiko ikuspegia interpretatu behar da hizkuntza honen hegemoniak euskarari eragiten dion mehatxua kontuan hartuta. Alegia, balio instrumentala bezalako balorazio positibo bat nekez emango diote gurasoek euskararen egoera ahula sortzen duen hizkuntza bati. Ingelesari dagokionez, euskal gizartean orokortu den balio instrumentala argi atera da eta, etorkizunari begira, euren umeei ikasi egin behar dute. Hala ere, guraso batzuek auzitan jarri dute egoera honek dakarren presioa. Aldi berean, *nazioarteko balio integratzailea* ere identifikatu da, batez ere bidaiatzeko eta beste kulturetako pertsonekin komunikatzeko.

Eraitza argi bat izan da guraso guztiek uste dutela euren seme-alabak euskara-gaztelania elebidunak direla, bietan maila altua dutelako: batzuek euskaraz gaitasun altuagoa dute, baina gehiago dira gaztelaniaz gaitasun altuagoa dutenak. Uste hori familian seme-alabei euskaraz

egiten dietenek zein egiten ez dietenek konpartitzen dute, eta *eleantzasun orekatuaren* ikuspegia zein *komunikazio gaitasunean oinarritutako eleantzasunarena* dutenek. Orokortua izatea deigarria da, zeren printzipioz bi ideien arteko gatazka bat ikus daiteke hor: batetik, ama-hizkuntzaren ideologia oso indartsu agertu da tesi honetako gurasoen artean, hala ere, argi geratu da seme-alaben H1 ez den euskararen oinarritzen den hezkuntza sistema gai dela seme-alabak euskalduntzeko; bestetik, guraso askoren elebitasunaren irudikapen teorikoa oso anbiziotsua da, bi hizkuntzetan natibo moduan moldatzen den hiztuna delako hiztun elebiduna; baina ume edo gaztetxo gehienek hizkuntza batean edo bestean gaitasun altuagoa badute ere (hau da, elebidun orekatuak ez izan arren), gurasoen ustez, seme-alabak elebidun kontsideratu behar dira, gaitasun altua dutelako hizkuntza bietan. Seme-alabak hirueledun diren ala ez auziari dagokionez, familia hauetako seme-alabek hiru hizkuntzetan gaitasun bera ez duten arren, guraso gehienek uste dute hirueledunak izango direla, edo behintzat hori lortzeko esfortzuak egingo dituzte ingelesa gaitasuna hobetzeko. Hala ere, hirugarren hizkuntzarekin ematen du gurasoek irizpidea leundu egiten dutela, gehienak seme-alaben ingelesez ondo komunikatzeko gaitasunarekin pozik geratuko lirakeelako.

Hizkuntza-balioetan oinarrituta, gurasoek hizkuntzen arteko hierarkia argia eta sendoa eraikitzen dutela ikusi da eta, estrategien azterketan ikusiko den moduan, euren FHPren kudeaketaren ardatza euskara da, lehenesten duten hizkuntza delako. Gaztelaniak testuinguruan duen nagusitasuna kontuan harturik eta baita aipatutako balioen ondorioz, hau ez da sustatu behar den hizkuntza; aitzitik, euskararengan daukan eraginari aurre egin behar zaio. Eta ingelesak bere leku argia du: ikasi behar den hizkuntza bat da, baina erabili ez.

Hezkuntzaren eremuan ere lehentasuna ematen diote euskarari. Guraso hauen ustez, etxeko eta hezkuntza eremuetan lehentasuna eman behar zaio euskarari haien testuinguruan duen egoera gutxitua konpentsatzeko. Ingelesari dagokionez, ordea, uste ezberdinak agertu dira hizkuntza honi eman beharreko garrantziari lotuta. Guraso gehienek uste dute hezkuntza sistemako ingeles klaseekin ez dela nahikoa ingelesez komunikatzeko gaitasuna lortzeko. Horren aurrean, guraso batzuek egoera onartzen dute eta ingelesari lotutako espektatibak egokitzen dituzte. Beste batzuk, ikastolan ingeles gehiago sartzearen alde daude. Eta beste batzuek, beste estrategia batzuk erabiltzen dituzte seme-alaben ingelesaren gaitasuna hobetzeko, hala nola, eremu ez-formalean ingeleseko klaseak egitea.

Euskara ardatz duen hezkuntza sistemaren rolari dagokionez, eta zehazki euren ikastola dela eta, gurasoek uste dute *eskolak bakarrik ezin duela*. Baina aldi berean, tesiak erakutsi du gurasoen ustez seme-alabak euskara-gaztelania elebidunak direla. Balizko kontraesana legoke hor, baina hori gainditzeko, gaitasunaren eta erabileraren artean bereizi behar da: gurasoen

ustez, ikastola dudarik gabe gai da seme-alabak euskalduntzeko. Aldiz, guraso hauek euskarari atxikitzen dioten balioetako bat identitate performatiboa dela kontuan hartuta, ez da ahaztu behar, gurasoen espektatibak ez direla euskalduntze “hutsean” geratzen, baizik eta euren helburua dela seme-alabek euskaraz jakin eta egunerokotasunean erabiltzea.

Gurasoen ideologiaren planoan gurasoek kontzientzia soziolinguistikoa altua erakutsi dute, hau da, oso presente dute bizi diren testuinguru soziolinguistikoa nolakoa den eta zenbateraino baldintzatzen duen. Izan ere, euren FHPak ez dira bakarrik hizkuntzen balioetan oinarritu, horretarako markoa den Getxoko testuingurua oso kontuan hartu dute. Euskarari lehentasuna ematea ez da bakarrik ideologikoa, estrategikoa ere da. Beste modu batean esanda, euren helburuak lortzeko testuinguruak dakartzan zailtasunak gainditzeko konpentsazio-estrategiak martxan jarri dituzte.

6. HIZKUNTZA-KUDEAKETARAKO GURASOEN ESTRATEGIEN AZTERKETA

Lan honen marko teorikoan azaldu den bezala, hizkuntza-kudeaketa Hizkuntza-Politikaren osagaia da hizkuntza-ideologiek eta -praktikekin batera. Hizkuntza-kudeaketak helburu zehatz batekin hitzunen jokaerak (hizkuntza-praktikak) aldatzeko erabiltzen diren bitartekoei eta prozesuei egiten die erreferentzia (Cooper, 1989). Hizkuntza-Politikaren hiru osagaiak elkarri eragiten diote, aurretik esan den bezala: hizkuntza-kudeaketaren kasuan, hizkuntza-ideologiek baldintzatzen dute, helburuak horien arabera izango baitira eta estrategiak horien arabera formulatuko direlako. Hizkuntza-praktikak ere kudeaketa baldintzatzen dute, hitzunak bere jokaera moldatu ahala estrategiak egoera berri horietara moldatu beharko baitira helburuaren arabera.

Aurretik azaldu den moduan, ideologiatan oinarritutako helburuak lortzeko testuinguruko baldintzak, bitartekoak eta prozesuak aztertu behar dira, eta horiek ez dira beti egokienak nahi den hizkuntza-kudeaketa aurrera eramateko, hau da, oztopoak egon daitezke hizkuntza-kudeaketan.

Kapitulu hau sei azpiataletan banatu da. Alde batetik, familiaren kudeaketaren barruan sar daitezkeen lau eremuak: familian bertan egiten den hizkuntza-kudeaketa (6.1), hizkuntzen ikaskuntza eta erabilera sustatzeko ikastolaren aukeraketa (6.2), eskolaz kanpoko jardueren hautaketa (6.3), eta aisialdian egiten den produktu kulturalen kontsumoa (6.4). Bestetik, eremu guztietan transbertsalki edo zeharka agertzen den agentzia eta ardura (6.5). Amaieran, emaitza nagusien inguruko gogoeta bat egin da (6.6).

6.1. Hizkuntza-kudeaketa familian: familia kideen arteko komunikazio hizkuntza-hautaketa

Familia eremuko hizkuntza-kudeaketan, familia kideen hizkuntza-jokaeretan eragiten duten etxeko ekintzak eta etxeko kideen arteko interakzioak aztertzen dira. Atal honetan erakutsiko den moduan, ikerketa honetan parte hartutako guraso guztiek haurrak euskaraz sozializatzeko apustua egiten dute familiaren eremuan euskara ikasteko edota erabiltzeko helburuarekin. Familian haurrak euskaraz sozializatzeko estrategiak era ezberdinetara gauzatzen dira gurasoen hizkuntza-konfigurazioaren arabera. Euskaraz dakiten gurasoek euskaraz egiten dute familia kideen arteko interakzioetan, bakoitzak bere gaitasunaren arabera. Euskaraz ez dakiten ikerketa honetako parte-hartzaileek ere euskaraz sozializatzen dituzte euren seme-alabak; familiaren eremuan interakzioak euskaraz izateko gaitasun nahikoa ez izan arren, familia eremuan egiten diren beste ekintzen bitartez euskararentzako tokia uzten baitute, hala

nola, neba-arreben arteko komunikazio hizkuntza kontrolatzen, edo antzerkien, irakurketaren eta telebistaren bitartez.

Ikerketa honetako familia guztietan lehentasuna ematen zaio euskarari etxeko hizkuntza-kudeaketan testuinguruan duen desoreka konpentsatzeko, gaztelaniaren presioaren desoreka konpentsatzeko, alegia. Familia eremuaren garrantzia identifikatzen da gurasoen diskurtsoetan, batzuetan familia bidez transmititzeak oinarri on bat bermatzen duela uste dutelako, beste batzuek “euskaldun osoa” izateko modu bakarra dela usteagatik, erabilera “naturala” izan dezaten, edo identitatearengatik besteak beste.

Aurreko kapituluan erakutsi da gurasoen diskurtsoak oso garatuta daudela ideologiei dagokienez. Kapitulu honetan ere gauza bera ikusiko da, oro har: haurrak euskaraz sozializatzeko gurasoen estrategiak eta erabakiak hausnarketa eta arrazoi sendoetan oinarrituta daudela esan daiteke. Adibidez:

- (88) (Zergatik uste duzu garrantzitsua dela zure semearen ama-hizkuntza euskara izatea edo zergatik zen garrantzitsua zuretzat edo zuentzat?) Niretzako **bizi garen tokian ikusita...** Nik hauen kontrakoan, adibidez koadrilan, gure hizkuntza izan da beti euskara, ikastolan ikasi genuen eta euskaraz hitz egiten genuen ikastolan eta ikastolatik kanpo eta gaur egun elkartzen garenean gure lehenengo joera da euskara, beti, bueno, ia gehienetan eta **niri oso garrantzitsua iruditzen zitzaidan euskalduna izanda euskara izatea zure ama-hizkuntza nire kasuan eta bai [nire bikotearen] kasuan. Gure gurasoak ez zuten hitz egiten eta gaur egun ez dute hitz egiten, ez zuten ikasi, baina garrantzitsua iruditzen zitzaien gu bai jakitea eta txikitatik eramatea ikastolara.** [Nire bikotearen] kasuan ez, bera [testuinguru erdaldunago batean] bizi zelako eta gero etorri zen hona, eta bere arreba bai joan zen [ikastolara], baina beraien kasuan ba momentu hoietan [eskolaren izena] eskolan eta, zegoen modeloa, A modeloa zen. Baina nire kasuan, nire gurasoak, nire aita saiatu da pues ez dakit, hiru edo lau aldiz ikasten eta ezin izan du, gogorregi egin zaio. Guretzat zen oso garrantzitsua uste genuelako hori, **hemen bizita eta hemengo kulturarekin bat eginda. Ikusten genuen aukera bakarra zela, uste dugu horrela izan behar dela.** Eta prioritatea guretzat hori zen. Bai, **zu argi izatea nongoa zaren eta identitatearen puntu bat da hizkuntza.** Eta alde horretatik koherentzia horrekin edo bat eginez, pues horrela enfokatu dugu. (Sagasti ama, ELK15: 95-96)
- (89) (Zergatik erabaki zenuten euskaraz egitea zuen seme-alabei?) *Hombre*, nik nahi nuelako. Bueno, guk nahi genuelako euren heziketa... **euren ama-hizkuntza euskara izatea. Guk euki ez dugun aukera hori eurek eukitzeko.** Zoritxarrez, nire ama-hizkuntza ez da izan euskara. **Nire gurasoek eman zidaten oparirik handiena izan zen ikastolara eramatea** eta bertan beste aukera bat izan nuen. Ba guk nahi genuena zen ba **euren bizitza, ez euskaraz ikastea, baizik eta euskara euren izatea hasieratik. Euskaldunak izatea eta haztea eta pentsatzea eta amestea, eta gozatzea euskaraz. Sentimentu bat da. Ez dauka beste arrazoi teknikorik. Hobeto hitz egiteko? Ez. Da, nahi genuelako horrelako bizitza eukitzea.** (Querejazu ama, ELK12: 51-52)

Aurreko aipuetan erakusten da euskara familiaren bidez transmititzea euskara sustatzeko estrategia esplizitua izan dela familia askorentzat. Euskara guraso hauen H1 ez izan arren, haientzat garrantzitsua da euren seme-alaben ama-hizkuntza euskara izatea. Euskara ama-hizkuntza izatea garrantzitsua da hainbat gurasorentzat eta batez ere (89) aipuan ikusten da

guraso batzuek ez dutela ama-hizkuntza gaitasunera lotzen (edo ez soilik); sentimendu batekin, identitatearekin eta bizitzarekin orokorrean lotzen dute, aditzera emanez euskara transmititzea garrantzitsua dela estrategia bezala seme-alaben bizitzetarako, baita euskara etxeko hizkuntza izan ez den gurasoentzat ere.

Beste batzuek, aldiz, gaitasunarekin lotzen dute ama-hizkuntza eta ezinbestekotzat hartzen dute euskara ama-hizkuntza izatea euren seme-alabek gaitasun osoa lortzeko:

- (90) **Beraiek ikasi beharko lukete euskara beraien umeak ere ondo jakiteko.** Ze etxean ez badu egiten... *a ver*, **ikasiko du euskaraz ikastolan etxean ez egin arren**, eta milaka daude horrela. Milaka ez, ehundaka. *O sea*, badaude familiak ez dakitenak euskaraz, baina umeek euskaraz egiten dute, baina inoiz ez dute eukiko... edo batzuk, behintzat, ez dute lortzen etxean ez bada egiten... Ikastolan bai, egingo dute, baina **ez dute hain ondo egingo**. (Jauregi ama, ELK03: 202)

Jauregi familiako guraso biek euskara euren etxean ikasi zuten, euren gurasoek euskaraz zekitelako. Parte-hartzaile batzuen ustez, euskara ama-hizkuntza izaten saiatzea estrategia egokia da seme-alaben euskara gaitasuna ahalik eta onena izatera ailegatzeko. Hemen berriro ikusten dugu ama-hizkuntzaren ideologiak duen pisua hainbat gurasoren ideologiatan (ikus 5.3. atala), positiboki eragin dezakeena euskara familiaren bidez transmititzeko.

Gaitasun altuagoaren abantaila lortzeko aukera izateaz gain, euskara ama-hizkuntza izateari bestelako onura batzuk ere atxikitzen dizkiote gurasoek. Hurrengo pasarteak erakusten du garrantzi handikoa izan daitekeela euskararen erabilera sustatzeko. Izan ere, hurrengo parte-hartzailearen ustez, umeek erabilera “naturala” izango dute etxean jaso badute, euskara erabiltzeko joera izango dute. Testuinguruaren gaztelaniarekiko joera hori konpentsatzea espero du etxeko erabilerarekin:

- (91) Nahiz eta gero ikastolara joan, **etxean ez bada euskaraz hitz egiten**, azkenean ikastolan, patioan eta kanpoan daukazu **joera erdarara joko du** ere. / Ni pentsatu nuenean jaiotzen zenean entzun behar zuen lehenengo hitza euskaraz zela, ni pentsatzen nuena zen *es que joera eta grina egin nahi badiot, bera horrela bizi behar du hasieratik*. Bestela hori aldatzea gero zailagoa da. **Entzuten bazaitu erdaraz**, “Zoaz ikastolara, ikasi behar duzulako euskaraz”, ezin diot eskatu hori bere joera eta bere grina izatea, kostatu egingo zaio. **Behar duzu boluntate handia**. Hori ume batek egiteko. Baina berez, **bere joera, euskara baldin bada, kostatuko zaio pasatzea gaztelera pixkatxo bat gehiago**. (Sagasti ama, ELK15: 22 / 108)

Bereziki interesgarria da aurreko aipua erakusten duelako nolabaiteko *kontzientzia soziolinguistikoa*: guraso horrek badaki bere testuinguruko joera gaztelania erabiltzea dela, baina euskara umearen H1 izanda, beharbada gaztelaniarekiko joera hori txikiagoa izango da, edo beranduago etorriko da. Identifikatutako kontzientzia soziolinguistikoaz gain, euskararen erabileraren garrantzia bat dator hizkuntza-balioen 5.1.1. azpiatalean aurkeztutako euskararen identitate performatiboarekin.

Familia hauetan, guraso biek euskaraz dakitenean, bien interakzioak seme-alabekin euskaraz dira; familia hauentzat OPOL (*One Parent-One Language*) estrategia erabiltzea ez da baliozko aukera bat; alderantziz, euskararekiko *gehieneko engaiamenduaren* estrategia (*maximum engagement*) erabiltzen dute guraso biek, testuinguruan euskarak duen gutxitu egoera konpentsatzeko.

Esan bezala, ikerketako gurasoek oso diskurtso garatuak dituzte euskararen inguruan, eta hori nahikoa nabarmen geratu da, bai ideologikoki eta baita kudeaketari dagokienez ere. Hala ere, gogoratu behar da ikerketan ez dutela parte hartu ikastetxeko guraso guztiek, parte hartzea borondatezkoa zelako, eta parte-hartzaileek eurek kontatutakoaren arabera, badaude, euskaraz jakinda, euskara ez erabiltzea erabakitzen duten gurasoak. Parte-hartzaileek nahikoa kritikoki hitz egin dute guraso horiei buruz, euren ustez, euskara familiaren bidez transmititzea gurasoen ardura delako:

- (92) Yo conozco personalmente gente que ha estudiado en ikastola que les ves con los críos que... cada uno sabrá el nivel que tenga, pero que **no les veo hacer el mínimo esfuerzo por expresarse en euskara con sus hijos**. Pero bueno, luego ya eso es decisión de cada uno, cómo lo quiere... (Dorregarai ama, ET1: 200)
- (93) Pero en serio, **y lo hemos hablado mucho, cuando hablamos del tema varios padres**, que lo que más nos llama la atención es padres de ikastola, padres y madres digo eh, *gurasos* que queda más bonito en euskara. ***Ikastolako gurasoak biak euskaldunak direnak, baina euskaldunak hemengoak izanik, arazoak dauzkate... behintzat, esfortzu berezirik egin behar izan ez dutenak euskara ikasteko.... Zu [Dorregarai amari] euskalduna zara, baina egia da zuk egin duzu esfortzu bat. Ez, naturalki hemengoak, ikastolara edo denadelakora joan direnak, eta ikusten duzu naturaltasun osoz, nola beraien seme-alabei gaztelaniaz hitz egiten diete.*** (Aranburu aita, ET1: 203)

Bigarren aipuan ikusten da guraso guztiei ez zaiela esfortzu bera eskatzen. Dorregarai amak heldutan ikasi zuen euskara bere seme nagusia jaio ondoren, eta berak esfortzu bat egin du euskara ikasteko, eta euskara erabiltzeko esfortzua egiten jarraitzen du. Esfortzu hori aitortu eta baloratu egiten zaio. Berdin gertatzen da euskaraz ez dakiten gurasoekin:

- (94) Yo a ti [Baigorri amari] **no te puedo exigir que estés todo el día hablando con ellos en euskara**. Joe, pero... pues eso jo, algunas veces que hemos dicho en los entrenamientos **yo estoy hablando con ellos en euskara y tú estás animando. Estás entendiendo lo que he dicho**, la niña lo ha entendido, de puta madre, ya está. Pero que un padre y madre euskaldun, pues que siempre estén hablando en castellano al niño... (Aranburu aita, ET1: 405)

Baigorri amak ez daki euskaraz, eta kapitulu honetan geroago azalduko den moduan, euskara sustatzeko beste estrategia batzuk ditu, baina ezin da euskaraz komunikatu ez dakielako. Guraso batzuek euskaraz ez dakiten gurasoen jarrera positiboa aitortzen eta baloratzen dute. Beste batzuek, ordea, ez dute ulertzen zergatik ez duen euskara ikasten ikastola aukeratu duen guraso batek:

- (95) Jendeak garrantzia gehiago eman beharko liokeela euskarari. Nik ikusten dut gure... orain oposaketak eta prestatzen nabil bebai, eta askotan entzuten duzu esaldi hori “Ya baina, zer nahi duzue, profesional ona izatea edo euskaraz jakitea?” Ba ez... *a ver*, jendeak ez du ulertzen gure hizkuntza euskara dela, eta hori basikoa dela, eta hortik aurrera dagoela beste guztia, eta umeak hori... Eta ez du nahi ulertu, ez du nahi ikasi. (...) Horrela haserretzen naiz, oso, *tío*. Eta **batez ere, ikastolara eramaten duten gurasoak**. Ze esaten badidazu [B ereduko ikastetxera] eramaten dutela, ba bueno, beraien sentsibilitatea edo denadelako ez dela... zailagoa dela. Baina ez dakit, **ikastolara bidaltzen baduzu ba suposatzen dut zuk badaukazula, ez dakit, sentsibilizazio minimo bat. Eta zure jarrerari hori ez dut ikusten, ze ez duzu ikasten**. *Si* badakit zaila dela. Eta guk zortea euki dugula jaiokeratik jakin izan dugulako. Baina nik beti esaten dut. Beste herri batera joango banintzateke, saiatuko nintzateke hizkuntza hori ikasten. *Es que por huevos* ikasi beharko nuke herrialde askotan. Eta hemen hori da hemen ez doguna egiten. (Jauregi ama, ELK03: 203-206)

Jauregi amarentzat euskararekiko jarrera positiboa izateak esan nahi du euskara erabiliko dela, eta euskaraz ez dakienak, egoera hori aldatzeko esfortzua egingo du. Hau da, guraso honen arabera, euskararekiko jarrera positiboa duten gurasoek euskaraz egiten dute etxean, eta ez dakitenek ikasi egin behar dute etxean erabili ahal izateko.

Hizkuntza konfigurazio mistoko familien kasuan, hau da, guraso batek euskaraz dakienean eta besteak gaztelaniaz bakarrik, dakienak euskaraz egiten die seme-alabei, nahiz eta bikotearen harremana eta hizkuntza komuna gaztelania izan. Ez dago bikote mistoko kasurik non gaztelania soilik den familia hizkuntza. OPOL egiten da euskararen mesederako, seme-alabek euskara ere ama-hizkuntza bezala jaso dezaten.

6.1.1. Seme-alaben hizkuntza-erabileraren kontrola

Orain arte aurkeztutako emaitzetan ikusi da guraso guztiek umeak euskaraz sozializatzeko apustua egiten dutela. Hala ere, helburu hori lortzea ez da hain erraza estrategia bat edo gehiago erabilita ere. Izan ere, euskara hizkuntza gutxitua izanda, hizkuntza nagusiaren eta “modan” dagoen atzerriko hizkuntzaren (5.1.1. azpiataleko (27) aipuan esaten den moduan) aurrean euskarari lehentasuna emateko zailtasunak daudelako. Ikusi da gurasoek uste dutela haurren hizkuntza-praktikak kontrolatzen ibili behar direla umeek euskaraz egin dezaten, hau da, ez kontrolatzekotan, umeek gaztelaniaz egingo luketela. Aurkeztu diren erabilera kontrolatzearen, zein hausnarketa bultzatzearen estrategiek nolabaiteko “lana” edo “esfortzua” eskatzen dute gurasoen aldetik, neketsua izan daitekeena. Horrez gain, hainbat gurasok “esfortzu” hitza erabili dute etxean euskaraz egitearen erabakiari lotuta. Beraz, esan daiteke euskararen aldeko FHPak izatea ez dela erreza eta hainbat zailtasun daudela.

Orokorrean, ikerketa honetako guraso gehienek estrategia bezala dute ahal duten heinean etxeko harremanak euskaraz izatea, baina estrategia orokor hori argi izateak ez dakar automatikoki gauzatuko denik. Gaztelania nagusia den testuinguru batean, Getxo den moduan, hizkuntza gutxituari eustea ez da beti erraza, batez ere seme-alabek askotan gaztelania

erabiltzen dutelako. Guraso gehienek ustez, familia kideen arteko erabileretan, seme-alaben hizkuntza-praktika kontrolatu egin behar da. Kontrolatzearen aldekoen artean praktika horiek kudeatzeko mekanismo edo estrategia ezberdinak aipatu dira. Adibide moduan, guraso gehienek “euskaraz hitz egin” bezalako eskaera erabiltzen dute, baina beste guraso batzuek sariak ematea edo horrelako neurriak hartzen dituzte. Baina ez du ematen eraginkorrak direnik, eta horrek frustrazio itzela sortzen du gurasoengan, eta batez ere, ezintasuna:

- (96) (Bi alaba txikiak, aitaren familiarekin) dana erdaraz, gero nire ilobekin, bertakoekin, nahiz eta D ereduak ikasten duten (...), gurasoek erdaraz egiten dietenez, nire seme-alabekin erdaraz hitz egiten dute. Eta **saiatu naiz mila bider, eta nago gainean, “Mesedez, euskaraz”, eta ez dago modurik.** (Letamendi ama, ELK07: 22)
- (97) Ni **frogatu dut denetarik**. Ni **haserretu naiz** haiekin, **“Jarriko dituzue 5 zentimo”**... Ez dakit, baina bueno, jarraituko dugu horrela. Segun, egoeraren arabera, baina **ez dakit ze estrategia jarraitu.** (Nafarra ama, ELK09: 84)
- (98) **Coronavirus birusa da, baina beste birus bat zabaldu da orokorrean gazteen artean, ikastolan dago eta eskoletan dago sartzeko bebai eta da gaztelania...** pues bueno. Bai, ni naiz *es que* aspertu egiten naiz ya, **“Nirekin euskaraz, nirekin euskaraz...”** eta batzuetan egiten dute nahaste bat. / Eta ez dakit zer trataera euki, zelako jarrera hartu, ez dakit, ze askotan ibiltzen bazara beti **“Euskaraz, euskaraz, euskaraz”** azkenean... uff... **Txapa ere gehiegi emotea ere ez dakit gehiegi komeni den ala ez.** Beste modu batean saiatzea, ez dakit zelan esan. (Nafarra ama, ELK09: 78 / 82)

Guraso batzuek ez dute halakorik gehiago egiten, uste baitute okerragoa dela “gainean” ibiltzea eta euskaraz egitera behartzea, edo behartzen saiatzea:

- (99) Hace unos años sí que lo decía (euskaraz egin dezaten), pero yo creo que ha habido un momento en el que ya he dicho... También antes, hace unos años, me enfadaba más con ellos (...). (Ahora ya) me lo he tomado de otra manera, y **ya no les digo de eso**, no. De vez en cuando les digo algo, pero vamos, nada contundente, **ningún control**, no tengo ese... ya no me enfado. Aparte eso, **contraproducente, sí. Van de frente, con todo lo que les intentes obligar.** (Dorregarai aita, ELK02: 292)
- (100) Ahora como tiene casi 16, está entrando ya en un grupito de estos, tipo gaztetxe y tal... Ella misma, con su hermana y con mi hijo, se nota mucha **preferencia a favor del euskara.** (...) Porque **ella ha querido** ¿eh? o sea eso no... **Como cuando quieres que estudien y no estudian, eso no es que nadie le haya obligado. Si la hubiera obligado sería peor.** Porque durante un montón de tiempo, ella me fue llevando a mí al castellano y era como imposible, era imposible. (...) Y **cuanto más encima estaba yo, más pasota estaba ella.** Al final, tú misma, **te relajas porque ya no puedes**, era como una corriente insalvable. Era como que no se puede y **de repente**, totalmente (lo contrario). (Garamendi ama, ET2: 54-56)

Aipu hauetan ikusten da euskararen erabilera kontrolatzea kaltegarria izan daitekeela, eta horrez gain, kontrol hori ezartzeak frustrazioa edota haserrea dakarrela eta kontrol hori uzteak, ordea, erlaxazioa. Garamendi amak dio kontrol hori ezartzeari uzterakoan lortu zuela bere helburua, bera erlaxatzean alaba hasi zela euskaraz egiten, baina beharbada beste faktore batzuek eragina izan dute aldaketa horretan (gaztetxeko giroa eta ibiltzen den pertsonekin adibidez). Guraso batzuek frustrazioz bizi dute erabileraren kontrola eta gainera, estrategia

okerra dela uste dute euren esperientzian oinarrituta. Beste batzuek okerra dela uste dute eta zuzenean haientzat eraginkorragoak izan diren beste estrategia batzuk partekatzen dituzte:

- (101) **Tampoco creo que tenemos que intentar imponer el euskara.** Tenemos que buscar la forma de que salga de forma natural ¿no? Y yo por ejemplo en mi caso **como le he tenido que dedicar bastante tiempo al euskara en los dos últimos años, pues meter muchas horas, y demás, jo, el crío sí reconoció, “Jo, ama menudo esfuerzo que has hecho”,** ¿no? Y bueno, pues es una forma de decir, “Pues es mi aportación”. (Dorregarai ama, ET1: 459)

Aipu honetan erabileraren kontrola baino eraginkorragoa iruditzen zaion beste estrategia bezala aipatzen da, alegia, gurasoek euskara ikastea. Dorregarai amak euskara ikasi zuen euskaltegian, helduen euskalduntze programa batean, eta berarentzat esfortzua izan zela adierazi zuen. Aurretik agertu da euskaraz ez dakiten gurasoek euskara ikastea garrantzitsua dela jarrerari dagokionez, eta etxean euskara transmititu ahal izateko, baina estrategia izan daiteke baita seme-alabentzako eredua izateko. Dorregarai familiako seme nagusiak amaren esfortzu hori ikusi zuen, baloratzen du eta hausnarketa bat egon dela esan daiteke, horrek eragin positiboa izan duelako semearen euskararekiko jarreran.

Familiatik euskaldunak diren guraso batzuek hausnarketa egin dute, adieraziz eurek bizitako esperientzia propiotik etor daitekeela etxean seme-alaben hizkuntza-praktikak kontrolatzearena. Adierazitakoaren arabera, Frankismo garai gogorrean euren gurasoek zorrotz jokatu zuten euskara mantentzeko:

- (102) Gu gara **frankismoa** bizi izan dutenen seme-alabak, nire kasua, orduan **nire aitak ni zigortzen ninduen hitz bat entzuten bazuen [gaztelaniaz] etxean, ni irtetzen nintzen eskailerara.** O sea, nirea izan da *por la sangre entra*. Ezin zan hitz egin [euskara ez zen] beste gauza bat. Eta askotan, **erdaraz zerbait esan, ez zizuten erantzuten.** Zan bueno, ba zerbait, ez dakit, egin behar genuela. Bere garaian debekatuta egon zan, ezin izan zuten egin, eta ya lortu zutenean, ba hori, bizirik **mantendu behar zan eta borroka bat zen,** ez? Eta **nik badaukat hori ere bai.** (Letamendi ama, ELK07: 28)

Tesi honen datuen arabera, gaztelania erabiltzeagatik zigorren bat ezartzen duen gurasorik ez da agertu. Bestelako garaiak ziren, baina bizi izan zuena barruan dauka Letamendi amak eta bere konpromisoa eta militantzia bizipen horretatik daukala uste du. Hurrengo azpiataletan euskara bultzatzeko gurasoen estrategietan sakonduko da.

6.1.2. Seme-alabengan hausnarketa eta kontzientzia bultzatzeko estrategia

Guraso batzuek hausnarketaren bideratzea ere euskararen erabilera sustatzeko beste bat estrategia bezala identifikatu dute. Hau da, guraso batzuek esplizituki “euskaraz egin” esan beharrean, hautu horren arrazoiketa bat ematea erabakitzen dute, euskararen hautua zergatik egin behar den azaltzen dute, seme-alaben kontzientzian eragiteko helburuarekin:

- (103) Erabili dut denetarik (gaztelaniaz egiten dutenean euskaraz egin dezaten). Pedagogikoa eta ez pedagogikoa. (...) Bai, saiatzen naiz, nik mozten diet, esaten diet denetarik, “jo, umeak,

mesedez”, horrelakoak, edo haserretu naizenean bebai... potoloagoak erabili ditut... badakizu zelakoak. Edo askotan, **erreflexio hausnarketa puntu batera eraman diet**: “A ver, beitu aita eta niri zer gertatu zitzaigun txikitan, **ez genuen zuek daukazuen aukera izan**”. Eta askotan **onak dira hausnarketa puntu hoiek** segun zein momentutan nagoen. (Querejazu ama, ELK12: 146)

Euskararen erabileraren mesedetarako hausnarketa gogoeta ezberdinetatik bideratu daiteke; aurreko aipuko gurasoak dio haiek ez zituztela hurrek gaur egun dituzten aukerak euskara ikasteko eta erabiltzeko, eta bere seme-alabek duten aukera hori aprobetxatu behar dutela. Beste batzuk identitatean oinarritzen dira, aurretik azaldutako identitate performatiboan (ikus 5.1.1 azpiatala), euskara euren hizkuntza denez, erabili ere egin behar dutela.

6.1.3. Euskaraz dakiten gurasoen estrategia diskurtsiboak

Seme-alaben hizkuntzaren erabilera nolabait kontrolatzeko hainbat estrategia diskurtsibo deskribatu dira FHPren literaturan (ikus 2.2), hola nola Lanzak (1997, 2007) identifikatutakoak: *minimal grasp* edo ez ulertzearen itxura egitea, *expressed guess* edo gurasoak esanahia konprobatzeko galdera egitea, *repetition* edo errepikapena, *move on* edo hizkuntzari eustea eta *code-switching* edo kode-alternantzia. Tesi honetako guraso euskaldunek horietako batzuk erabiltzen dituzte euren seme-alabek gaztelania erabiltzen dutenean, euskaraz egiteko ohitura ezartzeko asmoarekin. Gehien aipatu den estrategia *errepikapena (repetition)* izan da; hau da, umeak gaztelaniaz esandako esaldia edo hitza euskaraz errepikatzen da:

- (104) Askotan [alaba txikiak] egiten duena da nahastu: “Jo, ama, emango dizut *patada* bat.” “Ostikada dinozu?” “Bai, hori, ostikada bat.” Berehala harrapatzen du, klaro, ze gainera, oso abila da, oso azkarra da. Baina klaro, bai, egon behar dut, askoz ere gainean, gainean nago. “Jo, es que eman dit *mordisco* bat.” “Haginkada bat dinozu? Haginkada egin dizu, ez?” “Bai, haginkada bat.” “Jo, eta *mastikatzen* du...” “Murtxikatzen du, mamurtu diozu?” “Bai”. Orduan nik ematen diot zein den hiztegia. Nik ez diot oihurik egiten eta ez naiz haserretzen ez delako bidea, baina bai ematen diot alternatiba, ematen diot aukera. “Zer diozu, dinozu dala ez dakit zer, ez? Hori esan nahi duzu?” “Bai, hori esan nahi dut, ama.” “Ah, bale”. Orduan, ni **saiatzen naiz bere gaintetik pasatzen egestura egokiarekin**, [alaba ertainak] ez du behar, eta [alaba txikiak] ya apur bat behar du batzuetan, bai. (Letamendi ama, ELK07: 66)

Aipu honetan ikusten den bezala, errepikapenaren estrategia egokia izan daiteke, alde batetik, euskara onargarria den hizkuntza bakarra dela argi uzteko, eta bestetik, gaitasun arazoak konpontzeko. Betiere kontuan hartuta guraso honen estrategia asertibitate bideratuta dagoela, ez du ohirik egiten, ez da haserretzen.

Literaturan deskribatu den beste estrategia diskurtsiboa *hizkuntzari eustea* da (*move on*) da. Estrategia honek eskatzen du gurasoak euskarari eustea, elkarrizketa elebidunak sortzen badira ere. Gurasoak umearen hizkuntza-hautuari egokitu beharrean, umeak aldatuko duela

espero da. Estrategia honek umearen hizkuntza-hautua errespetatzen du, umeari ez baitzaio euskaraz hitz egitera zuzenean behartzen. Estrategia diskurtsibo hori ez dute guraso askok aipatu, baina batzuek erabili egiten dute:

- (105) Nik **ezagutzen dut jendea ezin duela bere umeekin euskaraz egin, beti erantzuten dietelako erdaraz umeak**. Aitari. (Zer egiten dute guraso horiek?) **Segi, euskaraz**. Zuk behartzen baduzu, behartzeak ez da beti ondo. **Behartzeak ekarri dezake kontrako ondorioa**. Ni behartzen zaitut euskaraz egiten, ba ni **horren kontra errebelatzen naiz eta egiten dizut erdaraz. Por fastidiar. Nik ez dekot arazorik. Nik [alaba nagusiarekin] euskaraz, nik berari eta berak niri. Ez dekogu arazorik**. (Hormaetxe aita, ELK05: 122-128)
- (106) Con el tema del euskara que estábamos hablando antes, que si hablan, que si no hablan, que si les hablas... Yo la determinación que tengo es: **yo, a todos los niños, les hablo en euskara. Me contestan en castellano, pues me contestan en castellano**. A mis hijos, y a sus amigos que están en el grupo, (...) igual les digo, "Oye *euskaraz*", pero claro, **no puedes estar todo el rato, "Oye *euskaraz*", porque estarías todo el rato, y eso es insufrible**. Yo ahí abandono, porque me parece también que por parte de los niños **esa batalla no la voy a ganar**. Ahora, **a los niños siempre, siempre en euskara. ¿Ellos me contestan en castellano? Pues yo sigo en euskara**. Dos. En toda mi vida, me han dicho "No sé de lo que me estás hablando". (Foruria ama, ET2: 127)

Kode-alternantzia (code-switching) estrategia diskurtsibo bezala erabiltzen denean gurasoek seme-alabaren kode-alternantzia onartzeaz gain, haiek ere egin egiten dute. Estrategia hau ez dute erabiltzen, izan ere, oso kode-alternantziaren kontra azaldu dira guraso batzuk:

- (107) Yo a mis hijos les digo: no me habléis en euskáñol. Hablarme en castellano. Cuando [seme ertaina] se empieza a liar es llamativo... a [seme ertaina] le digo "¿Que habéis hecho en el patio?" Y me empieza a contar y entonces se empieza a complicar las frases y se pasa, no al castellano, al **euskáñol**. Eso de que, en vez de hablar euskara, hablas castellano, empiezas una frase diciendo, acabas en euskara... y le digo: "*Bueno, [seme ertaina], ya, benetan eh, esaidazu español*", o sea, *gaztelaniaz*. Yo lo que quiero es que me hablen bien en los dos idiomas. **Yo lo que no quiero es que, desde ya, desde los 10 años estés mezclando los idiomas, hablando mal castellano, hablando de pena euskara, no puede ser**. (Aranburu aita, ET1: 209-215)

Ohiko estrategia diskurtsiboen artean errepikapena parte-hartzaileek erabiltzen duten estrategia nagusia dela ikusi da, ia estrategia bakarra. Agertu ez diren estrategia diskurtsiboak kode-alternantzia (*code-switching*), ez ulertzearen itxura egitea (*minimal grasp*) eta gurasoak esanahia konprobatzeko galdera egitea (*expressed guess*) dira. Azken bi horiek aurrera eramateko, gurasoek euskara ez den beste hizkuntzak ulertzen ez dituztela antzestu behar dute. Beraz, ez da harrizkoa bi estrategia horiek ez agertzea, guraso gehienek kasuan ez delako sinesgarria gaztelania ulertzen ez dutela esatea.

6.1.4. Euskaraz ez dakiten edo gaitasun oso mugatua duten gurasoen estrategiak

Aurreko azpiatalean berrikusitako estrategia diskurtsiboak euskaraz egiten duten gurasoek bakarrik erabili ditzakete. Hala ere, euskaraz ez dakitenek ere etxeko eremuan euskara sustatzeko estrategiak dituzte. Izan ere, seme-alaba bat baino gehiago dutenen kasuan, ume

guztiek dakite euskaraz, eta guraso batzuk seme-alaben arteko elkarrizketak euskaraz izan daitezzen saiatu dira:

- (108) Mira que les decimos... también en la ikastola pasa mucho eso, que entre ellos no... Los chavales, muchos entre ellos no hablan en euskara. Y **les intentas decir que bueno, conmigo no habla, pero intento que entre ellos también hablen** (en euskara), pero muchas veces, vuelven. O sea, empiezan a hablar (en euskara), pero vuelven otra vez al castellano. (Dorregarai aita, ELK02: 58)

Dorregarai familian oso gutxi erabiltzen da euskara, bakarrik amak erabiltzen du apur bat, baina aitak dioen moduan, seme-alaben artean euskaraz egin dezaten saiitzen dira. Hau da, euskaraz ez dakiten gurasoek ere, euskara etxeko edo familia eremuan sartzeko eta sustatzeko estrategiak dituzte.

Beraz, euskaraz ez dakiten familien kasuan, edo komunikatzeko gaitasun nahikoa ez dutenen kasuan euskararen erabilera *enblematikoa* edo sinbolikoa egiten dute edo “kit kat” moduko momentuak, esate baterako. Erabilera enblematikoa da “hizkuntza ikur gisa duen garrantziarengatik egiten den erabilera sinboliko(a)” (Eusko Jaurlaritza, 2010: 48), ez elkarrizketa bat mantentzea, baina euskarari presentzia emateko hitz batzuk edo kantak erabiltzea. Euskararen erabilera mota hau beste ikerketa batzuetan ere topatu da (Ortega eta beste, 2016: 140) eta identifikatu da erabilera positibotzat jarrerari lotuta (Amorrortu eta beste, 2009: 76). Besteak beste ikerketa honetan Dorregarai amak berak deituriko “kit kat”-ak eta Kalamua amaren “Olgetan” jarduerako kantak identifikatu daitezke euskararen erabilera mota hori bezala.

Kontsumo kulturala ere etxeko eremuan euskara sustatzeko estrategia bezala identifikatu da hainbat familian, gurasoek euskaraz jakin ala ez. Kontsumo kulturala kontrolatzen dutenek, batez ere telebista, irakurketa eta musika aipatu izan dituzte estrategia bezala, esplizituki euskara edota ingelesa sustatzeko. Kontsumo kulturalari buruzko azterketa 6.4. atalean sakontzen da.

6.1.5. Hizkuntza-kudeaketa eleaniztuna familian

Aurkeztutako emaitzetan ikusten da ikerketa honetako familietan euskara dela familian erabili eta sustatu nahi den hizkuntza. Hala ere, gaztelania ere presente dago familia askotan (edo guztietan) gaztelania ikasteko edo erabiltzeko estrategia esplizitu eta planifikaturik ez egon arren. Ez da harrizkoa gaztelaniaren sustapenerako estrategiarik identifikatu ez izana. Izan ere, testuinguru soziolinguistikoaren interpretazioari buruzko azpiatalean erakutsi den moduan (ikus 5.2.1. azpiatala), ikerketa honetako parte-hartzaileen ustez, gaztelaniak ez du inolako sustapenik

behar. Gurasoek ez dute ezta planteatu ere egiten zer egin gaztelaniaren gaitasun altua bermatzeko, testuinguruak jadanik bermatzen duelako, etxean gaztelania ez sustatu arren.

Bestalde, aurkeztutako 6.1. ataleko azpiatal gehienak ahozko komunikazioan zentratu direnez, euskara eta gaztelania izan dira agertu diren hizkuntzak, gurasoek ez dute planteatzen ingelesa etxeko interakzioetan sartzea. Hala ere, familia hauek ingelesa ere kudeatzen dute hurrengo azpiataletan erakutsiko den moduan. Ingelesaren kudeaketa gehiena etxeko eremutik kanpo egiten da (ikastolan 6.2. atalean erakusten den moduan, eta eskolaz kanpoko jardueretan 6.3. atalean azaltzen den bezala). Hala ere, eta 6.4. atalean ikusiko den moduan, etxeko eremuan ere ingelesa sartzen da produktu kulturalen bidez (pelikulak, serieak, telebista...).

Laburbilduz, 6.1. atal honekin erakutsi nahi da ikerketa honetako parte-hartzaile guztiek euskara sustatzeko estrategiak dituztela familia eremuan, bakoitzak bere baldintzetan eta ahalmenaren barruan. Gurasoek beraiek identifikatu dituzte euskaraz jakinda familia eremuan euskara erabiltzen ez duten gurasoak eta horiei kritika egiten diete familia eremua garrantzitsua delako euskararen sustapenean. Gaztelania erabiltzen den familietan euskara gaitasun mugatua izateagatik da (edo euskaraz ez jakiteagatik), eta era batera edo bestera gaztelania presente dago familia guztietan. Ingelesa bakarrik pantaila bidezko kultur kontsumoaren bitartez sustatzen da familia eremuan 6.4. atalean azaltzen den moduan.

6.2. Ikastolaren aukeraketa estrategia bezala

Ikastolaren aukeraketa tesiko guraso parte-hartzaileen estrategia nagusia da haurren euskarazko sozializazioan. Guraso batzuen ustez, ikastola aukeratzea D eredu publikoaren aldean abantaila da euskararen sustapenari dagokionez, eta estrategia esplizitua izan da ikastola jakin bat aukeratzea euskararen sustapenerako. Euskaraz gain, ingelesa eta gaztelania ere irakasten direnez ikastolan, horiek ere kontutan hartzen dira, baina bigarren (edo hirugarren) maila batean.

Hezkuntza bidezko transmisioari buruzko azpiatalean aurkeztu den moduan (ikus 1.3.3), hezkuntza sistema euskalduntze tresna da. Ikerketa hau ikastola batean egin denez eta ez D ereduko edozein eskolatan, ikastola aukeratzeari buruzko iritzia aztertu dira. Guraso batzuek ikastola aukeratu zuten arren, eskola publiko bateko D eredia ere aukera on bezala gomendatuko lukete:

- (109) Nik esango nieke begiratzea euskararekiko, zer motatako **giro euskalduna dagoen** beraiek ateratzen diren ba hori, auzoan edo herrian eta, eta begiratzea **herriko ikastola bat, ez da izan behar [ikastola hau], edo eskola publiko bat**. Begiratzea **non guraso gehienak euskal giro batean biltzen dira**. Ba bueno, baditugu hemen eskolak. (Rotaetxe ama, ELK14: 142)

Aurreko aipuan azaltzen da euskal giroa duen ikastetxea izatea dela garrantzitsuena euskarari lotuta, baina hori ere aurki daitekeela eskola publiko batean. Beste batzuek, kooperatiba izateagatik edo ideologia politikoarengatik nahiago dute ikastolako D eredu, D eredu publikoa baino:

- (110) Azkenean ikastola hautatu dut pixka bat **kooperatibista** moduan lan egiten dutelako, eta hori ere pentsatzen dut umeengan ere eragina daukala. Sozialki, edo ez dakit nola esan. Pentsatzen dut sozialagoa dela edo eta harremanak oso desberdinak dira eta oso ikastetxe onak daude, eta ez dut horrekin esan nahi (beste ikastetxe batzuk)... Ez, oso ikastetxe onak dira, baina nik ikastolei puntu hori hartzen diet. / Nik esango nioke **ikastola bat, eremu askoz ere euskaldunagoa da D eredu**an adibidez (beste ikastetxe) bat baino. Zergatik? Ba azkenean ikastolan aritzen diren umeen aitak ikastolako ikasle ohiak dira, **euskaldun kopuru bat handiagoa dagoelako** orduan nik bat esango nioke. O sea, **egitekotan, ondo egin. Niretzat ikastola askoz ere hobea da beste ikastetxe bat baino.** (Madariaga aita, ELK08: 120 / 124)
- (111) (Ikastola aukeratzearena oso erabaki garrantzitsua izan da D ereduko eskola publiko batekin alderatuta?) Bai, bai, es que guk ez daukagu hor zalantzarik. **Erabaki politikoa** da, eskola publikoaren kurrikuluma, eskola publikoaren enfokea eta ikastolarena momentuz ez datozelako erabat. Hau da, horrek estatus politikoarekin zerikusia dauka eta guk nola aurkitzen garen oraindik ere, ba bueno, nahiz eta nik garapen ona ikusten diodan eskola publikoari, desberdintasunak oraindik badaude, eta **gustatuko litzaidake oraindik eskola publiko bat, baina euskal eskola publikoa.** Eta momentuz, estatuaren sarean dagoen heinean, nahiz eta autonomi erkidegoak zenbait eskumen izan, oraindik ez dut ikusten parekatuta daudela, eta izatez, nik gogoratzen dut [bi bertsolari] holako jendearekin hitz eginda, hauek esaten dute Getxoko eskola ezberdinetan eskolak eman izan dutela adibidez bertsolaritza edo holako estraeskolarrak, eskolaz kanpokoak eta abar, eta **euskara mailan oraindik diferentzia handia dagoela ikastolaren alde.** Hau da, bai nola egiten duten beste irakasgaietan **euskara maila eta euskarari ematen zaion garrantzia kontutan hartuta, oraindik ikastolan askoz ere garrantzi gehiago ematen zaiola eta hobeto landuta dagoela.** Eta maila altuago dala. Eta bueno, ez da hori, **gure erabakia zen politikoa**, guk ikastolan ikasi genuen, familia osoa, [nire bikoteak] ere bai bertan ikasi zuen. Nire koñatak, nire nebak eta nire koadrila osoa eta nire nebaren koadrila osoa. O sea, gu ikastola umeak gara danak. Eta [hemengoak] gara. Orduan, azkenean, nolabait esateko, erabakia argi zegoen. **Beste zentruet ez zuten betetzen ikastolak betetzen duen tokia. Ikuspuntu askotatik. Eta erabakia politikoa zen eta euskara erabaki horren elementu bat da, bai.** (Letamendi ama, ELK07: 39-40)

Aurreko bi aipuetan ikusten den moduan, beste arrazoi batzuk daude ikastola aukeratzeko: kooperatibista dela eta erabaki politikoa. Hala ere, biek gehitzen dute euskararen aldetik aukera hobea dela (110) aipuan euskaldun gehiago doazelako ikastolara, eta (111) aipuan hobeto lantzen delako euskara. Arrazoi horiek usteak dira, hau da, diskurtsoak maila ideologikoan daude kokatuta, baina ideologia horiek eraman dituzte gurasoak ikastola aukeratzera euskara gehiago sustatzeko. Ikastolari buruz dituzten usteetan oinarrituta, guraso askok ikastola hobesten dute euskara sustatzeko estrategia bezala. Horrez gain, guraso batzuek D eredu publikoaren eta ikastolaren arteko konparaketa esplizituagoa egin zuten euskara gaitasunari lotuta:

- (112) Hor dago eztabaida *de* publika, pribatua, ikastola, ez dakit zer... **Zer nahi duzun zure umeak euskaraz ikastea edo publikoak aurrera eramatea.** Nire esperientzia herri honetan, eta ez dut esango ikastola denik... (*goraipatu bezalako keinua egin zuen eskuekin*). *Ni mucho menos.* Baina aukeratzekotan, ba **aukeratu genuen ikastola batez ere euskaragatik.** Anaia saiatu zan publikora eramaten eta bera publikoaren aldekoa da, baina hirugarren urtean atera zituen eta eraman zituen ikastolara, eta batez ere hizkuntzagatik. (...) (Nabaritu zuen) ez zutela (euskara) ondo ikasten. Ez zuela funtzionatzen eta horregatik aldatu zuen ikastolara. Eta bera **publikoaren alde** dago. Beti dago eztabaida hori taldean, baina nik esaten diet “Bai, **denak gara publikoa, baina denok daukagu umeak ikastolan edo izan ditugu ikastolan. O sea que...** zerbait ez du funtzionatzen”. (Foruria aita, ELK01: 133-137)

Guraso honek esplizituki dio hezkuntza sistema publikoaren alde dagoela, baina bere anaiaren esperientzian oinarrituta, D eredu publikoan lortzen den euskara maila ez dela ikastolakoa bezain ona. Aurretik aurkeztu den moduan, iritzi hau guraso batzuek partekatzen badute ere, ez dago orokortuta eta askok beste arrazoi batzuegatik aukeratu dute ikastola hau: ikasle ohiak direlako, kokapenagatik edo herrikoa izateagatik, esate baterako.

EAEko hezkuntza sistemaren barruan dauden aldetik, EAEko ikastoletan ere hiru hizkuntza daude presente (gutxienez): euskara, gaztelania eta ingelesa. Hizkuntza bakoitzari buruz galdetzerakoan, gurasoen artean nahikoa orokorra da ikastolak gehienbat euskara sustatzen duelako ustea:

- (113) (¿Cuál es el rol que cumple la ikastola en cuanto al fomento de las lenguas castellano, euskara e inglés?) Pues en el momento en que están enseñando en esos idiomas. Y que me imagino, les inculcan **que les guste, cada idioma que enseñan,** el euskara, el inglés, el castellano... Desde ese momento ya me parece que están haciendo ahí algo. No sé, también cuando están haciendo algún **deporte, también lo hacen en euskara.** Por lo menos el baloncesto. Ahí también fomentan el euskara. Y bueno, cuando hacen una fiesta, o cuando se... **Por lo menos el euskara, yo el castellano y el inglés no lo sé cómo se fomenta. Pero el euskara, de muchas maneras.** No lo he pensado tampoco demasiado. (...) **No veo que nadie haya hecho más por el euskara que las ikastolas.** (Dorregarai aita, ELK02: 143-146)

Aurreko aipuetan ikusi den moduan, ikastola batez ere euskara sustatzeko estrategia bezala agertu da. Historikoki, ikastolek rol oso garrantzitsua izan dute euskararen biziberritzean, eta ikastolen filosofiarekin bat egiten du gaur egun ere euskararen sustapen horrek. Hala ere, guraso batzuentzat ikastolaren planteamendu eleaniztuna ingelesaren sustapenerako estrategia bezala ere agertu da eta ikastola hau ingelesarengatik ere aukeratu zuten guraso batzuek:

- (114) Al final elegir [esta] ikastola (...), como una opción académica fue porque por una parte **asegurabas el conocimiento del euskara,** porque [esta] ikastola tenía muy buena **fama en cuanto al nivel de euskara.** Pero también, (...) nos había llegado información como que en **inglés también tenía muy buen nivel.** (Kalamua ama, ELK04: 10)

Euskarari lehentasuna ematen badiote ere, ingelesa maila ona lortzeko aukerak badaude, guraso askok aukera horren alde egingo dute. Hau da, guraso gehienek ikastola gehienbat euskara sustatzeko estrategia bezala badute ere, batzuek ingelesa sustatzeko estrategia bezala ere identifikatzen dute. Hala ere, kontuan hartu behar da ideologiaren 5.1.4. azpiatalean azaldu

den moduan, guraso gehienentzat ikastolako ingelesa ez dela nahikoa seme-alabek haiek nahi duten ingelesa maila lortzeko, hortaz, ikastolako gurasoen gehiengo batek eskolaz kanpoko jardueretan ingelesera eramaten ditu seme-alabak, ondorengo atalean erakusten den moduan.

Beste atal batzuetan gertatu den moduan, ikastola aukeratzearen estrategiari lotuta ez da gaztelaniaren auzia agertu gurasoengandik jasotako iritzi eta bizipenetan. Ideologiaren atalean erakutsi den moduan, "Euskara ondo ikasteko, eta ingelesari tarte bat uzteko, gaztelera kanpoan, kalean eukita, edonon, nik uste dut ezetz (ez zaiola garrantzi handiagoa eman behar). Gaztelaniak badaukala bere espazio handia beste hainbat eremutan, ez da beharrezkoa sartzea." (Querejazu ama, ELK12: 42). Ikastola ez izatea gaztelania sustatzeko estrategia bat dator ideologiaren atalean aurkeztutako kontzientzia soziolinguistikoarekin, gaztelaniari atxikitzen ez dioten balioekin, eta estrategia mailan ere beste eremu batzuetan ematen ez dioten sustapenarekin.

