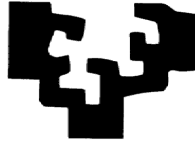


eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

DOKTOREGOA PROGRAMA
PSIKODIDAKTIKA: HEZKUNTZAREN PSIKOLOGIA ETA BERARIAZKO
DIDAKTIKAK
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

“EUSKARAREN NORMALIZAZIOA HEZKUNTZAN (2000-2010): ULIBARRI
PROGRAMA. EUSKARRI TEORIKOA, METODOLOGIA ETA FAKTORE
AZALGARRIAK”

Egilea:

M^a Asunción Aldecoa Arana

Zuzendariak:

Jose M^a Madariaga Orbea

Xabier Isasi Balantzategi

Bilbao, 2011ko azaroa.

ESKERTZA

Euskaran ditudan bidaide guztiei.

Luze jo du ikerketa hau amaitzeak, eta, luzeago joko zuen ondo hasitakoari dagokion amaiera eman ez bagenion. Azken hamar urteotan hainbat izan dira lan honetan bidelagun izan ditudan kideak. Denon artean zabaldu dugu bidea, denok garbitu ditugu bide bazterrak, denok ibili gara laino guztien gainetik ametsetan eta sasi guztien azpitik izerditan. Ezin zitekeen bestela. Zuo, guztioi, nire esker ona eta poza aitortu nahi dizuet, kantuz aitortu ere:

Aita Jainkoak egin banindu zeruetako giltzari,

Azken orduan jakingo nuke, atea nori ireki.

Lehenengo aitari, Patxikori

Lurra, aurrekoa eta ingurukoa zaintzen irakatsi zidanari.

Eta aitei, nire *Doktorväter* edo tesi zuzendariak izan diren Josetxu Madariaga Orbea eta Xabier Isasi Balantzategi maisuei, lanaz gozatzeko laguntza, aukera eta oharrak eman dizkidatenei. Eta, Mikel Zalbide euskaltzainari, niretzat erreferentzia intelektuala eta jokabide eredu denari.

Gero amari, Antoniri

Zentzuz jokatzeko ikasi diodanari.

Eta amei: Jasone Cenoz, Maravillas Díaz eta Lore Erriondo irakasleei, euren esperientziaz eta laguntzaz baliatzeko aukera eman didatenei.

Gero anai-arrebari, Jabi eta Mari Cruz,

batak paparra beteko bihotza duelako, eta, besteak familiari eusten diolako.

Eta gainerako anai-arreba guztioi:

B06 Berritzeguneko kide zaituztedan aholkularioi, baratza denona delako: Bego, Irene, Miguel Anjel, Esther, Marisa B, Marisa R, Lourdes, Ramón, Paco, Pedro, Gloria, Mari Luz, Araceli, Matxalen, Laxia eta Aitziber.

NOLEGA ataleko Iñaki Artolari eta Santos Izagirreri, uneoro gure eginbidea errazten ahalegintzen zaretenoi.

Gainerako berritzeguneetako normalkuntza koordinatzaile eta teknikarior: Jokin eta Luisana, Nekane (A01), Inma (A02), Mari Carmen (B01), Garbiñe (B02), Jabi (B03), Ana (B04), Markos (B05), Pili (B07), Montse (B08), Pello B. (B09), Nerea (B10), Jaione (G01), Iñaki (G02), Josune A. (G03), Pello A. (G04), Josune I. (G05), Xabier (G06), Ireide (UEU) eta Nafarroako Esther, Mertxe eta Eduardo.

Hainbat bidaideri: Andrinua, M.; Ariznabarreta, A.; Aurrekoetxea, E.; Baraiazarra, P.; Davies, C.; Furundarena, J.; Gardner, N.; Iruarrizaga, I.; Kaltzakorta, X.; Lafuente, L.; Prys Jones, M.; Rabelli, A. eta Ugalde, M.

Eskualdeko ikastetxeei eta zuzeneko harremanak izan ditugun teknikari, zuzendari, irakasle, ikasle eta batzordekide guztioi:

Aperribai LHi; Areatza LHi; Arizko Ikastola; Arrankudiaga LHi; Arratia Ikastola LHi; Inazio Zubizarreta LHi; Jose Miguel Barandiaran LHi; Juan B. Eguskiza Meabe LHi; Dima-Ugarana LHi; Gandasegi LHi; Otxandio LHi; Sofia Taramona LHi; Urreta LHi; Unkina LHi; Ugao LHi; Urduña LHi; Zaratamo LHi; Zeanuri LHi; Zubialde LHi; Andra Mari BHi; Arrigorriaga BHi; Arratia BHi; Bengoetxe BHi; Cooperativa Basauri; Eguzkibegi Ikastola; Elexalde BHi; Etxebarri BHi; Urbi BHi; Uribarri BHi eta Zulaibar Arratiako lanbide ikastegia.

Ta azken orduan, ixil ixilik nire maite zintzoari

Jürgen Langeri.

AURKIBIDEA

SARRERA	13
LEHEN PARTEA: ERREFERENTZIA MARKO TEORIKOA	21
1. KAPITULUA. ESKOLA-ALORREKO HIZKUNTZA-PLANGINTZA: EREDU EKOLOGIKOA	23
1. <i>Continua of Biliteracy</i> eredu.....	27
1.1. Testuinguruak	31
1.2. Jabekuntza-prozesuak norbanakoan	36
1.3. Edukia.....	40
1.4. Ikasbideak.....	42
2. Hizkuntza-ukipena eta hizkuntza-plangintza.....	45
2.1. Hizkuntza-ukipena.....	45
2.2. Hizkuntza-plangintza.....	47
3. <i>Continua of biliteracy</i> , hizkuntza-ekologia eta ikergai hartzen dugun ekosistema... ..	52
3.1. Hizkuntza-ekologia.....	53
3.2. Testuinguruak, ingurumen-sistemak edo ekosistemak.....	55
3.3. Mikro mailako ekosistemaren osagarriak.....	57
4. Egoki dakioke <i>Continua of biliteracy</i> eredu EAeko hezkuntza-alorrari? Hornbergerren eredu Hizkuntza Normalkuntza Proiektuei egokitua.....	64
4.1. <i>Continua of biliteracy</i> eta EAeko makro mailako Hezkuntza-sistema elebkarretik elebidunera.....	66
4.2. <i>Continua of biliteracy</i> eta makro mailako Ulibarri programaren bilakaera	68
4.3. <i>Continua of biliteracy</i> eta mikro mailako hizkuntza normalkuntza proiektuak ..	69
4.3.1. Ikastetxeko eremu instituzionala	72
4.3.2. Ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera eremua	72
4.3.3. Eskola orduz kanpo eta gelaz kanpoko eremua.....	73
5. Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara deritzon neurgailua.....	73
5.1. Euskararen presentzia	74
5.2. Ahozko erabilera.....	75
5.3. Idatzizko erabilera	78
5.4. Erabilera orokorra.....	79
5.5. Ikaslea (Nerabeen GGII/erabilera) deritzon <i>continuum</i> -a	80
5.6. <i>Continuum</i> -en luzera.....	82
5.7. <i>Branka</i> neurgailuaren oinarri teorikoak.....	82
5.7.1. Hizkuntza-ukipena eta asimetria eskola-alorrean.....	83

5.7.2. Soziolinguistika matematikoaren eredua.....	84
2. KAPITULUA. EAEko HEZKUNTZA-SISTEMA: Irakaskuntza eta euskararen normalkuntza	89
1. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (HUIS) hizkuntza-plangintzako eragile	92
2. EAEko hezkuntza-sistema elebkarretik elebidunerako bilakabidea	95
2.1. Legediaren garapena.....	96
2.1.1. Espainiako Konstituzioaren 3. artikulua.....	96
2.1.2. Euskal Autonomia Estatutuaren 6. artikulua	97
2.1.3. Azaroaren 24ko 10/1982 Legea.....	97
2.1.4. Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua.....	99
2.1.5. 1983ko Abuztuaren 1eko Agindua	99
2.1.6. 1992ko Oinarrizko Curriculum Diseinuak	100
2.1.7. 237/1992 Dekretua abuztuaren 11koa	100
2.1.8. 1/1993 Legea, otsailaren 19koa	101
2.2. Baliabide pedagogikoen antolaketa eta ekoizpena.	103
2.3. Irakasleen prestakuntza.	106
2.3.1. IRALE programa	107
2.3.2. Glotodidaktika eta HGA programa	108
2.3.3. GARATU programa	108
2.3.4. Euskal Herriko Unibertsitateak eta Udako Euskal Unibertsitateak.....	109
2.4. Antolamendu, pedagogia eta curriculumaren artean sortutako arazo/nahasteen kudeaketa	109
2.5. Lorpen eta hutsegiteen balorazioa eta beharrezkoak diren neurri zuzentzaileak bilatzea.....	111
2.5.1. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren erantzukizuna	111
2.5.2. Ereduen ezarrera	112
2.5.3. Irakasleak.....	115
2.5.4. Ikasleak.....	120
3. Behetik gorako plangintzaren ibilbidea.....	125
3. KAPITULUA. ULIBARRI PROGRAMAKO IKASTETXEETAKO HNPak	135
1. Xedea, definizioa eta ibilbide kronologikoa (1996-2003-2010)	139
2. <i>Continua of biliteracy</i> eta makro mailako Ulibarri programaren bilakaera	145
2.1. 232/2003 Dekretua, abenduaren 23koa	145
2.1.1. Dekretuaren sarrera.....	145
2.1.2. Programaren iraupena.....	146
2.1.3. Ulibarri programaren helburua (3. artikulua)	148
2.1.4. Ulibarri programaren baitan parte hartzeko ikastetxearen betebeharrak (4. artikulua).....	152
2.1.5. Ulibarri programaren antolamendu-egitura (6. artikulua) eta administrazioaren betebeharrak eta laguntzak (5. artikulua).....	154
2.1.6. Ulibarri programan dabiltzan ikastetxeentzat prestakuntza, materialak eta elkar-elikatzeko bideak (5. artikulua).....	157
2.1.7. Ulibarri programak izan duen teknologien garapena.	159

2.2. Ulibarri programa eta hezkuntza-komunitateko mikro planen osagarriak	161
2.2.1. Eragileak	162
2.2.2. Xedea	164
2.2.3. HNParenten prozesua	166
2.3. Ulibarri programaren lorpen eta hutsegiteen balorazioa	173
2.3.1. Ulibarri programaren balorazioa	173
2.3.2. Ulibarri programak hezkuntza-sisteman izan duen eraginaren balorazioa.	180
2.3.3. Ulibarri programaren eragina euskararen indarberritzean.....	182
BIGARREN PARTEA: IKERKETA ENPIRIKOA	185
4. KAPITULUA. OINARRI TEORIKO ETA LAN ENPIRIKOAREN ARTEKO LOTURA	187
1. Lehenengo ataleko ekarpenak.	190
2. Bigarren ataleko ekarpenak	192
3. Hirugarren ataleko ekarpenak.....	194
4. Lan enpirikoarekiko lotura:	197
4.1. <i>Continua</i> -ren eredia eta euskararen erabileraren diagnostia, <i>Brankaren</i> bidez.	197
4.2. <i>Continua</i> -ren eredia eta ikastetxeetako hezkuntza-komunitatean ezarritako neurriak	199
4.3. <i>Continua</i> -ren eredia eta hezkuntza-komunitate bakoitzaren bilakaera.....	201
4.4. Eskualde oso bateko bilakaera.....	202
5. KAPITULUA. METODOA	205
1. Ikerketaren xedea eta garrantzia	207
2. Helburuak eta hipotesiak	208
3. Parte-hartzaileak	210
4. Aldagaiak eta neurgailuak	215
4.1. Ikastetxeko normalkuntza indize orokorra edo erabilera orokorra (EO).....	216
4.2. Irakasleen hizkuntza-gaitasuna.....	219
4.3. Ikasle nerabeen euskararekiko gizarte-irudikapena (GGII).....	219
4.4. Ikasle nerabeen testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoak	220
5. Ikastetxeetan jarraitutako prozedura.....	223
6. Azterketa estatistikoak.....	227
6. KAPITULUA. EMAITZAK	233
1. EREMU INSTITUZIONALA.....	235
2. Hipotesia.....	235
3. Hipotesia.....	243

2. IKASTETXEKO KIDEEN PRESTAKUNTZA ETA ERABILERA.....	247
4. Hipotesia.....	247
5. Hipotesia.....	254
6. Hipotesia.....	257
7. Hipotesia.....	273
3. ESKOLAZ KANPOKO EREMUA.....	278
8. Hipotesia.....	279
4. Eraitzen laburpena eta 1. Hipotesi orokorra	287
7. KAPITULUA. EMAITZEN EZTABAIDA.....	291
1. Ondorioak eta ekarpenak: Hizkuntza Normalkuntza Proiektua	293
2. Eraitzen interpretazioa	296
2.1. Eremu instituzionala.....	297
2.2. Eskolako kideen prestakuntza eta erabilera.....	299
2.2.1. Zuzendaritza	300
2.2.2. Irakasleak.....	300
2.2.3. Langile ez-irakasleak.....	303
2.2.4. Gurasoak.....	304
2.2.5. Ikasleak.....	306
2.3. Eskolaz kanpoko eremua.....	309
3. Etorkizunari begira zabalduetako ikerlerroak eta aurreikusitako hobekuntza proposamenak	312
3.1. Hizkuntza-plangintzaren ikuspegitik, HNParri begirakoa:.....	312
3.2. Ulibarri programaren ikuspegitik	315
3.3. Ikerketa edo hausnarketaren ikuspegitik	317
ERANSKINAK	321
A. ERANSKINA: Ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuekin lotura duten lege-arau atalak.	323
B. ERANSKINA: 323/2003 Dekretua, abenduaren 23koa, Hizkuntza Normalkuntzako Ulibarri programa arautzen duena.	331
C. ERANSKINA: GIZARTE-IRUDIKAPENAK Galdetegia	343
D. ERANSKINA: GELA-ARGAZKIA	357
E. ERANSKINA: BI IKASTETXEREN ADIBIDEAK	365
ARAMOZPE LHI: 2000-2005 epealdiko bilakaera.....	365
ARTANDAPE BHI: 2000-2010 epealdiko bilakaera	375
F. ERANSKINA: GLOSATEGIA eta SIGLAK.....	381
BIBLIOGRAFIA	393

TAULEN ZERRENDA

1.1 Taula. Ulibarri programa: 14 urteko kopuruak.....	175
1.2 Taula. NOLEGako deialdietan ikasleen parte-hartzea, 14 urteko kopuruak.....	176
5.3 Taula. HNParenten ibilbidea eta ikerketa denboraren dimentsioan	212
5.4 Taula. B06 eskualdeko herriak, ikastetxeak eta biztanleak.....	213
5.5 Taula. Irakasleak eta IRALEak	214
5.6 Taula. GGIIen esperientzian jarraitutako ibilbidea eta parte-hartzaileak.....	215
5.7 Taula. GGIIak eta nukleo osagarriak.....	219
5.8 Taula. GIIen tarreak.....	220
5.9 Taula. Gela-argazkia, jardun-esparruak, rol-harremanak eta aukerako erantzunak	223
5.10 Taula. Ibilbide kronologikoa	227
6.11 Taula. Erabilera orokorra, erabilera idatzia eta ahozko erabilera erakundean, lagin erlazionatuen T-testa	236
6.12 Taula. Eredu instituzionala eta osagarriak, erlazionaturiko bi laginen T-testa ...	237
6.13 Taula. Taldeko estatistika deskribatzaileak	244
6.14 Taula. LH eta BHren arteko lagin askeen T-testa	245
6.15 Taula. Ikastetxeetako gurasoen estatistiko deskriptiboak.....	250
6.16 Taula. Gurasoen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa.....	251
6.17 Taula. Ikastetxeetako ikasleen estatistiko deskriptiboak.....	253
6.18 Taula. Ikasleen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa.....	253
6.19 Taula. Estatistika deskribatzaileak	255
6.20 Taula. Udalerrri indizeak eta kideen arteko ahozko erabileraren korrelazioak	255
6.21 Taula. Korrelazio partziala, hezkuntza-mailaren eragina deuseztatuz	256
6.22 Taula. Estatistiko deskribatzaileak	258
6.23 Taula. Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen T-testa.....	262
6.24 Taula. Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak (% 20).....	262
6.25 Taula. Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak (% 40).....	263
6.26 Taula. Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak (%80).....	263
6.27 Taula. Ikastaldearen erabilera eta norbanakoaren erabilera, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak	264

6.28 Taula. Gizarte-irudikapenak eta euskararen erabilerari lotutako neurriak	264
6.29 Taula. Ikastaldearen erabilera eta beste aldagaien arteko korrelazioak.....	265
6.30 Taula. Zuzendaritzaren ezagutza eta erabilera, estatistiko deskriptiboak	266
6.31 Taula. Zuzendaritzaren ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa	267
6.32 Taula. Ikastetxeko langile ez-irakasleen estatistiko deskriptiboak.....	268
6.33 Taula. Gurasoen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa.....	269
6.34 Taula. Ikastetxeko irakasleen estatistiko deskriptiboak	270
6.35 Taula. Irakasleen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa.....	272
6.36 Taula. Irakasleak eta IRALeak, jarraipen zuzeneko datuak	273
6.37 Taula. Estatistiko deskribatzaileak	277
6.38 Taula. Irakasleen ezagutza: ahozkoa eta idatzia.....	277
6.39 Taula. Irakasleen ezagutza eta erabilera 2000-2005.....	277
6.40 Taula. Eskolaz kanpoko ahozko erabilera informala eta honi lotutako aldagaiak	281
6.41 Taula. Eskolaz kanpoko ikasleen ahozko erabilera.....	285
6.42 Taula. Lagin askeen T-testa, ikasleen eskolaz kanpoko erabilera informala	286
7.43 Taula. Erabileraren bilakaera.....	297

IRUDIEN ZERRENDA

1.1 Irudia. Ikastetxeko hizkuntza-ekosistema.	58
1.2 Irudia. Hezkuntza-alorreko bilakaera aztertzeke eredu.	68
1.3 Irudia. Ulibarri programaren bilakaera aztertzeke eredu.	69
1.4 Irudia. <i>Continua of biliteracy</i> mikro mailako HNParri egokitua.....	71
1.5 Irudia. Euskararen presentzia.	75
1.6. Irudia. Euskararen ahozko erabilera. Iturria	77
1.7 Irudia. Euskararen idatzizko erabilera. Iturria	78
1.8 Irudia. Euskararen erabilera orokorra.	80
3.9 Irudia. Normalkuntza Proiektuaren osagarriak.....	141
3.10 Irudia. Hizkuntza kontuak eskolan: zenbat aukera.	147
3.11 Irudia. Ulibarri programako antolamendu-egitura.....	156
3.12 Irudia. Ulibarri programako web gunea.	159
3.13 Irudia. Ikastetxeak baliabideak eskuratzeko gunea	160
3.14 Irudia. Ikastetxeak bere ibilbidea kudeatzeko gunea.....	161
3.15 Irudia. 2010-2011 NOLEGA: Aurkezpen Txostena eta 2009-2010eko datuak ...	174

3.16 Irudia. 2004-2005 NOLEGA:Aurkezpen Txostena eta 2003-2004ko datuak.....	175
5.17 Irudia. Ikerketaren kronologia ikastetxeko ekosisteman.	211
5.18 Irudia: Talde bateko mintzagramaren emaitzak	221

GRAFIKOEN ZERRENDA

2.1 Grafikoa. Ereduen bilakaera 1982/1983 eta 2006/2007 bitartean.	113
2.2 Grafikoa. Giza baliabideen hizkuntza osaera: bilakaera..	116
2.3 Grafikoa. IRALERen bidezko euskalduntzea eta hizkuntza-prestakuntza.	117
2.4 Grafikoa. Goi-mailako R eta H ikastaroak	118
2.5 Grafikoa. Trebetasunak eta eredu araberako emaitza orokorrak	121
2.6 Grafikoa. Hizkuntza-gaitasuna adinaren arabera. EAE, 2006.....	122
6.7 Grafikoa. Agerpena eta ezagutza orokorra udalerriz udalerriz	239
6.8 Grafikoa. Estamentuen ezagutza.	239
6.9 Grafikoa. Ikastetxeko txostenak.	241
6.10 Grafikoa. Ikastetxeko aktak.	242
6.12 Grafikoa. Ikastetxeko kideen ezagutza eta erabileraren bilakaera.	249
6.13 Grafikoa. Gizarte-irudikapenak eta udalerriz indizeak.	260
6.14 Grafikoa. Gizarte-irudikapenen bilakaera %20ko udalerrietan.	261
6.15 Grafikoa. Gizarte-irudikapenen bilakaera %40ko udalerrietan.	261
6.16 Grafikoa Gizarte-irudikapenen bilakaera %80ko udalerrietan.	261
6.17 Grafiko. Gizarte-irudikapenak eta ikastaldeko erabilera.	265
6.18 Grafikoa. Ikasleen ahozko gaitasunaren balorazioak.	274
6.19 Grafikoa. Irakasleen idatzizko gaitasunaren balorazioak.	275
6.20 Grafikoa. Ahozko gaitasunaren bilakaera.	276
6.21 Grafikoa. Idatzizko gaitasunaren bilakaera.	276
6.22 Grafikoa. Eskolaz kanpoko eremua udalerriz indizeen arabera.	281
6.23 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta udalerriz indizeak.	282
6.24 Grafikoa. Gurasoen erabilera udalerriz indizeen arabera.	283
6.25 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta erabilera 2000. urtean.	283
6.26 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta erabilera 2010. urtean.	284
6.27 Grafikoa. Ikasleen eskolaz kanpoko erabileraren bilakaera.	285
6.28 Grafikoa. Gurasoen ahozko erabileraren bilakaera.	286
7. 29 Grafikoa. Kale erabilera eta eskolaz kanpoko erabilera.	309

SARRERA

XXI. mendearen hasieran Europako Kontseiluak *Lifelong Learning* edo bizitza osoan ikasteko eta etengabeko hobetze prozesuetan jarduteko beharra aurkeztu zuen Lisboako Hitzarmenean, 2000. urtean alegia. Egia esan, lan-jarduneko eginbeharra profesionaltasunez bete nahiak ezinbestean behartzen gaitu eguneratuak egotera. Gainera, lan-jarduna ilusioz hartu nahi bada badakigu jakin, nekez egingo genukeela hobekuntza ahalegin sakonik barne-motibaziorik gabe, funtsezkoa delako ekintza-hausnarketa binomioan etengabe murgilduta ibiltzea.

Hezkuntzan dihardugun irakasle gehienok jakintza-arlo bakarra ikasi dugu geure ikasketa prozesuan. Halere, dena delako jakintza-arlo hori, berdin psikologia, pedagogia, linguistika edo kimika izan, gutxitan aztertu izan dugu diziplina aplikatu legez. Gehienetan jakintza-arloaren atal epistemologikoetan murgildu izan gara, eta, horri eutsi izan diogu ilusio, interes eta jakin-minez. Jakintza-arloaren bertsio aplikatuak erakutsi digu, bestalde, benetako ikasketak elkarreraginean gertatzen direla errealitatea deritzogun horren aurrean gure ikuspegi epistemologikotik hartutako joka-moldeek duten eragina behatuz eta aztertuz. Horretara, eta ez bestela, guk beste, gehiago edota gutxiago dakitenekin konpartituz goaz gure jakintza eta gaitasunak eraikitzen, berdin hizkuntza-gaitasuna dela, zientzia-gaitasuna dela, irakasle izateko-gaitasuna dela edo aholkulari izateko-gaitasuna dela. Ez hori bakarrik; ari-arian jabetu gara espezialitate modura dugun jakintza-arloak funtsezkoa duela albo-diziplinen ekarpenez hornitzea, eta, norberak nahitaezkoa duela osotasuna begiz jotzea. Horra hor norbanakoaren ziurtasun ezaren eta erresistentzien sorburua. Samaniegoren alegiako ahate bihurtzeko arriskua: oinez trakets, hegaz astun eta igerian astiro-astiro.

Antzekoa gertatu zaigu hizkuntza-gaitasun eleanitzarekin: bularretik jasotako euskaraz juxtu-juxtu, gaztelaniaz zertxobait, eta, gainerako erdaraz eragozpenekin. Horrela gertatzen zaigu guri Bertolt Brecht-en arrainena: "...sie [die Fischlein] schweigen in ganz verschiedenen Sprachen und können einander daher unmöglich verstehen" (1962:186), edo, euskarara moldatuta, "Alabatxoa, erdu etxera mutu paratu orduko!"

Ziurtasun eza gainditzeko aukera anitz aurki daitezke auto-laguntzako literaturan, baina ziurtasuna berreskuratu eta gure lan-jardunaren etengabeko hobekuntzan aritzeko aukera ezin hobea dugu *Lifelong Learning* deritzon horretan: berrikuntzak ezagutu, besteen ekarpenak jaso eta norberaren lana aztertu. Eta halaxe eman genion hasiera eskuartean daukagun lan honi Basauri-Galdakaoko Berritzeguneko Normalkuntza kideok: ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntza Arduradun Teknikoek (HNAT) eta Hizkuntza Normalkuntza aholkulariak (HNT).

Izan ere, lana geure ondo beharrez egin dugu; geuk ikastatetxean eta eskualdean betetzen dihardugun prozesuari lotutako ebaluazioa eta hausnarketa egiteko prozedura aurkitu nahian egin ere. Era berean, hezkuntza-administrazioari, Ulibarri programari eta kide izan ditugun ulibarritar guztiei ere asko diegu zor. Eta zorretan dagoenak jakin badaki, zorrak beti direla zor. Horregatik, hain zuzen ere, gure eskualdeko ekarpena egin nahi diogu Ulibarri programari: Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak aztertzeke eredu osatu nahi izan dugu.

B06 Basauri-Galdakaoko Berritzegunean biltzen gara prestakuntza jasotzeko, ikastetxeetan berrikuntzak pizteko, eskualdeko irakasle sareak sortzeko eta, elkartrukeen bidez, gure egitekoak suspertzeko. Ilusioa, jakin-mina eta profesionaltasunez jokatzeko gogoia bidelagun genituela, hezkuntzaren normalizazioan gure esperientzia modu akademiko zorrotzean kontatzea eta nazioarteko ibilbidean testuinguratzea izan dugu lan honetarako xede. Ahalegin kolektiboaren ondorioa da, beraz, hemen aurkezten dugun lan hau: *Euskararen Normalizazioa Hezkuntzan (2000-2010): Ulibarri programa. Euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak*. Batetik, Berritzapen Zuzendaritzatik jaso genuen baimena; Euskara Zerbitzutik egitura, bitartekoak eta itzaropena; gainerako eskualdeetako ulibarrikideengandik ideiak, kontrasteak eta gogoia; B06ko Berritzegunetik indarra eta eskualdeko zuzendaritzetatik jakin-mina. Bestetik, 30 ikastetxeetako HNATen eta Berritzeguneko HNTaren lana ondo betetzeko asmoa abiaburu izan bagenuen, gerora gauzak ondo egiteko kemen bihurtu da: dakitenen iturrietatik edan beharra, adituen aholku-gomendioak entzun nahia, eta, batik bat, lankidetzaren bitartez helburuak adosteko borondatea.

Jomuga hori gogoan dugula, hain zuzen ere, banatu dugu gure bidaia-liburua bi atal nagusitan: Lehen Parte den Erreferentzia Marko Teorikoa, hiru kapituluz osatua eta gure prestakuntza beharrari zuzenki lotua, eta, Bigarren Parte den Lan Enpirikoa, lau kapitulutan gure berrikuntza eta hobekuntzaren gaineko hausnarketa bidea erakusten duena. Beraz, lanak guztira zazpi kapitulu ditu.

Lehen kapituluan ikerketa, irakaskuntza eta hizkuntza-plangintza begiz jotzen duten nazioarteko ereduak eta kontzeptuak aztertu dira. Izan ere, jakintza-arlo asko eta ezberdinen ekarpenez baliatu behar izan dugu irakaskuntzaren bidezko hizkuntza indarberitze saioak aztertzeko geure eredu osatzera iritsi aurretik. Gure ereduak, halaber, irakasleen, ikertzaileen eta hizkuntza-plangintzako eragileen eginkizunak bildu behar ditu; makro zein mikro mailako hizkuntza-plangintzaren antolamendua, egikaritzea eta ebaluazioa erraztu behar ditu, eta, teorian funtsatua egonik, aplikazioaren egitekoetatik hurbila izan behar du. Horregatik, hain zuzen ere, Nancy H. Hornberger irakaslearen *Continua of biliteracy* (2003a) deritzon ikuspegia aukeratu dugu marko orokortzat ikerkuntza, hizkuntza-plangintza eta irakaskuntza batera biltzen dituelako. Erreferentzia marko horretatik hizkuntza-plangintzaren teoriara hurbildu gara. Halere, euskara ahuldutako hizkuntza dela kontuan hartuta, beren-beregi aukeratu ditugu Joshua A. Fishman irakasleak *Reversing Language Shift* (1991) delakoari buruz egindako ekarpenak, jakinik, gurea hezkuntza bidezko hizkuntza-plangintza dela eta marko orokorra Hizkuntza Normalkuntza Proiektuaren egiturara egokitu behar dugula. Azkenik, darabilgun eredu osatzeko eta euskara-erderen ezinbesteko neurketarako, hizkuntza-ukipena eta Jose Luis Alvaren Enparantza *«Txillardegi»* irakaslearen *Soziolinguistika Matematikokoaren* (1994) oinarriak gehitu dizkiogu.

Behin eredu teorikoa aukeratuz gero, bigarren kapituluan ikuspegi orokorretik Euskal Erkidego Autonomoan hezkuntza-sistema elebakarretik elebidunera dagoeneko egin aurkitu dugun ibilbidea berrikusi dugu. Horretarako, laguntza eta balio handikoak egin zaizkigu Eusko Jaurlaritzak gaiari buruz argitaratu dituen baliabideak eta Mikel Zalbide euskaltzainak eta Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Euskara Zerbitzuaren buruak egin dituen ekarpenak eta balorazio saioak (2010). Prozesu horretan ohartu gara, gure erkidegoan, goitik beherako plangintza-eramoldea bezain garrantzitsua izan zela behetik gorakoa. Euskal Herrian, gizartearen euskara-egarria izan da plan, proiektu, asmo eta ekimen askoren motorra, alegia.

Eta, egarri berbera asetzeko jarri zirela abian Ulibarri programako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak jaso dugu hirugarren kapituluan. Izan ere, Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak ikastetxeko hezkuntza-komunitateak eskatu eta eskola-elkartean euskararen erabilera sustatzeko abian jartzen diren hizkuntza-plangintzak dira. Hezkuntza-administrazioak ikastetxeen berrikuntza eta hobekuntza borondatearekin bat eginez, prozedurez, baliabidez eta aholku-gomendioz hornitu dituen planak. Horrela hasi zuten euren ibilbidea ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuek 1996an, eta, horrela hasi genuen guk ikerketa eta hausnarketa-bidaia, NOLEGA programako kideen ekarpenek lagunduta.

Guk hemen, normalkuntza kontzeptua erabili dugunean, 10/1982ko Oinarrizko Legearen eskutik datorren adiera eta xedea eman diogu. Hots, “Euskararen erabilpena arauzkotzekoa. [...] Euskara, gure Elkartearen nortasunaren erakusgarri nabarmenena eta behinena [delako] eta, ezagutzaren eta erabileraren bidez, gizabanakoak Elkartean erabat bertakotzeko bidea dela aitortzen [zaiolako]” (EHAA, 1982.12.16: 3138).

Euskararen Oinarri legetik eratorria da EAeko Hizkuntza Politikako sailburuordetzak abian jarritako Euskara Biziberritze Plan Nagusia (EBPN). Horren azpi-atala da, hain zuzen ere, irakaskuntzaren normalizazioa (1/1993 Legearen 19. artikuluan biltzen dena). Lan honetan, batik bat, eskola-alorrera eta hezkuntza-sistemaren normalizaziora mugatu garenez gero, Hizkuntza Normalkuntza Proiektua (HNP) ikastetxearen ekosistemako kide, eremu, funtzio eta harreman ugaritan euskararen erabilera diagnostikatzea, arautzea eta sustatzea helburu duen hizkuntza-plangintza legez ulertu dugu. Aitzitik, ikastetxeko ekosistema ez da mugatzen ikastetxearen joko-zelaira bakarrik; hezkuntza-sistema osoa arautzen duen legermarkoaren agindupean dago. Horregatik eta horretarako jarri zen indarrean ikastetxe bakoitzeko eta guztietako HNPa biltzen dituen Ulibarri programa eta arautzen dituen 323/2003 Dekretua, abenduaren 23koa. Era horretan, HNPa kasuan kasuko ikastetxe bakarreko mikro hizkuntza-plangintza da (1/1993 Legearen 46. artikulua) eta Ulibarri programa, berriz, hezkuntza-sistemak eskolari begira abian jartzen duen hizkuntza-plangintza mota bat da: hezkuntza-sisteman dagoen ezagutzaz baliatuz kideen arteko hizkuntza-erabilera bultzatu nahi duena.

Ulibarri programak, batetik, sistema izaera horretaz baliatuz, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak azken hogeita hamar urteetan hizkuntzari begira garatu duen estatusa eta ezarri dituen neurriak aprobetxatzen ditu ikastetxeen eskura jartzeko. Ikastetxeak sistema horren atala dira, baina, aldi berean, instituzioa direnez gero, estatus horretaz baliatzen dira eta bakoitzaren hezkuntza-komunitatera hedatzeko ahaleginak egiten dituzte.

Bestetik, ikastetxeak bere eskola-elkarteko kide bakoitza eta guztien garapen kognitiboa, afektiboa eta soziala bilatu behar du. Eta, horretarako bi lanabes ditu eskueran: bata, curriculumak; bestea, talde izaera. Curriculumak agertzen dituen aukera guztiez baliatzen da ikastetxea hizkuntzaren ezaguera bertako kulturaren testuinguratu lantzeko (1/1993 Legearen 3. artikulua). Talde izaerak, berriz, jardun-esparru eta rol-harreman ugariarako erabilera aukerak irekitzen dizkio; hala nola, ikasle-ikasle, irakasle-irakasle, ikasle-irakasle, guraso-ikasle, guraso-irakasle, besteak beste. Talde izaerari esker ekosistema osoan esku-hartzeko aukerak agertuko zaizkio ikastetxeari.

Azkenik, xedeaz eta aldian aldiko testuinguruaren aukerez baliatuz, ikastetxeak kideen eta hizkuntzaren gizarteratzea eta integrazio bideak jorratzen ditu eskola orduz kanpo eta eskolaz kanpoko jardueren bidez bere hizkuntza-ekosisteman aldaketak sortzeko (1/1993 Legearen 23. eta 46. artikulua).

Laugarren kapituluan, aurreko teoriaren eta prozeduren ekarpenak gure eskarmentuarekin josteko ahalegina egin dugu. Hastapenetako ahateen baldartasuna eta arrainen zuhurtzia gainditzeko lanaren sistematizazio zorrotzari heldu diogu. Gure zereginei aitortzen diegun garrantzia benetakoa bada, ilusioa, kemena eta zentzua ez ezik, egiten ditugun ahaleginen arrasto argiak eta garbiak ere gure lan-jardunean agertzea behar dugu.

Honenbestez, bosgarren kapituluan bidaiaren hasieran zorrotz finkatu genuen metodoa azaldu dugu. Hasiera-hasieratik helburuek eta hipotesiek zehatzak eta bateratuak behar zuten; aldagaiak eta neurgailuak fidagarriak, ezagunak eta adostuak, esku-hartzeko planak B06 Berritzeguneko gunean negoziatuak eta eskola-elkartean adostuak, eta, datuak biltzeko eta metatzeko prozedurak zintzoak bezain baliagarriak. Eta, jakina, hamarkada osoa eman dugu hezkuntza bidezko hizkuntzaren garapena

aztertzen: nondik gatozen, non gauden eta nora goazen. Izan ere, mendearen hasierarekin abiatu ginen diagnosi datuak, diseinatutako planak, betetako jarduerak, egindako balorazioak eta, bidenabar, agertutako gainerako informazioak xehe-xehe eta zorrotz biltzen.

Horien guztien hipotesien araberako ustiaketa estatistikoa azaldu dugu seigarren kapituluan. Gainera, ezin dugu esan espero zitezkeen emaitzak jaso ditugunik, ez horixe. Ezustekoak agertu zaizkigu: batzuk onak, zorionez; beste batzuk, aldiz, ez hain onak.

Dena den, zazpigarren atalean diogunez, biak dira gure lanaren etorkizunerako balio handikoak: ondo eginei eustea komeni zaigulako eta ez hain ondo irtendakoek berrikuntzarako aukera ezin hobeak irekitzen dizkigutelako.

Ondo egindakoei dagokienez, lan enpirikoa azaltzen den Bigarren Partean agerian gelditu da zelako garrantzia duen denboraren koordinatuak hizkuntza-ekosistemaren bilakaeran. Guk, lanerako, belaunaldi oso bat hartu dugu kontuan, baina hori hizkuntzaren bizi-iraupenaren ikuspegitik huskeria baino ez da. Edonola ere, bidea urratsez urrats egiten da, eta hamarkada batean hezkuntza-komunitatean alde esanguratsuak agertu zaizkigu. Horren harira dator, analisisiek erakusten digutela teorian esaten dena ikastetxeetan bete egiten dela, ibilian aurrerapenak eta aldaketak ageri direla; dakigunaren neurrian, beraz, aplikatzen ari garen prozedura helburu horretarako zintzoena bezain onena dela.

Bestela esanda, hemen aurkeztu dugun ikerketa ez da ez perspektiboa ez prospektiboa, propositiboa baizik. Hau da, lehendabizi, eredu teoriko bat proposatu dugu; horren ostean, zehatz finkatutako denboraren eta espazioaren koordinatuetan dinamika bat azaldu dugu. Ondoren, aurreko ereduak aplikatuz neurri batzuk hartu ditugu, eta, azkenik, neurketa horietatik jasotako datuen gainean egindako analisisiek erakutsi digute teorian esan duguna aplikazioan bete egiten dela. Honenbestez, eta, dakigunaren neurrian, aplikatzen ari garen Ulibarri programa eta Hizkuntza Normalkuntza Proiektua gure helburuen lorpenean laguntzen dute.

Nolanahi ere, ikerketan agertu zaizkigun ahuleziak, hobetu beharrak eta etorkizunerako proposamenak indarguneak bezain garrantzitsuak dira gure geroko lan-jardunerako. Ahulezia gehienak maila indibidualean antzeman ditugu, besteak beste, ezjakintasun teknikoak, estatistikoak, hizkuntza-gaitasunekoak, eta jokoan dauden diziplina guztietako jakintzak eta trebetasunak. Ahulezia horiexetatik eratorri dira gutariko bakoitzak hobetu behar dituen arloen irudikapenak, hala nola, idazmena eta erregistro formal jasoak euskaraz lantzeko beharra, estatistika eta soziolinguistikan jantzi beharra, eta antzeko beste hainbeste. Baita ere, bidean igarri dugu etorkizun hurbilean zeri ekin behar diogun ikastetxeetan, zertan ahalegindu, zertan indarrak metatu, eta, batik bat ekintza noiz eten ordura arte egindakoari buruz hausnartzeko.

Geroari begira, hain zuzen ere, bi ondorio izan dira guretzat funtsezkoak. Bata, hizkuntza indarberritze prozesuetan zintzo jokatzek, partaide diren kide guztien ongizatea bilatzeak alegia, epe ertain luzean aldeko emaitzak dakartzala. Bestea, taldean lankidetzat eta elkartrukea bultzatu behar ditugula; hizkuntza indarberritze prozesuak berez epe luzekoak izaten direlako eta bakarka lortu ezina kideen ekarpenez egina bihurtzen delako.

Azkenik, ezin aipatu gabe utzi, azaldutako emaitzek eta albo-ekarpenek gure lan-jardunean hain funtsezkoa izan den kemenari eusteko balio izan dutela. Izan ere, “Ekina baragarria da!” zioen gure aurrekoen aholkuak, eta horrela dela frogatu dugu; zehatz, zintzo, zorrotz eta zuhur kudeatutako hizkuntza-planak, urak bezalaxe, bere helmugarako ubidea aurkitzen du.

LEHEN PARTEA:
ERREFERENTZIA MARKO TEORIKOA

1. KAPITULUA. ESKOLA-ALORREKO HIZKUNTZA-PLANGINTZA: EREDU EKOLOGIKOA

1. *Continua of Biliteracy* eredua

2. Hizkuntza-ukipena eta hizkuntza-plangintza

3. *Continua of biliteracy*, hizkuntza-ekologia eta ikergai hartzen dugun ekosistema

4. Egoki dakiok *Continua of biliteracy* eredua EAeko hezkuntza-alorrari?

Hornbergerren eredua Hizkuntza Normalkuntza Proiektuei egokitua

4.1. *Continua of biliteracy* eta EAeko makro mailako hezkuntza-sistema elebazarretik elebidunera

4.2. *Continua of biliteracy* eta makro mailako Ulibarri programaren bilakaera

4.3. *Continua of biliteracy* eta mikro mailako HNPak

ESKOLA-ALORREKO HIZKUNTZA-PLANGINTZA: EREDU EKOLOGIKOA

Hizkuntza gizaki guztiok berezkoa dugun gaitasuna da. Haurra, jaiotzaz geroztik, familia eta ingurukoekin elkarreraginean jabetzen da etxeko-hizkuntzaz, eta, nahitaezko erreminta du izaera zein pentsamendua garatzeko; ezinbesteko lanabesa irakaskuntza formalaren ibilbidean murgiltzeko. Izan ere, hezkuntzak betidanik aitortu dio berebiziko garrantzia hizkuntzaren irakaskuntzari. Herrialde gehienetako hezkuntza-politikek atal propioa eskaintzen diote hizkuntza nazionalaren irakaskuntzari, eta, gehienetan hezkuntza-politika herrialdeko hizkuntza-politikarekin adostua egoten da.

Hezkuntza-sistema elebakarra dagoen herrialdeetan hizkuntzaren irakaskuntzak berezko pisu eta antolamenduak irabazi baditu, hezkuntza-politikak sistema elebiduna edo eleaniztuna bultzatzen duen herrialdeetan are premiazkoagoa da hizkuntza-plangintza zehatza.

Gure hezkuntza-sistemak, 1980az geroztik, gaztelera eta euskara ikasteko eta erabiltzeko eskubidea bermatzen du, horretara behartuta dago legez, EAEn biak ofizialak direlako. Gizarte-bizitzan, ordea, ukipen-egoera asimetrikoan bizi direnez gero, bata bestea baino proportzio askoz handiagoetan agertzen da; bataren hizkuntza-komunitatea bestearena baino askoz handiagoa da; bata bestearen aldean askoz ere funtzio sozial gehiago betetzen ditu, eta, ondorioz, ikasleek bata ikasteko eta erabiltzeko bestea ikasteko eta erabiltzeko baino erraztasun eta aukera gehiago dute.

Hiztun guztiona eta gutariko bakoitzaren ezaugarria da hizkuntza; berdin da zein lengoaia erabiltzen dugun, denok daukagu hizkuntza sena (Zuazo, 2001). Are gehiago, hizkuntza, sexua bezala, denok erabiltzen edo egiten dugun zerbait denez gero, edonor da gaian aditua (Kaplan & Baldauf, 1997).

Dela egunerokotasun horren ondorioz, dela bere konplexutasunaren ondorioz, edo dela dituen ondorio kultural, politiko eta ekonomikoen eraginez, norberak nondik heltzen dion gaiari, hizkuntza eta hizkuntzen inguruko jakin-mina itzela izan da historian eta horrela jarraitzen du gaur egun ere. Adituek errenazimenduaren aurretiko garaian kokatzen dute interes horren sorrera (Galindo, 2006; Petschen, 1990), eta handik aurrera garapen sozialari, historikoari eta kulturalari orpoz orpo jarraitu dio

hizkuntzaren ikerketak. Ibilbide horren seinale ditugu gaiaren inguruan sortu diren eztabaida, argitalpen, lege, ikerketa ildo edo ikuspegi ugariak eta askotarikoak. Hala nola, ikuspegi linguistikoa, antropologikoa, soziologikoa, politikoa, ekonomikoa, psikologikoa, pedagogikoa edo ekologikoa, besteak beste. Ia-ia izadiak berak dituen beste dimentsio aurreikusi zaizkio hizkuntzari.

Hizkuntza-fenomenoak konplexuak direla ohartuz, eskuartean daukagun lan honetan eskola-alorrean garatutako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak (aurrerantzean HNP) aztertu nahi ditugu. Horretarako nahitaezkoa egingo zaigu honako lau dimentsio hauek, bederen, aztertzea:

1. Eskola gizarteko zati bat den neurrian, garrantzi handia duen zatia gainera, gizartean hizkuntza edo hizkuntzek bizi duten egoera bikoizten du.
2. Eskola-alorra hezkuntza-sistemaren baitan dagoenez eta hezkuntza-administrazioko esparrua denez, EAEn Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak derrigorrezko eskolaldirako hamaika hezkuntza eta hizkuntza-politikako helburu garatzen ditu.
3. Hizkuntza Normalkuntza Proiektua, euskararen eta erdararen artean dagoen desoreka kontuan hartuz, eskola-alorrean euskararen erabilera suspertzeko egitasmoa da.
4. Hizkuntza Normalkuntza Proiektua hizkuntza-plangintza mota bat da.

Aipatutako dimentsio bakoitzak aldagai asko eta elementu ezberdinen azterketa eskatuko digu eta horretarako arlo edo diziplina askoren ekarpenetara jo beharko dugu. Esaterako, hezkuntza-sistemak hizkuntza indarberritze prozesuaren barruan egin duena eta egin dezakeena aztertu beharko dugu. Hezkuntza-sistema, ordea, ez da eite zehatz, finko edo mekaniko bat, errealitate konplexua da. Geroago ikusiko denez, hezkuntza-sistema instituzio-maila ugariz eratuta dago eta elkarreaginean dauden fenomeno askok osatzen duten gizarte-organizazio era bat da. Batetik, ikasleen hezkuntzan eta prestakuntzan eragin nahi duena eta, bestetik, gizarte-sistemaren mantenuan eta transformazioan eragiten duena (Novo, Marpegán & Mandón, 2002).

Hizkuntzek hezkuntza-sisteman hartzen dituzten tokia eta funtzioak zuzenki lotuta daude gizartean hizkuntza horiek duten estatusari. Gure gizartean, bi hizkuntza ofizial ditugu, gaztelania eta euskara, aspaldidanik ukipen-egoera asimetrikoan edo

desorekatuan bizi direnak. Gaur, derrigorrezko eskolaldian, berdin ikasleen etxeko-hizkuntza zein den, bi hizkuntza ofizialak irakatsi behar dira. Azken urte hauetan, gainera, ikasleen zati handi batek bi horietakoa ez den beste ama-hizkuntza bat du. Horrezaz gain, beste atzerriko hizkuntza bat edo gehiago ere irakatsi behar ditu eskolak, ingelesa, frantsesa edo alemana, gehienetan.

Edonola ere, arestian aipatutako euskara eta gaztelaniaren arten dagoen desoreka berdintzeko asmotan eratzen dira eskola-alorrean normalkuntza proiektuak. Baina, HNPen eragina gizarteratzea orokortu nahi da, horregatik HNP bakoitza, batetik, tokian tokiko hizkuntza-plangintza da, eta, bestetik, EAeko Kultura Sailaren Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzaren ardurapean dagoen euskara biziberritze plangintza orokorrari zuzenki lotuta dago.

Adituen esanetan, gure lana bezalako ikerlan, proiektu edo planen objektua gutxiengoan hizkuntza denean, derrigorrezkoa da berezitasun horiei guztiei erreparatzea; hots, osotasuna begiz jotzen duen metodoa bilatzea (Odriozola, 1998). Honenbestez eta dagoeneko esandakoaren arabera, eskuartean daukagun lanaren helburua bete ahal izateko arlo edo diziplina ugariaren ekarpenak beharko ditugu, hala nola soziolinguistika, hizkuntzen psikopedagogia, linguistika, jurilinguistika, estatistika edo historia, besteak beste.

Hizkuntza-fenomenoaren alde-askotariko izaera eta gure egitekoaren konplexutasuna kontuan hartuta, eredu integratzaile, multifaktoriala edo holistikoaren beharra azaldu zaigu (Odriozola, 1998; Wildgen, 1988; Williams, 2010; Zalbide, 2010). Horregatik, hain zuzen ere, eskola-alorreko hizkuntza-plangintza azaltzeko balio dezakeen *Continua of biliteracy* eredu ekologikoaren (Hornberger, 2003a) aurkezpenari eskainiko diogu hurrengo atala.

1. *Continua of Biliteracy* eredua

Azter dezagun *Continua of Biliteracy* deritzon eredua eta ikus dezagun, eskuartean daukagun lanaren helburuetarako, bere osagarriak lagungarriak zaizkigun. Ereduaren definizioa egitean, Hornbergerrek honela dio:

The continua of biliteracy is a comprehensive, ecological model I have proposed as a way to situate research, teaching and language planning in multilingual settings. The continua of biliteracy model defines biliteracy as ‘any and all instances in which communication occurs in two (o more) languages in or around writing’[...] and describes it in terms of four nested sets of intersecting continua. (Hornberger, 2003b: 323)

Hau da, jarraibide integratzaile eta ekologikoa bezala aurkezten du Hornbergerrek (2003b) *Continua of biliteracy* eredua testuinguru eleaniztunetan hizkuntzari buruzko ikerketa, irakaskuntza eta plangintza kokatzeko. Honenbestez, eredu honek, beste hainbat adituk gaiari buruz edota euskararen normalkuntzari buruz egin dituzten ekarpenekin osatuta, bat egiten du gure lanaren helburuarekin. Ereduak erantsita darama, *literacy* –alfabetizazioa–, eta horrek berak lotzen du hizkuntzaren gaia hezkuntza eta irakaskuntzarekin. Gainera, Hornbergerrek marko honetarako berenberegiri, *biliteracy* kontzeptua darabil, testuinguru eleaniztunetan, komunikazio-une bakoitzean eta guztietan, hizkuntza bitan edo gehiagotan alfabetizazio moduren bat *-in or around writing-* gertatzen dela adierazteko.

Komunikazio-une horri atxikitzen dizkio idazleak ekosistemaren osagarri guztiak, horregatik dio “my definition of biliteracy refers to instances, a term encompassing events, but also biliterate actors, interactions, practices, activities, programs, situations, societies, sites, worlds, etc.” (Hornberger, 2003a: xiii). Bestalde, bere esanetan, komunikazio-une hori idatzia edo idatziaren ingurukoa izateak berebiziko garrantzia hartzen du ereduan, “the centrality of communication in and around writing, via processes and strategies of interaction and interpretation, is understood here as key to defining and understanding biliteracy” (Hornberger, 2003a: xiii). Hau da, *biliteracy* kontzeptuak erantsita daramatza lengoia, komunikazioa eta hizkuntza ideiak; hortaz kode-sistema, komunikazio-tresna eta jardun sozialaren ikuspegiak batera biltzen ditu.

Biliteracy –alfabetizazio bikoitza– kontzeptu bezala ez da, inolaz ere, berria. Gaiari buruzko bibliografian sarri agertu da. Bi ikerketa ildok, behintzat, luze eta zabal landu dute gaia. Batetik, atzerriko hizkuntzen irakaskuntza aztertu duenak (Baetens-Beardsmore, 1993; Baetens-Beardsmore & Lebrun, 1993; Cenoz, 2009), eta, bestetik, eskola bidezko hizkuntza indarberritze (aurrerantzean HINBE) ahaleginak ikertu dituenak (Ada, 1988; Artigal, 1993; Baker, 1993, 1998, 2003a; Calero-Breckheimer & Goetz, 1993), besteak beste. Hizkuntza ahulen kasuetan *literacy* edo alfabetizazioaren

alde agertu dira jakitun asko; jakina, alfabetizazioak hizkuntza ahularen funtzio eta erabilera-esparruak zabal ditzakeelako, honen harira eta alfabetizazioa bikoitza bilatzearen alde agertu da, besteak beste, Baker ere:

Given that literacy empowers, emancipates, enculturates, educates and can be an inherently activity, there seems to be a strong argument for biliteracy. Pragmatically, most students from a minority language need to function in the minority and majority language society. This requires biliteracy rather than literacy only in the minority language. (Baker, 2003a: 351)

UNESCOn 2006 urteko *EFA Global Monitoring Report, Literacy for life* txostenean, ordea, ez da *biliteracy* kontzeptua erabiltzen, baina honako modu honetan egiten zaio erreferentzia: “This concept has recently been adopted in the francophone world (most prominently in Quebec) through the term *littératies* and has been used to understand the multiple forms of literacy among minority communities” (Unesco, 2005: 150), eta, hizkuntza indartsuetan zein hizkuntza ahuletan, hiztunen alfabetizazioaren garrantzia eta premia azpimarratzen ditu, bide batez hizkuntza ahuletan garatutako alfabetizazioa hizkuntza-politikari hertsiki lotuz.

Sarritan, idazleek alfabetizazio bikoitzari erreferentzia egiteko *biliterate/biliteracy* binomioaren ordez, honako beste kontzeptu hauek darabiltzate: besteak beste, *bilingual/bilingualism* –elebiduna/elebitasuna– (Baker, 2003a; Heugh, 2009), *multiliteracy* -alfabetizazio anizkoitza- (Skutnabb-Kangas, 2004), *dual language education* -alfabetizazio duala- (Lindholm-Leary, 2001) edo *transliteracy* -alfabetizazioz haraindikoa- (Baker, 2003b).

Euskal esparruan, bi hizkuntza ofizialetan ahozko zein idatzizko gaitasuna lortzen duenari *elebidun osoa* deitu izan diogu, Sánchez-Carriónnek “bizelebidun izateko A>B ibilbidea eta B>A ibilbidea” (1991:162) deskribatu zituenetik, aukerako bi ibilbideetatik bat bere osotasunean bete duenari. Ezin aipatu gabe utzi, hemen, eskuartean darabilgun kontzeptuari 10/1982 Oinarrizko Legeak ez diola aipamenik egiten. Ikasleek lortu beharreko gaitasunari egiten diola, ordea, erreferentzia honako hau dioenean: “Bi hizkuntza ofizialak erabiltzeko adina ezagutuko ditueneko segurantz” – “poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales” (EHAA, 1982.12.16: 3143). Halere, hiztunak *bi hizkuntza ofizialak erabiltzeko adina ezagutuko ditueneko segurantz* edo *conocimiento práctico suficiente* dioenean, bi hizkuntza

ofizialak ahoz zein idatziz erabiltzeko gaitasuna ulertzen da; horregatik, alfabetizazio bikoitzaren adiera ematen diogu guk.