Laburbilduz, ideologiaren kapituluan ikusi den bezala, estrategia mailan ere, ikastola gehienbat euskara sustatzeko estrategiatzat hartu dute guraso gehienek, baita euskaraz dakiten eta familian erabiltzen duten gurasoen kasuan. Batzuek ingelesaren ikaskuntza ere identifikatzen edo aipatzen dute, baina gehienek uste dute ikastolako ingelesarekin ez dela nahikoa haiek ingelesarekin dituzten helburuak lortzeko, horregatik, ikastola ez da identifikatzen ingelesaren sustapenerako estrategia bezala, edo ez behintzat estrategia nagusitzat; ingelesa sustatzeko eskolaz kanpoko jarduera bezala egin behar da ingelesa ondorengo atalean erakusten den moduan. Gaztelania, berriro ere, ez da sustatu behar, eta are gutxiago euskara ikasteko eta euskaraz sozializatzeko estrategia nagusienetarikoa den hezkuntzan.

6.3. Eskolaz kanpoko jarduerak: eremu formala eta informala arteko lotura

Atal hau eremu ez-formalari buruzkoa da; ikastetxeak eta formakuntza erakundeak ez diren erakundeek eskaintzen duten eremuari deritzona, hau da, eskolaz kanpoko jarduerak. Eskolaz kanpoko jardueren artean kirol erakundeek eskaintzen dituzten kirol jarduerak eta hizkuntza akademietan eskaintzen diren hizkuntza ikastaroak daude. Horiek izan dira gurasoek gehien aipatu dituzten jarduerak. Batzuk estrategia esplizituagoak dira, adibidez ingeleseko akademian izena ematea ingelesa gaitasuna hobetzeko. Eta beste batzuk estrategia inplizituagoak dira hizkuntzei dagokienez, esate baterako guraso gehienek (edo seme-alabek beraiek) kirola aukeratzen dute, eta aukera badago kirol hori euskaraz egiteko, euskararen mesedetarako hautua egiten dute, eta hau euskara sustatzeko estrategia inplizituagotzat har daiteke.

Jarraian erakutsiko den moduan, tesiko guraso parte-hartzaileentzat eskolaz kanpoko jarduerak euskara sustatzeko estrategia osagarriak dira, eta baita eleaniztasuna sustatzeko ere, ingelesa ere sartzan delako jarduera horietako batzuetan. Are gehiago, *eskolak bakarrik ezin duelako* ideologia gehiago konpentsatzeko funtzioa dauka, euskarari dagokionez, baina ingelesari dagokionez ere bai, aurreko 6.2. atalean erakutsi den moduan. Horrez gain, euskararen eremua eskolara murrizten den umeen kasuan, hezkuntza-euskara lotura apurtzeko balio dute eskolaz kanpoko jarduerak, gurasoek adierazitakoaren arabera.

Eskolaz kanpoko jarduerari buruzko diskurtsoa nahikoa garatua agertu da, ñabardura eta iritzi askorekin. Gurasoen diskurtsoen arabera, eskolaz kanpoko jarduerak garrantzitsuak dira umeen eleaniztasuna garatzeko, bai euskaraz zein ingelesez. Eremu honek gizartean dagoen desoreka linguistikoa konpentsatzeko balio du. Guraso gehienek lehentasuna ematen diete euskaraz dauden eskolaz kanpoko jarduerari euskararentzako eremu gehiago sortzeko asmoarekin:

- (115) **Me dejo llevar un poco por la oferta que hay, sí es cierto que la oferta siempre intento priorizar eh... bueno, pues lo que tengamos para hacer en euskara**, pero... Pero bueno, tampoco... (Dorregarai ama, ET1: 281)

Euskaraz dakiten gurasoek eremu guztiak hartzen dituzte: familia, ikastola eta eskolaz kanpoko jarduerak, guztia euskaraz egin nahi eta ahal dutelako. Euskaraz ez dakiten gurasoen kasuan, eskolaz kanpoko jarduerak helburu konpentsatorio handiagoa dute, ezin dutelako etxean euskara erabili familia kideen arteko elkarrekintzetan. Beraz, gehieneko engaiamenduaren estrategian oinarrituta, zenbat eta eremu gehiago lortu euskaraz, hobeto. Horregatik, aurreko aipuan Dorregarai amak esplizituki dio lehentasuna dutela euskaraz dauden jarduerak.

Guraso gehienek euskaraz dauden jarduerari lehentasuna ematen dieten arren, askotan eskolaz kanpoko jardueren aukeraketa seme-alaben esku geratzen da, haiei interesatzen zaizkien jarduerak egin ditzaten. Auzi hau hurrengo 6.5. atalean jorratuko da, agentziari buruzkoan, alegia.

Aurreratu den bezala, guraso askok euskaraz dauden eskolaz kanpoko jarduerak lehenesten dituzte euskara sustatzeko. Ikastolak berak hainbat jarduera eskaintzen ditu eta horiek guztiak euskaraz eskaintzen dira:

- (116) [Seme txikiak] egiten du **futbola euskaraz**, bai. **Eskolako futbola. Han karate... Dena izan da euskaraz**, bai, **tenis...** (Nafarra ama, ELK09: 72)
- (117) [Seme txikia] joan zen ihaz **ikastolako udalekuetara**, 15 egun eta hor topo egin du ikastola erdiarekin. Klaro, ikastolako elkartekoak ziren eta [alaba nagusia] ez da joan, baina ez du izan nahi. Inoiz ez. (Udaleku horiek euskaraz ziren?) Bai, bai, klaro. **Euskaraz jolasean** edo

euskaraz ez dakit zer. **Gu saiatzen gara ahal diren gauza gehienak hortik, euskaraz.** (Nafarra ama, ELK09: 68-70)

Hala ere, ikastolak eskaintzen dituen eskolaz kanpoko jarduera guztiak euskaraz izan arren, guraso batzuek gaztelaniaren erabilera identifikatu dute jarduera horietako batzuetan:

(118) Yo no he visto por parte del **entrenador [de baloncesto] tampoco mucho hincapié, incluso al entrenador le puedes oír de vez en cuando una cuña ahí en [castellano].** / Yo creo que **a cualquier entrenador te pasas en algún momento por la ikastola en el momento en que están entrenando y cualquier entrenador (...).** No te voy a decir nombres, pero vamos, es así. **Porque los niños están hablando en castellano y yo creo que se contagia un poco.** (Foruria ama, ET2: 121 / 127)

(119) Aranburu aita: Sí, **los entrenadores tienen que saber euskara.** Además llegamos a tener que despedir a un entrenador que era buenísimo, una entrenadora, porque no sabía euskara. Cojonudo, saben euskara. ¿Pero qué generación es? 20-25 años. ¿En qué hablan ellos?

Calamendi ama: En castellano.

Aranburu aita: Claro. **Y con los niños se esfuerzan ¿eh?**

Baigorri ama: Pero **si yo les he oído hablar siempre en euskara.**

Aranburu aita: A los niños sí, pero digo (...) [el entrenador] es de un grupo de amigos de [nombre del pueblo], que todos son de [nombre del pueblo], que muchos son de la ikastola, que **son euskaldunes, que saben euskara, que tienen todos ahora mismo... que tendrán 25 años, pero que no hablan en euskara, aunque luego todos en el Facebook, como todos hacemos, hay que poner la frasecita en euskara, la ikurriña de vez en cuando, piribí parabá, pero luego estamos todo el día hablando castellano.** Claro, ¿qué pasa? Que ellos, su tendencia natural cuando están hablando, cuando están llegando a la ikastola es hablar en castellano. Cuando están hablando entre ellos hablan en castellano. Luego lo hacen de maravilla, sobre todo los dos últimos años que ha sido de coña de hablar siempre con los niños en euskara. Incluso algún grito. Es decir, "Oye, entre vosotros hablar en euskara, aunque esto sea baloncesto, aunque esto sea voleibol, aunque esto sea fútbol, **en euskara, porque estamos entrenando en una ikastola y tal, y nuestro idioma es el euskara y tal". Y dices, jo, qué bonito, pero claro, luego los niños ¿qué ven cuando están echando risas entre ellos al final del entrenamiento? Que están hablando en (castellano), igual que aita y ama con los amigos.** Entonces dices, jo fíjate en extraescolares hemos hecho un esfuerzo y qué bien, pero al final es todo teórico.

(Aranburu aita, Baigorri ama, eta Calamendi ama, ET1: 172-184)

Kirolei buruz ari dira, gehienbat saskibaloia eta futbola aipatu ziren lehenengo eztabaida taldean. Kirol jardueretan umeez gaztelaniaz egiten dute euren artean, baina badirudi entrenatzaile batzuek ere gaztelaniaz egiten dutela. Esan daiteke ikastolak eskaintzen dituen euskarazko jarduerak, ez direla guztiz euskaraz. Guraso batzuen diskurtsoak enpatikoagoak dira eta ulertzen dute gaztelaniaren presentzia handiagatik, noizbait hitz edo esaldiren bat esatea gaztelaniaz. Beste guraso batzuek, ordea, ardua osoa jartzen dute entrenatzaileengan, gehituz entrenatzaileek euren lagunekin euskaraz egin beharko luketela. Gaztelania ikastolako eremu formaletik kanpo nagusitzen den modu berean, eskolaz kanpoko jarduerekin ere eremu informaleko gaztelaniaren nagusitasuna nabaria da.

Ikastolako eremutik kanpoko euskaraz dauden jarduerak aipatu dituzte hainbat gurasok. Hala nola, udalekuak euskaraz, kirola, musika eta bestelako ekintzak euskaraz aipatu izan dira:

- (120) Eskolaz kanpokoei lotuta dagoenez ikastola, ba eskolaz kanpoko kirolak eta euskaraz egingo lituzke, eta gero, **polikiroldegian euskarazko eskaintza** badaukala, hor ere sartuko nuke (euskara sustatzeko eskolako eremutik kanpo). (Letamendi ama, ELK07: 104)
- (121) **Intento que los campamentos de verano, intento que sean en euskara.** (...) Los primeros días, el que hablaba en castellano le explotaban un huevo en la cabeza. O sea, una manera de incentivar, una broma porque al final era un campamento... pues que... el día de mancharnos, el día de no sé qué... O sea como que muy salvaje, en plan así, y a mí me llamo la atención, que a ella le llamara la atención. Entonces, vino, como **superreforzada**, como **supermentalizada... sabiendo que luego aquí claro, no tiene otra, por lo menos conmigo, a hablar en castellano**, pero sí que la he visto **con aliciente**. (Baigorri ama, ET1: 267-269)
- (122) Ba sustatu... **edozein gauza egiten dabela, kirola edo musika...** Ni edo gu, **saiatzen gara euskaraz hitz egiten den tokietara eramatea nolabait, ikus dezaten, gauza asko egin daitezkeela euskaraz baina [hemen] ez da erraza**. Gehi batzuetan ez dago aukerarik, hori egiteko. Orduan, ba bueno, saiatzen zara. (Foruria aita, ELK01: 121)

Aurreko aipuetan kiroldegi publikoko kirolak, udalekuak, eta musika aipatzen dira euskaraz egiteko eremu edo jarduera bezala. Azpimarratzekoa da (121) eta (122) aipuetan “saiatzen gara/naiz” erabili zutela gurasoek, aditzera emanek beti ez dela posible. Azken aipuan esplizituago esaten da “[hemen] ez da erraza” aditzera emanek haiek badituztela euskararen mesedetarako lehentasun batzuk, baina testuinguruan gaztelaniak duen nagusitasuna identifikatzen dute eta badakite mugak edo zailtasunak daudela eta oso zaila dela dena euskaraz izatea eta batzuetan ez daudela haiek bilatzen dituzten jarduerak euskaraz. Saiakera eta oztopo hori eskolaz kanpoko jarduerari lotuta aipatu duten arren, euren testuinguruan egoteagatik da zailtasuna, eta beraz, kontzientzia soziolinguistikoari lotuta dago eta bat dator atal horretan aurkeztutako emaitzekin (ikus 5.2. atala).

Kiroldegia eta kirola aipatzen duten batzuk kiroldegi publikoetan eskaintzen diren aukerei buruz ari dira askotan, baina erakunde publikoetan euskarazko ekintzak eskaini arren, “Euskara izango da hizkuntza nagusia gaztelaniarekin elkarBIZItzan” da eskaintzen dena Getxoko kirolen eskaintza dokumentuan agertzen den moduan (Getxoko Udala, d.g.) eta hurrengo gurasoaren hitzetan, horrek esan nahi du gaztelaniaz egingo dutela:

- (123) En verano, hasta hace 2 años, pues a [seme nagusia] y a [seme txikia] les intentábamos apuntar en [polikiroldegi publikoan] a estos como campamentos de día, que en principio **eran amigables con el euskara, pero claro, como** hay otros niños del municipio que se pueden apuntar, o sea, **no son únicamente niños de ikastola**, pues ahí ya se empieza a mezclar más entre el euskara y el castellano **y al final era el castellano un poco el que ganaba**, por así decirlo. Con lo cual le apuntábamos un poco pues con la cosa de que haga deporte, que esté con otros niños durante 15 días. Y bueno, si encima, practican un poco de euskara, mal no les va a venir. Pero siendo conscientes de que luego la realidad es otra. **En [polikiroldegi publikoan] la realidad es otra** porque se juntan con niños pues de [beste zentru pribatu bat], y de otro tipo de centros que no tienen ese nivel en euskara [ikastolak duena], y **terminan todos hablando en castellano**. (Kalamua ama, ELK04: 26)

Alde batetik, aipatzen da kiroldegiko jarduerak ez direla euskara hutsean, baizik eta “adiskidetsuak” euskararekin. Beste aldetik, zentro ezberdinetako umeak doaz ekintza hauetara eta hor identifikatzen du benetako arazoa; ez direla soilik ikastolako umeak. Horrekin aditzera ematen du horiek direla euskaraz egiten duten bakarrak, nahiz eta (118) eta (119) aipuetan erakutsi den ikastolako umeek ere ez dutela euskaraz egiten euskaraz diren eskolaz kanpoko jardueretan, nahiz eta ikastolan bertan izan. Dirudienez, arazoa ez da beste eskoletako umeak egotea, baizik eta euskaraz ez jakitea:

- (124) (Aukeratzen ditugun udalekuak) beti euskaraz dira, bale? (...) Baina adibidez, [polikiroldegi publikoan] edo, edo kayak egin zutena, ba badago jendea, **nahiz eta jarri euskaraz egingo dutela, badago jende erdalduna. Eta zer gertatzen da? Azkenean talde batean bi erdaldun egonez gero, ba maisuak botatzen dira azkenean erderaz hitz egitera** ume guztientzat, ezta? Hori gertatzen da, baina hortan eta musika eskolan eta denetan. (Otxoa ama, ELK10: 84)

Hau da, ume ez euskaldunak daudenetan, jarduera gaztelaniaz egiteko joera dago askotan. EAEko hezkuntza sistemako matrikulazio datuetan oinarrituta (ikus 1. kapitulua), ez dago euskaraz ez dakien ume askorik portzentualki, baina aurreko aipuan oinarrituta, bakarra edo bi egotearekin, nahikoa da euskaldun askorentzat gaztelaniara pasatzeko.

Polikiroldegia eta beste jardueraz gain, badaude beste erakunde asko ekintza erakargarriak eskaintzen dituztenak eta gehienak ez dira euskaraz eskaintzen. Guraso batzuek aipatu izan dituzte euskaraz ez diren jarduerak, eta orokorrean, erakunde pribatuetako, zein kirol jarduera publikoak gaztelaniaz izaten dira beti daudelako euskaraz egiten ez duten umeak. Hala ere, hainbat esperientzia positibo aipatu dira:

- (125) Eta [alaba nagusiak] egin du, orain ari da **boxeo egiten. Monitorea euskalduna dela, baina klaro, da pribatua**, ez da [polikiroldegi publikoa]. Derrigortuta daude batzutan [polikiroldegi publikoan] euskara emoten. Eta egiten du euskaraz eta gaztelaniaz monitorea. Berak aukeratu zuen [alaba nagusiak], bai, bai. Bai, egiten zuen boleibol eta ez zegoen pozik. Eta hor euskaraz egiten zuen bebai eta “Ama, utzi nahi dut” eta hori nik beti esan diot bat aukeratzeko, baina zerbait egiteko. Eta boxeo frogatu zuen eta hor geratu da. Eta bai, **monitorea euskalduna da eta bera pozik dago eta euskaraz eta gaztelera, tipoa egiten die bietan**. (Nafarra ama, ELK09: 72-74)
- (126) La pequeña habla euskara y habla mucho mejor castellano para la edad que tiene de lo que hablaba su hermana en ese momento porque su hermana en ese momento, castellano bien poquito. Y hace **patinaje artístico**, y es un ambiente muy castellano, muy muy castellano. Y resulta que **como ella habla en euskara y es muy pequeña, pues igual los monitores se atreven a hablar con ella, y resulta que ahora empezamos a oír algo de euskara**. (Calamendi ama, ET1: 287)
- (127) [Alaba txikia] empezó **ballet** en [polikiroldegi publikoan]. La mayoría de las niñas eran... sobre todo que eran, **las monitoras eran euskaldunes, ellas hablaban en castellano todo el rato, y al empezar a dirigirse a [nire alaba txikia] en euskara** porque oían que solo hablaba con nosotros en euskara, **otras madres les pidieron que a sus hijas les hablasen en euskara**. (Aranburu aita, ET1: 292)

- (128) **Igeriketan** jende elebiduna dago eta berak manejatutako du bere burua gazteleraz baina baita ere euskaraz. Entrenamendu teknikoak eta egin dituenetan, irakasleak euskaldunak izan dira, **monitoreak euskaldunak izan dira**, eta [polikiroldegi publikoko] kanpusetara eraman ditugunean eta horrela udan 15 egun edo, euskaldunak izan dira ere bai. (...) Txikia zenean, gogoratzen dut, igerilekura sartzera zihoan lehenengo aldia, irakaslea hurbildu zala, nik ez nuen ezagutzen, eta esan nion, "Esaidazu euskalduna zarela." Ze umea zihoan oso agobiatuta 6 urterekin ez zuelako gazteleraz ulertzen. Eta bere problema ez zen piscina, bere problema zen hizkuntza. Eta esan zidan, "Bai, bai, euskalduna naiz", eta orduan bildu zituen ume guztiak eta esan zidan, "Lasai", eta nire aurrean ume guztiei esan zien, "**Hemen nor da euskalduna?**", eta **ume gehienek altxatu zuten eskua**. Baten batek esan zuen, "Bueno, yo estudio en un colegio no sé qué", esan zion. Bale, eta esan zion, "Baina badakizu nola esaten den eskua, besoa, hanka, oina, burua... ez dakit zer...?" "Bai" "Ba prest zaude". Eta geroztik, **monitoreekin euskaraz egin ditu klaseak** ere. (Letamendi ama, ELK07: 90)

Aipu hauetan boxeoa, patinaje artistikoa, balleta eta igeriketa aipatzen dira. Printzipioz, jarduera horiek guztiak gaztelaniaz izango ziren, horrela eskaintzen zirelako, baina izan zituzten monitoreek euskaraz zekiten, eta euskaraz egiten saiatzen ziren. Monitore hauek euren erakundearen hizkuntza-politikari kasu egin beharrean, hau da, jarduera gaztelania hutsean gauzatu beharrean, euskaraz egiteko erabakia hartu eta horrela jarraitzeko estrategiak erabili dituzte. Dirudenez, euskararen mesedetarako aldaketa hauek eraginkorrak izan dira gurasoek adierazitakoaren arabera.

Euskarari lotutako eskolaz kanpoko jarduerari buruzko emaitzak laburbilduz, eskolaz kanpoko jardueretan euskaraz dauden jarduerak lehenesten badituzte ere, badaude gaztelaniaz diren jarduerak non euskaraz egiten den, eta badaude euskaraz diren jarduerak non gaztelaniaz egiten den euskaraz ez dakiten umeak daudelako, edo gaztelaniaren nagusitasunagatik umeek edota entrenatzaileek gaztelania erabiltzen dutelako, guztiak euskaraz jakin arren. Hala eta guztiz ere, guraso guztiak identifikatzen dituzte eskolaz kanpoko jarduerak (batez ere kirola) euskara sustatzeko estrategia bezala, etxeko eta hezkuntza formaleko eremuetatik kanpo.

Ingelesari dagokionez, argi geratu da gurasoen ustez ingelesa ez dela familia eremuan sustatu behar eta hezkuntza eremuan presentzia duen arren, eremu horretan ere lehentasuna ematen diote euskarari. Eskolaz kanpoko jardueretan, ordea, bai agertu dela ingelesa; eremu honetan ingelesak presentzia eta garrantzia du. Aurretik aipatu den bezala, *Páginas Amarillasen* 32 ingeleseko akademia pribatu agertzen dira Getxon eta horiez gain, guraso batzuek klase partikularrak aipatu dituzte, beraz, esan daiteke nahikoa orokortuta dagoela haurrak ingelesa ikasten bidaltzea eskolaz kanpoko jarduera bezala. Ingelesa sustatzeko estrategiaz gain, guraso batzuek gehiago arrazoitu dute zergatik den onuragarria ingelesa eskolako orduetatik kanpo egitea:

- (129) Batzuetan **errekreo orduan hainbeste denbora libre izatea**... Ez da ume futbolaria, artistikoagoa da... Galdetu genion "Nahi duzu hau egin?" eta bai, eta geroztik joaten da **ingelesa ere estraeskolarrak**. Batez ere atentzioa lantzen dutelako *porque* atentzioa da,

ume gutxiago dira, eta **indartzen dute ikastolan egiten dutena**, eta ere **speaking gehiago** igual lantzen dute. (Sagasti ama, ELK15: 28)

Aipu honetan zehazki bazkaldu ondoren eta eskolara berriro sartu aurretik egiten den ingeleseko klaseari buruz ari da, eta horren abantailetakoa bat da jantoki ordua “aprobetxatzen” dela ingelesa egiteko, eta ez dituztela hainbeste ordu patioan ematen. Aipatzen diren beste onurak dira ume gutxi direla klasean eta ahozkoa lantzen dutela, horiek hezkuntza ez-formalaren abantailak dira, eta hori ingeleseko ia edozein akademiak eskaini ahal izango du.

Beste guraso batzuek esandakoaren arabera, abantailak izan arren, eskolaz kanpoko jarduerak beharrezkotzat jotzen ez diren jarduerak dira eta jarduera bakoitza aparteko gastu bat da hilabetero. Gaur egun EAEn seme-alabak dituzten guraso askorentzat gastu horiek seme-alaben gastuen barruan aintzat hartzen badira ere, onartu behar da dirua dela eta familia guztiek ez dutela diru hori izango eta ezin izango dietela euren seme-alabei azkenean abantaila izango den jarduera hori eskaini. Hau da, eskolaz kanpoko jarduerak egitea oztopoa edo muga izan daiteke horien kostu ekonomikoarengatik:

- (130) **Dificultades** entre comillas, pues bueno, yo tengo un trabajo que he currado unas veces más, otras menos. [Idiazabal amak] no ha tenido de lo suyo. Luego... pues al final **económicamente es un gasto adicional**, que dices “Ostras, a todo no llego”. Inglés para las dos, baloncesto para las dos, campamento... Dices “Hostia, pues algo si no se puede, no se puede”. Lo has intentado y lo sigues haciendo, van por ahí los tiros. **Logístico y económico**, pero otra cosa no. (Idiazabal aita, ELK06: 104)

Alde ekonomikoaz gain, gurasoek beste zailtasun batzuk topatu dituzte eskolaz kanpoko jarduerari lotuta: umeek jarduera gehiegi egiten dituztela eta umeek ere erabaki dezaketela ez joatea, edo piper egitea:

- (131) A veces **me planteo si no queremos que, como decía [Garamendi ama], que hagan demasiadas cosas**. Es que miramos qué hacen entre semana, sobre todo las pequeñas y pienso “¡Qué barbaridad!”. / Pero esto **no es porque nosotros hayamos decidido...** tenemos unas hijas que nos dicen, “Me quiero apuntar”. Ahora están haciendo **teatro** y seguido van a **saski**. (Etxebarria ama, ET2: 246 / 254)
- (132) Esan nahi dut egiten dutela [seme txikia] ingelesean denbora gutxiago egon zan ze [seme nagusiak] **erabaki zuen ez zihoala klasera y no había manera de meterle en clase... con lo cual**, erabaki genuen. Baina bueno, euki dute. / Igual orain ingelesa gehiago matxakatu? Ba ez dakit. Baina bueno, **ez badoaz klasera, nik ezin dut ezer egin**. Eguerdian ez badoa klasera, **no hay tu tía. Ezin dut behartu** eta azkenean, *pues si no va, pues mira*, ya ikasiko du. (Perurena ama, ELK11: 26 / 92)

Gaur egun, ume gehienek eskolaz kanpoko jarduerak dituzte. Horrek esan nahi du derrigorrezko hezkuntzako eskola-orduez gain, beste hainbat ordu dituztela ekintzekin beteta. Guraso batzuen ustez, bi edo hiru eskolaz kanpoko jarduera egitea gehiegizkoa da. Kasu batzuetan ere, seme-alaba nagusiagoek, piper egitea erabakitzen dute ez zaielako gustatzen, edo joan nahi ez dutelako. Horrekin gurasoek ikusten dutena da ezin dituztela behartu, eta

umeeek ere euren agentzia erabiltzen dute eskolaz kanpoko jarduerak aukeratzeko, edo horiek ez egitea erabakitzeke.

Gastu ekonomikoa dela jakin arren, guraso gehienek, aurreko (130) aipuko Idiazabal aitak barne, euren seme-alabek eskolaz kanpoko jarduera bezala ingelesa egitea erabaki zuten, batez ere ingelesa gaitasuna hobetzeko:

- (133) Bai, sartu genuen (alaba nagusia ingeleseko estraeskolarretan), ze ni etxean laguntzen nuen, baina ikusten nuen... bueno, ikastolan ari ziren esaten ondo dagoela, **ondo doala ingelesez**, eta daukan maila ba maila medioarekin zegoela eta ez zegoela arazorik, baina nik uste nuen, hemen laguntzen nuen ingelesarekin eta gero eta atzeragoa, eta **nabaritu nion ingelesarekin, ez zuela menperatzen eta beldurra hartzen hasi zela**. Eta klaro, nola hartu behar duzu hizkuntza bati beldurra? Ez. Eta orduan ba hori, [Madariaga ama] eta biok esan genuen, [Madariaga amak] ere sumatzen zuen eta adostu genuen, bueno, adostu ez, esan genuen “benga?” ba benga, pim pam. **Gutziz ados geunden kontu horrekin**. (Aurreikusten duzue [seme txikia] ere ingeleseko estraeskolarretarara eramatea?) **Nahiz eta bera ondo moldatu inglesarekin, bai, indartuko diot. Indartuko diot ze nik pentsatzen dut ingelesa behar behar beharrezkoa da**. Izango zaiela bizitzan. Guretzat garrantzitsuena izan da. Jende askok egin du karrerak, eta lanak aurkitu ditu gure adineko jendea ingelesa beharrezkoa dela eta nik pentsatzen dut atzetik datozenak askoz ere beharrezkoa izango dutela. (Madariaga aita, ELK08: 46-48)
- (134) **Ingelesarekiko** esango nieke egitea **errefortzu bat ikastolak edo eskolak ematen duenaz aparte txikitatik**, eta hori hobetzeko. (Rotaetxe ama, ELK14: 142)

Ikusten den moduan, gurasoek seme-alaben ingeles gaitasuna hobetzeko estrategia bezala identifikatzen dute eskolaz kanpoko jarduera bezala ingeleseko klaseak aukeratzeko. Baina ikusten da gurasoek beraiek ez dutela hori beharrezkotzat jotzen: adibidez, (46) aipuan ikusten da “ondo doala ingelesez” esaten duela gurasoak eta, hala ere, seme-alabek ingeles gaitasun handiagoa lortzea dute helburu, ingelesa “beharrezkoa” delako. Dirudenez, guraso hauek ez dira ingelesa egitera behartuta sentitzen: seme-alabentzat onuragarria dela sinesten dutelako egiten dute. Horrez gain, antzeman daiteke (134) aipuan “hobe hizkuntzak txikitik ikastea” ustean oinarritzen direla batzuk Lehen Hezkuntzatik ingelesa eskolaz kanpoko jarduera bezala egiten hasteko.

Akademia eskaintza eta eskariak gain, gurasoek ingelesa sustatzeko udalekuak, eta etorkizunari begira, egonaldiak atzerrian aipatu dituzte ingelesa sustatzeko estrategia moduan:

- (135) Ingelesa, azkenean gu ingelesa garatzeko... A ver, Euskal Herrian bizi gara eta nagusitxoagoak direnean... Ni adibidez aurten baneukan pentsata. Bueno, pentsata eta haiei esanda gainera, ba **asteburu luze bat edo, Londresera joango ginela laurok**. Ze nahi nuen, niri Londres pilo bat gustatzen zait, baina nahi nuen, haiek ikustea pum de repente, “Ostras Londresen gauz eta mundu guztia ingelesez hitz egiten du. Eta igual lehenengo egunean ez dut piperrik ere ulertzen baina gutxinaka, gutxinaka belarria hartzen zait, eta aiba, ez dut guztia ulertzen, baina zertxobait hartzen dut”. (Madariaga aita, ELK08: 118)
- (136) Tenemos algún amigo que vive en Inglaterra, que hemos visitado hace poco y nos decía, **que fuera allí a Inglaterra durante una temporada. Y en algún momento sí que me gustaría**

llevarles. Lo que pasa es que ellos todavía son un poco rehecos al tema. (Dorregarai aita, ELK02: 40)

(137) Cuando sean un poquito más adolescentes, más mayores, pues a ver si podemos hacer que hagan algún tipo de **intercambio con Irlanda**. O algún tipo de colegio para hacer una **inmersión** en el idioma. (Kalamendi ama, ELK04: 34)

(138) Pentsatuta geneukan, ba igual ya nagusitzen direnean edo, **udalekuren bat atzerrian** egitea ingelesez (Rotaetxe ama, ELK14: 128)

Ingelesaren sustapenerako, denboraldi baterako murgilketa bilatzen dute, (137) aipuan esplizituki agertzen den moduan, baina ez soilik murgilketa hizkuntzan, baizik eta hizkuntza hori nagusi den testuinguru batean bilatzen dute gehienek. Jasotako datuetan aipatu diren lekuak ingeles murgilketarako Londres, Ingalaterra, eta Irlanda izan dira gehienbat.

Hezkuntza ez-formala izan da ingelesa sustatzeko gehien errepikatu den estrategia. Batez ere, ingeleseko klaseekin eskola-orduak ez direnetan astean zehar, edo udalekuen bitartez. Baita eremu informalean ere, familiarekin bidaiatzea eta egonaldiak egitea agertu dira estrategia egoki bezala. Eremu honetan ingelesari pisu gehiago ematea bat dator aurretik aurkeztutako emaitzekin. Izan ere, 6.1. eta 6.2. ataletan erakutsi da familia eta hezkuntza eremuetan euskarari ematen zaiola lehentasuna (hizkuntza-kudeaketari dagokionez) eta ingelesari ez zaiola garrantzi gehiegirik ematen. Maila ideologikoan, ordea, 5.1.1. azpiatalean ikusi da ingelesari hainbat balio atxikitzen zaizkiola eta guraso hauek garrantzia ematen diotela. Horregatik ez da harritzekoa aurreko familia eta hezkuntza eremuetan agertu ez izana eta eremu ez-formal honetan protagonismoa izatea.

Laburbilduz, eskolaz kanpoko jardueren eremua garrantzitsua da euskararen eta ingelesaren sustapenerako. Guraso asko saiatzen dira euskaraz dauden jardueri lehentasuna ematen euskaraz diren jarduerak ehuneko ehunean euskaraz ez izan arren. Guraso gehienek ingelesa aipatutako jardueren bidez sustatzen badute ere, ikusten da aukera izatekotan, euskararen alde egiten dutela; guraso hauek ez dute planteatzen kirola ingelesez egitea, adibidez.

6.4. Aisialdia eta produktu kulturalen kontsumoa

Eskolaz kanpoko jarduerak eremu ez-formalaren barruko jarduerak dira, entitateek eskaintzen eta kudeatzen dituzten ekintzak dira. Aisialdia eremu informala da, eremu formala eta ez-formaletik kanpo egiten diren ekintzak batzen ditu.

Aisialdiko ekintzen artean lagunekin egotea eta produktu kulturalen kontsumoa sartzen dira besteak beste. Produktu kulturalak antzerkiak, pelikulak, serieak, liburuak eta bestelakoak

izan daitezke eta horietako batzuk, hala nola antzerkiak eta irakurketa saioak, jarduera antolatuak izan daitezke.

Guraso batzuek landu edo kontrolatu beharreko eremu bezala identifikatzen dute, beste batzuek ez kontrolatzea edo kudeatzea erabakitzen dute eremu informala libreagoa den eremu bezala ulertzen baitute. Eremu honetako jarduerak edo ekintzak kudeatzen dituzten gurasoek seme-alabek hizkuntzak garatzeko edota hizkuntzen presentzien desoreka konpentsatzeko helburuarekin egiten dute. Baina erakutsiko den moduan, guztiz kontrolatuta zein kontrolik gabekoa izan, aisialdian ere hizkuntzen kudeaketa gertatzen da, estrategia esplizituak zein inplizituak izan.

Atal hau beste hainbat azpiataletan banatuta dago. Lehenengo azpiatalean euskara eskolako hizkuntza bakarrik izatearen ikuspegiarekin apurtzeko seme-alaben aisialdia kudeatzearen garrantzia azaltzen da (6.4.1), ondoren aisialdian lagunekin izaten den elkarrekintza sozial informalei buruzko azpiatala dago (6.4.2), guraso gutxi batzuek hori ere kudeatzea erabaki baitzuten. Ondorengo azpiatalak bestelako produktu kulturalen kontsumoari buruzkoak dira: jarduera antolatuak (6.4.3), euskara sustatzeko musika eta irakurketa (6.4.4) eta pantailen kontsumoa (6.4.5), sare sozialak ere aipatzen dira pantaila kontsumoari lotuta (6.4.6), ingelesa sustatzeko pantaila kontsumoa (6.4.7), eta, azkenik, produktu kulturaletan gaztelaniaren presentziari buruzko azpiatala (6.4.8).

6.4.1. Seme-alaben aisialdia kudeatzea garrantzitsua da euskara-hezkuntza lotura apurtzeko

Aisialdia kudeatzeko arrazoen artean guraso batzuek uste dute garrantzitsua dela euskara-hezkuntza lotura apurtzea eremu informal eta libreko ekintzak euskaraz eginez:

- (139) **Yo no quería que tanto [seme txikia] como [seme nagusia] asociaran euskara a ámbito académico.** O sea, yo lo que buscaba con todo esto **es usar el euskara en un entorno que no sea solo ikastola**, es asistir a este tipo de jornadas. Pero te quiero decir que yo, ir a aprender **Olgetan, a “Bat bi hiru eguzki” euskaraz**, pues a mí como persona adulta, pues aportarme, poco. Y luego por ejemplo **ir a teatro o al cine, en euskara**, pues es que, [Kalamua aita] y yo, miramos la pantalla y lo vemos con deportividad, pero te quiero decir que no es una forma de decir “Bua, voy a disfrutar”, no. Si yo voy a escuchar en un idioma que yo manejo, pues puedo decir, “Mira, estoy viendo una película infantil, pero pues mira”. Pero claro, estás viendo una película en euskara. **Nuestro nivel de euskara es muy primitivo, muy básico**, pero también le da una forma de **hacer cosas en euskara, que no sea solo ikastola**. Que no solo sea ámbito ikastola, que eso sí que era algo que lo hemos intentado. (Kalamua ama, ELK04: 32)

Kalamua familiako gurasoek ia ez dakite euskaraz, eta etxean ezin dute euskaraz egin ez dutelako gaitasun nahikoa euskaraz egiteko. Hala ere, Kalamua amak hausnarketa sakona erakusten du aurreko pasartean ez duelako nahi euren bi semeek euskara hezkuntza eremuarekin soilik lotzea; hezkuntza-euskara asoziazioa apurtu nahi zuela adierazten du.

Euskara soilik hezkuntza formalarekin lotzea oso kaltegarria da lotura hori egiten duten ikasleek ez dutelako kalean euskaraz hitz egin nahi euskara eskolako hizkuntza delako; bakarrik eremu edo testuinguru horretakoa, ez kalean edo lagunekin erabiltzekoa.

Hala ere, ama honek onartzen du egin duten esfortzuarekin ere ez dutela lortu hezkuntza-euskara lotura hori apurtzea seme nagusiaren kasuan:

- (140) Los dos manejan euskara y castellano muy bien, pero yo una de las cosas que sí que noto de diferencia entre ellos, es que, **[seme nagusia] con el tema del euskara, lo tiene muy muy vinculado al ámbito académico.** Lo tiene muy interiorizado, a pesar de todo lo que... del teatro, del cine... Es que objetivamente, hemos ido más al teatro, al cine y demás cosas con él que con su hermano. Y tendría que ser todo lo contrario, ¿no? Pues no. Académicamente, vincula el euskara mucho a ikastola y clase. (Kalamua ama, ELK04: 80)

Beste guraso batzuek hezkuntza formala edo hizkuntza baten ikasketa, prozesu desatsegin batekin lotzen dute, eta hizkuntza sentimendu negatiboekin ez lotzeko, komenigarria da bestelako ekintzak egitea, norberak gustuko dituenak, hizkuntzaz gozatzeko:

- (141) **Lortu beharko luketela euskararekin harreman bat, baino de ocio,** ez dakit zelan esan euskaraz. Hori, uda datorrela, eta Mundakan dagoela udaleku bat eta surf ikastaro bat egiteko. Horrelako harremanak **euskara sartzea euren bizitzan baino era polit batean eta ez bakarrik euskaltegi baten bidetik ez ikastea, baizik eta ikastea beste era batean.** Eta gero bai ikasi, klaro. Nire gomendioa izango litzateke **“Ez baduzue euskara gorrotatu nahi, saiatu ekintza dibertigarriak, baina euskaraz bilatzen”.** (...) Ze **ingelesarekin,** lehen esan dizudan moduan, niri gertatu zitzaidan. Gero ikasi izan dut aurrerago, baino **niretzat apurtxo bat tortura izan zen.** Eta gauzak beste era batera ikasten direnean, gustora hartzen dituzu, baina ez bakarrik hizkuntzak. (Querejazu ama, ELK12: 156-158)

Aurreko gurasoak “gorroto” hitza erabiltzen du berarentzat ingelesaren ikasketa prozesua “tortura” izan zelako, eta hori gertatzeko arriskua dago ez badira ekintza dibertigarriak egiten. Hau da, hezkuntza formala ez den beste eremu batzuetan hizkuntzaz gozatzeko aukera eskaini behar da ez bakarrik hizkuntza bera ikasteko, baizik eta hizkuntzaz gozatzeko eta hizkuntzarekin lotura dibertigarria edo ona izateko.

6.4.2. Aisialdiko elkarrekintza sozial informalak

Ume, gaztetxo eta gazteen aisialdian hizkuntza gutxitua sartzea estrategia eraginkorra izan daiteke hizkuntza gutxitua bultzatzeko. Izan ere, EAEn gero eta arreta gehiago ari da jartzen eremu honetan, bai erakunde publikoetako Hizkuntza-Politika ofizialean, bai euskalgintzan. Tesi honetako partaide batzuek horrela ikusi dute, izan ditzakeen hainbat abantaila azpimarratuz: euskara-eskola lotura apurtzea, erabilera informalerako eremu naturalak direlako; eta euskara emozio positiboekin eta esperientzia ludikoekin lotzeko. Aisialdian erakundeek eskaintzen dituzten jarduerak, zein egoera informalagoetan gertatzen diren elkarrekintza sozialak sartzen dira. Eremu hori bultzatzearen alde dauden gurasoek hainbat ekintza eta jarduera mota aipatu dituzte, jarraian aurkeztuko direnak.

Aurrekarietan azaldu den bezala, beste FHP ikerketa batzuetan agertu izan da estrategia bezala hizkuntza gutxitua erabili ahal izateko taldea sortzearen ideia:

- (142) Guk egin genuen pixkat **talde euskalduntxo bat eta azkenean zu batzen bazara, ba umeak ere**, ze klaro, (...) guk hemen inor ez genuen ezagutzen. Orduan... ba bai, gu ere batu gara euskaldun jendearekin. (Jauregi ama, ELK03: 164)

Hizkuntza bat ikasteko, hizkuntza erabili egin behar da, eta *gehienezko engaiamenduaren* estrategian (Yamamoto, 2001) (ikus 2.2.2.2. azpiatala) aisialdia ere sartu daiteke, egoera informaletako egoera komunikatiboak barne. Horretarako, eta batez ere hizkuntza gutxituen kasuan, estrategia egokia izan daiteke euskaldunek euskaraz egiten duten sareak bilatu edo sortzea. Horrelako taldeek *arnasgune* moduan funtzionatzen dute eta, beraz, ez bakarrik helduek, umeek eta gaztetxoek ere euskaraz normaltasunez eta *natural* egiten dute halako harreman sareetan.

Baina badaude erakundeek eskaintzen dituzten jarduera antolatuak ere eta hainbat gurasok aktiboki aprobetxatu egiten dituzte: zinema, antzerkiak, ipuin-kontaktak eta bestelako aisialdiko jarduera antolatuak eskaintzen dituzten erakundeak. Getxoko udalaren programazioan horrelako asko daude. Jakina, kultur jarduera horiek gozamenerako egin dira, baina guraso batzuek euskara sustatzeko estrategia bezala aipatu dituzte.

Gainera, Getxon badago euskararen sustapenerako elkarte bat, Egizu, guraso batzuek elkarrizketetan aipatu dutena. Erakunde honek euskara sustatzeko hainbat jarduera eskaintzen ditu adin ezberdinetako pertsonentzat, eta baita familientzat ere; gehienak doan. Ekintza guztiak euskaraz eskaintzen dira eta batzuetan talde guztiz euskaldunak edo mistoak sortzen dira gurasoen profilaren arabera. Egizuren barruan dagoen Sendi ekimeneko hainbat ekintzatan euskara gutxienez ulertu egin behar da ekintza osoa euskaraz garatu ahal izateko eta euskararentzako arnagune bat sortzeko. Euskaraz ez zekien guraso batek oztopo bezala identifikatu zuen euskaraz ez jakitea, ezin izan zuelako ekintza batzuetan parte hartu:

- (143) **Cuando eran pequeños, yo estuve apuntada con ellos a Olgetan.** Sabes esta iniciativa de Egizu que hay aquí, que puedes ir con niños pequeños, **a aprender juegos y canciones en euskara**. Entonces hice 2 años con [seme nagusia], y un año con [seme txikia]. ¿Qué pasa? Lo de Olgetan, había opción a familias que hubiera de euskaldunes, o familias que no nos manejáramos en euskara, pero era para estas edades pequeñas. Que igual estaba, [seme txikia] igual estaba en primero de infantil. Primero y segundo de infantil. Y luego hice con [seme txikia] un año más. ¿Pero qué pasa con este tipo de iniciativas? Que **según se van haciendo mayores, puedes participar en familia, pero ya solo es para familias euskaldunas**. Y claro, como no somos familia euskalduna, pues al final no nos apuntamos a más historias. Porque Egizu sigue haciendo cosas. Ahí nos hemos visto como un poco como apartados y dije, bueno, pues ya está, hasta aquí hemos llegado. (Kalamua ama, ELK04: 24)

Aipuan ikusten denez, Egizuren ekintzak oso lagungarriak izan dira familia horrentzat euskarazko beste eremu bat eskaintzeko bi semeei, baina gurasoek euskaraz ez jakitea oztopoa

izan da ekintza gehiagotan parte hartzeko. Azken finean, euskaraz ez jakiteak esan nahi du gaztelania erabili beharko dutela euskararen babesgune bezala pentsatutako eremu batean.

Euskaraz ez dakiten gurasoentzat, jarduera antolatutako euskara sustatzeko estrategia egokiak izan daitezke, Kalamua amaren (140) eta (143) aipuetan erakutsi den bezala. Antzerkia, zinema eta abestiak bezalako jarduera antolatutako aipatu dira euskara sustatzeko eta *euskara-eskola lotura* apurtzeko estrategia bezala (agian, abestiena erabilera sinbolikoagoa dela pentsa daiteke).

Jarduera antolatuen artean antzerkiak eta kontzertuak aipatu dituzte euskara eremu informalean sustatzeko estrategia bezala hainbat gurasok, euskaraz ez dakitenek, zein euskaraz dakitenek:

- (144) Gailuak badaude, orduan nahi baldin baduzu... produkzioa dago. (...) Eta nik **kontzertuetara** eraman izan dut, eta **antzerkiak** eta **Pirritx eta Porrotx eta ikuskizunak** eta jo, garai batetan joaten ginen hemen (...) musika eskolara igandero igandero antzerkia zegoen euskaraz. Eta astero eramaten nituen. Igandero igandero. **Antzerkia euskaraz** ikustera. Eta gero [kultur elkarteko] kidea naiz ere bai, (...) **kultur elkartea**, eta orduan, han zerbait antolatzen baldin badute, hara joan gara ere bai. **Kultur etxeak** ere hemen, askotan ba **ipuin kontalariak** eta antolatu egiten ditu gabonetan eta joaten gara entzutera, orduan, ez, nik egia esan, **erraztasunak topatzen ditut eta aprobetxatzen ditut** gainera. (Letamendi ama, ELK07: 100)

Aisialdian euskaraz egiteko horrelako strategiak guraso askok aipatu dituzte, eta ez bakarrik euskaraz dakiten gurasoek, Kalamua amak eta Baigorri amak kasu. Hau da, aisialdiko jarduera antolatutako aprobetxatzea estrategia egokia izan daiteke euskara sustatzeko edozein profil linguistikotako familietan. Euskaraz ez dakiten gurasoek zailtasunak dituzte umeentzako jarduera horiek jarraitzeko, eta behar bezala baloratu behar da egindako ahalegina eta erakusten duten konpromisoa, baina gurasoek esandakoaren arabera, haientzat garrantzitsua da aukera horiek aprobetxatzea.

6.4.3. Irakurketa: euskararen sustapenerako estrategia

Irakurketa ere hizkuntzak sustatzeko estrategia bezala identifikatu da, baina oztopo batzuk topatu dituzte euskara sustatzeko irakurketaren bidez. Alde batetik, txikitik egiten den irakurketa partekatuan euskaraz ez dakiten gurasoek oztopoak dituzte:

- (145) Nosotros **siempre hemos leído con ellos**, y cuando ellos han empezado a leer, pues “Venga, tú una página, yo otra página”, hasta que han cogido fluidez, entonces es algo como muy de familia. Y claro, **ni [Kalamua aita] ni yo leemos bien en euskara**. (...) Entonces, difícilmente le puedes poner un tono o una gracia. (Kalamua ama, ELK04: 20)

Beraz, euskaraz ez dakiten gurasoek ezin izan dute euskaraz irakurri euren seme-alabekin eta irakurketa partekatua egiten zutenean, gaztelaniaz egiten zuten. Antzerkietan ez bezala,

irakurketan euskaraz ez jakitea oztopoa izan da guraso horientzat, behintzat txikiak zirenean eta irakurketa partekatua egiten zutenean.

Umeak hazi ahala, garrantzitsuagoa izan da irakurketa sustatzea. Guraso batzuentzat irakurketa orokorrean sustatzea da garrantzitsuena, irakurtzekoa euskaraz zein gaztelaniaz izan:

- (146) Irakurtzen dute gauero, hasiera ikastolan gomendatuta, bakarrik irakurtzen zuten euskaraz. Eta gero ya **3.mailatik aurrera, irakurri behar zuten 2 euskaraz, 1 erdaraz**. *O sea*, bi liburu euskaraz, eta hurrengo erdaraz, bueno, gazteleraz. **Eta saiatzen gara horrela mantentzen. Batzuetan oso gustora baldin badaude adibidez, ez dakit, liburu batekin eta hurrengo baldin badaukagu eta gazteleraz bada, asuntoa da irakurtzea**. Eta txikiak irakurtzen du, ez nuke esango derrigortuta, baina nagusiak irakurtzen duelako eta hori daukagu superaraututa: **“Lokartu baino lehen irakurri behar duzue bai edo bai”**. Baina gerra gehiago ematen du (txikiak). (Querejazu ama, ELK12: 68)

Guraso askok euskarazko irakurketa sustatzen dute euren seme-alabengan, baina, batzuek gustura irakurtzen badute ere, beste batzuek inposizio modura bizi dute, gaztelaniaz irakurtzea nahiago dute eta:

- (147) [Seme txikiari] adibidez, pilo gustatzen zaio irakurtzea eta [alaba nagusiak] ere nahiko irakurtzen du eta esan behar dut normalean irakurtzea ere **gehiago irakurtzen dutela igual gazteleraz**. Jo, ba ez dakit, **60-40 gazteleraz euskaraz...** ba ni pentsatzen dut ere errazago egiten zaiela ere gazteleraz. Ez dakit, ze honetaz ez dut honi buruz haiekin hitz egin. (...) [Seme txikiak] “Jeronimo Stilton” en liburu batekin dabil, baina badauka ere beste liburu bat ikastolan agindutakoa eta hori adibidez euskaraz da. Biekin dabil. *A ver*, **berari uzten badiozu, beti “Jeronimo Stilton” hartzen du. Baina noizean behin esaten diozu “Bestea ere irakurri behar duzu”**. (Madariaga aita, ELK08: 94-100 EDO 106)
- (148) [Seme nagusiak], lee en euskara, (...) si en mi ikastola dan palmas cuando va un crío y les ha leído dos **libros en euskara en verano**, pues bueno, **“Tú te lees 4** y a partir de ahí ya lees lo que te da la gana, que para eso estás de vacaciones”. (Kalamua ama, ELK04: 20)

Ikusten den bezala, ume batzuek euskaraz irakurtzen dute, baina gurasoek edo ikastolako irakasleak esan dietelako; bestela, gaztelaniaz irakurriko lukete errazago egiten zaielako gaztelaniaz irakurtzea, edo gaztelaniaz dagoena erakargarriagoa delako, edo dena delakoa.

Umeak behartu barik euskarazko irakurketa sustatu nahi duten gurasoek oztopoak topatu izan dituzte euskarazko liburuak edo liburu erakargarriak aurkitzeko, batez ere komikiak edo nerabe nagusientzako liburuak euskaraz:

- (149) (“Asterix eta Obelix” irakurri du) euskaraz. **Eta gutxi daude (komikiak euskaraz), ez pentsa. Hor ibili nintzen “Tintin” bilatzen eta ez nuen topatu** eta euskaraz zeudenak, horiek guztiak etxean daude. (Querejazu ama, ELK12: 75-76)
- (150) **Ella misma pide libros en euskara**. Ahora está leyendo mucho **Stephen King, John Verdon**, con 16 años, me dice, **“¿Por qué no hay de esto en euskara, aita?”** “Vamos a [liburudendaren izena] y preguntamos” (...) ¿Oye, **no se traduce nada en condiciones?** Le estoy dando **“Izurri berria”, “Goizuetako ezkongaiak”**, de Gotzon Garate para que tenga algo para leer en euskara ¡y me pide ese! ¿Por qué? Porque cuando coges un libro en euskara, lo siento, **los autores vascos**, que no se me enfade nadie, pero... **son unos tostones**. (Aranburu aita, ET1: 325-331)

Aipu bietan irakurketa espezifikoak aipatzen dira, euskarazkoak ez direnak eta horien itzulpena bilatzen ari ziren euskaraz irakurtzeko. Lehenengo (149) aipuko gurasoak ez zituen aurkitu berak nahi zituen komikiak euskaraz. Bigarren aipuan ikusten den bezala, Aranburu aitaren ustez, ez dago irakurketa interesgarririk edo onik euskaraz. Pantaila kontsumoaren azpiatalean identifikatu da euskal produkzioa behar dela, gehiago eta gaur egungo gizarteari interesatzen zaiona. Beharbada klabe horretan egon daiteke irakurketaren oztopoa.

Beste ume batzuen kasuan ez da hizkuntza bat bestea baino gehiago nahiago dutela, zuzenean ez zaie irakurketa gustatzen:

- (151) Nagusiak oso zaletasun handia dauka irakurtzeari eta ez dauka inongo arazorik irakurtzeko ez batan ez bestean (euskaraz ezta gaztelaniaz) eta txikiari ez zaio hainbeste gustatzen (irakurtzea) eta igual zaio euskara izatea zein erdara. **Arazoa ez da hizkuntza baizik eta ez zaiola gustatzen.** Azkenengo aldian hasi da aldatzen, baina nagusia oso txikitatik tragatzen ditu liburuak. Eta ez dauka inongo arazorik hizkuntzekin. Besteari kostatu zaio gehiago azkenengo aldian bai irakurtzen du gehiago, baina hizkuntzaren aldetik ez dauka... **kostatzen zaio aurkitzea zerbait interesgarria berarentzat.** (Foruria aita, ELK01: 53)

Beraz, esan daiteke umeek irakurtzeko ohitura badute, euskaraz irakurtzera motibatu (edo behartu) daitezke, baina parte-hartzaileek adierazitakoaren arabera, gurasoek kudeatu beharreko zerbait da. Gurasoek kudeatu ezean, ume askori edo batzuei ez zaie irakurtzea gustatzen eta, irakurtzekotan, gaztelaniara joko lukete.

6.4.4. Pantailen kontsumoa euskara sustatzeko estrategia gisa: aukerak eta oztopoak

Pantaila baten bidez kontsumitzen den edozein produktu kulturalari egin dakioke erreferentzia “pantaila kontsumoa” esaten denean. Azpiatal honetan telebistan, ordenagailuan, tabletan edo baita mugikorrean ere erreproduzitu daitezkeen pelikulei, serieei, bideoei eta bideo-jokoei egiten zaie erreferentzia pantaila kontsumoa aipatzen denean. Aurreratu den bezala, hainbat azpiataletan sakontzen da pantaila kontsumoan, baina honetan, euskara sustatzeko strategiaren ikuspegitik aztertzen da pantaila kontsumoa.

Aisialdiko hainbat jarduerekin gertatzen den bezala, pantaila kontsumoan ere guraso batzuek ez kontrolatzea edo kudeatzea erabakitzen dute:

- (152) Si quieren ver dibujos en euskara, los ven, pero **no puedo yo... No me veo con fuerza**, es decir, “Pues mira, pues no, no vas a jugar a nada de eso. Vete buscando un **videojuego en euskara** que entre delante.” (Foruria ama, ET2: 350 EDO 361?)

Gurasoen kontrolaren gaia ardurari buruzko 6.5. atalean sakonduko da, baina aipatzekoa da aisialdiko eremu honetan askok erabakitzen dutela gutxiago edo ez kontrolatzea, euren ustez eremu *libreagoa* delako, baina ez hori bakarrik: kontrolatzeko zaila ikusten dutelako ere bai. Aipuan dioen moduan, guraso batzuek ez dute indarririk horretan ere inposizioak ezartzeko.

Gurasoen indarrak gain, gurasoen nahia ere garrantzitsua da. Izan ere, familia osoak telebista elkarrekin ikusten badu, gurasoek erabakiko dute zer ikusiko duten, eta gurasoek gaztelaniaz dagoen zerbait ikusi nahi badute, seme-alabek hori ere ikusiko dute:

- (153) **[Alaba nagusiak] por ejemplo no ha visto tanto euskara, porque si sus padres están viendo “Gran Hermano”, que es en castellano, pues con esa edad, no. En cambio, [seme txikiari] igual le estoy metiendo yo más euskara.** (Hormaetxe ama, ET2: 369)

Aurreko aipuan ez da bakarrik argi geratzen umeek ikusten dutela gurasoek nahi dutena eta hori gaztelaniaz bada, gaztelaniaz ikusi beharko dutela. Ikusten da baita ere seme-alaben adinak garrantzia duela telebista edo pantaila kontsumoa kudeatzeko ala ez. Izan ere, txikiaren kasuan guraso hau prest dago telebista kontsumoa kudeatzeko euskararen mesedetan.

Pantaila kontsumoa euskara sustatzeko estrategia izan daitekeen arren, guraso askok hori egiteko oztopoak edo mugak identifikatu dituzte, batez ere eskaintzari dagokionez eskaintza gehiena eta erakargarriena gaztelaniaz dagoelako:

- (154) **Ikusi izan dituzte, bai, “Hartz Txiki”, eta holakoak eta “Pirritx eta Porrotx”, bai, baina beraien tendentzia da bestea maitatzera, berriena dena** eta guzti hori. Disney pelikulak estreinatzen dituztenean guk zinera eramaten ditugu eta ikusten dituzte danak. “Los Pitufos”, ez dakit zer, hau, bestea, dana. (Letamendi ama, ELK07: 42)
- (155) Batzutan igual **pelikula edo libururen bat gaur eguneko dena, azkenean ez daukagula aukera euskaraz ikusteko.** Ze ez daude doblatuak edo, horrexegatik **batzutan botatzen zara erdarazko pelikuletara** euskarazkoetara baino. (Otxoa ama, ELK10: 98)
- (156) Telebista gutxi ikusten dugu. Beraiek normalean **Netflix edo serie horiek ikusten dituzte eta hori... edukiak beti gazteleraz dira.** Euskaraz oso gutxi dago. / Txikitik euskaraz ikusten zuten, baina ya... Nik uste dut horretan **euskal telebistak lehenengo urtetarako badaula zerbait, baina gero, nagusitzen diren heinean ez daukate ezer.** Ez dago. Gero badaude batzuk engantxatzen direla “Goazen” edo horrekin, baina hori da gauza bat. (Foruria aita, ELK01: 34 / 38)
- (157) Neurri handi baten, **“Bob Esponja”k izugarriko mina egin zuen.** Danak ikusten zuten “Bob Esponja”, danak, eta gazteleraz zan. Gero hortik aurrera nire ilobak daukela berak baino 4 urte gehiago, haiek ikastolan... 14-15 urtera arte edo horrela, euskaraz egiten zuten, baina gero hortik aurrera etorri diran guztiak... *El dichoso Bob Esponja*... Eta hor telebista ez da konturatzen, izugarria da, umeak ez daukate ezebeaz ikusteko. **Txikiari gustatzen zaiolako “Doraemon” eta ikusten dugu** orain ere zombiekin. Zonbiak ikusten dugu eta programa hori oso ondo dago, asko gustatzen zait zombiena. Baina ez daukate ezebeaz. Lehen ostiraletan beti ematen zuten pelikulak euskaraz ikusteko. Hasi zen (...) “Go!azen”. **“Go!azen”ekin eta horrela, baina ez daukate ezer telebistan, es que no hay nada.** Nik jartzen nien etb1, *les da igual*. (Perurena ama, ELK11: 12)

Pantailako eskaintza gehiena gaztelania bezalako hizkuntza nagusietan dagoela argi dute guztiek. Baina gaztelaniaren nagusitasuna ez da aipatu duten oztopo bakarra: eduki horiek euskaraz egotekotan, euskaraz ikusiko luketela uste dute, hau da, programa gehiago euskaratu behar direla uste dute. Horrez gain, adinaren gaia agertzen da; ume txikiarentzako eskaintza

nahikoa dagoela uste dute batzuk, baina nerabeentzat ez dagoela diote. Diskurtso horiekin, esan liteke pantaila kontsumoa kontrolatzearen ardura kanpo agenteengan jartzen ari direla.

Pantaila kontsumoarekin jarraituz, gaur egungo pantaila kontsumoa ez da soilik telebistara mugatzen; YouTube dago, plataforma ezberdinak daude pelikulak, serieak eta dokumentalak ikusteko (Netflix, HBO, Disney+, Amazon Prime bezalakoak). Produktu kulturalak horien bidez kontsumitzeko era berri honek, oztopo berriak dakartza euskara bezalako hizkuntza gutxituentzat:

- (158) *Nik ikusten dudana da... Adibidez, (gazteei) zerbait gustatu behar bazaie, gaur egun **youtubersak** dira. (...) Niri ez zait bat ere gustatzen, nik ez dut ezagutzen gainera eta beldurra ematen dit nolabaitean, ezta? Baina... holako... sare sozialetan... edo giza... sareetan ikusten diren gauzak, **horiek asko jarraitzen dira**. Asko asko. Eta... klaro, zer? **Hor ipiniko dugu jendea euskaraz?** Edo zer? Ez dakit, ez dakit zelan sustatu daitekeen holakorik, baina egia da, hori jarraitu egiten dutela. **Eta hori erdaraz dago**. Eta... erdara eh... berdin zait eh, baina internetean vamos... ez dakit zenbat milioika bideo ikus ditzazkeuz, ta topau eta nahi duzuna egin eta **euskararen aldetik, topaten baduzu zeozer ikastetxearen inguruan izango da. Eta ez da erakargarria**. / Yo creo que cada vez vamos a consumir cada vez **menos televisión, vamos a consumir más tipo Netflix o lo que fuese y no en euskara porque no hay**. Ahí ha desaparecido por completo. / Si veo algo que me pueda enganchar por alguna casualidad, pues resulta que es una serie, pues yo qué sé, que me han dicho “¿Por qué no ves...? Es de **Netflix o de HBO**, es de no sé qué”. La buscas y me pego una maratón de 2-3 capítulos seguidos, fun-fun-fun-fun, consumo. Y eso un **etb3 no me lo va a proporcionar. Es que no vamos a consumir. Vamos a consumir YouTube**, y vamos a consumir... (Calamendi ama, ET1: 256-258 / 345 / 349)*

Calamendi amaren diskurtso honetan hainbat gai dira azpimarratzekoak. Alde batetik, gazteei gustatzen zaiena YouTubeko edukia da, eta hor euskaraz dagoena ikastetxeari lotuta dagoela, eta horregatik, ez da erakargarria. Diskurtso hori aurretik aipatutako euskaraz hezkuntza lotura apurtzearen beharrarekin lotuta dago; gazteek YouTube kontsumitu nahi badute euren aisialdian, haintzat erakargarria den edukia produzitu behar da euskaraz. Horrez gain, erreproduzio plataforma berri asko daude eta euskal telebistak ezin dio plataforma horietan eskaintzen denari konpetentzia egin, eta aldi berean, plataforma horietan ez dago euskarazko edukirik. Aipatzekoa da 2022an Netflix hasi zela edukia euskaraz, katalanez eta galizieraz eskaintzen, eskaintza hori mugatua da, baina Ikusentzunezko Legearen arabera, Netflix derrigortuta egongo da edukien %6 hizkuntza koofizialetan eskaintzera (Araluzea, 2022; Argia, 2022).

Ikusi den bezala, guraso askok uste dute ez dagoela umeei eta nerabeei gustatzen zaizkien pantailako produktuak, baina horrez gain, batzuen ustez, dagoena ere ez dela batere erakargarria eta dagoen eskaintzaren kritika egiten dute:

- (159) *Nik ikusten dut euskal telebista eta **euskal telebista 1 oso txarra da**. Ez du erakartzen. (...) Ez niretzat, ez inorentzat. Zenbatek ikusten dabe? Lau? Oso txarra da. (...) Baina ondo, ze izatea telebista bat izateagatik, oso ondo. Hemen gastatzen duzu dirua, jende askori ematen*

diozu soldata bat, eta *ya está, se acabó*, eta urte batzuk barru itxiko dugu. (Eta zer proposatuko zenuke etb1 erakartzeko?) Erakargarriagoa egin. **Ezin da izan telebista bat ematen duela los concursos de jota. Hori ezin da izan. Edo los partidos de pelota. Hori ez da telebistakoa.**(...) Jendeak zer eskatzen du? Jendeak eskatzen du *los partidos de pala y... las finales de jota?* Edo bestea? Ba egizu hori. **Ez dut esaten kentzea dena, baina... Joe, ez dakit, moldatu zaitetz zure garaietara.** Eta emaiozu... ba ez dakit, beste gauza bat. Beharbada ez zait gustatuko niri hori, baina bueno, erakarri jendea. *Es que* azkenean, mugatzen duzu. Ez duzu erakarriko inor. (Foruria aita, ELK01: 185-193)

Alde batetik, interesa pizten duten produktuen falta, bestetik dagoenaren interes eza, oztopoak daude berez euskara sustatzeko tresna bikaina izan zitekeen eremuan.

Pantaila kontsumoa hizkuntzak sustatzeko estrategia egokia izan daitekeen arren, hainbat gurasok pantaila denbora kontrolatzea erabakitzen dute gaur egun ordu pila bat ematen dituztelako pantailen aurrean eta ez dute hori nahi:

- (160) **Pantaila denbora ere neurtu behar duzu.** Ze klaro ume bateri uzten badiozu... Mugikorra, tableta eta telebistaren artean, batzen duzu ematen duen denbora eta ikaragarria da eta etxean nolabait hori kontrolatzen saiatzen gara. (Madariaga aita, ELK08: 78)
- (161) (**YouTube** kontsumitzen dute?) Ez. Horretan **oso talibana naiz** eta momentuz mundu hori guztia daukat super itxita. Oso itxita. Ezin dute erabili holan interneta baimen barik, eta ez dira ibiltzen YouTube sartuta ez ezertan **adinaren** kontuagatik. (Eta urte batzuk pasata?) Momentuz **ez dut uste hor dagoenik ezer eurentzat.** Eta holan **interneten erabilpena daukate mugatuta eta erabiltzeko baimena eskatu behar didate.** Niri edo aitari. (Eta telebista?) Jo, hemen bebai **ezin da piztu telebista baimen barik**, baina nik uste dut nahiko orokorra dela. *O sea*, astean zehar ez daukate denborarik gauza piloa dituztelako eta asteburuan ba... orain etxean gaude, baina bestela, ez pentsa denbora asko pasatzen dugunik etxean. Oso mugatuta dago bebai. (Querejazu ama, ELK12: 89-96)

Interpretatu daiteke ume gehientzat pantailak erakargarriak direla, pantailak erabiltzea gustuko duten zerbait dela. Umeei gustatzen zaien zerbaitetan zenbat denbora eman dezaketen edo noiz erabili dezaketen kontrolatzen badute gurasoek, denbora edo tarte horretaz disfrutatzeke era libre batean izango da. Edukien hizkuntza ere kontrolatzen badute, askatasun hori mugatzen dute (gehiago) eta umeek erabaki dezakete pantaila kontsumoa ez dela hain erakargarria, baina, beharbada, hori ere ez da emaitza txarra horren kontsumoa kontrolatu behar badute.

Horrez gain, bigarren eztabaida taldean telebistako edukiak kontrolatu ditzaketen ala ez eztabaidatu zen:

- (162) Foruria ama: Podemos influir.
Hormaetxe ama: **Podemos elegir lo que vean.** Yo cojo y la corto, a las 10 se apaga la tele o a las 9:30, se apaga la tele, me da igual lo que estás viendo.
Foruria ama: Tú no la dices **“En esta tele solo hay una cosa, “ETB1”, o “ETB3”, y no puedes ver otra cosa”.** Tú eso no se lo dices.
Hormaetxe ama: No, pero podría. (...) Me refiero que lo mismo que le capas... Yo, por ejemplo, con el tema móviles y tablet y no sé qué soy super *“puff” (zorrotza dela adierazi du keinuz)* y la tengo capada, la tengo con control parental, **también le puedo poner un control para (ver la tele).**

(Foruria ama eta Hormaetxe ama, ET2: 377-391)

Guraso batzuek diote aukeratu dezaketela umeez zer ikusten duten, baina erabakitzen dutela kontrol hori ez egitea, eta pantaila kontsumo libreago bat eskaintzea. Beste batzuek uste dute ezin dutela hori aukeratu. Ikusten den moduan, aisialdiko eremuan kontrola ezartzea ala ez oso polemikoa da.

6.4.5. Sare sozialak

Ikerketa honetako ikergaiak gazteak ziren ikerketaren garaian sare sozialetan ibiltzeko, eta horregatik ez dira gehiegi aipatu gurasoen diskurtsoetan, hala ere, badaude horiek aipatu dituzten gurasoak batez ere seme-alaben pribatutasuna eta gurasoen kontrolari lotuta:

- (163) ¿Pues qué ve [alaba nagusiak]? Pues **consume las redes sociales con las amigas. Instagram, Twitter, lo que está ahora de moda. Yo creo que será en castellano.** El tema Twitter, Instagram... no te lo sé decir, porque, para empezar, imagínate, **no te puedes ni acercar al teléfono.** Si quieres meter el morro, “¿Qué haces?”, imposible. (...) Yo pues **igual he hecho mal, pero no sé, he respetado mucho el no meterme...** Prefiero que me lo cuente o pillarle yo en un fuera de juego y montarle una bronca, a ir a meterme. No sé, hacer de detective no me gusta. (...) Ahora, joder, **con la edad que tiene [alaba txikia], dices, “¿Qué hostias estás viendo?”.** Cuando está aquí conmigo, intento, y siempre que cojo y la pilló a todo correr sin que me vea, claro, intenta también taparlo, si está viendo esas cosas que te digo de cómo se tira de un puente, de esto, cosas de esas y sobre todo muchos trucos caseros o... no sé. (Idiazabal aita, ELK06: 82-86)

Ikusten da eremu batzuk zailagoak direla kontrolatzeko pantaila kontsumoaren barruan, batez ere sare sozialak. Badaude teknologia berrien eremuan kontrolatu beharreko hainbat gauza: pantaila kontsumoaren denbora, eduki sexuala, cyberbullyinga, eta abar, baina ez da hain erraza guztia kontrolatzea eta guraso askok aisialdia eta hor barruan, pantaila kontsumoa, eremu pribatu eta libre bezala identifikatzen dute, gurasoen kontrolaren kanpoko eremua, aurreko aipuan identifikatu den bezala.

Euskararen pantaila kontsumoari buruzkoa laburbilduz, esan daiteke euskaraz dagoen eskaintza ez dela nahikoa ez kantitate aldetik, ezta kalitate aldetik, dagoena ez delako erakargarria. Orokorrean eremu oso interesgarria izan daitekeen pantaila kontsumoa euskara sustatzeko, oztopoz beteta dagoela dirudi.

6.4.6. Pantailen bidez ingelesaren presentzia handitzeko estrategiak

Ingelesari dagokionez, aldiz, pantaila kontsumoa ingelesa sustatzeko nahikoa estrategia ontzat identifikatu da. Besteak beste, pelikulak eta serieak jatorrizko bertsiotan ikusteko aukera dagoelako:

- (164) (¿Qué habéis hecho para fomentar el aprendizaje del inglés?) Yo lo que intento es **poner películas. Subtituladas en versión original,** pero la verdad es que no... En un principio

parece que no quieren... pero yo eso, intento ponerles. El otro día vimos “Frozen” en inglés. (...) [Alaba txikiak] no puede leerlo tan rápido, pero bueno, también es una forma de aprender a leer, si quieres... es bueno para todo. Eso me parece que voy a intentar hacerlo más. (Dorregarai aita, ELK02: 77-80)

(165) Ni askotan [seme txikiari] **tranpa egiten diot**. Bera asko ikusten du, adibidez, ba hori esan dizudana “Ninjago”, eta berak ikusitako, nik badakit, markatzen dizu ikusita dituen episodioak eta egiten diodana da “**Hau ikusiko duzu berriro?**” “Bueno, eh...” “Venga bai, **ikusi eta ingelesez**” Ze bera, ni badakit gidoia gaztelaniaz badaukala, orduan, **ingelesez jartzen badiozu nolabait, ikasten du. Nik ipintzen dut eta jartzen diot ingelesez askotan**. (Madariaga aita, ELK08: 80)

(166) No me pueden rechistar porque ellos saben que entre semana en mi casa todavía funciona un poco la **censura televisiva y de maquinitas**. Es decir, ellos saben que **la tele y las maquinitas son solo para el fin de semana**. Entonces, aunque ahora estemos en casa (COVID-19ko konfinamenduz ari da), de lunes a viernes sigue siendo de lunes a viernes. Con lo cual, pues “**Si queréis ver un capítulo, tiene que ser en inglés**”, es parte de la asignatura de inglés que estamos haciendo. (Kalamua ama, ELK04: 34)

Aurretik azaldu den moduan, familia hauetako seme-alabak oraindik gazteak dira eta euren ingelesa gaitasuna mugatua denez, gurasoek ez dute planteatzen pantaila kontsumo osoa ingelesez ezartzea, planteatzen dutena da aurretik euskaraz edo gaztelaniaz ikusitako pelikula edo seriea berriro ikustea baina ingelesez. Guraso batzuek estrategia hau aurrera eramaten duten arren, aipatzekoa da honek ere bere oztopoak dituela eta ume gehienek ez dutela telebista ingelesez ikusi nahi, azkenean esfortzu bat delako eta askotan, egiten dute “tranpa” egiten dietelako (165) aipuan bezala, edo astean zehar telebista ikusteko aukera bakarria delako (166) aipuan bezala.

Hala ere, ingelesa sustatzeko estrategiak inplementatzerako orduan, guraso batzuek zailtasunak izan dituzte umeekin:

(167) Con [alaba nagusia] me he enfadado un poco con el **puñetero First de los cojones**: “Pero aita, si es una bobada, si yo ya se, si eso me pongo y lo hago en un pi pa”. “Pues hazlo, cojones”. “No, pues es que, si me presento, ya le he dicho a la profesora...” “Joder, pues hazlo”. Se ha hecho vaga porque dice, “ya lo tengo controlado, tampoco es para tanto”. Y yo le digo, “que sí joder, que eso es para tu curriculum”. (...) A [alaba nagusia] le han salido dos becas. Una el año pasado y otra el anterior. (...) La de francés, bueno vale, nos convenció un poco que solo había dado un poco y ahí, **por culpa del pueblo porque como son fechas de verano, ella quiere ir al pueblo**, bueno, el año pasado nos enfadamos mucho con ella. Le tocó una en Inglaterra, hostia, pagada por el Gobierno Vasco, que tú tienes que pagar una pequeña parte, pero joder, era pasar 15 días en Inglaterra, pero con el tema del pueblo, luego te convence, “para eso estoy estudiando, para eso estoy haciendo esto...” Bueno, y no lo hizo. (Idiazabal aita, ELK06: 110-112)

(168) [Seme txikia] **ez dago motibatuta ingelesarekin**, eta orduan... ateratzen du, **ez dio garrantzirik ematen**. Nik eskaini diot bebai akademia eta inoiz esan du ez zekitela gauza handirik, orduan nik eskaini diot, momentuz berak dio ez duela nahi, alfer hutsa delako, baina **hurrengo urtean bai saiatuko naiz bilatzen zerbait. Behintzat motibatze**ko pixka bat ze nahiko desmotibatuta dago horrekin (Nafarra ama, ELK09: 22)

- (169) (Si es algo que te habría gustado hacer antes, ¿por qué no lo haces ahora? El decir que la tele se ve en inglés.) ¿Qué hago? Eso es un poco difícil... **Llegar del trabajo**, y es que al final... **por no estar discutiendo**... es que es un poco... Se puede intentar, pero... si yo ya te digo que **intento hacerlo de una manera no drástica**. Como lo de “Frozen”, el otro día. Que al principio no querían, ahí se quedaron, “Se va a ver así y el que quiera que lo vea, y el que no quiera, que no.”, y se quedaron los dos. (Dorregarai aita, ELK02: 259-260)

Ikusten den moduan, ingelesaren kasuan gehienbat umeen motibazio falta da oztoporik garrantzitsuena, ez dutela egin nahi beste gauza erakargarriagoak egitea nahiago dutelako. Lagunekin egotea nahiago dutelako atzerrira joan beharrean (167) aipuan bezala, edo ingelesari garrantzirik ematen ez diotelako (168) adibidean bezala. Nahi ezaren aurrean, guraso gehienek “borrokan” ez ibiltzea nahiago dute “por no estar discutiendo” (169) aipuan bezala, baina saiatzen dira era batera edo bestera konbentzitzen, edo etorkizunerako uzten dute ez baitute etsi nahi balioen azpiatalean ikusi den moduan guraso gehienek uste dutelako ingelesak garrantzi handia duela (ikus 5.1.1).

Oztopoak badaude ere, teknologia berriak ingelesa ikasteko motibazioa izan daitezke. Izan ere, teknologia berri gehienak ingelesez sortzen dira gero beste hizkuntza batzuetan ere funtzionatzeko aukera badute ere. Guraso honek dio bere semeari ingelesa gustatzen zaiola praktikotasuna ikusten diolako (balio instrumentala) eta ingelesa egiten duela berak nahi duelako:

- (170) **Ingelesa gustatzen zaio**, gainera, pues hori, bideojokoak maite ditu eta argi dauka bideojokoak, programatzea eta holakoak egitea gustatzen zaizkio egitea, eta horretarako kurtsoetara joan denean, berak eskatuta, programazioa, robotika, guzti horrena, asko gustatzen zaio, eta bera kontziente da ingelesa behar duela horretarako. Orduan, **oso gustora ikasten du. Alde praktikoa ikusten diolako**, baina gu momentuz, hori umearengan, hori sustatzeko, zailtasunak ez ditugu ikusi, *porque* berak erabaki zuen klasetara... **Berak erabakitzen du non apuntatu eta nora ez**, eta ez duenean jarraitu nahi, berak esan du “Ez dut jarraitu nahi” eta umeari borratu egiten zaio, borratzen dugu umea. (Sagasti ama, ELK15: 110)

Azpiatal honetan erakutsi den bezala, pantailen kontsumoa ingelesa sustatzeko estrategia egokia izan daiteke; are gehiago, tesi honetako gurasoek aukera gehiago ikusten dituzte pantailen bidez ingelesa sustatzeko euskara sustatzeko baino. Hala ere, ingelesa sustatzeko estrategiek ere oztopoak dituzte, batez ere aisialdiko izaera libreagoari lotuta eta umeen agentzia eta nahiari lotuta.

6.4.7. Gaztelaniaren nagusitasuna produktu kulturalen eskaintzan

Gaztelaniari dagokionez, berriro ere kostatu izan da gurasoen diskurtsoetan gaztelania topatzea, askok uste dutelako gaztelania ez dela sustatu behar testuinguru soziolinguistikoaren interpretazioei buruzko 5.2.1. atalean erakutsi den moduan. Beraz, ez da identifikatu gaztelania sustatzeko estrategiarik. Hala ere, elkarrizketetako azken galderan gurasoei eskatzen zitzaien

etorri berri den familia bati gomendioak emateko euskara, gaztelania eta ingelesa sustatzeko, eta horretan bai, guraso batek estrategia bakar bezala irakurketa aipatu zuen gaztelania sustatzeko:

- (171) Eta gaztelaniarekiko ba irakurtzea, ez dakit. **Irakurketa eta gaztelaniaz badaudelako idazle oso oso onak.** Literatura esango nuke. (Rotaetxe ama, ELK14: 142)

Aipuari begiratuta, irakurketa aipatzen du estrategia moduan, baina badirudi estrategia ez-esplizitua dela, ezkutukoa. Izan ere, gaztelaniaz idazten duten idazle asko daude, eta irakurtzen duten askok seguruenik gaztelaniaz irakurriko dute (edo euskaraz gain gaztelaniaz ere bai). Hau da, esplizituki gaztelania sustatzeko asmoarekin egiten ez bada ere, familia askotan gaztelania sustatzen da irakurketa eta pantaila kontsumoaren bitartez:

- (172) **La fuente principal del castellano es la tele.** Desgraciadamente la tele es una herramienta maravillosa para que estén ahí sin molestar. (Aranburu aita, ET1: 104)

Berez, gaztelania sustatzeko estrategia espliziturik ez izan arren, ez da identifikatu gaztelania sustatzeko oztoporik. Badaude gaztelania gaitasuna mugatuagoa duten seme-alaba batzuk eta guraso batek estrategia bezala esplizituki esan zion bere alabari gaztelaniaz irakurtzeko, baina honek ez zuen nahi pixka bat gehiago kostatzen zitzaiolako:

- (173) (COVID-19aren) Konfinamendua hasi zenean, esan nion [alaba nagusiarri], “Nahi baduzu irakurtzeko Harry Potter ekarriko dizut” eta saga osoa denez, ba berak pelikulak ikusita ditu, “Ba ekarriko dizut” eta joan nintzen [hainbat komertziotara] eta ez zegoen euskaraz. Gazteleraz zegoen lehenengoa, eta ekarri nion. Ba ez du irakurri. Irakurri ditu 4 kapitulu. “Zergatik ez duzu jarraitzen?” “Nik esan nizun euskaraz nahi nuela.” *Digo* “Ya, baina **erdaraz komeni zaizu irakurtzea**. Kostatzen bazaizu gehiago, ba kostatzen zaizuna egin behar duzu, ez bakarrik kostatzen ez zaizuna, apur bat saiatu behar duzu, bestela beti kostatuko zaizu pila bat.” Eta esan zidan “**Ya, ama, baina nekatuta nagoenean, eta ez dakit zer, ba nik nahiago dut euskaraz irakurtzea, errazagoa egiten zait.**” Eta ekarri nion Onineko bat eta Nurren beste bat eta irentsi egin zituen. **Oraindik ere, gazteleraz kostatzen zaio.** (Letamendi ama, ELK07: 38)

Euskara, ingelesa eta gaztelania sustatzeko gurasoek erabiltzen dituzten hainbat estrategia aurkeztu dira, eta baita horiek aurrera eramateko topatu dituzten oztopoak ere. Hizkuntza guztien kasuan identifikatu dira oztopoak zein aukerak edo egoera lagungarriak. Hala ere, gaztelaniari buruzko azken azpiatal honekin erakusten da familia gehienek kasuan, guraso hauen ustez gaztelaniak dituela erraztasun gehiago euskara eta ingelesarekin alderatuta.

6.5. Estrategiak abian jartzeko agentzia eta ardura

Hizkuntza-kudeaketaren inguruko orain arteko emaitzetan agentziaren gaia sakonki aztertu ez den arren, transbertsalki edo zeharka eta inplizituki agertu da hainbat azpiataletan. Datozen lerroetan erakutsiko den bezala, agentziarena osagai oso interesgarria da, hobeto ulertu ahal izateko tesian aztergai diren FHP eleaniztunak.

Hizkuntza-Sozializazioaren atalean azaldu den moduan (ikus 2.3. atala), agentzia jarduteko ahalmena edo gaitasun soziokulturala da (Ahearn, 2001, 2010) eta pertsonak kontaktuan dauden heinean, elkar eraginean daude, hau da, bata besteari eragiten. Honek esan nahi du askotariko agenteak daudela hizkuntza-kudeaketan, agente horiek gizabanakoak zein kolektibo edo entitateak izan. FHPren azterketan bi galdera dira egokiak: alde batetik, gurasoen ikuspuntutik euskara nork eta nola sustatu behar duen, eta, beste aldetik, nortzuk diren FHPn agentzia duten eragileak.

Orain arte ikusitakoaren arabera, gurasoek argi uzten dute euren seme-alaben hizkuntza-garapena euren ardurapean dagoela eta, ondorioz, neurri handi batean euren agentzian jarri da fokua. Gurasoen ustez, seme-alabek euskara ondo ikastea gurasoen euren ardura da (hala ere, ez soilik euren, gero ikusiko den moduan), eta euren FHPn agentzia erakutsi dute kudeaketa mailan, estrategia argiak martxan jarritz. Baina euren seme-alabak subjektu pasiboak ez direla ere ikusi da; alderantziz, umeek ere agentzia dute eta FHPtan eragiten dute. Izan ere, argi ikusi da eremuaren arabera gurasoen esku hartzea mugatuta dagoela, esate baterako eskolaz kanpoko hainbat jardueratan (kirolean besteak beste) edo, hain mugatua ez egon arren, ez kudeatzea erabakitzen dutela, adibidez aisialdian. Gurasoek ardura ia osoa dute familia eremuan baina ez dira agente bakarrak, euren seme-alabek agentzia erakusten dute eta: gurasoen estrategiekin bat etorritik eta gurasoen ideiak barneratzen, ala estrategien kontra eginez eta gurasoek hobesten ez dituzten ekintzak ezarriz. Beste eremu batzuetan ardura beste pertsona edo erakunde batzuetan egon daiteke. Esate baterako, seme-alaben euskara ikaskuntzan gurasoek ardura ikastolarekin konpartitzen dute, eta ikastolan agente asko daude: irakasleak, irakasleak, baina baita eskolaz kanpoko jardueretan dauden entrenatzaileak ere, adibidez. Eta hauek guztiak agenteak dira umeen eta gaztetxoaren hizkuntza-garapenean. Aisialdian, aldiz, eremu horretan ere euren seme-alaben ondo izatea euren ardura bada ere, ez dute euren agentzia hain argi ikusten eremu horretan eta, ondorioz, ez daude ziur ea eremu hori kudeatu behar duten ala ez.

Gurasoen ardura transbertsalki edo zeharka agertu da familiaren baitako komunikazioari buruzko 5.1.3. azpiatalean eta kapitulu honetako 6.1. atalean zehar. Batzuetan gurasoek beste gurasoei kritika egiteko erabili izan dute, baina beste kasu batzuetan, euren ebaluazioa egin dute, haiek ardura bat dutela sentitzen dutelako. Guraso batzuek euskara sustatzeko gehiago egin ahal edota behar zuten galdetzen dute. Zentzu honetan, (174) aipuan adierazten dena auto-kritika modura uler daiteke agian:

(174) Euskararen garapenarekin ez da arazo bat izan, baina ondo begiratzen, igual agian **hobeto egin ahal nuke**. (Madariaga aita, ELK08: 116)

- (175) **Nik daukadan euskara oso limitatua da; nire seme-alabekin hitz egiten dut ahal dudan mailara arte.** Handik aurrera, ikastolaren menpean uzten dut, haien heziketa. Bueno, menpean, nik jarraituko dut haiekin euskaraz egiten, baina, nik uste, bertan ikasi behar dutela hizkuntzaren arauak eta abar. Eta erabilera ere bertan ere landu egiten da, baina **erabilera nire ustez, etxeko gauza da** azkenean, ez? Ikastolan uzten dut heziketaren rola, baina erabileraren rola, niregan edo guregan ikusten dut. (Rotaetxe ama, ELK14: 38)

Guraso hauek euskaraz egiten dute eta ez zuten arazorik izan elkarrizketak euskaraz egiteko, beraz, euren euskara maila oztopoa denik ezin daiteke esan, baina esaten dutenaren arabera, gustatuko litzaieke euren euskara gaitasuna hobetzea. Euskara gaitasuna hobetzea ardurari buruzko diskurtsotzat har daiteke, uste dutelako euskara sustatzeko euren seme-alabengan, euren euskara gaitasuna hobetzeko ardura dutela. Horrez gain, (175) adibideko gurasoaren arabera, gurasoen ardura da euskararen erabilera sustatzea etxetik, eta ikastolaren ardura, aldiz, gaitasuna hobetzea. Arduraren ideia hau ere bat dator familia eremuko estrategiekin (ikus 6.1), guraso guztiek uste dutelako euskara sustatu behar dela etxeko eremuan eta hori dela eremurik garrantzitsuena (edo garrantzitsuenetarikoa) euskara sustatzeko.

Gurasoek ardura eta agentzia dutela erakutsi da, baina ez dira agente bakarrak: umeek gurasoengan izan dezaketen eragina ere agerian geratu da, ondoren sakonduko diren era inplizituago edo esplizituagoetan. Esate baterako, gurasoek euren seme-alabak motibazio bezala ikus ditzakete gurasoek beraiek euskara ikasteko eta erabiltzeko:

- (176) **Yo quiero conseguir hablar euskara lo suficiente para poder comunicarme con mi hijo,** porque bueno, pues **estamos en Euskal Herria** y quiero que viva la **cultura** y creo que **el euskara es un idioma fundamental** a día de hoy al igual que el castellano, y que lo aprenda. (Dorregarai ama, ET1: 121)
- (177) (Zelan erabaki zenuten euskaraz egitea zuen semearekin? Zein izan zen zure bikotearen jarrera?) Egia esan, asko ez genuen pentsatu, oso argi genuen biok. Umea jaiotzen denean euskaraz biok, eta bai, biok esan eta listo. Bera bildurra ez, kontrakoa, praktikatzeko... **Umearekin hasi denez hitz egiten umearen erritmorra, balio izan dio,** nola esan. Berak zeukan, ez dut esango maila, baina praktika falta, hobetzeko. (Sagasti ama, ELK15: 9-10)
- (178) (Zure bikotea A eredukoa izanda, kostatuko zitzaion PL2a ateratzea, ezta?) Bai, kostatu zitzaion eta kostatzen zaio, baina berak esaten dit. Pilo bat ikasi du euskaltegian, baina berak esaten dik **“umeek lagundu didate PL2a ateratzen”** azkenean haiekin ikasi dudana, bai mintzapraktikaz eta dena, esaten dit **“Nik atera dut, umeek, bueno, umeek eta zuk, lagunduta”** azkenean ez dago besterik. (Madariaga aita, ELK08: 64)

Aurreko hiru aipuetan umeek gurasoen euskara ikasketa prozesuan izan duten eragin positiboa ikusten da, modu ezberdinetan: lehenengo aipuan semearekin euskaraz egin ahal izatea izan zen euskara ikasteko motibazioa; bigarrenean gurasoetako bat umearen erritmoan joan zen hizkuntza ikasten eta hori lagungarria izan da ikaste prozesuan; eta hirugarrenean umeek mintzapraktikarekin lagundu diote euskara titulua atera nahi zuen gurasoari. Beraz,

umeak gurasoek euskara ikasteko motibatzaileak eta praktikan laguntzaileak izan daitezke euskararen sustapenean, beste ikerketetan ere ikusi den bezala (Amorrortu eta beste, 2009; Kasares, 2014; Garai eta beste, 2022).

Zeharkako motibatzaileak izateaz gain, umeek rol aktiboagoa izan dezakete eta agente izan daitezke. Umeak ez dira gurasoen FHPen hartzaile pasiboak, agentzia dute, eta agentzia hori erabili dezakete gurasoen hizkuntza-kudeaketaren alde edo kontra egiteko: aurreko azpiataletan ikusi den moduan, hainbat gurasok esan dute zailtasunak izan dituztela euren estrategiak aurrera eramaten, umeek ez zutelako zerbait egin nahi. Baina agentzia euskararen alde ere izan daiteke, hurrengo aipuan deskribatzen den moduan. Calamendi amak ardura helduenek dutela sinesten badu ere, bere alaba txikiaren inplikazioaren eragin positiboa aitortzen du:

- (179) La mía, la pequeña, cuando, **lo poquito que igual hablo con [Calamendi aita] en euskara porque estamos en la cocina tranquilamente cenando y si estoy con ella en euskara, pues bueno, ya automáticamente le dices dos cositas a [Calamendi aita] en euskara**, y me pone puntos. Me dice: **“Oso ondo amatxu, 48 puntu!”**. Y me pone puntos. Y entonces le dice a su aita: **“Zuk aita bakarrik 18 dituzu, eh?”** Y así. Bueno, quiero decir que aquí de alguna manera sí se está haciendo una campaña, pero sí es verdad que somos los adultos los que aquí tenemos la (responsabilidad). (Calamendi ama, ET1: 409-411)

Aurreko aipuan alabaren eragina motibatzetik haratago doa, gurasoei eskatzen die euskaraz egiteko puntuen bidezko sistema batekin jakinaraziz euskaraz egitea desiragarria dela puntu gehiago lortzeko, eta umea bera da euskararen bultzatzailea.

Hizkuntza-balioen 5.1.1. azpiatalean erakutsi den bezala, gaztelaniaren balio integratzaileagatik, ume batzuek esplizituki eskatzen dute gaztelaniaz egiteko, gaztelaniaz diharduten lagunekin moldatu ahal izateko. Umeen eragin hori erraz identifikatu daiteke, eskari esplizitua delako, baina badaude ez hain zuzenekoak direnak ere. Esate baterako, hurrengo aipuan, Letamendi alabek gaztelaniaz dauden marrazki bizidunak eskatzen dizkiote amari amak euskarazkoak eskaintzen dizkien arren:

- (180) Baina klaro, ikastolara doaz, eta parkera doaz, eta ingelesera doaz, eta beste ume batzuekin datoz, eta **marrazki bizidunak eskatzen dizkidate**. “Jo ama, sartzen bazara **Netflixen** dago “Cómo entrenar a un dragón”, “Cómo ez dakit zer dinosaurio”, dago “Patrulla Canina”” ... (Letamendi ama, ELK07: 32)

Guraso batzuek euren familian hizkuntzak kudeatzeko FHP zehatz batzuk izan arren, umeek eragin dezakete eta aipuan erakusten den moduan, kanpoko beste eragileengatik, etxeko FHPa aldatzearen aldeko eskaria egin dezakete. Aurreko adibidean ez da esplizituki hizkuntza aldaketa eskatzen, baina umearen eskariak inplizituki dakar gaztelaniaren erabilera etxeko eremuan.

Ikusi den moduan, umeak ez dira gurasoen estrategien objektu hutsak, motibatzaileak eta eragile aktiboak dira familiaren hizkuntza-kudeaketan. Izan ere, FHPTan inplikaturata dauden guztiak inplikaturata egoteagatik agenteak dira, eta horien artean, umeak ere bai.

FHPTan agente nagusi bi identifikaturako zirela aurreikusita zegoen: gurasoak eta seme-alabak. Baina horiez gain, beste eragile batzuk identifikatu dira gurasoen diskurtsoetan. Esate baterako eskolaz kanpoko jardueren 6.3. atalean agertu izan dira kritikaturat har daitezkeen entrenaturazaleei buruzko diskurtsoak:

(181) **Ni naiz entrenaturazalea eta esaten dut, “Ez duzue pilota bat ikutzen ez baduzue euskaraz hitz egiten.”** Baina igual ikusten dituzu entrenaturazaleak ere euren artean igual gaztelaniaz hitz egiten dute. (Perurena ama, ELK11: 60).

Honekin esan daiteke entrenaturazaleek nolabaiteko ardura dutela eta, agenteak diren neurrian, familien hizkuntza-politikan eta politika edo kudeaketa horiekin bat etorri behar direla, guraso batzuen ustez. Batez ere, kontuan hartzen badugu eskolaz kanpoko jardueren eremuan gurasoek duten “botere” bakarra jarduerak aukeratzea dela, eta jarduera bera gauzaten denean arduradunak beste batzuk direla.

Pertsona gizabanakoez gain, beste agente batzuk identifikatu dira guraso batzuen diskurtsoetan. Agente horien artean, ardura handiko bat azpimarratu dute guraso batzuek: Eusko Jaurlaritza. Ondorengo aipuan guraso batek dio gobernuak dituen baliabide mediatikoak hobeto kudeatu beharko lituzkeela euskararen mesedetarako:

(182) Jendea dago prest (euskara erabiltzeko). Ez denak, ez dut esaten denak, badago jendea prest horretarako, eta **zergatik ez da egin (Euskaraldia) aurretik? Zergatik ez da bultzatu hori?** Ez eremu txikietan, baizik eta, **Euskaraldia egon zan irekia eta bultzaturata gobernutik jendearekiko. Zergatik ez da egin hori beti?** Zergatik ez da egon joera hori? Eta ez dago. Danak pro-euskara baina ez da egia. Ez da egia. / **Medioak, telebista, irratia, horiek oso inpakto handia daukate jendearekiko. Euskararen egoera kontutan hartuta, eta baldin badaukazu horrelako instrumentu batzuk, zergatik ez duzu erabiltzen? Baina ondo, ze izatea telebista bat izateagatik, oso ondo. Hemen gastatzen duzu dirua, jende askori ematen diozu soldata bat, eta *ya está, se acabó*, eta urte batzuk barru itxiko dugu.** (Eta zer proposaturako zenuke etb1 erakargarria egiteko?) Erakargarriagoa egin. Ezin da izan telebista bat ematen duela *los concursos de jota*. Hori ezin da izan. Edo *los partidos de pelota*. Hori ez da telebistakoa. (Foruria aita, ELK01: 181 / 189-191)

Foruria aitaren diskurtsoak euskararen normalizazioaren aldekoa dirudi, onartzen du gobernuak Euskaraldiarekin euskararen erabilera sustatu zuela eta horri esker ikusi zela jende asko euskaraz egiteko prest dagoela. Hala ere, kritikatu egiten du horrelako ekimenak eta sustapenak lehenago gertatu ez izana. Bere diskurtsoetik interpretatu daiteke gobernuak hizkuntza-politika ez eraginkor batzuk dituela. Izan ere, dirua inbertitzen da ikus-entzunezkoetan, baina guraso honen ustez, horietan eskaintzen direnak ez dira erakargarriak inorentzat.

Guraso askoren ustez, ez dago pantaila kontsumoan eskaintza nahikorik euskaraz, eta hainbat kritika egon dira horri lotuta. Euskal telebistari zuzendutako kritikak Eusko Jaurlaritzari doaz lotuta horren menpe baitago euskal telebista:

- (183) Con toda la oferta de **televisión** que tenemos a día de hoy, con toda la **oferta**, por ejemplo, etb, podría transmitir solo en euskara. **¿Por qué etb tiene dos canales en euskara y otro en castellano? (...)** ¿Por qué no me das todo el contenido en euskara? **Para el castellano tengo más selección.** Tengo todos los canales que no hay ninguna casa que solo tenga los canales de etb. (Dorregarai ama, ET1: 334-336)
- (184) **Hor egin beharko genukeena da nerabeentzako eta umeentzako serie, hemengo serie gehiago produzitu. Dirua inbertitu behar da hor. Uste dut hizkuntza-politikaren barruan dagoela.** (Letamendi ama, ELK07: 44)

Hezkuntzari buruzko atalean (ikus 5.1.4. azpiataleko (71) aipua) aurreratu da guraso batzuek uste dutela Eusko Jaurlaritzak ardura bat duela euskararekin eta hori babestu ez ezik, indartu eta sustatu behar duela hizkuntza-politika mesedegarri gehiagorekin; hezkuntzan euskarari orduak ez kenduz, eta euskarazko produktu kultural gehiago eskainiz (aurreko aipuan bezala), alegia.

Laburbilduz, gurasoen hizkuntza-kudeaketarako estrategiak aztertuta, FHPTan agente bat baino gehiago identifikatu da, gurasoak eta umeak, eta baita familiaren eremutik kanpokoak ere, nahiz eta tesiak foku nagusia gurasoengan jarri duen. Haurrak, begirale, entrenatzaile eta hezitzaileak, eta erakunde publiko (Getxoko udala, Eusko Jaurlaritza) zein pribatuak (aisialdiko askotariko jarduerak antolatzen dituztenak) agenteak dira familia hauen FHPTan.

6.6. Emaizten inguruko gogoeta

Hizkuntza-kudeaketari buruzko emaitzen kapitulu honetan erakutsi da parte hartu duten guraso guztien ustez euren ardura dela seme-alaben eleaniztasuna garatzea eta, zentzu horretan, euren FHPTan haiek dira agenterik nagusienak edo nagusienetarikoa. Ondorioz, hainbat estrategia aktiboki diseinatu eta martxan jarri dituzte, euren ikuspuntutik sustatu behar dituzten hizkuntzak sustatzeko. Euskarari dagokionez, gaitasuna, erabilera eta atxikimendua sustatzeko estrategia ugari deskribatu dira; baita ingelesaren gaitasuna hobetzeko ere. Aldiz, aurreko kapituluan ere esan den moduan, gurasoek uste dute ez dela gaztelania sustatzeko estrategiarik behar. Seme-alabekin gaztelaniaz egiten duten gurasoek euskaraz ez dakitelako edo gaitasun mugatua dutelako egiten dute.

Euskara sustatzeko eremurik aipatuena familia izan da. Euskaraz dakiten guraso guztiek euskaraz egiten dute euren seme-alabekin, guraso biak euskaldunak badira, biek euskaraz, eta bikote mistoen kasuan, guraso euskaldunak euskaraz, OPOL eginez. Erabaki hori aurrera eramateko, hainbat estrategia diskurtsibo erabiltzen dituzte, hala nola, euskaraz hitz egiteko

eskatzea, euskararen erabileraren mesederako hausnarketa bultzatzea, umeak gaztelaniaz esandakoa euskara zuzenean errepikatzea, eta umearen hizkuntza-hautua edozein izanda ere, euskaraz jarraitzea. FHPen literaturan deskribatu diren estrategia guztiak ez dituztela erabiltzen ematen du. Izan ere, eta euren diskurtsoa maila kontzeptuarekin oso garatua dela ikusi bada ere, maila estrategikoan zailtasun gehiago azaldu dira, euren helburuak lortzeko oztopoen aurrean.

Estrategia horiek bakarrik euskaraz dakiten gurasoek erabili ditzakete, baina horrek ez du esan nahi euskaraz ez dakiten gurasoek ezin dutenik euskara sustatu familia eremuan. Izan ere, kapituluaren erakutsi den moduan, euskara gaitasun mugatua duten gurasoek ere euskara sustatzen dute seme-alabek euren artean euskaraz egin dezaten eskatuz, gaitasunaren arabera ahal dutena erabiliz, edota euskara “enblematikoa” edo sinbolikoa erabiliz. Horrez gain, jarrera positiboak ere transmititu dituzte.

Guraso guztientzat D ereduaren eskola baten aukeraketa garrantzi handikoa izan da euskara sustatzeko; areago, gehienentzat ikastola bat aukeratzea erabaki estrategikoa izan zen. Euskaraz ez dakiten gurasoentzat, eskola estrategiarik garrantzitsuenetarikoa da euren seme-alabek euskara ikas dezaten. Euren euskara gaitasuna mugatua ikusten duten gurasoentzat, D ereduaren garrantzitsua da seme-alaben euskara gaitasuna lantzeko eta haiek eskaintzen dieten erabilera osatzeko. Baina etxean euskaraz egiten duten gurasoentzat ere garrantzitsua da D ereduaren aukeraketa, euren seme-alabak euskaraz sozializatzeko.

Familia eta hezkuntza eremuak nagusiak badira ere, beste eremuak ere kudeatu egiten dituzte –edo kudeatzen saiatzen dira– guraso gehienak, neurri batean behintzat. Eskolaz kanpoko jarduerari dagokienez, guraso guztiek euskaraz dauden jarduerak lehenetsi arren, jarduerak umeek aukeratzen dituzte, eta horiek bakarrik gaztelaniaz eskaintzen badira, gaztelaniaz egiten dituzte. Salbuespen argia ingeleseko klaseak dira: seme-alaba gehienak nahitaez joaten dira, hor ez dago aukerarik. Izan ere, ingelesa eskolaz kanpoko jarduerara bezala egitea oso garrantzitsutzat identifikatu da tesi honetako guraso gehienek diskurtsoetan.

Aisialdiaren kudeaketak ez du patroirik argirik erakutsi. Guraso batzuentzat eremu oso estrategikoa da, batez ere euskara-eskola lotura apurtzeko, eta esperientzia ludiko eta positiboak euskaraz garatzeko aukera izateko, baina beste batzuentzat umeen denbora “librea” da eta ez dute uste kudeatu edo kontrolatu behar denik. Eremu hau kudeatu duten gurasoek honako estrategiak aipatu dituzte: lagun talde euskalduna egiten saiatzea, seme-alabak euskaraz komunikatzeko aukerak handitzeko; edo jarduerak antolatuetan parte hartzea. Aipatzekoa da eremu honetan inplikatu diren gurasoen artean, euskaraz dakiten zein euskaraz ez dakitenak daudela; euskaraz ez dakiten edo euskara mugatua duten gurasoentzat euskarazko

aisialdian parte hartzea euskaraz jarduten duten sareak topatzeko modua izan daiteke. Produktu kulturalen kontsumoa, irakurketa eta pantaila kontsumoa ere kudeatzen saiatu dira guraso batzuk eta beste batzuek nahi ez dutela edo indarrik ez dutela adierazi zuten. Pantailen kontsumoa eremu interesgarria dela ikusi da, euskara sustatzeko erabili nahi dutelako esparru hori hainbat gurasok. Hala ere, gurasoen testigantzen arabera, zailtasunak dituzte estrategia hori aurrera eramateko.

Ingelesari dagokionez, hizkuntza-eskoletara joateaz gain, pantailaren kontsumoa izan da gehien aipatu den estrategia (filmak jatorrizko bertsioan, esate baterako) baina umeen gaitasuna eta motibazioa oztopo handiak dira. Eta gaztelaniari dagokionez, hizkuntza hau da nagusi seme-alaben aisialdian eta produktu kulturalen eskaintzan; areago, umeek hizkuntza honetan eskatzen dituzte produktu kulturalak eta aisialdikoak.

Guraso guztiek uste dute euren ardura dela seme-alaben hizkuntza-garapen eleaniztuna garatzea eta, aurreko kapituluan deskribatu diren hizkuntza-balioetan oinarrituta, euren FHPa garatu dute, agentzia argia eurengan jarrita. Ez dute uste ardura osoa euren denik, erakunde publikoek ere ardura eta erantzukizuna dutelako. Aldi berean, estrategiak martxan jartzean beste agente inplikatuak daudela argi ikusi da. Horien artean, seme-alabak, zeren hartzaille pasiboak izan beharrean, erabakiak hartzeko agenteak direla ikusi da. Hau da, umeek ez dute zertan bat etorri gurasoen estrategiekin, eta horien kontra egin dezakete. Adibide moduan, seme-alabek gaztelaniaren nagusitasuna barneratu ahal dute eta euskararen aldeko estrategiak frustratu. Baina euskararen aldeko agente mesedegarriak ere izan daitezke, familia ez euskaldunetan euskara sartuz eta sustatuz, Paula Kasaresek (2014) bere ikerketan topatu bezalaxe. Estrategien azterketak erakutsi du gurasoen FHPn gurasoez gain beste eragile batzuk ere badaudela, eta gurasoak haietaz baliatzen direla, hala nola, eskolaz kanpoko jardueren aukeraketan edo aisialdiaren eremuan.

7. GURASOEK AITORTUTAKO HIZKUNTZA-PRAKTIKAK ETA HORIEN BALORAZIOA

Hizkuntza-praktikak Spolskyren (2004) hizkuntza-politika eta plangintzaren hiruko ereduaren hirugarren osagaia dira. Hizkuntza-praktika hizkuntza-erabileraren aukeraketa da (Spolsky, 2004: 5), hau da, beste pertsonekin komunikatzeko erabiltzen den hizkuntzaren aukeraketa, norekin erabiltzen den hizkuntza bakoitza, zenbat eta nola.

Tesi honen kasuan, aztergai izango diren hizkuntza-erabilerak guraso parte-hartzaileenak zein seme-alabenak izango dira. Ikastolako ikasleen hizkuntza-praktika horiek gurasoen ikuspuntutik aztertuko dira. Hau da, gurasoek behatutako eta interpretatutako praktikak dira ikerketa honetan aztertutakoak, ez baita seme-alaben hizkuntza-praktiken behaketarik edo grabaketarik egin. Gurasoen ikuspuntutik jasotako datuak diren heinean, errealitatearen interpretazio bat dago eta elementu interpretatibo hau kontuan harturik, gurasoen pertzepzioak dira eta ez dute zertan guztiz errealak izan. Baina aldi berean, gurasoen interpretazioak interesgarriak dira, dituzten hizkuntza-ideologien eta egiten duten hizkuntza-kudeaketaren arabera, gurasoen pertzepzioak eta praktiken ebaluazioak ezberdinak izango direlako, hau da, gurasoen hizkuntza-ideologiek eta hizkuntza-kudeaketak eragina izango dute praktiken ebaluazioan.

Hizkuntza-praktikei buruzko azken kapitulu honek osotasuna ematen dio tesiko guraso parte-hartzaileen FHPen analisiari, hizkuntza-praktiketan ikusten delako hizkuntza-ideologietan oinarritutako hizkuntza-kudeaketak zein emaitza duen. Azterketak aukera eman du ikusteko ea benetan gurasoek haurren hizkuntza-jokaeretan zituzten espektatibak lortu dituzten edo ez.

Kapitulu honetako foku nagusia seme-alaben –eta euren lagunen– hizkuntza-praktikak diren arren, gurasoen hizkuntza-praktikak ere aztertzen dira, seme-alabekin dituzten elkarrekintzengatik, eta baita ere gurasoen beraien praktikek seme-alaben praktiketan izan dezaketen eraginarengatik.

Ikusiko den moduan, gehienbat euskara-gaztelania egoera dikotomikoa izango da hizpide. Izan ere, orain arteko ataletan ikusi den moduan, ingelesa jakin egin behar da (ideologikoki zein kudeaketari dagokienez), baina ez da etxeko edo kaleko sozializazioan elkarrekintzarako erabili behar den hizkuntza, baizik eta ikasi “bakarrik” egin behar den hizkuntza guraso gehienek ustez. Ondorioz, ez da harrizkoa kapitulu honetan ingelesak presentzia urria izatea.

Hizkuntza-praktikei buruzko emaitzak erabilera-esparruka antolatu dira, eta lau atal nagusitan banatuta aurkezten dira: etxeko praktikak (7.1), ikastolakoak (7.2), lagunarteko

hizkuntza-praktikak egoera informaletan (7.3) eta seme-alabek aisialdian egiten duten produktu kulturalen kontsumoa (7.4). Aurreko bi kapituluetan egin den bezala, amaieran ideia nagusien inguruko gogoeta egin da (7.5).

7.1. Familiako kideen arteko etxeko hizkuntza-praktikak

Hizkuntza-ideologiaren atalean familiaren garrantzia azpimarratu dute hainbat gurasok, haurrek ahalik eta gehien euskaraz egin dezaten (ikus 5.1.3). Kudeaketa mailan ere, familia kideen arteko komunikazio hizkuntzaren hautaketa estrategia garrantzitsutzat identifikatu da eta tesi honetako guraso euskaldunek seme-alabei euskaraz egiteko erabaki kontzientea egin dute (ikus 6.1). Hizkuntza-praktikak aztertuta, ordea, argi geratu da estrategia esplizituak, nahiak eta intentzioak koherenteak diren praktiketara eramatea ez dela erraza, eta bien artean askotan alde nabarmena dagoela. Familia eremua bereziki itxia eta zaila da ikerketarako baina, intentzioak eta estrategietatik haratago, familian edo etxean gertatzen dena funtsezkoa da. Gainera, gero ikusiko den moduan, etxeko eremuan seme-alaben hizkuntzen erabilerak neurri handi baten gurasoen hizkuntza-praktiken arabekoak dira. Beraz, asmoez eta estrategiez gain, gurasoek benetan egiten dutena aztertzea funtsezkoa da umeen erabilera, eta FHPren arrakasta oro har, ulertu eta balioztatzeko. Atal honetan hizkuntzak benetan nola erabiltzen diren aztertuko da, betiere gurasoen ikuspuntutik eta euren arrazoiak ere azalduta.

7.1.1. Gurasoak eta seme-alaben arteko interakzioak

Aurreko kapituluetan erakutsi den moduan, maila ideologikoan guraso gehienentzat euskarak balio identitario handia du eta, gainera, hizkuntza gutxitu bezala babestu egin behar dela uste dute. Areago, euskarari *identitate performatiboa* atxikitzen diote (ikus 5.1.1) eta, ondorioz, euskara jakitea edo gaitasun maila altua izatea ez da haientzat nahikoa, erabili ere egin behar da. Planteamendu ideologiko hori kudeaketa mailara eramaten dute eta ahaleginak egiten dituzte euskara etxean garatzeko. Hortaz, euskararentzat mesedegarria den *gehienezko engaiamenduaren* estrategia (*maximum engagement*, ikus 2.2.2.2) erakutsi dute gurasoek: guraso biek euskaraz dakitenean, seme-alabei biek euskaraz egitea; bikote mistoen kasuan (bat euskalduna, bestea ez), guraso euskaldunak euskaraz egitea.

Praktiken inguruko diskurtsoa aztertuta, oro har *gehienezko engaiamenduaren* estrategia orokor hori praktiketara eramaten duela ikusi da, Sagasti amak hurrengo aipuan argi azaltzen duen moduan:

- (185) Gu hasieratik, jaio zenetik, **berarekin (semearekin) bakarrik hitz egiten dugu euskaraz.** / Ni argi neukan haurdun geratu aurretik **umeari bakarrik euskaraz** egingo niola, baina gero, ni bai naiz euskaldun zaharra, baina nire senarrak ikasi zuen euskaltegian baina ya nagusia

izanda, **baina haurdunaldian bai erabaki genuela bera jaiotzerakoan berarekin euskaraz egingo genuela bakarrik.** (Sagasti ama, ELK15: 6 / 8)

Bikote mistoen kasuan, euskaraz ez dakiten gurasoek euren ahaleginak egiten dituzte estrategia horrekin laguntzeko. Horrek erakusten du estrategia hori ez dela euskaraz dakien guraso oso proaktibo baten kontu hutsa, baizik eta FHPko benetako erabakia:

- (186) El castellano ha entrado en casa porque yo hablo en castellano. A ver, **yo intento dirigirme lo que puedo en euskara, porque en su día estuve en un euskaltegi, lo que pasa es que estoy obsoleta ya. Su aita sí habla euskara,** y sus aities hablan en euskara... (Hormaetxe ama, ET2: 80)

Beraz, datuen arabera, euskaraz dakiten tesi honetako guraso guztiek euskara erabiltzen dute seme-alabekin. Praktika hau bi gurasoek euskara dakitenean topatu da eta baita bikote mistoetan ere. Hala ere, horrek ez du esan nahi etxea eremu euskaldun trinkoa denik, eta estrategia horretan huts-egiterik ez denik egiten, ezta bikote euskaldunen kasuan ere. Bi egoera-mota esanguratsuak identifikatu dira: alde batetik, seme-alabei euskaraz egiten dieten gurasoek eguneroko egoeretan gaztelania (ere) erabiltzea (neurri batean edo bestean), eta beste aldetik, bikote askotan gurasoen arteko harreman hizkuntza gaztelania izatea. Jarraian bi egoera hauek aztertuko dira, gurasoek emandako arrazoiekin batera.