Honenbestez, hemendik aurrera, lan honetan *elebidun osoa* kontzeptuak Hornbergerren eta Skilton-Sylvesterren (2000) *biliterate* ordezkaturako du, eta, guretzat elebidun osoa euskara eta gaztelania ahoz zein idatziz erabiltzeko gaitasuna duen hiztuna da. Itzulpen era berdina erabiliz, *elebidun osoa* deituko genioke bi horiez gain beste hizkuntza bat edo gehiago, ahoz zein idatziz, erabiltzeko gai dena aipatzeko; ingelesez *multiliterate* esaten zaion horri erreferentzia egiteko, alegia.

Alfabetizazio bikoitza ez ezik, *continuum*-aren nozioa ere barne hartzen du *Continua of biliteracy* ereduak. *Continuum* ugariren kontzeptua darabil aurkariak diren punta-muturreko bi egoeraz gain, bi mutur horien artean dauden egoera ugarien ikuspegi dinamikoa eredu nagusira eransteko (Hornberger, 2007b; Pascual, 1987; Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961). Honela azaltzen du idazleak:

The notion of continuum is intended to convey that, although one can identify (and name) points on the continuum, those points are not finite, static, or discrete. There are many points on the continuum; any single point is inevitably and inextricably related to all other points; and all the points have more in common than not with each other. (Hornberger, 2003a: xiv)

Izan ere, *continuum* bakoitzak ezker eta eskumako bi muturren artean dauden erdibideko egoerak izendatzeko aukera ematen du. Izendatzeak, bestalde, klasifikazioari, sistematizazioari, konparazioari, ebaluaziori eta ikerketari irekintzen die bidea. Eta, dagoeneko, prozedura honen bidez egindako ikerketek hezkuntza-elebidunari buruzko *insight* berriak plazaratu dituzte (Baker, 2003b; Bloch & Alexander, 2003; Cenoz, 2009; Jeon, 2003).

Berbarako, hezkuntza-politika eta irakaskuntza elebidunetan *continuum* horien muturretako bata beste muturraren kaltetan hobesten da (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003; Skutnabb-Kangas, 1988). Hau da, *continuum* bakoitzeko mutur batek besteak baino indar eta lehentasun handiagoa izan ohi du; hizkuntzen irakaskuntzan aginte-harremanak argi antzeman daitezke, alegia: “In investigating biliterate contexts, development, media and content, one can see the ways in which power is negotiated

through language by individuals and institutions and that some language practices seem to garner more power than others” (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003: 38).

Edonola ere, *Continua of biliteracy* deritzon ereduak (Hornberger, 2003a; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003) elkarlotuta dauden 4 dimentsio nagusi aurreikusten ditu, hala nola, testuinguruak, jabeak, edukiak eta ikasbideak, besteak beste. Dimentsio horietako bakoitzean sakontzeko, gainera, hiru *continuum* osagarri zehazten ditu. Guztira, beraz, 4 dimentsio eta 12 *continuum* aurreratzen ditu. Honenbestez, azter ditzagun, lehenik eta behin, ereduaren osagarri nagusi horiek, definizio eta adibide mailan bederen, ondoren gure lanerako aukeratuak ditugun elementuak zehaztu ahal izateko.

1.1. Testuinguruak

Hizkuntza eta hiztunen artean gertatzen diren joko-zelaiek osatuko lukete dimentsio hau. Definizioz, testuinguruak askotarikoak izan daitezke. Berez, hitz bakarreko unitatearen ingurumari linguistiko txikiena osatzen duen esalditik, nazioartean hizkuntzen banaketa sozio-funtzionala erabakitzen duen inguruabarra arteko multzoa osatzen dute testuinguruak. Nolanahi ere, testuinguru-aukera horretan subjektua, halaber, hiztuna da; horregatik, hiztuna eta hiztun-elkartea itzulituratzen dituzten joko-zelaiaren inguruabarrak ikertuko dituzte dimentsio honek. Ikerketa horretara bideratzen dira, hain justu ere, hizkuntzen soziologia eta soziolinguistika, eta une bakoitzean aztertzen duten joko-zelaiaren arabera hornitzen dira beste hainbat ikuspegi edo arloren ekarpenez. Hala nola, etnolinguistika, jurilinguistika edo psikolinguistika, besteak beste.

Etnolinguistikak, esaterako, hizkuntza eta kulturaren arteko harremanak aztertzen ditu (Aikio-Pouskari, 2009; Edwards, 1996; Etxebarria-Ayesta, 1991, 1995, 2003; Landau, 1996; Byram, 1998; Odriozola, 2008; Ros, 2002). Kultura definitzeko modu asko agertu dira, eta, gehienetan azaltzen da sinbolo kodea dela; hau da, gizatalde jakin baten balore, esanahi eta sentimenduen multzoa (kultura espirituala) eta ekoizten dituen produktu eta ekintzak (kultura materiala) elkarlotzen dituen sinbolo kodea. Sinbolo-sistema bezala, berriz ere, gizakiak sortua da kultura, eta, sorrera hori gauzatu ahal izateko testuinguruko gizartean oinarritzen da. Hortaz, ez dago kulturarik sortzen duen gizarterik gabe, ezta gizarterik zentzua ematen dion kulturarik gabe. Ikuspegi

horretatik kultura jakin baten osagarria da hizkuntza, beharbada kultura horren eraikuntzan eragilea eta beraren oinarria edo erdigunean dagoena. Horrez gain, hizkuntzaren bitartez gizarteak bere kultura eraiki, egituratu, eta belaunaldiz belaunaldi transmititzen du, eta, horri erreferentzia egiten diote elebitasuna bi kulturaren jabekuntzari lotzen dioten adituek, barbarako, Byramek (1993) edo Lemanek (1993). Ondorioz, gizataldeak bizi dituen aldaketak, kulturaren zein hizkuntzaren utzitako aztarnen bidez jarraitu daitezke. Bestalde, hizkuntzak zein kulturak egikaritzeko gizarte edo gizatalde bat behar dute, eta talde horretako egituraren antolaketan (berdin etnia, nazio edo estatu) ezinbesteko rola jokatzen dute biek ala biek. Horrela, irekitzen zaio bidea hizkuntzaren ikuspegi politikoari.

Ikuspegi politikoak zuzenki lotzen ditu hizkuntza eta gizartearen egituratu, antolatu eta gobernatu beharra. Ezin daiteke hizkuntza gabeko antolaketa politikorik irudikatu, haatik, zaila da munduko hizkuntzen estatus ezberdinak ulertzea politikaren eragina aztertzen ez bada, behintzat. Ikuspegi horretatik aztertuko da zergatik edozein hizkuntza nazio hizkuntza edo etnia bateko hizkuntza bihurtzen den, zergatik hizkuntza batzuk ofizialak diren, eta beste batzuek, ordea, ez duten estatus hori lortzen, edota zergatik hizkuntza batzuk lurralde edo eremu geografiko jakin batera mugatzen diren eta beste batzuek, aldiz, zibilizazio edo mundu osoko hedadura hartzen duten. Finean, dakitenek diotenez, hizkuntza bakoitzaren estatusa hizkuntza-komunitatearen indar politiko, ekonomiko eta sozial erlatiboek erabakitzen dute (Brezigar, 2006; Mäsch, 1993; Moreno-Cabrera, 2000; Odriozola, 1993, 2008).

Honenbestez, aginte politikoan daudenek hizkuntza-politikaren bidez hizkuntza-plangintza egikaritzen dute, hala nola, legeria, estandarizazioa, marketina, irakaskuntza edo corpus garapena, besteak beste; gerora soziolinguistikaren ekarpenez aztertu daitekeena (Fishman, 2006; Kanplan & Baldauf, 1997; Zalbide, Gardner, Erize & Azurmendi, 2006). Hizkuntza-plangintzak, besteak beste, hizkuntzaren irakaskuntza zehazten du eta, glotodidaktikak eredu komunikatiboa hobetsi zuenetik literaturak testuinguruaren garrantzia nabarmendu du (Altuna, 2003; Ashworth, 1973; Brown, 1994; Esnaola, 2003; Novo, Marpegán & Mandón, 2002).

Testuinguruak deritzon dimentsioaren azterketarako, *Continua of biliteracy* ereduak 3 *continuum*-en eta euren arteko elkarreraginaren azterketa proposatzen ditu:

mikro-makro *continuum*-a, ahozkoa-alfabetatua *continuum*-a eta elebakar-elebidun *continuum*-a, besteak beste.

Mikro-makro *continuum*-a. Soziolinguistikak, sorreraz geroztik, bereizi ditu mikro eta makro azterketa mailak. Mutur batean, testuinguru mikroenean, hizkuntzaren ezaugarri berezi bat testu edo diskurtso zati zehatz batean aztertuko litzateke (adibidez, Larrea & Rekalde, 2010); beste muturrean, testuinguru makroenean, berriz, hizkuntza eta hizkuntzen gizarte eta herrialdeko erabilera-moldeak aztertuko lirateke (berbarako, Cenoz & Gorter, 2006, 2009).

Gure ikerlanean *continuum* honen araberrako hiru testuinguru aukeratuko ditugu. Lehena, EAE mailakoa, hezkuntza-sistema elebarratik elebidunerako ibilbidea eta Ulibarri programaren bilakaera aztertzeko erabiliko duguna. Hurrena, ikastetxe mailakoa, ikastetxe bakoitzaren testuinguruan jokoan dabilzan aldagaiak zehazteko erabiliko duguna. Azkenik, hiztunaren mailakoa, hiztun bakoitzarengan eragiten duten inguruabarrak aztertzeko ere funtsezkoa izango zaiguna.

Testuingu elebidunen azterketarako makro-mikro *continuum*-a ezinbestekoa da, baina ondoko lerroetan agertzen diren biak, ahozko-alfabetatuak eta elebakar-elebidunak, ere informazio osagarria eta testuingurua ulertzeko funtsezko gakoak eskaintzen dituzte.

Ahozkoa-alfabetatua. Zentzu zabalenean, ahozko tradizioa giza-talde batek gizaldiz gizaldi bere jakintza, memoria, sinbolo-irudikapenak eta nortasunaren jarraipenerako erabili duen ahozko diskurtsoek osatzen dute. Alfabetizazioak, ordea, zentzu mugatuenean, testu idatziaren erabileraz baliatzeko gaitasuna adierazten du. Munduko hizkuntzei buruzko txostenak (Martí, Ortega, Idiazabal, Barreña, Juaristi, Junyent, Uranga, & Amorrortu, 2005) diotenaren arabera badakigu hizkuntza askok ez dutela oraindik kode idatzirik, edo, kodea izan arren, hiztunek ahoz baino ez dutela erabiltzen. Halere, gauza jakina da, alfabetizazioa eta ondorioz ematen den kultura idatziaren erabilera herriaren garapen, modernotasun eta askapenaren ezaugarri bezala hartzen direla.

Testuinguruaren azterketaren ikuspegitik, oinarrizkoa da testuinguruko hizkuntzak edo hizkuntzek egin duten ahozko-idatzizko ibilbidea aztertzea eta hiztunek zein proportzio edo mailatan eskolaratu diren eta zein hizkuntzetan alfabetatu diren jakitea.

Euskal esparrura ekarrita, euskarak, guk dakigula, egin duen ahozko ibilbidea idatzizko ibilbidea baino askoz luzeagoa eta zabalagoa izan da, eta, horrek askotariko eraginak izan ditu bai mendeetan euskara-erdaren nagusitasun-moldaeran –*dominance configuration*–, bai bete dituen gizarte-funtzioetan, eta, baita ere hiztunen alfabetizazioan. Eraginaren artean aipa daitezke, esaterako, gaur egun adin batetik gorako euskal hiztun garen ia-ia guztiok alfabetatuak garela, baina erdaraz alfabetatuak gaudela eta ezaugarri horrek egiten dugun euskara-erdaren erabileran eragiten duela. Prozesu berdinen beste ondorio batzuk dira, besteak beste, 1968an ekin zitzaiola euskara batuaren kodetzeari (Zarraga, 2010) edota ahozkoaren ñabardurak idazkietan agertzen zaizkigula (Aurrekoetxea, Esparza & Larrea, 2005). Edozelan ere, testuinguruko hizkuntzaren ahozkoa-alfabetatuak elkarren arteko harreman estua dutela gauza ezaguna da, eta mutur biei erreparatzea gomendatzen dutela adituek (Unesco, 2001, 2005) familia bidezko transmisioa hizkuntzaren biziraupenerako ezinbestekoa delako (Fishman, 1991) eta, aldi berean, irakurketa-idazketa prozesuan eragin zuzena duelako (Unesco, 1975).

Eskuartearen daukagun ikerketari begira, guk eskola bidezko euskararen normalkuntza aztertu nahi dugunez, *continuum* honetako mutur alfabetatua hobetsiko dugu. Edonola ere, hasieran aipatu dugun legez, Hornbergerren (2003a) ereduak alfabetizazio bikoitzaren –*biliteracy*– aukera jasotzen duelako, eta, EAEko hezkuntza-sistemak bi hizkuntza ofizialetan eskolatzea bultzatzen duelako aukeratu dugu guk, hain zuzen ere, eredu hau. Beraz, testuingu makroan alfabetizazio elebakarretik elebidunerako ibilbideak gure helburuei egokitzen den hausnarketa bidea irekitzen du.

Elebakar-elebiduna. Definizioz *continuum* honek elebakartasuna eta eleaniztasunaren arteko ibilbidea zehazten du. Alegia, aztergai hartzen dugun testuinguruan zein den hizkuntza edo hizkuntzen ezagutza eta erabilera.

Testuinguru mikroeneko mutur batean hiztun elebakarra legoke, beste muturrean, aldiz, hiztun eleanitza. Aztergaia hiztuna denean, hiztun horren jabekuntza

prozesuan hizkuntza edo hizkuntzei buruzko ezagutza erlatiboa neurtuko genuke. Zenbatean dakien edo dakizkien eta darabilen edo darabiltzan hizkuntza bat edo gehigo. Hiztunaren hizkuntza-jabekuntza prozesuan, maila ugari zehaztu dira, eta literaturan, bederen, sarri aurki daitezke hizkuntza bakarrari buruzko mailaketa asko, esaterako, Europako Erreferentzia Markoak bereizten dituen 6 mailak eta hauetariko bakoitzaren ñabardurak (Eusko Jaurlaritza, 2005b), edota hiztun elebakarra eta hiztun eleanitzaren arteko ezagutza eta erabilera-molde asko (Ada & Baker, 2001; Baker, 2000a; 2000b; Meuter, 2009; Pavlenko, 2009).

Testuinguru makroa denean aztertzen dena berdintsu gertatzen da. Kasu honetan biztanleria osoari erreparatuko litzaioke, eta, hizkuntzen ezagutzaren arabera hiztunen sailkapena egingo litzateke; bestela esanda, ingurumariko ezaugarri demolinguistikoak aztertuko lirateke. Hau da, zein den hiztunen sailkapena hizkuntza edo hizkuntzen ezagutzaren arabera. Horren harira datoz, literaturan agertzen diren elebitasun mailaketa ezberdinak (Baker, 2003a), berbarako, *III. Mapa Soziolinguistikoak* darabilen eroldaren arabera egindako bereizketa: elebidunak, elebidun hartzaileak eta erdaldun elebakarrak (Eusko Jaurlaritza, 2005c). Testuinguru makroetan, bestalde, ezaugarri demolinguistikoek hizkuntza edo hizkuntza-aldaeren banaketa sozio-funtzionalan eragiten dute, eta, horrenbestez, hizkuntza-ukipenaren fenomenoaren aurrean kokatzen gaituzte (Alvarez-Enparantza & Isasi, 1994; Ferguson, 1959; Moreno-Cabrera, 2000; Weinreich, 1968) eta erabilera-moldeak hizkuntzaren banaketa sozio-funtzionalaren arabera aztertzeraz behartzen gaituzte.

Gure lanaren helburuetarako *continuum* honetatik testuinguru makroetako ezaugarriak aztertuko ditugu. Horretarako, lehen-lehenik, hizkuntzen-ukipenaren fenomenoaz aztertuko dugu, biztanleriaren sailkapena elebakar-elebidun *continuum*-ean behatzeko, eta, euskara ukipen-egoeran egonik, gizarte mailako euskara-erdaren erabilera aztertzeko. Makro mailako testuinguruaren azterketa horrek, bestalde, zuzenean eskatuko digu Ulibarri programa eta beronek izan duen bilakaera ikuspegi berberetik azaltzea. Horren ostean, meso mailako testuinguruaren deskribapenak, berriz, ikastetxea kokatuta dagoen herriko ezaugarri demolinguistikoak eta hizkuntza erabilera indizeak aztertzea eskatuko du, azkenik, mikro mailako ikastetxearen hezkuntza-komunitateko kideen deskripzioa eta sailkapena egin ahal izateko.

1.2. Jabekuntza-prozesuak norbanakoan

Jabekuntza-prozesuen ikerketan murgiltzen da psikolinguistika, hizkuntza eta gizabanakoen arteko harremanak aztertuz. Horretarako, jaiotzatik aurrera umearen garapen prozesuan barne-hizketaren garapena ikertzen du, eta parez pare zuzenki lotuta dagoen pentsamenduaren garapena ere (Erriondo, Garagorri & Isasi, 1998; Sánchez-Carrión, 1991; Vygotski, 1981). Batzuetan, hizkuntza bakarraren jabekuntza-prozesua aztertu da, baina aurreko mendean hasita gero eta interes gehiago sortu du aldibereko bi edo hizkuntza gehiagoren jabekuntzak. Elebitasuna eta hizkuntzen arteko transferentzia eta elkarreraginak (interakzioak) ere aztertu izan dira hizkuntzaren eguneroko erabileran eta lorpen akademikoetan (Cenoz, 2009; Cenoz & Genesse, 1998; Cenoz & Perales, 2000; Cummins, 2006).

Dela zein dela, familia bidezko transmisioa edo hezkuntza bidezko ikasketa, jabekuntza-prozesuaren bidez komunikazio-gaitasuna lortzen du hiztunak. Definizioz komunikazio-gaitasuna hiztunak duen hizkuntzaren ezagutza eta hiztun-elkarteko edozein komunikazio-egoera zehatzetan era egokian erabiltzeko trebetasuna da, eta, hiztun berebean komunikazio-egoera batetik bestera, hiztun batetik bestera eta hiztun-elkarte batzuetatik beste batzuetara aldatzen da (Baker, 2001; Martínez de Luna, Isasi & Altuna, 2006; Pavlenko, 2009). Alabaina, komunikazio-gaitasuna gizarteko komunikazio-egoeretan garatzen da, eta, hizkuntza landu nahi bada “komunikazioa da bultzatu behar dena” (Erriondo et al., 1998:111), horretarako, hain justu ere, ezinbestekoa da testuingurua. Honen harira dator, Garzia-Garmendiak dioena: “Komunikazioan dena dago denarekin lotuta” (2008:23).

Edonola ere, norbanakoak testuinguruarekin elkarreraginean jasotzen du hizkuntza, eta, horregatik, hain zuzen ere, harreman horietan hizkuntza eta kultura batera doaz. Hortaz, biak nortasunaren seinale bereizgarri (Amorrortu, 2003; Blackledge, 2004; Odriozola, 1998; UNESCO, 2001) eta norbanakoen eta taldeko nortasunaren “esentzia” edo irudikapen bihurtzen dira (Egbo, 2004; Giampapa, 2004; Madariaga, 1996, 1998). Alabaina, nortasunaren eraikuntzan ezinbestekoak dira gutxienez “nia” eta “bestea”, eta horrexek prozesua psikosozial bihurtzen du. Jatorriz edo etxean ikasten denean, familiako kideekin ditugun harremanen bidez garatzen da (Erriondo et al., 1998; Fishman, 1990, 1991). Ni (edo gu) eta bestea (edo besteak) hizkuntza bereko hiztunak ez garenean, aitzitik, ukipen-egoera horretaz ohartzen gara,

eta, ondorioz, geure eta besteen hizkuntzei buruzko jarrerak, balorazioak, sinesmenak, iritziak, diskurtsoak eta irudikapenak eraikitzen hasten gara (Baker, 1992; Fishman, 1989, Hernández, Olaso & Martínez de Luna, 2006; Joly, 2004; Madariaga, 1994; Mills, 2004; Rojo, Madariaga & Huguet, 2010; Weinreich, 1968).

Behin “bestearen” izaeraz ohartu denean, elebitasun edo eleaniztasun fenomenoaren aurrean jartzen da norbanakoa (Baker, 2003a; Baker & Prys-Jones, 1998), eta “besteena den” hizkuntzaren jabekuntza-prozesua modu gehigarrian edo kengarrian bizi dezake. Bizipen horiek motibazio, jarrera, leialtasun eta nortasunaren eraikuntzan rol garrantzitsua jokatu dute, eta baita gizabanako horrek bigarren hizkuntzaz jabetzeko jarraituko duen prozesuan eta lorpenetan ere (Arratibel, 2001). Azkenik, hizkuntzaren jabekuntza hezkuntza-sistema formalaren bidezko prozesu bihurtzen denean psikopedagogiarekin (Huguet & Madariaga., 2005; Idiazabal, 1998; Rojo et al., 2010) eta glotodidaktikarekin aurkitzen da aurrez aurre (Cenoz, 2009; Ruiz-Bikandi, 2000a, 2000b).

Jabekuntza-prozesuari lotzen zaizkio, baita ere, hiztun elebidunak lortzen duen komunikazio-gaitasunaren ezaugarri bereziak (Baker, 2000a, 2003a; Baker & Prys-Jones, 1998; Cenoz, 2009; Cenoz & Genesee, 1998; Genesee, 1998). Aldeak alde, komunikazio-gaitasunari atxikitzen zaizkion lau alderdiak kontuan hartuta, hala nola, soziolinguistikoak, pragmatikoak, diskurtsiboak eta estrategikoak, hiztun elebidunak ez ditu alderdi horiek guztiak, banan-banan, bikoizten. Beste era batera esanda, “Thus, although all the components that are generally regarded as part of communicative competence among monolinguals may be necessary for effective communication in multiple languages, multilingual competence presents specific characteristics that distinguish it from monolingual competence” (Cenoz & Genesee, 1998: 19).

Horregatik, hain zuzen ere, elebidun osoaren errepertorio komunikatiboa funtsezkoak diren hiru *continuum*-ek ebatzen dute Hornbergerren (2003a) esanetan, eta, beraz ezinbestekoak dira bigarren dimentsio honen azterketan: hartzaile-ekoizle *continuum*-a, ahozkoa-idatzia *continuum*-a eta H1-H2ren arteko transferentziak, besteak beste.

Hartzaile-ekoizle gaitasuna. Ulermena ekoizpen prozesuaren aurrekoa dela entzun izan dugu sarri; ama-hizkuntzaren zein bigarren hizkuntzaren jabekuntza izan, hiztunak jarraitzen duen zentzuzko sekuentzia honako hau dela: entzun, hitz egin, irakurri eta idatzi. Hornbergerrek (2003a) azken garaiko ikerketa ugariaren errebisioa egin ondoren frogatutzat ematen du hizkuntzaz jabetzean, berdin ama-hizkuntzaz den, atzerriko hizkuntzaz den, edo aldi berean bi hizkuntzaz den, ulermena eta ekoizpenaren arteko harremana ez dela norabide bakarrekoa; batean lortutako aurrerapenek bestearen aurrerapena ekar dezaketela. Beste era batera esanda, entzumena-ahozkoaren zein irakurmena-idazmenaren garapenak hartzaile-ekoizle *continuum* batean zehar gertatzen direla.

Ahozkoa-idatzia gaitasuna. Hartzaile-ekoizle dikotomiari buruz esandakoa ahozkoa-idatziari ere aplika dakioke. Esperientzia ugariaren argitan (Ada, 1988; Creese & Martin, 2003; Hornberger, 2003a; Martínez de Luna, Isasi & Altuna, 2006; Sanchez-Carrión, 1991) ezin daiteke esan ahozko-gaitasuna idatzizko-gaitasuna baino aurrerago gertatzen denik. Jakin badakigulako hainbat eta hainbat idatzizko ekimen ahozko ekoizpenei zuzenki elkarlotuak gertatzen direla, eta hainbat hizlari elebidunek erakusten dutela ahozko-gaitasunaren eta gaitasun idatziaren jabekuntza-prozesua ez dela halabeharrez norabide bakarrekoa. Bai ahozkoa eta bai idatzia komunikazio-gaitasun diskurtsiboan oinarritzen direla. Horixe, hain zuzen eta hain zehatz, adierazten du Garzia-Garmendiak honako hau dioenean: “argi eta garbi daukat: testu egokiak sortzen ikastea da ahozko komunikazio gaitasuna behar bezala lantzeko lehen urratsa, eta gainerako guztiaren oinarri ezinbestekoa”(2008: 43).

H1-H2ren arteko transferentzia. Elebitasun osoaren garapenean, aurreko *continuum* guztiez gain H1 eta H2ren arteko elkarreragina ere *continuum* baten bidez azal daiteke. Hau da, hiztun elebidunen jabekuntza-prozesuan hizkuntza batean lortutako garapena zein neurritan den lagungarria edo kaltegarria bigarren hizkuntzaren jabekuntzan. Izan ere, bi prozesuen artean *transferentziak* edo *interferentziak* gerta daitezke. Edo, bestela esanda, H1ean lortutako aurrerapenek H2ren jabekuntza erraz edo oztopa dezakete.

Sarri aztertu izan den gaia dugu hau. Ugaria da gaiaren inguruan metatu den literatura, labur beharrez, esango dugu 1953an Uriel Weinreichek bere *Languages in contact* (1968) lana aurkeztu zuenetik, gurean eta munduko hainbat tokitako

esperientzien errebisioetan transferentziaren ikuspuntua interferentziaren ikuspuntuari gailendu zaiola azken garaian (Baker, 2003a; Brown, 1994; Cenoz, 2009; Cummins, 1979, 2000; Galindo, 2006; Hornberger, 1990; Huguet, 2009; Meuter, 2009; Pavlenko, 2009; Ruiz-Bikandi, 2000b, 2000c; UNESCO, 2005).

Gainera, aipatutako adituek H1 eta H2 edo H3ren arteko transferentzien eragina aztertzean, frogatutzat jotzen dute hasiera batean interferentzia itxura duen hori, hobe azaltzen dela H1eko gaitasuna H2ra egokitzeko ahalegin bezala, eta zenbat eta H1ean oinarri sendoagoa eta garapen jarraituagoa izan, hainbat eta handiagoa H2a garatzeko potentziala (Cenoz, 2009; Huguet, 2009; Ruiz-Bikandi, 2000c).

H1 eta H2 edo H3ren arteko transferentziaren gaiak, besteak beste, *interlingual* (Weinreich, 1968), *interlaguage* (Brown, 1994; Selinker, 1972), edo *translanguaging* (Williams, 1994) fenomenoak deskribatzeko kontzeptuak sortzera eramanez ditu ikerlariak eta hizkuntza-pedagogoak, era batera edo bestera, aipatutako *continuum*-aren une ezberdinak bereiztuz.

Gure lanerako jabekuntza-prosezua deritzon bigarren dimentsioak eta dituen hiru *continuum* osagarriek irekitzen dituzten aukera guztietatik, batez ere, hezkuntza bidezko jabekuntza jorratuko dugu, eskuartean daukagun helburua eskola bidezko euskararen normalkuntza aztertzea delako. Halere, gure hezkuntza-sistemak ofizialak diren bi hizkuntza eta, gutxienez, atzerriko beste hizkuntza baten jabekuntza-prozesuak ahalbidetzen ditu eta, horregatik darabilgu, hain zuzen ere, Hornbergerren erreferentzia markoa; *Continua of biliteracy* deritzon ereduak bi edo hizkuntza gehiagoren jabekuntza-prozesuak jasotzen dituelako.

Lehenik, testuinguru makroenean EAeko hezkuntza-sistemak izandako bilakaera aztertuko dugu, ondoren ikastetxeko testuinguruan hizkuntza-ukipenak duen neurria eta jabekuntza-prosezuen diseinuak zehaztuta dauden edo ez aztertzeraz eramango gaitu eta, azkenik, hiztunengan ahozko-idatzia *continuum*-a sakontzera bideratuko gara.

Edonola ere, ahozko-idatzia deritzon *continuum*-ak gure ikerketaren zatirik garrantzitsuena ebazten du. Gerora ikusiko dugunez, euskararen ahozko eta idatzizko

erabileran eragitea da gure lanaren azken xedea, horregatik, azterlanerako *continuum* honen eskola-elkarteko kide guztien komunikazio-gaitasuna eta funtzioen araberako erabilera hartuko ditugu aintzat: ikasleak, gurasoak, irakasleak eta langile ez-irakasleak.

Bigarren dimentsio horren gainerako alderdiak ere jasotzen ditu azterlanak, besteak beste, hiztunaren jabekuntza-prozesuan euskararekiko gizarte-irudikapenek duten eragina ikertzen dugunean, hala esku-hartzeetan nola jardueretan, bederen, ahozko-idatzizko alderdiak, hartzaile-ekoizle alderdiak eta euskara-erdaren elkarreraginak lantzen eta jasotzen direnean.

1.3. Edukia

Edukia zentzua, esanahia eta kultura adierekin lotzen da. Alde batetik hizkuntzaren bidez lantzen eta eraikitzen den edukiarekin eta, bestetik, hizkuntza bera edukiz betetzen eta hornitzen duen kulturarekin. Horregatik diote adituek: “knowing two languages is inextricably linked to knowing two cultures” (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003:50). Eskolaren ikuspegitik, curriculumak zehazten du landuko den edukia eta Ikastetxeko Curriculum Proiektuan (aurrerantzean, ICP) adosten da; betiere hezkuntza-sistema arautzen duen lege-markoan xedatuta dagoenari jarraiki.

Edukiaren azterketarako hiru *continuum* proposatu dira, hala nola, gutxiengoan eta gehiengoan arteko *continuum*-a, literatura-hizkuntzaren eta herri-hizkuntzaren arteko *continuum*-a, eta, azkenik, testuingurutik kanpoko eta testuinguratua denaren arteko *continuum*-a. Izan ere, edukiari lotutako hiru *continuum*-ak sarri erabili ohi dira curriculumak eta hezkuntza bidezko hizkuntzaren jabekuntzaren ikerketan, eta, daukaten garrantzia behin baino gehiagotan nabarmendu da literatu pedagogikoan (Bilbao, 2002; Erriondo et al., 1998; Iztueta, 2000, 2002; Jaffe, 2003; Perez-Urraza, 2007; Skilton-Sylvester 1997, 2003; Torres, 1991). Ondoko atalean ikusiko dugunez, dimentsio honetako hiru *continuum*-ak hagitx erabilgarriak izan daitezke ikastetxeek zehazten duten curriculumak, darabiltzaten baliabideak eta antolatzen dituzten jarduerak aztertzeko.

Gutxiengoena-gehiengoena. Gizartean hizkuntza batzuei beste batzuei baino estatus txikiagoa aitortzen zaie, eta, hizkuntza horri lotua dagoen edukiari (edo kulturari) ere eskolak eta gizarteak estatus txikiagoa aitortzen diote. Gutxiengoena-

gehiengoena deritzon *continuum* honek alfabetizazio bikoitza kultura bikoitza bihurtzen du. Alfabetizazio bikoitzeko ikuspegian inplizitu baitago gizarteko aginteek, usadioz, ahalmen edo garrantzi handiagoa eman izan dietela hizkuntza eta kultura indartsuei, eta horietan irakurtzen eta idazten irakasteari, ahuldutako hizkuntzei eta kulturei, eta horietako ahozko transmisioari baino. Alfabetizazio bikoitzaren aldarrikapenak (Baker, 2003a; Creese, 2003; Fishman, 1989, 1991; Skilton-Sylvester, 2003; Unesco, 2005) eskolari eskatzen dio etxeko hizkuntzan eta kulturaren oinarrituz hortik gorako ezagutza eraikitzeke. Modu horretan eskolak eskaintzen duen ezagutza, –alegia curriculum ofiziala– eta ikasleak ingurumarratik jasotzen duen ezagutza uztartuko lirake; horrela, eta ez bestela, gutxiengoek, –alegia, ahots zein botere gabekoek– euren esperientzia eta bizipenak hitzez eta idatziz adierazteko aukera izango lukete.

Literatura-hizkuntza eta herri-hizkuntza. Irakaskuntzan literatura-hizkuntza azaltzen da gehienetan. Herri-hizkuntzari, berriz, edo ez zaio curriculumetan tokirik egiten edo oso leku txikia eskaintzen zaio, nahiz eta ahozko literatura kultura-sinbolo aberatsez eta produktu ugari hornitua egon, antologia askotan ikus daitekeen bezala (Ada, 1988; Etxaniz, 2005a, 2005b; Fishman, 1989; Mendiguren-Elizegi & Izagirre, 1998; Urquizu, Olaziregui, Alzibar, Aldekoa, García & Chueca, 2000).

Testuingurutik kanpoko eta testuinguratua. Testuinguru fisikoak, sozialak eta kulturalak ematen dio zentzua testuari eta hizkuntzari. Testuinguruak biltzen ditu hiztunek partekatzen dituzten erreferentziak, eta horiei esker hiztunek ulertzen dute elkar. Testuinguratua dagoenak zentzua eta xedea ditu. Testuingururik ez duen testuak ez du ezer adierazten, zentzugabea da, ez du helbururik, ez du komunikazio funtziorik betetzen.

Hizkuntza-psikopedagogia eta psikolinguistika jakintza-arloek ondo deskribatu dute *continuum* honen pisua hizkuntzen jabekuntzarako zein pentsamenduaren garapenerako; glotodidaktikak, berriz, sakon aztertu du hizkuntzen irakaskuntzarako metodologia onenaren bila (Ashworth, 1973; Baker & Prys-Jones, 1998; Erriondo et al., 1998; Harmer, 1988; Lewis & Hill, 1990; Nunan, 1989; Skilton-Sylvesterrek, 2003b).

Gure ikerlanari begira, edukia deritzon hirugarren dimentsioa eta aurkeztutako hiru *continuum*-ak hizkuntza-plangintzaren mamiaz hausnartzeko darabiltzagu;

proposatzen diren helburu, jarduera eta baliabideen azterketarako. Edukiak hizkuntza-plangintza hezurmamitzen du, eta, horregatik, curriculumaz hausnartzeko darabilgu. Gainera, eskolak irakasten dituen hizkuntzak curriculumaren edukia direnean, *Continua of biliteracy* ereduaren laugarren eta azken dimentsioa agertzen zaigu: ikasbideak.

1.4. Ikasbideak

Ikasbidea kontzeptuak hizkuntza edukia ikasteko bidea *–media–* edo bitartekoa dela adierazten du. Adiera horrekin, dimentsioak bi alderdi aztertzen ditu aldi berean. Batetik, hizkuntza bakoitzaren ezaugarriak eta egitura deskribatzearen ardura hartzen du linguistikaren laguntzaz. Bestetik, glotodidaktikaren eskutik, delako hizkuntza horren ezaugarriak aintzat hartuta, nola komeni den irakastea hausnartzen du.

Linguistika deritzon jakintza-arloaren interes nagusia hizkuntza eta bere egituraketa da. Sapirorek (1974) zioen bezala, hizkuntza gizakiari dagokion metodoa da; beren-beregi sortutako sinbolo-sistema baten bitartez ideiak, emozioak eta nahiak adierazteko. Sinbolo-sistema delako, zeinu bakoitzak zerbait irudikatzen du, eta irudikapen gaitasun horrek bereizten du gizakiaren hizkuntza beste lengoia edo komunikazio-sistema guztietatik.

Zeinuak kode baten bitartez konbinatzen dira, eta hizkuntza jakin bateko zeinuen konbinazio legeek hizkuntza horretako gramatika osatzen dute. Zeinu bakarraren zein zeinu konbinazioen esanahia, ordea, semiologiaren ardura da. Gainera, egitura bezala hizkuntza dinamikoa da; gizakiaren beharrezan araberak aldatuz, berrituz eta egokituz doala, alegia. Horregatik, hizkuntzaren tokian tokiko aldaerak dialektologiak aztertzen ditu.

Alfabetizazio bikoitza edo eleanitza eskaintzen duen hezkuntza-sistemak bi ikasbide (edo gehiago) darabiltza irakaskuntzan, prozesuaren amaieran ikasle-jendea bi hizkuntzen (edo gehiagoren) jabe izan dadin. Horretarako, dakitenen esanetan, garrantzi handikoa da glotodidaktikaren ekarpenak kontuan hartzea eta direlako ikasbideon sarrera, lanketa eta ezaugarriak alde aurretik ondo antolatzea Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuan (aurrerantzean, IHIP).

Adituen ustetan (Cenoz, 2009; Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 2009; Euskararen Gizarte Kontseilua, 2009; Ferrer, 1997; Hornberger, 2003a; Iza, 2010; López-Mezquita, 2007; Miret & Bikandi, 1997; Ruiz-Bikandi, 1997), ikasbideek nolakoak diren eta zein modutan irakatsi eta erabiltzen diren eragina dute norbanakoaren hizkuntza garapenean eta hizkuntzen arteko transferentzia potentzialean. Halere, Valdesen (1997) murgiltze programetako esperientziak hurbiletik miatu ondoren, goian esandakoari honako hiru ohar gehitu zizkioten Hornberger eta Skilton-Sylvesterrek (2003):

Three issues that deserve closer attention: (1) the degree to which modifications that may be made in the use of the minority language (to accommodate language majority children) may in fact be detrimental to the primary language development of minority children; (2) the ways in which intergroup relations among children in school are shaped by societal attitudes and structures outside the school despite the best intentions of those within the school; and (3) the question of who will in fact be the main beneficiaries of the language resources developed in the program. (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003: 56)

Ikasbideak deritzon dimentsioaren hausnarketarako *Continua of biliteracy* ereduak honako hiru *continuum*-ak proposatzen ditu: aldibereko edo elkarren segidako agerpena, antz handiko edo antz gutxiko hizkuntza-egiturak, eta, azkenik, idazkera konbergentea edo dibergentea. Hasierako ereduaren gainean eta EAeko irakaskuntza eleanitzari egokituz, Cenozek (2009) *Continua of Multilingual Education* deritzon markoa lantzeko hiru *continuum* gehigarri proposatzen ditu, hala nola: hizkuntza arloa *–subject–* bezala irakasten denean; hizkuntzak ikasbideak *–languages of instruction–* bezala erabiltzen direnean, eta, azkenik irakasleen *–teachers–* hizkuntza-gaitasuna.

Aldibereko edo elkarren segidako agerpena. Asko idatzi eta ikertu izan da hizkuntzak ikasteko adin egokienari buruz; beste hainbeste, ikasleak hizkuntzetara murgiltzeko denboralizazioa eta prozedurari buruz (Ashworth, 1973; Cenoz, 1998, 2009; Baetens-Beardsmore, 1993; Genesee, 1998; Genesee et al., 1986; Hoffmann, 1998). Nolanahi ere, Hornbergerren eta Skilton-Sylvesterren iritziz “There is increasing recognition that type and degree of bilingualism have more to do with systematic use of the two languages than with age of acquisition” (2003: 23). Euskal esparruan, gai horrek lotura zuzena du A, B eta D ikastereduen ezarrerarekin (Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 2007a) eta mende-laurden luzeko esperientziaren argitan, aditu gehienek bat datoz goiko iritziarekin. Hau da, hizkuntza elkarreraginean erabiltzeko

aukerek zerikusi eta eragin gehiago dutela hiztunak lortzen duen komunikazio-gaitasunean, hiztun horren adinak edo prozesuaren denboralizazioak baino, (Artola, Basterretxea, Berasategi, Olaziregi, Sierra & Zalbide, 1991; Erriondo et al., 1998; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009; Eusko Jaurlaritza, 2009; Ruiz-Bikandi, 2000b, 2000c, 2000e).

Aldibereko elebitasuna aukeratu ala elkarren segidako moldea aukeratu, dakitenek gomendatzen dute H1aren jabekuntza ez alboratzea ikaslea hiztun osoa bihurtu arte (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003; Ruiz-Bikandi, 2000a, 2000b; Unesco, 2005), eta, testuingurua hurbiletik jarraitzea ikasleek lortzen duten komunikazio-gaitasuna zuzenago lotzen delako hizkuntzek inguruabarrean duten estatusarekin jarraitutako ikastereduarekin baino (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003; Fishman, 1991).

Antz handiko edo antz gutxiko hizkuntza-egiturak. Erraza da ulertzea ez dela gauza bera familia bereko bi hizkuntzetan alfabetatzea, hizkuntza bereko bi aldaeretan edo alde linguistiko handia duten bi hizkuntza ezberdinetan alfabetatzea (Cenoz, 2009; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003). *Continuum* honi lotzen zaizkio, baita, tokian tokiko hizkuntza-aldaerak eta diglosia, hizkuntza edo aldaera bakoitzak duen estatusa, eta betetzen dituen funtzioak (Etxebarria-Ayesta, 1991, 1995, 2003; Fishman, 1967; Goikoetxea, 2003; Makazaga, 2010).

Idazkera konbergentea edo dibergentea. Alfabetizazioaz ari garela idazkera premiazko osagarria da. Munduko hizkuntzen artean idazkera-sistema ugari daude, horregatik alfabetizazio bikoitzak edo anizkoitzak bultzatu aurretik, hizkuntza horien idazkera-sistemak konbergenteak edo dibergenteak diren aztertu behar da (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003; Moreno-Cabrera, 2000).

Laugarren dimentsioak hizkuntza normalkuntza proiektua zuzenki lotzen dio ikastetxeko hizkuntzen curriculuma zehazten duen Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuari (IHIP). Hau da, nola egituratuko den hizkuntzen irakaskuntza ikasketa prozesu osoan eta zenbatean dabilzan curriculumaren ikasbide legez.

Zuzenean erreparatuko diegu Cenzek (2009) *Continua of Multilingual Education* deritzon markoan proposatzen dituen hiru *continuum* gehigarriei, besteak beste, hizkuntza arloa –*subject*– denari; hizkuntzak ikasbideak –*languages of instruction*– denari, eta, azkenik irakasleak –*teachers*– denari. EAEko hezkuntza-sistemaren bilakaera azaltzeko ezinbestean aztertu behar da euskara, aldi berean, arloa eta ikasbidea dela, eta ezaugarri horri lotuta agertzen diren ikasteredu elebidunak, A, B, D ereduak. Funtsezko garrantzia emango diogu, geuk ere, irakasleen hizkuntza-gaitasunari, prestakuntzari eta irakasleek egiten duten euskararen ahozko zein idatzizko erabilerari.

2. Hizkuntza-ukipena eta hizkuntza-plangintza

Continua of biliteracy deritzon eredu berariak sortua da ukipen-egoeran dauden hizkuntzen ingurumariak aztertu, ikertu eta sailkatzeko. Ereduak, gainera, goian azaldutako lehen dimentsioan –testuinguruak deritzon– berariak aipatzen du hizkuntza-plangintzak duen garrantzia. Hortaz, labur bada ere, hizkuntza-ukipenari eta hizkuntza-plangintzari eskainiko dizkiegu hurrengo lerroak, batik bat, bietatik eratorritako hainbat kontzeptu erabiliko direlako ondorengo ataletan.

2.1. Hizkuntza-ukipena

Hizkuntza-ukipena kontzeptua, guk dakigula, aurrena Bloomfieldek eta Weinreich 1953an aipatu eta ikertu zuten:

Two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. (Weinreich, 1968: 1)

Bi hizkuntza edo gehiago erabiltzeko gai diren hiztun-elkarteetan gertatzen da hizkuntza-ukipena. Goiko aipuan, idazleak argitzen duenez, bi hizkuntza ukipen-egoeran daude pertsona berdinek bata eta bestea aldizka erabiltzen dituztenean. Esan nahi baita, bi hizkuntzak erabiltzeko gai diren hiztun elebidunak direla ukipen-egoeraren *locusa*. Eredu geografiko batean edo leku zehatz batean dagoen pertsona multzoa elebakarra bada, ez dago ukipen-egoerarik. Eredu geografikoak hizkuntza-ukipenaren itzulgingurua jartzen du, eta, inguru horretan dauden hiztun guztietatik, bi hizkuntzak erabiltzeko gaitasuna dutenak dira elebidunak.

Hizkuntza-ukipena fenomenoaren alderdi estrukturalari ekinez, arestian aipatutako H1 eta H2ren arteko interferentziak luze eta zabal ikertu zituen Weinreich (1968) eta horrezaz gain beste alderdi batzuen garrantzia nabarmendu ere. Hala nola, hiztunari eta hiztun-elkarteari dagozkienak; norbanakoaren hizkuntza-gaitasuna, ezagutza maila, gaien araberrako espezializazioa, ikasmoldea, eta, azkenik, hizkuntzarekiko jarrerak, besteak beste. Hiztun-elkarteei begira, eta, batik bat, gure lanerako esanguratsuak direnen artean, honako hauek zehazten ditu: hiztun elebidunek osatzen duten taldearen tamaina eta gizarte-kulturaren homogeneousotasuna edo heterogeneousotasuna, hiztun elebidunen proportzioak azpi-taldeetan, hizkuntzekiko jarrerak, kulturarekiko jarrerak, elebitasunari buruzko jarrerak, hizkuntza bateko edo besteko mintzajardunean egindako akatsekiko tolerantzia edo intolerantzia, eta, azkenik, hiztun elebidunek hiztun elebakarrekin dituzten harremanak.

Weinreich (1968) ukipen-egoeraren fenomenoak ikuspegi eta jakintza-arlo anitzetik aztertzea gomendatzen du, tartean soziologiaren ikuspegia beren-beregi aipatuz. Bestalde, gizarte mailako elementuen artean, geroari begirako ikerketa ildoak aipatzean, besteak beste, honako hauek aztertzea gomendatzen du:

- Ukipen-egoerako hizkuntza bakoitzak betetzen dituen esparru sozio-funtzionaletan gertatutako “language shifts” (Weinreich, 1968:107), edo “mintzaldatzeak” (Zalbide, 2003:2) edo, bestela esanda, “hizkuntza ordezkapenak” (Zalbide, 2003: 25).
- Mintzaldatze horiek nagusitasun-moldaera *–dominance configuration–* ezberdinen arabera aztertu beharko lirakeela dio, ez omen baita nahikoa ukipen-egoerako hizkuntza batek besteak baino ospe gehiago edo gizarte-balio gehiago duela esatea. Horren harira, hizkuntzari bizirik eusteko ahalegina edo hizkuntza leialtasuna, *–language loyalty*, (Weinreich, 1968: 108) – aipatzen du.
- Azkenik, hizkuntza-ukipenaren bilakaeran denborak duen garrantzia nabarmenduz, ikerketa longitudinalen alde egiten du, hurrengo dioenean: “Language shift, like interference, can and ought to be studied carefully against time” (Weinreich, 1968:108).

Weinreich irekitako bideari eta emandako aholku-gomendioei aditu askok eta askotarikoak ekin diote, horietako bat da hizkuntza-plangintzaren adibideen azterketa eta teorizazioa.

2.2. Hizkuntza-plangintza

Hizkuntza-plangintzak, hizkuntza-soziologiaren aparteko adar bat osatzen du eta, guk dakigula, kontzeptuaren iturburuak Haugenen (1966, 1983) *language planning model* eta Klossen (1969) *language status planning* eta *corpus planning* arteko bereizketan aurki daitezke. Hori dela eta, argitalpen askotariko gai bihurtu da, hemen labur beharrez, horiek guztietako lau hartuko ditugu hizpidetzat: Cobarrubiasek eta Fishmanek (1983) egindako bilduma, Kaplanek eta Baldaufek (1997) praktikaren azterketatik egindako teorizazioa, Erland-Gadeliik (1999) UNESCOrentzat egindako mundu mailako deskripzioa, eta, azkenik, euskaraz gurera egokitua Zalbidek (2003) darabilena.

Kaplanek eta Baldaufek (1997) biltzen dituzten hizkuntza-plangintzaren definizio guztietatik honako hau aukeratu dugu hemen:

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 & Baldauf, 1997: 3)

Zentzurik zabalenean, aditu hauentzat hizkuntza-plangintza gizarte mailako plana da, irizpide, lege eta araubide (hizkuntza politika), aldaketa-arau, sinesmen eta praktika multzo batez osatua, zeinek gizarte horretan egiten den hizkuntzaren erabileran era antolatuan esku-hartu nahi duen. Aldaketa horren subjektua hiztun-elkartea da, eta, berriz, aldaketaren objektua hizkuntzaren erabilera. Bestela esanda, hizkuntza-plangintza gizarte mailako arazoren bat konpontzeko aldaketa antolatua da (Zalbide, 2003, 2007a), edota, “the organized pursuit of solutions to language problems” (Fishman, 1983:382). Hari berari ekinez, Erland-Gadeliik honako hau dio:

Presumably every multilingual political unit, in which some languages are stronger and others are weaker (which often means that the latter are endangered), can be called a linguistically problematic area. [...] In fact, every region on the world where languages come into contact [...] is relevant in this context. (Erland-Gadeliik, 1999: 5)

Hau da, hizkuntza-plangintzak, ez daude ezinbestean ukipen-egoerei begira diseinatuak, alabaina, nahitaezkoak dira eremu politiko eleaniztunetan sortzen diren arazoei eta nahasteei era antolatuan erantzuteko.

Hizkuntza-plangintzako eragileak eta eramolde nagusiak

Hizkuntza-plangintzako aktoreak edo eragile nagusiak, Kaplanen eta Baldaufen (1997) esanetan, besteak beste, honako lau hauek dira: (1) gobernu agentziak maila gorenean, (2) hezkuntza-administrazioak, sarri, goi-mailako beste egitura baten esanetara, (3) gobernu gisako edo gobernuz kanpoko erakundeak, eta, (4) beste hainbat talde edota norbanako esanguratsu. Izan ere, garrantzi handia dute eragile horiek guztiek, batzuk aginpidea eta bitartekoak dituztelako; besteak planaren bezeria direlako eta hizkuntza-erabilera eguneroko bizitzako gizaki ororen premia delako. Zentzu horretan, adituek diote hainbat hizkuntza-plangintzek huts egin dutela, batik bat, oinarritzko eginkizun estrukturalak bete gabe gelditu direlako:

In sum, language policy is everybody's business, and without the help of the communities involved, as well as of the larger community, a stable language ecology will not develop and no amount of planning is likely to bring sustained language chance. (Kaplan & Baldaufen, 1997:14)

Antzeko iritzia du Cobarrubiasek, hizkuntza-plangintzako eragile nagusizat norbanakoa jotzen duenean. Bere esanetan gizarteko alor askotako garapen-egitasmoetan ez bezala, hizkuntzarekin zerikusia duten planetan funtsezkoa da norbanakoaren eginkizuna:

Language planning decisions have, by and large, mostly been made by individuals. The situation closest to organizational decision making in the area of language planning has been carried out by language academies, although most of the work of the academies has been devoted to corpus-planning, following status-planning decisions made by individuals. (Cobarrubias, 1983:58)

Honenbestez, eta eragileen jardunak har dezakeen norabidearen ikuspuntutik, bi eramolde nagusi ager daitezke, hala nola, goitik beherako plangintza edo *top-down* delakoa; hots, agintean dauden gobernu eragileek diseinatua eta bultzatua. Eta, behetik gorako plangintza edo *bottom-up* deritzona; hau da, biztanleria osoak edo hiztun-elkarte batek eskatua eta bultzatua.

Hizkuntza-plangintzako xedeak

Aditu gehienen idazkietan (Erland-Gadelii, 1999; Fishman, 1983; Kaplan & Baldauf, 1997; Larrea-Mendizabal & Bilbao-Sarria, 2010; Zalbide, 2003) Haugenen (1983) ereduari jarraituz, bi xede nagusi aurreikusten zaizkio hizkuntza-plangintzari: hizkuntzaren alde linguistikoaren lanketari lotuta dagoen corpusaren plangintza –*corpus*

planning– edo Haugenen hitzetan “seleccion of norm and codification of norm” (1983: 270), eta hizkuntzaren gizarte alderdiari lotuta dagoen estatusaren plangintza –*status planning*– edo “implementation of function and elaboration of function” Haugenen hitzetan (1983:270).

Aurreko bi xedeei Cooperrek (1989) hirugarren bat erantsi zion: *acquisition planning* deritzona; hau da, ez dakitenei irakatsiz, hizkuntza eskuratzen lagunduko duen plana. Azkenik, Fishmanek (1991) laugarren bat erantsi zien goikoei: *community fostering* delakoa eta Zalbidek “hizkuntza ahulari belaunez belauneko iraupen-bidea bermatzea eta hiztun-elkarteari bere neurriko esparru berriak zabaltzea” (2003:19) legeaz azaltzen duena

Lau xedeok funtsezkoak dira lan honetarako. Izan ere, lau xedeok orpoz orpo elkarlotuak doazelako denei aldi berean erreparatzea merezi du, berdin da zein testuingurutan gauzatzen den hizkuntza-plangintza. Nolanahi ere, gure lanean irakaskuntzaren bidezko plangintza aztertuko denez gero, hirugarren xedeari, *acquisition planning* delakoari alegia, lerro batzuk gehiago eskainiko dizkiogu.

Zalbidek hiru helburu aurreikusten dizkio irakaskuntzaren bidezko hizkuntza-plangintzari:

(a) *ikasle-jendeari hizkuntza jakin bat eskuratzea, L2 edo atzerri-hizkuntza moduan. [...] (b) bertan bizi den ikasle-jendeak bere aurrekoen, bere arbasoen hizkuntza galdua berreskuratzea: gure eskoletako A, B eta D erduetako ikasle erdaldun gehienak (arbaso euskaldunik zuten neurrian) multzo honetan sartzekoak dira. Neska-mutilen eta helduen berreskalduntzea, hortaz, bigarren multzo honetakoa da bete-betean. (c) etxetik (partez edo osoz) euskaldun diren ikasleak euskaraz eskolatzea (gehi, helduen kasuan, euskaraz alfabetatzea). Normalean language maintenance esan ohi zaio eskola-saio horri. Hori ere acquisition alorrean sartzan du ordea Cooperek. (Zalbide, 2003:31-32)*

Edonola ere, adituen esanetan hezkuntza-alorrak sarri-sarri zama handiegia hartu izan du bere bizkar gainean eta erantzukizun gehiegi esleitu zaio ezarrera garaian (Esnaola, 2003; Fishman, 1990, 1991; Kaplan & Baldauf, 1997), jakin arren alor bakarrak ez duela ez hedadura, ez baliabide ezta bere eremutik kanporako aginterik, hurrengo aipuan jasotzen den bezala:

In every case in which any sort of official language policy activity has been undertaken, the education sector has been involved to some degree, often extensively. (Kaplan & Baldauf, 1997: 8)

Derrigorrezko hezkuntzari esleitzen zaizkion hizkuntza-indarberritze itxaropenak eta helburuak, maiz, gehiegizkoak dira. Itxura batean neurri demokratikoenak dira, adin batetik beherako populazio osoak, hala nahi izanez gero, neurri horiez baliatzeko eskubidea duelako. Halere, derrigorrezko eskolaldia epe mugatua da, ondorioz, kasurik onenean ere belaunaldiak beharko lirateke hizkuntzaren irakaskuntza eskola bidez populazio osora hedatzeko. Horregatik gomendatzen du Fishmanek (1990) eskolan ez jartzea itxaropen gehiegi, hurrengoa dioskunean:

Hizkuntza ezin du eskolak berekabuz eta bere eragin hutsez biziberritu. [...] Eskolak badu, noski, bere zeregin hizkuntza biziberritzeko ahaleginean; baina behar bezala ulertuz zeregina, ez bestela. Prozesu askoz zabalago baten, oso konplexua den prozesu baten zatia baino ez da berau; eta askoz kontu handiagoz uztartu behar da prozesu osoaren baitan. (Fishman, 1990: 188)

Fishmanen (1991) esanetan, HINBE prozesuen baitan, eskolak ahulezia asko ditu. Batetik, gizarte mailan eskolak aginte eta rol mugatuak dituelako; bestetik, HINBEren benetako ardatza den etxea-auzoa-hurbileko elkarte konplexuarengan eragiteko baliabide eta aukera gutxi dituelako (Arruti, 1993). Izan ere, eskolan hizkuntza beste irakasgai guztien maila berean edo antzekoan jartzen da. Hots, matematikekin batera curriculumaren zati garrantzitsua den arren, lantzen diren eduki guztien artean bat baino ez da. Curriculumean bilduta egoteak hizkuntzari estatusa ematen dio, baina belaunaldiz belaunaldi ia beti hutsetik hastea izaten da ohikoa arlo guztietan. Horregatik, hain zuzen ere, “Gurasoetatik seme-alabetarako transmisio-moldeak behar bezala funtzionatzen ez badu, [...] belaunez belaun, euskara errekueratzeko saio bera egin beharko dute, juxtu aurreko belaunaldia iritsi zen puntu berera iristeko” (Fishman, 1990: 183).

Gainera, ikerketa ugariaren argitan derrigorrezko hezkuntzaren bidez ikasitako edukiak gutxitan gogoratzen dira handik urte batzuetara, baldin eta eskolara joan aurretik eta eskolatik irten ondoren ez badute jarraipenik edo gizarte-konpentsazio neurririk (Eusko Jaurlaritza, 2005d, 2005e; Fishman, 1991). Eta, antzekoa gerta dakiok egunero erabiltzen ez den hizkuntzari.

Hori horrela izanik, zergatik jartzen ditugu, bada, hainbeste itxaropen hezkuntza bidezko hizkuntzaren indarberritze ahaleginetan? Fishmanek honela erantzun zion galderari:

Hezkuntzak gizartearen gaitzak sendatzeko duen berezko balioaren fedearen isla, [...], desiozko albo-emaitza, [delako]. Irakasleek hezkuntzaren efikazian duten sinesmena, [...] beren buruaren kontzeptu positiboa mantentzeko, baita beren zentzua gordetzeko ere. (1990: 183)

Irakasleek ez ezik, gizarte osoak eta gurasoek ere irakaskuntzan konfiantza handia jarri dute, beharbada handiegia, eta Fishmanek dioen bezala, eskola eragile sozial, kognitibo eta morala bihurtzeraino heldu da “azken erremedio moduko eragile sozial, moral eta kognitiboa” (1990: 183-184).

Nahiz eta sarri pentsatu dugun hezkuntza izan daitekeela gizarteko ezberdintasunak orekatzeko biderik egokiena; hots, gizarte-sistemaren aldaketan ezinbesteko osagarria, egia esan, hezkuntza-sistemaren baliabide nagusia curriculuma da. Curriculuma, bestalde, dagokion estatuko politika eta ekonomiaren agindu eta baloreen menpe izaten da (Bilbao, 2002; Fishman, 1991; Iztueta, 2002; Perez-Urraza, 2007; Torres, 1991), eta, horrenbestez, eskolak gizartean dagoeneko dauden harreman ekonomikoen eta botere-harremanen ugalketa dakar.

Izan ere, hezkuntza-politika indarrean dagoen politikaren esanetara dagoen gizarte-adarra da, erabaki politikoen arabera eta indarrean dauden aginteen interesetara egokitzen dena (Fishman, 1991; Iztueta, 2002; Bilbao, 2002). Hori dela medio, Fishmanek dio hezkuntza-politika hizkuntza indartsuan garatzen dela eta hari begira ezartzen dela:

Modern education is a prerogative of the polity, i.e. of the political arm of society. Compulsory education rests upon the power of the Yish political arm to compel one and all to educate their children in accord with programs that the polity has certified as minimally adequate and desirable from the point of view of its Yish definition of ‘the general interest’. [...] Both the political power underlying the compulsory nature of modern education and the wide societal consensus underlying the use of general tax funds to this purpose point to the use of Yish rather than Xish as the normal medium of compulsory education. (Fishman, 1991: 99)

Munduko bazter guztietan, aspaldidanik, hautemandako fenomeno da hizkuntza indartsuaren bidezko hezkuntza hobestea (Baetens-Beardsmore, 1993; Baker & Prys Jones, 1998; Cenoz, 2009; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty & Panda, 2009). Horrek, ordea, ez dio eskolari HINBEko eragile gisa garrantzirik kentzen.

Izan ere, ama hizkuntzaren transmisioak izan beharko luke HINBEren ardatza eta etxea-auzoa-elkarte hurbilean jarri beharko lirateke lehentasunak, baina hori jakinik eta hezkuntzaren mugak ezagutuz, tokian tokiko eta unean uneko aukerak ondo aztertuz, Fishmanen (1991:370-373) esanetan hurrengo atazak bete ditzake eskolak:

- Bigarren hizkuntzaren jabekuntza-prozesua piztu, eta, besterik ezean, ikasle gutxi batzuk nahikotasun maila bat lortzera heltzen direla ziurtatu.
- Alfabetatze prozesuan eraginkorrak izan, hori baita eskolako curriculumaren helburu akademikoetariko bat.
- Hizkuntza aldaera jasoak irakatsi, H aldaerak, alegia.
- Ikasleen hizkuntzarekiko joerak eta jokabideak landu.
- Azkenik, etxe-auzo-hurbileko elkartearekin lotura sistematikoak eta esanguratsuak sortu, ahal balitz, ikasleen sozializazioan eta Hizkuntzaren Indarberitzearen (HINBE) ardatzean eragiteko.

3. *Continua of biliteracy*, hizkuntza-ekologia eta ikergai hartzen dugun ekosistema.

Orain arteko orrialdeetan *Continua of biliteracy* ereduaren nondik norakoak eta hizkuntza-plangintzaren osagai nagusiak azaldu ditugu. Ez dugu adierazi oraindik, ordea, sortzaileak (Hornberger, 2003a, 2003b; 2007a, 2007b; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000, 2003) ereduari ematen dion izen osoa honako hau dela: *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice*.

Izenak adierazten duenez, Hornbergerren ereduak bere jatorria hizkuntza-ekologia ikuspegiari du, eta, aurreko orrialdeetan gaia zeharka agertu zaigun arren, ez diogu behar bezalako arretarik jarri. Nolanahi ere, *Continua* ereduak, hizkuntza-plangintza eta hizkuntza-ekologia elkartzen dituen *ekosistema* deskribatu aurretik nahitaezkoa zaigu, aurrena, hizkuntza-ekologia ikuspegiari aipamentxo bat egitea, besterik ez bada ere.

3.1. Hizkuntza-ekologia

Hizkuntzaren ikuspegi ekologikoa, dagoeneko aipatu ditugun gainerako ikuspegiekin alderatuz berria da. Voegelin (1964) anaiak izan ziren lehenak gaia plazaratzen. Haugenenek, ordea, *The ecology of language* (1972) liburuan izendatu zuen kontzeptua eta garatu zuen ikuspegia.

Haugenen definizioaren arabera hizkuntza-ekologia da “the study of interactions between any given language and its environment” (1972: xiv). Hau da, hizkuntzak, bizidun guztiak bezala, jaio, garatu, hazi, bizi eta hil egiten dira, baina horretarako derrigorrezkoa dute testuinguruari hertsiki lotuta egotea, testuinguruarekin elkarrekintzan jardutea, alegia. Horregatik, hain zuzen ere, ez da nahikoa testuinguruko ezaugarri soziologikoak edo psikologikoak azaltzea eta nahitaezkoztat jotzen du berak hizkuntza eta testuinguruaren arteko interdependentziak edo elkarreragiketak aztertzea. Labur esanda, hizkuntza jakin bat eta bere testuinguruko interakzioen azalpena jasotzen du hizkuntza-ekologiak, alabaina interakzio guztien azterketa egiteko honako diziplina hauen ekarpenak behar ditu: hizkuntzalaritza, hizkuntza demografia, soziolinguistika, dialinguistika, dialektologia, filologia, glotopolitika, etnolinguistika, eta, azkenik, ekologia. Bestela esanda, “the true environment of a language is the society that uses it as one of its codes” (Haugen, 1972:325), edo, jakintza-arlo ezberdinen ekarpenez osatutako hizkuntza-ekologiaren ikuspegiak hizkuntza eta darabilen hiztun-elkartearen arteko elkarrekintza aztertzea proposatzen du.

Hizkuntza-ekologiaren ikuspegia beste hainbat adituk ere erabili izan dute, besteak beste, Mühlhäuslerrek (1996) eta Martí, Ortega, Idiazabal, Barreña, Juaristi, Junyent, Uranga eta Amorrortuk (2005), Kanplan eta Baldaufek (1997) hizkuntza-plangintzaren aldagaiei buruz aritzean eta hizkuntza-ekosistema edo *linguistic ecosystem* (1997:311) aipatzean, Nettle eta Romainek (2000) hizkuntzen desagertze prozesuak azaltzean, Hornberger eta Skilton-Sylvesterrek (2000; 2003) hezkuntza-politikaren gaia aztertzean, Sánchez-Carriónnek “oreka eko-linguistikoa” (1991:334) eta “hizkuntzaren bizia” (Sanchez-Carrión & Sarasua, 1997) aipatzen dituenen, eta, baita Creesek eta Martinek (2003) hizkuntzen irakaskuntzaz idazten dutenean.

Mühlhäuslerrek (1996) *Linguistic Ecology* liburuan, sistema kontzeptua eta ekologia kontzeptuen artean, hautu argia egiten du berak izendatzen duen *ecological*

metaphor-aren alde (1996: 2). Bere iritziz, sistemaren ikuspegia konplexuegia, eta, era berean, mekanikoezia da; metafora ekologikoak, ordea, aniztasuna eta interdependentziaren ezaugarriak jasotzen dituzenez eta ingurumari konkretu batera bideratura dagonez, askoz ere azalpen argiagoak eta partzialagoak ematen ditu (Fill & Mühlhäusler, 2001). Halaber, gorago aipatu dugun posizio holistikoaren defentsan jarraitzen du honako hau dioenean: “The study of language ecology is a complex job which involves the collaboration of a number of disciplines” (1996:3), eta, horretan bat dator Rubinek eta Jernuddek hizkuntza-plangintzari buruz proposatzen dutenarekin:

Language planning requires the mobilization of a great variety of disciplines because it implies the channeling of problems and values to and through some decision-making administrative structure. (in Kaplan & Baldauf, 1997: 196)

Haugen (1972), Mühlhäusler (1996) eta hizkuntza-ekologiaren aldeko beste hainbat adituren ekarpenekin osatu eta hornitu du Hornbergerrek (2003a, 2003b, 2007b) *Continua of Biliteracy-Ecological Framework* eskuartean darabilgun markoa. Hizkuntza-ekologiaren metafora darabilelako, aukeratzen ditu hautatu dituen azterketa mailak, sailkapenerako izendapenak eta aldagaien arteko interakzioak. Hona hemen, idazleak berak aitortzen duena:

In sum, an ecology of language metaphor captures a set of ideological underpinnings for a multilingual language policy, in which languages are understood to (1) live and evolve in an eco-system along with other languages (language evolution), (2) interact with their sociopolitical, economic, and cultural environments (language environment), and (3) become endangered if there is inadequate environmental support for them vis-à-vis other languages in the eco-system (language endangerment). (Hornberger, 2003b: 323)

Esanak esan eta izenak izen, oraindik ez ditugu argi zehaztu zeintzuk diren hizkuntza-ekologia, *Continua of biliteracy* eta hizkuntza-plangintzaren arteko muga-hesiak. Labur esanda, laburregi beharbada, aurreneko biak azterketa, sailkapena eta deskripzioetarako erabiltzen dira, azkenak, aldiz, helburu aplikatua du. Hizkuntza-ekologiak munduko hizkuntzek bizi dituzten testuinguruen taxonomia zehatza egiteko prozedura eta terminologia zehaztu ditu, eta, *Continua of biliteracy* deritzon ereduak prozedura eta izendapen horiez baliatuz, eskola bidezko hizkuntzen irakaskuntza aztertzeke, sailkatzeke edota diagnostikatzeko balio du.

Hizkuntza-ekologiak bizidunen ezaugarri berberak hizkuntzari esleituz, testuinguruak deskribatzeko, sailkatzeko eta diagnostikatzeko honako izendapen hauek darabiltza, besteak beste, hizkuntza-heriotza (*language death*), bat-bateko heriotza (*sudden death*), mailaz-mailako heriotza (*gradual death*), hizkuntza-ahula (*endangered language*), hizkuntza osasuntsua (*healthy language*), arriskuan dagoen hizkuntza (*language at risk*) edota egoera horietan aplikatu beharreko hizkuntza-plangintzak izendatzeko, beste hauek, hizkuntza biziberritu (*language revitalization*), hizkuntza indarberritu, hizkuntza garatu (*language development*) eta antzeko asko: *language revival, regeneration, restoration* edo *restabilization*.

Hizkuntza-plangintzak, beraz, testuinguruaren gainean eredu deskriptiboek egindako diagnosiari egokitutako xedea eta baliabideen araberako planak diseinatzen ditu edo diseinatu beharko lituzke, nahiz eta beti ez duen horrela jokatzeko Zalbideren esanetan:

Izen bat eman edo beste, gauza bat dago hemen argi: hizkuntza-plangintzaren teoria gehienek deskribapen kontuan hobeto funtzionatu dutela orain arte, iragarpen edo predikzio alorrean baino. Eta are okerrago gabiltzala, batez ere, preskripzio kontuan. (Zalbide, 2003: 1)

Honenbestez, hirurak jatorri eta funtzio ezberdinak izan arren, batzuetan ez da erraza hiruren arteko muga-baldintzak bereiztea, gorago esan dugunez, hainbat ezaugarri partekatzen dituztelako. Hala nola, darabiltzaten kontzeptu asko, posizio holistikoaren defentsa eta jakintza-arlo ugaz baliatzea, eta, batik bat, hizkuntza (edo hizkuntzak) eta testuinguruaren arteko elkarrekintzari esleitzen dioten garrantzia. Izan ere, dela hizkuntzaren ingurumariak deskribatzeko, dela hizkuntzaren egoera diagnostikatzeko, dela hizkuntza-kontuetan esku-hartzeko, hirurek funtsezko garrantzia ematen diete hizkuntzaren (edo hizkuntzen) testuinguruari, eta horixe da hurrengo puntuan aztertuko dugun edukia.

3.2. Testuinguruak, ingurumen-sistemak edo ekosistemak

Lehenengo eta behin, azal ditzagun tituluaren erabilitako izenak. Esanahiez ez dira hirurak bat, oso osoan, baina, sarritan parez pare erabili ohi dira. Testuinguruak da hiruretatik orokorra hizkuntza-plangintzako teoriak erabili ohi duena objektuaren ingurumaria adierazteko. Ingurumen-sistema, berriz, hizkuntza-ekologiatik eratorria da eta aurreko testuinguruari sistema izaeraren ezaugarria aitortzen dio. Alabaina,

dagoeneko aipatu dugunez, sistemaren ikuspegia konplexuegia zela eta, ekosistemaren aldeko proposamena egin zuen Mühlhäuslerrek (1996). Harrezkero, ekosistema kontzeptua sarri-sarri darabilte bai hizkuntza-ekologian aritzen direnek (Nettle & Romaine, 2000), bai hizkuntza-plangintzaren azalpenean dabiltzanek (Kaplan & Baldauf, 1997) eta baita *Continua of biliteracy* ereduaren bultzatzaileek (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003) ere.

Hizkuntzen ikuspegi ekologikoak, bost ingurumen-sistema proposatzen ditu (Apodaka & Lizaso, 2008; Bronfenbrenner, 1987). Tamainaz txikienetik handienerako hurrenkeran, norbanakoaren bizi-eremutik hasita (mikrosistema), testuinguruarekin lotura duenarekin jarraituz (mesosistema), norbanakoen eraginetik at egon arren, ingurunean zerikusia duena (exosistema), kultura-ingurunea integratzen duena (makrosistema), eta, azkenik, garapen sozio-historikora heltzen dena (kronosistema). Aurreko sailkapen hori, ez dator guztiz bat, hizkuntza-plangintzak aipatzen dituen hiru testuinguruarekin, hala nola, makro, meso eta mikro mailekin (Kaplan & Baldauf, 1997; Marko, 1996).

Ez dugu hemen eta orain ezberdintasun edo ñabardura horietan murgiltzeko asmorik; bai, ordea, adierazi euren osagarriak bateragarriak direnez gero, hizkuntza-planaren testuinguruari, xedeari eta helburuei begira lan honetan erabili eta lehenetsiko ditugun kontzeptuak zer adierarekin darabiltzagun argitzea. Horretarako, ondoren aurkeztzen dira geuk erabiliko ditugun hiru testuinguru-maila, eta, inongo sailkapenetan agertzen ez den laugarren bat, oso osoan benetakoa izan ez arren, lanabes gisa onuragarria izango zaigulakoan:

- **Makro maila:** Maila honetakoak dira hizkuntza-komunitate osoari begirako hizkuntza-planak, hala nola Aracilek (1965) *Normalització lingüística* esamoldez izendatu zituenak, Fishmanek (1991) *RLS* edo *Reversing Language Shift* esaten dienak eta, guk, Zalbidek (2003) euskal ordainez proposatzen duen *Hizkuntza IndarBerritzea (HINBE)*, darabilguna. Maila honetakoak da EAE osoari begira euskara indarberritzeko egiten den hizkuntza-plangintza, berbarako, Euskara Biziberritze Plan Nagusia (Eusko Jaurlaritza, 1999), eta, maila berean kokatzen dugu horren azpi-atala den hezkuntza-administrazioaren bidez gauzatzen den irakaskuntza bidezko *acquisition planning* deritzona.

- **Meso maila:** Udalerrietan, bertako udal arduradunen bidez, herri horretako biztanleria osoari begira egiten diren tokian tokiko euskara biziberritze planak.
- **Mikro maila:** Ekosistema zehatzei begirako planak dira hauek, esaterako lan-mundurako organizazioei begira eginak (Markok,1996, 2000) edota gure ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-komunitateari begira diseinatuak; guk Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak (HNP) deitutakoak. Maila honetakoen artean txertatzen dituzte adituek (Brownek, 1991, 1994) norbanakoari edo hiztunari begirako planak ere. Guk lan honetarako, ordea, hiztunari bideratutako atazei **nano maila** izendatzea proposatzen dugu; ez dagoeneko izenen artean azaltzen zaigun nahastea are korapilatsuagoa bihurtu nahi dugulako; ez, hori ez da gure helburua. Mikro mailaren barruan hiztun-elkartea eta hiztun bakarraren arteko bereizketa egiteko erabiliko ditugu bata eta bestea, hurrenez hurren.

Izan ere, guretzat, mikro maila ikastetxeko hezkuntza-komunitate osoari begirako HNPa da, eta, hezkuntza-komunitate horretako kidea den norbanako hiztunari begirako planak izendatzeko ez zaigu nano maila baino izen hoberik otu. Nolanahi ere, beranduago ikusiko denez, ia-ia ezinezkoa da bereizketa hori hizkuntza-kontuetan egitea. Azken batean, edozein dela testuinguru maila, diseinatzen den hizkuntza-plangintzak urrats jakin batzuk jarraitzen ditu: xedea zehaztea, egoeraren azterketa egitea, plana ezartzea eta lorpen eta hutsegiteen balorazioa betetzea, besteak beste.

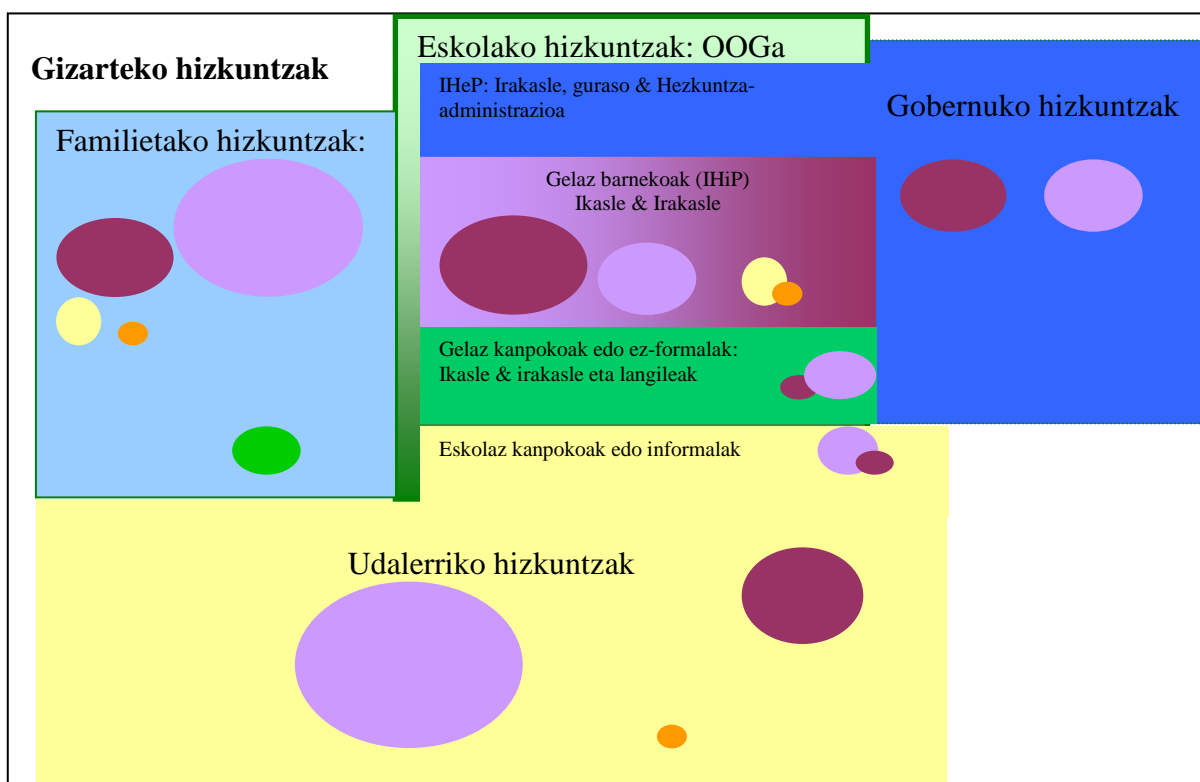
3.3. Mikro mailako ekosistemaren osagarriak

Ekosistemaren nozioa hezkuntza-alorrari aspaldi egokitu zaiola esan dugu dagoeneko (Bronfenbrenner, 1987; Chadwick, 2008; Novo et al., 2002; Villa, 2008), eta, ikusi berri dugu hizkuntzen indarberritze prozesuei ere egokitu zaiela (Brown, 1994; Baker, 2003b; Hornberger, 2003a; Kaplan & Baldauf, 1997; Skilton-Sylvester, 2003). Orain, gure eginkizunari aplikagarria den jakiteko, lehenik eta behin gure alorraren osagarriak aztertu behar ditugu.

Ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntza Proiektua (HNPa) mikro mailako hizkuntza-plangintza modu bat da; hizkuntza-plangintza guztiak bezala konplexua dena,

baldintza eta aldagai askoren menpe dagoena, eta tokian tokiko ezaugarriak diagnostikatzeko eta plana ezaugarri horietara egokitzeko premia duena.

Ingurumariak ikastetxearen eginkizunetan duen eragin garrantzitsua begi-bistakoa da; askoz ere zailagoa, aldiz, ikastetxeak testuinguruan aldaketak sortzeko duen indarra neurtzea (Erriondo & Isasi, 2011; Eusko Jaurlaritza, 2009; Fishman, 1990, 1991), jakin, dakigulako, eskolaren bidez gizarte mailan eragiteak urte luzeetako lana dakarrela. Honenbestez, denboraren koordinatuari erreparatzea funtsezkoa da gure eginkizunerako.



1.1 Irudia. Ikastetxeko hizkuntza-ekosistema joko-zelaia eta eragileen arteko harremanak.

Ekosistemaren osagarriak azaltzeko eredu ezberdinak agertzen dira literaturan; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseiluak (2009), esaterako, eragin-esparruak gune zentrokideen bidez irudikatzen ditu, eta, Hornbergerrek (2004) ere dimentsioak eta *continuum*-ak eredu bakarrean txertatzeko bata bestearen barruan sartutako lau kuboren bidez irudikatzen ditu. Guk, berriz, Kaplanen eta Baldaufen (1977) ereduari jarraitu diogu goiko 1.1 Irudia osatzean, batik bat, interbentzio edo eragin-esparruen mugak definitzeko argia eta sinplea deritzogulako.

Dagoeneko badira dozena erdi urte ikastetxeko hizkuntza-ekosistemaren konplexutasunari erantzuteko ahalmena aitortu zitzaioela HNPar (Aldekoa, 2004). Hasiera-hasieratik HNParen diseinuak ekosistemako kideen artean sor daitezkeen harreman eta prozesu guztiak hiru eragin-esparrutan sistematizatzea ahalbidetzen du. Besteak beste, honako hauek:

A. Lehena, ikastetxea instituzioa den heinean eta **instituzioaren izenean** hezkuntza-administrazioa beste kide batzuekin, herriko administrazio eta eragileekin, gurasoekin edo irakasleekin elkarlanean betetzen dituen prozesuak eta harremanak. Ikastetxea instituzioa den heinean, HNPar ikastetxeko hezkuntza-komunitate osoa hartzen du bere barruan eta euskararen erabilerari lotuta dauden alderdi guztietan esku-hartzeko aginpidea du. Nolanahi ere, HNPar aniztasunarekiko sentibera da; hots, proiektua unean uneko elkarteak dituen ezaugarrietara egokitzeko gai da eta tokian tokiko diagnosiaren arabera, hezkuntza-komunitate bakoitzak bere plana diseinatzen du.

Hain zuzen ere ikastetxea instituzioa delako, antolamendurako egitura du eta aitortzen zaion pedagogia, antolaketa eta kudeaketako autonomiaz baliatzen da barrura zein kanpora begirako prozesuak egikaritzeko.

B. Bigarrena, **irakaskuntza formala**, gela barruan irakasleen eta ikasleen arteko harremanen bidez egiten diren prozesuak eta harremanak. Izan ere, ikasle-jendeari derrigorrezko hezkuntzarako oinarritzko curriculumak ezartzen duen irakaskuntza formala ematea dagokio eskolari. Irakasle-ikasle, ikasle-ikasle eta irakasle-irakasle harremanen bidez gauzatzen da eginkizun hau, eta eskola-ordu gehienak horretara bideratuta daude. Irakaskuntza formalaren prozesuan, HNPar egitekoak dira, besteak beste, ikasle zein irakasleen komunikazio-gaitasuna hobetzea, interakzio didaktikoa zaintzea, parte-hartzea edo inplikazioa bultzatzea eta motibazio edo girotzeari ekitea

C. Azkena, **irakaskuntza ez-formala**, gelaz kanpo ikasle-ikasle, ikasle-irakasle eta ikasle-aisialdiko begiraleen harremanen bidez gauzatzen diren prozesuak. Gelaz kanpo, irakaskuntza ez-formalerako aukera ugari eskaintzen ditu eskola-alorrak. Hala nola, sarrera-irteerak, jolasaldiak, bazkari orduak eta bazkalondoko jolasaldiak, irtenaldiak eta beste hainbat ekimen. Prozesu hauek, sarritan

ikastetxeak berak antolatutak eta gidatutak izaten dira, hortaz, eragiteko aukera ugari izaten du, sukaldari, zaindari, aisialdirako begirale, irakasle edota gainerako langile gazte edo helduen bidez. Horretarako, hezkuntza-komunitate osorako proiektua denez gero, komunitate horretako kideen euskararekiko atxikimendua, ezagutza eta erabilera lantzeko aukerak irekitzen ditu.

Nolanahi ere, hiru hauei, sarri, laugarrena eta bosgarrena gehitzen zaizkie, hala nola:

D. Familietan eta eskolaz kanpo, etxeko hizkuntza eta udalerriko ezaugarri soziolinguistikoen ondorioz, ikasleek egiten dituzten harremanak eta jasotzen duten **irakaskuntza informala**. Ikasleen irakaskuntza informala deritzon prozesuan zuzen eragitea, zailagoa zaio eskolari. Halere, ikasleen hezkuntzan zein hizkuntzaren jabeakuntzan honelako prozesuek duten garrantziaz oharturik, eskolaz kanpoko beste bi eremutan, eragiten saiatzen da HNPa, besteak beste, familietan eta udalerrian. Proiektua, eskola-alorrari begira diseinatuta egon arren, irekia dago hezkuntza-komunitateko familietara eta ikastetxea kokatuta dagoen inguruabarrera. Gurasoekin eta gizarteko eragile anitzekin elkarlanean arituz prozesu hauek ere ikasleen hobe beharrez aprobetxatzeko ahaleginak egiten ditu ikastetxeak.

E. **Banakako hiztunak** edo prozesuetan eragile eta hartzaile diren kideek, bakarka edo taldeka egindako prozesuak. Izan ere, banakako hiztunei berebiziko garrantzia aitortzen zaie HNPan. Unean uneko arreta talde osoari edo kide bakoitzari eskainiz, premia edo beharizanen arabera, norbanakoaren nortasun, gaitasun eta borondateari erreparatzen zaio. Hizkuntza-plangintza edo indarberritze prozesuetan hiztunei berariazko garrantzia aitortzen zaiela ikusirik (Arratibel, 2001; Joly & Uranga, 2010; García, 2001), hurrengo atalean zati berezi bat eskainiko diegu.

Hiztuna

Hizkuntza-plangintzaren teoriaren elementu nagusiak zehaztu ditugunean, atal honetako 2.2 pasartean, eragileen garrantzia nabarmendu dugu. Cobarrubiasek (1983), zein Kaplanek eta Baldaufek (1997) norbanakoaren eginkizuna ezinbestekotzat jo dute

hizkuntza-ekologia egonkor bat lortzeko. Hizkuntzaz edo hizkuntzez aritzen garenean, norbanako hori hiztuna da. Izan ere, hizkuntzaz balia daitekeen hizkuntza-komunitateko unitate txikiena da hiztuna, horregatik, hain zuzen ere, gorago egin dugun testuinguruen sailkapenean, nano sistema deitu diogu hiztunari, egungo terminologiaz baliatuz.

Hiztun gizabanakoaren gaira hurbiltzeko, diziplina eta ikerketa modu asko eta askotarikoak erabili ohi dira. Bakerrek (1992), esaterako, adimena eta funtzionamendu kognitiboaren ikerketa tradizioak izandako bilakaera indartsua eta jarrera eta motibazioen ikerketan zegoen hutsunea aipatzen zituen 1992an. Halere, *jarrera* deritzon konstruktua gizarte-psikologian mende luzeko ibilbidea egin du dagoeneko (Baker, 1992; Madariaga, 1994), eta, aditu askoren esanetan jarrerak dira gizarte-psikologiaren gai kuttuna (Apodaka, 2004).

Nolanahi ere, hau ez da ibilbide horren guztiaren laburpena egiteko tokia. Nahitaezkoa da, ordea, norbanakoaren hizkuntza-jarrerak aipatzea. Batetik, hizkuntza-plangintzetan norbanakoaren garrantzia geuk nabarmendu dugulako, bestetik, soziolinguistikaren alorreko ikerketa gehienetan, behin eta berriz, hizkuntza-jarrerak aipatzen direlako (Eusko Jaurlaritza, 1999b, 2001, 2003b, 2005c); eta, azkenik, hizkuntzaren jabekuntza-prozesuen zein erabileraren azterketetan ere hizkuntza-jarrerei toki berezia egin zaielako (Arratibel, 2001; Arratibel & García, 2001; Azurmendi, 1998, 2000; Foroni & Elhuyar Aholkularitza, 2011; García, 2001; Huguet, 2007; Eusko Jaurlaritza, 1992c; Ibarraran, Lasagabaster & Sierra, 2007; Larrañaga, 1995, 2000; Lasagabaster, 2003, 2007; Madariaga, 1994; Perales, 1989).

Hizkuntza-jarrerak, gainera, beste hainbat elementuri lotu zaizkio, hala nola, hizkuntza-ideologiari (Joly & Uranga, 2010), motibazioari (Sánchez-Carrión, 1991; Martínez de Luna, 1996), identitateari (Azurmendi, 1998; Azurmendi, Bourhis, Ros & García, 1998; Azurmendi & García, 2003; García, 2000; Hernández, 2000), uste edo aurreiritziei (Amorrortu, Ortega, Idiazabal & Barreña, 2009; Berri-Otxoa, 2000; Ramos-Méndez, 2007; Rojo et al., 2010) edota horien balioei, besteak beste.

Euskararen normalkuntza eskola-alorrean aztergai duen gure lan honetan, hiztunak talde egituran aurreikusten ditugu: ikastaldean, jolastaldean, irakastaldean edo guraso-taldean. Hain zuzen ere, taldea eraikitzeko nahitaezko erreminta bezala ikusten

dugulako hizkuntza, hiztun-multzo edo taldeei begira antolatzen dira arestian aipatu ditugun irakaskuntza-prozesu gehienak. Hiztun-taldeek HNPan duten zeresana eta erantzukizuna ikusteak bultzatu gaitu, batik bat, jarrera konstruktuaoren ordeztaldea edo gizarte-erakuntza hartzen duen *gizarte-irudikapena* deritzon kontzeptua hautatzera (Apodaka, 2004; Madariaga, 1996, 2000; Valencia, Elejabarrieta & Wagner, 1992; Valencia & Elejabarrieta, 2007), Jolyk bere lanaren ondorioetan dioenarekin bat eginez: “L’etude des représentations en sociolinguistique, mais aussi dans les restes des sciences sociales revêt un caractère indispensable” (Joly, 2004:309).

Labur beharrez esango dugu gizarte-irudikapena, gizarte psikologiaren alorrean, Serge Moscovici pentsalariak sortua dela eta gaia landu duten aditu askok (Abric, 1994; Apodaka, 2004; Elejabarrieta, 1990; Joly, 2004; Madariaga, 1996, 1998, 2000; Moscovici, 1988; Valencia et al., 1992; Valencia & Elejabarrieta, 2007) gizarte-irudikapenari aitortutako ezaugarriak honako hauek direla:

- Harreman edo gizarte interakzioan sortzen dira, ez dira emaniko zerbait (Doise, 1988).
- Objektu baten irudikapena dira beti (Elejabarrieta, 1990).
- Gizarterako sortuak dira eta talde bakoitzak bereak ditu, Madariagak hurrengo aipuan euskararen gizarte-irudikapenei buruz dioen modura:

Los grupos sociales pueden llegar a expresar su identidad mediante el sentido que dan a sus R.S. Así se explica la importancia del euskera como identificador del grupo vasco, vinculado a creencias culturales y religiosas arraigadas en el pueblo vasco. También explicaría que la R.S. del euskera está fuerte y positivamente arraigada, permitiendo que haya una actitud positiva y se luce de forma tan fuerte y duradera para evitar su desaparición. (Madariaga, 1996:96)

- Errealitatea sailkatu eta azaltzeko balio dute. Alegia, arazo edo gatazka baten aurrean posizio kolektibo bat eraikitzeko balio dute, eta, ondorioz, gizarteko ekintzari lotu dakizkioke (Abric, 1994; Elejabarrieta, 1990; Doms & Moscovici, 1988).
- Izaera dinamikoa dutenez gero (Valencia et al., 1992), etengabe aldatzen eta egokitzen doaz, errealitatea interpretatzeko moldeak berrikusiz.
- Dagokion gizatalde osoak partikatzen duen zentzuzko azalpena daramatenez gero, jakintza zientifikoa zentzuzko jakintza bihurtzen dute (Madariaga, 1996),

hortaz taldekideengan ezagutza, nortasuna eta jokaera gidatzeko eta justifikatzeko funtzioak betetzen dituzte (Abric, 1994; Macary & Beaumatin, 1995).

Ezaugarri eta osagarri hauekin, gizarte-irudikapenak berriki erabili izan dira, hain zuzen ere lehen hezkuntzako 6. mailako ikasleekin, hauek jolaslekuan egiten duten euskarazko erabilera azaldu nahian (Martínez de Luna, Suberbiola & Basurto, 2009) eta gazteen mintzajardunean eragiten duten faktoreen azterketan eta esku-hartze aholkuetan (Basurto, Pérez eta Altuna, 2011). Horrela, uste dugu oso egokiak izan daitezkeela nerabeen euskararekiko jarrera eta jokaeraren arteko jauzia azaltzeko; hots, aitortutako euskararen aldeko jarrerak erakutsi arren, egiten duten mintzajardun urria azaltzeko. Egokiak direla uste dugu, hain zuzen ere, gizarte-irudikapenen ikerketak hiru ardatzeko aldagaiak une berean biltzen dituelako (Madariaga, 2000; Madariaga & Molero, 2000), hala nola, aldagai psikosozialak, hezkuntzako aldagaiak, eta, baita, soziolinguistikoak ere. Hona hemen Madariagak hiru ardatz hauen egitekoa nola uztartzen duen:

¿Por qué la representación social de la lengua minoritaria es una variable-eje? [...] las personas al establecer sus relaciones sociales acaban por organizar entramados de significados relativos a los objetos sociales más conflictivos, que les permiten regular dichas relaciones. [...] Entendemos que la lengua juega un papel esencial a nivel sociolingüístico y a nivel psicosocial, al tener un carácter regulador de dichos entramados y por lo tanto de las relaciones sociales de nuestros adolescentes vascos [...]

Las personas elaboran evaluaciones de contenido emocional, que a su vez dan lugar a reorganizaciones cognitivas, que permiten la aparición de creencias. Aunque dichas creencias sean falsas, son las que van a regular sus relaciones en la práctica, interviniendo en dicho proceso la imagen a menudo desvalorizada y equivoca que emite la cultura dominante de la lengua minoritaria. (2000: 196)

Izan ere, gazteen arteko harremanetan gazteek hizkuntzaz dituzten irudikapenek maila soziolinguistiko eta psikolinguistikoan eragiten dute, batetik maila horietan funtzio erregulatuak betetzen dituztelako, eta, bestetik, gazteen harremanen eraikuntzan eta, ondorioz, jokabideetan zuzenki hartzen dutelako parte, nahiz eta gazteen sinesmenok, faltsuak izan. Nerabeen gizarte-irudikapenetan elkartzen diren ardatz horiek, hala nola soziolinguistikoa eta psikolinguistikoa, zuzenki uztartzen dira gure lanarekin eta orain arte azaldu dugun Hornberger (2003a) eta Hornbergerren eta Skilton-Sylvesteren (2003) ereduarekin, modu horretan, hiztunari ere gure lanean lekua eginez.

4. Egoki dakioke *Continua of biliteracy* eredua EAeko hezkuntza-alorrari? Hornbergerren eredua Hizkuntza Normalkuntza Proiektuei egokitu

Ikergai hartu dugun ekosistemako osagarriak aipatu ditugu aurreko puntuan. Ikastetxeko hizkuntza-ekosisteman bi hizkuntza ofizial aurreikusi ditugu, EAEn ofizialak izanik ukipen-egoeran bizi diren euskara eta gaztelania. Derrigorrezko hezkuntzarako oinarritzko curriculumean (175/2007 Dekretuan eta 95/2010 Dekretuan) aurreko bi horiez gain mundu zabaleko komunikazio-hizkuntza nagusi bat –*Language of Wider Communication* (LWC)– irakastea aurreikusten da, mundu osoko fenomeno baten aurrean gaudelako eta gurasoek seme-alabentzat hala eskatzen dutelako. Etorkizuneko gizartean ingelesa funtsezkoa izango dela sinesten dutelako guraso horiek, eta beren seme-alabak begiz jotako etorkizun horretarako ahalik eta ongien ekipatzen saiatzen direlako (Cenoz, 2009; Zalbide, 2010), ondorioz irakaskuntza eleaniztuna indartzen doa EAeko ikastetxeetan.

Azken urteotan, gainera, ikasleen proportzio esanguratsu batek, batez beste %5ak, duen etxeko hizkuntza aipatutako hiru horietakoa ez den laugarren bat da. Ikasle hauek gurasoekin, bederen, %100 beren hizkuntzan edo gaztelaniaz mintzatzen dira etxean (Hughes, 2007; Ibarra, Lasagabaster & Sierra, 2007). Hortaz, egungo eskolaren hizkuntza-ekosistema ulertzeko edo aztertzeko, ezinbestean behar dugu ikuspegi eleaniztuna duen eredua, eta hala egin du Cenozek (2009), argitaratu berri duen *Towards Multilingual education* liburuan. Bertan *Continua of multicultural education* eredua EAeko irakas-sistemari egokitu zaio, besteak beste ereduaren balio deskriptiboa nabarmenduz:

The ‘Continua of Multilingual Education’ is conceived as a comprehensive tool to include the complex reality of multilingual education by looking at different possibilities that go from ‘less multilingual’ to ‘more multilingual’ and by looking at multilingual education resulting from the interaction of linguistic, sociolinguistic and educational variables. It can be useful to describe and compare different types of multilingual schools. [...] is a tool to define different types of schools and multilingual programs and not a model to predict the outcomes of multilingual education. (Cenoz, 2009:47)

Arestian aipatu dugu Cenozek (2009) EAeko hezkuntza eleaniztuna deskribatzeko irudikatzen duen eredutik zeintzuk diren gure lanari erantsi dizkiogun elementuak.

Gure erronka izango da *Continua of biliteracy* eredua eskola-alorreko normalkuntza proiektuen ahaleginetara aplikatzea. Eredua, hasiera-hasieratik, hezkuntza-alorrera begira osatu zen (Hornberger, 2003a) eta bereziki irakaskuntzaren egitekoa den hizkuntzen alfabetizazioa –*literacy*– xedetzat du. Cenozek (2009) erakutsi berri digu, ereduak balio duela EAEko ikastetxeetako irakaskuntza eleanitza ikuspegi psikolinguistikotik aztertzeke eta ikastetxeen arteko ezberdintasunak deskribatzeko. Berak bezalaxe, beste hainbat adituk ere (Baker, 2003b; Basu, 2003; Bloch & Alexander, 2003; Hornberger, 2004, 2006, 2007a; Hornberger & King, 1996; Jeon, 2003) *Continua-ren* eredua, ikuspegi psikopedagogiakoaz eta soziolinguistikoaz horniturik, munduko hainbat testuingurutako hizkuntzen irakaskuntza eta eskola-alorreko hizkuntza indarberritze eginkizunetara egokitu dute. Aurrekoek egin duten bezalaxe, lan honetan soziolinguistikaren eta glotodidaktikaren ikuspegiez baliatuz, eredua eskola-alorreko HNPrak aplikatzen saiatuko gara.

Baina, zergatik ahalegindu *Continua of biliteracy* deritzon eredua gure HNPraren azterketara egokitzen? Ez al dago jokamolde hurbilagorik gure ikastetxeen jarduna azaltzeko edo aztertzeke?

Galdera horiei eta horrelako askori erantzuten die Fishmanek (2001) hizkuntza ahulen indarberritzea zergatik den hain zaila azaltzen duenean. Izan ere, mende berri baten hasierak gizarte erronka berrien aurrean jarri gaitu lanbidez edo borondatez HINBE-zale garen guztiok. Mundu zabalera eta bazterrik bazterrenera ere hedatu da ‘globalizazioa’. Globalizazio edo modernizazio horrek gizarte ondorio ugari izan ditu: komunikazioaren hedapena, hizkuntza askoren erabilera, mugen urtzea, gizakien handik honako eta hemendik harako mugimendua, kulturen arteko nahastea, besteak beste. Aldaketa nabarmen eta azkar horien aurrean, HINBE-zale askoren borondatea da norberaren kultura eta hizkuntza eta besteen kultura eta hizkuntzen arteko konpromisoa aurkitzea. Hala dio, behintzat, Fishmanek:

What most RLSers in this day and age seek is a reasonable compromise with respect to both struggles, so that they can gain the autonomy they need with respect to fostering their own language-imbedded cultural identities, while engaging in the worldwide encounter with modernisation via controlled interaction with neighbours both near and far. (Fishman, 2001: 7)

Nork bere hizkuntza indarberitze planetan, edo HINBE ahaleginetan, horrela jokatzeko badu ere, mende berriko erronkek izan dezakete hizkuntza ahulen aldeko eragina. Munduko txoko ezberdinetan kokatuta egon arren, erronka berdintsuei aurre egiten ahalegintzen garenon artean, esperientzien trukea, ikasitakoaren sozializazioa edota elkarri laguntzeko sareen sorreran funtsezkoak izan daitezke globalizazioaren ondorioz ireki diren komunikazio eta harremanerako aukera guztiak. Are gehiago, Fishmanen esanetan, badirudi muga gabeko mundu honetan, kidesun eta konpartimentazio sentimendu berriak sortzen ari direla “the growth of ‘Gemeinschaft over Gesellschaft’ ethnic revival sentiments” (2001:12). Egoera berri horien aurrean, HINBE-zaleoi abagune berriak ireki zaizkigu eta geografikoki hurbil zein urrun egon, gure arteko kidesuna eta lankidetzaren bidera genitzake; sareak osatzeko aukera bikaina izan genezake, alegia. Hala dio, behintzat, Fishmanek:

“These latter developments have tended to give RLSers new arguments and tactics. The adoption of international conventions on behalf of ‘lesser used languages’ and the need to pass scrutiny vis-à-vis ‘linguistic rights’ for all states [...] have also introduced a new ‘atmosphere affect’ vis-à-vis RLS. While it should be noted that none of the above extra-local developments can substitute for astute ‘on the ground’ functional allocations and prioritisations, nor for constantly sensitive and disciplined local control of compartmentalisation, taken together they do imply that a new spirit of the times may be taking place”. (Fishman, 2001: 12)

Maisuari eskarmentuak irakatsi dio, hain zuzen ere, norberak bere kulturako lehentasunei eustea nahitaezkoa dela, eta ez gainera edonola, ongi arrazionalizatuz eta diziplinatuz dio berak. Garaikidea den izpiritu berriaz era estrategikoan zein taktikoan baliatu nahi badugu, ordea, elkarri lagundu behar diogu; horretarako, baina, ezinbestekoa izango zaigu elkarren artean komunikatzea, eredu bateratuak diseinatzea eta antzekotasunak sakon ikertzea. Izpiritu horrekin saiatuko gara, beraz, lan honetan Hornbergerren *Continua of biliteracy* deritzon ereduaren EAEko Ulibarri programako HNPraren egokitzeko, dagoeneko mundu mailako aditu askok egin duten bezalaxe. Etorkizunak esango du asmatu dugun edo ez.

4.1. *Continua of biliteracy* eta EAEko makro mailako hezkuntza-sistema elebakarretik elebidunera

Hizkuntza-ekologiaren aldeko apustua egitean, Hornbergerrek (2003a, 2003b), ororen gainera, ikuspegi horren egokitasuna hizkuntza-politika eleaniztunak bultzatzeko nabarmendu du. Izan ere, hizkuntza-politika eleaniztunak ezinbestekotzat

jotzen ditu irakasleak, hizkuntza-ukipena dagoen testuinguruetan hizkuntzen eguneroko biziak, garapena eta testuinguruekiko elkarreragina ziurtatzeko; bestela, politika egokirik izan ezean, ukipen egoerako hizkuntza ahulen biziraupena arriskuan jartzen delako.

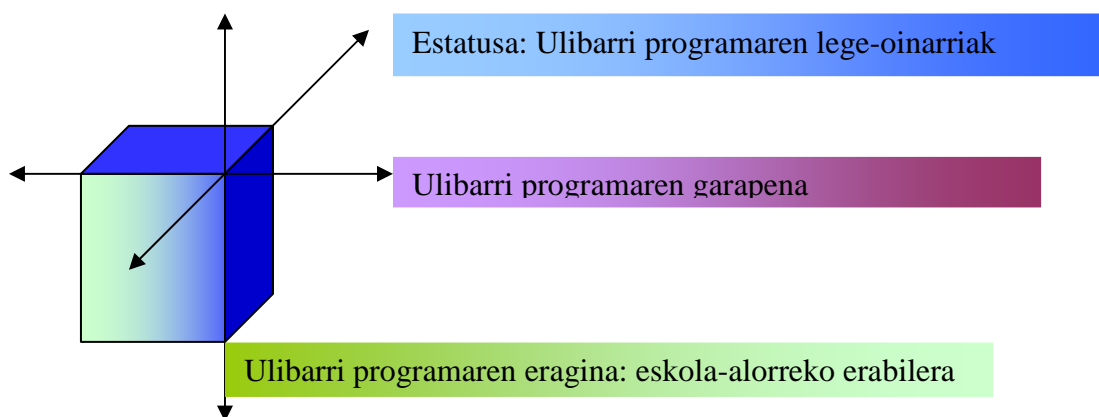
Nolanahi ere, posizio horretatik hiru azterketa ildo bereizten ditu Hornbergerrek (2003b) hizkuntza-plangintzako xedeari, eta zehatzago esanda RLS ahaleginei, zuzenki lotuta daudenak. Geu ere hiruei erreparatzen saiatuko gara; besteak beste, honako hauei:

1. Hizkuntzaren biziraupenerako arriskua *–Language endangerment* deritzona– zeinetan ukipen egoeran dauden hizkuntzen arteko aginpide desorekatua hautematen den. Hizkuntza-plangintzako xedeen artean, ildo honi *status planning*-a dagokio.
2. Hizkuntzen garapena *–Language evolution–*. *Corpus planning*-a eta *acquisition planning*-a bezala uler daitezkeen xedek biltzen ditu ildo honek.
3. Hizkuntzen ingurunea *–Language environment–*. Zer testuingurutan zer banaketa sozio-funtzional, sozio-politiko eta sozio-ekonomikoa gertatzen den, eta honen isla eskola-alorrean, zer ikasbide eta zer eduki garatzen diren. Ildo honi, Hornbergerrek (2003b) esleitzen dion zabaltasuna ikusirik, *community fostering* deritzon xedea lot dakioko.

Aipatutako hiru ildoek, testuinguru makro, meso eta mikro mailetan zeresana dute, Cenozek (2009) adierazi duen bezala. *Continua* ereduaren bidezko makro mailako azterketak, gainera, ikuspegi osoagoa jasotzen lagun dezakete, ildo bakoitzaren aurpegi edo dimentsioen arteko elkarreragina sakon lantzerako eraman gintzake alegia, Bakerrek hurrengo aipuan iradokitzen duen modura:

[The Continua] *valuably help examine the ‘biliteracy as a performance indicator view’ and suggest that a simple statistical analysis and ‘monitoring’ approach can become more profound when view through the multilingual spectacles of the Continua.* (Baker, 2003b:77)

Gure lanean, hezkuntza-alorrera mugatu nahi dugunez gero, makro mailan EAEko hezkuntza-sistemak bere osotasunean bizi ohi duen sistema-eremu izateko sistema-eremudun izateko ibilbidearen bilakaera landuko dugu 2. kapituluaren. Hezkuntza-alorra, baina, ezin daiteke beti gizartean eragiten duten beste hainbat aldagaitatik isolatu, eta behin eta berriro, hezkuntza-sistemaz aritu arren, EAEko hizkuntza-politikara jo



1.3 Irudia. Ulibarri programaren bilakaera aztertzeko eredua.

Aurreko bi irudietan, kolore urdinen bidez makro mailako testuinguruari eta hizkuntzaren estatusari lehentasuna emango zaiela irudikatu nahi izan dugu. Alabaina, horiei lehentasuna emateak ez du, inolaz ere, esan nahi beste dimentsioei ez zaienik garrantzirik aitortzen. Galeseko hizkuntza-plangintzaren bilakaeraren deskripzioa egiten duenean, Bakerrek (2003b) zuzen dioenez, neurri estatistiko huts eta hotz soiletara mugatu beharrean, gainerako hiru dimentsioei erreparatuz lortzen den emaitza askoz ere aberatsagoa da:

First, [...] that there are degrees of biliteracy. [...] Second, [...] that literacy life at local and personal level can be expressed in its variety, individuality and intricacy. Third [...] that power relations become an essential part of any biliteracy analysis. (Baker, 2003b: 77)

Esanak esan, Bakerrek (2003b) aipatutako hirurak txertatuko ditugu lanean, hain zuzen ere, orokorrenetik zehatzenera antolatuz; hau da, aginte harremanak lehen tokian jarritz, gizarteko kideen hizkuntza jabekuntza ondoren, eta, azkenik, zehatzena den hizkuntza ahularen erabilera suspertzeko programari helduz.