Euskaraz jakiteak –eta euren estrategia argi eta esplizitua seme-alabei euskaraz egitea izateak– ez du bermatzen guraso horiek euskara erabiltzea beti etxean: euskaldunak izanda ere, guraso batzuek euskarari eustea kostatzen zaiela aitortu dute, eta askotan gaztelaniaz egiten die seme-alabei. Ematen dituzten arrazoiak honakoak dira: errazago ateratzen zaielako, gaztelania ama-hizkuntza izateagatik, edo gaitasun mugatua dutela uste dutelako. Ikusten denez, gaitasunarekin lotutako arrazoiak dira:

- (187) [Alaba txikia] siempre tira al castellano y a ella le da igual cómo le hablemos. Y yo no sé hasta qué punto pues **esas limitaciones que... que yo tengo**, entablar una conversación, dar alguna explicación, que yo muchas veces me doy cuenta que intento explicar cosas y **al final termino explicando en castellano porque me veo limitada**, porque me pone una cara de póker que no se si no entienden el concepto o no están entendiendo lo que yo les quiero decir, y entonces al final dices, pues ¿hasta qué punto puedo apoyar? ¿No? (Dorregarai ama, ET1: 127)
- (188) (Euskaraz egiten dute zuekin?) Segun, batzutan ematen da *bilingüismo* bat, ze nik gehien bat euskara. Bueno, haserretzen banaiz... **nire ama-hizkuntza zen gaztelania orduan haserretzen banaiz pila bat, batzuetan eskapatzen zait.** Eta haiek, zaudenean momentu horretan **haiek hitz egiten dizute gaztelera, nire erantzuna nolakoa da? Ba gaztelara. Horretan harrapatzen naute.** Baina bai, bestela euskaraz, bai. Nik euskaraz. (Nafarra ama, ELK09: 93-94)

Dorregarai amaren kasuan, euskaraz hasi bada ere, gaztelaniara pasatzen da gaitasun nahikoa ez duela konturatzean. Alabaren erreakzioak segur asko ez dio laguntzen. Gainera, bere buruari galdetzen dio ea bere alabaren joera gaztelaniaz egiteko bere gaitasun faltarengatik ez

den ote izango. Nafarra amari gaztelania “eskapatzen” zaio egoera batzuetan, egoera emozionaletan adibidez, bere ama-hizkuntza gaztelania delako izan behar dela interpretatzen du berak. Ikusten den moduan, euskarari eustearen intentzioa betetzeko hainbat gurasok gaitasunarekin lotutako zailtasunak aipatu dituzte. Kapitulu honetan aurrerago helduko zaie zailtasun hauei berriro ere.

Euskarari beti eusteko zailtasunez gain, gurasoen arteko harreman hizkuntza garrantzitsua da etxean euskarak daukan espazioa balioztatzeko. Datuen arabera, guraso biak euskaldunak direnean, kasu gehienetan euren artean gaztelaniaz egiten dute, hau da, gaztelania da euren ohiko harreman hizkuntza; eta hori guraso oso aktibista eta proaktibo batzuen kasuan ere ikusi da. Egoera hau hain orokortua izanda, auzi interesgarria izan daiteke ea FHPn gurasoen arteko hizkuntzari garrantzia ematen zaion, ala batez ere seme-alabei egiten zaien hizkuntzan zentratzen diren ia bakarrik FHP horiek. Gurasoek eurek eman duten arrazoia ohitura izan da: euskaldunen kasuan, bikotea gaztelaniaz elkar ezagutu zutela esan dute eta, ondorioz, harreman hizkuntza gaztelania ezarrita geratu zen; beste kasu batzuetan, gurasoetako batek edo biek elkar ezagutu ondoren ikasi zuten euskara euskaltegian:

(189) Ni bai naiz euskaldun zaharra, baina nire senarrak ikasi zuen euskaltegian baina ya nagusia izanda. (...) **Hombre, bere nibela umearekin elkarriketak mantentzeko, ona da, baina egia esan, gure artean ezagutu ginenetik, gazteleraz ibili gara. (...) Gure artean, senarra eta bion artean, normalean gazteleraz egiten dugu.** (Sagasti ama, ELK15: 6 / 8)

(190) Nosotros hablamos euskara en casa, ellos siempre nos hablan en euskara. Es verdad que **ellos nos ven a mi mujer y a mí hablar en castellano**, porque somos de la generación que en los grupos de... no en la ikastola, por supuesto, pero en los grupos, los amigos del grupo, los amigos del barrio, y luego los amigos de la universidad, siempre había gente que no sabía euskara, entonces **tendíamos a hablar en castellano** y al final con el euskaldun de turno, que es amigo tuyo, por el entorno que es en castellano pues le hablas en castellano. (...) **Yo con mi mujer siempre hablo, de novios y tal, siempre hablo en castellano.** (Aranburu aita, ET1: 142-146)

Ikerketa askotan ikusi da ohiturak izan direla hizkuntza nagusia erabiltzen jarraitzeko arrazoia, askok zaila ikusten baitute hizkuntzaz aldatzea (Ortega eta beste, 2016: 92-96) eta ohitura oztopo bezala oso presente dago euskal gizartean (izan ere, *Euskaraldia-11 egun euskaraz* ekimena ohiturak astintzeko ariketa sozial bezala planteatu da. Ikus euskaraldia.eus). Tesi honetako guraso parte-hartzaileen kasuan ere agertu da ohituraren auzia. Sarritan, gainera, euskara gaitasun faltari lotuta:

(191) Yo hablo euskara por convencimiento y mi marido también sabe. Sabe peor que yo igual, y **no es un idioma que sea materno para nosotros**. O sea que **nos arreglamos, hablamos con mayor comodidad en castellano**. Entonces entre nosotros **es curioso** porque **lo hemos intentado un millón de veces** en euskara, pero **saltamos automáticamente a castellano**. (Calamendi ama, ET1: 85)

Calamendi amak euskaraz erosotasun falta adierazi du –“nos arreglamos” dio– ama-hizkuntzaren ideologian oinarrituta, dirudienez. Euren artean euskaraz egiten saiatu direla esaten du, baina gaztelaniara itzultzen dira automatikoki, beraz, ez da argi geratzen ohitura edo gaitasunarengatik den, baina argi geratzen dena da hainbat gurasorentzat seme-alabekin euskaraz egitea bikotearekin egitea baino errazagoa dela.

Gurasoen datuen azterketak erakusten duen moduan, guraso euskaldunen estrategia seme-alabei euskaraz ahalik eta gehien egitea bada ere, ez dutela beti betetzen aitortu dute. Emandako arrazoiak ohitura eta nolabaiteko euskara gaitasun mugatua izan dira, askotan euskara “ama-hizkuntza” ez delako, edo heldutan (“euskaltegian”) ikasi dutelako. Gainera, bi gurasoak euskaldunak direnean, gehienek euren artean gaztelaniaz egiten dutela ikusi da, gaztelaniarentzat mesedegarriak diren ohitura eta erosotasuna arrazoi gisa emanda. Hau da, bi gurasoak euskaldunak direnean askotan etxeko eremua ez da euskararen eremu bezala “blindatzen”. Laburbilduz, arrazoi batengatik edo besteagatik, baieztatu daiteke tesi honetako familien kasuan, familia barruko sozializazio hizkuntza euskara bakarrik ez, baizik eta euskara eta gaztelania, biak direla. Bestalde, azterketak erakutsi du ez dela nahikoa gurasoei euskalduna-ez euskalduna etiketak ematea, zeren euskaldun mota ugari dago, euskararekiko ibilbide ezberdinak dituztenak. Nabarmena da gehienak hiztun berriak direla, batzuk ikastolan ikasitakoak, beste batzuk heldutan edota euskaltegian ikasi dute. Eta, ezin da ahaztu, testuinguru erdaldun baten bizi dira.

Gurasoen hizkuntza-praktika aztertu ondoren, jarraian seme-alaben familiako hizkuntza-praktikak aztertuko dira, hurrengo azpiatalean gurasoekin eta gero neba-arreben artean.

7.1.2. Seme-alaben hizkuntza-praktikak gurasoekin

Jasotako datuen arabera, oro har ume gehienek gurasoen arabera hizkuntza-praktikak dituzte euren gurasoekin. Zentzu horretan, guraso euskaldunek trinko egiten badiete umeei, umeei euskaraz egiten diete. Ondorioz, guraso biak euskaldun aktiboak direnean biegi egiten diete euskaraz eta konfigurazio mistoko gurasoekin, bakoitzari dagokion hizkuntzaz egiten diete. Hala ere, gorago aztertu diren gurasoen praktikak benetan nolakoak diren ikusita, konplexutasun horretan ez da harritzekoa umeen praktikak ere askotarikoak izatea etxeko eremuan.

Sagasti amak ondo azaltzen du euren seme-alabek egiten dutena eta familian ezarri diren erabilera-arauak: bera “euskaldun zaharra” da, bikotea heldutan euskaldundu zen, euren artean gaztelaniaz egiten dute, baina “euren artean” euskaraz egiten dute, eta umeei argi dute eurekin

euskaraz egin behar dutela. Aldi berean, euskaraz ez dakiten pertsonekin (amamarekin, esate baterako), erdaraz egiten diete. Umeak “kode” argi bat dauka pertsona bakoitzarekin:

- (192) Gu hasieratik, jaio zenetik, berarekin (semearekin) bakarrik hitz egiten dugu euskaraz. / Ni argi neukan haurdun geratu aurretik umeari bakarrik euskaraz egingo niola, baina gero, ni bai naiz euskaldun zaharra, baina nire senarrak ikasi zuen euskaltegian baina ya nagusia izanda, baina haurdunaldian bai erabaki genuela bera jaiotzerakoan berarekin euskaraz egingo genuela bakarrik. *Hombre*, bere nibela umearekin elkarrizketak mantentzeko, ona da, baina egia esan, gure artean ezagutu ginenetik, gazteleraz ibili gara. **Gure arteko hizkuntza... umeak berak oso argi dauka guri zuzentzen denean, euskaraz egiten digu.** Amamarenera zuzentzen denean, erdaraz. **Orduan bakoitzarekin daukala, ez dakit nola esan, hizkuntza kodigo bat. Ez du pentsatu behar, bera badaki ze hizkuntzarekin zuzendu behar dan pertsona bakoitzari.** (Sagasti ama, ELK15: 6 / 8)

Bikote mistoen kasuan dinamismo gehiago dago. Umeek ondo bereizten dute nori egin euskaraz eta nori gaztelaniaz, askotan egoera berean. Praktika elebidun dinamikoak gertatzen dira ondorioz:

- (193) A [Hormaetxe aita] le habla siempre en euskara y por eso digo que, por ejemplo, **mis hijos tienen muy claro a quién tienen que dirigirse en euskara y a quién tienen que dirigirse en castellano.** (...) Igual te está echando la cría, **está echando una parrafada** y de repente se gira y “pum”, cambia el chip a mí en castellano, o sea, **sabe perfectamente a quién se tiene que dirigir en euskara. Lo hace en casa.** (Hormaetxe ama, ET2: 80-82)

Familiaren hizkuntza komunari dagokionez, hau da, gurasoak eta seme-alabak elkarrekin daudenean erabiltzen duten hizkuntzari dagokionez, gurasoen euskara gaitasun mailak eta gurasoek euren artean erabiltzen duten hizkuntzak baldintzatuta dago. Hainbat praktika mota identifikatu dira: hizkuntza komuna gaztelania izatea; euskara izatea; batzuetan euskaraz, beste batzuetan gaztelaniaz egitea; edo praktika elebidunak. Duda barik, batek ez badaki euskaraz, ondorioa da hizkuntza komuna gaztelania izatea. Batzuetan euskaraz ez dakien gurasoa saiatzen da beragatik solasaldiak gaztelaniaz soilik ez izaten, baina umeek ez lukete gurasoa kanpoan utziko, ez duela ulertuko uste badute. Edozein kasutan, praktika elebidunak identifikatu dira eta euskararen presentzia nabarmena izaten dela ikusi da.

- (194) Nik nire **senarrarekin egiten dudana hizkuntza erdara da.** Orduan haiek ikusten dutena, nik haiekin, gure hizkuntza erlazioa euskaraz dela, eta nik aitarekin dela erdaraz. Haiek oso azkarrak dira, elkarrizketa batean bagaude, aita ulertzeko... Aitak **eskatzen die beti euskaraz hitz egitea**, eta berak **ez badu ulertzen galdetuko die** baina azkenean **umeak botatzen dira erdaraz hitz egitera aita badago aurrean.** Ia gehien bat. Nahiz eta aita eskatu mesedez euskaraz egitea. (Otxoa ama, ELK10: 16)

- (195) **Nire bikotea eta ni, gure artean, gaztelaniaz egiten dugu** normalean. Eta nik haiekin bakarrik nagoenean, normalean euskara erabiltzen dut. **Laurak baldin bagaude batera, batzutan euskara agertzen da automatikoki ateratzen zaidalako. Baina orokorrean gaztelaniaz ibiltzen gara,** klaro, gaztelania erabiltzen dugu. (Rotaetxe ama, ELK14: 4)

Aurreko bi aipuetako familiak konfigurazio linguistiko mistokoak dira, hau da, gurasoetako batek ez daki euskaraz. Ideologiaren eta kudeaketaren emaitzetan ikusi den moduan, euskaraz ez

dakiten gurasoek ere etxean euskaraz egiteko jarrera dute: lehen ikusi dugu Hormaetxe amak dioela “yo intento dirigirme lo que puedo en euskara” (ikus (187) aipua), Rotaetxe amak (195) dio “normalean” gaztelaniaz egiten dutela eta batzuetan euskaraz ere egiten dutela euskaraz ez dakien aitaren aurrean ere. Bere aldetik, Otxoa aitak (194) eskatzen die umeei euskaraz egiteko eta ulertzen ez duena galdetuko diela. Beraz, esan daiteke konfigurazio linguistiko mistoetako familietan egoera elebidunak ematen direla, baina euskaraz ez dakien gurasoek aparteko esfortzua egiten dutela euskara eta seme-alaben euskararen erabilera sustatzeko. Hau da, berriro ere ikusten da familia guztietan euskara erabiltzen dela; neurria familia kideen gaitasunen arabera da.

Guraso biak euskaldunak direnean, egoera ezberdina da, zeren hor euskara familiaren hizkuntza komuna izan ahal da. Ezin izan da familia guztien hizkuntza komuna zehaztu baina kasu batzuetan behintzat, bada, Jauregi familia kasu (“Etxeko hizkuntza euskara da.”). Areago, gurasoen arteko hizkuntza gaztelania bada ere, euskara familiaren hizkuntza komuna izateak gurasoen artean ere hala bihurtzea ekar dezake, Aranburu familian gertatu den moduan:

- (196) Nosotros hablamos euskara en casa, ellos siempre nos hablan en euskara. Es verdad que ellos nos ven a mi mujer y a mí hablar en castellano (...) Yo con mi mujer siempre hablo, de novios y tal, siempre hablo en castellano. **Cuando más euskara estamos hablando entre nosotros es ahora. (...) Pero porque al final tiendes a hablar en euskara, ¿para qué cojones me voy a pasar al castellano para hablar con (mi mujer)?** (Aranburu aita, ET1: 142-146)

Adibide honek hizkuntza-ohituen inguruko eztabaida mahai gaineratzen du: hizkuntza-ohiturak aldatzea zaila delako ideia gizartean oso orokortua badago ere, ikerketa batzuek (Ortega eta beste, 2019; Amorrortu eta beste, 2021) –eta Euskaraldiak berak– ez duela hala zertan izan erakutsi dute; areago, hurbilenekoak diren pertsonekin hizkuntza-ohiturak aldatzea ez dela ezinezkoa erakutsi da. Horrez gain, ohiturak aldatzea zaila izango balitz, euskaraz ezagutzen diren umeentzat zaila izango litzateke gaztelaniara aldatzea, baina arazoa ez da ohitura aldatzea, askotan benetako arazoa hizkuntza gutxituaren mesedetarako ohitura aldatzea da.

Aurreko azpiatalean euskarari eusteko gurasoen zailtasunak aztertu dira, baina hemen horiei euren seme-alaben erresistentziak edo gaztelaniaz egiteko joera gehitu behar zaie.

- (197) (Euskaraz egiten dute zuekin?) Segun, batzutan ematen da *bilingüismo* bat, ze nik gehien bat euskara. Bueno, haserretzen banaiz... **nire ama-hizkuntza zen gaztelania orduan haserretzen banaiz pila bat, batzuetan eskapatzen zait.** Eta haiek, zaudenean momentu horretan, **haiek hitz egiten dizute gaztelera, nire erantzuna nolakoa da? Ba gaztelara. Horretan harrapatzen naute.** Baina bai, bestela euskaraz, bai. Nik euskaraz. (Nafarra ama, ELK09: 93-94)

Nafarra amaren zailtasunak aurreko azpiatalean komentatu dira. Hemen interesgarria da seme-alaben erreakzioa: amak huts egin duela ikusita, seme-alabak gaztelaniara pasatzeko

aprobetxatzen dute nolabait. Ama euskarara itzultzen bada ere, seme-alabek ez dute hain erraz amore ematen, eta elkarrizketa elebidunak egiten dituzte. Amak egoera deskribatzeko moduak iradokitzen du “euskararen zaintzaile” funtzioa betetzen duela berak, baina seme-alaben konplizitaterik gabe. Adibide honek erakusten du nolakoa den guraso askok daukaten presioa eta nolako esfortzua eskatzen duen familian euskararen erabilerari eusteak.

Familia misto batzuetan euskaraz dakien gurasoarentzat posible da euskara mantentzea seme-alabekin, baina beste batzuetan, seme-alabek guztiek gaztelaniaz dakitela aprobetxatzen dute eta gaztelaniaren alde egiten dute aurreko (194) aipuan bezala. Alegia, euskaraz ez dakien gurasoa aurrean baldin badago, zuzenean gaztelaniaz egiten dute seme-alabek. Euskara gaitasuna oso mugatua duen gurasoak euskaraz hitz egiteko eskatu arren, gurasoen artean gaztelaniaz egiten dutenez, praktika hori identifikatuta, umeek ere gaztelaniara jotzen dute euskaraz ez dakien gurasoa aurrean badago, beraz, batzuetan, hizkuntza-konfigurazio mistoa izateak etxeko eremuan gaztelania nagusi izatera eraman dezake.

Oro har, tesian bildutako datuek erakutsi dute gurasoen praktikek eragin handia dutela euren seme-alaben praktketan, baina baita ere ikusi da seme-alabek ez dutela beti gurasoek espero edo nahi dutena egiten. Gaztelania erabiltzeko joera hainbat gurasok aipatu dute, aurreko aipu batean ikusi dugun moduan: “[Alaba txikia] siempre tira al castellano y a ella le da igual cómo le hablemos” (Dorregarai ama, ET1: 127). Batzuetan gurasoak konturatzen dira seme-alaba baten eraginarengatik familiako hizkuntza-politika kolokan jarri dela:

(198) Nosotros en casa **hablábamos en euskara siempre. Pero sobre todo el mayor ha ido ganando terreno.** (Etxebarria ama, ET2: 77)

Etxebarria familiaren seme nagusiak 13 urte ditu eta, adinean aurrera joan ahala, gaztelania gehiago erabiltzen joan da, eta orain bere arreba gaztearekin gaztelaniaz egiten du. “Ha ido ganando terreno” esaten duenean, Etxebarria amak inplizituki dio semeak bere agentzia erabiltzen duela familian dagoen FHPa aldatzen saiatzeko, “borroka” edo “eztabaida” bat izango balitz bezala, gurasoek politika batzuk ezarri arren, seme nagusia ez dagoelako ados horiekin. Ikusten den moduan, seme-alaben agentzia edo eragina agerikoa da familiaren hizkuntza-praktketan.

Baina alderantzizkoa ere ikusi da: Calamendi familian alaba txikia izan da bere gurasoekin euskara aktiboki bultzatzen ari dena.

(199) La mía, la pequeña, cuando, **lo poquito que igual hablo con [Calamendi aita] en euskara porque estamos en la cocina tranquilamente cenando y si estoy con ella en euskara, pues bueno, ya automáticamente le dices dos cosas a [Calamendi aita] en euskara,** y me pone puntos. Me dice: “**Oso ondo amatxu, 48 puntu!**”. Y me pone puntos. Y entonces le dice a su aita: “**Zuk aita bakarrik 18 dituzu, eh?**”. (Calamendi ama, ET1: 409-411)

Calamendi amak euskaraz daki baina aitak gaitasun mugatua du, eta euren artean gaztelaniaz egiten dute. Oso proaktibo diren gurasoak dira, eta jarrera positiboak transmititzen dituzte. Hori guztia alaba txikiak barneratu du, eta interesgarria da berak hartu duela leloa euskara familian bultzatzeko eta joko bat asmatu duela aita animatzeko eta, areago, aita eta amaren arteko hizkuntza euskarara hurbiltzeko. Bidez batez esanda bada ere, modu ludiko eta positibo baten asmatu du.

Getxo bezalako testuinguru batean ez da posible gaztelania etxeko atarian uztea, etxea euskararen eremu bezala trinko babestu duten familietan ere ez. Aipu honetan ikusten da zelan ume hori (gero hain proaktiboa zena) hasi zen gaztelania etxean egiten:

(200) No sabía (gaztelania), y hablaba pues en indio, indio indio. **Y de repente (a los) 5 o 6 años en casa venga a hablar en castellano. La oíamos sola hablando en castellano.** “Euskaraz, etxean euskaraz hitz egiten da!”, rollo caos así. Y al final, hablando con la tutora en aquel momento nos dijo que **era el precio por hacer amigos.** (Calamendi ama, ET1: 89)

Ikusten da gurasoen ideologiak, estrategiak eta praktikak euskararen aldekoak izan arren, umeek euren hautuak egiten dituztela eta ez dutela zertan bat etorri gurasoek aukeratutakoarekin. Calamendi familiako alaba etxeko eremuan gaztelaniaz egiten hasi zen, nahiz eta etxean txikitan guraso biek euskaraz egin. Hizkuntzen balioen 5.1.1. azpiatalean azaldu den moduan, hainbat umek gaztelaniaren nagusitasuna ikusita, lagunak egiteko gaztelaniaren beharra identifikatzen dute (balio integratzailea) eta gaztelania zerbait erakargarria eta, batez ere, beharrezkoa bihurtzen da adinkideekin sozializatzerako orduan. Calamendi alaba jolasean hasi da gaztelania erabiltzen (“hablando sola”), ez gurasoekin. Baina hala ere, harrigarria zen amarentzat.

Baina kanpoko presioak gaztelaniara jotzea bultzatzen badu, alderantziz ere gerta daiteke, hurrengo aipuak erakusten duen moduan. Kasu honetan alaba udaleku batean egon zen, Gipuzkoan, guraso honen hitzetan, “casi todos de alrededor”. Bera ez da euskalduna baina alabaren joera udalekuaren amaieran argi dago:

(201) En verano... intento que los campamentos de verano intento que sean en euskara. (...) La mayor ha ido a un campamento xx de Gipuzcoa, casi todos eran de alrededor, por Hernani, por Donosti, por tal... claro, ella ha ido, imagínate el impacto del tipo de euskara que es diferente al que es aquí... pero **vino... encantada, además diciendo, “Ama, es que contigo no me sale hablar en castellano”.** Empezó diciendo eso, o sea, le cogí en el coche, y me dijo, **“Es que no me sale hablarte en castellano”** y... y eso me dice. Jo, es que fue una pasada. Y le llamó la atención. (Baigorri ama, ETB1: 270)

Seme-alaben praktika batzuek askotan erakutsi badituzte ere gaztelaniarako mesedegarriak diren joerak eta portaerak, beste batzuek argi utzi dute familian (edota eskolan) egiten diren ahaleginek eta transmititzen diren mezuek eragina izan dutela seme-alabengan. Ez dago jakiterik ikerketa honetako umeek eta gazteek zehazki zein puntutaraino barneratu

dituzten eragin horiek: batzuek bai, beste batzuek kontra egiten dute, eta beste batzuk euskararen eusle bihurtzen dira. Gainera, joera hauek denak aldatu egin daitezke adinean aurrera egin ahala.

Orain arte gurasoen eta seme-alaben gurasoekiko hizkuntza-praktikak aztertu ondoren, hurrengo azpiatalean seme-alaben hizkuntza-praktiken ezaugarri batzuk izango dira hizpide: anai-arreben arteko erlazio hizkuntza (bat etor daitekeena familiako hizkuntza orokorrarekin, baina beste gako batzuk tarteko); seme-alabak familian daukan lekuaren arabera, ezberdintasunak euskararen eta gaztelaniaren erabileran; seme-alaba nagusiagoen eragina anai-arreba gazteagoen hizkuntza-praktiketan; eta azkenik, adinaren faktorea seme-alaben hizkuntza-praktiken aldaketak azaltzeko faktore gisa.

7.1.3. Neba-arreben arteko hizkuntza-praktikak

Tesi honetako ikerketan parte hartu duten guraso guztiek, bai euskaldunek eta bai euskaraz ez dakitenek ere, nahiko lukete euren seme-alabek euren artean euskaraz egitea, eta aktiboki saiatzen dira hori bultzatzen. Familia batzuetan hala gertatzen da, Jauregi familian bezala. Izan ere, Jauregi gurasoek ezin dute ezta imajinatu ere egin seme-alabek euren artean gaztelaniaz erabiltzea:

- (202) Bien artean oso txikitatik euskaraz egin dute, arraroa egingo litzaidake bien artean erdaraz entzutea. Gero botatzen dute, esakerak eta horrela eta betiko koletilak eta horrela, irtetzen zaie erdaraz, baina ez, ez, etxeko hizkuntza euskara da. (Jauregi ama, ELK03: 66)

Aurreko aipuko bikotea testuinguru euskaldunago batetik etorri zen eta seme-alabak Getxon hazi diren arren, guraso bien lehen hizkuntza euskara da eta, euren seme-alabei euskaraz egiteaz gain, argi dago etxea bere osotasunean euskararen eremu egin dutela. Sendotasun horretan sozializatu dira Jauregi familiako umeak. Baina aurreko azpiatalean ikusi den moduan, horrelako sendotasuna edo etxea euskarako eremu trinko bihurtzea ez dute guraso askok lortu.

Hala ere, saiakerak familia mota guztietan identifikatu dira: Dorregarai familiak gehien bat gaztelaniaz egiten du, baina aitari gustatuko litzaioke —eta agian horixe da espero zuena— seme-alabek euren artean euskaraz egitea. Ez dira lortzen ari, baina gurasoek bultzatu egiten dute.

- (203) **Mira que les decimos...** también en la ikastola pasa mucho eso, que entre ellos no... **los chavales, muchos entre ellos no hablan en euskara.** Y les intentas decir que... Bueno, conmigo no habla, pero **intento que entre ellos también hablen**, pero muchas veces, vuelven. O sea, **empiezan a hablar, pero vuelven otra vez al castellano.** (Dorregarai aita, ELK02: 58)

Ez dago jakiterik ea praktika hori bultzatzeko euren mezu positiboak fruituak emango ote dituen, nahiz eta tesiko datuak bildu ziren garaian halakorik ez gertatu, Dorregarai aitaren lekukotasunaren arabera.

Euskara komunikatzeko hizkuntza ez den etxeetan euskara sustatzea zaila izatea ez da harritzekoa, baina etxeke eremuan euskaraz egiten duten familia batzuentzat ere zaila ei da seme-alaben arteko komunikazio egoerak euskaraz gertatzea. Guraso hauen kasuan, euskaraz egin dute beti euren seme-alabarekin, eta harritura bizi dute seme nagusiak, orain nerabea denak, gaztelaniaz egitea bere arreba gaztearekin.

(204) **Si tienen alguien por encima**, yo, por ejemplo, en mi caso, hay un chico por encima de 13. Ese, **el paso al castellano fue más tarde** porque igual **nosotros en casa, hacemos muchísimo más hincapié con el euskara** y ahora ya como **el mayor se comunicaba solo con nosotros, ahora se comunica con su hermana y lo hace en castellano**. (Etxebarria ama, ET2: 39)

Kasu honetan Etxebarria familiako guraso biek euskaraz egiten dute seme-alabekin, eta seme nagusia seme bakarra zenean, euskara bakarrik erabiltzen zuen etxean. Nagusitu ahala, gaztelaniaz egiten hasi zen bere lagunekin, eta gaur egun arreba txikiarekin gaztelaniaz komunikatzen da etxeke hizkuntza euskara izan arren. Hortaz, esan daiteke seme nagusiak etxeke FHPan eragina izan duela, agente argia izan dela familiaren hizkuntza-praktiketan, kasu honetan bere arrebarekin, gaztelaniaren mesedetarako. Honekin ere ikusten da guraso batzuek euskara sustatzeko estrategia bezala familia kideen arteko elkarreraginak euskaraz izateko ahalegina egin duten arren, ez dela estrategia arrakastatsua izan eta semeak ez dituela jarraitu gurasoek nahi zituzten hizkuntza-praktikak. Nahiz eta Etxebarria amak ez duen azaltzen nondik etor daitekeen semeak gaztelaniaz egiteko joera, adina kontuan hartuta, erraza dirudi pentsatzea lagunarteko eta lagun giroko hizkuntza-erabilera ohiturek eragina izango zutela. Zentzu horretan, aipu honek erakusten du familia esparrua ez dela beti iragazgaitza etxetik kanpoko gaztelaniaren hegemoniaren aurrean. Adinaren eragina eta familian seme-alabek duten hurrenkeraren garrantzia 7.1.4. eta 7.1.5. azpiataletan sakonki aztertuko dira.

Aurreko kasuak erakusten du hizkuntza-praktikak ez daudela betiko ezarrita, ez familian eta ezta ere bestelako eremuetan; Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmaman (ikus 2.3) azpimarratzen den moduan, aldakorrak izan daitezke hiztunaren bizitza ibilbideak. Eta aldaketak familiaren egoera aldatzen denean gerta daitezke, baina askotan gurasoek nekez ulertzen dute zergatik gertatu diren aldaketa horiek. Hurrengo aipuan bere seme-alabak euren artean gaztelaniaz hasi direla ikusita, Otxoa amak planteatzen du ea euskaraz ez dakien aita etxetik lanean gaztelaniaz jardun izana ez ote den izango etxean gaztelaniaren presentzia handitu izanaren arrazoa:

- (205) Haien (neba-arreben) artean gehienbat euskaraz. Azkenengo bolada honetan horrela ez... hasi dira erdaraz hitz egiten. Azkenengo bolada honetan, hasi dira erderaz hitz egiten, baina normalean, **betidanik, euskaraz egin dute haien artean.** (...) Ba azkenean igual **etxean, nire senarra dago etxetik lan egiten, eta entzuten dutela gaztelania gehiago ikastolan baino. Ikastolan denbora guztian euskaraz entzuten dute. Eta nik uste dut saiatzen direla, baina azkenean botatzen dira erdarara.** (Otxoa ama, ELK10: 86-88)

Litekeena da Otxoa amak daukan susmoa zuzena izatea. Baina egia da, baita ere, COVID-19ak gurasoen telelana bakarrik ez, ikasgelak ixtea ere ekarri zuela: ikasleak etxean geratu ziren, eskolak online jarraitzen. Ondorioz, ikasleentzat euskararekiko kontaktua gutxitu egin zen. Hain zuzen ere, konfinamendu egoerak hizkuntza-gutxiturentzako ondorio negatiboak izan dituela hainbat testuingurutan ikusi da (Thomas eta beste, 2021).

Laburbilduz, neba-arreben arteko hizkuntzen erabilera askotarikoa da etxeko eremuan: familia batzuetan trinko euskaraz egiten dutela esan dute gurasoek, beste familia batzuetan gehien bat gaztelaniaz egiten da, edo gaztelaniarako joera argia aipatu da, beste batzuetan bietan egiten dute. Edozein kasutan, praktikak aldakorrek direla ikusi da, seme-alabek adinean gora egin ahala, elementu edo esperientzia berriak ager daitezkeelako bizitza ibilbideetan. Ezin da ahaztu lehen hezkuntzako haurrak dituzten familiei buruzkoa dela tesi hau. Zentzu honetan, jaiotzatik hona behatutako hizkuntza-portaerak kontatu dituzte gurasoek, baina aldaketa gehiago egotea espero behar da. Hurrengo azpiataletan sakonduko da, hain zuzen ere, alde hauetan.

7.1.4. Seme-alaba txikiek lehenago jotzen dute gaztelaniara

Seme-alaben praktikei buruz hitz egin dutenean, eta gaztelaniarako joeraz hausnartu egin dutenean, seme-alaba bat baino gehiago dutenen guraso askok alderatu dituzte seme-alabak. Gehienek uste dute gazteak lehenago hasi zirela gaztelaniaz egiten seme-alaba nagusiarekin alderatuta. Testigantza hauek nahikoa orokortuak izan dira, hona hemen aipu bat:

- (206) [Alaba ertaina] erdaraz [alaba nagusia] baino lehenago hasi da. Gaztelera lehenago hasi da, beraz, **gaztelera maila, orain, [alaba ertainarena], [alaba nagusiarena] bere adinean zeukana baino askoz altuagoa da.** Beraz, arinago izango da elebiduna. Bueno, bada elebiduna, [alaba ertaina] elebiduna da. Hori argi daukat, 6 urte ditu eta elebiduna da. Eta [alaba txikia], pues *casí* ere elebiduna dela esango nuke. Eta [alaba nagusiak]... [Alaba nagusia] hauen adinean ez zen elebiduna, ez zen (bakarrik zekien euskaraz). (Letamendi ama, ELK07: 76)

Askok esan dute familia egoeraren aldaketa arrazoi bat dela, bigarren seme-alaba izatean egoera aldatzen delako, Letamendi amak azaldu duen moduan:

- (207) Guk lehenengoarekin bai egin genituen saiakera pila bat. **Alaba bakarra zan, denbora gehiago dekozu,** bueno ba, euskaraz zegoen guztia lortzeko. (Letamendi ama, ELK07: 42)

Guraso horrek dioen moduan, lehenengo seme-alabarekin denbora gehiago dago, bakarria izanda, gurasoen denbora eta energia guztiak ume bakarrarengan inbertitu daitezkeelako. Bigarren bat izaterakoan, egoera aldatu egiten da. Denboraz gain, seme-alaba nagusiaren adina eta bizitzako momentuak ere eragina izan dezakete:

- (208) Se podría hacer de otra forma, claro porque **si te pilla el pequeño cuando la mayor está en una edad que está entrando en otro tema, tú ya no juegas con los mismos factores** que tenías con la mayor que eras tú y tu pareja y ella ahí a tope, pues eso, “Pirritx, Porrotx”, y todo en euskara, pero **cuando llega la pequeña, que la mayor ya está en su casa y también tienen su poderío**, y está entrando como me paso a mí, y le ha pasado a mucha gente, en un tema en el que parece como que le estoy aburriendo de tanto euskara y tanto vasco... Es verdad. (...) Entonces ya, **entra otro factor que es más difícil, y tú también estás más cansado**... Entonces, bueno, yo intentaría hacerlo con la pequeña un poco mejor, pero creo que tampoco había mucho margen de mejora ahí, de lo que he hecho, a lo que podría hacer sí se puede mejorar, eso es así, pero creo que no tenía mucho margen ya, porque **tenía un factor ahí que era muy influyente también, que era su hermana**. (Garamendi ama, ET2: 380-382)

Garamendi amak aipatu zuen eztabaida taldean beharbada alaba nagusia eta hurrengoaren arteko adin tartea handiegia dela eta horrek eragin handia izan duela, bere ustez. Beharbada adin tartea txikiagoa izanda, errazagoa izango zela. Berez, auzi hau guraso gutxik aipatu badute ere, familia batzuen kasuan badirudi seme-alaben adin konfigurazioak eragina izan dezakeela, familia egoera aldatzen delako bigarren ume bat izaterakoan, baina betiere, hau ere seme-alaben adinarekin lotuta dagoela dirudi.

Hainbat familian fenomeno hori aipatu bada ere, ezin da ondorioztatu familia guztietan gertatu denik. Tesi honetan ez dago datu nahikorik umeak familian duen lekua edo hurrenkera postua hizkuntza-praktikak ulertzeko faktore denik ziurtatzeko. litzateke gehiago ikertzea tesiko familia parte-hartzaileen konfigurazioak euskararen erabileran daukan eragina.

7.1.5. Adinean aurrera egin ahala, gero eta euskara gutxiago eta gaztelania gehiago

Euren seme-alaben hizkuntza-praktikez hausnartzean, guraso batzuek adinaren eragina aipatu dute: gazteagoak zirenean euskara gehiago erabiltzen zutela eta adinean aurrera egin ahala, euskara gutxiago eta gaztelania gehiago egiten dutela:

- (209) Euskara... orain... ba bueno, **txikitan askoz ere gehiago erabiltzen zuten**, edo erabiltzen zuen [alaba nagusiak]. Nik ikusi dut nik beti euskaraz galdetzen diezue edo euskaraz erantzun... Eta txikitan zuk euskaraz egiten duzu eta umeak bueltatzen dizu eta zurekin euskaraz aritzen da, baina jope... Nik ikusten dudana da gero eta, **[alaba nagusia] hazitzen doanez, askotan nik euskaraz egiten diot eta berak erdaraz, eta berriro euskaraz egiten diot eta bera erdaraz**. Eta hori beste gurasoekin ba askotan ba hitz egiten duzu “Jo, hau gertatzen zait.” eta **kasu asko asko askotan, gertatzen da**. (Eta zergatik uste duzu dela?) Ba ez dakit **“tontoleszentziaren”** konturen bat izango den edo **adinaren kontu bat** edo, ez dakit. Baina jo, beste guraso batzuekin hitz egiten, “Ba bai, bai”, txikitan umea zuk aritzen zaren hizkuntza jarraitzen du, eta ez du inolako eragozpenik, ba hori, euskaraz esaten

baduzu, euskaraz, erdaraz egiten badiozu, erderaz, baina gero, **adinarekin, ba hori, erderara jotzen dute.** (Madariaga aita, ELK08: 26-28)

- (210) (Noiz hasi zen zure iloba erdararantz jotzen?) Suposatzen dut DBH inguruan edo nagusiago bebai igual. **Euskara ez da nonbait guaya**, edo ez dakit. **Guayagoa dela erdaraz hitz egitea.** (Jauregi ama, ELK03: 67-71)

Ume gazteagoek euskara gehiago erabiltzen dutela eta adinean aurrera egin ahala gaztelania gehiago, orokortuta dagoen iritzia da, euren seme-alaben eta euren lagunen behaketaren arabera. Gainera, gurasoak ados daude zein momentutan gertatzen den aldaketa: nerabezaroan. Fenomeno hau hainbat ikerketak egiaztatu: euskararen erabilera altuagoa dela adin txikikoen artean zein adin txikikoekin, nerabeen artean baino (Soziolinguistika Klusterra, 2013, 2017b, 2021, 2022a). Zergatiei buruz gogoeta egin ondoren, honako arrazoiak eman dira: “rebeldía”, gaztelania *guaya* iruditzea (eta euskara ez):

- (211) (Uste duzu haien artean desberdintasunen bat dagoela? Igual batek euskarara jotzen duela besteak baino gehiago? Edo batek gaztelaniara gehiago?) Ba nik uste dut **txikiena euskara gehiago egiten duela besteak baino, baina nik uste dut erlazionatuta dagoela adinarekin.** Gertatu egin zaigula denoi, ez? Euskaraz ikasi dogula, baina gero, **ez dakit zergaitikan, ze fenomeno gertatzen den gizartean, badirudi erdaraz hitz egitea ez dakit, ez pertsona hobea zarela edo, ez dakit, horrelako gauza bat, dela como una rebeldía** edo, eta nahiz eta zuk esan “Euskaraz egin.” bestea egiten du erdara gehiago. Nik uste dut hori da **guraso eta umeen arteko borroka bat.** (Otxoa ama, ELK10: 89-90)
- (212) Baina [alaba txikiari] adibidez ez diot esan behar (euskaraz aritzeko). **Txikiagoak dira, igual horrek zerikusirik badauka, edo ez.** Eta haiek normalean hasten dira euskaraz, eta euskaraz jarraitzen dute arratsalde osoan parkean daudela edo guk ikusten ez ditugunean, euskaraz. Eta hauek, lehen egiten zutena, besteek, [seme nagusiak] eta lagunek, lehen egiten zutena, [alaba txikiak] egiten duen berdina da. [Alaba txikiak] egiten duena, euskal giroan hasi eta euskal giroan jarraitu. Ta orain ya, *pues como cosas*, hasten dira hitz *como guayak esaten*, edo ez dakit nola esan. Eta pasatzen dira (...) **gaztelaniara erraztasun gehiagorekin lehen baino.** (Rotaetxe ama, ELK14: 68)
- (213) [Alaba txikiak] **momentuz, igual ondino txikiagoa delako, askoz euskara gehiago hitz egiten du.** [Seme nagusiak] nahiz eta harreman berriak erdaraz egiten dituen, bere hitz egiteko era gaztelaraz nahiko itxusia... bueno, niri gustatzen zait, ulertzen didazu zer esan nahi dudan? Baina nahiko... ez dut esan nahi, baino nahiko “boronoa” da. Ez dakit zergatik. (...) [Alaba txikiak] **ikasi zuen hitz egiten supergoiz** eta hizkuntzak gustatzen zaizkio, eta ikasi nahi du eta gustatzen zaio. Eta asko hitz egiten du. **Bigarrena da, neska da, ez dakit. Suposatzen dut dana egongo dela lotuta.** (Querejazu ama, ELK12: 16-18)

Ematen du euskarak interesgarria izateari uzten dionean, “umeentzako” delako, aldi berean gaztelaniaz egitea erakargarria bihurtzen dela, “guaya” delako eta gurasoek inposatutako eta hezkuntzak inposatutakoaren kontra egiten dutelako. Azkeneko aipuetan bi gurasok –Rotaetxe amak eta Querejazu ama– ez dela euskara gaitasun faltarengatik esplizituki aditzera eman dute, izan ere, “pasatzen dira gaztelaniara erraztasun gehiagorekin lehen baino”. Horrezaz gain, ume eta nerabeen artean ezberdintasunak daudela uste dute. Querejazu amak agian neska-mutila izateak ez ote duen eragina izango galdetzen du. Genero eta hizkuntza-

gutxiaren erabileraren inguruan ikertzeko interesa gero eta handiagoa da, eta ikusten den moduan, gurasoen behaketek eta testigantzek informazio ugaria eman dezakete.

Gurasoek iradokitako pista guztiak hartu behar dira kontuan: gaztelaniarako joera aldaketa nerabezaroan gertatzen da, “tontoleszentzian”, Madariaga aitak dioen moduan. Dudarik gabe, pertsonaren garapeneko garai gakoa da, ordura arte jasotakoa edota ikasitakoa auzitan jartzen den garaia. Pertsonaren izaera propioa esploratzen den garaia da. Beraz, errebeldia nerabezaroko ezaugarria da eta bizitzako dimentsio ugaritan ikusten da, hizkuntza-praktiketan ere bai. Beste kontu bat da “gaztelania guaya” izatea. Adinean gora egin ahala, haurra konturatzen doa bere inguruko gizartean zein diren indarrean dauden balioak. Alegia, inguruan ikusten duena barneratzen doa haurra: gaztelania “guaya” dela, erabili egiten dela, lagunak egiteko eta lagunekin aritzeko balio duela, eta euskarak ez. Edo gutxienez, auzitan jartzen dituzte ordura arte euskarari atxikitako balioak. Seme-alaba nagusiek identifikatu egiten dituzte gizartean dauden arau sozialak eta etxera ekartzen dituzte maiz. Eta askotan familiaren balioak, arauak eta mezuak, eta gizartean ikusten dituenak agian ez dira koherenteak edo ez datoz guztiz bat, eta saltsa horretan nerabea mugitu egiten da. Zentzu honetan, nerabeen hizkuntza-aldaketek pista handiak eman ditzakete.

Etxeko eremuan eta familian gertatzen diren hizkuntza-praktiken azterketak eremu horien garrantzia erakutsi du, baina baita praktiken aniztasuna eta konplexutasuna azaleratu ere. Aztertuko den hurrengo eremua eskola da.

7.2. Ikastola eremuko hizkuntza-praktikak

Hizkuntza-kudeaketaren 6.2. atalean ikusi den moduan, ikastola euskara sustatzeko estrategia garrantzitsua da. Izan ere, gazte askorentzat euskara ikasteko sozializazio-gune garrantzitsuena da ikastola. Familia euskaldunentzat ere ezinbestekoa da, seme-alabek euskara ahalik eta gehien garatu eta erabiltzea delako helburua. Gurasoen espektatibak bete al ditu ikastolak? 5.1.2. azpiatalean argi geratu den moduan, ikastola arrakastatsua izan da tesi honetako familien seme-alaben euskalduntze prozesuan; izan ere, 5.1.2. azpiatalean ikusi den moduan, guraso guztiek uste dute euren seme-alabak elebidun onak direla, eta euskaraz maila altua dutela, etxean *input* gutxi izan duten seme-alabak barne. Baina atal honetan hizkuntza-praktikak aztertuko dira, ea ikastola euskara eremu trinkoa den, alegia, erabileraz guztiz edo gehien bat euskaraz egiten den, gurasoek nahi luketen moduan.

Ingelesari dagokionez, berriz, ez da eguneroko bizitzan erabiltzeko edo praktikatzeko hizkuntza, seme-alabek jakin beharreko hizkuntza bezala planteatzen dute gurasoek, ikasgai moduan ikastekoa. Hizkuntza-kudeaketari buruzko kapituluaren ikastolaren eremuan gehienbat

euskara eta ingelesa hizpide izan badira ere, atal honetan berriro gaztelanian eta euskarari jarriko da fokua, gurasoek ez baitute ingelesaren erabilera aipatzen ikastolako eremuari lotuta.

Ondoren ikasleen ikastolako hizkuntzen erabilera berrikusiko da. Hizkuntza-praktikei dagokienez, bi eremu ezberdin behar dira –eta argi bereizi dituzte gurasoek: “patioa” (hau da jolasak eta bezalako jarduera libreak) eta “gela” (jarduera akademikoak). Adinean gora joan ahala ikusten dituzten aldaketak ere aztertuko dira.

7.2.1. “Patioko” hizkuntza, gaztelania gehien bat

Gurasoek “patioa” esaten dutenean, oro har eskolako jarduera, jolas eta denbora libreei egiten die erreferentzia eta, beraz, korridoreak, komunak, lorategia eta abar izan daitezke. Nahiz eta zainduak izan (beti daude irakasleak “patioa” zaintzen), libreak dira. Printzipioz euskaraz egiteko lekuak izan beharko lirateke, eta hala bultzatzen dira, baina ikasleen arteko interakzioetako hizkuntza nagusia gaztelania da, guraso honek deskribatzen duen moduan:

- (214) Nik badakit **ikastolan dabilizatela jo ta fuego dabilizatela patioan umeen atzetik** ze patioan hori gertatzen da, gehien entzuten den edo hori entzunda daukat behintzat, gehien entzuten dudana, **gehienez entzuten den hizkuntza, gaztelera da** eta begiraleak dabilzate, “Fulanito, euskaraz. Menganita, euskaraz”, horren atzetik dabilzate, horrexegatik. **Baina ez da ikastolaren arazoa, baizik eta... (dauden Getxoko herriaren izena) dauka, hori, orain, euskara gehiago entzuten duzu kaletik, baina ez da izan... auskalo ez dela izan herri euskalduna.** Zu Gernikara zoaz, eta aldrebes gertatzen zaizu, nekez entzuten duzu gaztelania kaletik. (Madariaga aita, ELK08: 62)

Madariaga aitak ematen duen arrazoia testuinguruaren eragina da, hau da, gaztelaniaren nagusitasuna herrian. Gaztelaniaren eragina hain indartsua da non begirale eta irakasleak “atzetik” ibilita ere, umeek gaztelaniaz segitzen duten. Hala ere, eta beste ikerketetan ikusi den moduan aldea dago etapa ezberdinetan: Haur Hezkuntzan euskararen erabilera altuagoa omen delako eta adinean aurrera egin ahala, gaztelania gehiago erabiltzen dutelako umeek. Aurretik ikusi den moduan, adina faktore bat da hizkuntza-erabileran eta horrela identifikatzen dute guraso batzuek.

- (215) Nik ikusten dudana, askotan igual ikastolara joaten naiz haien bila eta ikusten dut tendentzia bat **nagusitzen direnean edo nerabeak direnean, ba erdaldundu egiten dira askotan.** Hori ikusten dut. **Patioan adibidez Haur Hezkuntzan, euskararen erabilera pasada bat da** Haur Hezkuntzan, eta Lehen Hezkuntzako lehenengo mailatan. Baina geroago ikusten dut tendentzia hori. Agian ez da horrela izango, baina *observatu* dudana gauza bat da. **Izan daitekeela ba hori, adinarekin eta, [alaba txikiak] tendentzia hori izatea. Espero dut ezetz.** (Rotaetxe ama, ELK14: 74)

Euskara familian transmititu duten gurasoek harriduraz kontatu dute euren seme-alabek ikastolan ikasi dutela gaztelania, batzuk lehenago beste batzuk beranduago:

- (216) **Nire umeek erdara ikastolan ikasi dute.** Penagarria da esatea, baina horrela da. Eta erdarak ez dakit ze indar daukan... euskara *desde luego* kutsatzeko indar ikaragarria daukala. (Jauregi ama, ELK03: 64)
- (217) **[Seme nagusia] entró en la ikastola con 2 años y tampoco sabía castellano** y yo siempre le digo “Mira, tú **el primer castellano que aprendiste fue en la ikastola.**” y te mira así (aurpegi arraroarekin). “Y la primera frase que te he oído yo a ti en castellano ha sido “Tú no, tonto”.”. (Foruria ama, ET2: 421)
- (218) [Seme nagusiak] 7-8 bete arte, *pero ni patata*, ikastea gaztelera ikastolan... Orain bai. Orain bai hitz egiten du. **Bigarren mailara arte [seme nagusiak] ez zekien gaztelaniarik.** (Eta zelan ikasi zuen?) **Ikastolan. Ikastolan azkenean ikaskideak...** (Perurena ama, ELK11: 8-10)

Gurasoek ez dute uste ikastolak ez duenik nahikoa egiten, edo euskara ez duenik nahikoa bultzatzen edo sustatzen. Testuinguruaren eragina dela pentsatzen dute, baina harridurarekin ikusten dute zenbat sartzan den ikastolara. Kontuan izan behar da ikastola dela, familiaren ondoren, haurrak sozializatzen diren eta etxetik kanporako esparru garrantzitsua. Halaber, ikastola Getxon dago, testuinguru oro har erdaldunean. Ezin da ukatu, beraz, testuinguruak duen eragina. Hala ere, hezkuntza sistemak euskaldundu diren gurasoek konparaketa egin dute: euren esperientzia kontuan harturik, ezin dute ulertu gauzak zenbat aldatu diren. Guraso hauentzat ez da ulergarria zelatan eurentzat euskalduntze tresna izan den hezkuntzak kontrako efektua izan duen haien seme-alabengan:

- (219) **Yo me acuerdo que estudié en [ikastola bateko izena]. Recuerdo esa imagen que salíamos de la verja, y pasábamos al castellano, sobre todo de más mayores, no lo puedo evitar.** Yo, desgraciadamente, he visto de mis hijos mayores en LH5 ya, eso con los mayores, con [seme ertaina] antes, pero vamos, lo vi y me quedé medio traumatizado. **Hablamos en euskara**, en casa en euskara, nos levantamos, euskara, desayunamos, euskara... coche en euskara, bajan del coche, **pasan la verja de ikastola, y se pasan al castellano.** A mí eso me impactó mucho. / Y la pequeña, que tenemos también una cuarta que tiene seis años, **este año, en LH1, ha sido empezar en clase, que llevan 3 días, y ya está hablando en el patio en castellano. En el patio. No en casa, no en la playa, no en la piscina, ¡en el patio de ikastola!** (Aranburu aita, ET1: 146 / 152)

Aurreko aipuan oso markatua agertzen da ikastolan gaztelaniaz aritzea ez dela onargarria, bere belaunaldikoentzat ikastolako eremua euskara erabiltzeko eremua zelako, batzuentzat eremu bakarra, gainera; baina bere garaian ikastolan euskaraz egiten zela adierazi du, Lehen Hezkuntzan behintzat. Baina ikastolan gaztelania erabiltzea agian harritzekoa ez bada ere (esan bezala, testuinguruko hizkuntza nagusia da), benetan larritzeko arrazoia izan daiteke zenbat gaztelania erabiltzen den.

Arestian esan bezala, eskola sozializazio eremu garrantzitsuetako bat da umeentzat. Hizkuntzen balioak aztertu direnean (ikus 5.1.1), gaztelaniak balio integratzailea duela argi geratu da, eta areago Getxo bezalako testuinguru soziolinguistikoan. Ikastolara joan aurretik soilik euskaraz zekiten umeek gaztelaniaren presentzia eta erabilera ikusterakoan, gaztelania

ikasteko presioa eta beharra sentitzen dute. Ez da ohikoa ume batek esplizituki hortaz hitz egitea gurasoari edo zaintzaileari, baina aipu honetan argi eta garbi ikusten da:

(220) De casa a la ikastola háblame en castellano porfa, que no me entero y si no, **no me entero de nada en el patio.** (Idiazabal ama, ET2: 418)

Soilik euskaraz zekien neska batek bere zaintzaile euskaldunari (elkarrekin etxean beti euskaraz egiten duten) eskatzen dio gaztelaniaz egiteko etxetik ikastolarako bidean, gaztelania ikasi behar zuelako patioan integratuta egon ahal izateko. Hemen gaztelaniaren balio integratzaileaz gain, ikusten da non den beharrezkoa: ikastolako patioan hain zuzen ere, hau da, ikastolan lagunak egiteko.

Jarduera akademikoetan, “gelan”, bestelako hizkuntza-dinamikak eta -praktikak gertatzen dira. Hori jarraian aztertuko da.

7.2.2. Gela, euskararen eremua... ala ez erabat?

“Gelan” eta bertako jarduera akademikoetan euskararen erabilera trinkoagoa ikusi da, betiere gurasoen testigantzen arabera. Irakasleek zaintzen duten esparrua da, baina horrez gain, ziurrenik ikasleek ulertzen dute hizkuntza-praktiken arauak ez direla gelatik kanpoko berberak, alegia, “gela” euskararen esparrua dela. Bestalde, nahiz eta patioko edo jolastokiko esparrua hizkuntza-praktikak kontrolatzeko eremu zailagotzat jotzen den eta bertan ikasleek gaztelaniaz egitea etsipenez bizi dezaketen gurasoek, hauek espero dutena da gelan, eta batez ere, irakasleekin, seme-alabek euskaraz egitea. Hala ere, guraso batzuek azaldu dute seme-alaben gelako hizkuntza-praktikak ez direla beti euskaraz izaten: ikasle batzuek gaztelaniaz egiteko joera gelara ere eramaten dute, “gelako” arauaren kontra eginez. Izan ere, irakasle batzuek hortaz hitz egin behar izan dute gurasoekin:

(221) Me comentaba la profesora que antes, pues era simplemente el hecho de decir que... pues bueno que **tiene que mejorar la actitud hacia el euskara. Y que pues expresarse en euskara y con los amigos,** porque **al principio ocurría en el patio, pero es que ahora lo hacen descaradamente cuando están en clase y cuando está la profesora delante.** Es que ya no es que lo den en el patio cuando están en su rato de ocio, **es que estamos en clase, estamos haciendo cosas y se ponen a hablar en castellano.** (Dorregarai ama, ET1: 228)

Planteamendua interesgarria da, eskolako eremu ezberdinetan hizkuntza-erabilera ebaluatzeko irizpide ezberdinak egon daitezkeela erakusten duelako. Zenbat eta eremu libreagoa izan (patioa bezala), orduan onargariagoa dirudi gaztelania gehiago erabiltzea da. Behintzat, errazagoa da gaztelaniaren erabilera ulertzea hainbat gurasorentzat. Irakaslearekin gaztelaniaz egitea, ordea, ez dute ulertzen eta ez dute onartzen.