4.3. *Continua of biliteracy* eta mikro mailako hizkuntza normalkuntza proiektuak

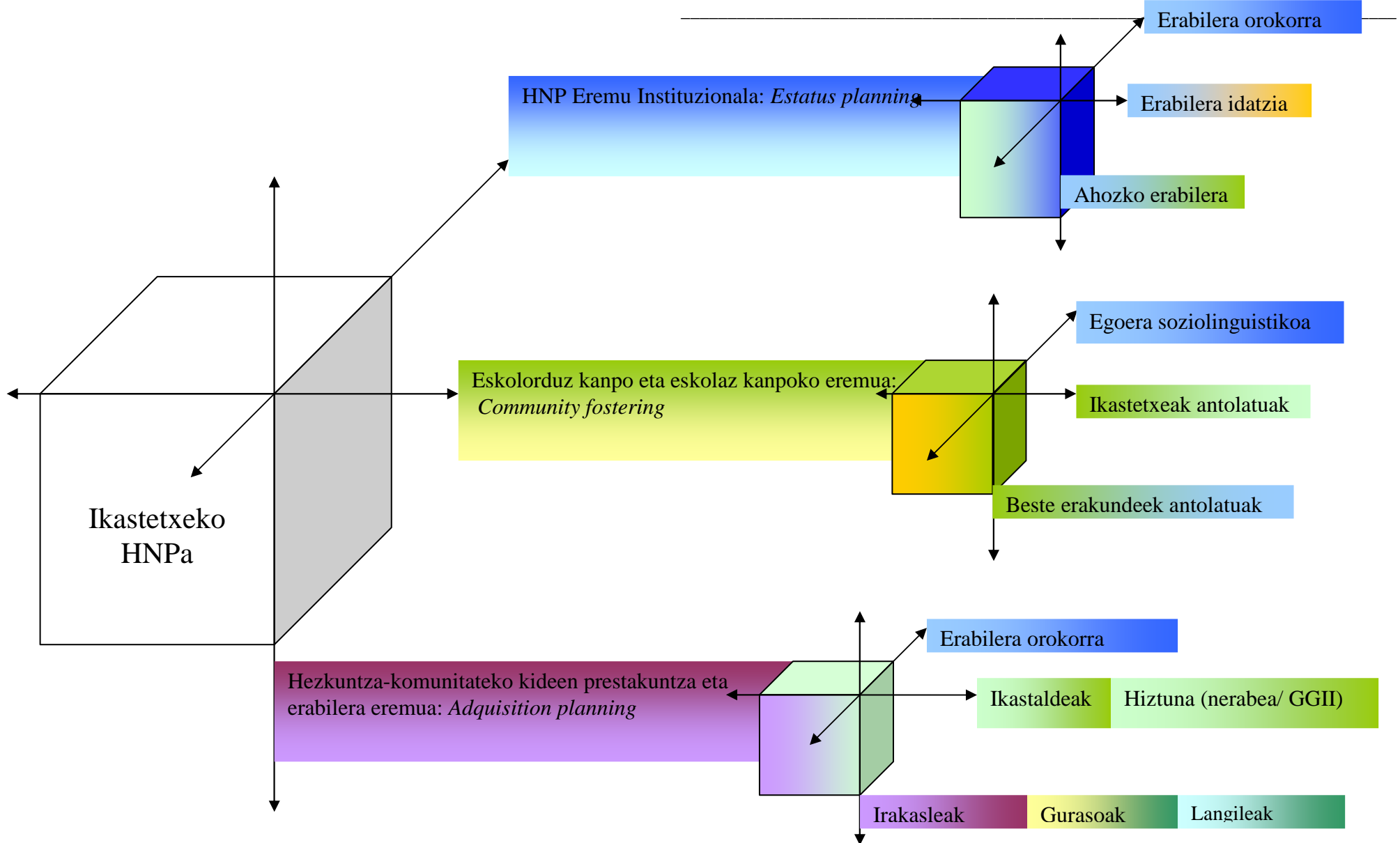
Makro mailako bilakaera instituzionala 2. eta 3. kapituluetan aztertu, eta, EAEko ikastetxe guztietan bateratuak diren ezaugarriak eta osagarriak aipatu ondoren, mikro mailari ekingo diogu. Maila horretan ikastetxe bakoitzak osatzen duen ekosistemara mugatuko gara, 1.1 Irudian aurkeztu dugunera, hain zuzen ere. Ikastetxe bakoitzaren bilakaeran aurreko hiru ardatzek hartzen duten gorputza eta bakoitzaren osagarriak ikertuko ditugu.

Arestian ikuspegi ekologikoari buruz esandakoa, ikastetxeko hezkuntza-komunitateari egokitzen bazaio, HNParent zeregina errazago ulertuko dugu. Izan ere, ikastetxeko hezkuntza-komunitateak izaera irekia duenez gero, etengabeko aldaketan dago, horregatik ezin esan, mikro mailako HNParent prozesua gidatzeko oinarri orokor bateratuak eta egoera guztietara aplikagarriak direnak daudenik. Hezkuntza-komunitate bakoitzak testuinguru eta unearen arabera erabaki behar du zein den bere prozesua garatzeko biderik zuzenena eta zeintzuk eman beharreko urrats egokienak. Bestalde, ikastetxe bateko hezkuntza-komunitateak une berean prozesu ugari dituen abian, eta, gainera, elkarreraginean dabilzan atalez osatuta egonik, nekez osagarrietako batek, soilik, konponbiderik onena emango dio. Horregatik, hain zuzen ere, une honetara helduta, ikastetxearen HNPko interbentzio eremu bakoitzaren osagarriak, neurtuko diren aldagaiak eta irudikatuko diren *continuum*-ak zehaztea komeni zaigu.

Dagoeneko esan dugu, HNParent subjektua ikastetxea osoa dela, eta ikastetxea diogunean, ikastetxe horri dagokion hezkuntza-komunitate osoa adierazi nahi dela. Objektua, berriz, hezkuntza-komunitatean euskararen ahozko eta idatzizko erabilera suspertzea, batik bat, elkarte horretan bi hizkuntza ofizialek bizi duten asimetria ahalik eta txikiena izan dadin, betiere euskara eta gaztelaniaren eskola-alorreko simetriak ikasleen elebitasun osoa (edo orekatua) bermatuko duelako itxaropenean.

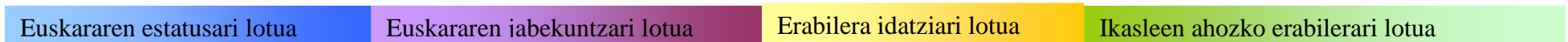
Mikro mailako proiektuen azterketa eta orain arte izan duten bilakaera da lan honen helburu nagusia, horregatik *Continua of biliteracy* eredua zelan egokitu dugun HNPran zehatz azaldu beharko dugu atal honetan. Lehen-lehenik, eredua bere osotasunean aurkeztuko dugu, ondoren irudikatzen ditugun *continuum*-ak banan-banan zehaztuko dira, eta azkenik, *continuum* bakoitzaren osagarriak zeintzuk diren eta horien neurketarako erabili den tresnaren oinarri teorikoak azalduko dira.

HNParent hiru eremu nagusiak ekosisteman agertzen diren bost prozesuekin elkarlotzean azaltzen zaigu hurrengo orrialdeko 1.4 Irudia.



1.4 Irudia. Continua of biliteracy mikro mailako HNPari egokitua

Elementuak koloreztatzean erabili den konbinazioa:



Ereduaren azalpena eta banan-banako *continuum*-en deskripzioak

Ikastetxeko HNPaK duen egitura erabili izan dugu 1.4 Irudiaren hezurdura osatzeko. Hots, hizkuntzaren indarberritzean ezinbestekoak diren hiru eremu nagusiak irudikatzeke, hala nola, *status planning*-a garatzen duen eremu instituzionala, *acquisition planning*-a edo kideen hizkuntza prestakuntza eta erabilera lantzen duena, eta, azkenik, *community fostering*-a edo gelaz kanpoko gizarte mailako hizkuntzaren erabilerari eusten diona.

Hiru eremu nagusi hauetan gorpuzten dira mikro mailako ekosistemari dagozkion bost prozesuak, 3.3 azpiatalean izendatu ditugunak, hala nola, ikastetxea **instituzioa den** heinean betetzen direnak, irakaskuntzari dagokion **irakaskuntza formalari** lotuak eta **irakaskuntza ez-formalari** lotuak. Aurreko hiru prozesu horietan zuzenki eragiten dutelako, hizkuntzen bidezko jardunetan bederen, beste bi prozesu ere gehitu ditugu; hala nola, ingurumariarekin eta familiarekin harremanetan jasotzen den **irakaskuntza informala**, eta, azkenik, **hiztunari** begirako atazak.

4.3.1. Ikastetxeko eremu instituzionala, dagoeneko esan denez, ikastetxea erakunde gisa aurkezten duten prozesuez osatua dago. Eremu instituzionalari dagokio euskarak/gaztelaniak ikastetxean duten estatusa erabakitzea eta bete behar dituzten funtzioak zehaztea. Horren arabera, eremuari dagozkion jardunetan eta eginkizunetan hiru *continuum* bereiz genitzake:

0	Erabilera orokorra (1)	100
0	Erabilera idatzia (2)	100
0	Ahozko erabilera (3)	100

4.3.2. Ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera eremua. Eremu honetan hezkuntzari betidanik aitortu izan zaion irakaskuntza formaleko prozesuak hartzen dira kontuan. Hots, ikasleen hizkuntzaren jabekuntzari zuzenki edo zeharka lotzen zaizkion honako bost *continuum* hauek:

0	Kideen ahozko erabilera orokorra (4)	100
0	Ikastaldean ahozko erabilera (5)	100
0	Ikaslea (nerabea /GGII) (6)	100
0	Irakasleen prestakuntza/erabilera (7)	100
0	Gurasoen prestakuntza/erabilera (8)	100

4.3.3. Eskola ordur kanpoko eta gelaz kanpoko eremua. Eremu honetan, sartzen ditugu irakaskuntza ez-formala eta informala izendatu ditugun prozesuak. Horregatik ikastetxeko ekosisteman eragin zuzena duen herriko egoera soziolinguistikoa eta ikastetxeak berak zein elkarlanean herriko beste hainbat erakundek ikasleei bideratuta antolatzen dituzten ekintza osagarriak hartzen dira kontuan honako hiru *continuum* hauetan:

0	Herriko egoera soziolinguistikoa (9)	100
0	Ikastetxeak antolatutako jardunetan euskararen erabilera (10)	100
0	Beste erakundeak antolatutako jardunetan euskararen erabilera (11)	100

Badakigu, beraz, hiru eremuetako *continuum*-en konbinaziotik osatzen duela ikastetxeak bere hezkuntza-komunitateko kideen hizkuntza prestakuntzan eta erabileran eragiteko HNPa. Orain, ez dugu guk hemen HNParen azalpenetan luzatzeko asmorik, horri 3. kapituluua oso-osorik eskainiko diogulako. Nolanahi ere, ezinbestekoa dugu, *continuum* bakoitzaren osagarrien identifikaziorako eta neurketarako erabili den tresna aurkeztea, eta horri ekingo diogu ondorengo lerroetan.

5. Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara deritzon neurgailua

Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara deritzon neurketarako tresna EHUko eta UEUko irakasleak eta Ulibarri programako aholkulariak diren Lore

Erriondok eta Xabier Isasik 1999. urtean diseinatu eta osatu zuten. Handik aurrera tresnaren aplikazioaren jarraipena eta kudeaketa birritan egin ondoren, 2008. urtean berregokitu zuten (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a).

Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara deritzon tresnari, laburduraz, *Branka* deitzen diogu erabiltzaile gehienok, hortaz, lan honetako hurrengo lerroetan ere horrelaxe egingo diogu. Nolanahi ere, izen osoak ondo irudikatzen duen legez, *Branka*, eskola-alorreko hizkuntza egoera neurtzeko lanabesa da.

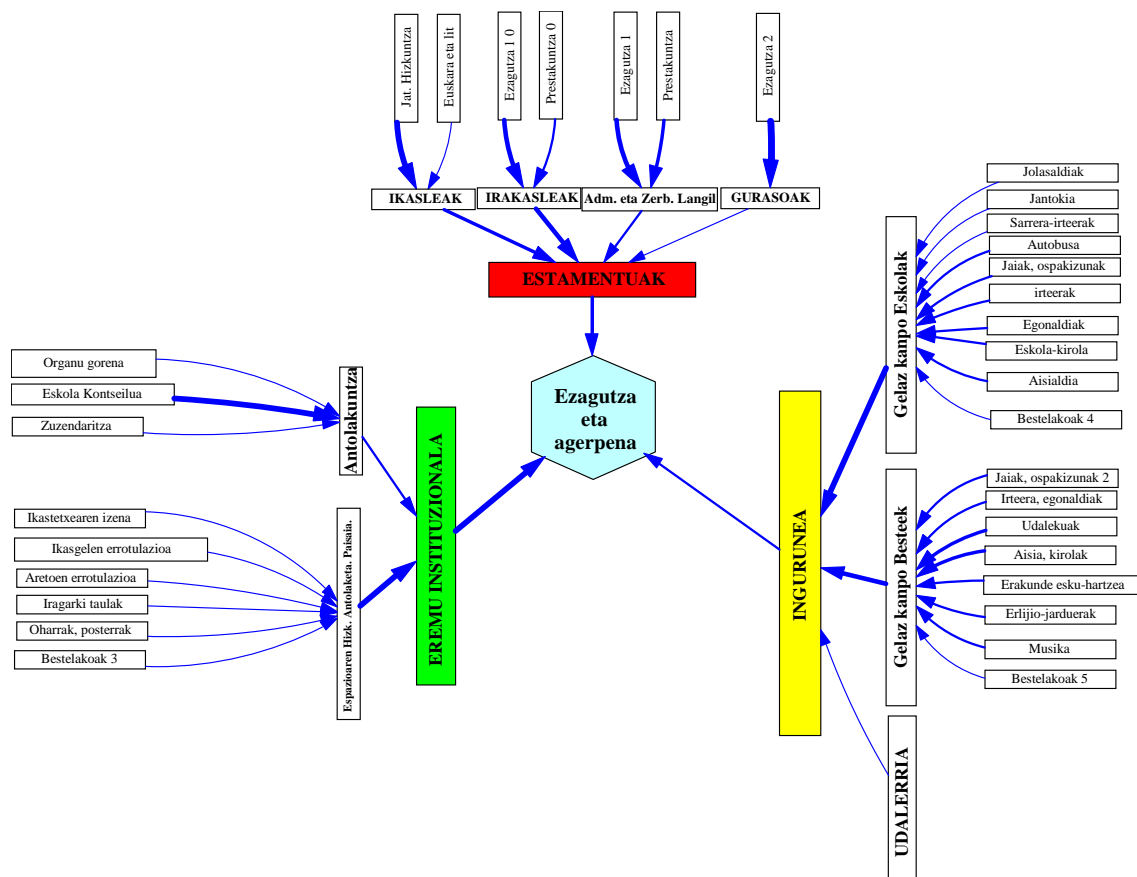
Izenak izen, neurketarako xedeaz diseinatua eta osatua denez, helburu diferenteekin erabil daiteke. Hala nola, bere osotasunean aplikatuz ikastetxearen hasierako diagnostia egiteko, prozesuaren bilakaeran gertatu denaz hausnartzeko edota, guk definitu ditugun *continuum*-etan lortutako posizioa zehazteko. Zatika ere erabil daiteke *Branka* eremu, talde edo atal jakin bati buruzko neurketak egiteko. Bego tresnaren aurkezpena bere horretan, geroago ere, lan honen atal empirikoan, hain zuzen ere, berriz berreskuratuko dugulako neurgailuaren azalpena.

Orain, hasteko, *Brankaren* bidez egiten diren neurketak eta biltzen diren datuak azalduko ditugu. Bideanabar, *continuum* bakoitzaren osagarriak zeintzuk diren ikusteko aukera izango dugu, eta bukatzeko, labur-labur, aplikazio honen oinarri edo ainguraketa teorikoari tartetxo bat egingo diogu. Lau ataletara ekar daitezke, nagusiki, *Brankaren* bidez lotzen eta lortzen ditugun osagarriak eta datuak.

5.1. Euskararen presentzia. Izendapen honekin bi ildoko datuak biltzen dira. Batetik, euskarak ikastetxean duen agerpena; hau da, gaztelania eta atzerriko hizkuntzekin ukipen egoeran dagoen euskarak zenbateko presentzia duen ikastetxeko eremu instituzionalean (antolamenduan eta hizkuntza paisaian) eta ingurunean (gelaz kanpoko ekintzetan, eskolaz kanpoko ekintzetan eta udalerrian). Bestetik, ikastetxeko estamentuek duten euskararen jakintza edo ezagumendu maila: ikasleak, gurasoak irakasleak eta ikastetxeko langile ez-irakasleak.

Aurreko aldagai horien guztien bilketa egin ondoren, osagai bakoitzaren ekarpena, eredu eta haztapen-neurrien arabera, gehitzen da indize bakarra kalkulatzeko, 1.5 Irudian azaltzen den bezala. Euskararen presentzia deritzon indizeak euskara

erlatiboki zer neurritan (ehunekoetan) agertzen den ikastetxean adierazten du. Funtsezko informazioa ematen du ikastetxearen presentzia (agerpena eta ezagutza) indizeak, gerora Alvarez Enparantzaren (2001) eredu matematikoaren formula aplikatuz, eta erabilera isotropikoaren neurria atalase maila bezala erabiliz, ikastetxean espero daitekeen euskarazko erabilera txikiena kalkulatzeko ahalbidetzen digulako.



1.5 Irudia. Euskararen presentzia. Iturria: Erriondo eta Isasi (2008a:7).

Atal honetatik, besteak beste, *herriko egoera soziolinguistikoa* izendatu dugun bederatzigarren *continuum*-a lortzen da, eta gainerako *continuum* guztietarako premiazkoa den kideen ezagutza.

5.2. Ahozko erabilera. Ahozko erabilerak euskarazko mintzajarduna neurtzen du. Euskara, erlatiboki zer neurritan erabiltzen den ikastetxeko kide guztien artean une, funtzio eta harreman ezberdinetan. Ahozko erabilera neurtzeak zailtasunak ditu; funtsezkoa delako eskola-elkarteko kide eta askotarikoak diren aukerako interakzio guztien ekarpena biltzea, hain zuzen ere. Arestian esan den bezala, ikastetxeko

eguneroko bizitzan, prozesu, ataza, eta rol-harreman ugari aurki daitezke, horiek guztiak betetzean egiten den hizkuntzaren ahozko erabilerak osatzen du atal hau. Horregatik, 1.6. Irudian adierazten denez, ahozko erabilera neurtzeko unean, berriz ere HNParent ereduari jarraituz, hiru iturburuko aldagaiak biltzen dira.

Batetik, eremu instituzionaleko erabilera, ikastetxeko kideek erakunde bat osatzen duten heinean, barne antolamendurako eta kudeaketarako egiten duten euskarazko/gaztelaniazko mintzajarduna. Horri gehitzen zaizkio ikastetxeak, kanpora begira, hezkuntza-administrazioarekin eta beste hainbat erakunderekin dituen ahozko harremanak.

Bestetik, ikastetxeko estamentuen erabilera, non bakoitzari dagozkion zereginetan eta rol-harremanetan ikastetxeko eguneroko bizitzan egiten den euskarazko mintzajarduna biltzen den. Estamentuen multzoan neurtzen dira, besteak beste, ikasleek ordu gehien elkarrekin pasatzen duten gelakideekin egiten duten euskarazko/erdarazko mintzajarduna; irakasleek, euren artean, egiten dutena; gurasoek ikastetxearekin edo irakasleekin harremanetan egiten dutena, eta, azkenik, langile ez-irakasleek euren lan eremuan egiten dutena. Atal honetatik lortzen ditugu, hain zuzen ere, *kideen ahozko erabilera orokorra* izendatu dugun laugarren *continuum*-a, *ikasleen ahozko erabilera* den bosgarrena, *irakasleen prestakuntza/erabilera* den zazpigarrena eta *gurasoen prestakuntza/erabilera* den zortzigarrena.

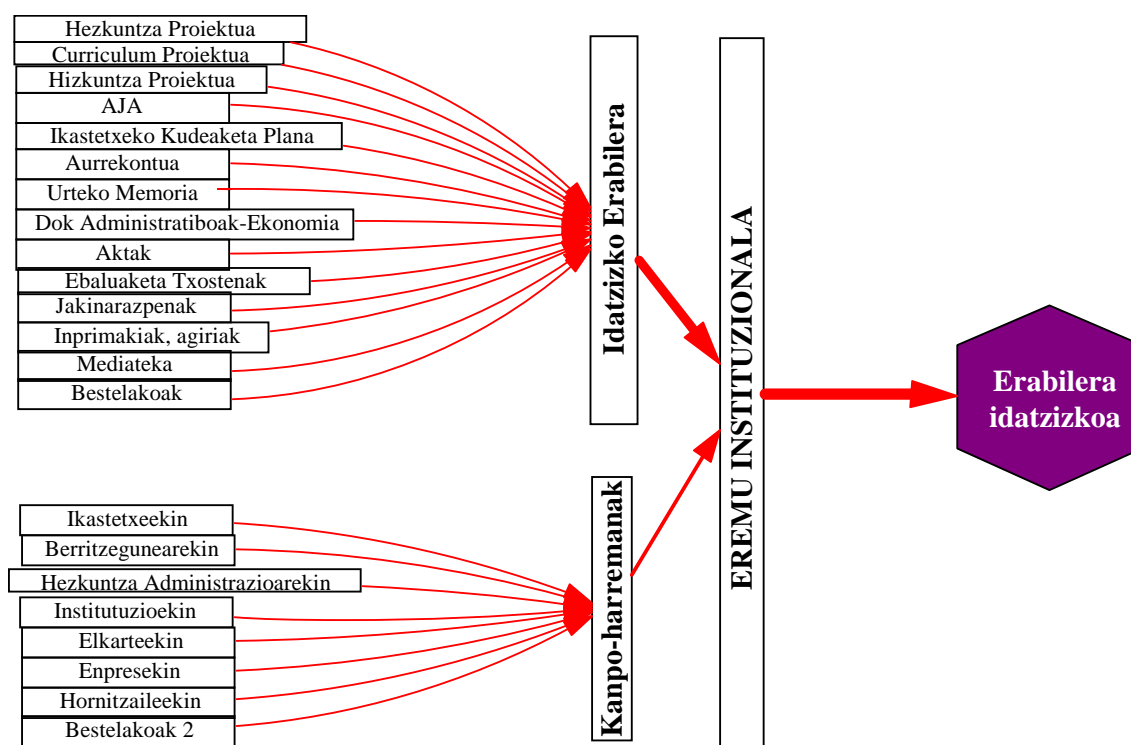
Azkenik, hezkuntzarako hain garrantzitsutzat jotzen diren irakaskuntza ez-formala eta informala osatzen duten prozesuek ere atal honetan biltzen dira, besteak beste, jolasaldietan, sarrera-irteeretan, jangelan edota aisialdian eta egonaldietan ematen direnak. Hauetariko batzuek ikastetxeak berak antolatzen ditu gelaz kanpoko jardun modura, beste asko, aldiz, beste erakunde batzuek antolatutako ekintza osagarriak izaten dira. Aurreko jardun-gune horietan guztietan ikasleen euskarazko erabilera neurtzen da. Honenbestez, atal honetatik lortzen ditugu *ikastetxeak antolatutako jardunetan euskararen erabilera* eta *beste erakundeak antolatutako jardunetan euskararen erabilera* izendatu ditugun hamar eta hamaikagarren *continuum*-ak.

Ikusi berri dugunez, atal honek biltzen du ekosistemako kide guztien mintzajarduna. Halaber, ikastetxeko euskararen mintzajarduna neurtzeak duen

5.3. Idatzizko erabilera

Ahozkoa ez bezala, hizkuntzen idatzizko erabilera neurtzea erraza da, idazkietan aldi berean bi hizkuntza edo gehiago erabil baitaitezke. Ohituta gaude gehienok hezkuntza-administrazioko dokumentu elebidunak eskuartean izatera; horietan bi hizkuntza ofizialak, bakoitza zutabe batean jarri agertzen dira, esaterako, EHAAen ikusten den bezala. Ohikoa da, baita ere, hizkuntza batean idatzitako lerro bakoitzaren azpian edo ondoan bigarren hizkuntza agertzea, inprimaki ugaritan azaltzen den bezala.

Ikasleek gelako atazetarako egiten dituzten idazkiak ez dira hemen biltzen. Atal honetan ikastetxeak, erakunde bezala, barne dokumentazioa osatzean eta beste erakunde batzuekiko harremanetan egiten duen euskara edo gaztelaniaren erabilera idatzia neurtzen da. Barne dokumentazioaren multzoan, besteak beste, ikastetxeko proiektu eta plan ofizialak, aurrekontuak eta ekonomiaren kudeaketarako dokumentu guztiak biltzen dira. Atal honetan biltzen dira, baita, batetik, irakasle-mintegi, klaustro eta beste hainbat lankideren arteko bileretan osatzen diren aktak, txostenak edo barrura begirako askotariko dokumentuak, eta, bestetik, ikasle eta gurasoei begira idazten diren ebaluazio-txostenak, jakinarazpenak, agiriak, oharrak edo inprimakiak.



1.7 Irudia. Euskararen idatzizko erabilera. Iturria: Erriondo eta Isasi (2008a:9).

Idatzizko harremani begira, ikastetxea, erakunde bezala, hezkuntza-administrazioko hainbat eragilerekin harreman iraunkorretan izaten da, hala nola ikuskaritzarekin, eskualdeko berritzegunearekin, kudeaketarako arduradunekin. Gainera, hezkuntza-administrazioa ez den beste hainbat eragilerekin ere elkarlanean dihardute ikastetxe askok, arestian aipatu bezala, hala nola, herriko udaleko zerbitzuekin, osasun zerbitzuekin, enpresa hornitzaile ugarirekin edota aisialdi eta kultura elkarteekin. Idatziz egiten diren harreman horiek biltzen dira neurketa honetan, hain zuzen ere, aurreko 1.7 Irudiak biltzen duen bezala.

Erabilera idatziaren indizeak, beraz, ohiko idatzizko jardueretan erlatiboki zer neurritan agertzen den euskara biltzen du, eta indize horretatik lortzen dugu *erabilera idatzia* izendatu dugun bigarren *continuum*-a.

5.4. Erabilera orokorra.

Dagoeneko azaldu ditugun euskararen agerpena, ahozko erabilera eta idatzizko erabilerearen indizeak, dagozkien haztapen-neurriak aplikatuta eta batera bildurik, ikastetxean egiten den erabilera orokorraren indizea kalkulatzeko aukera ematen digute. Erabilera orokorraren indizeak, ikastetxean, oro har, 0 eta 100 bitartean, euskara erlatiboki zenbatean erabiltzen den jakiteko balio du. Dagoeneko aurreratu den legez, atal honetatik lortzen dugu *erabilera orokorra* izendatu dugun lehen *continuum*-a.

Erabilera orokorraren kalkuluak irudikatzeko osatu dute egileek ondorengo 1.8 Irudia. Diagrama honek biltzen dituen aldagaiak euren artean askeak dira, nahiz eta orain arte bildutako datuek eta esperientziak erakutsi duten aldagaien arteko korrelazio koefizienteak altuak direla.

Une honetara helduta, alde batetik ikastetxearen erabilera orokorreko indizea eta, bestetik, euskararen presentzia indizeak ditugu. Euskararen presentzia indizeari eredu matematikoaren formula aplikatzen bazaio, espero daitekeen erabilera indize txikiena (isotropikoa) iragartzen du. Erabilera isotropikoa atalase maila bezala erabiliz, ikastetxeak egiten duen euskararen erabilera txikia, ertaina, handia edo oso handia den jakitea erraza da. Sailkapen horretarako, gainera, aukerako presentzia indize guztiak kontuan hartuz propio osatutako taulak daude (Erriondo & Isasi, 2008b), modu

hizkuntza-plangintza ororen objektu eta subjektu bezala, hartzaile eta eragile modura. Zati horretan azaldu dugu, baita, hiztuna dela osagarririk txikiena, egungo terminologian *nano sistema* dei dakiokiena, eta, hiztunarengana hurbiltzeko modu ugari eta askotarikoak agertu direla literaturan (Baker, 1992, 2003a; Basurto et al., 2011; Eusko Jaurlaritza, 1997, 1999a, 2008; Joly, 2004; Joly & Uranga, 2010; Madariaga, 1996, 1998; Madariaga & Molero, 2000; Martínez de Luna, 1996; Martínez de Luna & Berri-otxoa, 2000; Martínez de Luna et al., 2006, 2009).

Aipatu dugu, baita, norbanakoen afektuen dimentsioa jorratzeko gehien erabili den konstruktua jarrerak izan direla. Izan ere, horiek hizkuntzaren jabekuntzan zein erabileran izan dezaketen eragina kontuan hartuta, 213/1994 Dekretuak, ekainaren 21ekoak, Bigarren Hezkuntzako Curriculuma ezartzeari buruzkoak (EHAA, 1994.08.17) sarrera, helburu orokorrak eta edukien ataletan egin die tokia. Ondorioz, Txepetxen ereduari jarraiki (Sánchez-Carrión, 1991), Ulibarri programak ere hasiera-hasieratik norbanakoaren jarrera eta motibazioari leku berezia eskaini dio. Dagoeneko azalduta dago, baita, guk jarreraren ordeztaldea duten gizarte-irudikapenak (GGII) deritzon konstruktua erabiliko dugula. Izan ere, hiztunek taldea eraikitzeko, identitate kolektiboak josteko eta portaerak gidatzeko darabilten tresna gisa ulertzen dugu hizkuntza. Orain eta hemen, GGII horien edukiez mintzatuko gara, seigarren *continuum*-a osatzen baitute, eta, aurrerago, lan honetako atal enpirikoan, izango dugu neurgailuen bestelako ezaugarriez luzeago aritzeko aukera.

Continuum honetako informazioa bi iturritik jasoko dugu: *Brankatik* (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) –edo zehatzago esanda *Mintzagramatik* (Delgado & Matute, 2000)– lortuko dugu nerabeek ikastaldean egiten duten euskararen erabilera indizea eta *Gizarte-Irudikapenen* galdetegitik (Madariaga, 1996), gizarte-irudikapenei dagokien neurria. Horregatik, hain zuzen ere, goiko zerrendan seigarren tokian agertu arren, azkenerako utzi dugu bere azalpena.

Hiztun nerabeen gizarte-irudikapenak neurtzean, euskarari buruzko irudikapena honako sei dimentsioez osatuta dagoela dio Madariagak (2000:197), besteak beste, (1) euskararen definizioa: derrigorra, kultura, identitatea; (2) euskararen balioa; (3) euskaltzaletasuna; (4) euskararen ahuldadearen arrazoiak; (5) norena den euskararen indarberitzearen ardura, eta, azkenik, (6) euskararen etorkizuna.

Hain zuzen ere, horiexek izango dira, guk nerabeen artean neurtuko ditugun dimentsioak eta emaitzen arabera gizarte-irudikapena eta euskararen erabilera indizea elkarlotzen dituen *continuum*-a eraikiko dugu, bien arteko loturak agertuko direlakoan (Madariaga 1996, 1998, 2000).

5.6. *Continuum*-en luzera

Continuum bakoitzaren ibilbidea definitzeko *Brankaren* neurketa-ereduaz baliatuko gara, argia, zehatza eta tolesgabea delako. *Brankak* darabilen neurketa-eredua funtzio lineala da; eragin gehigarriez osatua, alegia. Funtzio lineala neurketa-eredutzat erabiltzeak asko errazten du kalkuluak egitea, eta, baita *continuum*-ak irudikatzea ere. *Continuum* bakoitzaren ibilbidea 0 eta 100 bitartean egongo da, non punta bateko 0 zenbakiak hutsa adierazten duen, ibilbidea hasi gabe dagoela, alegia; eta, beste muturreko 100ak ibilbide osoa eginga dagoela. Erraza, beraz, *continuum*-etarako darabilgun eskala, *Brankaren* eredia bezalaxe, baina ezin ahaztu honen harira Erriondo eta Isasik egiten duten oharra: “Eredu sinplea da, agian sinpleegia, baina fenomeno konplexua ondoen adierazten duen eredia dela uste dugu, ulerterraza eta aplikagarria” (Erriondo & Isasi, 2008a:4).

Esanak esan, kapitulu hau bukatu aurretik, lehenago aurreratu dugun legez, *Branka* neurgailuaren oinarri teorikoak aipatzea dagokigu, hortaz, zeregin horri ekingo diogu hurrengo atalean.

5.7. *Branka* neurgailuaren oinarri teorikoak

Azter ditzagun *Branka* neurketa-tresnaren (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) egileek darabilten ainguraketarako eredu teorikoa, *Brankaren* bidez neurtutako aldagaien arabera egin direlako hasierako egoeren neurketak, aldagai horien arabera definitu ditugulako aurreko *continuum*-ak eta bildu ditugulako lan honetan darabiltzagun datuak.

Egileen esanetan, *Branka* ukipen-egoeretan bizi diren hizkuntzen arteko harreman asimetrikoak neurtzeko eta ebaluatzeko Alvarez-Enparantzak (1984) sortutako eredu-matematikoan ainguratzen da (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a). Hortaz, *Brankaren* oinarri teorikoak aztertu nahi badira, gutxienez honako hiru kontzeptu hauen azalpena egin beharko dugu: aurrena, hizkuntza-ukipena eskola-alorrera aplikatuta

berrikusi; hurrena, asimetria maila zer den definitu, eta, azkena, eredu matematikoaren aurkezpena egin.

5.7.1. Hizkuntza-ukipena eta asimetria eskola-alorrean

Arestian, Weinreich (1968) ikertu zuen hizkuntza-ukipen fenomeno aipatu dugunean, bere definiziotik funtsezko elementu hauek nabarmendu ditugu, hala nola, (1) ukipen-egoeraren *locusa* hiztun elebiduna bera dela, (2) hiztunari dagokion hizkuntza-gaitasunak fenomenoan eragiten duela; halaber, (3) hiztun elebidunen kopuru edo taldearen tamainak zerikusi zuzena duela eta (4) hizkuntzarekiko leialtasunak asko egiten duela ere.

Hortaz, lau baldintza edo ezaugarri hauek dira hizkuntzen arteko asimetrian, Alvarez-Enparantzaren eredu matematikoan eta, beraz, eskuartearen darabilgun *Branka* neurgailuaren oinarrietan aurkitu behar ditugunak.

Hizkuntza-ukipenaren aurreko ezaugarrien argitan, euskal gizarteko hiztun-elkartean bizi dugun hizkuntza-ukipen egoerak nonbait isla argia bizi badu, hori eskola-alorra da. Mikrosistema bezala definitu dugun eskolako hezkuntza-komunitateko kide gehienak gaur egun elebidunak direla jakina da, eta, beraz, bertako prozesu gehienetan, kide elebidunek hartzen dutela parte badakigu. Ikasleak, irakasleak eta administrazio langile gehienak, behintzat, euskaraz dakite hurrengo atalean ikusiko dugunez. Gurasoen proportzio esanguratsu bat elebiduna dela ere aurreikus daiteke, gizarteko banaketa soziolinguistikoen (Eusko Jaurlaritza, 1999b) datuen argitan, bederen. Hortaz, ukipen-egoera bezala hartzeko lehen baldintza betetzen du eskola-alorrak.

Alabaina, euskara ez da ikastetxeko hizkuntza bakarra; hezkuntza-sistemak bi hizkuntza ofizial ditu, gaztelania eta euskara. Biak ala biak irakastea dagokio irakaskuntzari, eta askoz ere proportzio txikiagoan, beste batzuk ere. Ikastetxeko kideen artean egunero egiten diren prozesuen negoziazioetan gaztelania eta euskara erabiltzen dira; ukipen-egoeran bizi dira, baina ez dira neurri berean agertzen, ezagutzen ezta erabiltzen ere, ez ikastetxean bertan eskolako kideen artean, ezta eskolaz kanpoko alorretan ere.

Honenbestez, labur esanda, ukipen-egoeran ditugun bi hizkuntza ofizialen agerpenean, gaitasunean eta erabileran dagoen alde edo desorekari deitzen diogu hizkuntzen arteko *asimetria*. Horregatik, hain zuzen ere, *Brankaren* bidez egiten dugun neurketaren azken xedea honako hau dela diote egileek: “Hizkuntza egoera normalean zentzurik izango ez zukeena, hizkuntzaren ezagutza, agerpena eta erabilera neurtzea, hizkuntzen arteko ukipen egoeratan zentzu osoa du **asimetria maila ezagutzeko**” (Erriondo & Isasi, 2008a: 2).

Horra hor, bada, Weinreichek ukipen-egoerei buruz nabarmendu zuen bigarren ezaugarria: hizkuntza-gaitasuna, eta gaitasunarekin parez pare elkarreraginean dauden agerpena eta erabilera. Izan ere, azaroaren 24ko 10/1982 Euskeraren Erabilpena Arauzkotzeko Oinarrizko Legeaz geroztik eskolari dagokio ikasleak euskalduntzea, elebitasun funtzionala erdiestea. Horretarako, baina, “ezer baino lehen egun euskara eta gaztelaniaren artean dagoen desoreka” (Bergara, 1996: 250) zuzentzea funtsezkotzat jotzen dute adituek:

Asimetria hori, hain zuzen, hizkuntza bakoitzaren agerpena eta erabileraren arteko desberdintasunen sorburua da eta, hortaz, hizkuntzaren normalkuntzaren funtsa da. Hau da, normalkuntza prozeduraren bitartez hizkuntza nagusia eta gutxiuaren arteko ahalik eta asimetriarik txikiena izatea lortu nahi da. (Erriondo & Isasi, 2008a: 2)

Normalean, hizkuntzak erabili ahala ikasten dira eta erabili ezean ikasitakoa ezerezean gelditzen da. Badakigu, gainera, eskolak indar gutxi duela gizartean dagoen bi hizkuntza ofizialen arteko desoreka edo asimetria gainditzeko (Fishman, 1991; Hornberger & King, 1996). Hala eta guztiz ere, funtzio hori berea duenez, ikastetxeak lehendabizi bere hezkuntza-komunitatean agertzen den bi hizkuntza ofizialen arteko asimetria neurtu behar du, ondoren, asimetria mailaren arabera hizkuntza-plangintza edo HNPa diseinatu nahi badu.

5.7.2. Soziolinguistika matematikoaren eredu

Alvarez-Enparantza «*Txillardegi*» (1984, 1991, 2001) irakasleak sortua da soziolinguistika matematikoaren teoria; kale-erabileraren neurketak emandako datu empirikoen gaineko hausnarketa eta azterketa estatistikotik eratorria, hain zuzen ere. Labur beharrez, Isasik eta Iriartek (1998) ereduari buruz egiten duten sintesiaz baliatuko gara hemen, eta, azalpen osotik, batik bat, *Brankarekin* lotura zuzena duten bi elementu

aukeratuko ditugu: erabilera indizea kalkulatzeko formula eta erabilera isotropikoa deritzona. Has gaitezen, aurrena, lehenengotik; hona hemen eredu matematikoari buruz Isasi eta Iriartek egiten duten definizioa:

Eredu matematiko hori, funtsean, prozesu estokastikoaren deskribapenean datza. Hizkuntza gutxiagotuaren erabilera maila hiru osagaien funtzio zuzena izango litzateke, elebidunen proportzioa (e_x), mintzakide taldearen tamaina edo solaskide kopurua erabilera askean (w_i) eta hizkuntza gutxiagotuarekiko leialtasuna (m_B). Horrela, erabilera maila kalkulatzeko formula ondorengoa izango litzateke:

$$P_B = m_B (w_2 e_x^2 + w_3 e_x^3 + w_4 e_x^4)$$

P_B = Hizkuntza gutxiagotuaren erabilera maila

m_B = Hizkuntzarekiko leialtasuna

$w_2 e_x^2$ = Bikotearen pisua

$w_3 e_x^3$ = Hirukotearen pisua

$w_4 e_x^4$ = Laukotearen pisua

e_x = Elebidunen proportzioa. (Isasi & Iriarte, 1998:51)

Beraz, ukipen-egoerako hizkuntza gutxitu edo ahulenaren erabilera kalkulatzeko osagaiak ezagunak egiten zaizkigu dagoeneko. Gorago, Weinreich (1968) aipatutako hizkuntza-ukipen egoeretan eragiten duten ezaugarri berberak agertzen zaizkigu formulatan. Gainera, badakigu, Weinreich (1968) hizkuntza-ukipena egon dadin hiztun elebidun gaituak egotea aurrebaldintza legez ezartzen duela. Eta antzeko iritzia azaltzen du Isasik. Elebidun gaituak izatea nahitaezko baldintza izanik ere, ez da, ordea, nahikoa gutxiengoaren hizkuntzaren erabilera bermatzeko:

Elebidunen artean hizkuntza gutxiagotuaren HIZTUN OSOA izateak ez du bermatzen hizkuntza horren erabilpena, kasu honetan giza taldearen menpe egongo bailitzake. Halaber, hizkuntza gutxiagotuaren erabilpena ez da izango gizabanakoa elebiduna ez bada. Hortaz hizkuntza gutxiagotuaren erabilpenerako oinarritzko jakite-maila funtsezko (beharrezko) faktorea delarik ez da nahikoa izaten. (Isasi, 1993: 178)

Nolanahi ere, hiztun elebidunen baldintza hori beteta, Alvarez-Enparantzaren (1984) formulako hiru osagaiak eta Weinreich (1968) aipatutako hiru faktoreak berberak dira: *elebidunen proportzioa, mintzakide taldearen tamaina edo solaskide kopurua eta hizkuntza leialtasuna*. Hortaz, hiru elementu horiek ezagututa, eragiketarik kalkula dezakegu hizkuntzaren erabilera indizea. Alabaina, lehen begiradan, aurreneko biak neurgarriak direla ematen duen arren, hirugarrenak konplexuagoa dirudi.

Itxurak itxura, esana dugu eredu matematikoa kale-erabileraren neurketatik enpirikoki eratorria dela. Formularen emaitza jakinik, *hizkuntza leialtasuna* iragartzea ekuazioaren ordena aldatzea baino ez da. Hala dio, behintzat, Alvarez-Enparantzak:

Si conocemos empíricamente, por medición de calle, los niveles de uso de las lenguas A y B; y conocemos, por Censo o por encuesta probada, el nivel de bilingüismo individual e_x (proporción de bilingües en la comunidad), vamos a poder calcular la lealtad de los bilingües. (2001: 65)

Dena den, kalkulu horietan eta emaitzen gaineko hausnarketan zebilela irakaslea, isotropia kontzeptura heldu zen:

La sorpresa se produjo al constatar que, en cantidad de poblaciones, se obtenían lealtades m_B superiores a la unidad. Estos valores aberrantes eran especialmente inadmisibles en las poblaciones con pocos vascófonos bilingües. [y] se nos planteó la idea de que no había isotropía lingüística sino anisotropía. (2001: 66)

Eredu matematikotik *Brankak* eskuratu duen bigarren elementu garrantzitsua da erabilera isotropikoarena, gorago esan dugun modura, eta horren azalpenarekin bukatuko dugu puntu hau. Hara non kokatzen duen sortzaileak erabilera isotropikoaren izenaren abiapuntua:

Gizartearen hizkuntza isotropia bataiatu nuena [...] Alegia, hiztunen arteko harremanak inolako aurre-baldintzarik edo azpi-multzorik gabe gertatzen direla pentsatzea. Fisika alorrean sumatu nuen azterbide posiblea. Materiale isotropikoetan (argiari buruz adibidez) norabide guztiak dira baliokideak. (Alvarez-Enparantza, 1998: 11)

Aurreko azalpenak *Branka* neurgailuari egokituta, Isasik eta Erriondok egin duten erabilera isotropikoaren definizio zehatzez baliatuko gara hemen:

Zilegi bekigu, bada, soilik esatea erabilera isotropikoa taldean edo multzoan itxaron daitekeen erabilera maila dela. [...] talde batean euskaldunak eta erdaldunak nahas-mahas daudelarik, hizkuntza bat edo beste sustatzeko inolako eraginik ez balego bezala, hiztun guztien arteko –ahozko- hizkuntza-harremanetan itxaron daitekeen euskararen erabilera. (Erriondo & Isasi, 2000: 42)

Halere, jakin badakigu, EAeko ikastetxeetan ez dela horrelakorik gertatzen, hau da, ez dagoela “hizkuntza bat edo beste sustatzeko inolako eraginik ez balego bezala”-korik (Erriondo & Isasi, 2000: 42); are gutxiago urteetan HNPa garatzen ari diren ikastetxeen artean. Horregatik, erabilera isotropikoaren kalkulutik lortzen dugun emaitza euskararen erabileraren atalase maila da. Hau da: “ikastetxeetako euskararen

presentzia indizetik abiatu, Txillardegiren formula aplikatuz, itxaron daitekeen euskararen erabilera maila txikiena kalkulatu da” (Erriondo & Isasi, 2008a: 18).

Gauzak horrela, aukeran izan daitezkeen % .05eko presentzia txikiena eta % 99.9ko handienaren arteko presentzia potentzial guztiei dagokien erabilera indize txikia, ertaina, handia eta oso handiak kalkulatu eta ikastetxe guztien eskura jarri dira (Erriondo & Isasi, 2000; Erriondo & Isasi, 2008b). Ondorioz, erabilera isotropikoaren indizeak atalase maila edo zoriz espero daitekeen erabilera txikiena neurtzen eta iragartzen laguntzen digunez, ikastetxean euskararen alde egiten diren ahalegin guztiek indize hori gainditzen lagunduko dutelakoan gaude.

Azkenik, atal honi bukaera emateko, aurren-aurrena esandakoaren laburpena egingo dugu, eta, hurrena bigarren atalarekin duen lotura aurreratuko dugu.

Atal honen hasieran *Continua of biliteracy* deritzon eredu hartu dugu abiaburutzat (Hornberger, 2003a, 2003b; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000, 2003), ondoren Ulibarri programa eta ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak hizkuntza-plangintzak diren heinean, eredu horrekin izan ditzaketan loturak aztertu ditugu. Egia esan, *Continua of biliteracy* ereduaren izaera ekologikoak batera biltzen dituen ikuspegi anitzei esker, erraz moldatu dugu bera hizkuntza-plangintzen terminologiara eta gure helburua den HNPrak, eta horixe egin dugu 1.2, 1.3, eta 1.4 Irudietan. Bide batez, ikusi dugu, nahitaezkoa zaigula irudi horien hurrenkera berberari jarraitzea gure azalpenetan. Esan nahi da, HNPraren inguruko lan enpirikoari ekin aurretik, funtsezkoa dela EAeko hezkuntza-sistema osoak, euskararen normalkuntzaren xedearekin, bizi izan duen bilakaera aztertzea. Batez ere, bilakaera horrek ikastetxe guztien normalkuntza-markoa eta baldintzak ezarri dituelako, eta, horixe egingo dugu, beraz, hurrengo kapituluan.

**2. KAPITULUA. EAEko HEZKUNTZA-SISTEMA:
Irakaskuntza eta euskararen normalkuntza**

- 1. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila hizkuntza-plangintzako eragile**
- 2. EAEko hezkuntza-sistema elebakarretik elebidunerako bilakabidea**
- 3. Behetik gorako ibilbidea edo gizartearen erantzuna**

EAeko HEZKUNTZA-SISTEMA: Irakaskuntza eta euskararen normalkuntza

Eskola gizarteko eragile garrantzitsuenetarikoa da, funtsezkoa gizarte-sistemaren mantenuan eta transformazioan askoren esanetan (Bilbao, 2002; Novo et al., 2002). Gure gizartean, mendebaldeko herrialde gehienetan bezalaxe, adin batetik beherako biztanleria osoa eskolatuta dago egun (EAEn, 3 urtetik 16 urterako ia gazteri osoa), eta ikasle horiekin batera beraien gurasoak ere hurbiltzen dira eskola-elkartera. Ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-komunitatean, ikasle eta gurasoak ez ezik, irakasleak, langile ez-irakasleak eta udaletxeko kideak ere partaide dira (OOGren osaera, 1/1993 Legea, 32. artikulua, 2.pasartea; EHIGE, 2011).

Gizataldearen tamainak ezinbestean kontuan hartu beharreko eragilea egiten badu eskola, aitortzen zaion funtzioak are garrantzitsuagoa bihurtzen du: gure etorkizuna, urte gutxi barru, egungo ikasleen eskuetan egongo da.

Izan ere, eskolak ikasleen prestakuntzan bi xede nagusi betetzen ditu. Batetik, irakaskuntzak ikasleriaren garapen kognitiboa bilatzen du; horretarako, behinik behin, ikasle orori irakurtzen eta idazten (alfabetizazioa) eta kontatzen, sailkatzen eta interpretatzen (abstrakzioa) irakasten dio; bestetik, ikasleriaren garapen pertsonala (soziala eta emozionala) bilatzen du, egiturak berak jardun sozialaren eta elkarreraginaren bidez ikasle ororen gaitasunak lantzea ahalbidetzen duelako. Labur-labur esanda, xede horien helburu nagusia honela biltzen du Bilbaok: “Ikasleria gizarteko partaide aktiboa eta kritikoa izan dadin [...], hau da, gaztea bere gizataldean aktiboki parte hartuz bizi ahal izateko” (Bilbao, 2002:19).

Gizartea, ordea, ez da argazki finkoa, une oro aldatzen doan ekosistema baizik, agindu eta balore ezberdinen menpe garatzen doan paisaia. Badakigu, derrigorrezko hezkuntzako curriculumak eta helburuak dinamikoak izaten direla, batik bat, gizarteak bizi dituen aldaketek derrigorrezko hezkuntzan nabarmen eragiten dutelako. Horren adibide hurbila da Anjeles Iztuetak, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburu ohiak, Berriztapen Programen liburuaren sarreran dioena:

Aldaketa zientifiko eta teknologikoak, pertsonen mugikortasunak, globalizazioak, gure herria Europara eta mundura irekitzeak eta abar, gizartea aldatzen ari dira. Hori dela eta herritarrek hezkuntzarekiko eta

prestakuntzarekiko dituzten espektatibak aldatzen doaz. Guzti horren ondorioz, kalitatezko hezkuntza bat gure haur eta gazte guztiei eskaini nahi badiegu, beharrezkoa da errealitate berri horretara hobeto egokitzen diren hezkuntza politikak garatzea, Hezkuntza Berriztatzeako Programen bidez. (Eusko Jaurlaritza, 2004a: 5)

Etengabeko aldaketan dagoen errealitatea, beraz, uneoro aldaketa-prozesu ugartan murgilduta dabil. Guk, hemen, hezkuntzaren eginkizun guztietatik, batez ere, hizkuntzen irakaskuntzari erreparatu nahi diogu. Dimentsio hori aukeratzeak, ordea, ez digu eginkizunaren neurria asko mugatzen, jakina delako hizkuntzak edo hizkuntzek hezkuntza prozesu osoa blaitzen dutela; ikasleen garapen pertsonalerako zein kognitiborako ezinbestekoak direla eta sistemaren antolamendu, mantenu eta jarraipenerako nagusiak direla. Finean, ezin irudika daitekeelako hizkuntza gabeko hezkuntzarik, ez behintzat gu ohituta gauden erako hezkuntza-sistemarik.

Lehen kapituluuan aurreratu dugun modura, bigarren honetan EAEko makro mailako hezkuntza-sistemak hizkuntzen irakaskuntzari begira bizi izan duen bilakaera hartu nahi dugu aztergai. Batik bat, irakaskuntzak euskararen indarberritzean hartu duen tokia eta betetzen duen lana jorratu nahi da. Horrenbestez, *Continua of biliteracy* eredu bidelagun izanik, 1.2 Irudian aurkeztutako hiru dimentsioei erreparatu nahi diegu.

Aurrena, euskarak hezkuntza-alorreko legedian bizi izan duen bilakaera; legediaren garapenari estuki lotzen zaiolako irakaskuntza elebidunaren estatusa. Hurrena, EAEko biztanleriak bizi izan duen hizkuntza-jabekuntza, batik bat ikasle eta irakasleen artean. Azkena, elebidun diren hiztunek, gazteek, batez ere, egiten duten gizarte mailako euskararen erabilera. Ekin diezaiogun, bada, lehenengo dimentsiotik hasita makro mailako azterketa urratsez urrats lantzeari.

1. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (HUIS) hizkuntza-plangintzako eragile

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (HUIS) Euskal Autonomia Erkidegoan, 1979an Euskadiko Autonomia Estatutua ezarri zenetik izan da hizkuntza-politikako eragile garrantzitsua, ez, ordea, bakarra. Horrenbestez, labur bada ere, aurrena EAEko hizkuntza-politikako markoan hezkuntza-sistemaren kokapena egitea dagokigu.

EAEEn, Azaroaren 24ko 10/1982 Euskararen Legea (EHAA, 1982.12.16) indarrean ezarri zenetik, Kultura Saileko Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzak du hizkuntza-politika prozesua gidatzeko eta kudeatzeko agintea eta ardura. Horretarako, aipatutako legean aurreikusi bezala, Euskara Aholku Batzordearen laguntza (Eusko Jaurlaritza, 1992d) iraunkorra du hizkuntza-normalkuntzan diharduten erakunde publiko nahiz pribatuen ahaleginak eta ekintzak aztertzeke, bideratzeko eta koordinatzeko (Lizundia, 2010; Petschen, 2010).

Euskararen Aholku Batzordeari dagokio (urriaren 16ko 176/2007 Dekretua, EHAA, 2007.10.23), besteak beste, Jaurlaritzak eskatuta, EAEko hizkuntza-normalkuntzari buruzko gaiak aztertzea eta ikertzea, euskararen erabilerari buruzko xedapenak ondo ezartzeko behar diren neurriak proposatzea, hizkuntzari loturiko gaietan eskumenik duten herri-aginteen jarduera koordinatua bermatzeko prozedurak iradokitzea, eta Euskara Biziberritze Plan Nagusiaren garapenari eta betetzeari buruzko txostenak egitea.

Hizkuntza Politikako Sailburuordetzak, Euskara Aholku Batzordearen proposamenen laguntzaz eta Eusko Legebiltzarraren onespenez, EAEko hizkuntza-politika antolatzen eta kudeatzen du. Eginkizun horretan egoeraren diagnosiak egiteko bere bideak garatzen ditu (Euskaltzaindia, 1977; Eusko Jaurlaritza, 2005c), planaren ezarrerako *Euskara Biziberritze Plan Nagusia* –EBPN (Eusko Jaurlaritza, 1999a) jartzen du indarrean, eta, dagokion uneetan, egiten ditu gogoeta edo balorazio saioak (Eusko Jaurlaritza, 1999b, 2005d, 2008, 2009). EAEEn, beraz, goitik beherako hizkuntza-plangintzaren arduradun nagusia Kultura Saileko Hizkuntza Politikako Sailburuordetza (HPS) da, eta euskararen normalkuntzarako indarrean jartzen duen prozesuari *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia* –EBPN- deitzen dio (Eusko Jaurlaritza, 1999a).

EBPNk heltzen die, hortaz, aurreko kapituluan aipatu ditugun hizkuntza-plangintzako alor ezberdinei, hala nola corpusaren plangintzari, estatusaren plangintzari, eta, baita *adquisition* plangintzari ere. Horrenbestez, EBPNk hamabost jardun-esparru aurreikusten ditu eta horien guztien arteko bat baino ez da irakaskuntza. Nolanahi ere, EBPNk inportantzia handia aitortzen dio irakaskuntzari. Ikusi besterik ez dago jardun-esparruen hurrenkeran lehenengo hartzen duela, eta, indarguneei buruzko gogoeta

zatian, 29. orrialdean hain zuzen ere, beste esparru guztiak baino askoz leku gehiago eskaintzen diola.

Benetan ere, EBPNk zehazten dituen hiru helburu estrategikoetatik hiruretan zuzeneko edo zeharkako erantzule egiten du irakaskuntza: “VI.2.1-Euskara, belaunez belaun eta etenik gabe, ondorengoetaratzea; VI.2.2 – euskararen erabilera: euskararen aldeko auzogintza eta zerbitzugintza eta VI.2.3 – euskararen kalitatea” (Eusko Jaurlaritza, 1999a: 50). Aurreko helburu estrategikoak derrigorrezko hezkuntzari begirako egitasmo zehatzetara dakartzanean, berriz, hona EBPNk egiten dituen proposamenak:

Diru publikoz finantzatutako euskarazko irakaskuntza ezinbesteko da euskararen jarraipenerako [...]. Eskolatik eta unibertsitatetik baztertzen den hizkuntzak ez du iraupenik. [...] Egitarau zehatzak eratu eskolaz eskola, irakaskuntzarako ez ezik eskolako ekintza guztietako harreman-hizkuntza ere izateko, bai eta euskararekiko atxikimendua eta euskaraz bizitzen lagunduko duten ohiturak bultzatzeko ere.

[...] Eskolaz kanpoko erabilera-esparruekin (herria-auzoa-lagunartea-aisia) zubiak egiteko euskara-batzordeak osatu. (Eusko Jaurlaritza, 1999a: 51-52)

Horrenbestez, bat datoz EBPNko helburu estrategikoa adituek diotenarekin, “home-family-neighborhood-community reinforment [...] constitutes the heart of the entire intergenerational transmission pursuit and the sine qua non of the initial stages thereof” (Fishman, 1991: 398). Hau da, helburua hizkuntzaren gizarteratzea denean; hots, belaunaldi berriak euskaldunak izan daitezen nahi dugunean, aurrena, familia eta norbanakoaren eremu hurbila landu behar da; hurrena, eskola eta beste esparruak.

EAEko hizkuntza-politikaren baitan, beraz, eskola-alorrari hitzun gaituak lortzea dagokio. Gazte-jendeak garapen soziala eta pertsonala, kognitiboa zein afektiboa, lor dezan nahitaezkoa duen euskara-gaitasuna ziurtatzea da eskolaren ardura. Bestela esanda, derrigorrezko hezkuntzari dagokio *acquisition planning* edo gazte-jendearen euskararen jabekuntzaren erantzukizuna.

Aurreko baieztapena operatibizatzen ahaleginduta, Kaplanen eta Baldaufen (1997) esanetan, hizkuntza-plangintzaren baitan hezkuntza-administrazioei honako neurri hauek kudeatzea dagokie:

- Curriculumua zein ikasbidez irakatsiko den, curriculumaren zer unetan hasiko den zuzeneko instrukzioa, zer iraupen izango duen eta gizartearen premiei erantzuteko zein azken maila eskatuko den.
- Hizkuntzan gaituak dauden irakasleak izatea dagokio hezkuntza-administrazioari, horretarako aurreprestakuntza, etengabeko prestakuntza eta ordainsari egitura antolatzea dagokio.
- Aukeran dauden ikasle guztietatik prozesuan zeintzuek hartuko duten parte erabakitzea.
- Zein metodologia eta baliabide erabiliko diren, nork prestatuko dituen materialak eta nola bananduko diren.
- Ebaluazio prozesuak definitzea dagokio, sarturrekoa (hasierakoa), jarraikakoa eta bukaerakoa (sumatiboa); ikasleena, irakasleena eta sistema osoarena egitea.
- Azkenik, hezkuntza-administrazioaren egitekoa da, baita ere, aurreko zeregin horiek guztiak betetzeko araubideak ezartzea eta baliabide fiskal eta fisikoak operatibizatzea.

Esanak esan, hurrengo lerroetan EAEn derrigorrezko hezkuntzaren bidez garatutako euskararen jabekuntzari buruz arituko gara. Hezkuntza-sistemak elebakar izatetik elebidun bihurtu arte egindako ibilbideari eskainiko dizkiogu hurrengo orriak. Nolanahi ere, bi eramolde edo ahalegin-iturriren ondorioz egindako bilakabidea izan da. Batetik, herri-aginteetan zeudenek eta daudenek diseinatu eta bultzatutakoa; bestetik, euskal gizarteak abiatu edota emandako erantzunen bidez gauzatua.

Aurrena, goitik beherakoari erreparatuko diogu; hots, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren eskutik diseinatutako estrategia, inplementazioa eta lorpen edo hutsegiteen balorazioari. Bidenabar aurkituko ditugu Kaplanek eta Baldaufek (1997) hezkuntza-administrazioari egotzitako sei betebeharren adibideak. Ondoren, behetik gorakoari ekingo diogu, euskal jendeak eskolari begira egindako ahalegin, eskaera eta erantzunei, alegia.

2. EAEko hezkuntza-sistema elebakarretik elebidunerako bilakabidea

Orain dela oso denbora gutxi arte, EAEn indarrean zegoen hezkuntza-sistema elebakarra zen. Salbuespen gutxi batzuk kenduta, erdara zen eskola guztietan ikasbide bakarra. Euskarak izaera ofiziala lortu zuen unetik aurrera, esan berri dugunez, eskola-

alorrak garrantzi handia hartu zuen EAeko hizkuntza-politikan. Izan ere, oso epe laburrean, dozena pare bat urtean, hezkuntza-sistema elebakarra izatetik hezkuntza elebiduna garatzea lortu da (Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 2007a, 2010). Horretarako, berriz, hainbat izan dira hezkuntza-politikatik hartutako neurri erabakigarriak, besteak beste, lege-oinarriak ezartzea, egoeraren diagnosia egitea, baliabide pedagogikoen antolamendua eta ekoizpena bultzatzea, irakasleen prestakuntza ahalbidetzea eta prozesu osoaren garapenaren kudeaketa egitea. Azken finean, hauek dira gorago Kaplanek eta Baldaufek (1997) hezkuntza-administrazioei egotzi dizkieten ardurak. Hurrengo lerroetan, beraz, horiek banan-banaka aztertuko ditugu.

2.1. Legediaren garapena

Euskarak 1979an ofizialtasuna lortu zuen unetik aurrera abian jarritako lege-neurriak aipatuko ditugu hemen, honek ez du ukatzen, ordea, aldez aurretik hizkuntza-eskubideen eta hezkuntza-eskubideen bilakaera juridikorik egon ez denik, edo eskubide horien arteko loturak bilatu ez direnik. Lan honen helburuetarako indarreko lege-araubidean dagoen EAeko Autonomi Estatutua hartuko da lehenengo lege neurritzat, eta harrezkeroetatik hezkuntza-alorreko euskararen jabeakuntza eta erabilerarekin zuzenki lotuak dauden arauak besterik ez dira, hemen, aipatuko. Batez ere, Ulibarri programako ikastetxeetako HNPa bere osotasunean garatzen eta bermatzen duen araubidea ekarriko dugu hona.

Nolanahi ere, nahitaezkoa da Estatuko Konstituzioari lehen aipamena egitea, bera baita Autonomia Estatuaren sorburua. Bestalde, A Eranskinean bildu dira, ondoren aurkezten ditugun lege-arauetatik aukeratu ditugun artikulua, pasarte edo paragrafo literalak, hemen horietatik abiatutako oharra, muga-ertzak, eskubideak edota deialdiak baino ez ditugu aipatuko.

2.1.1. Espainiako Konstituzioaren 3. artikulua hizkuntzen ofizialtasunaz (Estatuko Egunkari Ofiziala, 1978.02.05).

Espainiako Konstituzioaren 3. artikulua funtsezkoa da, batez ere, hizkuntza arloaren ikuspegitik; nahiz eta hizkuntzari buruzko beste aipamen batzuk egon, dauden (hitzaurrekoak, adierazpen askatasunari buruzkoak –20.3.– edota hizkuntzaren irakaskuntzari buruzkoak –141.1.17–). Gaztelania da estatuko hizkuntza ofiziala, 3.

artikulu horren arabera, estatuko biztanle orok derrigorrez jakin eta erabiltzeko eskubidea duena. Estatuko beste hizkuntzak (katalana Katalunian, Valentzia eta Balear Uharteetan; galiziera Galizian; eta euskara EAE eta Nafarroan¹), bakoitza bere erkidegoan ofizial izendatua izateko aukera ematen du. Hizkuntza aniztasuna lege bidez aitortzeko jarrera hori konponbide onargarria dela uste du Bergarak (1996), estatu demokratiko batekin bateragarria den hizkuntza-politika, eta, garaiko egoera soziolinguistikoa eta baldintzak kontuan hartuta, estatuko hizkuntzen antolaketarako hartutako irizpide mistoa², alegia.

2.1.2. Euskal Autonomia Estatutuaren 6. artikulua, euskararen ofizialtasunaz, eta 16. artikulua, irakaskuntzaz (Eusko Kontseilu Nagusiaren aldizkari ofiziala, 1979.04.20).

EAEko Estatutuaren 6. artikulua agintzen du euskara, gaztelaniarekin batera, ofiziala dela gure erkidegoan. Euskara ofiziala delako, dauka biztanle orok euskara jakin eta erabiltzeko eskubidea, eta galarazita dago inor darabilen hizkuntzagatik bereiztea. Honenbestez, Legebiltzarrari dagokio aniztasun soziolinguistikoa eta bi hizkuntzen artean dagoen desoreka kontuan hartuta bi hizkuntza ofizialen erabilera arautzea, eta, erakundeei eta administrazioari dagokie euskara eta gaztelaniaren erabilera bermatzeko eta bien arteko desorekak gainditzeko neurriak eta bideak aurkitzea.

Estatuko Konstituzioaren 27. artikulua hezkuntza eskubidea xedatzen du, eta Estatutuko 16. artikulua beste horrenbeste egiten du, halaber, ez bata ez besteak ez dute irakaskuntza elebiduna bermatzen, baina lehenak eta bigarrenak ezarritako oinarriak irekitzen diote bidea 1982ko Euskararen Legeari.

2.1.3. Azaroaren 24ko 10/1982 Legea, Euskeraren Erabilpena Arauzkotzeko Oinarrizkoa [Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera] (EHAA, 1982.12.16).

¹ Asturiaseko bablea edo Aragoiko hizkuntza, bateko eta besteko Autonomia Estatutuek diotenaren harira (4. eta 7. artikuluetan, hurrenez hurren) babestuak daude: “*gozará de protección*”. Dena den, oraindik ez dute ofizialtasun juridikorik (Ikus Huguet & Madariaga, 2005). Egoera ahulagoan dago oraindik Eo-Navia deritzon lurraldeko hizkuntza asturiar eta gailegoaren artekoa (Asociación Abertal del Eo-Navia, 2007).

² Pertsonaren printzipioan eta lurraldetasunaren printzipioaren konbinazioa.

10/1982 Euskararen Legearen bigarren atalburuak biltzen du irakaskuntzarekiko lotura eta begi-bistan jartzen du legean hezkuntzak zenbateko garrantzia hartzen duen (Bergara, 1996; Zalbide, 2007a, 2010). Izan ere, 10/1982 Euskararen Legearen asmoa, zioen adierazpeneko sarrerako atalean dioenaren arabera, ez da soilik ofizialtasun bikoitza agintzea. Bergararen iritziz, izenburutik ondoriozta daitekeen bezala, lege honen asmoa euskararen normalkuntza edo berrezartze prozesua arautzea da:

Euskararen Legeak arautzen duen normalkuntza prozesuaren azken xedea, eta orobat, euskal aginte sailak burutzen ari diren hizkuntza politikaren azken xedea hiztun guztiek eskubide berak izango dituzten benetako gizarte elebiduna eraikitzea da. Eta jakina, erabateko elebitasun hori erdiesteko, aginte publikoek ezer baino lehen egun euskara eta gaztelaniaren artean dagoen desoreka zuzendu beharko dute, euskararen aldeko ekintzak sustatuz. (Bergara, 1996: 249-250)

Euskararen normalizazioa suspertzeko hizkuntza-politikako neurri ugari har zitezkeen. Edonola ere, lehenago adierazi dugun modura, jakina da derrigorrezko hezkuntzaren bidezko neurriak, adin batetik beherako biztanleria osora hel daitezkeela, berdin zein den ikasleen familia edo etxeko hizkuntza. Etxetik euskaldunak direnentzat ardatza alfabetatzea, mantentzea edota hizkuntzaren lanketa izan daiteke, eta, etxetik erdaldunak direnek, hala nahi izanez gero, euskara ikas dezakete.

Non daude euskararen ofizialtasuna eta euskararen irakaskuntzaren arteko harreman juridikoak? Orain arte Espainiako Konstituzioko 27. artikulua, Estatuaren 16. artikulua eta Oinarrizko Legean irakaskuntzaren atalburua aipatu diren arren, ez da bi horien arteko lotura juridikorik agertu. Bi gai horien arteko harremanak ia eztabaidatu gabe onartuak izan zirela diosku Urrutiak (2005), eta autonomia aurreko erregulazioek onartu zutela (1049/1979 Apirilaren 20ko Errege Dekretuak, eta 1979ko Abuztuaren 3ko Aginduak). Hala eta guztiz ere, Urrutiak (2005) balio handikotzat jotzen du Konstituzio Auzitegiak bi gai hauen artean garatutako lege-jakintza (jurisprudenzia), eta, honenbestez, honako bi sententzia hauek azpimarratzen ditu berak:

Konstituzio Auzitegiaren Sententzia 87/1983, Urriaren 27koa.

Todos los habitantes de Euskadi tienen derecho a conocer y usar ambas lenguas. Ello supone naturalmente que ambas lenguas han de ser enseñadas en los centros escolares con la intensidad que permita alcanzar ese objetivo. Y es de observar en ese mismo sentido que tal deber no deriva sólo del Estatuto sino de la misma Constitución (in Urrutia, 2005: 376).

Konstituzio Auzitegiaren Sententzia 337/1994, Abenduaren 23koa.

A esa finalidad de garantía del suficiente conocimiento y uso correcto de ambas lenguas han de dirigirse las actuaciones de los poderes públicos competentes en materia de educación... que les corresponde determinar el aprendizaje de una y otra lengua... y, en lo que aquí especialmente importa, su empleo como vehículo de comunicación entre profesores y estudiantes, de forma que quede garantizado su efectivo conocimiento (in Urrutia, 2005: 378).

Bi sententzia hauetatik eratortzen da Konstituzioak agintzen duela euskara eta gaztelania irakatsi behar direla ikasleak bi hizkuntzetan elebidun osoak izan daitezten, eta horretarako ikasbide-hizkuntza izan behar duela. Ildo beretik, Zalbideren (2007a) esanetan, hezkuntzaren ikuspegitik Euskararen Legearen azken xedea, eta denentzat berdina dena, honako hau da:

Derrigorrezko eskola-aldia amaitzean [...], EAEko ikasle guztiek euskaraz eta gaztelaniaz hitz egiten, irakurtzen eta idazten jakin behar dute: elebidun funtzionalak izan behar dute hizkuntza ofizial bietan. Hori da EEN legeak, eta harrez gerozkoek, diotena. «Un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales» edo «bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko» gaitasuna transmititu behar die eskolak EAEko ikasle guztiei. (Zalbide, 2007a: 1310-1311)

Nolanahi ere, xede horretara heltzeko, 16. artikulutik ondorioztatzen da gurasoek, arduradunek edota ikasleak berak aukeratuko dutela ikasbide-hizkuntza, eta, bietatik aukeratu ez duen bestea ere ikasi behar duela. Administrazioak beharrezko neurriak hartuko dituela eskola-giroan, gela barruko zein gelaz kanpoko euskararen erabilera bermatzeko xedatzen du 17. artikuluan, eta, 18. artikuluan, xede horien esanetara, ikasketa-egitasmoak jartzea agintzen du.

Hurrengo lege mailako erabakia 1993an dator. Kronologiari jarraituz, ordea, haren aurretik dekretu eta agindu bidez araupetzen eta garatzen du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak Oinarrizko Legean agindutakoa.

2.1.4. Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua, Euskal Herriko unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan hizkuntza ofizialen erabilera araupetuz (EHAA, 1983.07.19).

“Elebitasun Dekretua” izenarekin ere ezaguna, dekretu honen bidez EAEko eskoletan A, B, D ikastereduak abian jartzeko baldintzak eta neurriak hartzeko lehen urratsak ematen dira. Ondoren datoz beste hainbat arautze-lan.

2.1.5. 1983ko Abuztuaren 1eko Agindua, 138/1983 Dekretuan araupetua garatzen duena (EHAA, 1983.08.19).

Ikastereduak garatu ahal izateko, funtsezkoak bezain garrantzitsuak izan diren programei ireki die bidea agindu honetatik aukeratu ditugun pasarteak. Alde batetik, 3. pasarteak, irakasleriaren hizkuntza-prestakuntza eta hobekuntza premiei erantzuna emateko sortzen den IRALE programari bidea zabaltzen dio; bestetik, 6. pasarteak, euskarazko ikasmaterialak sortzeko EIMA deialdia irekiko dela aurreratzen du; azkenik, 12. pasarteak, Normalkuntza Legea Garatzeko –NOLEGA– programari ematen dio sarbidea.

Honenbestez, oraingoz ez dugu agindu honi buruzko ezer gehiago aurreratuko, izendatutako hiru programa hauen xehetasunak geroago emango ditugulako, hain zuzen ere baliabide pedagogikoen antolaketa eta ekoizpenari esleitutako puntuan.

2.1.6. 1992ko Oinarrizko Curriculum Diseinuak.

Sarrera ataletan, etapako curriculumaren oinarriztapeneko iturburu soziologikoan azaltzen da curriculumamaren bidezko neurriak hartu beharra (Eusko Jaurilaritza, 1992a, 1992b, 1992c) bi hizkuntza ofizialen arteko desoreka dagoelako, eta euskararen Oinarrizko Legeak hala agintzen duelako: “ikasle guztiek derrigorrezko irakaskuntza amaitzerakoan bi hizkuntza ofizialak menperatzea” (Eusko Jaurilaritza, 1992a:27). Nahiz eta Oinarrizko Curriculum Diseinu hauek ahalmen preskriptiborik izan ez, hezkuntza-alorreko eragile ugariaren adostasunarekin onartuak izan zirelako eta hezkuntzako eragile askoren onespina jaso zutelako aipatu ditugu hemen.

2.1.7. 237/1992 Dekretua abuztuaren 11koa, Lehen Hezkuntzako Curriculumak ezartzen duena, (EHAA, 1992.08.27) eta 213/1994 Dekretua ekainaren 21ekoa, Bigarren Hezkuntzako Curriculumak ezartzeari buruzkoa (EHAA, 1994.08.17).

Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako Curriculumak arautzen dituzten bi dekretuen artean dagoen bi urteko epean, Euskal Eskola Publikoari buruzko Legea onartu zen. Hemen, ibilbide kronologikoa alde batera utzita, batera jarri ditugu biak derrigorrezko curriculumari buruzkoak direlako bai bata eta bai bestea.

Izan ere, bietan aipatzen da, behin eta berriz, Euskararen Oinarrizko Legea, bertan araututakoa lortzeko beharrezkoak diren neurriak ezarriko direla esanez, berdin neurri juridikoak zein diru-laguntzen bidezkoak, pedagogikoak zein curriculumaren bidezkoak. Nolanahi ere, Urrutiak (2005) testu horietatik nabarmentzekoa jotzen du hizkuntza helburuei ematen zaien lehentasuna, hiztun osoak edo gaituak lortzeko premia

ikastereduen aukeren aurretik jarritz, alegia. Urrutiak, ondorioztatzen du, beraz, ikastereduak hiztun gaituak lortzeko ikasbideak baino ez direla, honako hau dioenean: “No es sino consecuencia de ello el hecho de que, por contra de lo que pudiera pensarse, el Decreto que configura el currículo de la ESO no haga referencia a los modelos lingüísticos, más que para afirmar su instrumentalidad” (Urrutia, 2005: 494).

Dekretuak, horrenbestez, ikastetxeak bihurtzen ditu ikasleak derrigorrezko eskolaldia bukatzean, elebidun osoak direlako segurtasunaren bermearen erantzule. Horregatik, hain zuzen ere, bultzatzen ditu ikastetxeak beharrezkoak diren neurriak hartzera eta gaur egun badakigu, neurri horietako bat izan dela ikastetxeko OOGak berak eskatzen eta diseinatzen duen Hizkuntza Normalkuntza Proiektua.

2.1.8. 1/1993 Legea, otsailaren 19koa, Euskal Eskola Publikoari buruzkoa (EHAA, 1993.02.25. 38 Alea).

1/1993 Euskal Eskolari Buruzko Legeak hainbat ataletan azpimarratzen du euskararen normalkuntzaren betebeharra. Hasiera-hasieratik dio euskal eskola publikoaren helburuetariko bat dela euskararen erabilera bultzatzea eta normalkuntzari laguntzea, aurrekoari zuzenki lotzen dio, baita ere, kultura-nortasuna mamitzen joatearena eta ikasleak geografia, gizarte-ekonomia eta kulturazko ingurunean errotzearena.

Hirugarren idazpuru osoa eskaintzen dio Legeak euskarak euskal eskola publikoan izan behar duen doinu eta tokiari. Ohiko harremanetarako ez ezik, eguneroko hizkuntza bihur dadin euskara irakaskuntza-programetan landu beharra agintzen du. Horrezaz gain, 20. artikuluan, ikastereduen araubidea aipatzean, dio horiek hizkuntza-normalkuntzaren helburua eta hezkuntza-sistemaren ikasketa-edukien eskurapena ezkontzeko ikasbideak baino ez direla: “Estos modelos tienen un carácter instrumental, como medios idóneos para conjugar en cada caso el objetivo de normalización lingüística establecido en el artículo 18 con el de la transmisión de los contenidos curriculares propios de todo sistema educativo” (1/1993, artículo 20).

Bistan da legearen atal honetan ageri dela gorago Urrutiak (2005) 213/1994 Dekretuari buruz esandakoa; hots, ikastereduak hizkuntzaren normalkuntza lortzeko bidean ikastetxeak dituen bitarteko hutsak direla. Izan ere, hizkuntza normalkuntzaren

ibilibidea zehazteko ikastetxeak, berezkoa duen pedagogia autonomiaz baliatuz, ikastetxeko hezkuntza-proiektua (IHeP) eta ikasketa-proiektua edo curriculum-proiektua (ICP) erabil ditzake. Haatik, hezkuntza-proiektuaren gutxiengo osagaien artean euskararen erabileraren normalkuntza lortzeko egingo denaren argibideak finkatzera behartzen du legeak ikastetxea.

Hizkuntza-politika eta irakaskuntzaren hizkuntza-plangintza elkarlotzen ditu 1/1993 Legeak beste behin ere; lehenak oinarriak ezarriko dituela, eta, bigarrenak haren helburuekin bat egingo duela agintzen duenean, beti ere Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren irizpide orokorrei jarraituz. Prozesuaren aholkulari Euskadiko Eskola Kontseilua izendatzen du, eta berari esleitzen dio erabilera bultzatzeko behar diren neurriei buruzko aholku-gomendioak ematea.

Honenbestez, 23. artikuluan, azaroaren 24ko 10/1982ko Euskaren Oinarrizko Legea aipatzen duenean, administrazioaren betebeharren artean euskararen ingurune-erabilera segurtatzea nabarmentzen du, bai eskolako ekintzetan bai eskolaz kanpoko jardunetan. Bat dator 10/1982ko Legearen helburuarekin eta bietan nabarmentzen da irakaskuntzaren xedea bi hizkuntzen ahozko zein idatzizko benetako ulermena eta adierazmena lortzea dela, ikastetxean gela barruan zein gelaz kanpoko jardunetan euskara erabili ahal izateko.

1/1993 Legeaz geroztik, euskararen normalkuntzaren bidean garatutako hurrengo urrats normatiboa 323/2003, abenduaren 23ko Dekretua da, Hizkuntza Normalkuntzarako Ulibarri programa arautzen duena. Dekretu horrek berebiziko garrantzia du eskuartean daukagun lanerako, horregatik 3. kapituluuan propio aztertuko dira 323/2003 Dekretuaren aurrekariak eta edukiak. Orain atal honetan goitik beherako plangintzaren ezarrian hartutako eta garatutako gainerako hainbat neurri ekingo diogu.

Izan ere, irakaskuntzaren araubidezko aldaketa nagusiak aipatzean, Gardnerrek eta Zalbidek (2005) hiru nabarmentzen dituzte: gurasoen ahalmena euren umeen ikasbide-hizkuntza aukeratzeko, hezkuntza-administrazioaren betebeharra gurasoen eskaerak asetzeko, eta aurreko biak betetzeko dauden aukeren definizioa eta garapen-

bideak ekoiztearena. Azken horri ekingo diogu atal honetan, Kaplanek eta Baldaufek (1997) zerrendatutako hezkuntza-administrazioak hartu beharreko neurriei ekinez.

2.2. Baliabide pedagogikoen antolaketa eta ekoizpena.

Hezkuntza-administrazioak uztailaren 11ko 138/1983 Dekretuan agintzen du beharrezko neurriak eta bitartekoak jarriko dituela, batik bat, aukera berdintasuna oinarritzat harturik, euskaraz ikasteak ez diezaien guraso edo ikasleei gastu gehigarririk ekar. Xede horrekin, lehenik sortuta zegoen euskarazko ikasmaterialgintza bultzatu, babestu eta indartzeko jartzen du abian 1983an EIMA programa hezkuntza-administrazioak.

Egia esan, hasiera batean ikasmaterialei begira testuliburuetan pentsatu arren, urteak joan, urteak etorri eta ikasbideen garapenean aurreratu ahala, EIMA programa, bera ere, kantitatez eta kalitatez aberastu da. Labur beharrez, esango dugu programaren garapenerako³ HUISek honako hiru neurri operatibo eratu dituela:

- a. Ikasmaterialen kalitatea ziurtatzeko mekanismoak. Kalitatea aipatzen denean, batetik, edukien kalitateari edo onespren-azterketari egiten zaio erreferentzia, bestetik hizkuntzazko kalitateari edo onespren-azterketari, zuzentasun-arauak eta eskola-mundurako egokitasuna aztertzen da, alegia; ondoren kalitate teknikoa edo, zuzenago esanda, teknikazko egokitasun-azterketa egiten zaie bitarteko teknikoak behar dituzten materialei eta, azkenik, orotariko kalitate-saria ematen zaie bere osotasunean kalitatea bermatzen duten materialei.
- b. Ikasmaterialak sortzeko eta ekoizteko diru-laguntzak. Urtero lau deialdi egiten dira: EIMA I (ikasmaterial inprimatuak), EIMA II (ikus-entzunezko ikasmaterialak), EIMA III (hezkuntza-softwarea) eta EIMA IV (mintegien bidezko ikasmaterialen prestakuntza-lana). Laguntzen hartzaileek entzute, balio eta motibazio-iturri handitzat jotzen dituzte deialdi hauetatik eratorritako laguntzak (Larrea & Rekalde, 2010).
- c. Ikasmaterialen zabalkundearen laguntzeko bideak. Egindako lanaren aprobetxamendua errazteko eta gelaz gela ikasteko zein irakasteko lagungarri edo

³ HUISek eratu dituen neurri operatiboen azalpen luzea, zehatza, datu fidagarriez hornitua eta ibilbide osoarena, 1980an hasi eta 2007 artekoa, bildu du Zalbidek (2007a, 2010). Gure lanean ez dugu iturri horietako informazio osoa errepikatu nahi. Halere, programaren dimentsioaz eta garrantziaz ohartzeko gomendatzen da iturrietara jotzea.

beharrezkoak diren materialak eskura izateko asmoarekin HUISek aukeran dauden ikasmaterialen katalogoak argitaratu eta zabaldu izan ditu. Egun, honako web-orri honetan aurki daitezke bai katalogoa eta baita material gehienek deskribapena ere: [www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/euskalikasmaterialen katalogoa](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/euskalikasmaterialen_katalogoa).

Ikasmaterialak eskura izatea nahitaezkoa bada ere, ez da nahikoa, ordea, irakaskuntza-prozesuan hautematen diren baliabide pedagogikoen premiei erantzuteko. Horra hor hezkuntza-administrazioak, 10/1982ko Legean arautu eta 138/1983 Dekretuan agindutakoari jarraituz, 1984an NOLEGA atalaren sorreraren zergatia.

NOLEGAREN egitekoak bi arlo nagusitan banantzen diren arren, batetik, hezkuntza-administrazioa euskalduntzea (10/1982ko 1. atalburuan arautua); bestetik, eskola-giroa euskalduntzea (10/1982ko 2. atalburuan arautua eta 17. artikuluan zehaztua); hemen, baliabide pedagogikoez ari garela, bigarrena hartuko dugu gogoan.

Izan ere, eskolaren jarduera osoan, gela barruko esparru formaletan zein eskolaz kanpoko ekintzetan, euskararen ingurune-erabilera bermatzeko premia ikusirik, horretara bideratutako neurriak hartzeko aukera zabala eskaintzen du NOLEGAK. Urteroko deialdien bidez, hala nahi duten ikastetxeek, borondatez hartzen dute parte honako jarduera hauetan (Eusko Jaurlaritza, HUIS, 2000; <http://nolega.ulibarri.info>):

• Diru-laguntza bidezko deialdiak:

- **Ahozko adierazmena.** Izenak berak dioenez, programa honetako ekintzak neska-mutilen ahozko jarduna indartzera eta sakontzera bideratuta daude. Hain zuzen ere, euskararen erregistro formalak, erregistro informagoak eta ahozko testu mota ezberdinak erabiltzeko aukera ematen dituzten ekintzak aurki ditzakegu hemen, besteak beste, antzerkigintza, bertso lanketa, kantagintza, irratigintza eta kontalaritza.
- **IKE (Ikasgelaz Kanpoko Ekintzak).** Deialdi honen baitan esparru ugari onartzen dira, hala nola jolastokia eta jantoki ondorengo jolastorduak, eskolako atari ingurua sarrera-irteeretan, ikastetxeko korridoreak, eskolarako autobus joan-etorriak eta antzekoak.

- **EGE (Euskal Girotze Egonaldiak)**. Ikastetxeak berak bere kontura neska-mutilen euskarazko harreman-sareak indartzeko eta hobetzeko prestatutako egonaldiak diruz laguntzen dira deialdi honen bidez.
- **IKABIL (Ikastetxeen Arteko Binakako Loturak)**. Egoera soziolinguistiko ezberdinetan kokatutako ikastetxeen artean binakako harremanak sustatzeko helburua du deialdi honek. Norberarena ez den beste euskalki batzuk ezagutzeko edota herri eta hiri giroetako hizkuntza eta kulturaren murgiltzeko aukera ematen du (Soria, 2002).
- Hitzaurre bidezko eskaintzak.
 - **Idazleak Ikastetxeetan**. Deialdi honek neska-mutilengan literatur zaletasuna sustatzea du helburu, idazleekin aurrez aurreko harremanen bidez eta, bidenabar, euskal idazleen obren zabalkundea eginez ikasleen literatur gaitasuna sendotzea.
 - **Euskara Zine Aretoetara**. Ikasleak euskarazko zinearen ikusle izatera ohitzen diren bitartean, zine zaletasuna eta giza zein gizarte balioak bultzatzea ere bilatzen du programa honek.
- Euskal Girotze Barnetegiak. Ikastaldeentzat aste beteko egonaldiak eskaintzen ditu deialdi honek, bertako irakasle-begiraleek berariaz prestatutako programak betetzen dituzte neska-mutilekin, bitartean irakasleak partaide bihurtzen dituzte eta azken horiei aholkularitza zein materialak eta argitalpenak eskaini. Etxe edo inguru erdaldunetako ikasleek euskal giro goxo, aberats bat ezagutzeko aukera eta euren euskara jabekuntza-prozesuari bultzada emateko xedea du programak. Euskal Girotze Barnetegiak 2010an bete dute 25. urteurrena eta partaide ugariaren zorionak eta eskerrak jaso dituzte (Artola, 2010).
- Euskara-kalitatea lantzeko sari-lehiaketak. Bi lehiaketa ateratzen dira urtero: Urruzuno Literatur Lehiaketa, bigarren hezkuntzako gazteen kalitatezko euskal literatur sorkuntza sustatzeko helburuarekin eta Abelino Barriola Deklamazio saria, lehen hezkuntzako gaztetxoek euskaraz erraztasunez, ebakera zuzenez eta doinuera egokiz irakurtzen ikasteko.
- Ikastetxeetako errotulazioa jartzeko eskaintza. Ikastetxeetako barruko zein kanpoko errotulazioaren bidez eskolaren identifikazio irudia osatzeko.

Euskararen irakaskuntza bermatzeko xedearekin ekoiztutako aurreko baliabide eta bitarteko guztiek oso urriak dirudite bolumenari dagokionez, behintzat, gaztelania, ingelesa, frantsesa edo alemana bezalako hizkuntza indartsu bateko hezkuntza-sistema elebakarrak izan ditzakeen aukerekin lehiatzeko. Halako ataza gure lanaren helburuetatik at dago. Alabaina, besterik ez bada ere adierazi nahi genuke EIMA eta NOLEGAREN bidez ekoiztu eta garatutako ikas-irakas-baliabideen kantitatea, nabarmen handiagoa dela –berriz ere, kopuruari bakarrik erreparatuta- Irlandako gaelikoaren irakaskuntzarako dagoena baino (Gaelscoileanna, 2010), Eskoziako gaelikoaren irakaskuntzarako dagoena baino (LTS Scotland, 2010) eta, zer esanik ez, faktore ugari bitarteko direla Europako beste hainbat eta hainbat ukipen-egoeran bizi diren hizkuntza ahulek dituztenak baino.

2.3. Irakasleen prestakuntza.

Hezkuntza-sistema elebidunaren ezarreran dagoen gako nagusietariko bat irakasle elebidun gaituak izatean datza, hain zuzen ere (Artigal, 1993; Baker, 1993; Cenoz, 2009; Gardner, 2000; Kaplan & Baldauf, 1997; Ó Riagáin, 1971; Søndergaard, 1993).

138/1983 Dekretua bermatu ahal izateko HUISek aurkitu duen zailtasun handienetarikoa izan da, agian, ikastetxe guztietan eta irakasten diren arlo akademiko guztietan behar beste irakasle elebidunak ziurtatzea (Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 1999, 2007a, 2010). Nolanahi ere, eredu euskaldunen pausuz pausuko eskaerak, batetik, eta garai berean gertatu zen umeen jaiotze-tasen jaitsierak, bestetik, irakasleen prestakuntza bideen garapen mailakatuan lagundu zuten. Edonola ere, bertako zein kanpoko aditu askok eta askok harridura eta mirespena⁴ adierazten dute EAEko irakasleen euskalduntze eta alfabetatze prozesuan lortu diren emaitzen aurrean (Gardner, 2000; Grin & Vaillancourt, 1999).

Argitalpen ugari (Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 1999, 2007a, 2010) jorratzen du EAEko irakasleek elebidun bihurtzeko egindako ahalegina eta lorpenen bilakaera. Labur esanda, prozesua hasi aurretik irakasleen %5k adierazten

⁴ Gehienak ahozko komunikazioen bitartez jasotakoak direnez, ezin eman esandakoaren erreferentzia idatzia, alabaina gutxienez honako hauen begirune-iritzi hauek aipatu beharrekoak dira hementxe: Hugo Baetens Beardsmore (2006an EAEn), Dónall Ó Riagáin (2006, Voces Diversae Jardunaldietan), Meyrion Prys Jones (2004an Arratiako Jardunaldietan), Clifford Davies (1999, CAER Jardunaldietan).

zuen euskaraz irakasteko gai zela, handik hogeituro geroago, aldiz, %72k euskaraz irakasteko gaitasun agiria lortua zeukan.

Euskararen agiria lortzeak, ordea, ez du beti ziurtatzen irakasleak bere burua edozer jakintza-arlo, espezialitate, erregistro edo ekintza euskaraz bideratzeko gai ikusten duenik; are gutxiago hezkuntza-baliabideak zein zientziak etengabeko garapenean eta sorkuntzan murgildurik daudenean. Horrenbestez, prozesu honen hastapenetan elebitasuna ziurtatzen zuen agiriaren atzetik bazebilien irakasle-jendea ere, urte gutxitan asko aldatu dira kontuak. Esperientzia irabazi, eskaerak egin eta ikusitako premiak sistematizatu ahala, prestakuntza eskaintzak garatzen eta egokitzen joan dira, egungo irakasle-jendearen goi-mailako prestakuntza premiei erantzuteko hurrengo lerroetan aurkeztu den aukera ugarien zerrenda osatu arte.

2.3.1. IRALE programa. 1981-1982 ikasturtean hasi eta gaur arte jarraitzen du IRALEk urtero-urteroko deialdiak zabaltzen. 138/1983 Dekretuan adierazitakoak garatzeko xedearekin, 1983ko abuztuaren leku Aginduak ezartzen du EAEko ikastetxeetan lanean diharduen irakasle-jendea alfabetatu edo euskalduntzeko programa eratuko duela HUISek honako helburu nagusi honekin: “Euskal Autonomi Erkidegoko unibertsitatez kanpoko ikastetxeetan lanean diharduten irakasleak eta Heziketa Bereziko langileak euskaldundu edota alfabetatzea” (Eusko Jaurlaritzak, 2003a).

Hasieran IRALEk ikastetxeetan ziharduten irakasleen euskalduntze eta alfabetatze lanetan egin bazituen ahalegin gehienak, gerora gaitasun agiria egiaztatu duten irakasleen goi-mailako prestaeretara bideratu da. Zalbidere (2007a) esanetan, 1994an birmoldatze sakona izan zuen programak, eta, harrezkero, etengabeko eguneratze-prozesuan murgildurik dihardu; hau da, irakaskuntzak bizi duen etengabeko hobekuntzak IRALE programari eguneratua egon dadila eskatzen dio. Nolanahi ere, bi dira IRALeren bidez eskaintzen diren ikastaro motak:

- a) Euskara gaitasun agirira (EGA edo HE2ra) arteko ikastaroak. Oraindik ere euskaraz irakasteko gaitasuna egiaztatu gabe duen irakasle-jendearen euskalduntzea edo alfabetatzea bilatzen duten ikastaroak dira hauek.
- b) Euskaraz irakasteko gaitasuna egiaztatu ondorengo gehigarriko ikasbideak eskaintzen dituzten, EGA edo HE2tik gorako ikastaroak. Azken hauen artean hizkuntzaren zuzentasuna eta egokitasuna, hizkuntz gaitasun praktikoa, itzulpen-

tekniken ezagutza eta gaitasun praktikoa, bestelako trebetasun berariazkoen lanketa, terminologia teknikoaren lanketa, glotodidaktika jakintza, euskalkien lanketa edota euskaraz irakasten hasten laguntzekoak aurki genitzake.

IRALE programaren xehetasun gehiago honako helbide honetan aurki daiteke: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>

2.3.2. Glotodidaktika eta HGA programa. HUISek ikasleen, irakasleen zein hiritarren euskara-maila neurtzeko eta ziurtatzeko sortu bazuen ere, programa horretatik eratorritako argitalpenak irakasleentzat prestakuntza-bide, ereduaren erakusleho edo neurketen emaitzen zabalkunde-iturri garrantzitsua izan da, horregatik, hain zuzen ere, aipatzen da programa toki honetan.

2.3.3. GARATU programa. Urtero-urtero agindu bidez irakasleen etengabeko prestakuntzara bideratutako modalitate hauek eskaintzen ditu HUISek:

- **Zentroko prestakuntza. Ikastetxeari begira.**

Prestakuntza eta Berrikuntza Proiektuak. Ikastetxean bertan egiten diren jardueren hauen zentzua irakasle-jendearen *in situ*-ko prestakuntza da. Hau da, ikastetxe horretako hezkuntza-komunitatearen premiak kontuan hartuta, bertako zuzendaritzak egiten du irakasle-talde edo klaustro osorako prestakuntza proiektuaren eskaera. Proiektu hauek irakasleen prestakuntzaz gain, hezkuntza-komunitatean eragin nahi dute, horregatik ikastetxeko OOGaren onarpena behar izaten dute, alde batetik, eta Berritzeguneko aholkularien eta Ikuskaritzaren jarraipena eta balorazioa, bestetik.

Zonalde bakoitzeko mintegiak. Eskualdeetako eskaerak eta Berritzapen Zuzendaritzak bultzatu nahi dituen lehentasunezko lan ildoak kontuan hartuta, Berritzeguneez urtero mintegi-zerrenda bat zabaltzen dute, zeinetara irakasleak ikastetxeetako premien eta helburuen arabera hurbiltzen diren.

E-mintegiak. Aurreko mintegien helburu berarekin baina plataforma digitalen bidez egiten direnak.

Trukeak eta topaketak. Ikastetxeen arteko esperientziak eta jardunbide egokiak elkartrukatzeko eta sareak sortzeko une aproposak izaten dira hauek.

- **Banakako prestakuntza. Irakasleari begira.**

Garatu ikastaroak. Sailak urtero irekitzen duen deialdiaren bidez irakasleek, lan ordutegitik kanpo zein irakastorduetatik liberatuta, ikastaroetan har dezakete parte.

Berritzeguneko ikastaroak. Banakako prestakuntza modalitate honek, normalean aurrekoak baino iraupen laburragoa izaten du, eta, horrezaz gainera, lantzen den arloak lotura zuzena izaten du, gehienetan, eskualdeko ikastetxeetan abian dauden proiektu, programa edota lehentasunezko ildoekin.

Jardunaldiak. Jardunaldien bidez ildo edo eduki bakarra egun gutxi batzuetan lantzen da. Eskualdea gaindituz irakasle-jende ugariaren parte-hartzea bilatzen da, eta testuinguru horrek aditu zein esperientzien zabalkundea errazten du.

Auto-prestakuntza. Irakasleek lantzen duten gaia edo Sailaren lehentasunezko ildoekin bat datozen ikasketak banakako diru-laguntzen bidez bultzatzen ditu Sailak.

Ikasketak egiteko baimenak. Orain arte aipatutakoez gain, Sailak irakasle-lana betetzen duten langileei hiru baimen mota eskaintzen dizkie: ordainsaririk gabeko ikasturte oso batean ikasketa ofizialak edo ikerketa-proiektu bat egitekoak, partzialki ordaindutako azterketa-baimenak eta, azkenik, erabat ordaintzen diren azterketa-baimenak.

2.3.4. Euskal Herriko Unibertsitateak eta Udako Euskal Unibertsitateak irakasle-eskola gehienetan eta beste fakultate askotan ere euskarazko lerroak ireki dituzte. Horri esker, gaur egun irakasle-gai askok eta askok euskara gaitasun agiria eta euskaraz irakasteko gaitasuna euren ibilbide profesionala hasi aurretik lortua daukate.

2.4. Antolamendu, pedagogia eta curriculumaren artean sortutako arazo/nahasteen kudeaketa

Irakaskuntza elebakarretik irakaskuntza elebidunerako bilakabidearen kudeaketa bereziki kontu delikatua izan dela diote Gardnerrek eta Zalbidek (2005). Ereduen ezarrerarako ikastetxe berri batzuk berriaz ireki baziren ere, sektore publikoko ikastetxeetan birmoldaketa mailakatua egin zen. Gurasoen eskaerak, irakasleen borondatea eta testuinguru soziolinguistikoen ezaugarriak kontuan hartuta, HUISek mapa eskolarrak osatuz ikastetxeetan B eta D eredu irekiera bultzatu zuen. Edonola ere, bilakaera horretan funtsezkoak izan dira aurreko orrietan azaldu ditugun irakasleak euskalduntzeko, alfabetatzeko eta hizkuntza-gaitasuna hobetzeko egindako ahaleginak,

batetik; Ikuskaritzak prozesuan hartutako neurri laguntzaileak, bestetik, eta, azkenik, Sailak berak ekinaren bidez kudeatu duen prozesu osoa.

Prozesu horretan, nolanahi ere, HUISi egokitu zaio ikastetxeetan antolamendu, pedagogia eta curriculumaren artean sortutako hainbat arazo edo nahasteri irtenbidea bilatzea (Gardner & Zalbide, 2005). Guk, hemen egin dugun azaleko deskripzioan, badirudi arauak eta neurriak alde zehatz planifikatutako hurrenkera bati jarraitu diotela, abiaburutik helmugaraino. Bilakaera, ordea, ez da horrelakoa izan.

Xehetasun eta ñabardura guztiak azaltzeak lan honen helburuak gainditzen ditu; edonola ere, ezinbestekoa da adieraztea irakaskuntza sistema elebakar batetik sistema elebidunerako garabidea esperientzien joan-etorrian ikusi, aztertu, ikasi eta egokitze neurri askoren premian izan dela. Hastapenetan zehatz definitutako hiru ereduen bilakaerak esperientzia eta ikasleen matrikulazioak gehitu ahala erronka berri askoren aurrean jarri duela hezkuntza-sistema urteetan, alegia (Artola et al., 1991; Cenoz, 2009; Eusko Jaurlaritza, 1990b; Fernández, 2003; Goikoetxea, 1994; Huguet & Madariaga, 2005).

Adibide modura aipatzen dira hemen aurkitutako zalantza gutxi batzuk, esaterako, D ereduari familia hizkuntza euskara eta familia hizkuntza erdara duten ikasleek nahastea komeni da? Hortaz, eskainiko den programak etxeko hizkuntzari eusteko ereduari *–maintenance program–* jarraitu behar dio edo etxetik euskaldun ez direnak kontuan hartuta murgiltze ereduari *–immersion program–* izan behar du, edo egokiagoa da eredu duala *–dual program–* (Lindholm-Leary, 2001)? Ikastetxe guztiek D eredurako darabilten programak berdina izan behar du edo noiz eta nola aplikatu murgiltze-bideak? Gelan, maila batetik gorako ikasleak, irakasleari galderak egitean sistematikoki kode-alternantzia *–code-switching–* badarabil, edo egun hain ohikoa bihurtu den testu berean hizkuntza ezberdinak *–translanguaging–* nahasten baditu, nola erantzun egoerari?

Goikoak adibide hutsak baino ez dira. Egia esan, kontu jakina zen hau eta hala agertzen da Kaplanek eta Baldaufek (1997) aurreratu diguten hezkuntza-administrazioak ebatzi beharrekoen zerrendan. Finean, Hornbergerrek (2002) dioen

bezala, hezkuntza-sistema elebidun bat ezartzeak hizkuntzari lotuta dauden jakintza-arlo ugariaren ekarpenez hornitu beharra dakar:

Although we often characterize dimensions of bilingualism and literacy in terms of polar opposites, such as first versus second languages (L1 vs L2), monolingual versus bilingual individuals, or oral versus literate societies, it has become increasingly clear that in each case those opposites represent only theoretical endpoints on what is in reality a continuum of features. (Hornberger, 2002: 5)

Nolanahi ere, ereduaren ezarrian aurkitutako zalantza, arazo eta nahasteak argitzea HUISi zegokion, eta, horretarako esperientzia, ebaluazio, ikerketa, prestakuntza eta aditu askoren laguntza izan du, ondoren datorren lorpen eta hutsegiteen atalean jorratuko denez.

2.5. Lorpen eta hutsegiteen balorazioa eta beharrezkoak diren neurri zuzentzaileak bilatzea.

Hizkuntza-plangintzaren ezinbesteko pausotzat jo zuten Kaplanek eta Baldaufek (1997) lorpen eta hutsegiteen balorazioarena. Aurrena jarritako helburuak betetzen diren edo ez jakiteko premia dago; hurrena, prozesuan sortutako arazo eta zalantzei emandako irtenbideez hausnartzeko baliagarria da, eta, azkenik, lortu ez denarentzat neurri zuzentzaileak bilatzeko funtsezkoa da. Izan ere, HUISek nahitaezkoa du jakitea zein neurritan betetzen ari den araubidez bere ardurapean jarritakoa. Horrenbestez, prozesuaren hasiera-hasieratik bultzatu ditu, besteak beste, hasierako, jarraikako eta bukaerako ebaluazioak eta ikerketak.

Ebaluazio eta ikerketa horien emaitzen argitan, Gardnerrek eta Zalbidek (2005) hezkuntza bidezko hizkuntza-plangintzaren balorazioa egitean lau atal bereizten dituzte. Guk, hemen, eredu horri jarraituz, lau alor berdinei eutsiko diegu:

2.5.1. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren erantzukizuna.

HUIS, aditu askoren esanetan (Artigal, 1993, Gardner & Zalbide, 2005; Merkator-Education, 2005; Zalbide, 2007a, 2010), ondo betetzen ari da 10/1982eko Legeak ezarri zion erantzukizuna eta ganoraz bermatzen du gurasoen eskubidea euren seme-alaben ikasteredua aukeratzeko. Garatu duen legedia eta jarri dituen neurri eta bitartekoei esker, EAEko neska-mutilek euskaraz, erdaraz edo bietan ikas dezakete.

Horrek ez du esan nahi, ordea, zalantza eta arazo guztiei irtenbidea bilatu zaienik ezta araudian eskaini eta ezarri den guztia lorpen maila bera jasotzen ari denik. Gain-gainetik aipatuta, zalantza-iturri bat da 10/1982ko Legearen 17. artikuluan agindutakoa betetzen ari den ala ez. Hots, ia ikastetxeetan “[se] asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos”.

Xede bera berriz biltzen da 138/1983 Dekretuan 12. pasartean: “Hezkuntza eta Kultura sailak beharrezko neurriak hartuko ditu euskararen erabilera eskola-giroan bermatzeko, klase barruan nahiz klasez kanpoko ekintzetan ohiko adierazpide bihurtuz”. 1/1993ko Legeaz geroztik, ikastetxe bakoitzari dagokio beharrezkoa den hizkuntza-plangintza garatzea euskararen normalkuntza bermatzeko (1/1993, 3. idazpuruan; Urrutia, 2005). HUISek goian aipatu ditugun neurri eta bitarteko asko abian jarri arren eta hainbat ikastetxek esperientzi berritzaile ugari saiatu arren (Artola et al., 1991), euskararen erabileraren bermea ez dugu beti lortu (Martínez de Luna et al., 2009), ez behintzat espero zitekeen proportzioan. Eskola-giro eta gizarteko euskararen erabilerari hurrengo kapitulu oso-osea eskainiko zaionez, momentuz dagoen-dagoenean utziko dugu gaia.

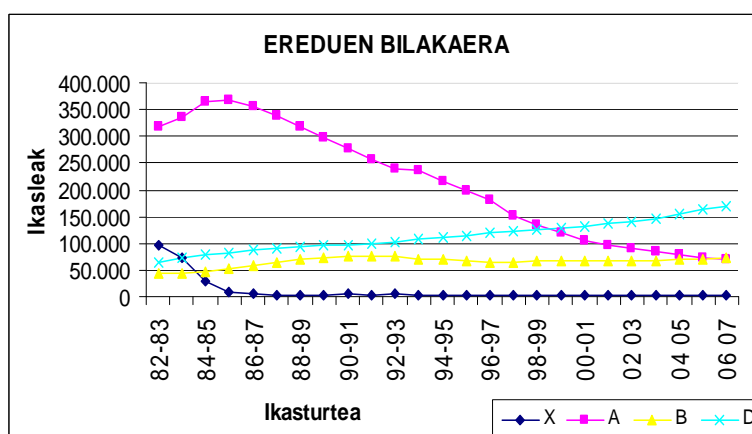
2.5.2. Ereduen ezarrera.

Ereduen ezarrera, bilakaera eta emaitzen balorazio orokorrak eta zehatzak deskribatzen dituzten argitalpen asko daude. Ereduen gaia hausnarketa eta ikerketa ugariaren iturburua izan da (Artigal, 1993; Etxebarria, 1999; Eusko Jaurlaritzak, 2010a; Eusko Jaurlaritzak, 2009b; Huguet & Madariaga, 2005; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 2007a, 2010), horregatik hemen gain-gainetik baino ez diogu begiratuko gaiari, jakin arren ñabardura eta xehetasun askoren sorburu izan daitekeela.

Hasiera-hasieratik eta zailtasunak zailtasun, A, B, D ikastereduek legez agindutako gurasoen eskaerari erantzun diote, eta ez edonola (Gardner & Zalbide, 2005). Ikastereduak eskaintzearen oinarrian psikopedagogiako irizpideek pisu nabarmena izan dute; hau da, gurasoen aukera den arren, ikasleen beharrian psikolinguistiko eta pedagogikoetan pentsatuta eratutako sistema da (Huguet & Madariaga, 2005). Ikastereduen hastapenetako diseinuan ama-hizkuntzari garrantzi handia aitortu zitzaion. Halere, gizarte-bizitzako gertaeren ondorioz azaltzen diren

ikastaldean izaera soziolinguistiko nahasiak ereduak etengabe egokitzeko beharra sortu du, eta premia horri erantzunez orekatu da egungo eredu-markoa (Zalbide, 2007a). 138/1983 Dekretua onartu zenetik X⁵, A, B eta D ereduak espero ez zitekeen bilakaera bizi izan dute urte gutxian (Etxebarria, 1999; Huguet & Madariaga, 2005). Euskal gizarteak hautu garbia egin du euskarazko ikastereduen alde eta hezkuntza-administrazioak ahalegin handiak egin ditu gizarteko eskaerari erantzuteko.

Ikastereduak eskaini eta urte gutxian X eredu ia-ia desagertu zen; B ereduak hasieran izan zuen eskaerari eutsi eta apur bat igo da, eta, alderik nabarmenenak A eta D ereduaren artean gertatu dira. A eredu murrizten zihoan neurri berdintsuan egiten zuen gora D ereduak.



2.1 Grafikoa. Ereduen bilakaera 1982/1983 eta 2006/2007 bitartean zenbaki absolutuetan. Iturria: Eusko Jaurlaritzak, 2007b.

Laburrean eta azal-azalek esan dugun hori sakonago aztertuko bagenu, ikastereduen bilakaeran hainbat ñabardura aurkituko genituzke (Etxebarria, 1999; Huguet & Madariaga, 2005; Zalbide, 1999, 2007a, 2010). Izan ere, ez kopuruak ezta bilakaera ez dira berdinak izan eskola-sare guztietan; ez da proportzio berdinetan gertatu haur eta lehen hezkuntzan edo bigarren hezkuntzan; kopuruak eta proportzioak lurraldez lurralde aldatzen dira eta 1976tik aurrera gertatu zen jaiotze tasen jaitsierak zuzenki edo zeharka isla du ereduaren bilakaeran. Hori horrela izanik ere, inolako zalantzarik gabe esan daiteke, batez beste euskal ereduaren hautuak etengabe gailentzeko joera izan duela. Gai sakondu nahi duenak jo beza Euskadiko Eskola Kontseiluaren

⁵ X ereduaren ikasleek erdarazko irakaskuntza elebarkarra jasotzen zuten. Gaur egun eredu honetan gelditzen diren ikasle apurrak exentzio bidez aukera hori eginak eta Lanbide Heziketaren bidez joanak ditugu.

Hezkuntza Euskadin 2006-2008 txostenera (Eusko Jaurlaritza, 2010b) edo Mikel Zalbideren (2010) *Euskararen Legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen saioa* liburura.

Bilakaera modu mailakatuan gertatzea ondo etorri zaio HUISi, unean uneko neurri operatiboak definitzen joateko, eta, aldian-aldian beharrezkoak ziren bitartekoak garatzeko (Gardner & Zalbide, 2005). Eskaeraren eta eskaintzaren arabera, haurren matrikulazioen distribuzioen arabera, alegia, prozedurak eta bitartekoak epe laburrera, ertainera eta luzera begira kalkulatu eta planifikatu dira.