Orain arte ikusi den moduan, ikerketa honetako guraso parte-hartzaileek identifikatu dute, oro har, umeek gaztelaniaz egiten dutela ikastolako patioan, eta batzuek klasean ere bai. Goian ikusi den moduan, ikastola testuinguru erdaldun batean egotea da arrazoa. Baina hurrengo aipuan esaten den moduan, gurasoen hizkuntza-praktikak ere faktore garrantzitsua izan daitezke:

- (222) Ikastolako patiora bazoaz, hor, flipatzen duzu. **Aita, ama euskaldunak, umearekin euskaraz, lagunekin erdaraz, eta lagun horiek euskaldunak izanda. Eta gero umeari esaten "Euskaraz"**. Eman buelta, txakurrari euskaraz, lagunari erdaraz. Hori ez da txiste bat. Hori gertatzen da. Ikastolako patiora bazoaz, hor bai egin ahal duzula ikerketa itzela. Hortik ateratzen duzu beste tesi bat. (Querejazu ama, ELK12: 172)

Hainbat gurasoren ustez, hauxe da arazoa: euskaraz jakinda, guraso batzuek ez dutela euskaraz egiten eta erabilera falta horrek jarrera ezkorra erakusten duela, alegia, euskara jakinda ere, ez dela euskara erabili behar, edo behintzat, helduek ez dutela erabili behar.

Orain arte hainbat lekutan aipatu dugun moduan, joerak daude, kasuistika askotarikoa da, eta ez da beti gaztelaniaren aldekoa; euskararen aldeko aldaketa positiboak ere badaude. Guraso honek uste du agian ikastolaren lan aktiboari esker izan daitekeela. Izan ere, dioenez, ikastola bere erronkez oso kontziente da eta umeen artean euskararen erabilera sustatzeko hainbat neurri eta ekimen martxan jarri ditu:

- (223) (¿Crees que ha habido un cambio en [seme nagusia]?) Sí, un pequeño cambio sí que he notado, en el tema este de **comunicarse con otros en euskara. Antes no lo hacía casi nunca.** (¿A qué crees que se debe ese cambio?) Pues **igual por la edad... Igual por lo que dicen en la ikastola, no sé, que van asumiendo lo que les van diciendo.** (Dorregarai aita, ELK02: 283-286)

Laburbilduz, gurasoek azaldutakoaren arabera, haur hezkuntzan eta lehen hezkuntzako lehenengo mailetan umeek euskaraz egin ohi dute. Ondoren gaztelania nagusitzen da, batez ere patioan. Baina badira gelan ere gaztelaniaz egiten duten umeek. Eremuaren araberako hizkuntza-praktikak ebaluatzeko irizpideak ezberdinak izatea arau sozial ez esplizituei buruzko "pistak" ematen ditu. Gurasoen diskurtsoetan gaztelaniaren erabilerarako mesedegarriak diren faktoreen artean, ondorengoak identifikatu dira: gaztelaniak testuinguruan duen nagusitasuna, adina, motibazioa, gaztelaniaren balio integratzailea, eta gurasoen hizkuntza-praktikak.

Beraz, ikastolak euskararen mesedetarako hizkuntza-politika izanda ere, zailtasun eta oztopo asko daude, ume askok gaztelaniaz egiten dutelako ikastolako eremuan ere, batez ere patioan. Gurasoek ikastola *arnasgune* moduan irudikatzen dute, euskararen erabilerarako espazio seguru bezala, baina ikastola ez dago "blindatuta", ez da erabateko arnasgune osoa, ezin delako inguratzen duen testuinguru makrotik guztiz isolatu. Getxoko testuingurua gehienbat erdalduna da eta ulergarria da gaztelania *ere* umeen hizkuntza-praktiketan agertzea, baina

kezkarria dena (eta onargarria ez dena ikerketa honetan parte hartu duen gurasoentzat) da hainbat eremutan gaztelania soilik erabiltzea.

7.3. Lagunarteko hizkuntza-praktikak

Lehen hezkuntza garaian gertatzen diren lagunarteko hizkuntza-praktika gehienak lehen hezkuntzan bertan ezagututako lagunekin edo ikaskideekin izaten dira. Baina etxeko eremuan eta ikastolan praktika eta arau batzuk bultzatzen badira ere, lagunarteko harremanak libreagoak izaten dira. Gainera, faktore askok eragiten dute harreman hizkuntzan kasu bakoitzean, faktore indibidualek eta sozialek eraginda. Atal honetan lagunarteko hizkuntza-praktika deskribatu eta horiek interpretatzeko pistak esploratuko dira.

7.3.1. Adinkideek eragiten dute gaztelaniara edo euskarara jotzerakoan

Gurasoek azaldutakoaren arabera, lagunartean eta kalean gaztetxoek oro har gaztelaniaz egiten dute, baina gaian sakontzen denean, askotariko praktikak daudela ikusi da. Gogoratu behar da seme-alabek (batzuek behintzat) euskaraz egiten zutela txikiagoak zirenean, baina ez etxean edo ikastolan bakarrik, baita parkean ere. Hau da, euren espazio eta denbora librean:

- (224) Txikiagoak dira, igual horrek zerikusirik badauka, edo ez. Eta haiek normalean hasten dira euskaraz, eta euskaraz **jarraitzen dute arratsalde osoan parkean daudela edo guk ikusten ez ditugunean, euskaraz.** (Rotaetxe ama, ELK14: 68)

Baina tesi honetako gurasoen seme-alabak Lehen Hezkuntzako 4-6 mailetakoa dira, eta atalaren sarreran aurreratu bezala, 9-12 urteko gaztetxoek praktikak askotarikoak dira eta hainbat faktorek baldintzatzen dituzte, ikusi dira. Faktoreen artean, adinkideen eragina garrantzitsuenetako bat da, garrantzitsuena ez bada.

- (225) Nik uste dut hori baita **herriaren arabera eta norekin biltzen zaren** eta... erraztasun gehiago daukazu edo ez daukazu. **Jakin dezakezu euskara asko, oso pro-euskara izatea, baina zure lagun guztiak erdaraz hitz egiten badabe, ba galtzen duzu,** eta alderantziz, irabazten duzu, orduan, **asko da norekin ibiltzen zaren.** (Foruria aita, ELK01: 175)

Foruria aitak planteatzen duena da euskaraz egiten ez duen lagun taldeak eragina duela norberaren hizkuntza-erabileran, eta beraz, bere semeen lagunek gaztelaniaz egiten badute, bere semeek ere gaztelaniaz egingo dutela, gurasoek seme-alabekin etxean guztia euskaraz egin arren.

Kontuan hartuta ikerketa honetako familietako seme-alaba guztiak ikastolako ikasleak direla, eta gehienek lagunak ikastolako beste ikasleak direla, eta printzipioz, euskaraz elkar ezagutu zutela, gurasoek espero zuten haien arteko hizkuntza euskara izatea, baina errealitatea bestelakoa da. Izan ere, gurasoek esan dute seme-alabek gehienetan gaztelaniaz egiten dutela

euren artean edo gaztelania nagusitzen ari dela lagunekin daudenean. Eztabaida taldeetan eta elkarrizketetan gurasoak saiatu dira espero ez zuten egoera horren arrazoiak azaltzen eta erantzunen artean “pertsonaren arabera” edo “ohiturak” identifikatu dira:

- (226) ([Alaba nagusiak] [seme txikiak] baino gaztelania gehiago sartzen du etxean.) Lagunekin, segun, segun ze lagun ze horrek ere badu beste umeen, *a ver*, **baditu lagunak euskara asko asko asko erabiltzen dutenak, eta haiekin euskaraz edo nik ikusten dudana, euskaraz aritzen da eta badaude nahita euskaldunak izanda, bera bezala, gaztelerara jotzen dutela eta haiekin... pertsonaren arabera, es que** hori oso kurioa da... pertsonaren arabera. (Madariaga aita, ELK08: 135-136)
- (227) Baigorri ama: También hay que contar el punto que tienen los críos, que no sabes por qué... tienen su entorno de una manera, pero **igual con alguien siempre hablan en euskara, con alguien siempre hablan en castellano... no entiendes la razón** y dices “Jolín, si con este hablas en euskara, este sabe que está en euskara.”, pero sin embargo hablas en castellano. (...) **Tienen ese chip...**
Calamendi ama: Es cómo te has conocido.
Baigorri ama: Pero por la misma razón, entonces **en casa hablarían con el mismo idioma.**
Aranburu aita: No es lo mismo en nuestra generación que en los *txikis*.
Calamendi ama: En principio todos los *txikis* tendrían que tener... **si es en ikastola, todos tendrían que hacer en euskara**, pero sí es verdad...
(Aranburu aita, Baigorri ama eta Calamendi ama, ET1: 132-138)

Gauza bat da taldearen dinamika eta beste gauza bat dira banakako harremanak: taldean zaila da taldearen dinamikak aldatzea, hizkuntza-praktikak barne, baina pertsona individualarekin hizkuntza-hautaketa negoziatzeko aukera gehiago dago. Euren seme-alaben euskara edo gaztelaniaren erabilera “pertsonaren arabera” delako iritzia oso orokortua dago gurasoen artean. Eta gurasoek badakite zeintzuk diren gaztetxo “euskaldunagoak” eta zeintzuk diren gaztelaniarako joera dutenak. Esate baterako, Calamendi alaba txikia eta Idiazabal alaba nagusia proaktibo bezala identifikatuta daude gurasoen artean, eta denek dakite Foruria bi semeek euskaraz egiteko joera argia dutela; beste batzuek, aldiz, beti gaztelaniaz egiten dutela gauza jakina da. Hala ere, ikusten da gurasoen artean badaudela ikuspegi ezberdinak auzi honen inguruan: “tienen ese chip” dio Baigorri amak; aldiz, Calamendi amaren hipotesia da “es cómo te has conocido”, baina besteei sinpleegia iruditzen zaie. Egia esan, txip hori zertan datzan jakitea zaila dirudi helduentzat, baina argi dago umeek eta gaztetxoek zerbait “irakurtzen” dutela besteren jarreran: lehenetasun bat, edo zailtasun bat... hizkuntza-hautaketa gaztelania ala euskara izateko. Konplexutasun horretan ez da harritzekoa etxean euskaraz egiteko ohitura duten ume askok lagunekin gaztelaniaz egitea. Baina, aldi berean, gaztetxo hauek eusle moduan funtzionatzen dute lagun artean, eta euskararen mesedera.

Jarraian seme-alaben lagunetik hizkuntza-praktiketan gurasoek aipatu dituzten beste faktore batzuk aurkeztuko dira: helduak eredu, lagun arteko praktikak, adina eta gaitasuna.

7.3.2. Seme-alaben hizkuntza-praktikak ulertu nahian: lagunen etxeetako hizkuntza-praktikak

Pertsona gehienek hizkuntza-lehentasunak dituzte eta euren agentziaz bultzatu ahal dituzte lehentasun horiek. Baina “pertsonaren araberrako” irizpidea ulertzeak eskatzen duena da ulertzea ea zer den bestearen “txipean” pertsona hori hizkuntza batekin ala bestearekin lotzea. Horretarako, ziurrenik, pertsonen ezaugarri gakoak edo erabakigarriak zein diren jakin beharko litzateke. Guraso batzuek aipatu dute euren seme-alaben hizkuntza-erabilera lagunen etxeoko hizkuntza-erabileraren araberrakoa dela:

- (228) [Alaba txikiari] gehiago gustatzen zaio gaztelania. Ez euskara baino gehiago, [alaba nagusiari] sasoi horretan gustatzen zitzaiona baino gehiago. (Zergatik uste duzu dela?) **Ba inguruan badaukalako mugimendu gehiago erdaraz.** [Alaba nagusiak] inguru euskaldunagoa lortu zuelako [alaba txikiak] daukana baino. Euskaraz egiten dute beraien artean, baina gaztelaniaz ere. Badaude familia batzuk etxean gaztelaniara jotzen dutenak. **Eta orduan, etxean gaztelaniaz egiten duten umeak kalean ere, gaztelaniara jotzen dute.** Eta esan dizudan moduan, hori **oso kutsakorra da. Azkenean, gureak amaitzen dute erdaraz berbetan.** (Jauregi ama, ELK03: 160-162)
- (229) Nik uste dut [seme ertaina] eta [seme nagusia] adin berdinarekin ere mintzatzen ziren euskaraz hizkuntzan, erdara hizkuntzan baino. Eta orain [seme nagusia] 10 urte ditu, 11 egingo ditu eta baita ere dauka erlazio handia daukan lagunekin. [Seme nagusia] adibidez hasi da lagunekin ateratzen batzuetan kalera joateko, eta horrelako gauzetan. Eta **depende zein lagunekin denbora guztian saiatzen dira euskaraz egitea.** Klaro, norbaitek, ez dakit, **lehengusuren bat badator eta ba etxean ez badu euskaraz egiten edo beste lagun batekin normalean, ba zer gertatzen da? Ba denak azkenean saiatzen dira erdaraz egiten. Nahiz eta denok euskaraz jakin.** Hori da ikusten dudana. (Otxoa ama, ELK10: 122)
- (230) [Alaba txikia], por ejemplo, no se relaciona tanto con sus amigas de su misma edad, se relaciona más con **erdaraz. Aunque vaya a ikastola. Cosa que a [alaba nagusia], con sus amigas siempre ha tirado más del euskara en la calle.** [Alaba txikia] es un poco más en ikastola. Fuera de ikastola, sus relaciones sociales con sus amigos de ikastola, hablan en **erdaraz.** No lo sé, **supongo que también un poco que el entorno que ella toca, pues también habla más en erdaraz, cosa que con [alaba nagusia] fue al revés. Había gente que en casa habla más, lo que te digo, son más euskaldunes o lo que sea, y en la calle, pues un poco igual por sus padres “Oye, hablar en euskara”.** Pues igual el entorno que ha tenido [alaba nagusia], igual no, yo creo que sí, ha influido en eso. **Cosa que [alaba txikia], sí hay padres, pero no los dos son euskaldunes, igual es uno, el otro no, pues igual ha ido un poco por ahí.** (Idiazabal aita, ELK06: 32-34)

Aipu hauetan oinarrituta esan daiteke, gurasoen ustez, familia bateko hizkuntza-praktikek eragina izan dezaketela beste familia batzuetako seme-alaben hizkuntza-praktiketan. Gogoratu beharrekoa da jasotako datuak gurasoen pertzepzioak eta interpretazioak direla, askotan bi seme-alaben esperientzien alderaketan oinarrituak. Euren diskurtso garatuak dira eta seme-alaben euskara-gaztelaniaren erabileraren klabez asko hitz egin da eztabaida taldeetan eta elkarrizketetan. Horrek erakusten du gai honek asko kezkatzen dituela, honetaz asko pentsatu dutela eta segur aski beste gurasoekin ere hitz egin dutela.

Aurreko hiru aipu horien artean bereziki deigarria da Idiazabal familiaren (230) adibidea, bi alabek praktika ezberdinak izan arren, bien kasuan arrazoiak kanpo faktoreetan zentratzen

direlako. Berez, Idiazabal alaba biek gaztelaniarako joera izan beharko lukete etxeko erabilera irizpidearen arabera, Idiazabal gurasoek ez dakitelako euskaraz, eta ez dutelako etxean euskara sustatzeko aparteko estrategiarik aipatu. Hala ere, hainbat gurasok, ez bakarrik Idiazabal gurasoek, identifikatu dute Idiazabal alaba nagusia euskaldun proaktibo bezala, euskara sustatzen eta erabiltzen duena. Idiazabal aitak uste du alaba nagusiaren euskararekiko joera kanpoko lagunengatik datorrela, horiek familia “euskaldunagoak” dituztelako eta alaba txikiaren lagunek ez. Edonola ere, deigarria da bere diskurtsoaren arabera, gurasoen etxeko hizkuntza-erabilerak ez duela eragin alaben erabileran. Azkeneko aipuan (230) ikusten da ez dela bakarrik familian euskaraz hitz egitea ala ez, baizik eta baita ere seme-alabek zein mezu jasotzen dituzten (“Oye, hablar en euskera”). Etxeko eremua aztertu denean (7.1) zein hizkuntza-jarrera transmititzen den garrantzi handia duela ikusi da.

Hala ere, eta gorago azaldu den moduan (ikus 7.3.1) etxeko hizkuntza-praktikek ez dute guztiz baldintzatzen seme-alabaren joera hizkuntza batera edo bestera, Perurena seme txikiarena esate baterako. Bere amak ezberdintasunak ikusi ditu seme nagusia eta seme txikiaren artean, txiki honek gaztelaniara jotzeko joera dauka, nahiz eta bere lagunek etxean euskaraz egin:

- (231) [Seme nagusiak], **dauzkan lagunengaitik**, momentu honetan nahiz eta gehienak ez dira ikastolakoak, **botatzen du gaztelerara**. Eta [seme txikiak], **segun eta norekin eta zein momentoan, gaztelerara botatzen du**. Baina [seme txikiari] esaten diot “[Seme txikia], egin euskaraz.” eta kexatzen da, ze **lagunek badakite euskaraz**. [Seme nagusiaren] **kasuan desberdina da, berak dituen lagunak euskaraz ez dakitelako**. Eta [seme txikiaren] kasuan, berak dituen lagunekin, denak dakite euskaraz. Eta **nik badakit etxean hitz egiten dutela euskaraz**. (Perurena ama, ELK11: 60)

Seme txikiaren lagunak ikusita, Perurena amak espero zuen bere seme txikiak euskara egiteko joera izatea, baina ez da hala. Zaila da kasu honetan jakitea txikiaren hizkuntza-joera zergatik den halakoa eta ez bestelakoa. Analisi hauetan gurasoen deskribapenak eta interpretazioak ematen dira, baina hizkuntza-praktiketan eragina duten faktoreak askotarikoak dira eta konplexuak, maila indibidualekoak zein sozialak. Oso interesgarria litzateke praktikak sakonki aztertzea, benetan uler daitezten.

Ikerketa honetan euskaraz ez zekiten guraso gutxik parte hartu duten arren, batzuek aitortu dute euren seme-alabek jarrera positiboa dutela euskararekiko eta euskara mantentzeko joera dutela, besteak euskara erabiltzen badu:

- (232) Mis hijos **en casa son castellanoparlantes**, entonces pues bueno, sí que es cierto que, si van a un sitio de estos y **les hablan un poco en euskara, pues ellos van a contestar en euskara**. Pero si alrededor hay un entorno castellanoparlante, se van a ver abducidos y estoy convencida que pasa así. (Kalamua ama, ELK04: 30)

Aipu honek erakusten du etxetik gaztelaniaz egiten duten umek ez dituztela gaztelaniazko egoerak sortzen, edo ez behintzat ume guztiek, eta esan daiteke gaztelaniazko egoerak edozein umek sor ditzakeela, etxean gaztelaniaz zein euskaraz egin. Hau da, etxean euskaraz egiteak ez dakar zuzenean euskara erabiltzeko joera, eta aldiz, etxean gaztelaniaz egiteak ez du esan nahi beti gaztelaniarako joera izango duenik. Dirudienez, Kalamua amaren semeak *erreaktiboak* dira hizkuntza aukeraketari dagokionez, hau da, euskaraz egiten badiete euskaraz jarraituko dute etxean bakarrik gaztelaniaz egin arren, euskaraz dakitelako eta horrekiko jarrera ona dutelako.

Guraso gehienek esplizituki azaldu dute euren etxean euskaraz egiten duten seme-alabek etxetik kanpo gaztelaniaz egitea kanpo faktoreengatik izan behar duela. Hau da, beste faktore batzuek eraginda umek euskara edo gaztelania erabiltzen dutela. Honek esan nahi du kontrolaezinak diren hainbat faktoreren esku geratzen dela euskararen erabilera gaztelania nagusi den testuinguru batean. Egoera horretan euskaraz egin nahi duen hiztuna desabantaila handi baten aurrean dago, eta euskara mantentzen dutenentzat ere neketsua da:

- (233) Nagusia ya lagunekin *ahora que están en enclaustrados*¹⁸... Berak egiten du euskaraz, baina **ikastolako jendeak ez du egiten euskaraz... Ni nago desesperatuta**. Eta berak igual esaten du **“Nik egiten dut.” baina klaro, gero erantzuten diote gaztelera**. (Perurena ama, ELK11: 14)

Euskaraz egin nahi duen ume batentzat zaila da euskara mantentzea gaztelaniaz ari den talde batean. Ez hizkuntza-gaitasunaren aldetik, baizik eta taldean inkontzienteki arautu den hizkuntza-erabilerarekin bat ez datorrelako.

7.3.3. Seme-alaben hizkuntza-praktikak ulertu nahian: helduen hizkuntza-praktikak eredu

Norberaren hizkuntza-lehentasunek pisu handia izan dute hizkuntza baten edo bestean aritzeko, eta, ikusi den moduan, besteen eraginak ere bai, baina gizarte mailan funtzionatzen duten arauak ere kontuan hartu behar dira; euskaraz ez dakitenekin gaztelania erabili behar da, baina euskaraz dakiten pertsona batzuekin euskaraz egiten da eta beste batzuekin gaztelaniaz. “Zer dela eta?” zergatiari buruz galdetuta, parte-hartzaile batzuek uste dute gurasoengatik dela. Hurrengo aipua apur bat luzea da, baina ikusten da guraso honek nola hausnartzen duen lagunaren arteko hizkuntza-hautaketa zeren arabera egiten ote duten seme-alabek:

- (234) Ikastolako lagunekin, gehienekin, erdaraz (egiten dute). [Garamendi ama] eta [Idiazabal ama] eta horren alabak (eta nire alaba nagusia) diren koadrila. [Garamendi amaren alaba txikia], [Idiazabal amaren alaba txikia] eta gurea (alaba nagusia), **horrek hiru gehienetan erdaraz**. Gehienetan. Gero beste ume batzuekin, ba **depende norekin, depende norekin**.

¹⁸ COVID-19 birusaren garaian, konfinamendua egon zen. Badirudi erreferentzia hau egiten duela erakusteko semearen hizkuntza-erabilerak gehiago entzuten dituela etxean direlako konfinamenduarengatik.

(Eta zeren arabera uste duzu dela erabaki hori?) Ba **gurasoen arabera**. *A ver*, gurasoek... *A ver*, nik guraso batzuekin euskaraz, beste guraso batzuekin erdaraz, **guraso horren seme-alabekin, umeeekin berdin**. Ulertzen? (Kopiatzen duela?) Bai. *Más o menos*. / **Euskaraz askok dakigu eta gure artean egiten dugu erdaraz. Ni barne. Ni euskaldun askorekin egiten dut erdaraz**. Zu lehen esan duzu, egon zarela [Idiazabal ama], [Etxebarria ama], [Garamendi ama]... eta [Hormaetxe ama]. Ba [Garamendi ama] eta [Etxebarria ama] dira euskaldunak. Euskaldunberriak, baina euskaldunak. Gu gure artean gaudenean egiten dugu erdaraz. (Eta zergatik?) Hori da rolloa, **zergatik? Ohitura. Ez dakit, ezin dizut esan zergaitik**. Nik ezagutzen dut jendea euskalduna... Ni adibidez egin dut lan Gernikako batekin. Nik horrekin ez dut egiten erdaraz inon bez. Klaro, bera da gernikarra. Bere aita baserri batekoa eta bere ama beste batekoa. Horrek egiten du euskaraz erdaraz baino hobeto. Horrekin adibidez dana **euskaraz. Baina beste batzuekin, nahiz eta euskaldunak izan, dana erdaraz. Zergatik? Galdera ona. Ohitura**, nik uste dut dela ohitura, **edo lotsa. Lotsa izan daiteke, euskaraz egitea**. Ez dakit. Zergatik? Galdera ona. Euskaldun guztiok egingo bagenu euskaraz, *sería la hostia*. Baina ez da egiten. Zergaitik? Galdera ona. / Ez dago euskaraz egiteko ohitura. **Edo zuk ez dakizu hori euskalduna den ala ez. Orduan beldurragatik beti hasiko zara erdaraz**. Iguar gero enteratzen zara, “Ah, euskalduna da”. Enteratzen zarenean hortik aurrera egiten diozu euskaraz, baina ohitura ez da, euskaraz hitz egiteko ohiturarik ez dagoenez... Ni holan ikusten dut, dana ohitura horren barruan edo ohitura horren menpe. (Hormaetxe aita, ELK05: 110-114 / 24-26 / 164)

Hormaetxe aitaren ustez, umeei gurasoek egiten dutena kopiatzeko edo imitatzeko joera dute, hau da, gurasoek euskaraz dakitenekin gaztelaniaz ikusten badituzte, umeei ere berdin egiten dute. Izan ere, beraien artean gaztelaniaz egiten duten helduek sortzen duten testuinguru horretan, zilegiztatu egin daiteke gaztelaniaren erabilera. Testuinguru horietan onartutzat geratzen da gaztelaniaz egin daitekeela eta gero eta erosoago daude hiztunak gaztelaniaren praktika horiekin. Egoera hori ikusita, umeei txikitatik ikasten dute gaztelaniaz ere egin daitekeela, helduek ere egiten dutelako.

Horrek ez du nahi izan guraso guztiok euren artean gaztelaniaz egiten dutenik. Guraso askok beste guraso euskaldunekin euskaraz egiten dute. Guraso askok ez dakite eta horrek solasaldien hizkuntza baldintzatzen du, baina guraso euskaldunekin euskaraz egiteko esfortzuak egiten dituzte, euskara mugatuagoa duten guraso askok ere bai:

- (235) Desde... la parte digamos, que puedo aportar, también cuando cambio el chip y me acuerdo, pues digo, pues vale. A mí me parece estupendo esos carteles que se han puesto por todo el patio “Esto es un ambiente euskaldun, ¿no? Pues habla en euskara”, pero luego sí es cierto que al final, **el entorno me condiciona**, o sea, **yo no puedo estar con la *amatxu* que no sabe euskara hablando en euskara**, y sí que es cierto que **cuando me encuentro contigo [Aranburu aitari] o me encuentro con [Aranburu ama] a solas, pues intento**. También es cierto, que, si llego a un momento de dificultad, pues algo me expreso en castellano. Pero de hecho porque me gusta, porque no tengo más opciones. No tengo más oportunidades, porque en el trabajo, bueno, pues al final tienes otro tipo de problemas, digamos o dificultades, y no lo hablo. (Dorregarai ama, ET1: 228)

Horrelako egoerak ere seme-alabek ere ikusiko dituzte, zailtasunak dituzten gurasoen ahaleginak barne. Kasu honetan gurasoak euskararen mesederako ereduak direla esan daiteke.

Hala ere, eta gurasoek eredu bezala duten garrantziari ezer kendu barik, behin eta berriro aipatu den testuinguruaren eragina ere errepikatu behar da hemen, hau da, nolabait gizartearen erabilera motak dira ume eta gazte horien markoa:

- (236) Denak dira ikastolakoak. Baina daude **familia batzuk ez dabela euskara erabiltzen. Ume hoiak erdarara doaz. Eta besteak, nahiz eta euskararako joera daukaten, horren aurrean ezin da.** (Zergatik uste duzu dela horrela?) Nik uste dut askotan **kalean zaudela, zer entzuten da? Erdara. Telebista pizten duzu, eta zer entzuten da? Erdara. Orduan da... normalidadea. Hori, hamen horrela da.** (Foruria aita, ELK01: 111-113)

Honen arabera, ikastolako ume guztiek gaztelaniara joko dute, batzuek etxean gaztelaniaz egiten dutelako eta euren joera hor ezartzen delako, baina etxean euskaraz egiten dutenek ere gaztelaniarako joera izango dute ezin delako testuinguruan gaztelaniak duen nagusitasunaren kontra joan. Etxean komunikatzeko hizkuntza bat zein beste bat izan, eremu guztietan, baita etxeko telebistan, gaztelania da nagusi, gaztelania da “araua” edo “normala”.

7.3.4. Lagunartean euskaraz aritzea lortzen dute jarrera proaktiboa duten ume batzuek

Euskara mantentzea zaila da faktore ezberdin asko daudelako eta gehienak kontrolaezinak direlako. Hala ere, badaude euskaraz egiten eta hori mantentzen eta sustatzen duten umeen adibideak:

- (237) [Alaba txikia] 3. mailan dago, justu oraintxe bertan bete ditu 9 urte, eta da pasada bat. **Egun hauetan ibili da Skypean lagunekin eta beti beti euskaraz hitz egiten du. Beti.** Eta gainera, [alaba txikiaren] kasuan, txikitatik ikastolatik bidaltzen dituztenean txostenak notak eta oharrak eta holakoak eta batzarretan. Eta **beti esan digute oso euskara bultzatzailea dela.** Askotan, eta tutore desberdinekin gertatu zaigu. (Querejazu ama, ELK12: 16)
- (238) [Alaba nagusiak] egia da, bere kurtsoan jende askok egiten duela erdaraz. [Alaba nagusia] bera da eta lagun minak direnak, gertukoak, taldetxo euskaldun bat egin dute. Egia da, horrela da. Eta orduan **berak mantentzen du, berarentzat garrantzitsua da.** Ba ez dakit, dauka... ez dakit nola esan, inposatu gabe, baina **kontzientzia politikoa izango balu bezala hizkuntzarekiko bebai, militantzia.** Ez da kontziente egiten duela egin behar duelako, baina bere neba-arrebei askotan esaten die “Jo, hitz egin euskaraz”, **berak bultzatzen du. Eta ni ere ikusten nau rol horretan,** ikusten dut nire rola ere hartzen duela, eta niri jende askok esan dit “Joe, [alaba nagusia] ikusi dut askotan bere igeriketako bestuarioan edo aldagelan norbaitek erdaraz hitz egin, eta [alaba nagusiak] euskaraz erantzuten dio euskalduna bada. **Jarraitzen du beste batek erdaraz egiten, eta [alaba nagusiak] jarraitzen du euskaraz erantzuten. Hori ez da oso ohikoa...** Badakit beste batzuetan erdaraz egiten dutela, eta pixkanaka niri interesatzen zait [alaba nagusiak] gaztelera ikastea ze 12 urte egingo ditu eta bueno, lengua castellanen kostatzen zaio gehiago. Baina bueno, nahiko azkar ikasi du ikasi behar duena bebai, abiadura oso oso arina da zentsu horretan. Baina bai, **[alaba nagusia] ume euskalduna da, goitik behera,** hori horrela da. (Letamendi ama, ELK07: 24)

Aipu hauetan azpimarratzekoa da Querejazu alaba txikiak eta Letamendi alaba nagusiak ez dutela soilik euskara erabiltzen, euskaraz egitea “bultza” ere egiten dutela. “Bultzatzailea” edo proaktiboa izatea bereziki garrantzitsua da testuinguru delako eta, oso erraza delako errektibo izanda, gaztelaniara jotzea. Familia hauek bizi diren testuinguruan euskaraz dakien

jende asko dago (batez ere umeen artean, lehenengo kapituluan erakutsi den moduan), baina aurretik esan den moduan, euskaraz dakiten askok gaztelaniara egiteko joera argia dute edo hiztun *erreaktiboak* dira. Hitztun erreaktiboek hitz egingo dute beste pertsonaren arabera hizkuntzan, bestearen esku geratzen da zein hizkuntzatan gauzatuko den elkarrizketa. Horregatik da hain garrantzitsua euskal hiztun proaktiboak identifikatzea, aktibatzea eta sortzea, elkarrizketak euskaraz hasiko dituztenak, entzuleak edozein hizkuntza erabilia euskara mantenduko dutenak, eta euskaraz dakitenei euskara erabiltzeko aukera eskainiko dietenak. Aurreko (237) eta (238) lekukotzetan bereziki interesgarria izan daiteke euskaraz egiteko jarrera proaktiboak LHko eta DBHko umeengan identifikatu direla.

7.3.5. Adinean gora egin ahala, gaztelania gehiago... baina hala da betirako?

Umeen adina ere euskaraz aritzeko oztopo bezala identifikatu da, nagusiago egin ahala gaztetxo gehienek euren artean gaztelania gehiago erabiltzen dutelako. Guraso hauek esan duten moduan, aldaketa argia ikusi dute seme-alaben adinarekin:

- (239) Hamarreko koadrila bat bada eta bakarrak ez badaki oso ondo euskaraz, eta ez bada ondo sentitzen euskaraz, eta erdarara jotzen badu, azkenean, beste bederatziak kutsatzen ditu. Eta hori ikastolan ere pasatzen da. Eta **adin batetik aurrera geroz eta gehiago**. Nik **zortea daukat [alaba nagusiak] daukan talde hurbilekoena nahiko euskalduna dela eta mantentzen du euskaraz egiten, baina joera hartzen dabil erdarara ere**. (Jauregi ama, ELK03: 64)
- (240) **Umeak hasten dira euskaraz euren artean, eta zenbat eta nagusiago egin, erdara gehiago**. Eta ni hori dekot superargi horrela dela. (Hormaetxe aita, ELK05: 134)
- (241) Hay un momento en que **de repente** oyes a todos los **amigos** que **antes hablaban en euskera, ahora siempre en castellano**. Y ocurre. (Garamendi ama, ET2: 88)

Hainbat gurasok aipatu dute adinak eragina duela euskararen erabileran, eta horrek bat egiten du aurretik aurkeztutako beste ikerketetako datuekin, nagusiago egin ahala euskara gutxiago erabiltzen dela, alegia (Soziolinguistika Klusterra, 2013, 2017b, 2021, 2022a).

Haurren artean hizkuntza-erabilerarako ohitura berriak ezartzen dira eta aldaketa nabarmena da. Funtsezko galdera da ea zer dela eta gertatzen den aldaketa hori, zer aldatzen den, zerk bultzatzen duen aldaketa hori. Gainera, aldaketa oso orokortua dela kontuan harturik, gehiago ikertu behar da. Hipotesi bezala, tokian tokiko hizkuntza-erabilerari lotutako arau sozialak aipatu daitezke. Ikerketa batzuek (Amorrortu eta beste, 2021) iradoki dute giza-arauek hizkuntza-ohiturek baino hobeto azaltzen dituztela hizkuntza-erabilera eta hizkuntza-hautuak. Beraz, gaztetxoen kasuan, adin batetik aurrera, arau sozial bat dago gaztelaniaren nagusitasuna ezartzen duena, edo bestela, agian, adinean gora egin ahala kontzienteagoak dira gizartearen

funtzionamenduaz. Seguraski bi faktore horiek gurutzatu egiten dira, eta ondorioz, lehen euskaraz aritzen ziren gaztetxoek adinean aurrera egin ahala gaztelaniaz egiten dute.

Orain arte berrikusitakoak argi utzi du hizkuntza-praktikak aldakorrak direla, eta beraz, haurtzaroan ez direla betirako finkatzen. Hau argi geratu da aurreko azpiataletan: umeak lehen hezkuntzako adinetan dituzten gurasoek oro har umeen gaztelaniarako joera behatu dute adina aurrera egin ahala, nerabezaroan. Hala ere, hurrengo aipuan ikusten den moduan, nerabezaroko aldaketa horiek ere ez dira zertan betirako izan:

- (242) **Ahora como tiene casi 16, está entrando ya en un grupito de estos, tipo *gaztetxe* y tal...** ella misma, con su hermana y con mi hijo, **se nota mucha preferencia a favor del euskara. Y música en euskara, actividades** que tengan que ver con tal... Pero creo que porque **ella se ha dado cuenta**, antes era un poco como... Es que es así, **a los 10, 12, empiezan a decir, que el euskara es como de ikastola, como una especie de entre comillas, obligación, y lo otro es más guay.** Y luego, lo que yo veo en la mayor, y mucho, este último año, este último curso, es que ya no, **ya lo de que sea más guay el castellano, ya no lo piensa, al revés.** (Garamendi ama, ET2: 54)

Aurreko aipuan ikusten den bezala, badago euskaratik gaztelaniara aldatzen duten adin bat, baina badago baita ere gaztelaniatik euskarara aldatzeko beste adin bat. Aurretik esan bezala, ez da adinarengatik, baizik eta adin batzuetan gertatzen diren aldaketengatik. Aipuaren kasuan, alaba nagusia Gaztetxera joaten hasi zeneko garaiarekin lotzen da euskararako bere aldaketa berri hau. Hizkuntza gutxiturako hizkuntza-aldaketari *muda* izena jarri zaio (Pujolar eta Gonzàlez, 2013). Bilakaera horiek bizitzako aldaketa jakin batzuetan deskribatu dira. Familiari dagokionez, beste *muda* momentu aipagarria gurasoak izateko garaia da (ikus 7.1). Hau da, badaude hainbat bizitza-fase euskararen mesedetarako aldaketa egiteko lagungarriak izan daitezkeenak. Gazteen kasuan, eskola aldatzean edo hezkuntza-etapa aldatzean ikusi dira. Haurtzaro-nerabezaro-gaztaro ibilbide hau eta hizkuntza gutxituaren garapena gehiago aztertu behar da, giltzarria izan daiteke jakitea noiz eta zer dela eta gazte batzuek euskararako *muda* egiten duten.

7.3.6. Lagunen euskara gaitasun mugatuak gaztelania erabiltzea ekar dezake

Guraso batzuek aipatu izan dute ume batzuen euskara gaitasuna mugatuta dagoela, edo ume batzuek zailtasunak dituztela batzuetan euskaraz egiteko, eta hori dela euskara gutxiago erabiltzearen beste arrazoi bat. Euskaraz egiteko zailtasunak dituen ume baten aurrean euskaraz erraz moldatzen diren ume askok gaztelaniaz egitea erabakitzen dute:

- (243) **[Alaba txikiak] nirekin euskaraz hitz egiten du, baina gero ume bat, ba igual etxean erdaraz egiten duen ume hori, heltzen bazaio eta ez daki ondo bere burua adierazten euskaraz,** ba orduan, berehala [alaba txikiak] pasatzen du gaztelerara, ze klaro, umeak ez daki, orduan lagundu behar dio umeari, **eta pasatzen da gaztelerara, berak ez du jarraitzen.** Ikaragarria da. (Letamendi ama, ELK07: 22)

- (244) **[Seme txikia]** adibidez zeukan eragina zen hori bebai **bere lagunak erdaldunagoak ziren**. Ikastolako ume asko dira, *o sea*, ateratzea umea ikastolatik, eta zuk esan, “[Seme txiki], **zergatik ari zarete erdaraz zuen artean?**” **“Ama, honek ez daki”** **“Nola ez dakiela?”** **“Bere etxean ez dute euskaraz hitz egiten, ama. Orduan ez daki”**. Eta ni **“Baina zurekin atera da ikastolatik”, “Bai, baina ikastolan”**. Bai... **“Ba hemen euskaraz zuen artean”**. Baina esaten zidan **“Ama baina es que** besteak hitz egiteko eta adierazteko ez dauka...” Bueno, **“adierazteko”** da nire hitza, ez da berea, **“Gehiago kostatzen zaio”**. Eta klaro, orduan, bera zer egiten du? **“Bueno, zuk irakatsi”** **“Ba aspertzen naiz, nire laguna da eta...”**. **Helduok egiten dugu hori, beraiek ez.** (Nafarra ama, ELK09: 88)

Bi aipuetan ikusten den moduan, gurasoen erantzuna da seme-alabak euskaraz egin behar diola lagunari, euskara maila hobetzen laguntzeko, baina dirudienez, umeek ez dute bere burua hori egiten ikusten. Kontrara haientzat erantzun erraza gaztelaniaz aritzea da, jakinda euskaraz nekez egiten duten lagunak ez daukatela inolako arazorik gaztelaniaz komunikatzeko.

Baina seme-alaben lagun guztiak ez dira ikastolakoak eta euskaraz ez dakiten lagunak pisu handia dute euskara ez erabiltzeko. Horregatik, euskaraz ez dakien pertsona bakarra dagoenean talde batean, gaztelaniaz egitera jotzen du talde osoak:

- (245) Baina [alaba txikiaren] lagunak gurasoak adibidez, ba betikoa gertatzen da. **Danok gara euskaldunak bat izan ezik. Eta bat horrek egiten du guk ere erdaraz egitea.** / Zailtasunak horiek, ba azkenean **erdaldunen bat sartzen denean, zaila dela euskara mantentzea.** (Jauregi ama, ELK03: 166 / 176)

Jauregi amak azaltzen duen moduan, seme-alabei gertatzen zaiena zabaldua dagoen fenomeno da, **“betikoa gertatzen da”**. Gaztelaniara jotzeko ohitura soziala gailentzen da talde handian euskaraz ez dakien lagun bakar bat dagoenean.

7.3.7. Sozializazio-esparruak ugaritzeak gaztelania gehiago egitea ekar dezake

Tesi honetako gurasoen seme-alaben lagunak gehienbat ikastolakoak ei dira, baina sozializazio eremuak handitu ahala, eta hori eskolaz kanpoko jardueretan gertatzen da, baina batez ere adinarekin batera, euskaraz ez dakiten pertsona gehiagorekin harremana izateko aukerak daude, eta hortaz, gaztelania gehiago erabiltzeko. Zailtasunak zailtasun, pentsatu behar da ikerketaren ikastolaren giroa oso euskaltzalea dela; beste ikastetxeetara joaten diren ikasle askok agian ez dute euskararekiko harreman hain estua izango:

- (246) Duela urte batzuk ikastolako taldeak utzi zituen [seme nagusiak] eta beste talde batzuetara joan zen. (...) Orduan hor **ikastolakoak ez diren beste ume batzuekin batu da. Ez dut esaten besteen errua denik, baina denetarik egon da, orduan kanpoko eraginak egon dira. Ume batzuk nahiko erdaldunak dira, gurasoak erdaldunak direlako eta joera badakigu zein den. Errealitatea badakigu zein den. Orduan, apurka apurka ezagutu dituen ume berriekin, ez dakit, beste joera batera... ba gaztelera erabiltzen du.** Eta eskupilotan, nahiko euskaldunak dira gehienak beste ambiente bat da, baina be hasi dira. Umeetan ere ikusten dira rolak, guri gertatzen zaigun moduan. **Batzuekin beti euskaraz ibiltzen da, beti, eta beste batzuekin, ez dakit zergatik, ba txipa ezberdina da eta erdaraz hitz egiten du. Kanpoko influentzia horiek ez zituenez, euskaraz egiten zuen beti.** Ulertzen didazu zer esaten dudan? **Ba hemen**

etxean ez, eh? Baina kalean geroz eta gehiago, eta 11 urte ditu eta igertzen dugu pilo.
(Querejazu ama, ELK12: 2)

Guraso honen arabera, seme-alabak euren zirkulutik ateratzen direnean, gaztelaniaren presioa handiagoa da eta, beraz, sozializazio-esparruak ugaritzeak gaztelaniarako joera handiagoa izatea ekartzen du normalean. Adinarekin lotuta joan daiteke, nagusitu ahala ere lagun taldeak handitzen eta zabaltzen direlako eta geroz eta aukera gehiago daudelako euskaraz ez dakitenekin elkartzeko. Jakina denez, euskaraz ez dakien pertsona bakarra egonda, gaztelania izango da eremu horretako hizkuntza.

Hala ere, eta 7.3.5. azpiatalean ikusi den moduan, esparru edo jarduera berriak euskararentzako espazio mesedegarriak izan daitezke. Azpiatal horretako (242) aipuaren kasuan, 16 urteko neskaren euskararen erabilera asko aldatu zen bertoko gaztetxeko bizitzan parte hartzen hasi zenean. Euskal Herriko beste leku askotan ikusi den moduan (Ortega eta beste, 2016), Getxoko testuinguruan ere dena ez da testuingurua, euskaraz egiten diren sareak eta jarduerak ere badaude, eta horiek euskararen erabilera bultzatzen dute.

7.3.8. Gurasoen frustrazioa seme-alaben gaztelaniarako joeraren aurrean

Hizkuntza-kudeaketari buruzko 6.4. atalean azaldu da guraso askok ez dutela eremu informala kudeatzeko edo kontrolatu beharreko eremutzat. Hala ere, gauza bat da gurasoek kontrolatu nahi ez izatea eremu informala eta librea (edo libreagoa) delako, eta beste gauza bat da ezintasuna sentitzea, frustrazioa eta etsipena:

(247) Nik beste iloba bat daukat hemen bizi dena. Bera (testuinguru euskaldun batean) jaio zen ere eta bera 4... ez dakit zenbat urterekin, ba **6 urterekin edo etorri zen (hona) eta bera ere euskaldun peto-pettoa eta orain lagunekin erdaraz egiten du eta inguru erdaldun asko ditu.** Eta bera euskaldun peto-pettoa da. Orduan **uste dut ez dagoela zereginik. Pena ematen dit, baina uste dut ez dagoela nire eskuetan borroka hori. Berak bere lagunekin erdaraz nahi badu egin, nik ezingo dudala hori aldatu. Nik etxekoa ahalko dut mantendu, eta arraroa egingo litzaidake hori aldatzea. Baina laguneren artekoa ya, hori ez dago nire esku.** (Jauregi ama, ELK03: 70)

Aurreko aipuan hainbat faktore aipatzen dira: testuinguru aldaketa euskara nagusi den herri batetik gaztelania nagusi den beste herri batera, eta adina, nagusitu ahala izan delako gaztelaniarako aldaketa. Bi faktoreak aipatu arren, ez dirudi kontuan hartzen dituenik bere esku dagoen ala ez erabakitzerako orduan. Hau da, diskurtsoan dirudi zaila dela lagunekin dituzten hizkuntza-praktikak kontrolatzea eremu informala eta gurasoen kontroletik kanpoko delako, baina errealitatea da faktore askok eragiten dutela horretan, ez soilik eremu “mota”, baizik eta umeen adinak pisua duela eta testuinguruaren eraginak ere, eta horiek bai direla guztiz kontrolaezinak eta zaila da faktore horiek indargabetzea.

Umeeek gaztelania asko erabiltzen dutela ikusita, guraso asko horretan zentratzen dira, segur aski euskararen erabilerari lotutako euren espektatibak altuagoak zirelako. Baina ikusi den moduan, faktore askok parte hartzen dute eta horietako asko ez daude gurasoen kontrolpean. Guraso batzuentzat faktore horiek ezin kontrolatzea frustragarria eta etsigarria da, baina beste batzuentzat, euren kontrolpean dauden egoerak kontrolatzeko estrategia gehiago aurrera eramateko motibagarriak dira kontuan hartuta zein den euren testuingurua, horri aurre egiteko estrategia gehiago behar direlako. Kontzientzia hori estrategia gehiago martxan jartzeko motibazioa izan daiteke.

Frustrazio horren diskurtsoa lehenagotik dator; guraso askok ikusten dute euren seme-alaben belaunaldiak asko irabazi duela euren belaunaldiarekin alderatuta etxean euskara izan dutelako. Ikerketa honetako guraso gehienek ezin izan zuten euskaraz egin etxean euren gurasoek ez baitzekiten euskaraz. Gehienek euskara ikasi zuten D ereduan (publikoan zein ikastolan) eta beste askok euskaltegietan, eta haiek izan ez zuten aukera eskaini diete euren seme-alabei, etxean euskaraz egiteko aukera:

- (248) **Si queda con las amigas está hablando en castellano**, y da igual, **todas son de ikastola**, todas son de ikastola, pero mi marido y yo también somos de ikastola. Entonces **es complicado porque yo tampoco lo estoy haciendo**, bien. Pero, jolines **todo el esfuerzo que quieres hacer para que no pase lo que nos ha pasado a nuestras generaciones**, porque **mis aítas tampoco han sido euskaldunes**. En casa no se ha hablado nunca euskara, y **nosotros hemos hecho el esfuerzo de que en casa siempre se hable euskara**. Entonces dices, jo pues **parece que la nueva generación ha ganado respecto a la anterior y resulta que salen a la calle y están hablando en castellano**. Yo decía “Jolines **yo quiero un ambiente euskaldun**”.
(Calamendi ama, ET1: 99)

Aurreko aipuan ikusten den moduan, hezkuntzan euskaldundu diren guraso askorentzat esfortzua izan da euskaraz aritzea seme-alabekin, askok haiek izan ez duten aukera hori eskaintzeko esfortzua egin dute euren seme-alabengatik eta frustragarria edo penagarria da guraso askorentzat ikustea ez dutela lortu euskararen erabilera handiagoa, eta kasu askotan, euren belaunaldikoak baino gutxiago egiten dutela uste dute. Aurreko aipuan ere esaten da ulergarria dela, berak ere ez duelako euskaraz egiten bere senarrarekin biek euskaraz jakin arren.

Guraso guztiek dakite euren seme-alabek gaztelaniaz (ere) egiten dutela ikastolako lagunekin, baina seme-alaben hizkuntza-praktika horien aurrean ezberdin erreakzionatzen dute; batzuentzat frustrazio iturria da ez dutelako ulertzen edo ez zaielako gustatzen, beste batzuek egoera onartzen dute edo etsita agertzen dira eta ez dute gehiagorik egiten, eta beste batzuk, ordea, itxaropentsu agertzen dira noizbait egoera euskararen mesedetan aldatuko dela pentsatuz. Horietariko batzuek espektatiba hori lortzeko estrategia gehiago sortzen dute, eta beste batzuek ez:

- (249) **Nik espero dut gutxienez, bietara egitea. Posible balitz euskara bakarrik, ba bai, gustatuko litzaidakeela, baina ez dakit posible izango den hori.** Asko bultzatzen dute gaztelera bakarrik ibiltzen direnean kanpoan eta **pena** bat da, nahiz eta euskaraz ibili ikastolan. Baina **badakit biak erabiliko dituela. Nik espero dudana da, gutxienez %50a izatea bakoitza.** Eta bata bestea ez alderatzea. (Sagasti ama, ELK15: 48)

Sagasti familiako seme bakarrari buruzko praktikei lotuta dago gaur egungo egoera guraso honi gustatuko litzaiokeena ez bada ere, noizbait egoera orekatu batean erabiliko dituelako ustea du.

Atal honetan lagunen arteko hizkuntza-erabileraz gurasoek behatu eta interpretatu dutena aurkeztu da. Pista batzuk azalarazi ditu analisiak, baina baita galdera asko ere, gazteen hizkuntza-praktikak baldintzatu eta azaltzen dituzten klabeak konplexuak direlako. Hemen sortutako galderek agian etorkizunerako ikerketa berriak bideratu ahal izango dituzte.

7.4. Kultur kontsumoa

Hizkuntza-kudeaketari buruzko 3.4. atalean azaldu den bezala, kultura- kontsumoa hizkuntzak sustatzeko estrategia egokia izan daiteke, hizkuntza hori euskara, gaztelania, zein ingelesa izan. Gurasoek kultura-kontsumoa gehienbat aipatu dute euskara eta ingelesa sustatzeko estrategia bezala, produktu ezberdinak hizkuntza bakoitzarentzat. Bereziki euskara sustatzeko direnek balio erantsi bat dute: aisialdian euskara sustatzeak hezkuntza–euskara lotura apurtzeko balio du eta horrek hezkuntza eremutik kanpo euskara erabiltzera eraman ditzake seme-alabak. Baina zein hizkuntzatan kontsumitzen da? Jarraian gai hau aztertuko da.

Hurrengo aipuek erakusten duten moduan, kultura-kontsumitzerako orduan zein hizkuntzatan dagoen garrantzi handikoa da, ez soilik kontsumitzen den hizkuntza sustatzeagatik, baina baita horri buruz hitz egiterako orduan ere, horri buruz hitz egiteko hizkuntza bera erabiliko delako:

- (250) Eta orduan orain, marrazki bizidunak eta guzti hori askotan erdaraz ikusten dituzte, “Patrulla Canina” ez dakit zer, gustatzen zaiena. Orduan nik harrapatzen ditut, gainera, **bi txikiak, adibidez, ba jolasten eta imitatu egiten dute, ba telebistan ikusi dutena,** orduan ba haien artean, **erdaraz hitz egiten.** Nire etxean ez da inoiz gertatu hori. (Letamendi ama, ELK07: 22)
- (251) Beitu. [alaba txikiaren] eta [seme nagusiaren] arteko erlazioa beti izan da euskalduna, eta izaten jarraitzen du, baina demagun pelikula... orain super engantxatuta daude **“Harry Potter”** eta friki batzuk dira. **Erdaraz ikusten dute, orduan elkarrekin jolasten daudenean, erabiltzen dituzten esaldiak edo hitz-jokuak erdaraz izaten dira.** Eta nik esaten diet, “Zergatik aritzen zarete erdaraz?” eta egia esan ez dakite zergatia. Nik uste dut horregatik dela. **Ikusten dutenez erdaraz, ba zuzenean hartzen dute eta erdarara pasatzen dira,** baina kasu konketuak dira, euren artean euskaraz ibiltzen dira. (Querejazu ama, ELK12: 6)
- (252) ¿El problema cuál es? Que luego ellos se apartan, [Dorregarai seme nagusia] o [Aranburu seme ertaina] o quien sea, y automáticamente, **como van a hablar de los “Skylanders”** o

van a hablar de no sé qué dibujos, o van a hablar de... **es castellano**. Ese es el problema, que a mí cada vez me preocupa más. Es decir, **hablen de lo que hablen, es castellano, y es más fácil en castellano**. Y yo que les he seguido, en baloncesto que les he dirigido partidos, hombre, que estén en el banquillo, hablando del partido en castellano... Y pido el tiempo muerto, y les hablo en euskara, y me hablan sin ningún problema en euskara hasta el punto en que entre ellos se hablan las jugadas en euskara, como el chip ese **“Ah como estamos con la serie hay que hablar en...” No, no hay que hablar, hablamos en euskara**. (Aranburu aita, ET1: 166)

- (253) A mis hijos mayores no les sale hablar en castellano conmigo. Y a veces estás viendo una película... y vamos a analizar, me encanta, o con mi hija, **está leyendo un libro y por simplicidad, “Acabo de leer tal.”, y te sale lo que acabas de leer en castellano**. Entonces yo voy a la explicación y te voy a dar la explicación en castellano, ella sabe euskara, le encanta, **pero bere hizkuntza naturala euskara delako**. (Aranburu aita, ET1: 466)
- (254) [Seme nagusiak] adibidez, lagunekin euskaraz ari, eta joku bat, **gaztelaniaz agertzen den joku bat, ez dakit, interneten edo egiten baldin badute. Lagunekin euskaraz egiten bazuen, momentu horretan ya hasten da gaztelania erabiltzen**. Eta **nagusitzen den heinean ikusten dut ba gaztelania erabiltzen duela gehiago lagunekin**, lehen baino. Eta haien atzean, bere atzean ibiltzen gara. Ba lagunekin dagoenean euskaraz, eta pasatzen dira, baina egon behar zara bere atzean. (Rotaetxe ama, ELK14: 66)

Aipuetan ikusten den moduan, produktua telebistako programa, liburua edo bideojokoa izan, edo kontsumitzailearen lehen hizkuntza beste bat izan arren, kontsumitutakoari buruz hitz egiteko, produktuaren jatorrizko hizkuntza erabiliko da, nahiz eta seme-alaben “hizkuntza naturala” beste bat izan, (253) aipuan agertzen den bezala. Hau da, aipatu diren “Patrulla Canina”, “Harry Potter”, “Skylanders” eta bestelako liburuak eta pelikulak gaztelaniaz daudenez, horiei buruz hitz egiteko gaztelania erabiliko dute seme-alabek, baita euskara erabiltzeko joera dutenek ere. Produktu bat hizkuntza batean kontsumitzeak ez du esan nahi horri buruz hitz egiteko hizkuntza bera erabiliko denik, batez ere produktua hizkuntza gutxitu batean badago. Datuak falta dira, baina interesgarria litzateke ikustea ea euskaraz dagoen produktu bati buruz hitz egiterako orduan beti euskara erabiltzen den.

Aurreko (254) aipuan antzeman daiteke adinaren eta produktu kulturalen arteko lotura. Hau da, aurretik ikusi da guraso askok identifikatu dutela adinean aurrera egin ahala, gaztelania gehiago erabiltzen dutela umeek. Hori identifikatu izan da hainbat ikerketatan ere, besteak beste, Soziolinguistika Klusterreko Arrue ikerketan (2012, 2013, 2017a, 2018, 2020) eta kale-neurketan (2022a). Horrez gain, pantailen kontsumoa ere igotzen da adinean gora egin ahala, denbora gehiago pasatzen dute pantailekin. Izan daiteke bi faktoreak lotuta egotea eta joko eta produktu kultural asko gaztelaniaz egoteagatik, gaztelania gehiago erabiltzea adinean gora egin ahala produktu horien kontsumoa handiagotzen delako. Hala ere, hori ezin da ondorioztatu lan honetan, horretarako pantaila kontsumoaren eta hizkuntza-praktiken azterketa longitudinala egin beharko litzatekeelako.

Dena dela ere, baieztatu daiteke pantaila kontsumoak hizkuntza-praktiketan eragiten duela. Izan ere, guraso batzuk marrazki bizidun bat errudun jotzeraino iristen dira, euren seme-alaben hizkuntza-praktiketan gaztelania nagusitzearen arrazoiak ematerakoan:

(255) **“Bob Esponja”k niretzako egin zuen min izugarria euskarari. / Ikastolan adibidez, lehen danak egiten zuten dena euskaraz, orain ya ez. Eta hasi zan “Bob Esponja”rekin, te juro. Lo tengo más claro que... momentu horretan.** (Perurena ama, ELK11: 10 / 62)

(256) **“Bob Esponja” tuvo la culpa de que hablaran castellano.** (Garamendi ama, ET2: 412-414)

Aipu bietan ikusten den moduan, marrazki biziduna den Bob Esponjak ere eragin handia izan du. Marrazki biziduna izanik, programa hori ez ikustearekin edo telebista ez ikustearekin eragin hori mugatuko litzateke, baina ez da hain sinplea. Aisialdia eta produktu kulturalen kudeaketa arazogarria izan daiteke, 6.4. atalean azaldu den bezala, eremu libre (edo libreagoa) delako, eta guraso askok ez dute egokia ikusten eremu hori ere kudeatzea edo kontrolatzea.

Horrez gain, gurasoak kexatu egin dira euskaraz dauden produktu kulturalen eskaintzaz: eskaintza gutxi, dagoena ez dela erakargarria, eta modan dagoena ez dagoela euskaraz. Hurrengo aipuan Dorregarai aitak dio euskarazko produktu kulturalen falta oztopoa dela euskara sustatzeko, baina baita arrazoitzen du zergatik ez dagoen gehiago:

(257) **En euskara sí que igual falta algo más para el público infantil, igual... que los atraiga. (...)** Pues los dibujos, simplemente. **Los dibujos que ven en el canal este de “Boing”** o alguna serie de estas típicas de chavalillos típicas americanas... que al final suelen enganchar mucho, y esas. Claro... **lo que pasa que costará, cuesta mucho dinero.** Y al final es lo que no tiene la cadena... Pero esas, por ejemplo, eso sí me gustaría que tuvieran en euskara porque en inglés, sé que, si estuviera, me **costaría también que la vieran en inglés, teniendo la opción de verla en castellano.** En euskara, es indistinto, el euskara y en castellano, lo pueden ver perfectamente, pero en inglés, les cuesta un poco más meterse. Es un poco lógico, porque si me van a poner una serie en japonés a mí, pues tampoco me engancharía, ¿no? **prefiero verla en algún otro idioma...** (Dorregarai aita, ELK02: 222-224)

Pasartean aita horrek baloratzen du euskaraz dagoen eskaintza kulturala; alde batetik uste du ez daudela marrazki bizidun nahikoak euskaraz, baina batez ere, gaur egungo umeei interesatzen zaizkien marrazki bizidunak ez daudela euskaraz. Bere seme-alabek kontsumitzen dituzte Boing kateko programak, kate horretako programen artean daude “Ninjago”, “Looney Tunes Cartoons”, eta “Teen Titans Go!” programak, besteak beste. Euskarazko eskaintza kulturean zailtasun bat identifikatzen duen arren, zailtasun hori arrazoi ekonomikoarekin justifikatzen du: “lo que pasa que costará, cuesta mucho dinero. Y al final es lo que no tiene la cadena”. Horrez gain, badirudi programa bera euskaraz zein gaztelaniaz izatekotan, bere seme-alabentzat gauza bera izango zela hizkuntza batean zein bestean ikustea. Programa bera ingelesez egotekotan, umeen ingelesa gaitasun mugatuagatik, ez lukete ingelesez ikusiko,

gaztelaniaz ikusiko lukete. Hausnarketa honetan ikusten da hizkuntza-gaitasunak eragina duela hizkuntza-erabileran (edo kontsumoan) baita eskaintza kulturala aukeratzerako orduan.

Hizkuntza-gaitasunak eragina izan dezake, bakoitzak aisialdiko produktuak hobeto moldatzen den hizkuntzan kontsumitzea nahiago dezakeelako. Produktu kulturalen kontsumoa aisialdiko ekintza da, denbora librean disfrutatzeke eta erlaxatzeko jarduera, hortaz, esfortzu gutxien egitea nahiago izaten da jarduera hauetan:

- (258) **[Alaba nagusiak] giro euskalduna maite du, pelikulak nahiago ditu euskaraz ikustea, liburuak irakurtzeko ematen baldin badizkiozu, berak nahiago du euskaraz irakurtzea... Gaztelaniaz oraindik nekatu egiten da.** (Letamendi ama, ELK07: 20)

Aipu honetan euskaraz dauden produktuekiko zaletasuna gailentzen da gaitasun mugatua izateagatik gaztelaniaz, gaztelaniaz kontsumitzerakoan nekatzen delako, hau da, esfortzu bat da Letamendi alaba nagusiarentzat gaztelaniazko produktuak kontsumitzea eta horiek ez kontsumitzea nahiago du.

Aurretik gaur egun euskaraz dagoen eskaintza kulturala gutxi dela ebaluatu den arren, beste familia batzuek adierazi dute lehen zailagoa zela euskarazko marrazki bizidunak topatzea eta Perurena amak eta Letamendi amak esan zuten programa horiek deskargatzen zituztela lagun adituei laguntza eskatuz eta abar euren seme-alabek euskarazko produktuak kontsumitzeko:

- (259) (Lehen aipatu duzu telebista, esan duzu lehen igual ikusten zituztela beste marrazki bizidunak euskaraz eta badabilatzatela gaztelaniara pasatzen.) Egia esan, guk **lehenengoarekin bai egin genituen saiakera pila bat...** Alaba bakarra zan, denbora gehiago dekozu, bueno ba, euskaraz zegoen guztia lortzeko. "Hartz txiki", ez dakit zer, "Pippi Kaltzaluzer" ... ba bueno, etb-tik ateratzen ziren azkenak, eta **eskatzen genien gure lagunei ba bueno, informatikan adituak zirenei ba deskargatzeko gauzak** eta bueno. Eta orduan [alaba nagusiak] urte askotan ikusi duen guztia euskaraz zen. Eta **smatTV horiek ez zeuden. Ez zegoen YouTube, ez zegoen hainbeste internet... guk deskargatzen genuen eta berak ordenagailuan ikusten zuen.** (...) Guk oso gutxi ipini diogu telebista [alaba nagusiari]. Telebista askoz nagusiago ikusi du. Hau da, ikusi du ikusten jartzen geniona zen ordenagailua, eta ordenagailuan adibidez **"Pirritx eta Porrotx" asko ikusi du.** Ikusi du zuzenean, eta gero ikusi ditu asko bideoetan. **Erosi genituen bideo guztiak** eta orduan hor, behin eta berriz ikusten zituen elkarrizketa guztiak, dana. Orduan, **bera oso zalea izan da, eta euskaraz asko egiten zuen.** Egia da **internetarekin, smartTVekin, Netflixarekin, HBOrekin eta historia guzti horrekin dagoen eskaintza gaztelera dala.** (...) Baina klaro, ikastolara doaz, eta parkera doaz, eta ingelesera doaz, eta beste ume batzuekin datoz, eta **marrazki bizidunak eskatzen dizkirate.** "Jo ama, sartzen bazara Netflixen dago "Cómo entrenar a un dragón", "Cómo ez dakit zer dinosaurio", dago "Patrulla Canina"... Orduan, badakite, astean zehar gutxi ikusten dute telebista, oso gutxi, ze egoten gara parkean, *piscinan*, ez dakit zertan, ikastaroetan, ingelesa, oso gutxi ikusten dute. Baina klaro, gero heltzen zara 7 eta pikutan etxera, apur bat, dutxatu eta horrela, ba ratotxu bat bai ikusten dute. **Eta ikuste hori, bi txikientzat, gaztelera da. Ikusten dutena, gaztelera da. Ikusi izan dituzte, bai, "Hartz Txiki", eta holakoak eta "Pirritx eta Porrotx", bai, baina beraien tendentzia da bestea maitatzera. Berriena dena eta guzti hori, Disney pelikulak estreinatzen dituztenean guk zinera eramaten ditugu eta ikusten dituzte danak.** "Los Pitufos", ez dakit zer, hau, bestea, dana. Ikusten dute. Eta **[alaba nagusia] orain hasi da**

Netflixarekin, eta ikusten dituen serieak, danak dira gazteleraz eginak. Egia da, “Go!azen” jarraitzaile sutsua dela. “Go!azen”-en jarraitzaile sutsua da, bale, ba **“Go!azen” ikusten dute, baina eitb-ko seriea. Eta “Goenkale” ikusi ditu zati batzuk, eta “Hasiberriak”, eta... baina hori [alaba nagusiak]. Beste guztiak ikusten dutena erdaraz ikusten dute, bai.** (Letamendi ama, ELK07: 32)

Letamendi amaren aipuan azaltzen da bere alaba nagusiarekin egiten zuena, eta gaur egun identifikatu dituen erronka batzuk bere alaba nagusiarekin eta beste bi alaba txikiarekin. Ikusten da zailtasunak egon arren guraso batzuek estrategia batzuk aurrera eramaten zituztela euren seme-alabei euskarazko produktuak eskaintzeko. Baina aukera horiek eskainita ere, seme-alabek beste produktu batzuk eskatzen dituzte eta eskatzen dituzten produktu horiek gaztelaniaz daude eta gaztelaniaz kontsumitu nahi dituzte horiek direlako gizartean komentatzen direnak, ikusten direnak, eta azken finean, berrienak eta “modan” daudenak. Ondoriozta daiteke gaztelaniak duen nagusitasuna testuinguru geografikoan, telebista kontsumoan ere baduela eta gizarte presio bat dagoela horiek kontsumitzeko.

Adinaren gaia aipatu izan da aurretik, baina badirudi kultur kontsumoan ere nahiko nabaria dela adinaren eragina. Izan ere, oso orokortuta dago txikientzako euskarazko programak daudela (gutxi, baina badaude) eta nagusiagoentzat, nerabezaroan sartzen ari direnentzat, ez:

(260) Ahora tienen 10 años y **están en una edad de ““Pirritx y Porrotx” son de txikis”**. (Garamendi ama, ET2: 375)

(261) Txikitan euskaraz ikusten zuten (telebista), baina ya... Nik uste dut horretan **euskal telebistak lehenengo urtetarako baduela zerbait, baina gero, nagusitzen diren heinean ez daukate ezer. Ez dago.** Gero badaude batzuk engantxatzen direla “Go!azen” edo horrekin, baina hori da gauza bat. (Foruria aita, ELK01: 38)

Aurreko aipuak ez dira bakarrak izan eta guraso gehienek txikientzako programak eta serieak aipatu izan dituzte kultur kontsumoari lotuta, baina ume nagusientzako, edo nerabeentzako aipatu den programa bakarra “Go!azen” izan da. Eskaintza gutxi dagoen arren, egon den eskaintzak, “Go!azen”, izugarritzako arrakasta izan du¹⁹ eta oso lagungarria izan da euskararen sustapenean, behintzat ikerketa honetako gurasoen diskurtsoetan oinarrituta.

Guraso honek adina, ikastola eta produktu kulturalen arteko lotura egiten du ondorengo aipuan:

(262) Yo creo que igual **el tema de la cultura vasca, forma parte de la ikastola cuando son pequeñitos, no conocen otra realidad**, y de repente, **cuando van creciendo**, es cuando **empiezan a ver la tele en castellano porque al principio es solo euskara**. (...) Empiezan a

¹⁹ Ikus “Go!azen” telesailaren arrakasta Berria aldizkariko 2018ko berri honetan: <https://www.berria.eus/albisteak/148715/goazen-en-azkeneko-atala-saioaren-historiako-ikusiena.htm> eta eitbko 2021eko argitalpen honetan: <https://www.eitb.eus/eu/telebista/programak/goazen/oso/7844884/goazenen-azken-atalak-23ko-kuota-otsailaren-12an/>

conocer otro mundo, y... y es como muy novedoso. **La música que empiezan a escuchar ya no es en euskara, algunas sí, porque estas todavía siguen haciendo canciones en euskara en ikastola**, pero yo no sé si el mayor escucha algo en euskara ahora. (Etxebarria ama, ET2: 45-47)

Ikusten den moduan, txikia izatea ikastola eta euskararekin lotzen da. Hazkunde garaia, aldiz, telebistarekin eta gaztelaniazko eskaintza kulturalarekin lotzen da. Hemen ez da hain argi geratzen gaztelaniazko produktuak kontsumitzen diren erakargarriagoak direlako edo gehiago direlako, baina denetarik egongo da, batez ere ez delako hezkuntzarekin lotzen.

Hizkuntza-kudeaketari buruzko 6.4.4. azpiatalean azaldu den moduan, irakurketa ere estrategia egokia izan zitekeen hizkuntzak sustatzeko, baina ume askori ez zaie gustatzen, eta batzuek, irakurri behar izatekotan, gaztelaniaz irakurtzea nahiago dute:

- (263) Leen muchísimo más en castellano, o sea, yo te diría leen en castellano, **si fuera por ellos, solo leerían en castellano**. El pequeño, tiene una relación más equitativa con el euskara. Pero el mayor, se va al castellano, pero de cabeza. / [Seme txikia], por ejemplo en primero y segundo de primaria, los dos tuvieron una actividad que era similar. Había una biblioteca en ikastola, en su clase, entonces tenían que apuntar en el ordenador que se llevaban tal libro a casa, para leer. Con [seme txikia], *maisú* [izena] estaba alucinado, porque **todos los días sin excepción se traía un libro**. Es más, hubo libros que se los trajo 3, 4 y 5 veces. Y yo decía “Madre del amor, ¿otra vez este?”, pero [seme txikia], lo veía como algo interesante. **[Seme txikia] siempre ha tenido... tiene una actitud mucho más positiva y mucho más abierta a este tipo de cosas, al uso del euskara... la relación con el euskara es mucho más sana**. Muchísimo más sana. (Kalamua ama, ELK04: 20 / 80)

Kalamua familiako gurasoek ez dakite euskaraz, baina euskara-hezkuntza lotura apurtzeko saiakerak egin zituzten aisialdian euskarazko jarduerak eginez, baita haiek ere parte hartuz antzerkiak ulertzen ez bazituzten ere. Seme nagusiarekin gehiago parte hartu ahal izan zuten, eta hala ere, amak adierazitakoaren arabera, ez dute lortu euskara-hezkuntza lotura hori apurtzea. Seme txikiarekin, aldiz, badirudi jarrera positiboagoa duela eta bera bai egon dela euskaraz irakurtzeko prest, eta horretaz disfrutatu izan du.

Laburbilduz, ematen du kultur kontsumoa oso lotuta dagoela adinarekin; umeentzako hainbat produktu daude euskaraz, liburuak, serieak, pelikulak, programak, antzerkiak eta abar, baina nerabeentzako euskarazko multimedia falta da, ez dago nerabeentzat erakargarria den programarik edo serierik “Golazen” kenduta. Beste alde batetik, umeak txikiak direnean gurasoak saiatzen dira euskarazko multimedia aukeratzen euskara sustatzeko: “Pirritx eta Porrotx”, “Doraemon”, “etb3”ko edozein gauza, eta “Pippi Kaltzaluze” aipatutakoen artean, baina nagusitzen doazen heinean, umeek beraiek erabakitzen dute zer ikusi eta gurasoek kontsumo hori ez kontrolatzea erabakitzen dute, edo uste dute ezin dutela kontrolatu (hizkuntza-kudeaketaren 3.4. atalean azaldu den moduan). Guraso batzuentzat gaztelaniaren mesedetarako egoera “Bob Esponja”rekin hasi zen. Oso famatua egin zen ikastolan, modan

zegoen “Bob Esponja” eta ume guztiek ikusi nahi zuten eta horren ondorioz, gaztelaniazko esaldiak erabiltzen zituzten eta gaztelaniaz egiten hasi ziren.

Euskararen aldeko multimediarik aipatuena “Go!azen” izan da, guraso guztiek aipatu dute. “Go!azen” telesaioak izugarritzko arrakasta izan du ume-nerabeen artean. Guraso batzuek “Goenkale”rekin eta “Sensación de vivir” telesaioekin konparatu dute. Baten batek ere aipatu du “Go!azen”i esker seme-alabak euskal musikara hurbildu direla seriean euskarazko abestiak sartzen dituztelako.

7.5. Emaizten inguruko gogoeta

Hizkuntza-praktikei buruzko emaitzekin erakutsi da estrategia edo erabakietatik praktikara salto handia dagoela: tesiko guraso parte-hartzaileek zailtasun eta oztopoak dauzkate strategiak aurrera eramateko, batez ere, seme-alabengan euskararen erabilera handitu nahi dutenean.

Etxeko eremuan ikusi da gurasoek beraiek euskaraz egiteko apustua egiten badute ere, ohiturak eta gaitasun mugatua bezalako zailtasunak identifikatu dituztela. Familia batzuetan, gurasoek euskararen mesedetarako esfortzu eta ahaleginak egin izan arren, seme-alabek gaztelania erabiltzeko joera dute. Adinari dagokionez, seme-alaba bat, bi edo gehiago izatea faktore garrantzitsua da familiako egoera aldatzen delako. Horrez gain, adinean aurrera egin ahala, geroz eta euskara gutxiago eta gaztelania gehiago erabiltzeko joera dute, beraz, ume nagusiak joera hori ekar lezake etxeko eremura eta neba-arreba gaztea lehenago gaztelaniaz egitera eraman dezake.

Ikastolako eremua hain estrategia garrantzitsua izanda euskararen sustapenean, oztopo ugari identifikatu da euskararen erabileraren kaltetan. Halaber, gaztelaniaren erabilera altua dela erakutsi da emaitzetan, patioan eta adinkideen artean behintzat. Emaitzetan ikusi da ikasgelan ere gaztelania erabiltzen dutela hainbat umek adinkideekin hitz egiterakoan.

Hizkuntza-kudeaketan euskararen mesedetarako eremutzat identifikatu diren familia eta ikastolan gurasoek azaldu dituzten seme-alaben praktikak gehienbat gaztelaniaz baldin badira, aisialdiko eremuan nagusi da gaztelania. Aisialdia gutxiago kudeatzen den eremua izanik, familiaz besteko faktoreek pisu handiagoa dute. Faktore horien artean gurasoek honelakoak identifikatu dituzte: adinkideen hizkuntza-ohiturak, helduen hizkuntza-praktikak, adinkideen familien hizkuntza-praktikak, adinkideen euskara gaitasuna eta adina.

Euskararen erabileraren mesedetan jokatzen duten faktoreen artean jarrera proaktiboa duten umeak eta adina identifikatu dira. Dirudienez, adina gaztelaniaren mesedetan aipatzen

da nerabezaroan, edo nerabezarorako aldaketan. Nerabezaro berantiarrean edo gaztetan, ordea, badirudi hainbat umek euskararen mesedetarako aldaketak egiten dituztela, batzuk identitateari lotuta. Gurasoen diskurtsoetan euskararen erabilerako hain faktore mesedegarri gutxi identifikatu izana bat dator gurasoen frustrazioaren diskurtsoarekin. Parte-hartzaile hauentzat frustrazio iturria da seme-alabek gaztelaniaz egitea, batez ere kontuan hartuta haiek egin dituzten esfortzuak euskara sustatzeko. Izan ere, objektiboki, ume hauek aurreko belaunaldiek baino erraztasun gehiago izan dituzte: D eredia, euskararen ezagutza handiagoa gizartearen, euskaraz dakiten eta erabiltzen duten gurasoak, eta eskaintza handiagoa jardueri eta ekimenei dagokienez besteak beste.

Helduen jarrerak eta hizkuntza-praktikak eredu garrantzitsuak direla uste dute tesiko parte-hartzaileek. Euskaraz dakiten guraso batzuek ez zuten euren arteko harremana euskaraz hasi eta etxean euren artean gaztelaniaz egiten dute, ohitura edo gaitasun mugatua direla eta; kalean ere euskaraz dakiten ikastolako guraso askok gaztelaniaz egiten omen dute euren artean. Umeek eta gaztetxoek hori ikusi egiten dute. Baina kontrakoa ere asko aipatu da: nahiz eta zailtasunak izan edo hain eroso ez sentitu, guraso asko euskara erabiltzen saiatzen dira, bai etxean eta bai kalean. Hori ere seme-alabek eta lagunek ikusten duten eredia da, kasu honetan euskararen mesedegarri.

Tesi honetan hizkuntza-praktika errealak ez dira zuzenean aztertu, gurasoen deskribapenak eta interpretazioak izan dira aztergai. Baina ideia, pertzepzio eta egoera ugari azalarazi da, pista garrantzitsuak ematen dituztenak gurasoen FHPak ulertzeko eta baloratzeko. Hizkuntza-praktikak aitortuak izan badira ere, ikerketa honek aukera eman du familietan sakondu eta ume-gazteen hizkuntza-erabileretara hurbiltzeko. Gehiago ikertu behar diren gai garrantzitsu batzuk azaleratu dira, besteak beste, haurtzarotik nerabezarorako jauziaren eragina hizkuntza gutxituaren erabilerari eragiten dioten aldaketetan; eta aldaketa hauei eragiten dieten faktoreak. Halaber, garrantzitsua da ezagutzea gurasoek zer-nolako zailtasunak dauzkaten euren estrategiak aurrera eramaterakoan, modu honetara, informazioa eta babesa emateko neurriak hartu ahal izateko.

8. ONDORIOAK

Tesiaren helburu nagusia euskararen erabilerarako mesedegarria ez den EAEko testuinguru bateko ikastolako gurasoen FHP eleaniztunak ikertzea izan da. Gurasoek seme-alabak eleaniztun sozializatzeko orduan zer-nolako ideologiak eta estrategiak dauzkaten aztertu da tesian. Halaber, familiako kideen hizkuntza-praktikak ere ikertu nahi izan da. Metodologia kapituluaren aurkeztu den moduan, Getxo euskararentzako testuinguru ez mesedegarri bezala deskribatu daiteke: eskuragarri dauden azken datuen arabera, euskararen ezagutza 2021ean %33,53koa zen (Eustat, 2021b) eta erabilera %4,9koa (Soziolinguistika Klusterra, 2022b). Hori kontuan hartuta, ikastolako gurasoak aukeratzea erabaki zen ikerketarako parte-hartzaile modura, batetik, euskararen erabilerarako testuinguru soziolinguistiko “oztopatzaile” edo ez mesedegarri baten barruan, ikastolako eremua nolabaiteko arnagune izan zitekeelakoan. Eta bestetik, uste zelako ikastolako gurasoek FHP hausnartuak eta garatuak izango zituztela euskara, gaztelania eta ingelesari dagokionez. Bestalde, garrantzitsua da gogoraraztea guraso guztiak boluntario aurkeztu zirela ikerketan parte hartzeko. Hau kontuan izan behar da tesiaren emaitzak interpretatzerakoan eta baita ondorioak ateratzeko orduan ere. Ziurrenik, euskararen eta oro har hizkuntzetan interesa daukaten gurasoak dira parte hartzeko erabakia hartu zutenak. Gogoratu behar da parte hartutako guraso gehienek euskaraz dakitela eta gutxi direla ez dakitenak. Euskaldunen artean, oso gutxi dute euskara H1, eta euskara H2 dutenen artean, badaude ikastolako ikasle ohiak direnak, baina baita ere euskara helduaroan ikasitakoak. Gurasoen konfigurazio linguistikoa dela eta, gutxi dira bi gurasoak euskaldunak diren familiak (H1 zein H2 modura). Parte-hartzaileen artean nagusi den konfigurazioa guraso euskaldun eta erdaldunaz osatutakoa da, hau da, “konfigurazio mistoa” deitu dena tesian.

Kapitulu honetan tesiaren ondorio nagusiak aurkeztuko dira. Horretarako, ikerketa galderak erantzungo dira, aurkeztutako emaitzek aurretik egindako hipotesiak baieztatzen edo ezeztatzen dituzten azalduz. Galderak erantzuteaz eta hipotesiak baieztatzearekin edo ezeztatzearekin batera, erantzunen arteko loturak agerian erakusteko saiakera egin da ondorioen atal honetan. Modu honetara, ikerketa galderak banan-banan eta bereizita erantzuteak ekar dezakeen gehiegizko zatiketa saihestu nahi izan da. Sarrera honetan aipatu behar da, baita ere, tesian lortutako emaitzek kasu batzuetan ikerketa galderetan eta hipotesietan aurreikusitako gabeko auziak azalarazi dituztela eta honek tesiaren ekarpenak aberastea ekar dezakeela.

Ondorioen kapituluaren egituratzeko, tesian zehar hainbatetan errepikatu den antolamendu bera erabili da: lehendabizi, gurasoen hizkuntza-ideologiei lotutako ondorioak azalduko dira

(8.1); jarraian, 8.2. atalean, hizkuntza-kudeaketari dagozkion ondorioetan sakonduko da; galderei lotutako azken atala hizkuntza-praktikena da (8.3); eta ondorioen atalarekin bukatzeko, azken gogoeta eskaintzen da 8.4. atalean.

8.1. Hizkuntza-ideologiei buruzko ondorioak

Atal honetan, hizkuntza-ideologiei buruzko emaitzetan oinarritutako ondorioak aurkezten dira, egindako ikerketa galderei eta horien hipotesiei lotuta. Hizkuntza-ideologiei lotutako galdera bakoitzean, hipotesiak labur aurkezten dira eta emaitzetan oinarrituta, hipotesi horiek baieztatzen edo ezeztatzen diren eztabaidatu da.

1. ikerketa galdera. Seme-alabek hiru hizkuntza –euskarra, gaztelania eta ingelesa– ikasten eta erabiltzen dituztela kontuan harturik, gurasoek zein balio ematen diote hizkuntza bakoitzari eta nola hierarkizatzen dituzte balio horiek?

1. hipotesia. Parte-hartzaileek ikastolako gurasoak izanik, euskararekiko balio positibo eta sendoak izatea aurreikusten zen, eta hor balio identitarioa bereziki nagusitzea. Honi lotuta, espero zen gurasoek hizkuntza-balioen hierarkia bat izango zutela, euskara erdigunean jarritz. Gaztelaniari dagokionez, testuinguru soziolinguistikoan daukan erabilera hegemonikoa kontuan izanda, espero zen gurasoek hizkuntza honi balio integratzailea ematea. Azkenik, ingelesari gurasoek balio instrumental argia ematea aurreikusten zen, hizkuntza honek lortu duen *lingua franca* izaera kontuan hartuta.

Esan daiteke identifikatutako emaitzek baieztatzen dutela gurasoek hizkuntzen arteko hierarkia bat ezartzen dutela euren FHPTan (Albury, 2016; Bastardas-Boada, 2018; Walls, 2018). Hiru hizkuntzei ematen dizkieten balioak ezberdinak dira, eta maila ideologikoan balio bakoitzak daukan pisua ere halaxe da, ezberdina. Aztertutako familia guztien FHPTan euskarari ematen diote lehentasuna, eta hala dela argi adierazi dute gurasoek. Eztabaida taldeen eta banakako elkarrizketen analisiak erakutsi duen moduan, ematen du guraso parte-hartzaileek hausnarketa sakonak eginak dituztela gai honi buruz, diskurtso jantziak eta arrazoituak eskaintzen dituztelako. Izan ere, euskarari balio identitario eta performatiboa, instrumentala, eta euskal proiektuari lotutako balio integratzailea atxiki dizkiote. Gaztelaniari ez diote esplizituki eta zuzenean baliorik erantsi eztabaida talde eta banakako elkarrizketan, baina identifikatu da gurasoentzat inplizituki badaukala balio integratzailea. Ingelesaren kasuan, balio instrumentalaz gain, gurasoek nazioarte mailako balio integratzailea ere ematen diote. Balio hauek eztabaidatuko dira jarraian.

Aurrekarietan oinarrituta (Kasares, 2014; Albury, 2016; Eusko Jaurlaritzak, 2016a, 2016b; Ortega eta beste, 2016; Nandi, 2017; Bastardas-Boada, 2018; Schwartz, 2020), ez da harritzekoa gurasoek euskarari balio identitarioa atxikitzea, baina oso adierazgarria da euskararen balio identitario horri izaera performatiboa eman izana, batez ere, kontuan hartuta Getxon euskararen kale erabilera %4,9koa dela (Soziolinguistika Klusterra, 2022b). Ikerketaren

testuinguruan euskara ez da inolaz ere sozializatorako hizkuntza nagusia, baina hala ere, guraso hauentzat garrantzitsua da euskara nortasunaren osagai funtsezko gisa irudikatzea ez ezik, euren seme-alabek euskara egunerokotasunean erabiltzea ere. Artetxek (2014: 15) dioen moduan, “hiztunek euskaraz edo erdaraz egiten dutenean hizkuntzaz haratagoko ezaugarri ekonomiko-sozial-kulturalei loturiko identitate ezaugarriak adierazten ari direla uler liteke”. Hortaz, esan daiteke hizkuntza-erabilerak hizkuntza-gaitasunak baino identitateari buruzko informazio gehiago ematen duela eta baliteke tesi honetako gurasoak uste horretan oinarritzea euskarari balio identitario performatiboa atxikitzen diotenean.

Euskarari emandako balio indartsuak ikusita, normala da gurasoek hizkuntzen arteko hierarkia bat ezartzea euskararen mesedetan. Hala ere, ezin daiteke esan hierarkia hori bakarrik euskararen balioengatik denik; parte-hartzaileek argi adierazi dute euren testuinguruan gaztelaniak duela nagusitasuna, eta zentzu honetan, adierazi dute euskarak duen egoera gutxitua oztopo bat dela euren FHPak aurrera eramateko. Horregatik, maila ideologikoan gurasoek euskararen mesederako hizkuntza hierarkia bat izatea testuinguruan gaztelaniak daukan hegemoniaren aurrean ideologikoki kokatzeko modu bat izan daiteke. Horrez gain, hizkuntzen arteko hierarkia bat izatea, estrategia konpentsatorio moduan uler daiteke, hau da, euskararen mesedetarako hierarkia ezartzea, estrategikoa da. Estrategia hau bat dator EAEko Hizkuntza Politikekin eta makro mailako diskurtso instituzionalekin, hau da, hizkuntza gutxitua den euskararentzako estrategia konpentsatorioa gaur egungo EAEko diskurtsoetan dago, bai makro, meso, zein mikro mailetan.

Hizkuntza-balioen analisi honen arabera, ematen du gurasoek hiru eremu geografiko bereizten dituztela euskarari, gaztelaniari eta ingelesari balioak atxikitzerakoan. Dirudienez, hizkuntza bakoitzaren balioez hausnartzerakoan, gurasoek oso argi daukate ez dela gauza bera Getxoko gertuko eremua, Euskal Herrikoa edo nazioartekoa. Zentzu honetan, gurasoen maila ideologikoan, tesiak erakutsi du hizkuntza-balioen hierarkiak itxura ezberdina hartzen duela eremu guztietan, edo ez duela berdin funtzionatzen eremu denetan: Getxoko gertuko eremuan edo Euskal Herrikoan euskarak daukan balio identitario oso indartsurik ez da agertzen nazioarteko esparruari lotuta. Eta alderantziz, ingelesaren balio integratzailea ez dute gurasoek Getxorekin edo Euskal Herriarekin lotzen, baizik eta nazioarteko esparruarekin. Gaztelaniaren kasuan, ez da agertu nazioarteko hizkuntza gisa izan dezakeen balioa, eta Getxoko edota Euskal Herri mailan ere, gurasoek ez dute adierazi modu argian hizkuntza honek zer-nolako balio integratzailea daukan, ziurrenik, gorago esan bezala, euskararen egoera zailtzen duen izaera hegemonikoagatik.

Beraz, barne / kanpo motibazioak identifikatzeko dauden zailtasunez gain (Arratibel eta beste, 2016), tesiak erakutsi du gurasoek hizkuntzei balioak atxikitzerakoan ere ez dutela besterik gabe “badu / ez du X balioa” ikuspegiarekin jokutzen. Aldiz, ñabardurak ugariak izan daitezke: hizkuntza berberak eremu geografiko bakoitzean balio ezberdinak izan ditzake; hizkuntza baten ageriko balioak ezkutatuta geratu daitezke, eremu jakin batean daukan izaerari eta estatusari lotuta. Hortaz, ondoriozta daiteke barne / kanpo motibazioen sailkapen binarioaz gain, balio instrumental / identitario / integratzaile sailkapenak ere badituela bere konplexutasunak.

2. ikerketa galdera. Zeintzuk dira gurasoen usteak elebitasuna eta eleaniztasunari buruz? Eta galdera orokor horri lotuta, zelan irudikatzen dute elebitasuna eta eleaniztasuna? Nolako usteak daukate haurren gaitasun eleaniztasunaz?

2. hipotesia. Gurasoek eleaniztasunarekiko jarrera positiboak izatea espero zen, kontuan izanda, batetik, eleaniztasunaren aldeko hezkuntza politikak, eta bestetik, guraso parte-hartzaileek ikastola aukeratu izana. Halaber, aurreikusten zen gurasoen ustez seme-alabak euskara-gaztelania elebidunak izango direla, baita eleaniztasuna utopiatzat daukaten gurasoen kasuan ere.

Tesiak erakutsi du gurasoen FHPak eleaniztunak direla, guraso guztiek euskara, gaztelania eta ingelesa, hirurak (gutxienez), kontuan hartzen dituztelako euren FHPtan. Horrez gain, euren eleaniztasunarekiko jarrera orokorra oso positiboa da. “Zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto” ustea asko agertu da gurasoen artean eta esan daiteke, jarrera positibo horren eraginez, guraso guztien FHPtan ingelesa sustatzeko estrategiaren bat gauzatu dela, hizkuntza-kudeaketari buruzko ondorioen atalean erakutsiko den moduan (ikus 8.2). Eleaniztasunarekiko jarrera positiboa ingelesa barne hartzen duen eleaniztasunarekikoa bada ere, baliteke hainbat gurasoren “zenbat eta hizkuntza gehiago, hobeto” ustea hizkuntza aniztasunean oinarrituta egotea, ez bakarrik hizkuntza hegemonikoetan. Hau da, Garaioren (2022) lanaren antzera, baliteke guraso hauek ere hizkuntza guztiekiko errespetua aldarrikatzea eleaniztasunarekiko jarrera horrekin.

Hipotesietan espero zen bezala, badirudi guraso guztiek seme-alabak euskara-gaztelania elebiduntzat hartzen dituztela. Umeak elebidunak direla arrazoitzeko, gaitasunean oinarritzen dira gurasoak, hau da, bai euskaraz, bai gaztelaniaz gaitasun altua dutenez, seme-alabak elebidunak dira, gurasoen ustez. Honek ez du nahi esan bi hizkuntzetan maila bera dutenik, izan ere, guraso askok esan dute gaztelaniaz duten gaitasuna hobea dela, eta gutxi batzuk, euskarazkoa. Baina dena dela ere, seme-alabek bi hizkuntzetan gaitasun aurreratua dutela uste dute gurasoek eta irizpide hori erabili dute. Hirugarren hizkuntza (ingelesa) sartzen denean, ordea, ume elebidun horiek eleaniztunak diren ala ez erabakitzeke irizpide ezberdinak erabili zituzten gurasoek. Gurasoen ustez, ingelesari dagokion helburua ez denez seme-alabek gaitasun altua lortzea, baizik eta “defenditzeko” eta atzerrian elkarriketa bat mantentzeko gai izatea,

helburu hori lortutakoan, hiztun eleaniztunak izango dira seme-alabak, guraso askoren ustez. Horrezaz gain, guraso gutxi batzuek uste dute gaur egun ere euren seme-alabak eleaniztunak direla, kontuan hartzen baitute umeen adina eta adin horrekin hizkuntza bakoitzean eskolan landu dutena eta zer egiteko gai diren. Aldiz, adinaren eta eskolan landu izanaren irizpiderik ez dute aipatu gurasoek euskara edo gaztelaniari lotuta. Ingelesarentzako irizpide ezberdinak izatea, ziurrenik, lotuta dago hizkuntza honi gurasoek ematen dioten balioari: lehen ikerketa galderaren erantzunean azaldu den bezala, ingelesarekiko hausnarketak nazioarteko eremuan kokatzen dituzte gurasoek. Ez hori bakarrik, ziurrenik, ingelesaren balio instrumental eta integratzailea seme-alabak hazi ahala hasiko dira nabarmentzen.

Ingelesari lotuta tesiak beste ondorio bat azalarazi du. Gorago azpimarratu den moduan, oso partekatua da euskara-gaztelania-ingelesa eleaniztasunaren aldeko jarrera orokorra. Baina gurasoak ez daude edozelako hezkuntza eleaniztunaren alde, baizik eta euskararen ikaskuntza eta erabilera erdigunean izango duen hezkuntza eleaniztunaren alde. Hari honi tiraka, tesiak erakutsi du ingelesaren irakaskuntza goiztiarra badela elementu bat mesfidantza sortzen duena euskara hezkuntza eleaniztunaren erdigunean nahi duten guraso batzuentzat.

Erakutsi den moduan, seme-alabak elebidun edo eleaniztun bezala identifikatzeko irizpideak ezberdinak dira, baina kasu guztietan elebitasuna eta eleaniztasunaren irudikapena gaitasunaren kontzeptuan oinarritu dute gurasoek. Euskal gizartean ere elebitasunari buruz dauden diskurtsoak gaitasunean oinarrituta daudela esan daiteke: adibidez, neurketa soziolinguistikoetan “elebidun” etiketarekin lotzen dena hiztunen gaitasuna da (Eusko Jaurlaritza, 2016a, 2016b).

3. ikerketa galdera. Zeintzuk dira gurasoen hizkuntza-transmisioari buruzko usteak? Eta galdera orokor horri lotuta, zein eremu dira garrantzi handienekoak gurasoen ustez eta zein hizkuntzatan zentratzen dira gehien eremu bakoitzean?

3. hipotesia. Guraso parte-hartzaileek euskara seme-alaben H1 izatearen aldeko FHPak bultzatzea espero zen, betiere euskararen lehentasunaren hipotesia beteko zela pentsatuta (1. hipotesia), eta kontuan hartuta, baita ere, ama-hizkuntzaren ideologiak euskal gizartean daukan pisua (Ortega eta beste, 2016). Aldi berean, eta ikastolako gurasoak direla kontuan harturik, espero zen gurasoek pentsatzea hezkuntza seme-alabak euskalduntzeko eta garapen eleaniztasuna lortzeko tresna eraginkorra izango dela. Azkenik, espero zen gurasoentzat etxetik eta eskolatik kanpoko beste eremu batzuk ere garrantzitsuak izatea euskararen sustapenerako (eskolaz kanpoko jarduerak, aisialdia, kultur kontsumoa, esate baterako). Ingelesa ere gurasoen FHPTan agertuko zela aurreikusten zenez, eta etxeko eta eskolako eremuak euskararentzat eremu estrategikoak izanik, espero zen ingelesa “bigarren mailako eremuetan” edo inpaktu gutxiagoko eremuetan agertuko zela. Hala nola, eskolaz kanpoko jardueretan eta kultur kontsumoan.

Azterketek baieztatu dute ideologia mailan ikusitakoa, alegia, gurasoentzat hizkuntza-transmisioaren auzian euskararen jartzen dute arreta nagusia, eta hortik abiatuta, hainbat transmisio eremutan jartzen dute arreta, eta bereziki, etxeko familia eremuan eta eskolan.

Familiako eremuari dagokionez, euskaraz dakiten gurasoek euskara erabiltzen dute seme-alabekin komunikatzeko. Gurasoek umeeekin euskaraz egitearen arrazoiak aztertu ondoren, ama-hizkuntzaren ideologia orokortuta dagoela esan daiteke, zeren seme-alabek euskara H1 izatea garrantzitsua da haientzat. Seme-alabek euskara H1 izateko arrazoi nabarmenenak gaitasuna eta atxikimendua izan dira, alegia: seme-alabentzat euskara H1 izanda, gurasoek uste dute gaitasun altuagoa izango dutela eta euskara haientzat familiarra den zerbait izango dela, "haiena". Euskara H1 bezala transmititu ezin duten gurasoek "gabezia" moduan ikusten dute hori dena seme-alabei eman ezin izana. Alde honetatik, pentsa liteke guraso hauek hizkuntza-transmisioaz daukaten ikuspegia nahikoa estatikoa dela (Kasares, 2014), alegia, ematen du, gurasoen ustez, haurtzaroan seme-alabek lortutako euskara maila eta atxikimendua bizialdi osorako direla. Aldiz, Kasaresen ikerketek erakutsi dute, askotariko testuinguru eta bizipenen eraginez, haurtzaroan lortutako hizkuntza-mailak eta hizkuntzekiko atxikimenduak aldatu egin daitezkeela bizialdi osoan zehar. Hain zuzen ere, aldaketa horiek euskararen indarberritzea, edo kontrara, ordezkapena sustatu dezakete.

Guraso guztiek hizkuntza-transmisiorako familiari ematen dioten garrantzia bakarrik euskarari lotzeak bat egiten du hizkuntza-balioetan aurkeztutakoarekin. Hau da, euskarari balio identitario eta identitate performatiboa atxikitzen diote gurasoek, hortaz, etxean ere erabiltzea garrantzitsua da euren ustez. Euskaraz ez dakiten familien kasuan, ezin dutenez euskaraz hitz egin, beste estrategia batzuk erabiltzen dituzte familia giroan seme-alabak euskaraz sozializatzeko: euskarazko antzerkiak denek batera ikusi, euskarazko liburuak irakurtzera animatu, euskarazko kontzertuetara joan seme-alabekin, eta abar. Honek baieztatzen du familiako komunikazio hizkuntza izateaz gain, gurasoen ustez badaudela beste era batzuk ere euskararen erabilera sustatzeko eta hori egitea garrantzitsua dela guraso hauentzat. Eraitza hauek bat datoz Kasaresek (2014) Iruñeko testuinguruan eta Nandik (2017) Galizian aurkitutako emaitzekin, alegia, euskaraz ez dakiten gurasoentzat garrantzitsua da seme-alabak euskaraz sozializatzeko askotariko estrategiak erabiltzea.

Eskola dela eta, euskararen ikaskuntzarako ezinbesteko eremua da guraso guztientzat, bai etxean euskaraz egiten ez duten umeen gurasoentzat, eta baita etxean euskaraz egiten dutenen gurasoentzat ere. Lehendabizikoen kasuan, eskolaren garrantzia azpimarratu da euren seme-alaben euskalduntzerako; eta euskaraz egiten duten familientzat, etxean egiten dena indartzeko balio du eskolak. Guraso guztiek argi diote euskarak lehentasuna izan behar duela hezkuntzan, eta alde horretatik, gurasoen usteak bat datoz hainbat ikerketek baieztatu dutenarekin, alegia, Getxo bezalako testuinguru soziolinguistikoetan D murgilketa eredua eraginkorra izan

daitekeela seme-alaben euskara gaitasuna eta gaitasun eleaniztuna sustatzeko (Amorrortu eta Ortega, 2009; Idiazabal eta beste, 2015; Escandon, 2016; Ikardo, 2017).

Eskola euskararen sustapenerako eremu estrategikotzat identifikatu bada ere, tesiak erakutsi du guraso askoren ustez D ereduak aukeratzea ez dela nahikoa euskararen ikaskuntza eta erabilera bermatzeko, alegia, uste dute seme-alabentzat D ereduak aukeratzea ezin dela estrategia bakarra izan. Euskaraz ez dakiten gurasoek eskolaren bidezko euskararen ikasketa beste estrategia batzuen bitartez osatzen dute, eta euskaraz dakiten batzuek ere, familia eremuarekin osatzeaz gain, beste estrategia batzuk ere erabili behar direla uste dute. Hau da, D ereduaren aukeraketa euskararen mesederako beste estrategia batzuekin konbinatzen dute guraso gehienek. Emaitza horietatik ondorioztatzen da nahikoa orokortuta dagoela “hezkuntzak bakarrik ezin du” ideia, era batera edo bestera, familia gehienetan eskola ez delako seme-alabengan euskara sustatzeko eremu bakarra. Eskola eta etxeko eremuez gain aisialdia bezalako beste eremuei ere garrantzia ematea bat dator Euskalgintzan entzuten den ideiarekin, alegia, aisialdian eta eskolaz kanpoko beste esparruetan ere euskararen erabilera sustatu behar dela. Izan ere, Hernandezek (2017: 63) dioen moduan “aisialdia da egungo nerabeen praktiken multzo garrantzitsua eta, ziur aski, haien talde-identitatearen osaketan garrantzi handiena duena, bertan garatzen baitituzte adinkideekin jarduera nagusiak”.

Familia eta eskolako eremuei aparteko garrantzia ematerakoan, erabateko adostasuna dago gurasoen artean. Gainera, bi eremuetan euskarari ematen diote lehentasuna ikerketan parte hartutako guraso guztiek. Eskolaz kanpoko jardueretan eta aisialdian, ordea, askotariko usteak identifikatu dira eta ez dago halako batasunik. Tesiko parte-hartzaile guztientzat, D ereduko eskola aukeratzea eta euskaraz dakiten gurasoek umeekin euskaraz egitea gurasoen ardura bezala ulertzen dituzte, baina eremu horietatik kanpo gurasoek egin “behar” eta “ahal” dutena era ezberdinetan interpretatzen dute.

Guraso gehienek eskolaz kanpoko jarduerak umeen interesen arabera aukeratzen dituzte, eta umeei aukeratutako jarduera euskaraz egiteko aukera badago, horren alde egiten dute. Hala ere, jasotako datuetan oinarrituta, ezin daiteke esan eskolaz kanpoko jardueren eremua euskara sustatzeko eremu klabea denik gurasoentzat. Euskaraz dauden jarduerak lehenesten badituzte ere, jarduera bera da aukeratzen dena umeen interesen arabera, ez zein hizkuntzatan gauzatzen den jarduera.

Aisialdia dela eta, guraso askok eremu libretzat ulertzen dute, umeei nahi dutena egiteko eremu modura, eta ingeleseko jarduera izan ezik, umeen esku uzten dute jardueren aukeraketa. Orokorrean, badirudi eskola-orduetatik kanpoko jarduerak libreagoak direla, gurasoen arduratik

kanpo geratzen direla dirudi, edo badirudi horrela ulertzen dutela guraso gehienek. Antzekoa gertatzen da aisialdian gertatzen den pantaila kontsumoarekin. Izan ere, guraso askok adierazitakoaren arabera, euren seme-alabek euskarazko produktu kultural gehiago kontsumitzea nahi badute ere, ez dira legitimatuta sentitzen aisialdiko eta gozamenerako den jarduera bat kontrolatzeko. Hala ere, joera orokor honen aurrean, guraso gutxi batzuek esku hartzen dute seme-alaben aisialdi eremuan. Izan ere, uste dute eremu garrantzitsua dela seme-alaben euskararen erabilera areagotzeko eta euskara-eskola lotura apurtzeko.

Gaztelaniari dagokionez, tesiak erakutsi du gurasoentzat ez dela ageriko kezka iturria hizkuntza honen transmisioa. Emaitzen arabera, gurasoek inola ere ez dute pentsatzen gaztelaniak gabeziak izango dituenik seme-alaben sozializazioan. Gaztelaniaren ikaskuntza bermatuta dagoela badakite gurasoek, eta ondorioz, ez dute gaztelania sustatzeko eremu estrategikoen inguruko hausnarketarik egiten.

Ingelesari dagokionez, tesiak erakutsi du, euskararen kasuan bezala, eskolaren eremua hizkuntzaren ikaskuntzarako eremu garrantzitsu bezala identifikatu dutela gurasoek. Hala ere, ingelesari ematen dioten garrantziagatik, guraso gehienak ez dira eskolan egiten den ingelesarekin konformatzen, badirudi eskolakoarekin ez dela nahikoa. Horregatik, gehiago edo gutxiago, gurasoek eskolaz kanpoko jarduerak eta aisialdia ingelesa ikasteko esparru garrantzitsutzat daukate: ume gehienek ingelesa egiten dute eskolaz kanpoko jarduera gisa. Horrez gain, guraso batzuek azaldu dutenez, seme-alaben pantaila kontsumoan ingelesa sartzen saiatzen dira, nahiz eta ume gehienek ingelesezko produktu kulturalak kontsumitu nahi ez.

Pentsa zitekeen ingelesa eskolaz kanpo sustatu nahi izateak adieraz zezakeela “eskolak bakarrik ezin du” ustea daukatela gurasoek. Hala balitz, euskararen sozializazioari lotutako “eskolak bakarrik ezin du” ustearekin bat etorriko litzateke. Alabaina, tesiaren emaitzen arabera, ezin liteke halakorik baieztatu: euskararen kasuan, gurasoek adierazitako “eskolak bakarrik ezin du” ustea euskararen erabileraren auziari lotuta dago eta euskal gizartean eta zehazki euskalgintzan barneratuta dagoen ustea da: gorago adierazi den bezala, gurasoek argi daukate eskolan euskaraz ikastea ez dela nahikoa seme-alabek eskolaz kanpo euskaraz egin dezaten. Aldiz, ingelesaren kasuan, gurasoek bilatzen dutena ez da seme-alabek ingelesez gehiago egitea eskolaz kanpo, baizik eta ingeles gaitasuna hobetzea. Ingelesari lotutako diskurtsoak ez dira euskararenak bezalakoak eta lehen ikerketa galderaren erantzunean ikusi den moduan, ingelesari eta euskarari atxikitako balioak ez dira berberak. Hortaz, ondoriozta daiteke euskararen kasuan gurasoen FHPak seme-alaben hizkuntza-erabileraren kudeaketan jartzen dutela arreta, eta ingelesaren kasuan, berriz, seme-alaben hizkuntza-gaitasunaren kudeaketan.

4. ikerketa galdera. Zelan interpretatzen eta baloratzen dituzte gurasoek euren testuinguru soziolinguistikoaren ezaugarriak, eta testuinguru horretan hizkuntza bakoitzak dituen erronkak eta aukerak?

4. hipotesia. Testuinguru soziolinguistikoa interpretatzeko eta baloratzeko orduan, euskarari dagokionez, gizartean dauden bi profil nagusi aurkitzea espero zen: alde batetik, euskararen egoera soziolinguistikoa oro har larria dela uste duten gurasoak eta Getxoko testuinguruan erronka asko identifikatzen dituztenak, testuinguru oztopatzailetzat joz; eta beste alde batetik, Getxon euskarak aukera asko dituela uste duten gurasoak eta oro har “arrosa koloreko etorkizuna” ideia erakusten dutenak (Amorrortu eta beste, 2009; Ortega eta beste, 2016). Gaztelaniaren kasuan, ez zen espero erronkarik topatuko ziotenik. Azkenik, ingelesari dagokionez, ez zen espero gurasoek ingelesa sustatzeko oztoporik adieraztea.

Tesiak baieztatu ahal izan duenez, guraso guztiak kontziente dira nolako testuinguruan bizi diren eta, zentzu horretan, kontzientzia soziolinguistikoa dutela erakutsi dute. Oso argi interpretatzen dute gaztelaniak daukala nagusitasuna, bai EAEn, eta baita ere euren testuinguru hurbilean, Getxon. Batez ere hizkuntza-praktikei buruzko kapituluan zehar hainbat lekutan ikusi den moduan, testuinguru eta gaztelaniaren presioa sarri aipatu dituzte, eta askotan horrela arrazoitzen dute euren FHPek emaitza hobek ez ematea haurren euskararen erabilerari dagokionez. Zentzu horretan, testuinguru gaztelaniarentzat mesedegarria den neurrian, hizkuntza honi dagokion hipotesia bete egin da.

Hori dela eta, gaztelaniaren nagusitasun horrek eragin zuzena dauka gurasoen FHPtan eta estrategien diseinuan. Orain arte ondorioetan adierazi den bezala, euskarari ematen diote lehentasuna, eta hori ez da bakarrik hizkuntza horri atxikitzen dizkieten balioengatik, baizik eta benetako konpentsazio estrategia moduan ulertu behar da, euskarak testuinguru soziolinguistikoan daukan desoreka konpentsatzeko eta gaztelaniaren nagusitasunari aurre egiteko. Hizkuntza-kudeaketaren inguruko emaitzek argi utzi dute gurasoen estrategien aniztasuna. Seme-alabentzat ariguneak izan daitezkeen eremuak eta egoerak identifikatzea eta garatzea oso aktiboki egin dute gurasoek, batzuek beste batzuek baino gehiago egin badute ere, hurrengo ikerketa galderan sakontasunez azalduko den moduan. Izan ere, familian euskarari presentzia emateaz gain, eta ikastola aukeratzeaz gain, hainbat gurasok eskolaz kanpoko jarduerak eta aisialdia erabili dituzte euskara hobeto sustatzeko.

Beraz, esan daiteke tesi honetako gurasoek euskarak dituen erronkez oso kontzienteak direla. Hala ere, tesian ikusi da oso gutxi antzematen eta aitortzen dituztela Getxon eskaintzen diren aukerak: metodologia ataleko testuinguruari buruzko deskribapenean esan den moduan, Getxon aukera asko daude euskara sustatzeko, bai udaletxeak eskaintzen dituenak, eta baita herriko elkarteek eskaintzen dituztenak ere (ikus 4.3.1). Guraso batzuek ezagutzen eta aprobetxatzen dituzte aukera horiek, baina gehienek ez, eta nolabait harrigarria da hau, gurasoek erakutsi duten kontzientzia eta proaktibitatea kontuan harturik. Testuinguruak

eskaintzen dituen aukerak ere aprobetxatzea garrantzitsua da, batez ere testuinguru ez mesedegarria izanda, hizkuntza gutxituaren aldeko jarrerari eustea pisutsua eta neketsua izan daitekeelako eta “aliatuak” edo egoera lagungarriak identifikatzeak eta erabiltzeak lana errazten eta zama arintzen lagun dezakeelako.

Aztertutako diskurtsoen arabera, badirudi gehienbat frustraziotik eta ezinetik hitz egiten dutela gurasoek. Gaztelania hain nagusi den testuinguru batean egonda, etsipenak jota dirudite gurasoek eta euskararen mesederako estrategiak aurrera eramateko zailtasunak nagusi direla dirudi. Pentsa liteke gurasoentzat zaila dela seme-alabek egunerokotasunean euskara gehiago egin dezaten saiatzea, eta zentzu honetan, nekea eta pisu psikologikoa senti dezaketela.

Gurasoek euskarak euren testuinguruan duen egoera gutxitua azaltzeko, Getxo eta Getxoko euren auzoa testuinguru euskaldunagoekin konparatu dute. Zentzu honetan, tesiak erakutsi du gurasoek nolabait testuinguru euskaldunen idealizaziora jotzen dutela. Izan ere, euren testuinguruan euskararentzako erronka eta zailtasun asko identifikatzen dituzte, baina testuinguru euskaldunagoei buruz hitz egiterakoan, badirudi han lana eginda dagoela eta jende guztiak euskaraz egiten duela. Zaila da azaltzea gurasoek zergatik konparatzen duten Getxoko egoera soziolinguistikoa beste testuinguru euskaldunago batzuetako egoerarekin. Hainbat arrazoi egon daitezke. Gerta daiteke konparaketak testuinguru euskaldunagoekin egitea, testuinguru horietako egoera helburu eta eredu modura jarri nahi delako Getxorentzat. Beste aukera bat izan daiteke, agian, euren burua lasaitzeko estrategia bat izatea testuinguru euskaldunetikiko konparazioa: onartuta Getxokoa testuinguru ez mesedegarria dela euskararen erabilerarako, seme-alaben euskara gaitasunean eta erabileran lortutako guztia pozgarria litzateke gurasoentzat.