Ikastereduei eskainitako puntu hau bukatu aurretik, zuzen jokatu bada eta azaletik baino ez bada ere, ezin aitortu gabe utzi ikastereduaren gaia etengabe eztabaidatua izan dela gizarteko eragile asko eta askotarikoen aldetik. HUISek berak, hasiera-hasieratik eta behin eta berriz, bultzatu du ereduaren gaineko hausnarketa; horren frogatzat ikus daitezke Sailak argitaratutako hainbat liburu, txosten eta ebaluazioaren emaitza (Eusko Jaurlaritza, 1990a; Eusko Jaurlaritza- ISEI/IVEI, 2005a; Sierra & Olaziregi, 1989). Parez pare, unibertsitateko hainbat jakitun eta aditu gaiarekin lotura zuzena duen faktore anitzei buruzko ikerketa eta hausnarketa ugariren egile izan dira (Cenoz & Genesee, 1988; Cenoz & Lasagabaster, 2006; Davila, 2003; Etxebarria, 1999; Erriondo, Isasi & Rodriguez, 1993; Erriondo, Garagorri, & Isasi, 1998, Gorostiaga 2000; Lasagabaster, 2003; Madariaga, 1994a, 1994b, 1996; Ruiz-Bikandi, 2000a).

Esanak esan, ez lukete aipatu gabe gelditu behar Hezkuntzako Laguntza Zerbitzuetan aritutakoek eskualdez eskualdeko irakasleen artean elkartruckerako zein ereduaren egokitze-lanetarako eta materialen sorkuntzarako bultzatutako mintegien bidez egin diren analisiak eta premien detekzioak. Hausnarketa-sare horren guztiaren ondorio-emaitza izan dira aldian aldiko balorazioak, hobekuntza-proposamenak eta handik aurrerako plangintza berriak. Bigarren ondorio-emaitza garrantzitsu bat ere izan du: euskal irakaskuntzak astiro-astiro gizartearen konfiantza irabazten joan ahala gurasoek euskal ereduaren aldeko hautua egin dute, eta, hautu horren eraginez azaldu da azaldu den ereduaren banaketa matrikulazio datuetan.

Era berean, hausnarketek eta ikerketek hutsune eta hutsegiteen detekzioan asko lagundu dute (Artola et al., 1991; Fishman, 1990), eta horrexeri esker etengabeko

hobekuntzan dihardu euskal irakaskuntzak. Azken garaian egindako hausnarketarik luze-zabalenetakoa Euskara Zerbitzuak 2007an antolatu zuen HUISek hala eskaturik (Euskara Zerbitzua, 2007; Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2007). Prozesu honen harira datoz Euskadiko Eskola Kontseiluak (Eusko Jaurlaritza, 2010b) 2006-2008 txostenean egin zituen balorazioak eta proposamenak, eta adibide gisa hurrengoa:

Horrenbestez, Kontseiluak berretsi egiten du hizkuntza-ereduen egungo markoa gainditzeko premia, Euskadiko ikasle guztien hizkuntza-kompetentziak hobetzeko, behar besteko mailak eskura ditzaten. Aldi berean, Sailari eskatzen dio, akordioan oinarritutako beste lege-esparru baterako prozesua abian jartzea azter dezala. (Eusko Jaurlaritza, 2010:57)

2.5.3. Irakasleak.

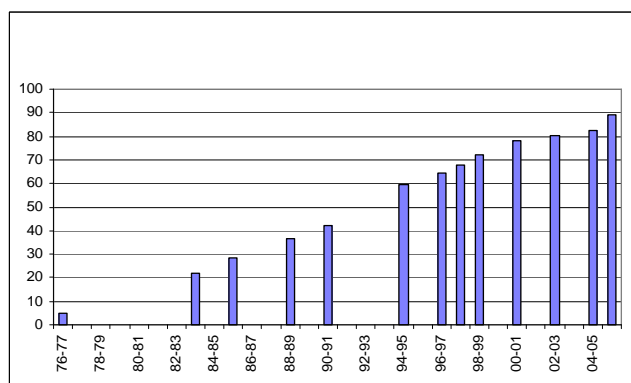
Dagoeneko esan dugu hizkuntza-plangintza ororen gakoetako bat giza baliabideak direla edo, maizago gertatzen den bezala, hauen gabezia. Hezkuntzaren hizkuntza-plangintzako giza baliabide garrantzitsuenak irakasle titulatuak dira, ahoz zein idatziz euskaraz aritzeko gai direnak, hizkuntza erregistro ezberdinak erabiltzeko gaituak eta dagokien espezialitate edo jakintza-arloko terminologia aberatsa dutenak. Izan ere, irakasleen eremuari dagokion lorpen eta hutsegiteen balorazioa egiteko lau alderdi direla kontuan hartu beharrekoak diote Gardnerrek eta Zalbidek (2005); hala nola, euskaraz irakasteko gaitasun agiria lortutako irakasleen kopurua, irakasleen euskararen kalitatea, egiten dugun euskararen erabilera eta gure kontribuzioa hizkuntza-plangintzako helburu orokorren lorpenetara.

Euskaraz irakasteko gaitasun agiria lortutako irakasleen kopuruak

Dagoeneko esan dugu prozesuaren hasieran, euskararen irakaskuntzaren hastapenetan alegia, Sailak zuen langileriaren artean etxetik euskaldunak ziren irakasleak zeuden arren, eskura ditugun datuen arabera, %5k bakarrik aitortzen zuen euskaraz irakasteko gai zela (Gardner & Zalbide, 2005). Elebitasun Dekretuaz geroztik, euskaraz irakasteko gai diren irakasleen kopurua etengabe hazten doa, 2006-2007 ikasturtean ia-ia %90era iritsi arte, ondoko 2.2 Grafikoan ikus daitekeenez.

Dena den, arestian ereduaren bilakaerari buruz aipatu ditugun ñabardura, xehetasun eta ezberdintasunak irakasleen bilakaeran ere agertu dira. Hau da, ikastetxeetan euskal ereduak ezartzen joan ahala, beharrezkoak ziren euskararen

gaitasun agiridun irakasleen kopuruak, eta hauen euskalduntze eta alfabetatze erritmoak ezberdinak izan dira eskola-sareen arabera, ikas-mailen arabera eta lurraldeen arabera.



2.2 Grafikoa. Giza baliabideen hizkuntza osaera: bilakaera. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2007b).

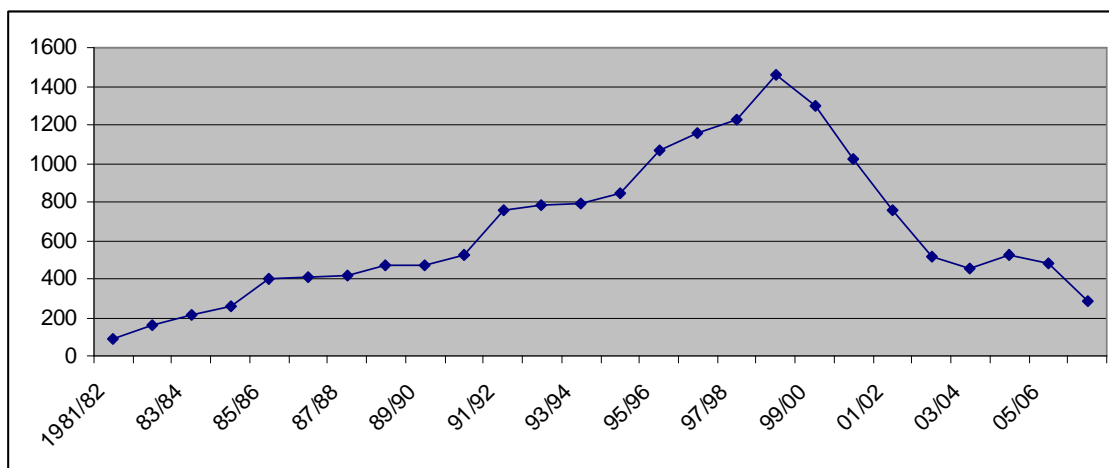
Izan ere, irakasleen euskarazko gaitasunaren lorpen-prozesuan, bi faktore gehiagok eragin dute: irakasleen adinak eta jaiotze tasaren jaitsierak, hain zuzen ere. Labur-labur, adinari dagokionez esan dezagun, irakasle-gai eta irakasle berri gehienak euskaraz irakasteko gaitasunarekin hasten direla lanean; dagoeneko administrazio langile finkoak eta adin ertainekoak diren irakasleek, ahalegin handiak egin dituztela eskola ordutegi barruan –liberaturik– edo eskola ordutegi kanpo euskarazko gaitasun agiria lortzeko, eta, adin batetik gorakoak, erretirora hurbiltzen joan ahala ez dutela premia hori ikusi edota ez dutela horretarako laguntzarik jaso.

Bestetik, agertu behar genuke jaiotze-tasaren jaitsierak nabarmen eragin duela irakasleen euskalduntzean ere. Matrikulatutako ikasle kopuruak murriztuz joan ahala 1982-1983 ikasturtetik 1998-1999 ikasturtera (Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 1999), beharrezkoa zen irakasle kopurua ere jaisten zihoan. Ondorioz, irakasle berri gutxiagoren sarrera behar zen, eta, horregatik hain zuzen ere, ezinbestekoa bihurtu zen ordurako lanean zebiltzan irakasleen euskalduntzea. Prozesu horretatik, gutxienez, hiru osagai azpimarratu nahi genituzke, lehena lan-jardunean ari ziren behin-betiko irakasleek egindako ahalegina elebidun bihurtu eta euren jakintza-arloan euskaraz irakasteko gaitasuna lortzeko. Horren harira, hona hemen Zalbidek (1999) dioena:

Aprender y dominar el euskera requiere un esfuerzo particularmente intenso y continuado. Ese esfuerzo de capacitación idiomática ha recaído, salvo en quienes eran de lengua inicial vasca, en los propios profesores y profesoras ya

en ejercicio docente o en fase previa, universitaria u otra. Además de intenso, dicho esfuerzo ha sido extenso, complejo y prolongado. (Zalbide, 1999: 392).

Prozesu horretan bigarren funtsezko osagarria IRALE programa izan da, Irakasleak Alfabetatu eta Euskalduntzeko programa (abenduaren 26ko Agindua, EHAA 1984.01.27). Ez dago irudikatzerik euskal irakaskuntzak egin duen ibilbidea IRALE egon ez balitz, eta baieztapen horren froga da hurrengo 2.3 Grafikoan ikus daitezkeen urtez urteko ikasketari kopuruen bilakaera.



2.3 Grafikoa. IRALeren bidezko euskalduntzea eta hizkuntza-prestakuntza: oinarritzko ikastaroetako ikasketari-kopuruak. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2007b).

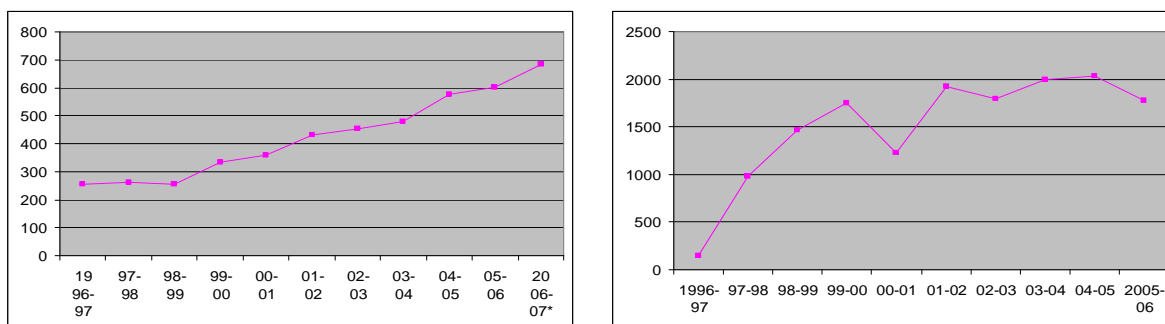
Behin hona heldu garela, ezin bukatu Sailak giza baliabideen prestakuntzan egindako ahaleginak jaso dituen kanpoko adituen goraiamenak agertu gabe (Grin & Vaillancourt, 1999).

Irakasleon euskararen kalitatea

Aurreko puntuan adierazi den bezala, irakasleok ahalegin izugarriak egin ditugu elebidun bihurtzeko eta euskara gaitasun agiria lortzeko. Gaitasun agiria une batez gainditzeak, ordea, ez du bermatzen epe ertain luzera maila horri eusten diogunik. Etxeko hizkuntza ez den gainerako bat (edo batzuk) ikasi ditugunok ondo dakigunez, delako hizkuntza horretan naturaltasunez aritzeak goi mailako agiri bat baino gehiago eskatzen du; jarraikako sakontzea eta erabilera eskatzen ditu. Berez, Europako Erreferentzia Markoak (2005b: 134-156) propio komunikazio-gaitasunak bezala agertzen dituenak (gaitasun linguistikoak, gaitasun soziolinguistikoak eta gaitasun pragmatikoak) azterketako momentuan gainditzeak ez du ziurtatzen, denborak aurrera

egin ahala, luze-zabaleko elebitasuna edo Estatutuak berak 6. artikuluko 2. pasartearen agintzen duen “ezagutza praktikoari” eusten diogunik. Gaitasun agiria lortu ondoren, inguratzen gaituen testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek ez bagaituzte ikasi berri dugun hizkuntza erabiltzera kitzikatzen edo norbanakook ez baditugu euste edo sakontze ahaleginik egiten, une batera helduta, lortutako ezaguera galdu egiten dugu. Ondorioz, irakasle-jendearen artean euskarazko ezaguera maila ezberdinak aurki daitezkeela pentsa daiteke (Aldekoa & Gardner, 2002).

Irakasleok aspaldi hauteman ditugun zailtasun, gabezia edo sakontze premia horiek asetzeko, hasiera-hasieratik eskaini dizkigu HUISek euskara eta euskaraz irakatsi ahal izateko glotodidaktikako prestakuntzak eta IRALEk berak ere EGA edo HE2tik gorako ikastaro ugari eskaintzen ditu. Izan ere, IRALeren bidez goi-mailako R ikastaroetan parte hartzen duten ikasketarien kopuruak etengabe egiten du gora, 2.4 Grafikoan ikus daitekeenez.



2.4 Grafikoa. Goi-mailako R ikastaroak, ikasketari-kopuruak 1996-2007 eta irakastorduz kanpoko goi-mailako H ikastaroak, ikasketari-kopuruak. Iturria: Eusko Jaurlaritz (2007b).

Hori gutxi balitz, berariaz gehitu dugu ikastorduz kanpoko H ikastaroetako parte-hartze kopuruak agertzen dituen grafiko osagarria; biek batera argi erakusten baitute irakasle-jendeak geure hutsune, gabezia, zalantza eta premiak zeintzuk diren jakin badakigula, eta, horiek gainditzeko ordutegiz kanpo ahaleginak egiteko ere prest gaudela.

Irakaslearen erabilera

Irakaslearen prestakuntzaz urtez urte metatutako datuak iturri askotan agertzen dira, aldiz, irakasleok gure laneko jardun osoan egiten dugun euskararen erabilera orokorraz, ahozkoaz zein idatziaz alegia, askoz ere informazio gutxiago daukagu.

Informazio gabezia honek iritzi, uste, belarriz jotako neurketa eta intuizioez baliatzera garamatza sarri-sarri. Edonola ere, horrek ez du esan nahi, gaiarekiko kontzientzia, neurketa ahaleginak eta interbentzio neurririk ez direnik egin. Hurrengo kapituluan, Ulibarri programari eskaintzen zaionean, gaiaren sistematizazioari buruz jardungo dugunez, momentuz Gardnerrek eta Zalbidek esandakoarekin bukatuko dugu azpiatal hau:

As to the use of the language by teachers qualified to teach in Basque, it seems that by and large they speak in Basque to their students, but that in some schools use of Basque in the staff room is rather more limited. (Gardner & Zalbide, 2005: 66)

Irakasleon bitartekotasuna hizkuntza-plangintzako helburu orokorren lorpenetan

Ez dago zalantzarik irakasleen kontribuzioa ezinbestekoa izan dela hizkuntza-plangintzaren *acquisition planning* delako alorrean. Euskaltzaindiak, HABEk, AEKk eta beste hainbat erakundek egindako helduen euskalduntze eta alfabetatzeko lan eta ahalegin oparoak ahaztu gabe (Larrea, 2005), euskararen ezaguerak eta hizkuntza-gaitasunak, nabarmenki egin du gora ume eta gazteen artean. Izan ere, lorpen hau irakaskuntza euskalduntzearen ekarpena izan da; irudikaezina irakasleen kontribuziorik gabe. Hona hemen Euskara Aholku Batzordeak honen harira dioskuna:

Ez dakigu eskolak eman zezakeen guztia eman ote duen, baina ikaragarria da euskararen biziberritzeari eta eleaniztasunaren helburuari eman diena. Baieztapen hori egiaztatzeke aski da berrikitan plazaraturiko IV Inkesta Soziolinguistikoaren datu bat: 16-24 adin multzoko herritarren %57,5 da elebidun (elebidun hartzaileak gehituta, kopurua %82,4ra iristen da). (Eusko Jaurlaritza, 2009:47-48)

Ildo berean, jakina da irakasleen ekarpenak ez direla edonolakoak izan. Irakasle aritu eta aditu askoren profesionaltasuna eta borondateari esker ditugu, egun, ditugun emaitza kuantitatiboak eta kualitatiboak ere, “the Basque Government could never have achieved such a change in the system without the active and enthusiastic participation of many teachers” (Gardner & Zalbide, 2005: 66).

Irakasleena ez ezik, hezkuntza-sistemaren euskalduntzeak beste zeharkako hainbat lanbideren euskalduntzea ere ekarri du, hala nola, eskolaz kanpoko jardueren arduradunena, zaintzaileena, aisialdiko begiraleena, sukaldariena eta abar luze batena (Altuna, 2007; Baraibar & Boan, 2007; Berriotxo, 2007; Eizmendi, Uriarte, Zubillaga

& Errasti, 2007; Esnaola & Egibar, 2007; Eusko Jaurlaritza, 1996; Fishman, 1990, 1991).

2.5.4. Ikasleak.

Eskola-ume eta gazteen euskalduntzea izan da HUISen hizkuntza-plangintzari lotutako helburu garrantzitsuena. Dagoeneko azaldu da eredu euskaldunek bizi izan duten bilakaera eta esan berri dugu, baita ere, IV. Inkesta soziolinguistikoaren arabera ume eta gazte euskaldunen kopuruek nabarmen egin dutela gora (Eusko Jaurlaritza, 2008). Azter dezagun hurbilagotik ikasleek zenbat euskara ikasi duten eta zer neurritan darabilten ikasitakoa.

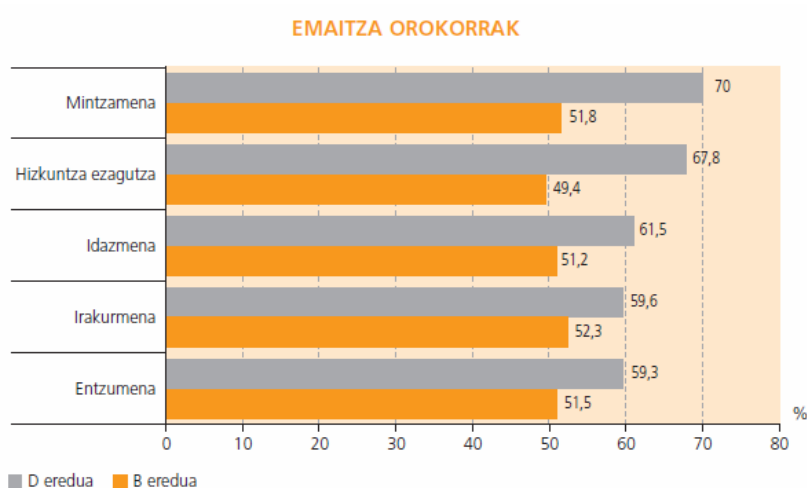
Zalbidek (2003) ikasleek euskararik ikasten duten eta erabiltzen duten galderei, honako bi oharrez erantzun zien. Lehenik, ikasleek euskara ikasten dutela zioen D, B zein A eruedetan, baina, oro har, gaitasun pasiboetan aktiboetan baino trebeagoak direla. Erregistro jaso-formal-espositiboetan aurreratu dela, alegia, mintzajardunaren esparru informal, barrenkoi-intimoetan atzera egin den hein berean. Gaitasunari dagokionez, euskara batuaren ezagueran eta aplikazio praktikoan aurrera egin den arren, hots-ebakeran atzera egin dela zioen berak.

Gazteen erabilerari buruz, ordea, Zalbidek (2003) zioen Fishmanen (1991) *The effectiveness of the school in reversing language shift* kapituluan argi geratzen dela eskolaren eragina garrantzitsua izan arren mugatua ere badela, eta hiztun elebidunen kasuan, hiztunak egiten duen hizkuntza-hautuan oso esanguratsuak direla ordainsari sistemak edo *reward systems* direlakoak. Antzeko ondorioetara heltzen da Esnaola (2003) ahozko trebetasunen lanketa aholkatzen duenean.

Urte bete geroago, 2004an, gazteen hizkuntza-gaitasuna sakonago aztertzeko ISEI/IVEI erakundeak *Euskararen B2 maila* deritzon proba egin zuen 15-16 urteko DBH4ko ikasleekin (Eusko Jaurlaritza. ISEI/IVEI, 2005a). Proba horren bidez, hain zuzen ere, Europako Erreferentzia Markoak (Eusko Jaurlaritza, 2005b) ezartzen duen erabiltzaile independenteak izan dezakeen hizkuntza-komunikazio gaitasun maila neurtu zen. Hizkuntza-gaitasuna neurtzen duen proba horretan ikasle bakoitzaren lau/bost trebetasun neurtzen dira, hala nola entzumena, irakurmena, idazmena, hizkuntza ezagutza eta mintzamina, azpi-lagin batean.

Hurrengo 2.5 Grafikoan azaltzen dira trebetasun bakoitzean B eta D ereduko ikasleek lortutako batez besteko puntuazioak; horietatik ondoriozta daiteke gure ikasleek euskara dakitela aitortzen dutenean, oro har, trebetasunen arabera zenbat dakiten.

Emaitzen azterketatik, txostengileek ondorioztatzen dute diferentzia gordina dagoela familia hizkuntzaren arabera eta ingurumariko euskaldunen ehunekoen arabera; bi aldagai horiek emaitzetan eragin esanguratsua dutela, alegia. Eta, jakina, emaitza arrakastatsuenak familia eta ingurumari euskaldunetako ikasleenak izan dira (Eusko Jaurlaritza, 2005a).



2.5 Grafikoa. Trebetasunak eta ereduaren araberako emaitza orokorrak. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2005a).

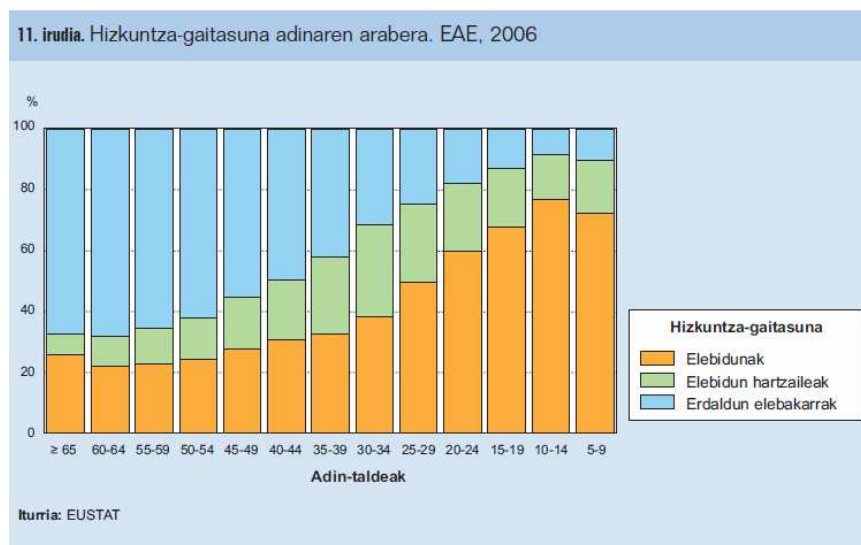
Laburbilduz, eta ia edozein hizkuntzaren ikasketa prozesuetan ikusten den antzera (Birdsong, 1989; Cummins, 1979; García Mayo, 1999; Madariaga, 2006; Sierra & Olaziregi, 1989; Stern, 1985; Stevenson, 1993), familiaren bidez edota hurbileko testuinguruaren bidez jasotako euskarazko input kantitateak eragin nabarmena du ikasleek lortzen duten hizkuntza-gaitasunean.

Euskarazko B2 maila probaren emaitzen zabalkundeak oihartzun handia izan zuten, proban parte hartu zuten bigarren hezkuntzako ikastetxeetan ez ezik, oro har, gizartean ere. Garai hartan, 2004-2005 ikasturtean, eragile ugari esandakoaren harira datoz, eta hala uler daitezke, Euskadiko Eskola Kontseiluak *Hezkuntza Euskadin 2006-2008* txostenean egindako balorazioak eta hizkuntzaren ikaskuntzarako beste antolaketa

bat proposatzea: “Sailari eskatzen dio, akordioan oinarritutako beste lege-esparru baterako prozesua abian jartzea azter dezala” (Eusko Jaurlaritza, 2010b: 57).

Denbora tarte berean *IV. Inkesta Soziolinguistikoa* (Eusko Jaurlaritza, 2008) osatzen zebilen, eta, handik gutxira, argitaratu zen *2006 IV. Mapa Soziolinguistikoa* (Eusko Jaurlaritza, 2009b). Azter ditzagun EAEko datu makro soziolinguistiko hauek, haur eta gazteriaren euskalduntze eta euskara gaitasunari erreparatuz, HUISen hezkuntza elebakarretik elebidunerako prozesuan gertatutakoaren balorazio zehatzagoa egin ahal izateko. Hasteko, nabarmena da ikastereduak ezinbestekoak izan direla adin batetik beherako biztanleria elebidun bihurtzeko. Halaxe dio Hizkuntza Politikako Sailburuordetzako *IV. Mapa Soziolinguistikoak*: “Hezkuntza-ereduak abian jartzea eta euren bilakaera erabakigarriak izan dira elebidunen kopuruaren hazkunderan” (Eusko Jaurlaritza, 2009b: 27).

EAEko biztanleria osoan eta lurralde guztietan elebidunen proportzioak gora egin du azkeneko bi hamarkadetan. Araban 1981ean %4 elebiduna izatetik, %25 izatera igo dira 2006an, Bizkaian %15 izatetik, %31.1 izatera, eta, Gipuzkoan, lehendik ere asko izanik, %40 izatetik %53.3 izatera. Baina, biztanleria osoari dagozkion datu hauetan ezin bereizi zein izan den eskolaren ekarpena eta eragina. Elebitasun dekretua, uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua, abiatu zenetik 27 urte igaro direnez gero, 30 urtetik beherako populazioaren datuak aztertu beharko ditugu zehatzago, hezkuntza-sistema elebidunaren hartzaileen ezaugarriak aztertu ahal izateko.



2.6 Grafikoa. Hizkuntza-gaitasuna adinaren arabera. EAE, 2006. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2009).

Datuen arabera, eta 2.6 Grafikoan ikus daitekeenez, EAEn adin horretatik beherako biztanleriaren erdia baino gehiago dagoeneko elebiduna da. Zenbat eta adinean beherago egin, orduan eta elebidunen kopuru altuagoak ikusten ditugu gazteen artean. 24 urte edo gutxiago dutenen artean %59.7 dira elebidunak, oraindik proportzio handiagoa aurkitzen dugu, berriz, 14 urte edo gutxiago dutenen artean (%76.6). Dagoeneko, gazteen artean dago elebidunen ehunekorik handiena, alde handiz, eta zenbat eta adinean gorago egin, hainbat eta txikiagoa da elebidunen ehunekoa.

Ume eta gazte elebidunen jatorrizko hizkuntza, gune soziolinguistikoak eta etxean egiten den euskararen erabilera kontuan hartuta, IV. Mapa Soziolinguistikoak honako ondorio hauetara garamatza (Eusko Jaurlaritza, 2009b: 85-86):

- EAEko elebidunen ehunekorik handiena gazteen artean dago egun, baina biztanleria osoarekiko gazteen pisua handia ez denez gero, gazte elebidunen hazkundeak ez du eragin gehiegirik izan biztanleria osoaren emaitzetan.
- Biztanleria osoan, batez bestean, elebidun gehienak euskaldun zaharrak dira, baina ume eta gazte elebidun gehienek etxetik kanpo, eskolan edo euskaltegian ikasi dute euskara, hortaz, euskaldun berriak dira. Horrek eragin zuzena du euskara erabiltzeko aukeretan eta erraztasunean.
- Ume eta gazte elebidun gehienak bigarren (%20-50) gune soziolinguistikoan bizi dira.
- Elebidunen erabilerari dagokionez, behera egin du, etxean nagusiki euskara erabiltzen dutenen ehunekoak, baita ere euskara erdara beste erabiltzen dutenenak. Hortaz, elebidun horiek dituzten harreman-sareak (formalak zein informalak) oso erdaldunak dira. Egoera hori areagotu egiten da elebidun gazteen artean, eta bereziki etxeko erabileran, gazte euskaldun berri gehienek guraso erdaldunak baitituzte.

Zalbidek (2003) egindako irakurketa, *Euskarazko B2 maila* probaren bidez jasotako emaitzak (Eusko Jaurlaritza, ISEI/IVEI, 2005a) eta 2006 IV. Mapa soziolinguistikoan, gizarte mailan, agertutako datuak (Eusko Jaurlaritza, 2009), oro har, bat datoz. EAEko gazte-jendeak gaztelania eta euskara biak ikasten ditu derrigorrezko eskolaldian. Gaztelaniarako hizkuntza-gaitasunean, 2010eko Ebaluazio Diagnostikoaren datuen argitan ikasleen ia %88.6 probaren maila ertaina eta aurreratuan dago, %12k bakarrik ez du lortu gaitasun honetako hasierako maila gainditzea (Eusko Jaurlaritza,

2010), euskarazko hizkuntza-gaitasunean lortutako emaitzak, ordea, heterogeneoagoak edo sentiberagoak dira ikasleen familia-hizkuntzarekiko eta auzo-inguru hurbileko ezaugarri soziolinguistikoekiko. Familian eta auzo-inguruan euskarazko mintzajardun orokorra eta euskarak betetzen dituen funtzioak gehiago direnean, ikasleen emaitzak hobeak direla ikusi da. Beste era batera esanda, Stern-en (1985) *time factor* delakoa edo euskararen eraginpean zenbat denbora egon diren eta *compact course development* delakoak edo jasotako eraginaren trinkotasunaren arabera, ikasleek euskarazko gaitasun-komunikatiboan lortutako emaitzak ezberdinak dira. Beraz, euskararen erabilerak eragin zuzena du gure ikasleen euskarazko gaitasun-komunikatiboan.

Halere, azken datu soziolinguistikoen arabera EAEko 15 urteko gazteriaren ehuneko handia da elebiduna, %70, hain zuzen ere. Halaber, ume eta gazte gehienek euskara etxetik kanpo ikasi dute, hortaz, familia erdaldunetan dute jatorria, eta euren auzo zein ingurumariko ezagun eta ezezagunen artean erdiek baino gutxiagok dakite euskara. Ondorioz, gazteri horrek euskaraz ikasi arren, batetik, erdaraz errazago moldatzen da, eta, bestetik, euskara eskolatik kanpo erabiltzeko harreman formal, informal edo intimoetan oso aukera gutxi daukanez gero, erdaraz sortzen ditu harreman-sare gehienak.

Ezin esan daiteke, haatik, gertatutakoa aurreikusi gabea zenik. Egia esan, irakaskuntzaren euskalduntzearen hasiera-hasieratik egunero, gelaz gela, euskaraz irakasten zebilen irakasle askok antzemanan zuten, intuitiboki bada ere, eskolako jardunak ahalmen mugatuak zituela ikasleen eskolaz kanpoko euskararen mintzajarduna ziurtatzeko (Artola et al., 1991; Gorostidi, 1991; Iza, 2010). Dagoeneko badira hogeitau urte, Fishmanek (1990) adierazten zigula hizkuntza ezin duela eskolak bere kabuz eta bere eragin hutsez biziberritu; familia eta auzo-bizigiroek eratzen duten konplexu osabetezkoak soilik eraman dezakeela aurrera zeregin hori.

Hizkuntzaren indarberritzean eskolak dituen mugei eta gazteriaren artean sumatzen den euskararen erabileraren gabeziari konponbidea bilatzeko asmotan sortu zen Ulibarri programa. Hurrengo kapitulu osoan jorratuko dugu luze eta zabal Ulibarri programa, beraz, bego oraingoz dagoen-dagoenean.

Bigarren atal hau bukatu aurretik, ordea, hasieran aipatu dugun irakaskuntza euskaldunak izan duen gizartearen eskaera, babesa, bultzada edo behetik gorako plangintzari eskaini behar diogu hurrengo puntua.

3. Behetik gorako plangintzaren ibilbidea.

Aurreko kapituluan, hizkuntza-plangintzaren eramoldeak azaldu direnean, bi daudela esan da; hain zuzen ere, goitik beherakoa, edo agintean daudenek bultzatutakoa, eta behetik gorakoa, edo gizarteak, oro har, eta gizatalde batzuk bereziki, gauzatua. Izan ere, ez dago hizkuntza-plangintza arrakastatsurik bi eramolde horiek kontuan hartzen ez dituenik. Planak, eraginkorra izan nahi badu, goitik beherako eramoldearen hausnarketa, arrazionalizazioa eta diziplina behar ditu, baina baita ere behetik gorakoaren erantzuna, sormena, atxikimendua, gogoeta eta parte-hartzea, hurrengo lerroetan adituek dioten bezalaxe:

Language planning is ultimately about human resource development, that is, who has the right to do what to whom for what purpose. In an eco-system approach to language planning, individual decisions about language use are the ultimate test for the language planner. Involving participants in the planning is therefore a critical 'problem' in wider situational contexts if language planning is to be meaningful and successful. (Kaplan & Baldauf, 1997: 303)

Hizkuntza-plangintza giza baliabideen garapena legez ulertzen denean, plangintzari bi alde nabarmentzen zaizkio. Batak, ikuspegi zabaletik abiatuta, hizkuntza horretako hiztun-elkarte osoa hartzen du kontuan, eta epe ertain luzerako politika, plangintza edo kudeaketa betetzen du. Besteak, berriz, ikuspegi mikrotik (edo guk nano izendatu dugunetik) abiatuta, gizabanakoa eta honen premiak hartzen ditu unitate gisa. Alde edota osagai bien premian dago hizkuntza-plangintza eraginkorra izango bada. Azken batean, goitik beherako plangintza eraginkorra den edo ez, hiztun bakoitzak egiten duen hizkuntzaren erabileran edo hautematean erakusten duelako; norbanakoa gai delako, alegia, bere helburuak lortzeko asmotan, baliabideak eraiki eta beharrezkoak diren erabakiak hartzeko.

Arrazoi horregatik da erabakigarria partaideen atxikimendua lortzea, partaideak plangintzan zerikusia izatea edota kideen premietara planak egokitzea, besteak beste. Halere, badirudi gizarte zabalaren eta gizabanakoaren premien arteko tentsioa hizkuntza-plangintza orori datxekion ezaugarria dela (Kaplan & Baldauf, 1997).

Ikuspegi horren argitan uler daiteke Fishmanen (1991) aholkua HINBE-zaleen zintzotasunaren alde mintzaten denean:

RLS advocates can and should stress, therefore, that no infringement of anyone's rights and no rejection of anyone's dignity or legitimacy is part or parcel of their program or goal. This should not be merely a public relations position but, hopefully, a deeply felt conviction. [...] Cultural democracy is possible and its pursuit must be a honest and deep commitment, rather than merely a temporary strategy and disarming tactic of the pro-RLS forces. (1991: 83)

Egon al da gurean behetik gorako plangintzarik? Zein izan da, bada, behetik gorakoen eginkizuna EAEn hezkuntzak euskararen normalkuntzan izan duen bilakaeran?

Agian, hurrengo lerroetan esango denak ez ditu beteko soziolinguistikak ibilbide honi atxikitzen dizkion ezaugarriak, nolahi ere, gure iritziz, orain arte azaldu den hezkuntza-administrazioak egindako bidearen arrakasta ulertzeko nahitaezkoa da euskal gizartearen eskaera, sormena, motibazio eta erantzunari, besterik ezean lerro gutxi batzuk eskaintzea.

Nonbait izan bada, euskal esparruan garrantzitsua bezain ezinbestekoa izan da gizartearen eskaera eta erantzuna euskararen indarberritze planaren diseinu orokorrean, eta, hezkuntzaren bidezko normalkuntzan bereziki erabakigarria izan da unean-unean hartu beharreko urrats eta neurrien definizioan. Azter dezagun baieztapen hori eskueran ditugun iturrien argitan.

Soziolinguistikaren nondik norakoak azaltzean Zarragak (2010) kronologikoki aipatzen ditu Euskal Herrian agertutako euskarekiko kezka eta euskararen alde, *corpus*-ari zein *status*-ari begira, egindako bakarkako eta taldeko lan oparoak. Kantitatez asko eta kalitatez ederrak izan dira, denak ezin aipatu, ordea, ezta hizkuntzaren irakaskuntzarekin zerikusia dutenak ere. Hain ugaria izan denez ibilbide honetan taldeka zein bakarka esku-hartutakoen kopurua, labur beharrez, dagoeneko argitaratuta dauden bilduma, antologia eta hausnarketa iturriei erreferentzia eginez konformatu beharko dugu (Euskaltzaindia, 1977; Eusko Jaurlaritza, 1987; Mendiguren & Iñigo, 2006; Mendiguren-Elizegi & Izagirre, 1998; Ministerio de Educación y Ciencia, 1976; Odriozola, 2004; Torrealdei, 1977a, 1997b; Urquizu et al., 2000).

Benetan ere, ez da lan honen helburua izan diren guztiak aipatzea, bai, aldiz, egindakoari dagokion errekonozimendua aitortzea. Besterik ezean, adierazi dezagun gurean, munduko beste hainbat tokitan bezalaxe, hasiera batean hizkuntzarekiko interesa apaiz-gizon eta biztanle ilustratuen artean zegoela, ondoren abertzaletasunaren ideologiarekin batera bultzatu zela, eta, 1936an Eusko Jaurlaritzaren lehen estatutuak ofizialtasuna aitortu ziola. Halaber, gerrarekin batera aurreko loraldia ia-ia ihartu zen eta gerra ondorengo urteetan bakarkakoen lan neketsuak alde batetik, landa eremuko familia-transmisioak, bestetik, eta auzo-giro hurbileko erabilerak, azkenik, eutsi zion euskarari.

Hirurogeiko hamarkadan izandako ekonomiaren transnazionalizazioak edo mundializazioak, hizkuntza-ukipenaren fenomenori bultzada handia eman ziola azaltzen du Knapp (1988). Izan ere, garai horretan gertatutako gizarte-ekonomiako prozesu ugariaren ondorioz, bihurtu zen hizkuntza ekonomia-garapenaren funtsezko faktore, aldiko argitalpen ugarietan ikus daitekeenez:

Die sich mit dem Faktor Sprache in Entwicklungsprozessen beschäftigen, deutet sich in dieser Hinsicht eine Trendwende an. Ebenso signalisiert anwachsendes sprachliches Konfliktpotential in verschiedenen Teilen der Welt, daß das alte Modell in der vorher beschriebenen Form [Monolingualismus und Glossophagie] unhaltbar wurde. (Knapp, 1988:72)

Nolanahi ere, elebitasun eta eleaniztasunaren interesa ez ezik, han-hemenka zailtasunak edo arazoak ere sortu ziren; *sprachliche Schwierigkeiten* edo *Sprachproblemen* Knappen hitzetan. Hizkuntza-ukipenak sortutako interesa eta zailtasun horiei aurre egin nahian eta ekonomiaren berpizkundera lagun zela Ameriketako Estatu Batuetan eta Europako mendebaldeko herrietan, eremu urriko hizkuntzen inguruko gogoetak, mantentze lanak, indarberitze prozesuak, elebitasun/eleaniztasun fenomenoaren inguruko hausnarketak, hizkuntza-plangintzaren teoriaren sorrera eta abar sortu ziren (Klein, 1988; Wildgen, 1988). Prozesu berdinarekin ekarpenak jotzen du Knapp (1988), baita ere, “*small is beautiful*” edo txikiaren edertasuna goraiatzeko duen kultura-joera.

Zarragak (2010) une horretan kokatzen du *Euskal pizkundera* eta euskara zein euskal kulturarentzako garai oparoak gertatu zirela dio: beste askoren artean,

Euskaltzaindiaren berrantolaketa, Durangoko azokaren sorrena, *Ez dok hamairu* abeslari-artisten mugimendua eta euskal irakaskuntzaren aihenak diren lehen ikastola eta gau-eskolen irekiera. Ezin esan, beraz, kapitulu honen hasieran azaldutako euskal irakaskuntzaren hastapenak ezerezetik sortuak direnik; euskal gizartean gogoeta, interesa, borondatea, premia eta motibazioa borborrean zebiltzan.

Ez litzateke zuzena, gainera, 60ko hamarkada arte euskararen irakaskuntza zantzurik egon ez denik esatea. Ikustea, besterik ez dago, besteak beste, Agustin Pascual Iturriagak, Hernanin (Zalbide, 2007b), Resurrección María de Azkuek, Bilbon, eta Miguel Muñoak, Donostian, (Iza, 2010) irekitako eskolak; geroago sortutako Eusko Ikaskuntza, eta, azken horien eta Euskaltzaindiaren artean antolatutako kongresua euskal hezkuntzaz; edo, esaterako, lehen ikastolak eta 1932ean sortutako Eusko Ikastola Batza.

Azkenik, ez litzateke bidezkoa, Elbiria Zipitria irakasleak etxe-eskoletan eta gau-eskoletan emandako urte luzeak aipatu gabe gelditzea, ezta bere pedagogia berritzailea, irakaskuntza aurrerakoa, Europako korronte pedagogikoen euskarazko aplikazioa, irakasleak trebatzeko saioak eta gurasoak eskola zereginetan erakartzeko ahaleginak goraiatu gabe gelditzea (Mitxelena, 2005), eta berarekin batera lanean zebiltzan hainbat⁶ irakaslerena.

Esanak esan, eta aipatutako horiek guztiak ahaztu gabe, 60ko hamarkadako loraldi ekonomiko eta kulturalean kokatuko dugu guk, behetik gorako plangintza ez bada ere, euskal irakaskuntzari bultzada eman zion korrontea. Garai hartan, sortu ziren, hain zuzen ere, *Umeen Deia* (Aita Felipe Murietak) eta *Kili-Kili* (Jose Antonio Retolazak) umeentzako aldizkariak eta lan koadernoak; mutiko txaparrote txapeldunen irudiaren laguntzaz gutariko askoren lehen euskarazko idazkiak izango zirenak. Aldi horretan hasi ziren eliza katolikoko euskal apaizek eta fraideek euskara liturgietan erabiltzen eta haien babespean irratiak eta aldizkariak zabaltzen. Garai berean kokatzen dute Zarragak (2010) *Euskal pizkundea* eta Izak (2010) euskararen aldeko kontzientzia-hartzearen bizkortzea:

⁶ Dozenaka izan ziran Elbiria Zipitriaren inguruan ibilitako andereñoak, eta hauen prestakuntzako, 1964an sortu zen Joanes Etxeberri Irakasle Eskolan esku-hartutakoak. Hemen ez dago denak aipatzerik, bai, ordea, ohartxo batez esatea eurak egindako lan eder eta oparoen azalpenak erraz aurki daitezkeela, besteak beste bi lan hauetan: Idoia Fernándezen (2003) *La renovación pedagógica en el País Vasco* eta Iban Izaren (2010) *Ikastola mugimendua dabilen herria. Ikastola eredu 1960-2010*.

Euskarak bizi zuen debekua nahikoa ez, eta etorkinen etorrera handiak euskararen atzerakada areagotu zuen, baina baita abian zen kontzientzia-hartzea bizkortu ere: hizkuntzak euskal nortasunaren baitan jokatu beharreko papera aldatu zen, hizkuntza bihurtuz euskal nazioaren ardatz edo zutabe. (Iza, 2010: 35)

Testuinguru horretan, eta, jakina, hirietan gehienbat, hasi zen euskarak irakaskuntzan egingo zuen ibilbidea irekitzen. Ikastolen sorrerarako arrazoi nagusia euskararen berreskuratzea ez ezik, haurrei euskara eta euskaraz irakasteko bideak emanaz, hezkuntzaren berrikuntza ere oinarrietan zegoela dio Izak: “Gurasoek ikastolak sortu zituzten haien seme-alabei beste heziketa bat emateko, eskola desberdina eraikitzeke. Berrikuntza zen helburua, orduko gizarte-ekintza askotan bezalaxe [...]. Ezberdina eta modernoa” (Iza, 2010: 36).

Hezkuntzaren berrikuntza aipatzen da hemen, gerora, bi hamarkada geroago, borondate, gogoeta eta ahalegin horiexen ondorioak eragingo diotelako euskal irakaskuntzari. Hala eta guztiz ere, hastapenetan, ikastolen mugimenduen sorrera hautu pertsonal eta kolektibo baten ondorioa izan dela dio Izak (2010), aurretiko plangintza edo diseinu gabekoa, baina erabaki pertsonala izatetik herri mugimendua eta sare soziala sortu zuena. Beste era batera esanda, behetik gorako plangintzaren oinarriak ezarri zituela pentsatzeko bide ematen diguna. Izan ere, ikastola bakoitzaren inguruan, herririk herri, auzolanaren bidez euskal hezkuntza-komunitateak sortzen joan ziren eta Ikastola Batzordearen bidez EAE, Nafarroa eta Iparraldeko ikastolen arteko elkarlana eta elkartrukea bultzatuko zuen sarea osatu zen. Garrantzitsua bezain beharrezko zuten elkarlan-sarea, hurrengo bi hamarkadetan, bederen, giza baliabide zein diru-iturri ezari, batetik, eta euskara edo euskaraz irakasteko eragozpenei, bestetik, aurre egin ahal izateko. Horregatik, hain zuzen ere, dio Izak (2010): “Euskal Herrian inoiz emandako fenomeno kolektiborik handiena bezain garrantzitsuena da ikastolen sorrera eta garapena” (Iza, 2010: 47).

Ikastolen bidezko euskal irakaskuntza garatzen eta indartzen joan ahala, beste premia ugari ireki zion bidea, tartean euskara irakurri eta idazteko forma estandarizatua bilatzeari, euskararen *cospus*-aren osaketari alegia, eta, 1968an Arantzazuko batzarrean euskara batuaren sorrera lanari ekitea erabaki zen. *Villar Palasí* deritzon Legea, Ley General de Educación y del Financiamiento de la Reforma

Educativa, Madrilen 1970 urtean onartu zenean, hezkuntza-sisteman eskolaurrean borondatezko bi etapa ireki ziren eta Oinarrizko Hezkuntza Orokorra 6 eta 14 urte bitarteko derrigorrezkoa bihurtu zen.

Testuinguru horretan, eta gure lanerako ikuspegi orokorra galtzeko arriskutik aldentuta, asko laburturik, gehiegi beharbada, 573/1976 otsailaren 26ko Dekretura heltzen gara, zeinek Euskaltzaindiaren onarpen ofiziala agintzen duen. Harrezkero, euskararen normalizazioaren bidean gako izan diren talde, kooperatiba, sare eta ekimen ugari, askotariko eta oparoen sintesia Torrealdairen *Kronologia* atalean aurki daiteke (1997a: 671-707). Bertan, bistan da, 60ko hamarkadan hasitako euskararen bor-borrek 1978an Espainiako Konstituzioa eta 1979an EAEko Autonomia Estatutua onartuak izan zirenean irakin bizian jarraitzen zuela, euskal gizartea euskararen egarriz zegoela, alegia.

Gogo, egarri, premia horiek azal dezakete, hein handi batean, euskal ikastereduak abian jarri ziren ikasturte berean (1982-1983), zegoeneko, ikasleen %20k baino gehiagok B edo D eredu baten aldeko apustua egitea, eta, handik aurrera euskal ikastereduen eskaera urtez urte gehitzen joatea. Nolanahi ere, lehenago aurreratu dugun bezalaxe, euskal ereduaren aldeko hautua egitearen arrazoiaren artean, gutxienez hiru dira aipagarriak: bata, eskueran aukera gehiago egotearena eta ondorioz familien hautua erraztearena; bigarrena, Europar zein Estatuan ele-biko ikasketei buruzko garai bateko zalantza eta beldurrak uxatzen joanarena eta elebitasunaren aldeko interesa piztearena; hirugarrena, eta, azkena, euskaraz irakasten zuten irakasleen etengabeko euskalduntze, prestakuntza, hobekuntza eta berriztatzearen grinarena. Beste modu batera esanda, aukera izateak, zabalkundea egiteak eta etengabeko hobekuntzak euskal ikasterteduen bilakaeran eragin nabarmena izan dute.

Euskal irakaskuntzaren etengabeko hobekuntzak eta kalitatearen bermeak asko lagundu badu, behetik gorako bultzada bezala uler daitezke irakasleek egindako euskalduntze eta berriztatze ahaleginak?

Horrela deskribatuko dugu guk, behintzat, lanez kanpoko orduetan gau-eskolen bidez edo asteburuetako ikastaroen bidez alfabetatu eta euskaldundu diren irakasle ugariaren jokabidea; tentsio hori izan dutela motore esango genuke, Elbiria Zipitriak bezalaxe, etengabeko gogoeta eta prestakuntzarako irakasle-sareak osatu dituzten

irakasleek: hala nola, Asociación Católica de Maestros, Gordailu edo Irakasle Elkartea, gerora, Adarra Pedagogia Elkartean bilduko zirenak; euskara irakasteko metodologiaren sorrera edo materialen gaineko gogoetarako egindako ahaleginek; motibazio horren laguntzarekin behatu eta ikertu dituzte irakasleek euren jardunaren emaitzak (Bilbao, 2002; Dávila, 2003a, 2003b, 2003c; Fernández, 2003).

Datuak kontrastatzeko aukerarik ezean, gehiegizko zuhurtasuna alde batera utzita, ausartuko ginateke esatera goitik beherako hezkuntzaren bidezko hizkuntza-politika guraso eta irakasleen eskariei erantzun beharrak piztu zuela. Antzeko zerbait esan daiteke NOLEGaren bidez eskaintako hainbat deialdiren bilakaerari buruz, edota irakasleentzako prestakuntza eta berrikuntza ekimenen bilakaeraren inguruan. Irakasleek “[without] equity in the reward structure” (Kaplan & Baldauf, 1997: 9) edo ordainsari berezirik gabe, irakaskuntzaren kalitatea eta efikazia bermatzeko, gurasoen eskaerari konpromisoz erantzuteko, ikasleen garapen kognitiboaren, sozialaren eta emozionalaren alde egiteko eta ikasleak elebiduntzeko egindako guztiak ere, norabide horretakoak izan daitezkeela pentsa genezake.

Korronte horri atxiki dakioke, baita ere, Ozcariz andrearen, Pedagogia Berrikuntzako Zuzendaria zenaren, hitz hauek:

Eskola-mundutik kexu bat baino gehiago jaso dugu, ordea, azken urteotan. Kezka horien arabera, hizkuntza gaitasunei buruzko neurketa horiekin bakarrik ez dugu gure ikasleen euskara-erdararekin zer gertatzen ari den jakiteko informazio aski. Badago, konkretuki, hizkuntza bat edo beste jakiteaz gainera kontuan hartu beharreko besterik ere: ikasle horien hizkuntza erabilera edo mintzajarduna, bereziki. [...] Are kezkarriagoa da hori irakasle askok, arreta bereziz, ikasleek euskaraz jarduteko saio ugari egin duenean eta emaitzak, urrundik ere, espero bezalakoak gertatzen ez direnean. [...] Auziak eta kezka tabu bihurtzearekin ez dirudi, berriz, konponbide artezak aurkituko direnik. Hobe litzateke aldiz, ahal izanez gero behintzat, profesional horien kezka eta gogamenei behar den jendaurreko azalpidea eman eta gaia, gizarteari bere osotasunean doakion horietariko denez, bere luze-zabalean plazaratzea. [...] Hori egin nahian ari da, hain zuzen ere, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Badira bi urte, dagoeneko, [...]. (Oscariz, 1991:9-10)

Aipu horretako “kexuaren” sorlekua eskola-mundua da; eskolako guraso eta irakasleen behaketa, ikerketa, interbentzio edo hausnarketaren albo-emaitzaren ondorioz sortutako kezka. Gainera, “Are kezkarriagoa da hori” esaldian, uler daiteke, kezka idazten duenak –Pedagogia Berrikuntzako Zuzendariak– dagoeneko, antzemanda duela

edukia, ezaguna zaiola, alegia. Beste era batera esanda, HUISek heltzen diola eskolajendeak sortutako hobekuntza ildo bati “Hori egin nahian ari da, hain zuzen ere, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila” esaldian adierazten duen legez, arazoari irtenbidea elkarlanean bilatzeko.

Idazkian dakusagunez, behetik gorako eramoldea da goitik beherako erantzunean eragiten duena. Bi norabideak orekatzeko ahalmena duten planak komeni direla esaten digute adituek (Fishman, 1990, 1991, 2001; Kaplan & Baldauf, 1997): “Devising a plan for a particular language eco-system which creates an appropriate balance between these two approaches –goitik beherakoa eta behetik gorakoa- needs to be carefully considered” (Kaplan & Baldauf, 1997:304).

Eta jakina, bi eramoldeei behar bezala erreparatu zaiela eta bien arteko oreka bilatzeko ahaleginak egin direla ulertzen dugu guk Ozcariz andreak, idazki bereko beste lerro hauetan dioenetik: “Badira bi urte, dagoeneko, Zuzendaritza honetako Euskara Zerbitzua gai hori jorratzen hasia dela. Ez dira beraz korrika eta presaka, gauetik goizera bezala, arrapaladan emandako pausoak hemen agertuko direnak” (Ozcariz, 1991:10).

Aurreko lerroetan deskribatutako bide berdintsua jarraitu dute euskal irakaskuntzaren bilakaeran xedatutako hainbat lege, dekretu, agindu, ebazpen, deialdi eta gainerako ekimenak, hala nola, jardunaldiak, berrikuntza planak, hobekuntza prozedurak. Gorago esan dugun modura, ezinbestekoa izan da guraso, irakasle, ikasle eta beste hainbat eragileren parte-hartzea hezkuntza-sistemaren euskalduntze prozesuan. Honenbestez, goitik beherako plangintza bezain erabakigarria izan da behetik gorako gogoeta, berrikuntza eta hausnarketa euskal irakaskuntzak bere hastapenetatik aurrera izan duen arrakastarako.

Begira diezaiogun orain Ozcariz andrearen “kez karen” edukiari, kezka horrek itzultzen baikaitu euskal irakaskuntzaren lorpen eta hutsegiteen balorazioa egin dugunean, erdi aipatua gelditu den alderdira: “ikasle horien hizkuntza erabilera edo mintzajarduna, bereziki”.