Bestalde, Getxoko testuinguru hurbilaz zein testuinguru euskaldunagoez egindako irakurketa horiek oso homogeneousatzaileak direla ondoriozta daiteke. Gurasoen diskurtsoetan oso banaketa dikotomikoa sumatzen da, alegia, testuinguru soziolinguistikokoak euskaldunak ala erdaldunak direlako usteak. Ziurrenik, aurreiritzi mailako usteak dira, izan ere, testuinguru soziolinguistikokoak errealitatean askoz gertuago daude *continuum* itxurako konfigurazio batetik, konfigurazio dikotomiko batetik baino. Mapa Soziolinguistikokoak (Eusko Jaurlaritza, 2020) ezartzen duen lau gune soziolinguistikoen banaketak berak dikotomiarik ez dagoela argi erakusten du.

Ingelesari dagokionez, hipotesia bete da, zeren eta testuinguru soziolinguistikoz egiten duten irakurketaren arabera, gurasoek ez dute kezkan edo erronkan oinarritutako hausnarketarik egiten ingelesari lotuta. Ziurrenik, hau ez da harritzekoa: batetik, gurasoek balio

instrumentala eta nazioarteko balio integratzailea atxikitzen dizkiote ingelesari, alegia, ingelesa ez dute irudikatzen seme-alabek egunerokoan erabili beharreko hizkuntza bat bezala, baizik eta ikasi behar den hizkuntza bat bezala. Alde honetatik, gurasoek uste dute seme-alabek ingeles gaitasun nahikoa lortuko dutela. Eta bestetik, Getxoko testuinguruan, eta betiere gurasoen ingelesarekiko balioak eta espektatibak kontuan hartuta, ingelesak baditu bai presentzia eta baita erabilera esparru nahikoak ere: paisaia linguistikoan, hizkuntza akademien eskaintza handian eta eskolaz kanpoko jarduerak ingelesez egiteko aukeran.

Hau dena kontuan izanda, beraz, ondoriozta daiteke laugarren hipotesia ez dela guztiz bete. Egia da testuinguru soziolinguistikoaren askotariko irakurketak topatu direla parte-hartzaileen artean. Halaber, identifikatu dira euskararen testuinguru soziolinguistikoaren irakurketa larritasunetik eta ezintasunetik egiten duten gurasoak. Baina aldiz, tesiko parte-hartzaileen artean ez da topatu euskarari “arrosa koloreko etorkizuna” ikusten dion gurasorik. Gaztelaniari eta ingelesari buruzko hipotesiak bete direla esan daiteke, ez baitituzte bi hizkuntza horiekiko erronkak aipatu.

8.2. Hizkuntza-kudeaketari buruzko ondorioak

Atal honetan, hizkuntza-kudeaketari buruzko emaitzetan oinarritutako ondorioak aurkezten dira, egindako ikerketa galderei eta horien hipotesiei lotuta. Halaber, aurreko atalean aurkeztu diren hizkuntza-ideologiei buruzko ondorioekin lotuko dira hizkuntza-kudeaketari buruzko ondorioak.

5. ikerketa galdera. Gurasoek zein estrategia daukate esparru bakoitzari lotuta eta hizkuntza bakoitzari dagokionez?

5. hipotesia. Kontuan izanda, batetik, tesiko parte-hartzaileak ikastolako gurasoak direla; bestetik, nolako hizkuntza-balioak dauzkaten hizkuntza bakoitzarekiko; eta azkenik, testuinguru soziolinguistikoaren irakurketa nola egiten duten, espero zena zen hizkuntza-kudeaketarako estrategiak askotarikoak izango direla hizkuntzen arabera. Espero zen euskara izatea estrategia gehien eta mota ezberdin gehienetakoak izango zituen. Alde honetatik, koherentzia espero zen gurasoen ideia, uste, helburu eta estrategien artean.

Hirugarren ikerketa galderari lotutako ondorioetan aurreratu den bezala, eremu guztiak ez dira garrantzia berekoak gurasoentzat eta estrategia ezberdinak erabiltzen dituzte eremuaren eta hizkuntzaren arabera. Tesiak erakutsi du guraso parte-hartzaileek eskola eta familia eremuak identifikatzen dituztela euskararentzako eremu estrategiko eta lagungarri bezala. Horrez gain, guraso gehienek euskara sustatzen dute beste eremu batzuetan ere. Gainera, “Hizkuntza-ideologiei buruzko emaitzak” kapituluan argi ikusi den moduan, hiru hizkuntzak hierarkia argi batean kokatzen dituzte: euskarak lehentasuna dauka baina, gaztelaniari dagokionez, ez dago hizkuntza horren ikaskuntza edo erabilera esplizituki sustatzeko estrategiarik; ingelesaren

ikaskuntza sustatzeko estrategiak, ordea, egon badaude, baina era eta eremu ezberdinetan aurrera eramaten ditu guraso bakoitzak. Jarraian gurasoen hizkuntza-kudeaketaren inguruko ondorioak eremuka aurkeztuko dira: familia, eskola, eskolaz kanpoko jarduerak, aisialdia eta kultur kontsumoa.

Aurreratu den moduan, familiaren eremua euskararen sustapenerako estrategikoa da baina, denek euskarari presentzia ematen saiatu badira ere, guraso guztiak ezin dute hizkuntza hau etxean transmititu. Honako egoerak identifikatu dira: bi gurasoek euskaraz dakitenean, biek egiten dute euskaraz seme-alabekin eta ez dute aukeratzen batek euskaraz eta besteak gaztelaniaz egitea. Hau da, bi gurasoek euskaraz dakiten familien kasuan, tesi honek ez du topatu OPOL (*One Parent-One Language*) estrategiarik (Döpke, 1992). Euskaraz bakarrik egiteko estrategia edo erabaki hau hizkuntza gutxituen desoreka konpentsatzeko beharrezkin dago lotuta, baina baita maila ideologikoan ere, guraso hauentzat euskarak duen zentralitatea ezagututa. Umeek H1 bakarra izango dute, baina hizkuntza hori hizkuntza gutxitua den euskara izango denez, eta gaztelaniaren jabekuntza testuinguruak bermatzen duenez, euskararen mesedetarako estrategia honek ume elebidunak heztea berma dezakeela argi daukate gurasoek, tesiak erakutsi duen bezala.

Bikote mistoen kasuan (guraso batek euskaraz dakienean eta besteak ez), OPOL praktikatzen dela baieztatu du tesiak, baina gurasoetako batek euskaraz ez dakielako. Gurasoen diskurtsoetan oinarrituta, ez dirudi gaztelaniaz egitea erabakitzen dutenik gaztelaniaren jabekuntza bermatzeko, guraso guztiak uste baitute gaztelaniak ez duela sustapen estrategiarik behar, eta gaztelaniaz egiten duten gurasoek, euskaraz ez dakitelako dela diote.

Guraso euskaldunen estrategia nagusia seme-alabei ahalik eta gehien edo soilik euskaraz egitea da, baina guraso batzuek seme-alaben erabilera bultzatzeko beste estrategiak ere aipatu dituzte. Adibidez, esplizituki eskatzen diete euskaraz erantzutea edo neba-arrebekin euskaraz erabiltzea. Hala ere, guraso batzuek seme-alaben hizkuntza-erabilera kontrolatzea eragingarria den zalantzan jartzen dute, uste baitute kontrako emaitza lor daitekeela euskararekin “astunak” jarriz gero. Batzuek aipatu dute seme-alabekin hausnarketa bultzatzea eraginkorragoa dela, eurek euskararen zailtasunak eta balioa uler ditzaten. Interakziozko estrategia diskurtsiboak ere erabili ohi dira; horien artean, umeak gaztelaniaz esandakoa euskaraz errepikatzea (Lanzaren (1997) *repetition*), eta umeak gaztelaniaz jarraitzen badu ere, gurasoak euskarari eustea (Lanzaren (1997) *move on*) aipatu izan dira. Guraso guztiak ez dute horrelako mikro mailako estrategiak erabiltzeko beharrik ikusten, euskara familiaren hizkuntza sendoa izatea lortu dutelako, baina hainbat gurasok gaztelaniaren presentziari aurre egin beharra ikusi dute.

Euskarari dagokionez estrategien inguruko diskurtso asko eta ondo hausnartua egon bada, gaztelaniaren kasuan ez da hizkuntza hau sustatzeko estrategia espliziturik aipatu, gurasoek gaztelania testuinguruak ziurtatuta dagoela uste dute eta. Hau da, gaztelania FHPren hizkuntza bat bada ere, eta seme-alabek ondo ikasi eta erabiltzea espero badute ere, hori gerta dadin ez dute ezer berezirik egiteko beharrik ikusten. Gainera, euskara H1 bezala jasotzen duten seme-alaben familien kasuan ere, gaztelaniak presentzia du familia guztietan era batera edo bestera (adibidez gurasoren batek edo biek euskaraz ez jakiteagatik, edo guraso euskaldunen artean gaztelania erabiltzeko ohitura izateagatik, edo telebista gaztelaniaz ikusten dutelako).

Azkenik, ingelesari dagokienez, gurasoen estrategia esplizituen bitartez agertzen da etxean, batez ere pantaila kontsumoaren bitartez, baina inolaz ere ez familia kideen arteko komunikazio hizkuntza bezala.

Eskola hizkuntza gutxitua transmititzeko tresna ezinbestekoa da eta, espero zen moduan, estrategia nagusi moduan ikusten dute tesi honetako gurasoek. Eskola eremua ere euskararentzako eremu oso garrantzitsua da profil guztietako gurasoentzat. Gaztelaniaren kasuan, hizkuntza horretan egiten den ordu kopuru txikia ez da kezka iturria izan gurasoentzat, kontrakoa, nahikoa dela uste dute. Alde honetatik, ez dago euskarazko murgilketa gaztelaniaren ikaskuntzarako kaltegarria izan daitekeela pentsatzen duen gurasorik. Ingelesari dagokionez, guraso batzuek eskolaren eremua ingelesaren jabekuntzarako ere estrategikotzat identifikatu dute.

Eskola eta familia eremuetan euskarari erabateko lehentasuna emateko estrategia *gehienezko engaiamenduaren* estrategiarekin (Yamamoto, 2001) lotu daiteke, eremu horiek euskararen erabilerarentzat “blindatzen” saiatzeko direlako gurasoak. Baina hauek gurasoen asmoak dira eta beste kontu bat da estrategia horiek nolako fruituak ematen dituzten edo noraino iristen diren. Aurrerago hizkuntza-praktikei buruzko ondorioetan helduko zaio auzi honi.

Eremu estrategikotzat identifikatzen dituzten familia eta eskola eremuetan euskarari lehentasuna emateak bat egiten du gurasoen euskarari lotutako balioekin eta hizkuntza gutxituari lotutako konpentsazio estrategiekin. Estrategia honek azalduko luke zergatik erabakitzen duten euskaraz egitea euskaraz dakiten guraso guztiek, zergatik horrez gain D eredia aukeratzen duten, eta zergatik dauden estrategia gehiago euskara sustatzeko. Honek aditzera ematen du, berriro ere, guraso hauek hausnarketa sakonak egin dituztela euskararen egoera gutxituaren eta euskara sustatzeko aukeren inguruan. Aldi berean, gaztelaniaren jabekuntza testuinguruak bermatzen duenez, *gehienezko engaiamendua* euskararekin izateak ez du arriskuan jartzen gaztelaniaren jabekuntza. Ingelesari dagokionez, hizkuntza honek

testuinguru hurbilean nagusitasunik ez izan arren, guraso gehienek uste dute bigarren mailako lehenetasuna emanda nahikoa izango dela haiek dituzten helburuak lortzeko.

Eskolaz kanpoko jarduerena garrantzi handiko eremua da gurasoentzat. Hala ere, tesiak erakutsi du hizkuntzaren araberako diskurtso ezberdinak daudela. Esate baterako, umeen ingelesaren jabekuntza “bermatzeko”, ingelesa eskolaz kanpoko jarduera bezala egin behar dute, umeei nahi izan ala ez, hau da, ingeleseko akademia (edo partikularra) ingelesa sustatzeko estrategia esplizitua da, eta familia askotan derrigorrezkoa ere bai. Euskarari dagokionez, ordea, umeei interesgarriak diren jarduerak aukeratzen dituzte, eurentzat dibertigarriak direnak, eta euskaraz baldin badaude, gurasoek horien alde egiten dute (baina betiere umeei ados badaude).

Aisialdia eremu interesgarria da, tesiaren emaitzak kontuan izanda. Hizkuntza-kudeaketarako aurreko eremuen garrantziaz guraso guztiak ados egon badaude ere, aisialdiari dagokionez, ez dago patroiz zehatzik eta iritzi ezberdinak topatu dira. Guraso batzuek ez dute uste eremu horretan esku hartu behar denik: alde batetik, auzitan jartzen da gurasoek landu edo kontrolatu beharreko eremua den ala ez. Guraso askok aisialdiko eremua eremu libretzat ulertzen dute, kontrolatu behar ez duten zerbait balitz bezala. Guraso batzuk ez dira legitimatuta sentitzen aisialdiko eremu batzuetan euskararen aldeko ekintzak edo estrategiak aurrera eramateko, eremu librea izateagatik; beste alde batetik, zalantza daukate ea eraginkorra den eremu horietan esku hartzen saiatzea, oso euren kontrolaren kanpo ikusten dutelako, edota euskararentzako eduki interesgarriak ikusten ez dutenez, esku hartzeak ez duela merezi uste dutelako. Beste guraso batzuek, ordea, aisialdia eremu estrategikotzat identifikatzen dute, eta kasu hauetan, honako estrategiak identifikatu dira: seme-alabekin euskarazko antzerkiak ikustea eta sozializazio eremu berriak sortzea euskaraz gehiago egiteko. Beste ikerketa batzuetan hauen antzeko emaitzak topatu dira, ez bakarrik Euskal Herrian egindako ikerketetan (Escandon, 2016), baita ere Galizian (Nandi, 2017) besteak beste. Oro har, euskara sustatzeko egiteaz gain, batzuek euskara-eskola loturarekin apurtzeko beharra esplizituki aipatu dute. Eskola-hizkuntza gutxitua lotura apurtzeko beharra beste testuinguru batzuetan ere identifikatu izan da, adibidez, Eskozian (Smith-Christmas, 2017).

Aisialdiari lotutako emaitza hauek makro eta mikro mailako hizkuntza-politiken arteko lerrokatzeari buruzko hausnarketa bat iradoki dezakete: euskal erakunde publikoen hizkuntza-politikan zein euskal soziolinguistikako ikerketetan aisialdiaren garrantzia asko azpimarratu da azken urteetan. Tesiak erakutsi du, ordea, guraso batzuek zalantzak edota zailtasunak daukatela aisialdiko hizkuntza-kudeaketarekin. Beraz, ematen du gurasoen estrategiak ez daudela ongi lerrokatuta makro mailako hizkuntza politikekin eta ikerketen emaitzekin.

Kontrakoa ikusi da, adibidez, D ereduaren aukeraketan, izan ere, estrategia horrek guztiz bat egiten du makro mailako hizkuntza-politikekin eta ikerketek erakutsi dutenarekin. Aisialdiaren kasuan, agian, denbora gehiago beharko da aipatutako lerrokatze horrek indarra har dezan.

Kontsumo kulturala (filmak, ipuinak eta abar) euskara sustatzeko estrategia gisa identifikatu da tesian. Umeak txikiagoak zirenean hainbat gurasok euskara aisialdiaren bitartez sustatzeko ekintza asko eramaten zituzten aurrera: Pirritx eta Porrotx pailazoan antzerkiak, bideoak eta musika CDak, Pippi Kaltzaluzer, eta bestelako multimedia aukerak bilatzen eta lortzen zituzten seme-alabentzat. Baina dirudienez, gaur egun mugatuago sentitzen dira. Ez daude hainbeste aukera, daudenak ez dira erakargarriak, eta erakargarriak direnak eta eskuratzeko errazak direnak gaztelaniaz daude. Ingelesaren kasuan, hizkuntza honen aldeko estrategiak esplizituki aurrera eramaten dituzte, adibidez, umeei proposatuz (edo inposatuz) pelikularen bat ingelesez ikustea.

Hizkuntza-kudeaketari dagokion lehen hipotesia dela eta, esan behar da oro har bete egin dela. Gurasoek askotariko estrategiak jarri dituzte abian euskara sustatzeko eta hau bat dator gurasoek euskarari maila ideologikoan ematen dioten garrantziarekin. Hala ere, ezin da esan guraso guztien artean erabateko batasuna dagoenik eta eremu guztietan sendotasun berarekin eragiten saiatzen direnik: bat datoz familiari eta eskolari dagozkion estrategietan, baina eskolaz kanpoko jardueretan batzuek lehentasuna ematen diote jarduera beren seme-alaben gustukoa izateari, euskaraz izateari baino gehiago. Dirudienez, jarduera edo eremua zenbat eta libreago kontsideratu, orduan eta prestasun gutxiago dute gurasoek esku hartzeko. Edo, hobeto esanda, guraso batzuek egiten dute eta beste batzuek ez. Dena dela ere, kasu paradigmaticoena aisialdiarena da. Gurasoen iritziz, beren seme-alaben espazio libreena da, eta, ikusi den bezala, oso iritzi desberdinak daude; ez dago erabateko adostasunik gune horren erabilerari buruz, euskara sustatzeari dagokionez.

Bestalde, hipotesiak aipatzen zuen gurasoek ingurune soziolinguistikoari buruz egiten duten irakurketak hizkuntza-kudeaketaren maila asko baldintzatuko zuela, testuingurua gehienbat erdalduna izatearen ondorioz. Neurri handi batean, hipotesia bete egin da, gurasoek euskarari lotutako erabaki asko eta asko gaztelaniaren presioari lotuta justifikatzen dituztelako. Hain zuzen ere, gaztelania sustatu beharrak ez du inolako kezkarik sortzen gurasoengan. Izatekotan, euskararengan gaztelaniaren eragina gutxitzeko estrategiak jartzen dituzte martxan. Azkenik, ingelesari dagokionez, gurasoek badauzkate estrategiak, batez ere eskolaz kanpoko jarduerari lotuta, baina ez da topatu gurasoengan seme-alabek ingelesa ikasi edo erabili beharri buruzko kezkarik.

6. ikerketa galdera. Gurasoen ustez, norena da hizkuntzen kudeaketarako estrategiak aurrera eramateko ardura eta zeintzuk dira agenteak?

6. hipotesia. Espero zen tesiko gurasoek ustea FHPko kudeaketa euren ardura dela eta, hortaz, eragile nagusiak eurak direla pentsatzea. Hala ere, Kasaresen (2014) ikerketan topatu den bezala, umeez ere agentzia edukitzea eta gurasoen FHPTan eragina izatea aurreikusten zen.

Tesiak erakutsi du gurasoen ustez, euren dela seme-alaben hizkuntza-jabekuntza, garapena, erabilerak eta abar kudeatzeko ardura nagusia. Zehazki, gurasoen diskurtsoetan gehien aipatu eta komentatu den eremua familia eremua da eta hor zentratzen dira euren estrategia garrantzitsu batzuk. Ez hori bakarrik, gurasoen ardurari buruzko ikuspegi honetan, familia eremuan euskararen erabilera sustatzeko estrategiak aurrera eramaten ez dituzten gurasoei kritika egin zaie. Honek baieztatuko luke tesiko gurasoen ustez guraso guztiak dutela nolabaiteko ardura euskararen sustapenean eta indarberritzean.

Seme-alaben hizkuntzen garapena euren ardura dela pentsatzen duten neurrian, gurasoek euren helburuak lortzeko aktiboki eramaten dituzte aurrera estrategiak, eta zentzu horretan, eragile edo agente nagusiak dira. Analisiek erakutsi duten bezala, gurasoek aukeratzen dute zein izango den seme-alabaren H1, baina baita hezkuntzako hizkuntza-eredua, eta hasierako urteetan seme-alabek izango dituzten harremanak eta egingo dituzten ekintzak ere.

Aurreko paragrafoan “neurri batean erabakigarritzat” jo dira gurasoen hautuak. Izan ere, tesiak erakutsi du badaudela gurasoek nekez edo apenas kontrolatzen eta kudeatzen dituzten eremuak, zeren eta seme-alaben bizitzaren egoera eta eremu guztiak ezin dituzte kudeatu edo “kontrolatu”. Ikastolaren kasuan, eurek aukeratutako zentroa izan da, baina zentroan bertan gertatzen den guztia ez dago euren eskuetan. Kontrol gutxiago dute eskolaz kanpoko jardueretako hizkuntza-erabileren inguruan, izan ere, askotan zein hizkuntzatan izango diren ere ez dago euren eskuetan. Euskaraz badira ere, entrenatzailearen euskararen erabilera espero dutena ez izatea ere aipatu dute eztabaida saioetan eta banakako elkarrizketetan.

Aisialdiaren eremua are konplexuagoa dirudi tesian erakutsi denaren arabera. Izan ere, batzuetan gurasoek seme-alaben aisialdian esku hartzeko aukera dute, baina aldiz, guraso asko ez dira seme-alaben aisialdiko ekintzak kontrolatzeko legitimatuta sentitzen, eremu libretzat jotzen dutelako. Beraz, eremu bakoitzak bere zailtasunak dituela ikusi da, eta horrez gain, gurasoak ez direla agente edo eragile bakarrak. Aitzitik, eragile asko daudela baieztatu du tesiak, batzuk ardura dutenak, gurasoak bezala; eta beste batzuk, ardurarik izan ez arren, eragiteko ahalmena dutenak. Umeen kasua da hori, eta zentzu honetan, beste hainbat ikerketak erakutsitakoa baieztatu da tesi honetan (Hickey, 1999; Gafaranga, 2010; Revis, 2015; Smith-Christmas, 2016; Nandi, 2017; Said eta Zhu, 2019; Curdt-Christiansen eta Huang, 2020).

FHPren hartzaileak bereziki seme-alabak dira, baina eragina ere badute FHPn, hainbat mailatan. Tesiaren emaitzek baieztatu dute umeak motibatzaile eta praktikan laguntzaileak direla euskararen sustapenean. Motibatzaile izaera identifikatu da, guraso batzuek euskara ikasteko hautua egin zutelako seme-alabengatik, eta beste batzuek familian euskara erabiltzea erabaki zutelako umeengatik, beste ikerketa batzuetan topatu den moduan (Amorrortu eta beste, 2009, esate baterako). Beraz, umeek zeharka eragiteko ahalmena dute, baita jaio aurretik ere, gurasoen hizkuntza-kudeaketarako erabakiak baldintzatzen dituztelako. Izan ere, hainbat ikerketatan identifikatu da kritikotzat guraso izateko garaia, hainbat gurasok planteatzen baitute zein hizkuntza erabiliko duten seme-alabekin (Pujolar eta Puigdevall, 2015; Nandi eta beste, 2022). Hala ere, haurrak ez dira soilik motibatzaileak, benetako eragile ere izan daitezke. Tesian baieztatu ahal izan da umeak ez direla gurasoek pentsatu eta aurrera eramaten dituzten FHPen hartzaile hutsak; aldiz, agentzia erakusten dute eta eragileak dira. Izan ere, guraso askok esan dute hori, askotan adinarekin lotutako aldaketekin; adina gora joan ahala, seme-alabek agentzia gehiago erakusten dute. Umeen agentzia Hizkuntza-Sozializazioaren paradigmaren elementu garrantzitsua da (ikus 2.3), euskararen kontestuan Paula Kasaresek (2014) ikertu eta baieztatu duen bezala. Beraz, umeen eraginak gurasoen helburuekin lerrokatu daitezke, baina kontrakoa ere ikusi da tesiaren emaitzetan: guraso, anai-arreba, zein zaintzaileei gaztelaniaz egiteko eskatzea, edo are gehiago, zuzenean gaztelaniaz egitea etxeko esparruan. Ziurrenik, Getxoko testuinguruan gaztelaniak daukan nagusitasuna kontuan hartuta, hau ez da harriztekoa. Honek guztiak baieztatzen du gurasoek ardura handia duten arren, eta agentzia praktikan jarrita, hainbat kudeaketa estrategia gauzatzen saiatu arren, umeen eragina oztopoa izan daitekeela helburuen lorpenean. Horregatik, tesi honek berretsi egiten du garrantzitsua dela umeek duten rola aintzat hartzea (Fogle eta King, 2013) eta horren arabera jokatzeko eta FHPak egokitzea.

Gurasoen diskurtsoetan ardura duten beste agente batzuk aipatu izan dira, hala nola ikastola, Eusko Jaurlaritza eta kirol entrenatzaileak. Tesiak erakutsi du, espero zitekeen moduan, gurasoen ustez eskola badela seme-alaben hizkuntza-sozializazioan ardura duen eragilea. Gurasoen arabera, ikastolak egiten duen lana egokia da, baina egiten duena ez denez nahikoa gurasoek euskarari lotzen dizkioten auziei dagokienez, gurasoen ardura da ikastolaren ekarpena etxean edo bestelako estrategien bitartez indartzea. Eusko Jaurlaritzari dagokionez, badirudi euskararen aldeko hizkuntza-politikekin ados daudela eta makro mailako HPPekin bat datozela, baina era berean, guraso batzuek adierazi dute eremu batzuetan Eusko Jaurlaritzak ez duela egiten ahal duen guztia. Zentzu honetan, hainbat gurasok ardura handia eskatzen diote Eusko Jaurlaritzari eta gizartean eragiteko ahalmena duen heinean, euskara gehiago sustatzeko, batez ere multimedia eskaintzaren eremuan. Azkenik, eskolaz kanpoko kiroletako entrenatzaileei

dagokienez, gurasoek ere uste dute horiek nolabaiteko ardura dutela taldearen hizkuntza-kudeaketan, baina ez dutela behar bezala eta behar beste eragiten.

Gurasoek aipatutako eragile guztien (gurasoak, entrenatzaileak, ikastola eta Eusko Jaurlaritza) ardura euskarari lotuta agertu da tesiaren emaitzetan. Gurasoen diskurtsoetan euskararekiko ardura hainbeste azpimarratzeak eta hainbeste arduradun egoteak azalpen ideologikoa izan dezake. Izan ere, euskarak du balio gehien, lehentasuna du guraso hauen FHPtan eta batez ere, testuinguruan duen egoera gutxitua konpentsatzeko beharra dago. Dirudienez, gurasoentzat euskara sustatzeko hizkuntza-kudeaketa multidimentsionala eta multiagentziala da, hau da, eremu edo dimentsio askotan sustatu behar da euskara eta agente edo eragile asko eta askotarikoak dauzka (eta behar ditu). Garrantzitsua izan daiteke emaitza hau, ez bakarrik hizkuntza-sozializazioan oinarritutako ikerketek aurkitutakoa berresten duelako (adibidez, Kasares (2014)), baita ere hizkuntza-politiken diseinuaren eta inplementazioaren mailan, gurasoak gainerako agenteekin elkarlanean eta elkarreraginean aritzeko aukerak agertzen direlako.

7. ikerketa galdera. Zein faktorek laguntzen edo oztopatzen dute FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramatea, gurasoen ustez?

7. hipotesia. Seme-alaben eleaniztasuna sustatzeko eta FHP eleaniztunetako estrategiak aurrera eramateko orduan, zailtasun gehienak euskararekin lotuta izatea espero zen. Aurreikusten zen gurasoek Getxoko testuinguru soziolinguistikoko erdalduna oztopo bezala identifikatzea euskararentzat. Aldiz, faktore lagungarrien artean, ikastola eta ikastolaren giro proaktiboa agertzea espero zen. Gaztelaniari dagokionez, aurreikusten zen gurasoek argi izango dutela testuinguru soziolinguistikoa daukan nagusitasuna dela gaztelaniaren mesederako jokatzen duen faktorea. Azkenik, ingelesari dagokionez, ez zen oztopo handirik aurkitzea espero, gurasoek hizkuntza honi emandako balio instrumental eta nazioarteko integratzaileagatik, eta baita ere ingelesa ikasteko eta pantailatan kontsumitzeko aukerak ugariak direlako gurasoen testuinguruan.

Gurasoen FHP eleaniztunaren markoan, sustapenerako kudeaketa aurrera eramateko zailtasun gehien dituen hizkuntza euskara dela berretsi du tesiak. Euskararentzako oztoporik nagusia testuinguruan duen gutxitu egoera da. Guraso askoren diskurtsoetatik ulertu da testuingurua erabakigarria izan daitekeela hizkuntza-praktiken nolakotasunean, Euskal Herriko beste ikerketa askotan identifikatu den moduan, esate baterako, Ortega eta beste (2016) EAEn eta Kasares (2014) Nafarroan.

Euskararentzako oztopoen artean, testuinguru soziolinguistikoa ez da bakarra, edo oztopo orokor horretan, hainbat osagai zehatz identifikatu dira tesian: gaztelaniarekiko joera eta hizkuntza ohiturak, eta umeen agentzia eta eragina gaztelaniaren mesedetan. Testuinguru soziolinguistikoa eraginaz gain, tesiak erakutsi du umeen adinak eta adin horietan “guaya” zer den eta zer ez ere eragina izan duela umeen hizkuntza-praktiketan. Gurasoek azaldutakoaren arabera, osagai horiek denek gaztelaniaren erabileraren alde egiten dute.

Bestelako oztopoen artean, guraso batzuek aipatu dute euskarazko multimedia eskaintzaren falta, edo dagoen eskaintza erakargarria ez izatea. Hainbat gurasok uste dute iraganean diru asko inbertitzen zela marrazki bizidunak euskaratzen, eta gaur egun, garai batean euskaratu ziren marrazki bizidun berberak daudela telebistan (Doraemon, Pippi Kaltzaluze, Hartz Txiki...). Gurasoek uste dute gaur egungo marrazki bizidun erakargarriak (Blaze Blazer, Bob Esponja...) ez daudela euskaratuta. Horrez gain, nerabeentzako produktu erakargarrien falta ere azpimarratu dute. Behar hau identifikatu izana lagungarria izan daiteke Eusko Jaurlaritzarentzat euskararen mesedetarako dituen hizkuntza-politikekin jarraitzeaz gain, multimediari ere arreta berezia eskaintzeko etorkizun hurbilean.

Familiako esparrua dela eta, euskaraz egiteko aukera izatea egoera lagungarria da euskararentzat, baina gurasoen diskurtsoetan hainbat zailtasun eta oztopo identifikatu dira. Guraso batzuek esandakoaren arabera, zaila da beti euskaraz egitea, batzuentzat gaitasunaren aldetik, beste batzuentzat ohituraren aldetik, edota umeek gaztelaniara jotzen dutelako. Estrategikoki beti euskaraz egin nahi dutenek oztopoak aurkitu dituzte praktikan jartzerakoan. Hemen berriro ere testuinguru soziolinguistikoaren oztopoari lotuta egon daiteke ziurrenik. Euskararentzako testuingurua mesedegarria izan balitz, seguruenik umeek euskara erabiltzeko ohitura eta joera handiagoa izango zuketena, baita familiako giroan ere. Dena dela, oztopoak oztopo, tesiak berretsi du guraso parte-hartzaileek euskararen erabilera indartzeko estrategiak gauzatzen dituztela.

Ikastolako D eredia euskara sustatzeko estrategia oinarrizkoa dela identifikatu den heinean, esan daiteke ere ikastola faktore lagungarria dela euskararen sustapenean. Alde batetik D eredia izateagatik, eta bestetik, guraso batzuek adierazi duten moduan, ikastolak bestelako egoera lagungarriak eskaintzen dituelako euskararentzat (gurasoen bilerak eta hitzaldiak euskaraz, eskolaz kanpoko jardueren eskaintza, udalekuak, festak...).

Eskolaz kanpoko jardueretan seme-alabek euskaraz egiteko esperientzia lagungarri batzuk aipatu dituzte gurasoek, begirale batzuen rolari lotuta. Zehazki, berez gaztelaniaz izan behar luketen jarduera batzuetan euskararen erabilera sustatzen duten begiraleak egon badaudela identifikatu dute gurasoek.

Getxoko testuinguru soziolinguistikoa euskararentzako oztopatzailea bada ere, Getxoko Udalak eta beste erakunde batzuek laguntzak eskaintzen dituzte eta euskararentzako egoera, jarduera eta ekintza mesedegarriak eskaintzen dituzte. Guraso gutxi batzuek ekintza horiek aipatu eta aprobetxatu badituzte ere, tesiak erakutsi du parte hartu duten guraso gehienek ez dituztela euskararentzako lagungarriak diren aukera guztiak ezagutzen, ezta gehienak ere.

Ingelesa dela eta, tesiak baieztatu du gurasoek ez dutela eskaintza eta presentzia mailan zailtasun berezirik identifikatzen seme-alaben artean ingelesa sustatzeko. Zailtasunak seme-alaben zenbait jarreretan topatu dituzte, gurasoen arabera, seme-alabek ez dutelako ingelesezko multimedia produktuak kontsumitu nahi etxeko testuinguruan. Seme-alabak ez daude prest produktu horiek ulertzeak eskatzen duen esfortzua egiteko, are gutxiago produktu bera euskaraz edo gaztelaniaz kontsumitzeko aukera baldin badago. Oztopo hauen aurrean, dena dela ere, emaitzek erakutsi dute guraso gehienek ez dutela kezkarik. Gaur egun seme-alabek ingelesezdauden produktu kulturalak kontsumitu nahi ez izatea ez da kezka iturria gurasoentzat. Ingelesaren balio ekonomikoarengatik, gurasoek badakite seme-alabek noizbait ingelesa beharko dutela eta ikasteko esfortzua egingo dutela. Hemen gogoratu behar da ingelesari lotuta gurasoek daukaten helburua ez dela seme-alabek ingelesa erabiltzea egunerokoan, baizik eta ingelesez komunikatzeko gaitasuna lortzea. Zentzu honetan, gurasoen estrategiek nahikoa dirudite edo behintzat estrategia posible eta egoera lagungarriak identifikatzeko gai direla ikusi da.

Hiru hizkuntzek dituzten oztopoak eta egoera lagungarriak kontuan hartuta, ondoriozta daiteke faktore bera lagungarria dela hizkuntza batentzat, baina oztopatzailea beste batentzat. Adibidez, testuingurua lagungarria da gaztelaniarentzat, baina oztopatzailea euskararentzat. Gaztelania edo ingelesa laguntzen badu, euskara oztopatzen du. Alderantziz, ordea, ez dirudi gauza bera gertatzen denik: gurasoek euskararentzako mesedegarritzat identifikatzen dituzten aukerek ez dirudite oztopatzaileak gaztelania eta ingelesarentzat. Euskararen faktore lagungarriak beste bi hizkuntzentzat oztopatzaile bezala identifikatu ez izanak aditzera eman dezake testuinguru soziolinguistikoak pisu handia duela, tesiak berretsi duen moduan, eta zehazki, tesiko testuinguruan, gaztelaniaren alde jokatzeko duela baieztatu da.

Oro har, ikerketa galderari erantzuteko orduan, konplexutasun handia agertu da. Esan liteke hipotesia baieztatu dela maila orokor batean eta askotariko faktore mesedegarriak eta oztopatzaileak identifikatu dituela tesiak. Halaber, faktore horiek hobeto ulertu ahal izateko, ezinbestekoa izan da hiruhizkuntzak kontuan hartzea eta modu bateratuan aztertzea. Hau da, ezin daitezke ulertu euskararen faktore edo egoera oztopatzaileak ez badira beste hizkuntza batentzat mesedegarriak direla identifikatzen, eta ikusi den moduan, gaur egungo EAEko egoera soziolinguistikoa eleaniztuna da; gutxienez euskara, gaztelania eta ingelesa barne hartzen ditu. Hiruhizkuntzen faktore lagungarriak eta oztopatzaileak identifikatu behar dira, hau da, testuinguruko baldintzak kontuan hartu behar dira FHPak planifikatzerako orduan.

8.3. Hizkuntza-praktikei buruzko ondorioak

Atal honetan seme-alaben hizkuntza-praktikei buruzko emaitzetan oinarritutako ondorioak aurkezten dira egindako ikerketa galderei eta horien hipotesiei lotuta. Banan banan aurkeztuko dira hizkuntza-praktikei lotutako galderak, hipotesiak eta emaitzetan oinarritutako ondorioak, eta ondoren, hizkuntza-praktikei buruzko laburpena eskainiko da.

8. ikerketa galdera. Zein dira umeen praktika linguistikoak gurasoen ikuspegitik, eta gurasoek nola baloratzen dituzte?

8. hipotesia. Tesiko testuinguru soziolinguistiko berean edo antzekoetan umeen artean gelaz kanpoko eskola giroan eta kalean gaztelaniaren erabilera oso handia dela kontuan hartuta, espero zen umeez gehien bat gaztelaniaz egingo dutela euren artean esparru horietan. Baina etxean euskaraz ere bai, euskaraz egiten duten gurasoak dituztenen kasuan.

Gurasoen testigantzetan oinarrituta, tesiak erakutsi du parte-hartzaileen familietako umeen hizkuntza-praktikak eleaniztunak direla eta eleaniztasun horren barruan, euskaraz ez dirudiela gehien erabiltzen den hizkuntza denik. Jarraian seme-alaben praktikak deskribatuko dira eta baita gurasoenak ere, baina betiere, gurasoek aipatutako eremu eta egoeretan. Izan ere, gogoratu behar da hizkuntza-praktiken analisia gurasoen pertzepzioetan oinarritu dela, hau da, gurasoak izan dira hizkuntza-praktikei buruzko informazioa eskaini dutenak tesi honetan.

Umeez euskara erabiltzen dute gehienbat irakasleekin eta euskaraz dakiten gurasoekin, hau da, gehienbat helduekin erabiltzen dute euskara. Emaitza hauek bat datoz Soziolinguistika Klusterreko ikerketek erakutsitako euskararen erabilera datuekin (Soziolinguistika Klusterra, 2012, 2013, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022a, 2022b), eta Paula Kasaresen (2014) Nafarroako eta Anik Nandiren (2017) Galizian egindako galizieraren ikerketen emaitzekin. Ume gehienek gurasoen arabera hizkuntza-praktikak dituzte etxeko eremuan. Emaitza honek baieztatzen du adin hauetan gurasoek nolabaiteko botere edo eragina dutela etxeko eremuan euren FHPak aurrera eramateko, Nandik (2017) galizieraren kasurako deskribatu zuen bezala. Hala ere, etxean euskaraz egiteko apustua egiten duten gurasoek ere oztopoak edo zailtasunak dituzte estrategia horrekin aurrera egiteko. Izan ere, gaztelaniara jotzeko ohiturak dituzte hainbat gurasok eta batzuek gaitasun mugatua dute. Horrez gain, seme-alaba batzuek gaztelania erabiltzeko joera dute. Seme-alaben adinak ere faktore garrantzitsua dirudi, baita seme-alaba bakarra edo gehiago izatea. Izan ere, umeez adinean aurrera egin ahala gaztelania gehiago erabiltzen dutela erakutsi du tesiak, eta seme-alaba nagusiek gaztelaniarako joera hori etxera eramaten dutela, neba-arreba gazteagoen hizkuntza-praktiketan eraginez. Ondorioz, euskaraz dakiten hainbat gurasok etxeko eremua ere euskararentzat “blindatzea” espero zutela dirudi, baina tesiak baieztatu du hori ezin izan dutela lortu. Guraso biek euskaraz egiten duten familien kasuetan ere, ezin izan dute gaztelania etxeko atetik kanpo utzi.

Eskola eremuari dagokionez, euskara gelako egoeratar mugatuta dagoela ikusi da tesian, eta ez ikastola osora, patioan gaztelania baita nagusi, gurasoek adierazitakoaren arabera. Hau Arrue ikerketako (Soziolinguistika Klusterra, 2012, 2013, 2017a, 2018, 2020, 2021) emaitzekin bat dator. Gurasoen diskurtsoetan oinarrituta, badirudi eskolako eremua euskararen arnagunea izatea espero zutela, baina ez da hala, edo ez behintzat haiek espero zuten neurrian.

Beraz, gurasoek aitortutakoaren arabera, tesiak erakutsi du ez dutela lortzen seme-alaben hizkuntza-praktiketan euskarak erabilera handia izatea. Honek aditzera ematen du oztopo ugari daudela euskararen erabilera bermatzeko eta sustatzeko. Dirudenez, oztoporik nagusiena gaztelaniak testuinguruan duen nagusitasuna da eta horrek eragin handia du praktika linguistikoetan eragiten duten hainbat faktoretan (umeen adina, eremua, joera, ohiturak eta abar). Baina horrez gain, adinean aurrera egin ahala, euskararen kontrako erreakzioa ikusi dute hainbat gurasok eta baita gaztelania “guaya” eta erakargarria iruditzen zaie nerabeei. Balio hauek eta adinaren faktorea gehiago ikertu beharko lirateke, garrantzitsuak eta erabakigarriak direla ematen du eta. Hala ere, badaude nerabezaroan gaztelaniatik euskarara aldaketa izan duten seme-alabak ere.

Kultur kontsumoari dagokionez ere, ume gehienek joera gaztelaniaz dagoena eskatzea eta kontsumitzea da, haien testuinguruan gehien komentatzen diren, eta gaztelaniaz dauden serieak eta pelikulak ikustea. Irakurketa gustatzen zaienei, errazagoa egiten zaien hizkuntzan irakurtzea nahiago dute (gehienentzat gaztelania da hizkuntza hori). Euskaraz dagoen eskaintza kultural gehiena haurtzaroarekin lotu dute guraso gehienek, “Golazen” telesaila izan ezik. Telesail horri aipamen berezia egin behar zaio, guraso guztiek aipatu baitute seme-alaben artean euskara sustatzen laguntzen diela, bai pantaila bidezko kontsumoari zein musikari dagokionez. Horrez gain, hainbat gurasok “Golazen” telesaila erabili dute euren seme-alabekin kalitatezko denbora gehiago inbertitzeko, nerabezaroko gai batzuei buruz hitz egiteko, eta kontzertuetara elkarrekin joateko. Zentzu honetan, tesiak baieztatu du musika euskararentzako “arnagune kulturala” izan daitekeela.

Arestian esan da tesi honetako gurasoen ikuspuntutik euren seme-alabak euskara-gaztelania elebidunak direla, eta euskara-gaztelania-ingelesa eleaniztunak ere bai neurri onargarrian. Beraz, tesiak ondorioztatu du, gurasoen ikuspegitik haurren hizkuntza gaitasun eleaniztuna ez dela auzi arazotsua. Maila ideologikoan, tesiak baieztatu du gurasoek euskarari balio identitario handia atxikitzen diotela, eta are gehiago, identitate performatibo bat irudikatzen dutela euskararentzat. Honen guztiaren ondorioz, tesiak erakutsi du gurasoentzat funtsezkoa dela seme-alabek euskara jakin bakarrik ez, erabiltzea ere bai, euskaraz egingo duten seme-alabak hezteko dutelako helburu. Hala ere, ideologikoki ondo oinarritutako hainbat

estrategia martxan jarri eta askotariko ahaleginak egin ondoren ere, gurasoek ez dituzte esperotako fruituak jaso eta seme-alabek asko egiten dute gaztelaniaz. Tesiak erakutsi duenez, egoera horren aurrean guraso batzuek frustrazio handia erakutsi dute eta beste batzuek etsipenez bizi dute egoera hori.

Seme-alaben benetako hizkuntza-praktikak FHPen isla argia dira. Tesi honetan, hizkuntza-praktiken inguruko emaitzek pista asko eman dituzte, gurasoek abian jarritako estrategietatik praktiketarako bidean zer gertatzen den hobeto ulertzeko. Aurrera begira, pista horiek ikerketan gehiago sakondu beharreko egoerak eta faktoreak identifikatzen lagundu dezakete.

8.4. Azken gogoeta

EAEko testuinguru erdaldun batean kokatzen den ikastola bateko D ereduko gurasoen FHPak aztertu dira tesin honetan. Ikerketarako arlo hori aukeratuta, beraz, esan daiteke euskal soziolinguistikaren esparruan orain gutxi arte askorik landu ez den ildo bati ekarpena egin zaiola. Izan ere, oraindik ere asko dago ikertzeko gurasoen zein seme-alaben posizio ideologiko, estrategia eta praktiken azterketan. Askotariko familia testuinguru eleaniztunetan hizkuntzak sustatzeko prozesu arrakastatsuak zein arazotsuak nolakoak diren jakiteko behar handia dago euskal soziolinguistikari (Hernandez, 2015). Emaitza makrokuantitatiboan atzean dauden zergatiak eta nolakotasunak identifikatzeko aukera ematen dute tesin hau bezalako ikerketa kualitatiboek (Ortega eta Manterola, 2022).

FHPak ikertzeko orduan ikuspegi eleaniztuna hartu izana tesiaren beste ekarpen bat izan daiteke. Orain arteko hizkuntza-transmisio ikerketa gehienak egoera elebidunetan zentratu dira, baina tesian hainbatetan argudiatu den moduan, gaur egungo EAEko testuinguruan behintzat, ezinbestekoa da gutxienez ingelesa (atzerriko hizkuntza) ere kontuan hartzea. Beraz, hezkuntzaren esparruan ikuspegi eleaniztunetan oinarritutako ikerketen ekarpena nabarmendu den moduan (Cenoz, 2013), euskararen indarberritzeari buruzko ikerketetan ere ikuspegi eleaniztuna kontuan hartzeko aukera mahai gainean jarri du ikerketa honek. Tesiaren kasuan, behintzat, nekez uler litezke euskara sustatzeko gurasoen ideologiak eta estrategiak, gaztelaniak eta ingelesak gurasoen ideologietan eta estrategietan duten lekua kontuan hartu gabe.

Bestalde, tesian egin den moduan, FHPren eta HSren ikuspegiak uztartzen saiatu izana aurrerapausotzat har liteke hizkuntza-transmisioari buruzko euskal ikerketa soziolinguistikoaren esparruan. Paula Kasaresek Iruritan eta Iruñean egindako ikerketa oinarri hartuta, tesian saiakera egin da FHPren ildoari HSren ikuspegi multidimentsionala gehitzeko. Honek aukera zabaldu du familiaz gaidiko beste eremu batzuk ere ikertzeko, hala nola eskolaz kanpoko

jarduerak, aisialdi librea eta kultur kontsumoa. Zentzu honetan, tesian aztertutako gurasoen FHPen konplexutasuna sakonkiago deskribatzeko eta ulertzeko bidea egin dela esan daiteke.

Ikerketa metodologiari dagokionez, tesiak berretsi du metodologiari buruzko erabakiak funtsezkoak direla. Izan ere, ikerketarako metodoek baliagarriak izan behar dute ikerketa helburuei eta galderei erantzuna emateko. Zentzu honetan, eta ikusita zer-nolako aberastasuna eta sakontasuna agertu den ikerketan lortutako datuetan eta emaitzetan, ondorioztatu liteke tesia egiteko prozesuan hartutako erabaki metodologikoak egokiak izan direla. Hemen sartzen dira eztabaida taldeak eta elkarrizketa indibidualak, eta baita ere edukien analisirako erabilitako NVivo programa. Egia da metodologia kualitatiboak denbora asko eskatzen duela, batez ere transkribaketa, kodeketa eta analisisan. Baina tesiaren kasuan, emaitzek berretsi dute esfortzuak merezi izan duela.

Ekarpenez gain, tesia egiteko prozesuan agerian geratu dira ikerketa aurrera eramateko zailtasunak, eta baita ikerketaren beraren mugak ere. Zailtasunei dagokionez, bi nabarmendu behar dira: batetik, COVID-19ari aurre egiteko hartutako neurri eta murriztapen sozialek asko baldintzatu zuten tesirako datuen bilketa, telefono bidezko elkarrizketak askoz inpersonagoak direlako. Bestetik, zailtasunak egon ziren guraso parte-hartzaileen artean askotariko profilarik lortzen. Zehazki, tesian zehar hainbat aldiz esan den moduan, litekeena da ikastolako gurasoen artean euskararekiko jarrera uzkurxeagoa daukaten gurasoak egotea, baina ikerketatik kanpo geratu dira.

Tesiaren mugetako bat, hain zuzen ere, azken zailtasun horri lotuta dago. Ezin da ukatu gurasoen laginak tesiaren emaitzak baldintzatu dituela, eta ziurrenik, euskararen aldeko jarrera argia duten ikastolako gurasoen FHP eleaniztunei buruzko tesia izan da hau. Tesiaren bigarren muga garrantzitsuena, ziurrenik, hizkuntza-praktikei buruzko emaitzak gurasoen lekukotasunean bakarrik oinarritzea izan da. Tesiak ekarpen sakonagoa egingo zukeen, baldin eta familian, eskolan eta aisialdian gertatzen diren benetako hizkuntza-praktikak ikertzaileak egindako behaketen bidez jaso izan baziren.

Aurrera begira jarrita, beraz, tesiak hainbat bide utzi ditu zabalik. Adibidez, aipatu berri den hizkuntza-praktiken analisia legoke, behaketa bezalako metodo etnografikoen bidez asko aberastuko litzatekeena. Agenteei dagokionez, tesian agertu da aisialdiko esparruetako entrenatzaile edo hezitzaileen garrantzia. Interesgarria litzateke ikertzea zer-nolako hizkuntza-ideologiak daukaten eta nolako estrategiak eta praktikak daukaten haur eta nerabeekiko elkarrekintzetan. Baliteke neba-arreben adin konfigurazioa ere faktore garrantzitsua izatea FHPen arrakastan, beraz, aztergai interesgarria litzateke euskararen FHPen ikerketan. Bestetik,

interesgarria litzateke tesiko familia parte-hartzaile batzuen jarraipena egitea longitudinalki. Horrela, seme-alabak bigarren hezkuntzara iristerako garaian familien hizkuntza-dinamiketan zer-nolako aldaketak gertatu diren ikergai interesgarria izan daiteke, gurasoen estrategien arrakastak eta mugak hobeto ulertu ahal izateko, besteak beste. Bide bat zein beste bat hartu, ikerketa honek erakutsi du familia hizkuntza-politika eleaniztunen ikerketa arloa oso emankorra izan daitekeela euskararen biziberritze prozesuaren inguruko ezagutzan sakontzeko bidean.

BIBLIOGRAFIA

- Ahearn, L.M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Ahearn, L.M. (2010). Agency and language. In J. Verschueren, J.-O. Östman eta J. Jaspers (arg.), *Handbook of Pragmatics: 2010 Installment* (1-25. or.). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hop.14.age1>
- Albury, N. (2016). Defining Maor language revitalisation: A project in folk linguistics. *Journal of Sociolinguistics* 20/3, 287-311.
- Albury, N. (2020). Language attitudes and ideologies on linguistic diversity. In A.C. Schalley eta S.A. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (357-376. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175>
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (arg.), *Lenin and Philosophy and other Essays* (170-186. or.). New Left Books.
- Altuna, O. (2002). Erabileraren IV. Kale-neurketa. Emaizten azterketa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 43(2), 25-35.
- Altuna, O. (2018). Euskaldunon dentsitateak zer-nolako eragina du euskararen kale-erabileran? *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 106(1), 11-27.
- Altuna, O., Iurrebaso, I., Isasi, X., Martinez de Luna, I., Ramos, R. eta Uranga, B. (2012) Hizkuntzen kale-erabileraren VI. neurketa, 2011. Emaizta nagusiak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 84(3), 31-58.
- Amonarriz, K. (2017). Euskararen biziberritzea, familia eta aisialdia: eztabaidarako puntu batzuk. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea, eta I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (71-76. or.). UEU.
- Amonarriz, K. (2019). *Euskararen bidegurutzetik*. Elkar.
- Amorós-Negre, C. (2017). Different paradigms in the history of Spanish language policy and planning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1165232>
- Amorrortu, E. (2003). Hizkuntz aldakortasuna eta identitatea. In Mendebalde Euskal Kultur Alkartea (koord.), *Ahozkotasuna aztergai. VII. Jardunaldiak* (157-165. or.).
- Amorrortu, E. eta Ortega, A. (2009). Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan? *Euskera*, 54(2-1), 579-602.
- Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. eta Ortega, A. (2021). Ekintza-ikerketa partehartzailea euskararen hitzun aktibo bihurtzeko babesgune eta zubi-espazio. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 120(3), 11-26.
- Amorrortu, E., Ortega, A. eta Goirigolzarri, J. (2021eko martxoaren 26). An action research project as a bridging space for triggering muda processes in favour of Basque. In *The spatial dimensions of linguistic "mudes": Three contexts* [Panela]. XVIII International Conference on Minority Languages (ICML), Bilbo. <https://icml2021.eus/>
- Amorrortu, E., Ortega, A., Idiazabal, I., eta Barreña, A. (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Araluzea, A. (2022ko martxoaren 15a). Netflix ofrecerá 70 series y películas en euskera. *Deia*. <https://www.deia.eus/television/2022/03/15/netflix-ofrecera-70-series-peliculas-1723641.html> [Azken kontsulta: 2022/09/08].
- Argia (2022ko martxoaren 15a). Netflixek euskaratutako 70 telesail eta film eskainiko ditu aurten. *Argia*. <https://www.argia.eus/albisteak/netflixek-euskaratutako-70-telesail-eta-film-eskainiko-ditu-aurten> [Azken kontsulta: 2022/09/08].
- Arratibel, N., Irizar, A., eta Irastortza, J. (2016). Hizkuntza portaeren motibo subjektiboez hausnarketa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 99(2), 197-207.
- Artetxe, M. (2014). Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran. Bertso-eskola Jarduera Komunitate gisa aztertzeke proposamena. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 92-93(3-4), 11-31.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. (2. ed.). Harvard University Press.
- Azkue, J. (1995). Euskararen erabileraren normalkuntza prozesuaren ebaluazioa Euskal Herri administrazioetan. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 17, 17-33.
- Aztiker (2018). *Hezkuntza esparrua eta euskalduntzea EAEn (1983-2016): Euskararen Erabilera Normaltzeko Legea eta 138/1983 Dekretua onartu ondorengo bilakaera eta beren eragina gazteen euskalduntzean*. Aztiker Ikergunea.
- Azurmendi, M.J. (1986). La educación en el proceso de normalización lingüística del euskera. In J.I. Ruiz Olabuenaga eta J.A. Ozamiz (arg.), *Hizkuntza minorizatuen soziologia / Sociología de lenguas minorizadas* (125-133. or.). Tarttalo.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4. ed.). Multilingual Matters.
- Baldauf, R.B. (2005). Language planning and policy Research: An Overview. In E. Hinkel (arg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (957-970. or.). Routledge.
- Baralt, M. (2011). Coding qualitative data. In A. Mackey eta S.M. Gass (arg.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (222-244. or.). Wiley-Blackwell.
- Barkhuizen, G. (2006). Immigrant Parents' Perceptions of Their Children's Language Practices: Afrikaans Speakers Living in New Zealand. *Language Awareness*, 15(2), 63-79. 10.1080/09658410608668851
- Barr, S. eta Seals, C.A. (2018). *He Reo for Our Future: Te Reo Māori and Teacher Identities, Attitudes, and Micro-Policies in Mainstream New Zealand Schools*. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(6), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1505517>
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach*. Multilingual Matters.
- Bastardas-Boada, A. (2018). Mixed-language families in Catalonia: Competences, uses and evolving self-organisation. In E. Boix-Fuster, A. Bastardas-Boada eta R.M. Torrens (arg.), *Family Multilingualism in Medium-Sized Language Communities* (1-29. or.). Peter Lang.
- Basurto, F. (1989). La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca. *Historia de la Educación*, 8, 139-165. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6831>
- Baztarrika, P. (2019). El modelo vasco de revitalización lingüística y desarrollo sostenible. In I. Idiazabal eta M. Perez-Cauarel (arg.), *Diversidad lingüística, lenguas minorizadas y desarrollo sostenible* (238-262. or.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

- Bergroth, M. eta Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*, 36(4), 375-399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Braun, V. eta Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Routledge.
- Caldas, S.J. (2012). Language policy in the family. In B. Spolsky (arg.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (351-373. or.). Cambridge University Press.
- Calejero, O. (2016). *Seme-alabak D ereduan eskolatu dituzten guraso erdaldunen euskararekiko aurreiritziak* [Sakontze Egitasmoa, HIZNET, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)]. <https://hiznet.asmoz.org/ikerketa-lanak/>
- Casesnoves-Ferrer, R. eta Mas, J.À. (2017). Transmissió intergeneracional del català i característiques sociodemogràfiques dels progenitors. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 77-97. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.126>
- Cassels-Johnson, D. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan.
- Cavanaugh, J.R. (2015). *Performativity*. Oxford University Press. 10.1093/OBO/9780199766567-0114
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster eta J.M. Sierra (arg.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (37-60. or.). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Chatzidaki, A. eta Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 675-689. DOI: [10.1080/13670050.2012.709817](https://doi.org/10.1080/13670050.2012.709817)
- Cho, G., Cho, K.-S. eta Tse, L. (1997). Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language, Culture and Curriculum* 10(2), 151-196.
- Comellas, P. eta Junyent, M.C. (2021). La transmissió de les llengües filipines a Catalunya. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 31, 117-136.
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.
- Cooper, R.L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Coyos, J.-B. (2010). Hizkuntza-ukipena. In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolingüistika eskuliburua* (133-182. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolingüistika.eus/eu/argitalpenak/soziolingüistika-eskuliburua/>
- Curdts-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>

- Curdt-Christiansen, X.L. (2012). Private language management in Singapore: which language to practice and how? In A.S. Yeung, E.L. Brown eta C. Lee (arg.), *Communication and Language: Surmounting Barriers to Cross-Cultural Understanding* (55-77. or.). Information Age Publishing.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2013). Negotiating family language policy doing homework. In M. Schwartz eta A. Verschik (arg.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (277-295. or.). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_12
- Curdt-Christiansen, X.L. (2014). Family language policy: Is learning Chinese at odds with learning English? In X.L. Curdt-Christiansen eta A. Hancock (arg.), *AILA Applied Linguistics Series* (35-56. or.). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.12.03cur>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018). Family language policy. In J. Tollefson eta M. Perez-Milans (arg.) *The Oxford handbook of language policy and planning* (420-441. or.). Oxford University Press.
- Curdt-Christiansen, X.L. eta Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (174-193. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>
- Curdt-Christiansen, X.L. eta LaMorgia, F. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, 37(2), 177-200. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0019>
- Curdt-Christiansen, X.L. eta Lanza, E. (2018). Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123-130.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra eta L. Vernhoeven (arg.), *Bilingualism and migration* (75-95. or.). Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. doi:10.1017/S0142716407070221
- De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied linguistics review*, 2(2), 221-240.
- De Houwer, A. (2018). Language Choice in Bilingual Interaction. In A. De Houwer eta L. Ortega (arg.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (324-348. or.). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316831922.018
- De Houwer, A. (2020). Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (63-83. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- Del Valle, J. (2016). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Aluvión Editorial.
- Döpke, S. (1992) *One Parent – One Language. An international approach*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.3>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.