HUISek, euskal irakaskuntzaren hastapenetatik, hurbiletik jarraitu die lorpen eta hutsegiteen balorazioei, agindutako helburuak betetzen ari diren neurtzeko eta unean uneko neurri zuzentzaileak hartzeko. Gorago agertu den bezala, lehenengo ebaluazio-saioa 1983-1984 ikasturtean diseinatu eta hasi zen: *Euskararen Irakaskuntza: faktoreen eragina* (EIFE) (Sierra & Olaziregi, 1986). Bigarren neurketari 1987an ekin zitzaion (EIFE 2) eta urte eta erdi geroago, 1988an hirugarren neurraldia (EIFE 3) egin zen. EIFE ikerketari esker ikasi genuen zein eredutan zenbatekoak ziren ikasleen euskara eta gaztelaniako hizkuntza-gaitasunak. EIFEri esker ikusi genuen, baita ere ikasteredu elebidunak abian jarri zirenetik zer nolako progresioa erakusten zuten, azkenik, EIFEren azterketetatik aurreikus genezakeen zeintzuk ziren hizkuntzaren ezagutzan eragiten zuten (duten) faktoreak eta zenbatekoa den euren eragina. Hots, euskara eta euskaraz irakasten zuten irakasle gehienek behaketaz eta intuizioz antzemanda zituzten lorpen eta hutsegiteak EIFE ikerketei esker lehendabizi sistematizatu eta ondoren zenbakietara ekarri ziren.

HUISek, datu horiek guztiak eskura izanda, eta, ordurako euskal irakaskuntzaren 10 urteko ibilbidean bildutako beste hainbat, eskola alorreko bilakaeraren balioespen saioa egiteko erabili zituen. Garai berean, hilabete batzuk lehenago edo geroago, *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* antolatu zuen, bertako, estatuko eta munduko adituen esperientziak, aholkuak eta ekarpenak partikatzeko, eta, hilabete batzuk geroago argitara eman zuen *Euskal Irakaskuntza 1979-80 1989-90. 10 urte* liburua (Eusko Jaurlaritza, 1990a), non EAEko irakas-sistemaren euskalduntze eta elebiduntze prozesuaren ordurainoko lorpen eta hutsegiteen balorazioa egiten den.

Hamar urteko ibilbidearen azalpenaren ondorengo gogoeten artean honako hau agertzen da:

Duela hamar urte bide hasiberriak sortzen zituen kezkek ez dira gaur egun arras diferenteak. [...] Horien artean bat aipatzekotan euskarak gizartean duen pisu eskasa ekarri behar da gogora. Eskolak urte luzeetan egindako euskalduntze ahaleginak ez du behar bezalako segidarik gizartean: ez lan munduan, ez kulturaren, ez kalean. [...] Euskaraz jakitea lehen baino hobeki ikusia eta komenigarriagoa bada ere, askoz probetxugarriago gertatzen da erdara erabiltzea. Gizartearen eragin erdaltzalea nabarmen-nabarmen da eskolan, gaztelaniak euskara baztertuta baitu zenbait alor garrantzizkotan, ikasleen arteko harremanetan bereziki, eta hori belaunaldi berrion bihurtzietako hizkuntza portaeraren seinale izan daiteke. (Eusko Jaurlaritza, 1990a: 117-118)

Aurreko lerro horiek argia ikusi eta hilabete batzuetara agertu zen gorago aipatu dugun Ozcariz andrearen idazkia, hortaz irudika genezake ikasle elebidunek euskara ez erabiltzea dela gizartearen, gurasoen, irakasleen eta Saileko zuzendaritza eta zerbitzu askoren kezka. Kezka hori, gainera, ez da edonolakoa, legez agindu baitzaie gurasoei eta gizarteari eskolak euskaldunduko (euskal hiztun bihurtuko) dituela euren seme-alabak eta hauen bidez gizarteko beste eremuak. Honenbestez, kezka horri argibidea eta euskal irakaskuntzaren lehenengo hamarkadan antzemandako hutsegiteei soluziobideak eta neurri zuzentzaileak aurkitzeko asmotan hasten da bigarren hamarkada. Baina ez gara orain horretan sartuko, hori baita hurrengo kapituluko gai nagusia.

3. KAPITULUA. ULIBARRI PROGRAMAKO IKASTETXEETAKO HNPak

Ibilian osatutako programa.

- 1. Xedea, definizioa eta ibilbide kronologikoa (1996-2003-2010)**
- 2. 232/2003 Dekretua, abenduaren 23koa**
- 3. Ulibarri programaren garapena eta hezkuntza-komunitateko mikro plangintza**
- 4. Ulibarri programa osoaren lorpen eta hutsegiteen balorazioa**

ULIBARRI PROGRAMAKO IKASTETXEETAKO HNPak: Ibilian osatutako programa.

Ikusi berri dugu EAeko hizkuntza-politikan, irakaskuntzak erantzukizun garrantzitsua izan duela 1982ko Oinarrizko Legeaz geroztik. Agian gehiegizkoa izan zen, berez, muga ugari dituen eragile bakar batengan gizarteak, oro har, eta agintesparruek, batik bat, jarri zuten itxaropena; beharbada, adituek dioten bezala (Eusko Jaurlaritza, 2009b; Fishman, 1990, 1991; Hornberger, 2003a, 2003b; Zalbide, 2003), hizkuntza ahulen indarberritze saioetan hezkuntza-sistemaren esku-hartze aurretik edo harekin parez pare, beste eremu batzuetako planak indartzea edo berritzea komeni da.

Lan honetako 2. kapituluuan esan den bezala, euskal irakaskuntzaren lehen hamarkadako (1980-1990) arrakastarik handiena sistema bera abian jartzeko plangintzaren ezarrera izan da. Benetan ere, hezkuntza-administrazioaren prozesu asko eta asko aldatu, egokitu, doitu eta hobetu behar izan dira ikasteredu elebidunak ezarri eta garatzen joan ahal izateko.

Garatu ez ezik, dagoeneko esan dugun bezala, ebaluazio-saio eta balorazio-gogoetek ere beti nabarmendu dute, lorpen kuantitatibo zein kualitatiboan artean, gurasoek euskal ereduen aldeko hautu argia egitea, ereduak bizi izan duten bilakaera, ikasleek lortu duten ele-biko hizkuntza-gaitasuna, irakasleok egin ditugun prestakuntza eta hobetze ahaleginak, euskal ikas-irakas-materialen ekoizpenak bizitako ugalketa edota hezkuntza-administrazioak bere erantzukizunen aurrean eman duen erantzuna (Eusko Jaurlaritza, 2007a, 2009, 2010b; Grin et al., 1999; Zalbide, 1999, 2007a, 2010).

Laburbilduz, euskal irakaskuntzaren lehenengo hamar urteetako balantzean hezkuntza-sistema osoaren eta sistematik kanpoko bidelagun askoren parte-hartzeari esker, derrigorrezko hezkuntza elebakarra izatetik ele-bikoa izatea lortu da eta ikasleen hizkuntza-gaitasunean aurrerapen nabarmenak egin dira.

Halaber, ele-biko eskolaren lehenengo hamarkada bukatu aurretik irakasle-jendea igartzen hasita zegoen euskararen irakaskuntzak ez zekarrela berekin modu automatikoan euskararen erabilera. Hizkuntza-gaitasuna neurtze aldera egindako ebaluazioek emaitza onak erakusten zituzten; etxetik euskaldunak zein etxe-giro

erdalduneko ikasleek euskaraz ikasten zutela agerikoa zen; baina, euskaraz jakitea funtsezkoa eta nahitaezkoa izan arren, ez zen, ordea, nahikoa gure ikasleen bat-bateko mintzajarduna euskalduntzeko. Hots, hizkuntza-gaitasunak ez zuen ziurtatzen ikasle horiek euskara natural erabiltzea euren arteko harremanetarako, ez ikastetxean bertan ezta gutxiago handik kanpora ere. EAeko hainbat tokitan, geografikoki gehienetan esan daiteke asko erratu gabe (Eusko Jaurlaritza, 2008), ikasleak euskararekin harremanetan egoteko eremu bakarra eskola zen; hain zuzen ere, irakasle eta gelako kideekin baino ez zuten euskaraz aritzeko aukera. Izan ere, hastapenetatik eragile gehienek gazte-jendea euskalduntzeko itxaropen osoa jarri zuten euskal irakaskuntzan.

Irakaskuntzak euskara irakasten zuela baieztatu zen, ez, ordea, gazte-jendea euskalduntzea lortzen zuela. Bestela esanda, hiztun gazteek euskara-gaitasuna bazuten ere, euskara ez zen euren ohiko mintzajarduneko berezko hizkuntza bihurtu; euskararen ezaguerak ez zekarrela berezko erabilera naturala, alegia. Hauxe zen, hain zuzen ere, aurrerago azaldu den eusko irakasleriaren “kexua” eta Berriztapen Zuzendaritzaren “kezka”.

Ikasleen euskarazko mintzajarduna, oro har, areagotu nahian egin ziren han-hemengo hausnarketa, esperientzia, kanpaina eta mintegiak. Lehenetarikoa izan daiteke Ikastolen Elkarteko Jose Luis Gorostidik 1985ean Lizarran abiatutako *Euskaraz bizi* egitasmoa (Gorostidi, 1991; Iza, 2010), alabaina eskolaz eskola eta eskualdez eskualde beste hainbat ekimen ere gauzatu ziren: glotodidaktikari begira, ikasleen familia-tipologia kontuan hartuz, metodologia egokienaren bila, ikasleen motibazioa areagotzeko, irakasleen prestakuntza hobetzeko edota beste herrialde batzuetako ekarpenak aztertzeko. Argitalpen ugari biltzen dituzte aipatutako adibideak, ponentziak eta parte-hartzaileen ekarpenak (Artola et al., 1991; Bilboko Udala, 1992, 1993; Erriondo, Isasi & Rodriguez, 1993; Etxebarria, 1986; Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua & Eibarko Udala, 1990; Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1990b; Gaztelueta Fundazioa, 1993; Goikoetxea & Oñederra, 1996; Idiazabal, 1990; Madariaga, 1994a, 1994b; Siguan, 1987; Zabaleta, 1994).

Erabileraren auziak eman zion sarrera, beraz, 90eko hamarkadari. Egia esan, 10/1982 Oinarrizko Legearen (EHAA, 1982.12.16) asmoa, 1/1993 Euskal Eskola

Publikoaren Legeak berresten duena, euskararen erabilera normaltzea da, Zalbidek (2007a) azaldu duenez.

Irakasle-jendearen eskaerak eta esperientziak aintzat harturik, jakitunen aholkuak bertako ibilbidean txertatzen ahalegindurik, eta eskueran zeuden baliabide eta bitartekoekin, agindutakoa betetzeko asmotan, beti ere, 1996-1997 ikasturtean hezkuntza-administrazioak jarri zuen abian Hizkuntza Normalkuntza Programa 23 ikastetxetako saiakuntza proiektuen bidez. Arestian azaldu den bezala, behetik gora zetorren eskaera eta premia bati, plangintza eta antolamendu batekin erantzun zion HUISek, hain zuzen ere.

1. Xedea, definizioa eta ibilbide kronologikoa (1996-2003-2010)

1996-1997 ikasturtean, dagoeneko aurreratu denez, saiakuntza proiektuen modura eman zitzaizen hasiera ikastetxetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuei. Guztira 23 ikastetxek hartu zuten parte, 20 publikok eta 3 pribatuk, garai hartako PATetako dozena erdi normalkuntza teknikariekin, Eskoriatzako Irakasle Eskolako aholkularitzapean eta HUISeko Euskara Zerbitzuaren laguntzarekin.

Funtsezkoa bezain argigarria izan zen lehenengo saiakuntza hura, ikasturte hartako esperientzian oinarrituta ezarri baitziren normalkuntza proiektuen egitura eta ardatz nagusiak. Hiru dira, hain zuzen ere, ikastetxeko normalkuntza proiektuen zutabeak *2000-2001 Aurkezpen txostenak* (Eusko Jaurlaritzak, 2000) dioenaren arabera:

- a. Normalkuntza proiektuen motorra ikastetxean bertan egotea.** Ikastetxe bakoitzak bere egoeratik abiatuta, bertako hezkuntza-komunitatean erabakitako helburuak, neurriak eta bitartekoak erabiliz, hausnarketa eta adostasuna behar zuen proiektuaren abiaburu.
- b. Normalkuntza proiektua duten ikastetxeen arteko elkartrukea ziurtatzea.** Eskualdeka guneak eratuz, ikastetxeen arteko prestakuntza, koordinazioa eta elkartrukea ahalbide zezakeen taldea eratu zen, hilean behin, gutxienez bilduko zena.
- c. Ikastetxea eta ingurunearen arteko elkarlana bultzatzea.** 10/1982 Oinarrizko Legearen 17. artikuluari eta 1/1993 Legearen 19. artikuluari jarraituz gela barruko jardunez gain, eskolaz kanpoko eta ingurumariko ezaugarri soziolinguistikoak eta

hizkuntza-baliabideak kontuan hartuz, ikasleen mintzajarduna euskalduntzen lagun dezakeen plana diseinatu.

Saiakuntza proiektuek ikasturte bateko ibilbidea bukatu ondoren, hurrengo ikasturtean, 1997-1998an, deialdi irekia zabaldu zen (EHAA, 1996.05.16) eta 240 ikastetxek eskatu zuten normalkuntza proiektua egitea. Tamaina horretako ikastetxe multzoari erantzuteko, eta, ikastetxe bakoitzak bere egoera propioaz arduratzeko ahalmena duen plana gauzatu ahal izateko, nahitaezkoa bilakatu zen azpiegitura aldetik bitarteko gehiago jartzea. Eta, jakina, egin ere horrela egin zen; alde batetik kanpoko aholkularitza hiru elkartek eman zuten: Eskoriatzako Irakasle Eskolak, Udako Euskal Unibertsitateak eta Ikastolen Elkarteak; bestetik, Laguntza Zerbitzuak ziren PAT bakoitzean aholkulari-koordinatzaile bat izendatu zen eta hauek NOLEGA ataleko teknikariekin batera proiektuaren laguntzaile bihurtu ziren.

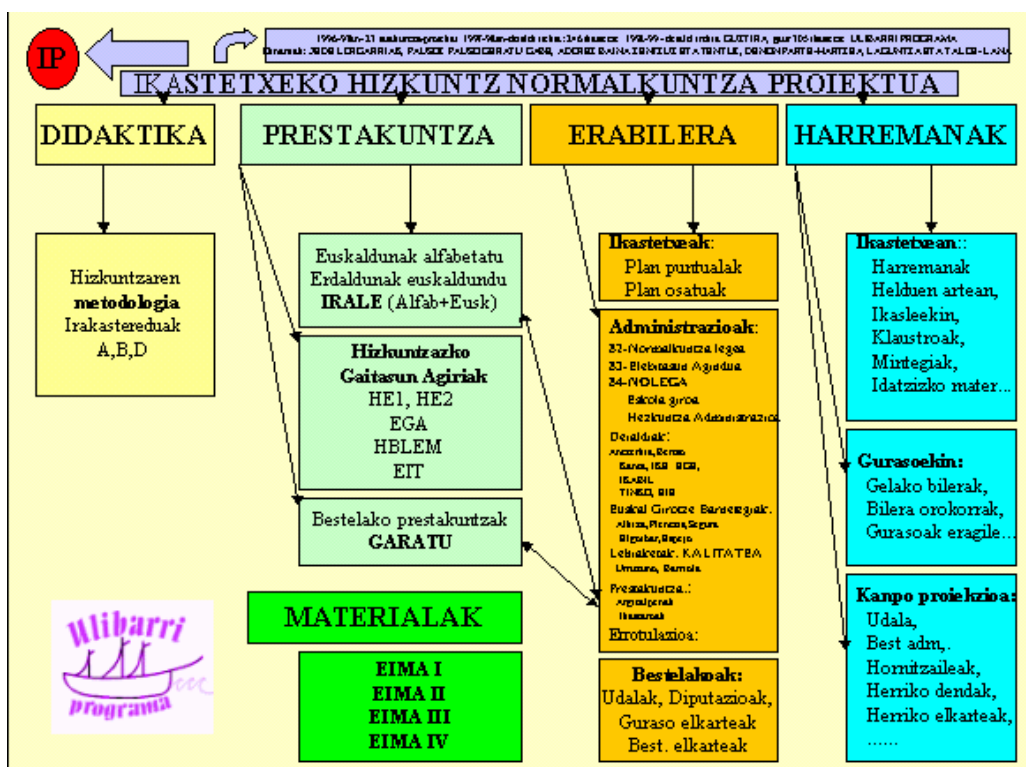
Urte bete geroago, berriz ere deialdi irekia zabaldu zen, eta bertara beste 68 ikastetxe hurbildu ziren. Horrela, 1998-1999 ikasturtean, 302 ziren normalkuntza proiektuan murgilduta zeuden ikastetxeak. Ikasturte horretan, programa barruan zeuden ikastetxeak, gehi kanpoko aholkularitza ematen zuten adituak, PATetako normalkuntza teknikariak eta NOLEGako teknikariak osatzen zuten talde handi horri Ulibarri programa izena eman zitzaion, Joxe Pablo Ulibarri Gamindez euskaltzalearen omenez. Handik aurrera, programa bere osotasunean Ulibarri programa bezala ezagutzen dugu, eta ikastetxe bakoitzak garatzen duenari ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntza Proiektua (HNP) deitu ohi diogu.

Garai berean, programaren atal, aukera eta bitarteko ugari sistematizatzeko aldera Artolak (1999) 3.9 Irudia osatu zuen. Bertan ikus daitekeenez, bost dira, nagusiki, HNPa osatzen duten alorrak, hala nola glotodidaktika, irakasleen prestakuntza eta hobekuntza, euskarazko baliabideen ekoizpena eta zabalkundea, ikasleen gela barruan zein eskolaz kanpoko mintzajarduna suspertzea, eta, azkenik, ikasleen testuingurua osatzen duten helduen arteko harremanak euskaratzea.

2003-2004 ikasturtean, 7 ikasturteko ibilbidea bete ondoren, HUISek Ulibarri programak hezkuntza-sisteman zein euskararen indarberritzean eragin sendoa izan zezakeela ikusirik, legezko egitura emateko xedearekin onartu zuen 323/2003 Dekretua,

abenduaren 23koa, Hizkuntza Normalkuntzako Ulibarri programa arautzen duena (Dokumentu osoa, B Eranskinean aurki daiteke).

Urtean joan, urteak etorri, Ulibarri programa handitzen joan da, harik eta aurtengo (2010-2011 ikasturteko) 415 ikastetxeko bolumena hartu arte. Multzo honetan maila, sare eta ikasteredu guztietako ikastetxeak daude. Zati handiena oinarrizko hezkuntzako ikastetxeek hartzen dute (HH/LH eta DBH), baina asko dira DBHO eta Lanbide Heziketakoak, eta, badaude Musika Eskolak eta Hizkuntza Eskola Ofizialak ere. Ikastereduei dagokienez, berriz, hiru eredu-tako ikastetxeek eta gelek hartzen dute parte proiektuan. Azkenik, testuinguru soziolinguistikoei dagokienez, EAEn ditugun guzietako ikastetxeak dabilta Ulibarri programan.



3.9 Irudia. Normalkuntza Proiektuaren osagarriak. Iturria: Artola (1999).

Definizioa

Ulibarri programako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuaren definizioari dagokionez, bi dira, gutxienez, azaldu beharreko kontzeptuak. Lehen-lehenik, *normalkuntza* hitzaren beraren jatorria eta esanahia, ondoren *hizkuntza normalkuntza proiektuari* buruzkoa. Has gaitezen lehenengotik.

Normalkuntza hitzaren definizioa

Normalkuntza edo erdarazko *normalización del uso* definitzen ahalegintzen diren idazle gehienek egiten diote erreferentzia Lluís Vicent Aracil soziolinguista valentziarrak 1965ean argitaratutako lanari. Esaterako, Esnaolak (2003), Falcónek (1998), Joan i Marik (1996), Odriozolak (1993) edo Zalbidek (2003). Hona hemen horietako adibide bat:

Aracilek bultzatutako terminoa da hau ere. [...] Bai hizkuntzaren estandarizatzeari, bai hizkuntza erabilerari dagokion terminoa omen da (korpusari eta estatusari, Heinz Klossen arabera). Hau da, gure kasuan, batetik euskara batuaren gauzatzeari eta bestetik alfabetatze eta euskalduntzeari. Bi alderdi bete behar dira bada: hizkuntza arautzea, normapean jartzea, eta normalean euskaraz aritzea. (in Falcón, 1998:11)

Aracilek berak honela definitzen zuen kontzeptua: “Hizkuntz normalizazioa [...], gizarteko hizkuntz funtzioak berrantolatzean datza, hizkuntzaren funtzio sozialak aldatzen diren ‘kanpo’-baldintzetara berregokitzeke moduan” (in Falcón, 1998:50)

Katalanez, *Normalització lingüística* kontzeptuaren definizioa honako hau da *Diccionari de Sociolingüística*-k dioenaren arabera:

Normalització lingüística- normalkuntza erabilera hedatzeko –hezkontza, politika eta kulturaren bitartez- helburua duen berrantolaketa prozesua da. Erabileraren hedapena honako lau ildo hauek jorratuz egiten da: 1.- Hiztun kopurua haztea; 2.- Erabilera maiztasuna handitzea; 3.- Erabilera eremu guztietara hedatzea; 4.- Menpeko hizkuntzaren presentzia nagusitzen lagunduko duen erabilera arauak indarrean jartzea [...]. Prozesu honek elkarri lotu eta elkarren menpeko diren bi prozesu hartzen ditu bere baitan: 1.- Alderdi linguistiko kulturala, hizkuntzaren egitura behar sozial berrietara egokitzen lagunduko duena- estandarizazioa, kodifikazioa, normatibizazioa, eta abar-. 2.- Soziopolitiko, izaera politikodun ekimen multzoa, [...] erabilera handitzea helburu duena. (in <http://www.ulibbarri.info/a/deo/ant>)

Gurean, *normalización* kontzeptua 10/1982ko Oinarrizko legearen eskutik dator; gaztelaniazko zatian agertzen da lehendabizi, eta, kontzeptu horren euskal ordaina “euskararen erabilpena arauzkotzekoa” ezartzen da euskarazko zatian. Nekez eraman gaitzake, beraz, kontzeptuak gaizki ulertuetara, legearen sarreran bertan, lerro batzuk aurrerago helburua zehatz finkatuta gelditzen denean:

10/1982 “Euskeraren Erabilpena Arauzkotzeko Oinarrizko” Legea.

[...]

Helburua zera da: Euskera, gure Elkartearen nortasunaren erakusgarri

Ley 10/1982, (...) “Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera”

[...]

Se trata de reconocer al euskera como el signo más visible y objetivo de identidad de

*nabarmenena eta behinena eta, nuestra Comunidad y un instrumento de
ezagutzaren eta erabilkeraren bidez, integración plena del individuo en ella a
gizabanakoak Elkartean erabat través de su conocimiento y uso.
bertakotzeko bidea dela aitortzea.*
(EHAA, 1982.12.16: 3138) (BOPV, 16.12.1982: 3138)

Kontzeptuari sarrera legeak ematen badio ere, hedapena, berriz, Txepetxi zor zaio. Txepetxek Aracilen idazkietatik hartzen du kontzeptua eta euskararen egoerara doitzen du. Labur esanda, laburregi agian, Sánchez Carriónentzat «Txepetxentzat» (1991) normalizazioaren gizarte-eginkizunak hizkuntza-boterea birbanatzea izango luke helburutzat, aginpidea eskuratzea edo *status planninga*, alegia. Eta eginkizun orokorrak euskara erabiltzeko aukerak optimizatzea. Hau da, hizkuntza-normalkuntza darabil berak hizkuntza-plangintza, hizkuntza-indarberritzea edo RLS adierarekin. Hortaz, bere iritziz 10/1982 Oinarrizko Legeak arautzen duen normalizazioak euskara gizarteko erabilera-esparru edo komunikazio-egoera guztietara zabaltzea izango du xedetzat.

Gurean, sarriegi, euskararen normalizazioa eskola esparruari lotu zaio eta hortik datorkio irakaskuntzari duen zentraltasuna EAEko hizkuntza-politikako plangintzetan. Hori, hain zuzen ere, agertzen dute Zalbideren (2003) hurrengo hitzek:

Hizkuntza kontuak astintzen hasi orduko, nekez jardungo duzu ordubete osorik eskola-kontuetara makurtu gabe: ikastoletako curriculum-kontuak direla, D eredua dela, AEK dela, testu-liburuak direla,... hauek dituzu gaur egun, gero eta neurri zabalagoan itxuraz, hizkuntz politikaren (eta are, zenbaitetan, politika osoaren) erreferente behinenak. Indarberritze-saioen, hizkuntz normalkuntzaren, hizkuntz plangintzaren atal bat izan behar lukeena ia atal bakar bihurtzen ari da, onerako eta txarrerako. (Zalbide, 2003:31)

1982ko Oinarrizko Legeaz geroztik, beraz, euskararen normalkuntza gizarte mailako euskararen erabileraren indartzearekin lotzen da, jakinik, eginkizun horrek berariazko plangintza eta neurriak eskatzen dituela, eta plangintza horren baitan, hezkuntza-sistema eragile guztien artean bat baino ez dela. Beste era batera esanda, “prozesu askoz zabalago baten, oso konplexua den prozesu baten zatia baino ez da berau”(Fishman, 1990:188).

Ulibarri programako Hizkuntza Normalkuntza proiektuak

Ulibarri programako partaide diren ikastetxeen HNPak eskola-esparruan eta ikastetxeko hezkuntza-komunitatean euskararen erabilera bermatzea helburu duten hizkuntza-plangintzak dira. Ikasle-jendeari euskara irakasteak ez zekarkiola ondorio

zuzen bezala gazte horien arteko mintzajarduna euskalduntzea ikustean, irakasle-jendeak, hezkuntza-administrazioak (Artola et al., 1991) eta hezkuntza-alorreko laguntza-zerbitzuek euskararen erabilera, berariaz irakaskuntzaren esparruan, ziurtatuko zuten tokian tokiko planak, hain zuzen ere.

Atal honetako lehen orrietan azaldu da 90eko hamarkadaren hasieran hautemandako arazoa: euskal irakaskuntza ikasleak euskalduntzeko sortu eta sustatu zen arren, eta horretarako aurrena den euskara ikastea lortzen zuen arren, ikasle-jendeak ez zuen, oro har, euskara erabiltzen. Ez, behintzat, espero zitekeen neurrian.

Arazoa aipatu dugunez gero, ekar dezagun gogora hizkuntza-plangintzaren eginbearra dela “hizkuntzaren gizarte mailako arazoei soluziobideak era antolatuan bilatzea” (Zalbide, 2003:31). Horrelaxe, beraz, ulertuko dira lan honetan Ulibarri programako HNPa: EAEko hizkuntza-politikaren baitan eta irakaskuntza-alorreko euskararen erabileraren gabeziari *soluziobideak era antolatuan bilatzeko* (azpi)-plangintza edo arazo zehatzei begirako *mikro plangintza* (Kaplan & Baldauf, 1997) bezala. Eskola-alorrean euskararen erabilera indartzea xedetzat duen plangintza dela HNPa, alegia.

Eusko Jaurlaritzak euskara indarberritzeko duen hizkuntza-politika prozesu orokorraren baitan (Eusko Jaurlaritza, 1999a) eta 1/1993 Legearen 3. idazpuruan arautzen denaren arabera, HUISek euskararen ondorengoetaratzean edo *acquisition planning*-ean betetzen, eta ondo betetzen (lan honetako 2. kapituluuan esandakoaren arabera), ari den eginkizunean, hautemandako ahulezia edo gabezia bati erantzuten diote ikastetxeetako HNPeak.

Ahulezia edo kezka horri buruzko hezkuntza-administrazioaren hasierako erreferentzia aurreko atalean aipatu dugun Ozcariz andrearen hitzetan agertu zaigu (Ozcariz, 1991). 1990an Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua egin ondotik, garatzen du HUISek Ulibarri programarako funtsezkoa den lege-egitura, eta horretan sorburua dute 1990ez geroztiko ikastetxeen betebeharrari, euskararen erabileraren bermean, egiten zaizkion aipamen guztiak: hain zuzen ere, **237/1992 Dekretuan** (EHAA, 1992.08.27), **1/1993 Legean** (EHAA, 1993.02.25. 38 Alea) eta, azkenik, **213/1994 Dekretuan** (EHAA, 1994.08.17). Ibilbide kronologiko horretan txertatzen

dira, beraz, bi urte geroago, **1996ko** hizkuntza normalkuntza saiakuntza proiektuak, eta, gai honi lotutako azken araua-urratsa den **abenduaren 23ko 323/2003 Dekretua, Ulibarri programa arautzen duena** (EHAA, 2003.12.31).

Orain arte, kapitulu honetako aurreko orrialdeetan, labur-labur, Ulibarri programaren nondik norakoak azaldu ditugu. Hemendik aurrera, dagoeneko agindu dugun bezalaxe, Ulibarri programaren marko orokorra aztertuko dugu, 1.3 Irudian aurreikusten diren *continuum*-en arabera: hala nola, lege-oinarriak, garapena eta eragina.

2. *Continua of biliteracy* eta makro mailako Ulibarri programaren bilakaera

Continua of biliteracy deritzon ereduari jarraiki, makro mailakoa den Ulibarri programaren bilakaera aztertu nahi da 1.3 Irudian irudikatu dugun ereduaren eta honako hiru *continuum* hauen arabera:

1. Ulibarri programaren lege-oinarriak.
2. Ulibarri programaren garapena eta hezkuntza-komunitateko euskararen erabilera suspertzeko plangintza.
3. Ulibarri programak euskararen erabileran izandako eragina.

Honenbestez, zeregin horri ekingo diogu hurrengo lerroetan.

2.1. 232/2003 Dekretua, abenduaren 23koa

Hizkuntza normalkuntza proiektua dugu, beraz, eskola-alorreko normalkuntza berariaz lantzen duen plana, eta 23ko 323/2003 Dekretuan arautzen dira, batik bat, bere xede nagusiak. Arautu ez ezik, orduraino egindako ibilbidearen gaineko hausnarketa ere egin du, eta baita garapenerako baldintzak zehaztu ere. Aurrena, proiektu guztiak bateratzen dituen markoa edo Ulibarri programa arautzen duen 323/2003 Dekretuari helduko diogu, hurrena, berriz, ikastetxe bakoitzak garatzen duen Hizkuntza Normalkuntza Proiektua edo mikro plangintza bakoitzari ekingo diogu.

2.1.1. Dekretuaren sarrera

Azaldu berri dugun euskal irakaskuntzaren ibilbidea, hartutako lege-oinarriak eta irakasle-jendeak hautemandako auzia, besteak beste, aipatzen ditu 232/2003 Dekretuaren sarrerak. EAEn nahitaezkoa dela plangintza, lan sistematikoa eta antolatua egitea ere badio sarrerak:

Hizkuntza gutxituen kasuan, eta halakoxe egoeran gaude euskaldunok, normalkuntza ez da berez datorren egoera. Berariaz landu eta etengabe garatu behar den arloa da, aitzitik. (EHAA, 2003.12.31: 25406)

Ezin aipatu gabe utzi, sarreraren bukaerako atalean Ulibarri programa hezkuntza mundura mugatzen dela aitortu arren, hizkuntza-politikarekin dituen loturak agertzen direla. Organigrama konplexu horren seinale, besteak beste, honako eragile hauek aipatzen dira: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburua, Euskadiko Eskola Kontseilua eta Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza.

2.1.2. Programaren iraupena

Eskolak, hala nahi duen kasuetan, programa finko bihurtzeko asmoarekin proposatzen da HNPa. Hurrengo orrietan ikusiko den bezala, nekez aurreikus daiteke hiruzpalau urtean ikasleen euskalduntzea bukatuta egotea. Azken batean, etxe, auzo eta udalerrietako ezaugarri soziolinguistikoek baldintzatzen dituzte eskoletako bezeriaren hizkuntza premiak; izan ere, eskolak gizarteko ezaugarriak bikoiztu egiten ditu, eta, jakina, oso indar gutxi du horiek eraldatzeko. Beraz, elkarlotuta daude ezinbestean gizarteko ezaugarri soziolinguistikoak eta eskoletakoak, eta beren artean elkar elikatzeko bideak eta loturak derrigorrez hartu behar ditu kontuan edozein hizkuntza-plangintzak eta baita HNPak ere.

Nolanahi ere, Eskolako Ordezkoza-Organoren Gorenak (OOGak) erabakitzen du noiz sartu Ulibarri programan, eta, 1/1993 Eskola Publikoari Buruzko Legeak, 3. eta 18. artikuluetan agintzen duenari jarraiki, ikastetxearen eginkizun finkoen multzoan sartzen da HNPa. Izan ere, 1/1993 Legearen 46. artikuluko 1. pasartean agintzen duenari jarraituz, Ikastetxeko Hezkuntza-Proiektua (IHeP) da eskola-elkarteko kide guztiak aukeratutako hezkuntza-mota eta ikastetxearen jardueren bidez lortu nahi diren baloreak eta oinarrizko helburuak xedatzen dituen dokumentua. Artikulu bereko 2. pasartean agintzen duenaren arabera, IHePak biltzen ditu ikastetxearen testuinguruaren eta baldintzen ezaugarriak, horiek kontuan hartuta hezkuntza-helburuak definitu ahal izateko. Pasarte berean, oinarrizko helburuak eta lehentasunak zehaztean, besteak beste, honako xehetasunak biltzea agintzen du:

- Pedagogia ildoak eta curriculum proiektuko helburuak.
- Eskolako bizitzan parte hartzeko modua.

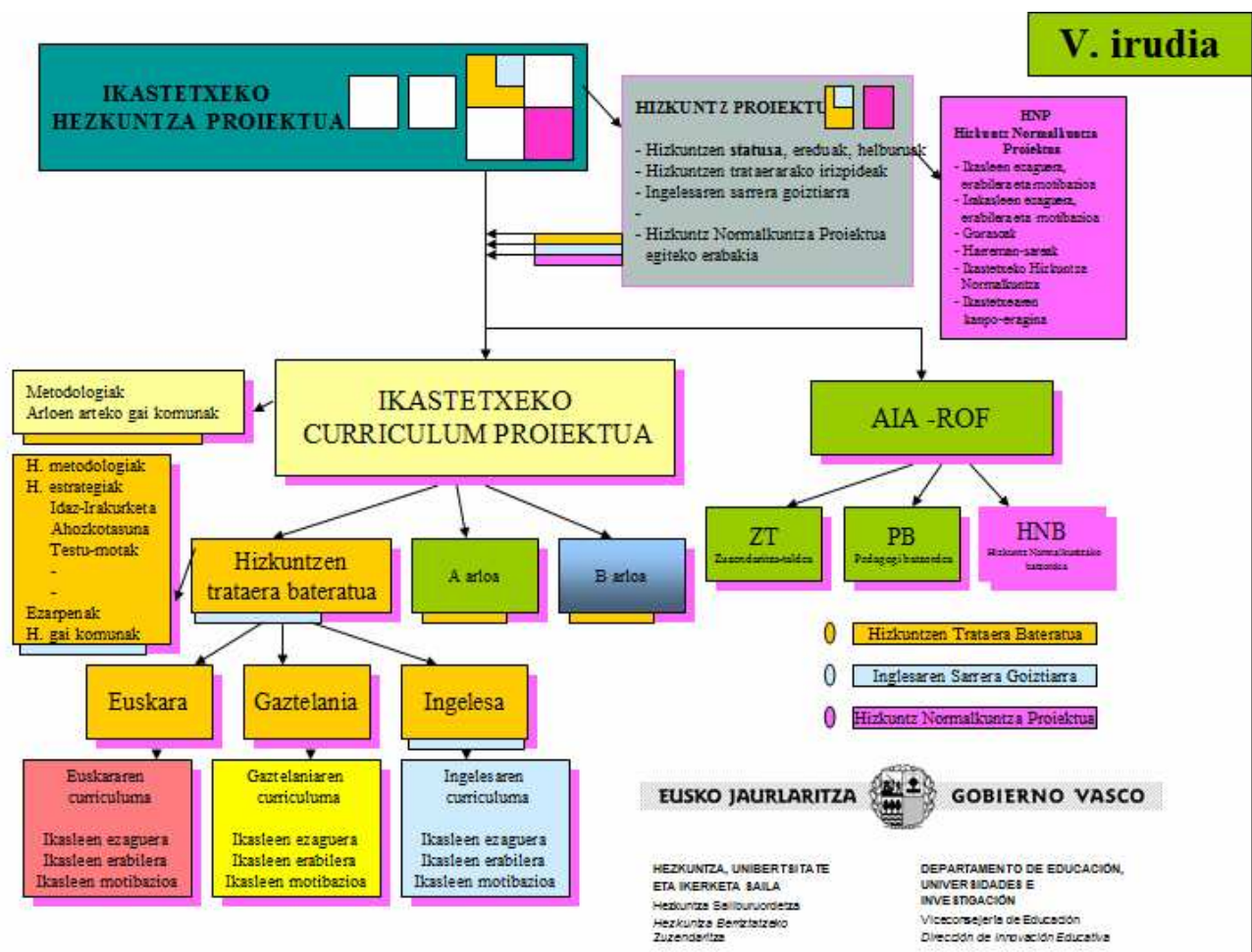
- Testuinguruko gizartearekiko harremanak.
- Eskola-elkarteko partaideen prestakuntza, berrikuntza eta erakundeekiko lankidetzako proiektuak.
- *Euskararen erabileraren normalkuntza lortzera bideratutako jarraibideak.*

IHePtik dator, beraz, HNPa osatzeko betebeharra, eta behin betea dagoenean, IHePan izango du isla, 323/2003 dekretuko 4. artikuluko 2. parteak agintzen duen modura.

II. KAPITULUA, BETEBEHARRAK ETA LAGUNTZAK, 4. artikulua.– *Ikastetxeen betebeharrak.*

Hizkuntz normalkuntzako proiektua ikastetxearen hezkuntza-proiektuan, curriculum-proiektuan, hizkuntz proiektuan, ikasturteko planean zein oroitidazkian txertatzea. EHAA, 2003.12.31. 25409

Honenbestez, HNPa ikastetxeko dokumentazio eta eginbeharren antolakuntzan 3.10 Irudian agertzen duen kokapena eta hedapena hartzen du.



3.10 Irudia. Hizkuntza kontuak eskolan: zenbat aukera. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2002).

Halaber, IHePtik zuzenean datorren Ikastetxeko Hizkuntza-Proiektuan (IHiPan) definitzen dira, berriz, ikastetxeko hizkuntzen estatusa, ikastereduak, helburuak; hizkuntzen trataerarako hartutako irizpideak; ingelesa edo irakasten diren atzerriko hizkuntzak eta HNPa egiteko erabakia besteak beste, oinarrizko hezkuntzaren curriculuma sortu eta eratzen duten 175/2007 eta 97/2010 Dekretuek agintzen dutenari jarraituz.

Ikastetxeko HNPa egiteko erabakia hartu ondoren, bertan beste honako ildo hauek definitzen dira: ikasleen ezaguera, erabilera eta motibazioa; irakasleen ezaguera, erabilera eta motibazioa; gurasoak; harreman-sareak eta ikastetxearen kanpo-eragina. Izan ere, hezkuntza-komunitateko kide ugariengan eragina duelako, Antolamendu eta Jardueren Araudian (AJAn) zehaztu behar dira, baita, HNPko partaide bakoitzaren betebeharrak, eginkizunak eta baldintzak ere. Aginte-organoei begira, berriz, ikastetxeko zuzendaritza, pedagogia batzordea eta Hizkuntza Normalkuntza Batzordea (HNB) izendatuko eta zehaztuko dira (323/2003 dekretuko 7. artikuluan aditzera ematen den legez).

Aldi berean, HNPa ikasleen hizkuntzen ezaguerari eta ikasketa ibilbideari zuzenki lotuta dagoenez gero, alde batetik, hizkuntzen trataera bateratuen bidez hizkuntza guztien ikas-irakas prozesuan zeresan izango du, eta, bestetik, hizkuntzak arlo guztietarako ikasbideak direnez, gainerako arlo guztietan ere hartuko du esku; horregatik, Ikastetxeko Curriculum Proiektuan (ICPan) ere eragingo du HNPak.

2.1.3. Ulibarri programaren helburua (3. artikulua)

Ulibarri programaren helburu nagusia ikastetxeetako HNParen bidez eskola-alarrean euskararen erabilera indartzea da. Berdin du zein ikasteredu eskaintzen diren ikastetxean, berdin du zein testuinguru soziolinguistikotan kokatuta dagoen ikastetxea, helburu berak biltzen ditu Ulibarri programan diharduten ikastetxe guztiak. Honenbestez, jardun akademikoez gain, gainerako hainbat komunikazio-egoera ere aurreikusten dira, hala ahozkoak, nola idatziak, bien artean harreman zuzenak daudela ikusi baita (Abdelilah-Bauer, 2007; Baker, 2003a; Cenoz, 2009; Cummins, 2000; Esnaola, 2003; Fishman, 2006; Garcia-Garmendia, 2008; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000).

Ulibarri programako HNPak eskola-alorrari begira eratuak daude, eta eskolaren inguruan eragile askok hartzen dute parte; alde batetik ikasleek, euren familiek eta eskola kokatuta dagoen udalerrikoek; bestetik, irakasleek eta hauek osatzen dituzten aginte organo edo mintegiek; baita ere, eskolan lanean dabilzan gainerako langile ez-irakasleek, eta, jakina, hezkuntza-administrazioak berak ikastetxearekin harremanetarako dituen eragileek. Guztien artean osatzen dute eskolako hezkuntza-komunitatea edo hezkuntza-elkartea.

Honenbestez, hainbeste eragileren parte-hartzea bitarteko delarik, inoiz pentsa liteke Ulibarri programaren bidez gizarte osoan hedatuko litzatekeela euskararen erabilera. Hori ez da, ordea, Ulibarri programaren helburua, Esnaolak (2003) zuzen dioen bezala:

Hezkuntzari ez dagokio egoera soziolinguistikoa iraultzea, gehienez ere helburu horietarako eragile garrantzitsua izatea, ez eragile bakarra ordea. Besteak beste, dituen ezaugarriak izanda, hezkuntzari hori lortzea ezinezkoa zaiolako [...]. Hezkuntza mailako diagnostikoa egitean arazo nagusia ez da ikastetxeak inguru erdalduna izatea, ikastetxean bertan errealitatea euskaldun osoa ez lortzea baizik. [...] Hezkuntzak hizkuntza normalkuntzan duen helburu nagusia hiztun normalak prestatzea da. Ikasleak hiztun normalak izan daitezen trebatzea. (Esnaola, 2003:32-33)

Ikasleak dira, jakina, gizartearen etorkizuna eta irakaskuntzako bezeria nagusia, baina eskola-alorrean eta ikasleen euskalduntzean eragin handia dute helduak diren hainbat kidek ere. Horregatik, hain justu ere, aurreikusten du Ulibarri programak heldu horien jarduna eta hala zehazten du Dekretuak ere:

Didaktikaren eta ikasleen erabileraren arlo horietan aurrera egin ahala, arlo bietan hobekuntza nabariak egiteko premia begien bistatik galdu gabe ere besterik da gero eta beharrezkoago: hezkuntza-elkarteko partaide helduen arteko harreman-bizitzan eta bertatik kanporako proiektzioan euskarak duen lekua sendotzea. Horretarako urratsak eman beharra gero eta argiago ikusten du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak (EHAA, 2003.12.31, 25407)

Bestela esanda, xedea ikasleak euskalduntzea du Ulibarri programak; halere, xede horretara heldu ahal izateko bitarteko beste hainbat kideren atxikimendua ezinbestekoa da. Horrenbestez, Ulibarri programaren joko-zelaia, ikastetxeko hezkuntza-komunitateko hizkuntza-ekosistema izango dugu, jakinik sistemak etengabeko mugimenduan eta aldaketan bizi direla eta atal batean egindakoak, sistema

osoari eragin diezaiokeela, edota hurbileko beste sistema batengan desoreka sor dezakeela, Kaplanek eta Baldauf-ek dioten modura:

As any of the forces acting on the system are modified, the whole system is modified; that is, if the language plan for this eco-system requires an attempt to revive [a] minority language [...], all the other languages in the system will be affected, or if the effort being made by the education agencies is increased or decreased, that change will affect all other forces at work in the eco-system. (Kaplan & Baldauf, 1997: 318)

Gainera, lege edo arau-oinarriak hezkuntza-komunitate ororentzat berdintsuak izanik, jakina da ikastetxeen artean ezberdintasun handiak aurkituko ditugula hizkuntza-ekosistemari dagokionez. Aspaldi bereiztu zituen Fishmanek (1991) bi eskola mota: *Type a* eta *Type b*.

Type 4a: *Schools in lieu of compulsory education and fully under RLS control. [...] corresponds most clearly to the ikastolas, on the one hand, and to other public and private schools also following models D and B. (Fishman, 1991:167-168)*

1. motakoak: *curriculumaren euskal dimentsioari eta euskara indarberritzeko nomalkuntza-proiektuari berariazko itzala eta oihartzuna aitortzen dioten ikastetxeak. Beti ez baina neurri batean bai, HINBEzaleek [...] sortutako edo beren bultzadaz eratutako ikastetxeak izaten omen dira hauek. (Zalbide, 2004a: 44)*

Type 4b: *the object of RLS affection as a distinctly part-time 'guest' in the public school arena. (Fishman, 1991: 171)*

2. motakoak: *itzal-oihartzun horiek alde batera utzi gabe, maila apal-xumean lantzen dituztenak. Arauzko baldintzak aintzakotzat hartuz, eta euskal mundua kontuan hartuz, erdal (aginte) esferatik sortutako inizatibak izaten omen dira hainbatean, ikastetxe moduok. (Zalbide, 2004a: 44)*

Gure gizartean, beharbada, bi mutur horiek sortzen duten *continuum*-ean erdibideko batzuk egon daitezke; sailkapen hau mugatuegia izan daitekeela gure errealitatea deskribatzeko, alegia edo “the two GIDS sub-stages may be insufficient to capture the diverse configurations of community and government involvement in education” (Gardner & Zalbide, 2005:57).

Dena den, mutur bata eta bestearen arteko ezberdintasun nagusia hezkuntza-komunitatean dagoela diosku Fishmanek “Above all else, schools of type 4a [...] call upon parental support, involvement and commitment, thereby creating and strengthening that most elusive and vital of all RLS assets: community” (1991:101) hezkuntza-

komunitatea delako HINBE prosezuan funtsezko baliabidea; eskola-elkartek lotuko dituelako HNPa eta eskolaz kanpoko gizarte-bizitza

Esan daiteke, hortaz, Ulibarri programak hezkuntza-komunitate osoaren atxikimendua eta parte-hartzea bultzatu ahala, eskola-elkartea indartzea bilatzen duela; eskola, guraso eta inguru hurbileko eragileen artean osatzen den komunitatea, alegia; 1/1993 Legearen 6. eta 46. artikuluetan agintzen dena. Horrek berak, hain zuzen ere, daramatza ikastetxeak *Type b* edo 2. motako muturretik aurrera egitera eta euskararen indarberritzean eragingarriagoak diren *Type a* edo 1. motakoetara hurbiltzera. Labur esanda, ikastetxe bakoitzeko ekosistema osatzen duten elementu guztien arteko harremanak zehaztera, adostera eta finkatzera garamatza Ulibarri programak.

Hezkuntza-komunitatea trinkotzeak, HINBE ahaleginen ikuspegitik, hiru funtsezko etekin izan ditzakeela dio Fishmanek (1991). Lehena, euskaltzaleen talde-nortasuna eraikitzeke balio dezakela; izan ere, zailtasunei aurre eginez, kideen arteko elkar-indartze efektua sortzen delako, kideek elkarrekin konpromisoak hartzera jotzen dutelako, eta, bidenabar, hezkuntza-komunitateak irabazten duen izaera eta nortasuna hedatzera bultzatzen dituelako. Bigarrena, euskararen aldeko apustua egin duten hezkuntza-komunitateetan euskaraz dakiten helduentzako lanpostuak sortzen direlako (berbarako, jantokiko langileak, zaintzaileak, autobus gidariak). Azkena, eskola-alarrean, besteak beste, helduen parte-hartzea, helduentzako ikasketak eta belaunaldien arteko elkarrengana bultzatzen direnez, hezkuntza-komunitate euskaltzaleetako hartzaileak diren ikasleak hezkuntza-emaileak kontrolatutako ordainsari sistemari lotzea lortzen delako: “That is its function and that is what motivates its succes” (Fishman, 1991: 102).

Berebiziko garrantzia ematen dio Fishmanek hizkuntza ahula eta haren kultura gizarteko *social reward system* delakoaren barruan sartuta egoteari (Zalbide, 2003). Horregatik, Ulibarri programaren Dekretuaren azalpenekin jarraitu aurretik, konstruktuko teoriko honi lerro batzuk eskaintzea komeni dela deritzogu.

Fishmanen esanetan, Euskal Eskola bera euskarak duen ordainsari-sistemaren zatia da, batik bat, bere funtzioa horixe delako, eta, ordainsari-sistemaren parte izateak, hain zuzen ere, bihur dezakeelako HINBE ahaleginetan etekin onekoa. Hizkuntza batek

dituen *reward system* guztien artean, aitzitik, eskolaren indarra xumea eta ahula da beste esparru batzuekin alderatuz. Horregatik, eskolaren bidezko ekimenek egituratzean ezinbestekoa da gizartean indarrean dauden ordainsari-sistemak gogoan hartzea, eurek gidatzen baitute gizartean egiten den hizkuntza edo hizkuntzen erabilera. Antzeko ondorioetara heltzen dira Iztueta eta Zalbide hurrengo lerroetan ikus daitekeenez:

Hainbeste bider esan da euskaraz ikastea norberari barrutik atera behar zaiola, ez ezerk behartzen duelako, azkenean, guk zozook, ahaztu egiten dugu estatuek xehetasun osoz arautua daukatela hizkuntzaren irakaskuntza eta esparru horretan ez dela ezer uzten norberaren esku. (Iztueta, 2002:12)

Gizarte jakin horretan indarrean dauden reward systems edo ordainsari-sistemek gobernatzen dutelako funtsean, ez norbanako gogotsuok, gainerako solaskideekin zer hizkuntza egin. (Zalbide, 2003:36)

Eskolaren indarra, ordainsari-sistema gisa ahula bada, zeintzuk dira soziologiaren ikuspegitik sistema irmo eta indartsuak? Zeintzuk, hizkuntza-ukipen egoeran hizkuntza-hautua sendoen erabakitzen dutenak? Arestian esan dugunez, honako hauek, “ a1) social rewards edo gizartekotze-sariak. [...] a2) fiscal rewards edo diru-sariak. [...] a3) political rewards edo politika-ordainsariak. [...] a4) erlijiozko ordainsariak” (Zalbide, 2003:37). Eta, eskolak ikasleen prestakuntzan eragiten du, hain zuzen ere, etorkizuneko gizarte-bizitzan ikasleek arrakasta izan dezaten goiko horietan guztietan.

Euskararen ordainsari-sistemak, gaztelania/erdarenak baino askoz ahulagoak eta galkorrangoak izan arren, gure ikasleen hizkuntza-hautuan zerikusia dutela jakiteak, lagundu behar dio eskolari, oro har, eta Ulibarri programako HNParri, batik bat, ahaleginak eta jarduerak ondo hausnartzen, arrazionalizatzen eta egituratzen “desanimoaren putzuan erori nahi ez duen irakasle-jende saiatu, euskaltzalearentzat [...]. ‘Euskaraz bizi’ eta Ulibarri programa osoak ongi enfokatzeko ezin ahaztuzko kontua [delako] hori” (Zalbide, 2003: 38).

2.1.4. Ulibarri programaren baitan parte hartzeko ikastetxearen betebeharrak (4. artikulua)

Ulibarri programaren laguntzaz HNPa osatu nahi duen ikastetxe orok honako baldintza hauek beteko dituela hitzematen du:

- 1.– *Ikastetxearen Hizkuntz Normalkuntzako Batzordea eratzea.*
- 2.– *Hizkuntz normalkuntzako proiektua ikastetxearen hezkuntza-proiektuan, curriculum-proiektuan, hizkuntz proiektuan, ikasturteko planean zein oroitidazkian txertatzea.*
- 3.– *Ikasturtero hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoa izendatzea, bere dedikazio-ardurak zehaztuz. Ikastetxe horretako irakasle bat izango da arduradun tekniko hori. Irakasle horrek bere gain hartuko du proiektua kudeatzea, eta proiektuaren ardura teknikoa. Programa horretara biltzen diren ikastetxeekin antolatutako eskualdeko gune-bileretan, edo gai horretarako Sailak begiz jotako beste lekuren batean parte hartuko du. Arduradun teknikook eskuartean dituzten lanen berri emango diote elkarri, dokumentazioa barne. Berritzeguneen zein programaren gainerako aholkularien laguntza jasoko dute.*
- 4.– *Hizkuntz normalkuntzako proiektua (HNP) aztertu, eguneratu eta bere jarraipena egitea.*
- 5.– *Proiektu hauen ebaluaziorako Sailak finkatutako prozeduran zuzen-zuzenean parte hartzea, eskatzen zaizkion datuak eskainiz. (EHAA, 2003.12.31. 25409)*

Ikastetxeko OOGak hartzen du erabakia Ulibarri programaren baitan HNPa egiteko. Funtsezkoa da, oso, ikastetxeko OOGa izatea erabaki horren arduradun. Finean, 1/1993 Legeak xedatzen duen legez, OOGa delako eskola-bizitzako erabaki nagusiak hartzen dituen eta bertako azken erantzulea (EHIGE, 2011). Arrazoi horri dagokion garrantzia gutxietsi gabe, beste zio bat ere gogoratu nahi genuke: hain zuzen ere, behetik gorako plangintzaren balioa eta indarra; dagoeneko aurreko kapituluetan goraiatu dena, bai euskal ikastereduen ezarreran bai Ulibarri programaren osaeran izan duen arrakastagatik.

Hizkuntza-plangintzako eramolde bera bikoizten da ikastetxe bakoitzeko HNPa egiteko unean. Ikastetxea ordezkatzen duen organo gorenari dagokio erabakia hartzea, bertan eskola-elkarteko kide guztiak ordezkatuta daudelako –irakasle, ikasle, guraso, herriko aginteak- eta HNPak, hain zuzen ere, eskola-elkarte horretako euskararen erabileran eragiteko helburua duelako.

Eskola-elkarte osoa lan-esparrutzat hartuko duen HNPak, geroago diseinatuko dituen jardunbide, ekintza edo erabakietan eskola-elkarteko kide guztien onespina, parte-hartzea eta atxikimendua bilatuko duenez gero, zentzu osoa du Gizarte Psikologiak (Blanchard et al., 1997; De Quijano & Navarro, 1998; Kleinbeck, Quast, Thierry & Häcker, 1990) ongi azaltzen dituen erabakia eta emaitzen arteko loturak zaintzea. Horregatik da, batik bat, nahitaezkoa eskolako OOGa izatea Ulibarri programan parte hartzeko erabakia eta eskaeraren abiaburua.