- Dyers, C. eta Abongdia, J. (2010). An exploration of the relationship between language attitudes and ideologies in a study of Francophone students of English in Cameroon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (2), 119-134. DOI: 10.1080/01434630903470837.
- Egaña, I. (1996). *Diccionario histórico-político de Euskal Herria*. Txalaparta.
- Eleanitz Project (d.g.). *Eleanitz Project ENGLISH*.
https://eleanitz.org/public/eleanitz_project_english
- Erize, X. (1997). *Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa. 1863–1936. Soziolinguistika historikoa eta hizkuntza gutxituen bizitza*. Nafarroako Gobernua.
- Escandon, A. (2016). Vitoria-Gasteizko gurasoekin euskararen transmisioaz eginiko ikerketa kualitatiboaren ondorio txostena. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 98, 128-144.
- Etxeberria, F. (2016). La bicicleta de Cummins y la moto del trilingüismo precoz. *Educación y lenguas en una escuela globalizada*, 47, 13-15.
- Etxenike, A. (2015). *Arabarren Euskara Ezagutza, Erabilera eta Iritziak*. Arabako Foru Aldundiko Euskararen Foru Zerbitzua.
- Euskaltzaindia (2010). *Ikastola mugimendua. Dabilen herria. Ikastola eredu 1960-2010*. Euskaltzaindia.
- Euskararen Aholku Batzordea (2012). *Euskara Sustatzeko Ekintza Plana (ESEP)*. Eusko Jaurlaritza.
- Euskararen Aholku Batzordea (2016a). Euskararen Gaineko Oinarritzko Diskurtsoen lanketa. EGOD egitasmoa [Emitza txostena]. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Euskararen Aholku Batzordea (2016b). *Euskarazko IKTak. Gomendioak herri-aginteentzat*. Eusko Jaurlaritza, Hizkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza.
- Euskarazko Wikipedia (2023) Euskarazko Wikipedia (webgunea).
[https://eu.wikipedia.org/wiki/Euskarazko_Wikipedia_\(webgunea\)](https://eu.wikipedia.org/wiki/Euskarazko_Wikipedia_(webgunea)) [Azken kontsulta: 2023/01/06].
- Eusko Jaurlaritza (1999). *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia (EBPN)*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2005a). *Euskararen erabilera eta transmisioa: Olabide ikastolako (Vitoria-Gasteiz) ikasle ohien adibidea: 2004ko iraila*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2005b). *Euskararen erabilera eta transmisioa: Santo Tomas Lizeoko ikasle ohien adibidea: 2005eko otsaila*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2008). *Euskararen belaunez belauneko transmisioa EAEn*. 2001. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2008b). *IV. Inkesta Soziolinguistikoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2010). *Soziolinguistika hiztegia. Euskal Soziolinguistikaren eremuan erabiltzeko*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2011). *Euskara: erabilera, jarrerak, politikak*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Eusko Jaurlaritza (2013). V. *Inkesta Soziolinguistikoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2014). V. *Mapa Soziolinguistikoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Eusko Jaurlaritza (2016a). VI. *Inkesta Soziolinguistikoa*. *Euskal Autonomia Erkidegoa*.
- Eusko Jaurlaritza (2016b). VI. *Inkesta Soziolinguistikoa*. *Euskararen eremu osoa*.
- Eusko Jaurlaritza (2016c). *Eta hemendik aurrera zer? Euskararen garapenaren iraunkortasuna edo "dabilan harriari etzaika goroldiorik lotzen"*.
- Eusko Jaurlaritza (2017a). *Atzerriko hizkuntzen ezagupena eta ikasketa*. Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://www.euskadi.eus/eusko-jaurlaritza/-/liburua/atzerriko-hizkuntzen-ezagupena-eta-ikasketa-conocimiento-y-aprendizaje-idiomas-extranjeros/>
- Eusko Jaurlaritza (2017b). *Atzerriko hizkuntzen ezagutza eta ikasketa*. (2017ko maiatza) Prentsa oharra.
- Eusko Jaurlaritza (2019). *Euskal Autonomia Erkidegoko parte-hartze kulturalari buruzko inkesta. 2019. Emaitzen txostena*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza (2020). VI. *Mapa Soziolinguistikoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila (2022). *Matrikulazio datuak*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2021_2022_tablas/eu_def_adjuntos/hhlmh.pdf
- Eusko Legebiltzarraren 10/1982 Legea, 1982ko azaroaren 24koa, Euskararen erabilera normalizatzeko oinarritzko Legea.
- Eusko Legebiltzarraren 250/1986 Dekretua, 1986ko azaroaren 25ekoa, EAEk Herri Administrazioetan Euskararen Erabilera eta Normalizazioa Arautzen duena.
- Eustat (2019). Euskal AEko ≥ 2 urteko biztanleria, lurralde eremuaren eta euskara-maila orokorraren arabera. 1981 - 2016. https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/DB/-/PX_010152_cepv3_ne02.px/ [Azken kontsulta: 2020/04/19].
- Eustat (2021a). Hizkuntza-ereduen bilakaera EAEn, unibertsitatekoak ez diren irakaskuntza orokorrak. https://eu.eustat.eus/banku/id_2320/indexLista.html [Azken kontsulta: 2021/02/08].
- Eustat (2021b). Udal Informazioa: Getxo. Laburpena. https://eu.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/getxo.html
- Eustat (2021c). Udal Informazioa: Karrantza Harana/Valle de Carranza. Laburpena. https://eu.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/karrantza_harana_valle_de_carranza.html [Azken kontsulta: 2022/08/11].
- Eustat (2021d). Udal Informazioa: Ondarroa. Laburpena. https://eu.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/ondarroa.html [Azken kontsulta 2022/06/11].
- Eustat (2022a). Euskal AEko ≥ 2 urteko biztanleria per eskualdea, euskara-maila, adina eta aldia. https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/DB/-/PX_010152_cepv3_ne03.px/table/tableViewLayout1/?idioma=e&idioma=e&idioma=e
- Eustat (2022b). Euskal AEko udalerrietako biztanleria-dentsitatea. 2022. <https://www.eustat.eus/indic/indicadoresgraficosvista.aspx?idgraf=20235&opt=0&tema=159>

- Eustat (2022c). Euskal AEko >=2 urteko biztanleria, ehuneko per lurraldeak, euskara-maila eta aldia. https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/DB/-/PX_010152_cepv3_ne02.px/
- Eustat (d.g.). *Euskal AEko 2 urteko eta gehiagoko biztanleen ehunekoa, lurralde-eremuaren eta euskara-maila orokorraren arabera*. https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/DB/-/PX_010152_cepv3_ne06.px (2021/9/13an kontsultatuta).
- Fettes, M. (1997). Language Planning and Education. In R. Wodak eta D. Corson (arg.), *Language Policy and Political Issues in Education* (13-22. or.). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Fishman, J.A. (1965). The status and prospects of bilingualism in the United States. *Modern Language Journal*, 49, 143-155.
- Fishman, J.A. (1972). *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House Publishers.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (2006). *Do not leave your language alone: The hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fogle, L.W. (2012). *Second Language Socialization and Learner Agency: Adoptive Family Talk*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697868>
- Fogle, L.W. (2013). Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*, 12, 83-102.
- Fogle, L.W. eta King, K.A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25. 10.5070/L4190005288
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39(2), 241-270. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000047>
- Garai, E., Agirreazkuenaga, I., Garcia, I., Monge, S., Elorriaga, A., Azpillaga, P., Miguel, A., Jauregizuria, N., eta Atxaga, K. (2022). Euskararen Marka: Marketinetik Hizkuntza plangintzara. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 122/123(1-2), 39–73. <https://doi.org/10.55714/bat-122123.2>
- Garaio, B. (2022). *Euskara eleaniztasunean irakasten duten eskolak aztergai. D ereduko Gasteizko bi eskolen indarguneak identifikatzen*. [Doktorego tesia, UPV/EHU]. <http://hdl.handle.net/10810/57442>
- Garrett, P.B. eta Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339–361.
- Getxoko Udala (d.g.). “Emaiozu euskara” kanpaina. <https://www.getxo.eus/eu/euskara/campanas/> [Azken kontsulta: 2022/12/27].
- Getxoko Udala (d.g.). *Datu soziolinguistikoak*. <https://www.getxo.eus/eu/euskara/euskera-getxo/datos-soziolinguisticos1> [Azken kontsulta: 2021/09/13].
- Getxoko Udala (d.g.). *Euskara Getxon*. <https://www.getxo.eus/eu/euskara> [Azken kontsulta: 2021/9/13].
- Getxoko Udala (d.g.). *Hauteskundeak*. <https://www.getxo.eus/eu/ayuntamiento/elecciones> [Azken kontsulta: 2021/09/08].
- Getxoko Udala (d.g.). *Ikastaroak*. <https://www.getxo.eus/eu/kirolak/getxo-kirolak/cursos1> [Azken kontsulta: 2021/09/08].

- Giles, H. (2016). *Communication Accommodation Theory: Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge University Press.
- Grenoble, L.A. eta Whaley, L.J. (2021). Toward a new conceptualisation of language revitalisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 911-926. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gumperz, J.J. (1977). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. *RELC Journal*, 8(2), 1-34. <https://doi.org/10.1177/003368827700800201>
- Gupta, A.F. (1997). When mother-tongue education is not preferred. *Journal of multilingual and multicultural development*, 18(6), 496-506.
- Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*, 86, 103-126.
- Hatoss, A. (2020). Transnational grassroots language planning in the era of mobility and the Internet. In A.C. Schalley eta S.A. Eisenclas (arg.), *Handbook of home language maintenance and development social and affective factors* (274-292. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-014>
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21. <http://www.jstor.org/stable/30022188>
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Hernandez, J.M. (2007). *Euskara, comunidad e identidad. Elementos de transmisión, elementos de transgresión*. Ministerio de Cultura.
- Hernandez, J.M. (2010). Hizkuntzak aztergai: Ikerketa-metodoetara oinarritzko hurbilpena. In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolinguistika eskuliburua* (285-348. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/soziolinguistika-eskuliburua/>
- Hernandez, J.M. (2015). Familia hizkuntz politika: Transmisioa ulertzeko eredu berri baten bila. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 94(1), 47-62.
- Hernandez, J.M. (2017). Gazteak euskararen jolastokian. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea, eta I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (53-70. or.). UEU.
- Hickey, T. (1999). Parents and Early Immersion: Reciprocity Between Home and Immersion Pre-school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(2), 94-113. <https://doi.org/10.1080/13670059908667682>
- Hirsch, T. eta Lee, J.S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 882-894. DOI: 10.1080/01434632.2018.1454454
- Hornberger, N.H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1, 27-51.

- Hornberger, N.H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning Research. In T. Ricento (arg.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (24-41. or.). Blackwell Publishing.
- Hua, Z. eta David. A. (2008). Study Design: Cross-sectional, Longitudinal, Case, and Group. In L. Wei eta M.G. Moyer (arg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (88-107. or.). Blackwell Publishing.
- Huguet, A. eta Lasagabaster, D. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. Multilingual Matters.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. eta Sierra, J.M. (2008). Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326-341. <https://doi.org/10.2167/la475.0>
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción, amerindias*, 137-152. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08>
- Idiazabal, I. eta Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54 (2-1), 463-504.
- Idiazabal, I., Manterola, I. eta Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I.M. García-Azkoaga eta I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica d ela educación plurilingüe* (39-59. or.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Ikardo, U. (2017). Ikastoletako guraso erdaldunak eta euskararen. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 105(4), 11-45.
- Ikastolen Elkartea (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. <https://ikastola.eus/sites/default/files/page/5167/file/Ikastolen%20Hizkuntz%20Proiektua.pdf> [Azken kontsulta: 2020/04/19].
- Ikastolen Elkartea (d.g.). *Zer da ikastola?* https://ikastola.eus/ikastola/zer_da [Azken kontsulta: 2020/04/19].
- INE (2017). *Cifras Oficiales de Población de los Municipios Españoles: Revisión del Padrón Municipal, Getxo, Total*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2905#!tabs-grafico> [Azken kontsulta: 2017/09/13].
- Ingelesezko Wikipedia (2023). List of Wikipedias. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Wikipedias#Number_of_Wikipedias_by_language_families_and_groups [Azken kontsulta: 2023/01/06].
- Irizar, M. (2017). Euskara biziberritzeko ibilbidea: azterketa. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea, eta I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (11-23. or.). UEU.
- ISEI-IVEI (2018). *Ebaluazio Diagnostikoa. Txosten exekutiboa oinarrizko hezkuntzaren egoerari buruz* (LHko 4.maila - DBHko 2.maila) (ED17).
- ISEI-IVEI (2022). *Ebaluazio Diagnostikoa. Txosten exekutiboa*. ED2019. LHko 4.maila. DBHko 2.maila.
- Iurrebaso, I. (2019). Hego Euskal Herriko arnaguneak zenbatzen. Arnaguneen operatibizazioaren inguruko ekarpena. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 110 (1), 115-126.
- Jauregi, P. (2015). Gaurko gazteak, biharko gurasoak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 94(1), 63-70.

- Jessner, U. (2008). Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41, 15-56. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Joly, L. (2009). Erlatibismo linguistikoa: hizkuntza eta kosmobisioa. *Jakin*, 173, 124-131.
- Joly, L. eta Uranga, B. (2010). Hizkuntza-ideologia eta hizkuntza-jarrerak. In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolinguistika eskuliburua* (183-228. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/soziolinguistika-eskuliburua/>
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak*. UPV-EHU.
- Kaplan, R.B. eta Baldauf, R.B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Kasares, P, Ortega, A. eta Amorrortu, E. (2022). Basque Intergenerational Transmission from a Language Socialisation Perspective. In M. Hornsby eta W. McLeod (arg.), *Transmitting Minority Languages. Complementary Reversing Language Shift Strategies* (217-246. or.). Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87910-5_9
- Kasares, P. (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan: Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa familia euskaldunetan*. Euskaltzaindia.
- Kasares, P. (2015). Euskararen belaunez belauneko jarraipena aztergai eta jomuga. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 94(1), 13-45.
- Kasares, P. (2017a). Euskararen transmisioa: berrikuspena hizkuntza-sozializazioaren paradigmatik. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea, eta I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (27-51. or.). UEU.
- Kasares, P. (2017b). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística : el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133-147.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E. eta Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 219–243. <https://doi.org/10.1177/1476718X07080471>
- King, K.A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726-733. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>
- King, K.A. eta Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46, 172-194. doi:10.1017/S0261444812000493
- King, K.A. eta Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194. doi:10.1017/S0261444812000493
- King, K.A., Fogle, L.W. eta Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy: Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Centre for Research on Bilingualism.
- Kopeliovich, S. (2009). *Reversing language shift in the immigrant family: A case study of a Russian speaking community in Israel*. VDM Verlag Dr. Muller.
- Kopeliovich, S. (2010). Family language policy: From a case study of a Russian-Hebrew bilingual family towards a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 4(3), 162–178.

- Kopeliovich, S. (2013). Happylingual: A Family Project for Enhancing and Balancing Multilingual Development. In M. Schwartz eta A. Verschik (arg.), *Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction* (249-275. or.). Springer.
- Lambert, W.E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 91-109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- Lane, P. (2010). "We did what we thought was best for our children": a nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 63-78. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Clarendon Press.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In P. Auer eta L. Wei (arg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (45-68. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.1.45>
- Lanza, E. eta Lexander, K. (2019). Family Language Practices in Multilingual Transcultural Families. In S. Montanari eta S. Quay (arg.), *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism: The Fundamentals* (229-252. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501507984-011>
- Lanza, E. eta Lomeu Gomes, R. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. In A.C. Schalley eta S.A. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (153-173. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>
- Larrea, I. eta Bilbao, P. (2010). In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolinguistika eskuliburua* (229-283. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/soziolinguistika-eskuliburua/>
- Lasagabaster, D., Doiz, A. eta Sierra, J.M. (2014). *Motivation and foreign language learning*. John Benjamins Publishing Company.
- Lee, J. eta Bucholtz, M. (2015). Language socialization across learning spaces. In N. Markee (arg.), *Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (319-336. or.). John Wiley & Sons, Inc.
- Leopold, W.F. (1939-1949). *Speech Development of a Bilingual Child*. Northwestern University Press.
- Li, G. (2006). Bilingual and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355-381. DOI: 10.1177/1468798406069797
- List of Wikipedias. In *Wikipedia*. 2021eko urtarrilaren 31n hemen eskuragarri: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Wikipedias#Detailed_list
- Little, S. (2019). 'Is there an app for that?' Exploring games and apps among heritage language families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 218-229. DOI: 10.1080/01434632.2018.1502776
- Little, S. (2020). Social media and the use of technology in home language maintenance. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (257-273. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-013>
- Lizarraga, A. eta Altuna, J. (2020). langile Ikastolak erabilitako metodologiari begirada bat. *Tantak*, 32(1), 85-115. <https://doi.org/10.1387/tantak.21047>

- Lizeaga, I. (2017). Euskara, galiziera eta irlandararen hiztun berrien hizkuntza-identitatea. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 102(1), 65-88.
- Luykx, A. (2003). Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households. In R. Bayley, eta S.R. Schecter (arg.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (25-43. or.). Multilingual Matters.
- Manterola, I. (2020). Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala? In D. Krajewska, E. Santazilia eta E. Zuloaga (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte: ekarpen berriak euskararen ikerketari. Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca* (405-420. or.). Nafarroako Gobernua. doi: 10.35462/fontes50urte.26
- Manterola, I. eta Berasategi, N. (2011). *Hizkuntza gutxituen erronkak*. UEU.
- Martinez de Luna, I. (2013). *Euskara EAEn: Gaitasuna, erabilera eta iritzia*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Martinez, L.V. (2010). Hizkuntzaren aldakortasuna. In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolinguistika eskuliburua* (83-131. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/soziolinguistika-eskuliburua/>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miller, W.L. eta Crabtree, B.F. (1999). Depth interviewing. In B.F. Crabtree eta W.L. Miller (arg.), *Doing Qualitative Research* (89-107. or.). Sage.
- Moseley, C. (2012). *The UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger: Context and Process*. World oral literature project.
- Nakamura, J. (2016). Hidden bilingualism: Ideological influences on the language practices of multilingual migrant mothers in Japan. *International Multilingual research journal* 10(4) 308-323.
- Nandi, A. (2017). *Language policies on the ground: Parental language management in urban Galician homes*. [Doktorego tesia, Heriot-Watt University]. <https://www.ros.hw.ac.uk/handle/10399/3360>
- Nandi, A. (2018). Parents as stakeholders: Language management in urban Galician homes. *Multilingua*, 37(2), 201-223. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0020>
- Nandi, A., Manterola, I., Reyna-Muniain, F. eta Kasares, P. (2022). Effective Family Language Policies and Intergenerational Transmission of Minority Languages: Parental Language Governance in Indigenous and Diasporic Contexts. In M. Hornsby eta W. McLeod (arg.), *Transmitting Minority Languages. Complementary Reversing Language Shift Strategies* (305-329. or.). Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87910-5_12
- Nguyen, T.T.T. eta Hamid, M.O. (2016). Language attitudes, identity and L1 maintenance: A qualitative study of Vietnamese ethnic minority students. *System* 61, 87-97.
- Nguyen, T.T.T. eta Hamid, M.O. (2020). Language choice in peer interactions and the role of peers in minority language maintenance. A case study from Vietnam. *Language Problems and Language Planning*, 44(2), 123-145. <https://doi.org/10.1075/lplp.19003.ngu>
- Nic Craith, M. (2003). *Culture and Identity Politics in Northern Ireland*. Palgrave Macmillan.
- Ochs, E. eta Schieffelin, B.B. (2006). The impact of language socialization on grammatical development. In C. Jourdan eta K. Tuite (arg.), *Language, Culture, and Society: Key Topics*

in *Linguistic Anthropology* (168-189. or.). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511616792.009

- Orman, J. (2008). *Language Policy and Nation-Building in Post-Apartheid South Africa*. Springer.
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea, eta I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (79-100. or.). UEU.
- Ortega, A. eta Manterola, I. (2022). 40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística. In E. Eggert eta B. Peter (arg.), *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional. Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung* (267-307. or.). Peter Lang.
DOI: 10.3726/b19963.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. eta Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. BizkaiLab / Deustuko Unibertsitatea.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., Urla, J. eta Uranga, B. (2013). Hiztun berrien hizkuntza-identitatea: "nolako euskalduna naiz?". *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 87-88(2-3), 151-170.
- Ortega, A.; Urla, J.; Amorrortu, E.; Goirigolzarri, J. eta Uranga, B. (2015). Linguistic identity among new speakers of Basque, *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 85-105.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0033>
- Orzaiz, J. (2018ko azaroaren 2a). Hizkuntza askok ez bezala, osasun digital ona dauka euskarak. *Berria*.
https://www.berria.eus/paperekoa/1857/008/001/2018-11-02/hizkuntza_askok_ez_bezala_osasun_digital_ona_dauka_euskarak.htm
- Otwinowska, A., Meir, N., Ringblom, N., Karpava, S. eta La Morgia, F. (2019). Language and literacy transmission in heritage language: evidence from Russian-speaking families in Cyprus, Ireland, Israel and Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(4), 357-382. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1695807>
- Palviainen, Å. (2020). Future prospects and visions for family language policy research. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (236-254. or.). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9781501510175-012>
- Palviainen, Å. eta Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice. The one person one language policy in bilingual families. In M. Schwarth eta A. Verschik (arg.), *Successful FLP* (223-248. or.). Springer.
- Pavlenko, A. (2008). Narrative Analysis. In L. Wei eta M.G. Moyer (arg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (311-325. or.). Blackwell.
- Peal, E. eta Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pujolar, J. eta González, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720664>
- Pujolar, J. eta Puigdevall, M. (2015). Linguistic *mudes*: how to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 167-187.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0037>

- Pujolar, J., Gonzalez, I., Font, A. eta Martinez, R. (2010). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Purkarthofer, J. (2020). Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. In A. Schalley eta S. Eisenchlas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (130-150. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-007>
- Ren, L. eta Hu, G. (2013). Prolepsis, syncretism, and synergy in early language and literacy practices: a case study of family language policy in Singapore. *Language Policy*, 12, 63-82. DOI 10.1007/s10993-012-9260-9
- Revis, M.S. (2015). *Family Language Policies of Refugees: Ethiopians and Colombians in New Zealand*. [Doktorego tesia, Victoria University of Wellington].
- Rey, U. (2021eko irailak 30). Herritarren laurdenek baino gutxiagok nabigatzen dute sarean euskaraz Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan. *Berria*, <https://www.berria.eus/albisteak/203931/herritarren-laurdenek-baino-gutxiagok-nabigatzen-dute-sarean-euskaraz-araban-bizkaian-eta-gipuzkoan.htm>
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267-292. DOI: 10.1177/1468798406069801
- Reyna Muniain, F. (2021). *Lengua e identidad en el caso de los hablantes y neo-hablantes de lengua gallega en Argentina*. [Doktorego tesia, Universität Bremen]. <https://facundomuniain.academia.edu/research#thesischapters>
- Reyna Muniain, F., Manterola, I. eta Nandi, A. (2019). Educación plurilingüe con lenguas minoritarias en contextos de diáspora y su impacto en las políticas lingüísticas en familias neohablantes: el caso del gallego en Argentina. *Lengua y migración / Language and Migration*, 11(2), 107-134.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4/2, 196-213.
- Ricento, T. (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Blackwell Publishing.
- Ricento, T., Peled, Y. eta Ives, P. (2015). *Language Policy and Political Theory: Building Bridges, Assessing Breaches*. Springer International Publishing.
- Riches, C. eta Curdt-Christiansen, X.L. (2010). A Tale of Two Montréal Communities: Parents' Perspectives on Their Children's Language and Literacy Development in a Multilingual Context. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 525-555. doi:10.3138/cmlr.66.4.525
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Blackwell.
- Romanowski, P. (2021). A deliberate language policy or a perceived lack of agency: Heritage language maintenance in the Polish community in Melbourne. *International Journal of Bilingualism*, 25(5), 1214-1234. <https://doi.org/10.1177/13670069211000850>
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Champion.
- Said, F. eta Zhu, H. (2019). "No, no Maama! Say 'Shaatir ya Ouledde Shaatir'!" Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 771-785. <https://doi.org/10.1177/1367006916684919>

- Sánchez Carrión, J.M. (1981). La Navarra Cantábrica (Malda-Erreka). Estudio Antropolingüístico de una Comunidad Euskaldun. *FLV* 37, 19-99.
- Sánchez Carrión, J.M. (1987). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*.
- Schieffelin, B.B. eta Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. Routledge.
- Schiffman, H. (2006). Linguistic policy and linguistic culture. In T. Ricento (arg.), *An introduction to language policy: Theory and method* (111–126. or.). Blackwell.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian–Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400-418. DOI: 10.1080/01434630802147916
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1, 171-192. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>
- Schwartz, M. (2020). Strategies and practices of home language maintenance. In A. Schalley eta S. Eisenchlas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (194-217. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-010>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualismo or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). Why aren't all children in the Nordic countries bilingual? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(3-4), 301-315. DOI: 10.1080/01434632.1984.9994161
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). *Why mother-tongue-based MLE?*, Sanothimi, Bhakatpur (Kathmandu): Multilingual Education Program for All Non-Nepali Speaking Students of Primary Schools of Nepal. Department of Education, Inclusive Education Section. Leaflet, in English and Nepali.
- Skutnabb-Kangas, T. (2017) Language Rights and Bilingual Education. In O. García, A. Lin eta S. May (arg.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual and Multilingual Education* (51-63. or.). doi:10.1007/978-3-319-02324-3_6-1
- Skutnabb-Kangas, T. eta McCarty, T.L. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In N.H. Hornberger (arg.), *Encyclopedia of Language and Education* (1466-1482. or.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_112
- Skutnabb-Kangas, T. eta Phillipson, R. (1989). 'Mother Tongue': the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In U. Ammon (arg.), *Status and Function of Languages and Language Varieties* (450-477. or.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110860252.450>
- Smith-Christmas, C. (2014). Being socialised in language shift: The impact of extended family members on family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 511–526. doi:10.1080/01434632.2014.882930

- Smith-Christmas, C. (2016). *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. Palgrave. DOI: 10.1057/9781137521811.0001
- Smith-Christmas, C. (2017). 'Is it really for talking?': the implications of associating a minority language with the school. *Language, Culture and Curriculum*, 30(1), 32-47. DOI: 10.1080/07908318.2016.1230619
- Smith-Christmas, C. (2018). 'One Cas, Two Cas': Exploring the affective dimensions of family language policy. *Multilingua*, 37(2), 131-152. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0018>
- Smith-Christmas, C. (2020). Child agency and home language maintenance. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (218-235. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-011>
- Smith-Christmas, C., Bergroth, M. eta Bezcioglu-Göktolga, I. (2019). A Kind of Success Story: Family Language Policy in Three Different Sociopolitical Contexts. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 88-101. DOI: 10.1080/19313152.2019.1565634
- Soziolinguistika Klusterra (2012). *ARRUE proiektua. Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. LMH4ko eta DBH2ko ikasleak (EAE). Emaidza nagusien txostena.*
- Soziolinguistika Klusterra (2013). *Ikasleak hiztun. 2011ko Arrue proiektua. Ikerketaren emaitza. Adituen iritzi-azalpenak.* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Soziolinguistika Klusterra (2013). *Talking pupils: The Arrue project 2011 (Research results and contributions of experts).* https://soziolinguistika.eus/files/talking_pupils.pdf
- Soziolinguistika Klusterra (2017a). *Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015. Emaidza nagusien txosten teknikoa.*
- Soziolinguistika Klusterra (2017b). *Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa. Euskal Herria, 2016.*
- Soziolinguistika Klusterra (2017c). *Ondarroako hizkuntza-erabileraren kale-neurketa, 2016.* https://soziolinguistika.eus/files/ondarroa_-_laburpen-txostena.pdf
- Soziolinguistika Klusterra (2018). *EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan (2011-2015). ARRUE proiektua. Txosten exekutiboa.*
- Soziolinguistika Klusterra (2019). *Praktika linguistikoak eta harremanak erakundeen eta hedabideen artean. Jendaurrean Erabili. 2018-2019 ikerketa lerroa.*
- Soziolinguistika Klusterra (2020). *EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan (2011-2017). ARRUE proiektua. Txosten exekutiboa.*
- Soziolinguistika Klusterra (2021). *Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015 emaitza nagusien txosten teknikoa.*
- Soziolinguistika Klusterra (2022a). *Hizkuntza erabileraren kale neurketa. Euskal Herria 2021. Txosten teknikoa.* https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/HEKN2021_Txosten-teknikoa_20220525.pdf
- Soziolinguistika Klusterra (2022b). *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa. Getxo 2022.* <https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/12/GETXO2022-Hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa.pdf>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press.

- Spolsky, B. (2015). Language and Society. In P. Austin eta J. Sallabank (arg.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (141-156. or.). Cambridge University Press.
- Tannenbaum, M. (2005). Viewing Family Relations Through a Linguistic Lens: Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families. *Journal of Family Communication*, 5(3), 229-252. http://dx.doi.org/10.1207/s15327698jfc0503_4
- Thomas, E.M., Lloyd-Williams, S.W., Parry, N.M., ap Gruffudd, G.S., Parry, D., Williams, G.M., Jones, D., Hughes, S., Evans R.A., eta Brychan, A. (2021). *Assessing Welsh during the Covid-19 pandemic: challenges and support for non-Welsh-speaking households*. Welsh Government. <https://hwb.gov.wales/professional-development/the-national-strategy-for-educational-research-and-enquiry-nserre/research-studies-on-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-the-welsh-education-system/research-study-3/>
- Tseng, A. (2020). Identity in home-language maintenance. In A. Schalley eta S. Eisenclas (arg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (109-129. or.). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-006>
- Tyrrell, N. (2015). Transnational migrant children's language practices in translocal spaces. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 10(1), 11-23.
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699E.pdf>
- UNESCO (2010). "UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger". Helbidea: <http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html> [Azken kontsulta: 2020/05/19].
- Uranga, B., Aierdi, X., Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A. eta Ortega, A. (2008). *Hizkuntzak eta Immigrazioa / Lenguas e Inmigración*. Ikuspegi, Unesco Etxea, Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra.
- Urla, J. (2012). *Reclaiming Basque. Language, Nation, and Cultural Activism*. University of Nevada Press.
- Urla, J. eta Burdick, C. (2018). Counting matters: quantifying the vitality and value of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(252), 73-96. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0015>
- Waliño, J. (2019). Euskararen bizitasun digitala ispilaren aurrean. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 111(2), 35-46.
- Walls, F. (2018). *Transmittin English abroad: Transnational anglophone parents raising children in Barcelona*. [Doktorego tesia, Universitat de Barcelona].
- Wilson, S. (2020). *Family Language Policy. Children's Perspectives*. Palgrave MacMillan.
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In J. Valle (arg.), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (129-142. or.). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865278999-008>
- Woolard, K.A. eta Schieffelin, B.B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.
- Yamamoto. M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Multilingual Matters Ltd.

- Yates, L. eta Terraschke, A. (2013). Love, language and little ones: Successes and stresses for mothers raising bilingual children in exogamous relationships. In M. Schwartz eta A. Verschik (arg.), *Successful Family Language Policy Parents, Children and Educators in Interaction* (105-125. or.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_5
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Zalbide, M. (1998). Normalizacion linguistica y escolaridad: un informe desde la sala de maquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43 (2), 355-424.
- Zalbide, M. (2003). *Ahuldutako Hizkuntza Indarberritzea: teoriak zer dio?* http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834
- Zalbide, M. (2019). Arnasguneak. Etorkizuneko erronkak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 110(1), 11-78.
- Zallo, R. (2012). "Retos del sistema vasco de comunicación: el papel de EITB". In *II Congreso Internacional de Comunicación Audiovisual y Publicidad: "Crisis y políticas. La radiotelevisión pública en el punto de mira"*. Bilbao, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Zarraga, A., Coyos, J.-B., Hernández, J.M., Joly, L., Larrea, I., Martínez, L.V., Uranga, B. eta Bilbao, P. (2010). *Soziolinguistika eskuliburua*. Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/eu_def/adjuntos/SOZIOLINGUISTIKA_ESKULIBURUA-azkena.pdf
- Zarraga, A. (2010). Soziolinguistikari sarrera. In A. Zarraga, J.-B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga eta P. Bilbao (arg.), *Soziolinguistika eskuliburua* (19-81. or.). Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/soziolinguistika-eskuliburua/>
- Zinkunegi, J.F. (1995). Euskararen transmisioa Euskal Autonomi Elkartean. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 15, 75-88.

Dekretu eta legeak:

- 175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa.
- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, (EHAA, 9. zk, 268 or.) <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/webleg00-contfich/eu/> [Azken kontsulta: 2022/01/09].
- 237/1992 Dekretua, abuztuaren 11koa, Euskal Herriko Autonomi Elkarterako Lehen Hezkuntzako curriculuma ezartzen duena.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

1. ERANSKINA. UPV/EHUREN ETIKA BATZORDEAREN ALDEKO TXOSTENA



NAZIOARTEKO
BIKANTASUN
CAMPUSA
CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL

IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GIZARIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUERIN EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiekin egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Maite García Ruiz andreak, M10_2017_169, honako ikerketa proiektu hau egiteko:
"Política lingüística familiar multilingüe en contextos adversos para el euskara"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baito, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak bane.

Aldeko Txostena eman du 2017ko azaroaren 23an egin duen bileran (94/2017akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Maite García Ruiz
Ibon Manterola
Ane Ortega

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2017ko azaroaren 24an

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014, **Ha evaluado** la propuesta de la investigadora:

Dña. Maite García Ruiz, M10_2017_169, para la realización del proyecto de investigación: "Política lingüística familiar multilingüe en contextos adversos para el euskara"


Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 23 de noviembre de 2017 (acta 94/2017), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Maite García Ruiz
Ibon Manterola
Ane Ortega

Lo que firmo en Leioa, a 24 de noviembre de 2017


M^a Jesús Marcos Muñoz
GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU



2. ERANSKINA. FAMILIEN OINARRIZKO KARAKTERIZAZIOA²⁰

Seme-alabak	Gurasoen hizkuntzak (eusk. / gazt.)	Gurasoek → seme-alabei zein hizkuntzatan	Gurasoen arteko hizkuntza(k)	Bestelako aipagarria
Aranburu familia				
Guraso parte-hartzailea: Aranburu aita (Galdetegia bete eta ET1n parte hartu)				
Seme eta alaba nagusiak (bikiak) (2002) Seme ertaina (2008-LH4) Alaba txikia (2012)	Biak: eusk. eta gazt.	eusk.	gazt. (euskara etxeko hizkuntza izanda, eusk. gero eta gehiago)	Frustrazioa, seme-alabek gaztelania erabiltzeko joera. Ingelesarekin pozik.
Baigorri familia				
Guraso parte-hartzailea: Baigorri ama (ET1n parte hartu)				
Alaba bakarra (2008-LH4)	Biak: gazt.	gazt.	gazt.	Pozik alabaren elebitasunarekin.
Calamendi familia				
Guraso parte-hartzailea: Calamendi ama (galdetegia bete eta ET1n parte hartu)				
Alaba nagusia (2008-LH4) Alaba txikia (2013)	Ama: eusk. eta gazt. Aita: gazt., eusk. gutxi	Amak: eusk. Aitak: gazt. Denok batera: eusk. + gazt. (aita asko saiatu)	gazt.	Alabek gurasoei eusk. Alaba txikia euskararen aldeko agentzia handia.
Dorregarai familia				
Guraso parte-hartzaileak: Dorregarai ama (galdetegia bete eta ET1n parte hartu); Dorregarai aita (ELK02)				
Seme nagusia (2008-LH4) Alaba txikia (2011)	Ama: eusk. (heldutan ikasia) eta gazt. Aita: gazt.	Biek gazt. (amak kitkat-ak eusk.)	gazt.	Pozik daude euren seme-alaben eusk., gazt. eta ing. maila, baina ing. hobetzea nahi.

²⁰ Taula honetan dagoen informazioa partaideek eurek emandakoa da, eztabaida taldeetan edo elkarrizketa indibidualetan. Kasu guztietan ezin izan da informazio osoa sartu, batzuetan daturen bat ez da argi jaso eta.

Seme-alabak	Gurasoen hizkuntzak (eusk. / gazt.)	Gurasoek → seme-alabei zein hizkuntzatan	Gurasoen arteko hizkuntza(k)	Bestelako aipagarria
Etxebarria familia				
Guraso parte-hartzailea: Etxebarria ama (galdetegia bete eta ET2n parte hartu)				
Seme nagusia (2005) Alaba txikia (2008-LH4)	Ama: eusk. eta gazt. Aita: gazt. (eusk. mugatua?)	Amak: eusk. eta gazt. Aitak: eusk. eta gazt. Denok batera daudenean: eusk. eta gazt.	gazt.	Amak frustrazioa euskararekin. Seme nagusia txikitzen eusk. aktiboa, nagusitu ahala gero eta gazt. gehiago.
Foruria familia				
Guraso parte-hartzaileak: Foruria ama (galdetegia bete eta ET2n parte hartu); Foruria aita (ELK01)				
Seme nagusia (2006) Seme txikia (2008-LH4)	Biak: eusk. eta gazt.	eusk.	eusk.	Seme-alaben arteko hizkuntza: eusk. Pozik seme-alaben mailarekin 3 hizkutzetan.
Gainza familia				
Guraso parte-hartzailea: Gainza ama (galdetegia bete eta ET2n parte hartu)				
Alaba nagusia (2003) Alaba txikia (2008-LH4)	Ama: eusk. (heldutan ikasia) eta gazt. Aita: gazt.	Amak: eusk. eta gazt.	(gazt.)	Gurasoak banatuta daude. Amaren euskararekiko kezka baretu zen alaba nagusia euskaraz berriro erabiltzen hasi zenean gaztetan.
Hormaetxe familia				
Guraso parte-hartzaileak: Hormaetxe ama (galdetegia bete eta ET2n parte hartu); Hormaetxe aita (ELK05)				
Alaba nagusia (2008-LH4) Seme txikia (2015)	Ama: gazt. Aita: eusk. eta gazt.	Amak: gazt. Aitak: eusk.	gazt.	Hiru hizkuntzen mailarekin pozik.
Idiazabal familia				
Guraso parte-hartzaileak: Idiazabal ama (galdetegia bete eta ET2n parte hartu); Idiazabal aita (ELK06)				
Alaba nagusia (2002) Alaba txikia (2008-LH4)	Biak: gazt.	gazt.	gazt.	Gurasoak banatuta daude. Gurasoen euskararekiko jarrera oso proaktiboa. Alabak oso ezberdinak ehi dira: nagusiak ederto eusk., gazt., ing. eta frants; txikiak eusk. pobre eta gazt. joera argia.

Seme-alabak	Gurasoen hizkuntzak (eusk. / gazt.)	Gurasoek → seme-alabei zein hizkuntzatan	Gurasoen arteko hizkuntza(k)	Bestelako aipagarria
Jauregi familia				
Guraso parte-hartzailea: Jauregi ama (galdetegia bete eta ELK03)				
Alaba nagusia (2008-LH4) Alaba txikia (2010)	Biak: eusk. eta gazt., biak herri oso euskaldunetakoak dira	eusk.	eusk.	Asumituta dute Getxo ez dela euren herria bezalako eta alabek etxetik kanpo gazt. egingo dutela, baina aktiboki euskaraz egiten duen guraso zirkulu bat bilatu dute (eta sortzen lortu). Ingelesarekin pozik baina ikastolaren maila hobea izan beharko litzateke.
Kalamua familia				
Guraso parte-hartzailea: Kalamua ama (galdetegia bete eta ELK04)				
Seme nagusia (2008-LH4) Seme txikia (2011)	Biak: gazt.	gast.	gast.	
Letamendia familia				
Guraso parte-hartzailea: Letamendia ama (galdetegia bete eta ELK07)				
Alaba nagusia (2008-LH4) Alaba ertaina (2014) Alaba txikia (2016)	Ama: eusk. (txikitan ikasia) eta gazt. Alaba nagusiaren aita: eusk. eta gazt. Alaba ertaina eta txikiaren aita: eusk. (heldutan ikasia) eta gazt.	eusk.	eusk.	Alaba nagusiak ahizpek baino euskara maila altuago txikitatik. Ingelesa asko sustatzen dute.
Madariaga familia				
Guraso parte-hartzailea: Madariaga aita (ELK08)				
Alaba nagusia (2008-LH4) Seme txikia (2012)	Aita: eusk. (ikastolan) eta gazt. Ama: gazt. (saiatzen da dakien eusk. ere erabiltzen)	Aitak: eusk. eta gazt. Alabarekin eusk. %50, gast. %50 Semearekin eusk. %80, gast. %20	Gehienbat gazt.	Apur bat frustratuta euskararen erabilerarekin, txikitan hasi ziren gastelaniaz hitz egiten eta. Ingelesaren maila kezkatzen zaio gehien, ikastolak indartu beharko luke hizkuntza hau.

Seme-alabak	Gurasoen hizkuntzak (eusk. / gazt.)	Gurasoek → seme-alabei zein hizkuntzatan	Gurasoen arteko hizkuntza(k)	Bestelako aipagarria
Nafarra familia Guraso parte-hartzailea: Nafarra ama (ELK09)				
Alaba nagusia (2004) Seme txikia (2008-LH4)	Biak: eusk. eta gazt.	eusk.	eusk.	Frustrazioa baina testuingurua dela eta etsita, testuinguruaz kontziente.
Otxoa familia Guraso parte-hartzailea: Otxoa ama (ELK10)				
Seme nagusia (2008-LH4) Seme ertaina (2010) Alaba txikia (2012)	Ama: eusk. eta gazt. Aita: gazt. (eusk. ulertu)	Amak: eusk. Aitak: gazt.	gazt.	Seme-alabak elebidunak izango direla uste du baina ikastolaren ingeles mailarekin kezkatuta.
Perurena familia Guraso parte-hartzailea: Perurena ama (ELK11)				
Seme nagusia (2005) Seme txikia (2008-LH4)	Ama: eusk. eta gazt. (Aita: ing. baina semeak txikiak zirenean hil zen)	Amak: eusk.	-----	Ingelesaren presentzia txikitan, aitaren partez (batez ere seme nagusiak). Ama pozik semeen mailarekin 3 hizkuntzetan, baina euskararen erabilerarekiko frustrazioa, gaztelaniaren presioa dela eta.
Querejazu familia Guraso parte-hartzailea: Querejazu ama (galdetegia bete eta ELK12)				
Seme nagusia (2008-LH4) Alaba txikia (2011)	Biak: eusk. eta gazt.	Biek: eusk.	eusk. seme-alaben aurrean, gazt. bakarrik daudenean	Semeak adinarekin gero eta gazt. gehiago; alaba oso eusk. militantea. Testuinguruaren presioaz oso kontziente, asumituta dauka.
Rotaetxe familia Guraso parte-hartzailea: Rotaetxe ama (ELK14)				
Seme nagusia (2009) Alaba txikia (2012)	Ama: eusk. eta gazt. Aita: gazt. eta alem.	Amak: eusk. Aitak: gazt.	gazt.	Neba-arrebak bietan euren artean.

Seme-alabak	Gurasoen hizkuntzak (eusk. / gazt.)	Gurasoek → seme- alabei zein hizkuntzatan	Gurasoen arteko hizkuntza(k)	Bestelako aipagarria
Sagasti familia Guraso parte-hartzailea: Sagasti ama (ELK15)				
Semea (2010)	Biak: eusk. eta gazt. (aita eusk. heldutan ikasia)	Biek: eusk.	Gehienetan gazt.?	Euskara familian sustatzeko Getxoko eskaintza ondo ezagutzen dut. Semeari esker aitaren eusk. gaitasuna hobetu da (euskararen transmisio bidirekzionalaren adibidea). Ingelesa estraeskolarra eta udalekuan.

3. ERANSKINA. GALDETEGIA

Datu pertsonalak

Jaiotze urtea * _____

Generoa * *Markatu aukera bakarra.*

- Emakumea
- Gizona
- Nahiago dut ez esatea esatea
- Beste batzuk: _____

Jaioterria * _____

Non bizi zara? * _____

Jaioterria Euskal Herritik kanpo bada, zenbat denbora daramazu leku honetan bizitzen?

Zein ikasketeta maila duzu amaituta? * *Markatu aukera bakarra.*

- Lehen hezkuntza
- Bigarren hezkuntza
- Lanbide heziketa eta arautu gabeko ikasketak
- Goi mailako ikasketak (unibertsitatea) Gadu ondoko ikasketak (masterra/doktoregoa)
- Beste batzuk: _____

Zein da zure lan egoera? * *Markatu aukera bakarra.*

- Ikaslea
- Administrazioan/Enpresa publiko batean lanean
- Enpresa pribatuan edo autonomo gisa lanean
- Langabezian
- Etxeko lanetan
- Jubilatuta
- Beste batzuk: _____

Nola kokatzen duzu zure burua ideologia politikoari dagokionez? * *Markatu aukera bakarra.*

- Ezkerra
- Ezkerrakoa eskuinekoa baino
- Zentroa
- Eskuinagoa ezkerrekoa baino
- Eskuina

Nola kokatzen duzu zure burua euskal abertzaletasunari dagokionez? * *Markatu aukera bakarra.*

- Guztiz abertzalea
- Abertzaleagoa
- Zentroa
- Ez oso abertzalea
- Bat ere ez abertzalea

Hizkuntzak eta erabakiak

Zure euskara maila ebaluatu kontutan hartuz: 0=ez dut menperatzen eta 5=gutziz konpetentea*

Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zure gaztelania maila ebaluatu kontutan hartuz 0=ez dut menperatzen eta 5=gutziz konpetentea*

Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zure ingelesa maila ebaluatu kontutan hartuz 0=ez dut menperatzen eta 5=gutziz konpetentea*

Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ba al duzu konpetentzia oralak zein idatziak beste hizkuntzaren batean? * Baiezkoa izatekotan, esan zein, eta gero ondorengo taula bete.

Zure goian aipatutako hizkuntza horren maila ebaluatu kontutan hartuz 0=ez dut menperatzen eta 5=gutziz kompetentea* *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean.*

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zein da / Zeintzuk dira zure ama hizkuntza(k)? *

Pozik zaude zure mailarekin edo hobea izatea nahiko zenuke? Zein hizkuntzatan hobetzea gustatuko litzaizuke?*

Zelan ikasi zenuen euskara? **Markatu aplikagarriak diren guztiak*

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademian/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Zelan ikasi zenuen gaztelania? **Markatu aplikagarriak diren guztiak*

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademian/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Zelan ikasi zenuen ingelesa? **Markatu aplikagarriak diren guztiak*

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademian/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Aurreko 3 galderaren batean akademia edo eskalategi aukera markatu baduzu, arrazoitu zergatik erabaki zenuen hori egitea edo zeintzuk izan ziren zure motibazio nagusiak.

Hizkuntza berririk ikasi nahiko zenuke? Zein(tzuk) eta zergatik? *

Zein hizkuntza(k) erabiltzen d(it)uzu egoera hauetan eta pertsona hauekin? * Markatu aplikagarriak diren guztiak

	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Beste bat
Bikotearekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seme-alabekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiako beste pe...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kalean (dendetan, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aisialdian (zaletas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagunekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seme-alabak aurrean egoteak eragina dauka erabiltzen duzun hizkuntzan? *

Zure hizkuntzen erabileran aldaketarik egin nahiko zenuke? Adibidez baten bat gehiago erabili. Adierazi hizkuntza eta pertsona edota egoera. *

Zer da zuretzat euskara? Eta gaztelania? Eta ingelesa? Zer balore ematen diozu hizkuntza bakoitzari? Beste hizkuntzaren bat sartu nahi baduzu, sartu. *

Zure lehengo umea jaio zenean, hizkuntzei buruz pentsatu zenuten eta erabakirik hartu zenuten? Zeintzuk? *

Denborarekin zuen erabakiak aldatu dira? Edo ume ezberdinekin aldatu dituzue? Edo pentsamendu berririk izan dituzue honetaz?

Zergatik aukeratu zenuten ikastola [hau]? *

Lehen Hezkuntzako 4.mailako seme-alabari buruz

Lehen Hezkuntzako 4.mailako zure seme-alabaren jaiotze data *

Lehen Hezkuntzako 4.mailako zure seme-alabaren generoa **Markatu aukera bakarra*

- Mutila
- Neska
- Nahiago dut ez esatea
- Beste batzuk: _____

Beste seme-alabarik al duzu? Baiezkoa zatekotan, esan zenbat, noiz jaio zen bakoitza eta euren generoa.

Ebaluatu zure 4.mailako seme-alabaren euskara maila kontutan hartuz 0=ez daki eta 5=menperatzen du **Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean*

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ebaluatu zure 4.mailako seme-alabaren gaztelania maila kontutan hartuz 0=ez daki eta 5=menperatzen du **Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean.*

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ebaluatu zure 4.mailako seme-alabaren ingelesa maila kontutan hartuz 0=ez daki eta 5=menperatzen du* *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean*

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ba al ditu beste gaitasun oralak zein idatziak beste hizkuntzaren batean? Baiezkoa izatekotan, esan zein eta gero, bete beheko taula hizkuntza horri dagokionez.*

Ebaluatu zure 4.mailako seme-alabaren aurretik aipatutako hizkuntza horren maila kontutan hartuz 0=ez daki eta 5=menperatzen du* *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean*

	0	1	2	3	4	5
Hitz egin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulertu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idatzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irakurri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zelan ikasi zuen euskara? **Markatu aplikagarriak diren guztiak.*

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademan/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Zelan ikasi zuen gaztelania? **Markatu aplikagarriak diren guztiak*

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademan/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Zelan ikasi zuen ingelesa? *Markatu aplikagarriak diren guztiak

- Etxean
- Eskolan/Ikastolan
- Akademian/Euskaltegian
- Beste batzuk: _____

Zergatik erabaki zenuten (zuk eta zure bikoteak) zuen seme-alaba hizkuntza horiek ikastea? *

Zein hizkuntza(k) erabiltzen d(it)u egoera hauetan eta pertsona hauekin? * Markatu aplikagarriak diren guztiak

	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Otro
Aitarekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amarekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neba-arrebekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiako beste pe...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagunekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste gurasoekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste haurrekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakasleekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aurreko galderan hizkuntza bat baino gehiago markatu baduzu atalen batean, azaldu zeren arabera erantzen duen hizkuntza bat ala bestea.

Zein estrategiak erabiltzen dituzue hizkuntzak sustatzeko? Mesedez, eman adibide batzuk sustatzen duzuen hizkuntza bakoitzerako.

Zein eskolaz kanpoko ekintzak burutzen ditu zure lehen hezkuntzako * 4.mailako seme-alabak? Adierazi ekintza, enpresa edo elkarteak, lekua, eta erabiltzen den hizkuntza.

Desberdintasunik al dago zure beste seme-alabekin? Adierazi zeintzuk *

Getxori buruz

Zenbateko presentzia du euskarak eremu hauetan? Borobildu 0=ez du presentziarik eta 5= hizkuntza bakarra da eremu honetan izanik. *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean.*

	0	1	2	3	4	5
Algortako tabernetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako komertzioetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako paneletan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familien artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun helduen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun gazteen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haurren artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eskaintza kulturalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erakunde publikoetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zenbateko presentzia du gaztelaniak eremu hauetan? Borobildu 0=ez du presentziarik eta 5= hizkuntza bakarra da eremu honetan izanik. *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean.*

	0	1	2	3	4	5
Algortako tabernetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako komertzioetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako paneletan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familien artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun helduen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun gazteen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haurren artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eskaintza kulturalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erakunde publikoetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zenbateko presentzia du ingelesak eremu hauetan? Borobildu 0=ez du presentziarik eta 5= hizkuntza bakarra da eremu honetan izanik. *Markatu aukera bakarra errenkada bakoitzean.*

	0	1	2	3	4	5
Algortako tabernetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako komertzioetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algortako paneletan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familien artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun helduen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lagun gazteen artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haurren artean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eskaintza kulturean	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erakunde publikoetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zure bizilekuko hizkuntzen erabileran aldaketarik egin nahiko zenuke? * Adibidez hizkuntza bat gehiago erabili. Adierazi hizkuntza eta egoera.

Getxoko Udalak eskaintzen dituen euskararen erabilera eta euskararen aldeko jarrerak sustatzeko elkarteak ezagutzen dituzu? Markatu ezagutzen dituzunak. *Markatu aplikagarriak diren guztiak.*

- Egizu
- Berbalaguna
- Gazte Saltsa (kirola)
- Ukitx (Uribe Kostako Irakurzaleen Txokoa)
- Beharsarea
- Sendi
- Kliska inforria
- Beste batzuk: _____

Getxoko Udalak eskaintzen dituen euskararen erabilera eta euskararen aldeko jarrerak sustatzeko elkarrekin ezagutzen dituzu? Markatu haien ekintzaren batean parte hartu baduzu* *Markatu aplikagarriak diren guztiak.*

- Egizu
- Berbalaguna
- Gazte Saltsa (kirola)
- Ukitx (Uribe Kostako Irakurzaleen Txokoa)
- Beharsarea
- Sendi
- Kliska inforria
- Beste batzuk: _____

Goian aipatutakoez aparte, euskara erabiltzeko zein beste jarduera eskaintzen dute Getxoko udalak zein beste elkarrekin (bai publiko zein pribatu)? Eta ingelesa erabiltzeko?*

4. ERANSKINA. KATEGORIEN ZUHAITZA