Behin Ulibarri programan parte hartzea erabakitzen denean, ikastetxearen Hizkuntza Normalkuntza Batzordea (HNB) eratzen da. Batzorde horretan zuzendaritza, irakasleak, ikasleak eta gurasoen parte-hartzea aurreikusten da, proiektuaren lan-ildo nagusiak bertan erabakitzen direlako eta proiektua diseinatu, antolatu eta gauzatzeko arduraduna delako, betiere ikastetxeko OOGaren baimenarekin.

HNBaren dinamizatazaila edo arduraduna ikasturtero izendatu behar den Hizkuntza Normalkuntzarako Arduradun Teknikoa (HNAT) da. Azken horrek proiektua kudeatzea eta ardura tekniko hartuko ditu bere gain, eta, horretarako, berariazko prestakuntza eta laguntza-bideak izango ditu. Nolanahi ere, HNBaren zein HNATaren betebeharrak eta baldintzak ikastetxeko AJAk bilduko ditu; izan ere, horiek dira ikastetxeko HNPa aztertu, eguneratu eta bere jarraipena egiteko erantzule eta ebaluaziorako Sailak eskatzen dituen datu-emaile arduradun.

2.1.5. Ulibarri programaren antolamendu-egitura (6. artikulua) eta administrazioaren betebeharrak eta laguntzak (5. artikulua)

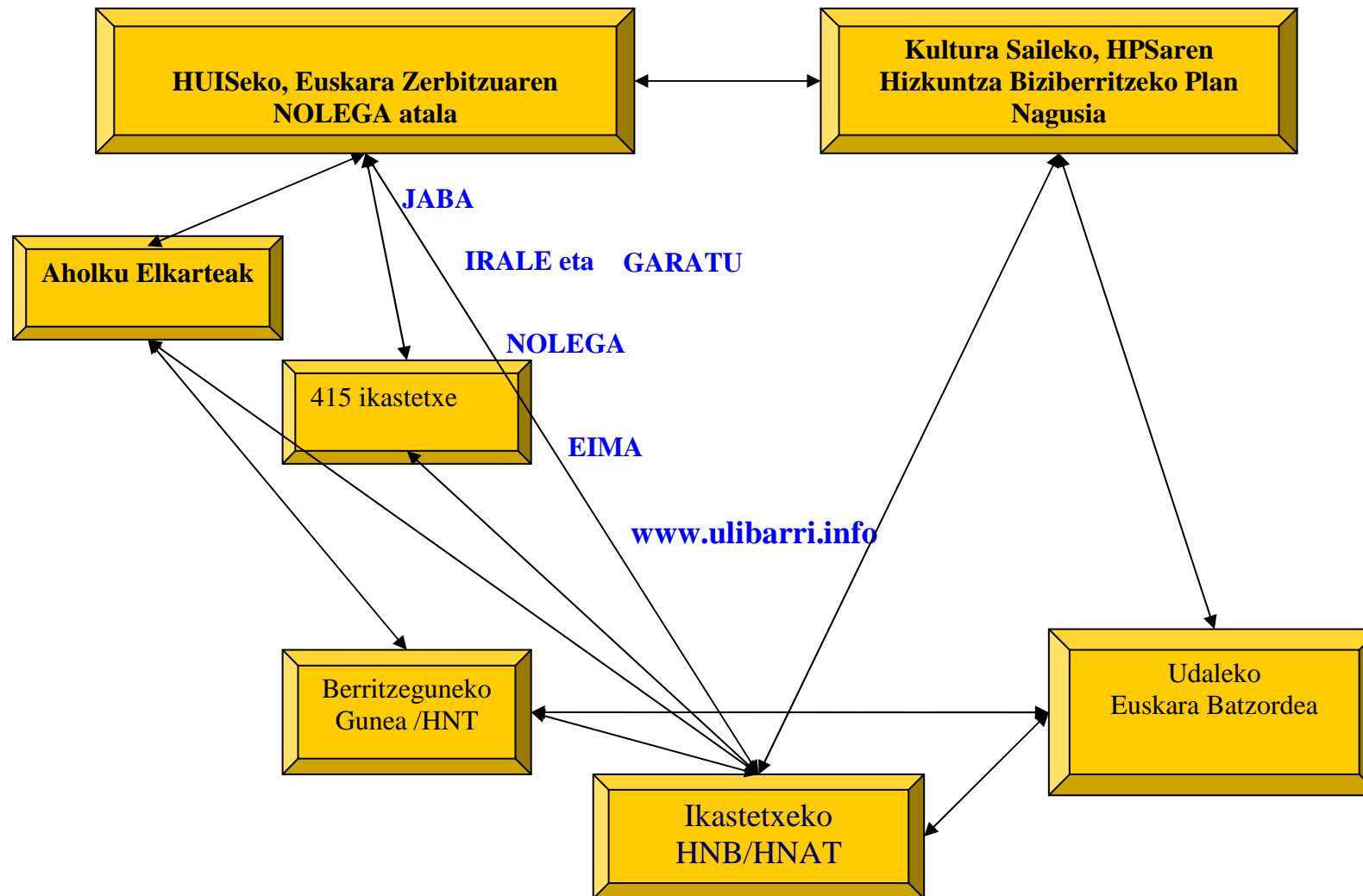
Hezkuntza-administrazioak Ulibarri programaren barruan dabiltzan ikastetxeetako betebeharrak eta laguntza-bideak eskaintzen ditu 323/2003 Dekretuan, eta, ondo bidez, ikastetxe bakoitza eta guztien arteko harremanak, elkarlana eta elkartrukea bultzatzeko antolamendu-egitura definitzen ditu. Bestela esanda, 1/1993 Legeak, 3. artikuluan agintzen duenari eta Fernándezen (2003) esanetan behetik gorako inizatibari esker sortua denari jarraiki, ikastetxeko mikrosisteman hasi eta EAeko makrosistemara heldu arteko eragile askoren etengabeko harremanak ziurtatuko dituen egitura diseinatzen du.

Labur beharrez eta errazago ulertze aldera, 3.11 Irudiak laburtzen ditu Ulibarri programako antolamendu-egituraren atal garrantzitsuenak, web gune ofizialean (<http://www.ulibarri.info/antolamendua>) xehetasun osoz azaltzen direnak, hala nola:

- **Ikastetxea:** Ikastetxeko Hizkuntz Normalkuntzako Arduradun Teknikoa (HNAT) eta Normalkuntza Batzordea (HNB); hauei dagokie bertako plana koordinatzea eta dinamizatzea.
- **Gunea:** Eskualdeko ikastetxeetako HNATak biltzen dira guneko taldean eskualde mailako sareak osatu, prestakuntza jaso, esperientziak trukatu eta

soluziobideak hausnartzeko. Gunearen koordinazioa eta dinamizazioa Berritzeguneko Hizkuntza Normalkuntzako Teknikariari (HNTari) dagokio.

- **Aholku Elkartek:** Programa osoari begirako prestakuntza eta aholku-gomendioak ematen dituzte HNT eta HNATEi.
- **HNTen arteko koordinazioa, prestakuntza eta lan-taldeak:** Hizkuntza Normalkuntzako Arduradunak (HNA) bideratzen ditu koordinazio lan hauek.
- **NOLEGA:** Euskara Zerbitzuko atal honi dagokio programa osoaren kudeaketa. Horretarako aholku-elkarteekin etengabeko harreman estuan dago. HNT eta HNAREkin ere etengabeko harremanak ditu NOLEGA atalak. Hizkuntza Normalkuntza eta, oro har, NOLEGA programako bestelako gai guztiak (JABA, IRALE, EIMA, besteak beste) izaten dira aztergai koordinazio eta informazio saio hauetan.
- **Jarraipen batzordea (JABA):** Programa honetan sartuta dauden ikastetxeen jarraipena egitea da batzorde honen zeregin nagusia.
- **Udaletako Euskara Batzordeak:** Aukera dagoenetan eta udaletako euskara arduradunak deituta, hurbiltzen da ikastetxeetako HNATA udalerriko Euskara Biziberritze Planaren udal batzordera, non irakaskuntzari dagozkion zereginetan hartzen duen parte inguruko kultur elkarteekin, kirol eta aisialdi elkarteekin eta gainerako eragileekin, betiere udal teknikariaren gidaritzan eta koordinaziopean. EAEn ere, Kataluniako *Plan de Educación del Entorno* (Generalitat de Catalunya, 2006) delakoaren antzeko esperientziak garatzen hasiak dira dagoeneko hantzen. Eskolatik herrirako salto horrek bere oinarrietan du euskararen normalkuntzak ekar lezakeen gizarte mailako eraldaketa orokorragoa: “whether as cause and/or as effect. Why is this so? Because social change consists of change(s) at the individual, local, regional and/or national levels” (Fishman, 2006:5).



3.11 Irudia. Ulibarri programako antolamendu-egitura.

2.1.6. Ulibarri programan dabilzan ikastetxeentzat prestakuntza, materialak eta elkar-elikatzeko bideak (5. artikulua)

Gogora dezagun berriz ere Ulibarri programako HNParent helburua, 323/2003 Dekretuko 3. artikulua xedatzen duena, eskola-elkarteko euskararen erabilera indartzea dela. Itxuraz erraza den ataza, urteetako eskarmentuak erakutsi digun bezalaxe, korapilatsu eta konplexua bilakatzen da, ordea. Euskararen erabilera indartzeko, euskararen ezaguera bermatzea nahitaezkoa da; ez da, ordea, nahikoa, ikerketek aldian-aldian erakutsi digutenez (Eusko Jaurlaritza, 1990a, 1996, 1999b, 2003b, 2005c, 2005d, 2005e). Eskola alorreko hizkuntza-ekosistema aldagai askoren eraginpean dagoela eta hizkuntzak zein aldagaiak elkarreraginean daudela ari gara adierazten; ikastetxeko hezkuntza-komunitatean eraginkor izango den plan orok ekosistema osoaren eta jakintza-arlo ugariaren ekarpenez hornitua dagoen ikuspegia behar duela diogu. Horregatik, hain zuzen ere, 323/2003 Dekretuak 5. artikuluko, 6. eta 9. pasarteetan gomendatzen du, besteak beste, elebitasuna hizkuntzen arteko ukipen egoeran, eleaniztasuna, soziolinguistika-jakintza, glotodidaktika-jakintza eta hizkuntza-plangintzen diziplinetan sorburua duten jakintzak eta ikerketak ezagutzea.

Gainera, ez dugu nolana hiko euskarazko mintzajarduna bermatu nahi. Norbaiti badagokio, eskolari dagokio kalitatezko euskara lantzea, bi hizkuntza ofizialetan hitzun osoak lortzea (*bilingual eta biliterate*, Hornberren (2003) hitzak erabiliz). Hortaz, euskara zuzena, aberatsa eta erregistro askotara egokituko dena ikasleei eskaini ahal izateko, irakasleok ere etengabe berritu, sakondu eta hobetu beharko dugu geure euskarazko gaitasuna, frogatuta baitago irakasleen hizkuntza-gaitasunak zuzenki eragiten duela ikasleek lortuko duten gaitasunean (Cenoz, 2009). Bestalde, hizkuntzek curriculum osoa blaitzen dutenez gero, irakasleontzat ezinbestekoak izango dira, esate baterako, curriculumaren euskal dimentsioa eta egungo euskalgintzaren nondik norakoak ezagutzea, 1/1993 Legearen 3. artikuluko *h* pasartean eta 323/2003 Dekretuaren, 5. artikuluko 6. pasartean aditzera ematen den modura.

Aurrekoa gutxi balitz, HNATei dagokie ikastetxeko HNBa dinamizatzea, klaustrakideek planera erakartzea, eta, finean, eskola-elkarte osoko giza baliabideen gestioa eta atxikimendua lortzea. Horretarako, lagungarriak egingo zaizkigu jakintza-arlo ezberdinetan sorburua duten ekarpenak, besteak beste, Organizazioen Psikologiatik etorriak (Marko, 1996, 2000; Pascual, 1987; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth, &

Smith, 1999; Schiefelbein, 2008); Ikasketaren-psikologiak eta Hezkuntza-pedagogiak, esaterako, erakutsiko digute nola zaindu taldeen motibazioa adinaren eta premien arabera (Alonso, 1997; Bandura, 1997; Kleinbeck et al., 1990; Madariaga, 1994, 1994b, 2000; Zimmerman, B.J. 1997) edota Psikolinguistikak, berriz, zein irakaskuntza moldek eman ditzakeen emaitzarik eraginkorrenak (Cenoz, 2000, 2009; Garagorri, 2000; Hamers, 2000; Pavlenko, 2005, 2009).

Prestakuntza-premien zerrenda hori ezin buka daiteke gaur egungo informazio eta komunikaziorako teknologia berriak aipatu gabe. Egun, ezinbesteko tresnak bihurtu zaizkigu helburu anitzerako, hala nola, ikas-irakas metodologia gisa, komunikabide modura, informazioak eta materialak elkartrukatzeko zein aisialdirako tresna legez. Horrenbestez, nahitaezko baliabide bihurtu dira eskola-munduan eta irakasleoi dagokigu berrikuntza horietan prestatuta egotea prozedura berriok gure lan jardunean naturaltasunez eta eraginkortasunez erabili ahal izateko.

Irakasleontzat ezinbestekoa da etengabeko prestakuntza; zientzia, gizartea eta gizarte-prozedurak aldatu ahala geuri dagokigu jakintza-arlo, ikasbide, baliabide eta premia berriei egokitzea, eta horretarako eskaintzen ditu HUISek GARATU edo IRALE bidezko ikastaroak, mintegiak eta prestakuntza-bideak 1/1993 Legearen 22. artikuluan 3. pasartean eta 323/2003 Dekretuaren, 5. artikuluko 5. pasartean agintzen denez. Irakasle-jendearentzat ez da nahikoa jakintza-arlo bakarra ongi jakitea, egun diziplinartekotasuna gailentzen da eta horretara gonbidatzen gaituzte Sailaren hainbat ekimenek. Horrexegatik, aipatu da lan honen sarreran ikuspegi holistikoa eta ekologikoaren beharra. HINBE ahaleginetan dabilenak nahitaezkoa du ikuspegi osoa eta zehatza une berean kontuan hartzea, jakintza-arlo ugari jokoan daudelako uneoro sistema osoan.

Horrez gain, Ulibarriko kideei ondo prestatuta egotea ez ezik, esperientzia metatu ahala materialak, ereduak eta dokumentuak ekoiztea eta besteen eskura jartzea ere komeni zaie. Bestela esanda, behetik gorako plangintzaren eramoldeari jarraiki, programako kideek ziurtatuko dute programak eman dezakeen guztia ematen duela. Nekez izango dira esanguratsu kanpoko aditu eta arituen ekarpenak bertakook ez baditugu geurera egokitzen, eta, aldiro-aldiro, norbanako mikrosisteman egindakoa gainerako kideen artean ez badugu zabaltzen. Izan ere, Ulibarri programako kideen

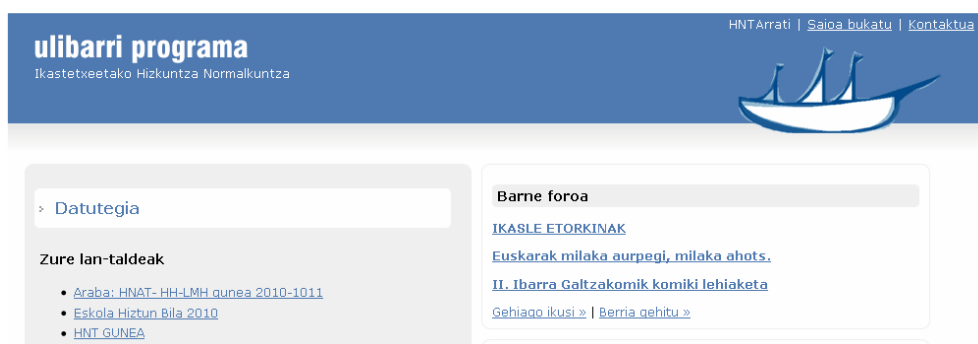
elkarlana eta parte-hartzeari esker argitaratu izan dira urteetan hainbat ikerketa, argitalpen, ekintza-eredu, txantiloak edo prozedura, besteak beste. Elkar-elikatze eta dokumentazio trukea berariaz zaintzen du Sailak, eta, laguntza ugari jartzen ditu egileen eskueran (EIMA, ULIBARRI programa).

2.1.7. Ulibarri programak izan duen teknologien garapena.

Ulibarri programaren bilakaera kronologikoari orpo orpo jarraitu dio garapen teknologikoak. Programara hurbildu bezain laster, hasiera-hasieratik, ikastetxe bakoitzari bere betebeharrerarako eskaintzen zaizkion baliabideak, nahiz ikastetxemultzo osoa antolatzeko eta kudeatzeko bitartekoak, informazio eta komunikazio teknologien bidez kudeatzen dira.

Saiakuntza proiektuen garaian (1996-1997 ikasturtean), Ulibarri programaren hastapenetan, ofimatika zegoen euskaraz; orduan ere, jakitun ginen, programaren antolamendu, kudeaketa eta garapenaren jarraipen longitudinala egin ahal izateko beharrezkoa zela datuen tratamendu informatikoa. Ordukoak dira, besteak beste, FTP biltegien erabilera, *Excel* eta *Access* programen aprobetxamendua, euskarazko zuzentzaileen erabilera edota e-mailen bidezko bitartekotasuna.

Mende aldaketarekin batera (2000-2001 ikasturtean), heldu zen benetako loraldi teknologikoa. Aurrena, ikastetxearen diagnostika egiteko aplikazio informatikoak sortu ziren: *Neur-kareletik*, *hizkuntza egoeraren popatik brankara* (Erriondo & Isasi, 2000) eta *Mintzagramak* (Delgado & Matute, 2000). Handik aurrera, Ulibarri programa informazio eta komunikazioaren aroan murgildu zen. Urte bete geroago, 2001ean, Ulibarri programa osoaren kudeaketa errazteko, ikastetxeen materialaren antolamendurako eta trukeen sistematizaziorako 3.12 Irudian datusagun www.ulibarri.info web gunea sortu zen.



3.12 Irudia. Ulibarri programako web gunea. Iturria: www.ulibarri.info (2010).

Ikastetxeetako HNATak guneko HNTarekin, NOLEGako arduradunekin zein Aholku Elkarteko adituekin jarraikako harremanetan egoteko aukera eman zuen horrek. Galdera, zalantza, zuzenketak edo material trukeak jarraian eta zuzenean bideratzeko aukera eman zuen informazio trukeko eta arazo teknikoaren foro bidez.

The screenshot shows a website titled 'Dokumentu Lagungarriak' with a green header. Below the header, there is a navigation menu and a search bar. The main content area is titled 'Eremu instituzionala' and contains a table with the following data:

Dokumentua	Esparrua	Nori zuzendua	Formatua
AMIA, diagnosirako tresna bat.	Normalkuntza Sustatzeko erabakiak	Irakasleak	Dokumentua
Diagnosiaz hitz egiten hasteko.	Normalkuntza Sustatzeko erabakiak	Hezkuntza komunitate osoa	Hitzaldia
Diagnosirako: sukerako asteroziak eta tresnak.	Normalkuntza Sustatzeko erabakiak	Hezkuntza komunitate osoa	Dokumentua
Diagnostikoaren emaitzak, eta orain zer?	Normalkuntza Sustatzeko erabakiak	Hezkuntza komunitate osoa	Hitzaldia
Diagnostikorako tresna osagarri gehiago.	Normalkuntza Sustatzeko erabakiak	Hezkuntza komunitate osoa	Dokumentua

3.13 Irudia. Ikastetxeak baliabideak eskuratzeko gunea. Iturria: www.ulibarri.info (2010).

Ikastetxe bakoitzak, bere HNP bideratu duenean, web gunean sartzeko erabilzaila izena eta pasahitza lortzen ditu eta horien bitartez aurreko atal guztietara sartzeko eskubidea du. Betiere, bere ikastetxeko datuak editatzeko eta eduki ireki guztiak zabaltzeko eta deskargatzeko aukera du: informazio osagarriak, beste tresna batzuekin loturak eta gainerakoen hainbat ekoizpen-lan. Berritzeguneko teknikariak, berriz, berari dagokion eskualdeko ikastetxe guztietara du sarrera, eta Euskara Zerbitzuak eta berak izendatutako aditu taldeak Ulibarri programaren barruan dauden ikastetxe guztietara.

Web gunean, ikastetxe bakoitzak bere lekua du. Ulibarri programara sartzen den momentutik aurrera hasten da bere ekosistemaren ibilbidea diseinatzen eta datuak metatzen. Horretarako, web guneak hainbat baliabide eskaintzen dizkio ikastetxeari, hala nola, diagnosiak zein behaketak egiteko baliabideak, epe luze zein laburreko planak diseinatzeko tresnak eta balorazioak egiteko bitartekoak; horien adibidea azaltzen da 3.14 Irudian. Ikastetxeak hala nahi badu, bertan metatzen ditu ibilbidean emandako urrats guztiak, eta, horri esker edozein unetan kontsulta dezake bere egitekoa. Horrez gain, bestela zaila litekeen prozesu osoaren gaineko jarraipen longitudinala, hausnarketa eta aldian aldiko balioespen saioak egiteko aukera ematen dio ikastetxeari, E Eranskinetako adibideetan ikus daitezkeen bezala.

HIZKUNTZA NORMALKUNTZA PROIEKTUA (HNP) DIAGNOSI TRESNAK

- [HNP Ziurtagiria deskargatu](#)
- [2006-2010](#)
- [Hizkuntza Normalkuntza Proiektua 2010-2014](#)

Branka:
[2005-2006](#)
[2009-2010](#)
[Aurtengoak bete](#)

[Brankak konparatu](#)

Mintzagrama:
[2005-2006](#)(Betetakoak: 5)
[Sortu aurtengoak](#) (Guztira 9, beteta 0)

Gela-argazkia: [2008-2009](#), [2010-2011](#), [Sortu aurtengoak](#)

Zure aukerak

- [Dokumentu lagungarriak](#)
- [Egutegia](#)
- [Moodle](#)
- [Ohiko galderak](#)

Albistegi publikoa

- [Ikusi albistegia](#)
- [Gehitu albistea](#)

HNT aukerak

- [HNT foroa](#)
- [Koordinazioquneak](#)

Aukera gehiago

- [Ulibarri programari buruz](#)

URTEZ URTEKO PLANGINTZA

- [2002-2003 ikasturtea](#)
- [2003-2004 ikasturtea](#)
- [2004-2005 ikasturtea](#)
- [2005-2006 ikasturtea](#)
- [2006-2007 ikasturtea](#)
- [2007-2008 ikasturtea](#)
- [2008-2009 ikasturtea](#)
- [2009-2010 ikasturtea](#)
- [2010-2011 ikasturtea](#)

3.14 Irudia. *Ikastetxeak bere ibilbidea kudeatzeko gunea*. Iturria: www.ulibarri.info (2010).

Ulibarri programaren loraldi informatikoa diagnosirako aplikazio batekin hasi bazen ere, handik lau urtera, zuzen edo zeharka baliabide informatikoen jarraikako erabilera eta eguneratzea bultzatu du, eta gaur egun (2010-2011 ikasturtean) aipatutako web gunea lan tresna, idatzizko komunikaziorako tresna eta informazio bilketa eta trukerako tresna bihurtu da; nolana ere, zeharka, euskara idatziaren erabilera asko igo da programako kideen artean.

2.2. Ulibarri programa eta hezkuntza-komunitateko mikro planen osagarriak

Hizkuntza-plangintzaren teoriak jardun dugunean ikusi dugunez, sistemaren hedaduraren araberako planak daude. Sistema osoari eragiten dioten planak makro mailakoak direla esan dugu, eta, horren harira kokatu dugu Ulibarri programa makro mailan. Izan ere, makro mailakoa den EBPNk hezkuntza-administrazioari esleitzen dion *acquisition planning* delakoan agertutako arazo zehatz bati erantzuteko plana da Ulibarri programa. Ikuspegi orokor horri jarraituz, eta, hizkuntza-plangintzaren definizio xeheenetara hurbilduz, oro har, esan liteke “in the simplest sense, language planning is an attempt by someone to modify the linguistic behavior of some

community for some reason” (Kaplan & Baldauf, 1997:3). Definizio hori, bistan da, egokia da HNPak zer den adierazteko: ikastetxeko OOGak euskara gela barruan nahiz gelaz kanpoko ekintzetan ohiko adierazpide bihurtzeko abian jartzen duen hizkuntza-plangintza da. Izan ere, HNPak ikastetxeko mikrosistemari begirako plana da, eta, horregatik, hain zuzen ere, hizkuntza-plangintza ororen ezaugarriak aurkitzen ditugu HNP bakoitzean. Beraz, orain HNP bakoitzaren osagarriak banan-banaka aztertuko ditugu, arestian azaldutako hizkuntza-plangintzaren teoriaren argitan.

2.2.1. Eragileak

Nazio, estatu edo herrialde osorako hizkuntza-politika dela, nahiz helburu zehatzei begira egindako hizkuntza-plangintza dela, garrantzi handikoa da nork eragiten duen bertan. Izan ere, eragileak dira aldi berean hizkuntza-plangintza aurrera eramateko arduradunak eta bezeria, hizkuntza-plangintzaren bere berezko izatea dela eta. Bestela esanda, aldi berean HNParen subjektua eta objektua. Hona, besteak beste, HNParen eragile nagusiak:

- a. **Ikastetxeko hezkuntza-komunitatea** eta, zehatzago esanda, bera ordezkatzeko duen **OOGa** da ikastetxean HNPak garatu beharra detektatu eta programan parte-hartzea onartzeko erantzukizuna duena; ikastetxeko OOGak izendatuko du ikastetxean proiektua kudeatuko duen batzordea (HNBa) eta dinamizatuko duen arduradun teknikoa (HNATa); hitz batean, OOGak egituratu eta egokituko du proiektua ikastetxeko ezaugarrietara eta premietara. Arestian aipatuenez, gainera, hezkuntza-komunitatearen parte-hartze gotorra garrantzitsua da, nahitaezkoa hiztun-elkartearen atxikimendua lortuko bada, eta hiztun-elkarte horren mintzajarduna aldatu nahi bada (Kaplan & Baldauf, 1997).

Beraz, HNParen joko-zelaia eskolako hezkuntza-komunitate osoa bada, bertan eragiten duten kide guztiak bihurtzen dira proiektuaren eragile, arau ezinbestean kontuan hartu beharrekoak eta borondatez funtsezkoak eskola-alorra gizarteratzea nahi denean. Izan ere, ikastetxeko hezkuntza-komunitateko kide eta eragileak, besteak beste, honako guzti hauek dira: gurasoak, ikasleak, irakasleak, langile ez-irakasleak eta udalerriko ordezkariak. Aurreko eragileak bezain garrantzitsuak dira, baita, eskaera horri antolamendua eta instituzio-babesa ematen dioten hurrengo hauek ere:

- b. **Hezkuntza-administrazioko eragileak.** HUISeko, Berriztapen Zuzendaritzaren Euskara Zerbitzua izan da proiektuaren araudia garatu, diru-laguntzak kudeatu eta proiektuaren antolamendurako bideak diseinatu dituena. NOLEGA atala izan da, batik bat, 3.11 Irudian aurkeztu dugun Ulibarri programarako antolamenduegituraren sortzailea eta koordinatzailea. Bere gidaritzapean daude, eskualdeetako laguntza zerbitzuak (Berritzeguneak). 1/1993 Eskola Publikoari Buruzko Legeak III. Atalburuan, 26. artikuluko *f* pasartean dioenaren arabera, Laguntza Zerbitzuei dagokie ikastetxeetako irakasleria euskalduntzeko planak bultzatzea, eta horren haritik, egungo Berritzegune bakoitzean kokatuta dago Hizkuntza Normalkuntza Teknikaria (HNTa), Berritzegune bakoitzari dagokion eskualde osoko HNPak koordinatzeko eta euskalduntze planak bultzatzeko. Horregatik, hain zuzen ere, eskualde bakoitzeko ikastetxeen bilgunea Berritzegunea da eta bertako aholkulari guztiak ikastetxeen eginkizunen laguntzaile.

HUISeko Berriztapen Zuzendaritzako Euskara Zerbitzuaren ardurapean dago baita ere IRALE programa, 1994. urteaz geroztik irakasleen alfabetatze, euskalduntze eta eguneratzeko lanetan jarraitzen duena. Berriztapen Zuzendaritzaren ardurapean daude, baita ere, GARATU irakasleen prestakuntzarako urtez urteko deialdiak edota Aholku Elkartek eman dezaketen prestakuntza eta eguneratze saioak.

Azkenik, HUISen ardurapean dago eta “berari dagokio irakaskuntza-alorreko hizkuntza-plangintzaren irizpide orokorren ezarpenaren jarraipena, [betiere,] hizkuntza-plangintza orokorraren jarraipenerako Hizkuntza Politikako Idazkaritza Nagusiaren aginpideen kaltetan izan gabe” (1/1993 Legearen 19. artikuluko 4. pasartea), eta horretarako erabiltzen ditu dituen egiturazko bitarteko guztiak, esaterako, Euskadiko Eskola Kontseilua, ISEI/IVEI edo gainerako zuzendaritzak.

Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzatik etorriak dira, ez ordea, hezkuntza-administratibotik, tokian tokiko udalerrietan garatzen diren EBPnak, eta hauek ere hezkuntza-komunitatera ekarpenak egiten dituzte (Eusko Jaurlaritza, 1999).

- c. **Euskara, kultura edota aisialdi elkarteak.** Eragileen artean sartzen ditugu baita era antolatuan eremu geografiko zabalagoan (Euskal Idazleen Elkartea, esaterako) zein hertsiagoan (Arratiako Zertu Kultur Elkartea) euskararen indarberritzean

ikastetxeen bidelagun diren taldeak eta elkarteak. EAE osoan nahiz herri gehienetan daude ikasleen euskalduntzean, aisialdian edota gelaz kanpoko jardueretan, ikastetxeekin bat egiten duten hainbat elkarte. Berriz ere gogora ekarri nahi dugu, Fishmanek (1991) ikastetxeko guraso elkarteari zein talde horien eginkizunari aitortzen dien garrantzia eskolaren ingurumariko elkartearen trinkotasuna irabazi eta euskaraz ariko den hiztun-elkartea sortzeko.

- d. **Bakarkako eragileek** ere sarri eta gotor hartzen dute parte ikastetxearen eginkizun ugaritan; borondatez eta zintzo jarduten dute horiek ikastetxeak antolatzen dituen jardueretan. Berbarako, ipuin kontalariak, pailazoak, kirolari edo pertsona ospetsuak edota geletara kontu kontari joaten diren aitona-amonak, besteak beste.

Aurreko lau iturri horietakoak dira, hain zuzen ere, 1.1 Irudian aurkeztu dugun ikastetxeko hizkuntza-ekosistema osatzen duten eragileak.

2.2.2. Xedea

Aurreko kapituluetan esan dugun bezala, xedeari dagokienez, ikastetxeari begirako HNPa, oro har, bat egiten du, batetik, EBPNk irakaskuntzari begira adostutako xedearekin, hezkuntza-administrazioak ezarritako helburuekin eta Ulibarri programako ildoekin, besteak beste. Bestetik, ikastetxeko ekosistemaren diagnosian detektatutako ezaugarriekin eta OOGak adostutako ildoekin. Ondoren aztertuko ditugu hizkuntza-plangintza ororen lau xede nagusiak HNPaen ikuspegitik.

- a. *Corpus planning*-a, edo “hizkuntza bera ‘garai berrietarako’ egokitzea”, Zalbidek (2003:19) euskarara doitzen duen bezala, ez dagokio bere horretan irakaskuntzari. Euskararen corpusaren garapenerako, arestian aipatu den bezala, badaude eragile egokiagoak. Dena den, irakaskuntzak funtsezko eragina izan du, bera baita, hein handi batean, xede honen bezeria nagusia. Euskal irakaskuntzaren hastapenetatik funtsezkoa izan da euskara estandarra garatzea, eta ikasmilak gora egin ahala, arlo eta albo-diziplina askoren euskarazko garapena. Euskal irakaskuntzak bultzatu du hainbat ikas-materialen ekoizpena (EIMA), eta irakas-materialak ere premia beraren ondorioz sortuak izan dira. Beraz, eskola-alorra euskaren corpusaren garapen-arduradun izan ez arren, eragile garrantzitsua izan da, izaten jarraitzen du eta izango da etorkizunean ere. Gurean hola da, eta hemendik kanpo ere, gehienetan, berdin antzean gertatzen dela diote adituek (Fishman, 2006).

- b. **Status planning**-a edo “aginpidea eskuratuz hizkuntza ahulari, ohikoez gain, goi-mailako funtzioak segurtatzea” (Zalbide, 2003:19). Begi-bistakoa da eskola-alorrek ezin duela berak, bakarrean, zeregin honen ardura hartu. Baina, argi esan digu Fishmanek (1991), hizkuntza ahula, gurean euskara, irakaskuntzara sartzeak berak funtzio garrantzitsu bat aitortzen diola. Lehen ez bezala, orain euskara eskolako bi hizkuntza ofizialetariko bat da. Izan ere, 2. kapituluan aurkeztu dugun lege-marko osoak aitortzen dio estatusa euskarari eta 323/2003 Dekretuak babesten du, bereziki, HNPa.

Gainera, HNPak jorratzen dituen hiru eremuetatik lehenak, eremu instituzionalak hain zuzen ere, ikastetxearen eginkizunetan “euskarari, ohikoez gain, goi-mailako funtzioak segurtatzeaz” arduratzen da. Hau da, euskararen estatusa bermatzen du ikastetxeko hezkuntza-komunitatean, eta, horretarako, lehenik, HNPa ikastetxeko dokumentu nagusietan (IHeP, AJA, ICP) txertatzen du eta, ondoren, beren-beregiko hainbat jarduera antolatzen ditu, aurrerago ikusiko dugunez.

- c. **Acquisition planning**-a delakoa edo “galbidean doan hizkuntza jendeari erakustea” (Zalbide, 2003:19). Hauxe nabarmendu dugu eskolaren zeregin nagusia gisa. Irakaskuntzari dagokio (Cooper, 1989) ikasle-jendeari euskara irakastea eta Esnaolak dioen modura: “Hezkuntzak hizkuntza normalkuntzan duen helburu nagusia hiztun normalak prestatzea da. Ikasleak hiztun normalak izan daitezen trebatzea” (2003:33). Jakina dugu ikasleak elebidun osoak bihurtzea dela HNParen azken xedea, horretarako, bultzatzen da, hain zuzen ere, hezkuntza-komunitateko kide guztien euskalduntzea; ekosistemako atal guztiak elkarreaginean daudelako, eta ekosisteman aldaketa jasagarriak lortzeko ezinbestekoa delako atal guztietan esku-hartzea. Eskola-elkarteko kide guztien euskalduntzeari zuzentzen zaio planaren bigarren eremua *Kideen prestakuntza eta erabilera* deitzen duguna.

- d. **Community fostering** deritzon xedeak dena delako elkarte edo komunitatearen trinkotasuna bilatzen du. Eskolako hezkuntza-komunitatea, OOGak ordezkatzeko duena, zabala da. Aurreko xedeari buruz esan dugun bezalaxe, erdigunean ikasle-jendeari kokatzen bada ere, eskolako hezkuntza-komunitate osoak bere baitan irakasle-jendeari hartzen du, guraso guztiak, eskolako langile ez-irakasleak, ikasleekin zuzenean gelaz kanpo jarduten duten begirale edo beste hainbat zaintzaile, eskola-orduz kanpoko jardueretan dabiltzan irakasle eta entrenatzaile,

edota eskolaren ingurumarian lan egiten duten gainerako hainbat hornitzaile edo zerbitzuetako langileak (hauen artean koka daitezke, Udal eta hezkuntza-administrazioko langileria, eskola hornitzaile pribatuak zein ingurumariko liburu-denda edo gainerako zerbitzuak). Hezkuntza-komunitatea zentzu zabalean kontuan hartuz gero, ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-komunitateak bere ekosistema sortzen du; eskola barruan zein eskolaz kanpo eragiten duena eta, ondo kudeatuz gero, hezkuntzaren indarberritze ahaleginetan garrantzi handia izan dezake. Xede honi zuzentzen zaizkio, batetik, *Ikasgelaz kanpo eta eskolaz kanpoko eremua* izendatu dugun HNPko azken eremua eta, bestetik, lehenengo eremuaren barruko *Ikastetxearen harremanetarako hezkuntza-irizpideak* eta *Eskola eta eragileen arteko lankidetzak* esparruak.

Lau xede hauetatik azken hirurak dira 1.4 Irudiak jasotzen dituenak HNPko ezinbesteko osagarritzat, eta, horietatik ondorioztatzen dira arestian azaldu ditugun 11 *continuum*-ak.

2.2.3. HNParen prozesua

Gizarte-plangintza orok hiru atal nagusi ditu. Aurrena, egoera zein den jakiten lagunduko duen datu bilketa, estrategia edo diagnosi fasea deitu zaiona. Hurrena, ikusitakoaren ondorioz eta konpondu beharrekoa konpontzeko asmotan, diseinatzen den ezarpen edo taktika prozesua. Azkena, berriz, delako plana, proiektua edo eginkizuna gauzatu denean, lorpen eta hutsegiteen balorazioa. Azter ditzagun banan-banan hiru faseak, ikastetxeko HNPari dagokionez:

HNPa garrantzian datu bilketa, estrategia edo diagnosi

Edozein plangintza egin aurretik, intuizioz edo susmoz nabaritzen den ahuldadea edo gaitza zuzen eta zehatz diagnostikatzeak berebiziko garrantzia du adituen esanetan: “The importance of methodology and the need to base planning on data is often overlooked or ignored in real-life planning process situations” (Kaplan & Baldauf, 1997: 118-120).

Izan ere, funtsezkoa da diagnosi zuzen eta zehatz egitea, alde batetik, berak erakutsiko duelako hautemandako ahuldadearen tamaina, eta, bestetik, gaitzaren larritasunaren arabera sendatzeko taktika edo neurriak erabakiko direlako. Metodologia

egokirik gabeko diagnosiak nekez eraman gaitzake egoera zuzen aztertzeraz eta nekezago oraindik estrategia zuzena aurkitzeraz. Horregatik, bederen, nahitaezkoa da HNPa diseinatu aurretik ikastetxeko hizkuntza-ekosistema zuzen eta zehatz aztertzea.

Horrenbestez, HNParen lehen urratsa ikastetxeko hezkuntza-komunitateko euskara-erdaren ezagutza eta erabileraren diagnostia egiten da. Xede-populazioa hezkuntza-komunitatea osoa denerako *Branka* (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) da erabiltzen den neurgailu nagusia. Diagnostia egiteko nagusiki darabilgun neurgailua da *Branka* aplikazio informatikoa. Gorago jorratu ditugu neurgailuaren oinarri teorikoak eta teknikoak, eta, aurrerago jorratuko ditugu ezaugarri psikometrikoak, beraz, orain eta hemen, *Brankaren* bidez biltzen ditugun hezkuntza-komunitateko kideen datuei baino ez diegu erreparatuko. Gainera, *Brankak* bere baitan hartu eta integratzen ditu beste neurgailu batzuk, hala nola, ahozko erabilera ez-formala neurtzeko tresneria, erabilera idatzia behatzeko baliabideak edota ikastaldeen ahozko erabilera neurtzeko *Mintzagramak* (Delgado & Matute, 2000) deritzon aplikazioa.

Horiez gain, *Gela-argazkia* deritzon galdetegia eta aplikazioa ere eskura jartzen zaizkio hezkuntza-komunitateari ikasleen elebitasun maila neurtu ahal izateko. *Gela-argazkia* bezala ezagutzen dugun galdetegia Bakerrek (2003a) sortutako elebitasun funtzionalaren eskala euskarara itzul-moldatua da; Euskara Zerbitzuaren buruak, Mikel Zalbidek, gela bakoitzeko ikasleen batez besteko erabilera esparruak eta rol-harremanak zenbatean betetzen diren hizkuntza batean ala bestean neurtzeko eginga (D Eranskinean aurkezten dira *Gela-argazkirako* galdetegia, azalpenak eta aplikazioak ematen dituen emaitzen adibidea).

Ikastetxeko egoera orokorra aztertu ondoren, emaitzen berri eman behar zaio eskola-elkarte osoari. Alde batetik, eskola-elkarte osoko datuak bildu direlako bertan, eta bilketan parte-hartu izana eskertzea gizalegez jokatzeko delako; bestetik, eskola-elkarteari egoera ahalik eta hoberen ezagutzea komeni zaiolako, diagnostiarene emaitzetan oinarrituz ikastetxearen hurrengo lau ikasturterako HNPa diseinatuko duelako.

Aitzitik, ahuldade edo gaixotasunen egoeretan diagnostiarene garrantzia nabarmendu dugunez, ezin ahaztu medikuntzan jatorria duen diagnostiarene buruzko

oharra: “One always has to remember that diagnosis is as much an art as a science. Most life-threatening diseases have some degree of uncertainty. Many diagnostic tests really do no more than point to the probability of a certain result” (Doka, 2009: 143).

Dokak (2009) diosku diagnosia zientzia dela, eta zientziaren ezaugarriak bete behar dituela, alegia; era berean, artea ere badela, eta bi elementu horien konbinaziotik lortuko duguna, probabilitate estatistiko hutsa baino ez dela. Horregatik, probabilitate hori ahalik eta zehatzen neurtzea eta diagnosiaren emaitzen aurrean zuhurtziaz jokatzeko gomendatzen du berak, horrexek lagunduko baitigu ondorengo tratamendu edo planaren implementazio zuzen eta zintzoan.

HNParen implementazioa edo taktika

Jakina da, HINBE prozesuetan, gizarte mailako hizkuntza-aldaketak (funtzioak eskuratzea edo berreskuratzea, aldaketa demolinguistikoak lortzea, erabilera ohiturak edo jarrerak eraldatzea) ezin direla gauetik goizera eta betirako lortu (Bourhis, 2001; Fishman, 2001), ezta HINBErekin lotutako mikro plangintzak eremu zehatz batera mugatzen direnean (Cummins, 2009; Ó Riagáin, 2006), hezkuntza-komunitatera gure kasuan. Horregatik, hezkuntza-komunitatean euskararen erabilera normaltzea helburu duen ibilbidea luzea izango dela aurreikusten du 323/2003 Dekretuak berak ere “Programa hau ez da hiruzpalau urtetarako planteatzen den esperimendua, eskolaren laguntzaz ikasleak euskalduntzeko ahalegin osoaren beharrezko osagarri finkoa baizik” (EHAA, 2003.12.31: 25408).

Ulibarri programako HNPak luzera begira diseinatuak dira, alabaina edozein gizarte plangintzak bezalaxe, epe estrategikoak jartzen ditu aldiro-aldi, planaren jarraipena eta ebaluazioa egiteko. Beste era batera esanda, hartutako neurriek edo euskararen sendabalarrek (Zuazo, 2000) hobekuntzarik ekarri duten eta zenbatekoa izan den neurtu ahal izateko.

Nolanahi ere, ezin dugu ahaztu hezkuntza-komunitateak etengabeko aldaketan daudela. Ikastetxeetako kide eta prozesu batzuk finkoak izan arren eta urte anitzetan egonkor mantendu arren, esaterako ikastetxeko antolakuntza, ikastereduak, hizkuntzen irakaskuntzarako erabakiak edo bertako behin-betiko irakasleria. Beste kide eta prozesu batzuk, ordea, urterik urte edota prozesuaren bukaeran aldatzen doaz, hala nola,

ikasleria eta gurasoak, ikastetxeko irakasle multzo garrantzitsua eta, baita ere, langile ez-irakasleak, edo eskolaz kanpoko jardueren eskaintzak.

Horrenbestez, eskarmentuak erakusten digu prozesu, kide eta eragile ugariaren mintzajarduna aldatuko duen proiektua diseinatzea ez dela lan erraza, ez behintzat, hauetariko asko eta asko aldakorrak edo dinamikoak direnean. Horregatik, batik bat, lau urterik behin, unean uneko *Brankako* emaitzetan oinarrituta, definitzen da HNPak.

Lau urteko epe-muga duen HNPak honako sei atal hauek ditu (<http://www.ulibbarri.info>):

1. Sartzeko edo jarraitzeko erabakiaren zergatizkoa.
2. Ikastetxearen Normalizazio xedeak.
3. Diagnosiaren emaitzen azterketa eta hausnarketatik eratorritako ondorioak eta interpretazioak.
4. Antolamendua.
5. Interbentziorako eremuak, helburuak eta operatibizaziorako zehaztasunak:
 - Eremu instituzionala
 - Ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera
 - Gelaz kanpo eta eskolaz kanpoko eremua
6. Hezkuntza-komunitateko kideen onspena.

Lau ikasturterako HNPak biltzen dituen helburuak, urtez urteko jarraipen fitxetan banatzen dira. **Jarraipen fitxak** dagokion urte horretako eremuz eremuko helburuak, jarduerak, datak eta arduradunak zehazten ditu. Urteroko jarraipen fitxa irailan jartzen da abian eta ekaina bitarteko iraupena du. Ekainera helduta urteroko memoria egiten du. **Ikasturteko memorian** ikastetxeak ekintza bakoitzaren betetze maila eta helburu bakoitzaren lorpen maila baloratzen ditu, besteak beste.

Hasierako HNPan definitutako 4 urteetako xedeak eta helburuak eta aurreko ikasturteko memorian egindako balorazioak kontuan hartuta, ikastetxeak bigarren ikasturteari dagokion jarraipen fitxa osatzen du. Bigarren ikasturteko jarraipen fitxa bukatu ondoren, berriz, ikastetxeak memoria egiten du. Bi ikasturterik behin HUISek izendatutako JABAk, 2004ko ekainaren 21eko ebazpenean erabakitako irizpideetan oinarriturik, Ulibarri programako ikastetxe guztien jarraipena baloratzen du.

JABAk darabiltzan balorazio irizpideak agerikoak dira Ulibarri programako kide guztientzat. Izan ere, denen artean adostu ziren 2001/2002 eta 2002/2003 ikasturteetako *Eskola Hitzun Bila* Sakontze Jardunaldietan. Hau da, programako kide diren ikastetxe

guztietako HNATEi eta Berritzeguneetako HNTEi birritan eskatu zaie ebaluazio irizpideen funtzionaltasunari buruzko iritzia. Eta, hasieran proposatu ziren irizpide guztietatik %30eko onarpena edo gehiago izan zutenak soilik hartu ziren kontuan, eta, hala azaldu zen urte hartako ebazpenean:

[323/2003] *Dekretuaren IV. Artikuluak ebazpen honi ezartzen dion egitekoa bete ahal izateko, JABA batzordeak hurrengo ikasturterako proiektuen ebaluaziorako irizpideak zehaztu eta ponderazio proposamena aurkeztu du (D. eranskina).* (EHAA, 2004.08.18: 15713).

Ebaluazio irizpide horiek aldatzeko direnean, alde zuzenik ikastetxeetako HNATEi informazioa helarazten zaie eta, ondoren, urte horretako ebazpenean zehaztasunak azaltzen dira.

Nolanahi ere, bide-erdiko ebaluazio honek bi helburu ditu. Bata, EAEko progresioan ikastetxe bakoitzaren kokapena zein den ikusten laguntzen du eta, bestea, hezkuntza-administrazioako laguntzak esleitzeko erabiltzen da, 2005eko uztailaren 26ko ebazpenean (EHAA, 2005.08.30) ikus daitekeen bezala. Ostean datozen bi ikasturteetan, hasierako HNPa ezarritako helburuen arabera, berriz ere, urteroko jarraipen fitxak eta memoriak beteko ditu ikastetxeak.

Laugarren ikasturtean, proiektu osoa berrikusten da, eta, arestian aipatutako urrats guztiak berriz eta banan-banan betetzen dira. Horrek ez du inolaz ere esan nahi, aitzitik, ikastetxearentzat hasiera puntua berdina denik. Aurreko lau urteetan egindakoak hezkuntza-komunitatean eragina izan du, norabide batean edo bestean, hezkuntza-komunitateko kideengan, irakas-metodologietan, antolakuntzan edo gainerako zereginetan. Hortaz, laugarren ikasturtean ikastetxeak Ulibarri programan jarraitzeko erabakia hartu eta bigarren diagnosia egin ondoren, beste egiteko bat du: aurreko epealdian eskola-elkartean ustez HNPa ondorioz gertatutako aldaketan inguruko **hausnarketa** egitea. Bestela esanda, HNPa bilakaerari buruz gogoeta egitea; lorpen eta hutsegiteen balorazioa egitea, alegia.

HNPa lorpen eta hutsegiteen balorazioa

Gizarte mailako planek, eta horien artean hizkuntza-planek, esan berri dugunez, epe luzera sortarazten dituzte aldaketak. Plan hauen ondorio-eraketak ikusi ahal izateko belaunaldi bat baino gehiago behar izaten da (Zalbide, 2004a); horregatik, ataza

konplexua da egindako inbertsioa edo ahaleginen lorpenak ebaluatzea (Aldekoa & Gardner, 2002; Grin & Vaillancourt, 1999).

Ez da eginkizun erraza HNPa tokian tokiko hezkuntza-komunitatean lortutako ondorio-emaitzak zein egindako hutsegiteak baloratzea eta ebaluatzea; halere, hizkuntza-plangintza ororen zeregin funtsezkoa da baldin eta planarekin aurrera jarraitu nahi bada. Goiko puntuan aipatu diren lau informazio iturrik ematen diote HNBarri HNPareren lorpen eta hutsegiteen balorazioa egiteko mamia eta edukia, hala nola, hasierako diagnosiak, hasierako helburuek, urtez urteko memoriek, eta prozesua bukatu ondorengo hurrengo epealdirako diagnosiak.

Lehenengo diagnosiak hezkuntza-komunitateko hasierako euskara/erdararen ezagutza eta erabilera neurtu eta deskribatu zituen; hau da, HNPa egin aurreko egoera zein zen azaltzen zuen. Egoera horretako ezaugarrietan oinarrituz ezarri ziren lau urterako helburuak, gerora urtez urtez urteko jardun planeko helburu zehatz-egingarrietan banandu eta urteroko memorian baloratu zirenak. Laugarren urtean diagnosi berria egitean, ustez egoera aldatu denez, emaitza berriak jasoko dira eta aurrekoekin erkatuz azken lau urteetan gertatutako aldeak ikusteko aukera emango du. Gainera, une horietan diagnosiaren emaitzez gain, beste hainbat informazio ere gogoan hartzen ditu HNBak, besteak beste, urtez urte ISEI/IVEIk egiten duen Ebaluazio Diagnostikoan (Eusko Jaurlaritzak, 2010) ikastetxeko ikasle talde jakin batzuen euskara/gaztelaniaren hizkuntza-gaitasuna; urte birik behin JABak egiten duen balorazioa edota ikastetxeak berak kudeatzen dituen gela-argazkia bezalako tresnen bidez jasotako datuak.

Nolanahi ere, lorpen eta hutsegiteen balorazioa egiten denean HNBak ezinbestean hartu behar du kontuan epe horretan hezkuntza-komunitateko kideak aldatu direla. Besteak beste, azken lau mailetako ikasleek hezkuntza-maila aldatu dute eta ikastetxetik alde egin dute euren gurasoekin batera; bestalde, irakasleak eta langile ez-irakasleak ere lekuz aldatzen dira. Dena den, aurrekoen ordeztu urtero-urtero kide berriak heldu dira ikastetxera eta, ondorioz, hezkuntza-komunitatea ere aldatu da. Horregatik, hain zuzen ere, da beharrezkoa diagnosis berriz egitea. Batetik, kide berrien ezaugarriak biltzen dituelako eta, ondorioz, hurrengo HNPa datu eguneratuekin diseinatuko delako, jakina. Baina, bestetik, orain jorratzen ari garen lorpen eta hutsegiteen baloraziorako ere

ezinbestekoa da hezkuntza-komunitate berriaren diagnosia egitea, batik bat, bertan gertatutako aldaketa-iturri guztien informazioa jasotzeak agertutako aldean balorazio zuzena eta zehatza egiten lagunduko duelako.

Esanak esan, 1996-1997 ikasturteko Normalkuntzako saiakuntza proiektuez geroztik, ikastetxe gehienek 14 eta 12 urte bitarteko ibilbidea burutu dute Ulibarri programaren baitan. Dozena luze horretako ibilian hiru edo lau⁷ aldiz egin dute hezkuntza-komunitateko diagnosia *Brankaren* bidez. Beraz, hiru diagnosien emaitzak, dozena bat urteko interbentzioak eta beste hainbeste memoria bildu dituzte ibilbide osoan. Datu multzo horietan agertzen diren garapen eta aldeei buruz egiten du hausnarketa ikastetxe bakoitzeko HNBak: non egin den gora, non egin den behera, zein interbentzio erabili izan diren eremu bakoitzean, ea jasotako emaitzak eta ondo betetako interbentzioen artean kausa-ondorio harremanak irudikatzeko aukerarik dagoen. Hausnarketa-gogoeta saio horien bi adibide aurkezten dira E Eranskinean; adibideak benetakoak dira, erabilitako izenak, berriz, alegiazkoak.

Hauetan guztietan, ordea, hezkuntza-komunitatearen unibertsoa hartzen da kontuan. HNB bakoitzak bere datu, plan eta diagnosien emaitzetara soilik du sarrera; hortaz, ez du biderik Ulibarri programako beste kideen plan, emaitza edo ezaugarrietara. Horregatik, ikastetxe bakoitzeko epe labur, ertain edo luzeko balorazioak, gehien jota, ikastetxe horretara mugatzen dira: bertako eremu instituzionalean erdietsitakora, bertako kideen artean lortutakora eta eskolaz kanpoko jardueretan agertutako aurrerapen edo atzerapenetara. Izan ere, gogoeta prozesu horrexek berak laguntzen dio ikastetxeko HNBarri balioespen-saioa egiten, eta, hausnarketa horretan datza hurrengo 4 urterako proiektuaren hazia eta bizia; aurrera egiten lagunduko dion *insighta*, alegia. Bestela esanda, oro har, banan-banako balorazio kualitatibo eta hausnarketa horiek ezinbestekoak dira ekosistemako mikro plangintza bakoitzaren ibilbidea diseinatzeko eta birbideratzen joateko; intuizioak sarri ez direlako zuzenak, begiz edo belarriz jotako behaketek nekez ematen dutelako aldaketa txikien berri, erabilera indizeetan hutsetik

⁷ *Hiru edo lau* diagnosi diogunean zalantza ez da ikastetxeak zenbat diagnosi egin dituen. Adierazi nahi dugu ikastetxeek lau bider egin dutela hezkuntza-komunitateko egoeraren diagnosia, alabaina, lehendabizikoa eskuz egin zenez eta paper formatuan zabaldu eta gorde zenez, egun zaila da hura berreskuratzea. Branka (Erriondo & Isasi, 2000) osatu zenetik, 1999ez geroztik, ordea, irizpide bateratuak jarraituz hiru diagnosi bete ditu ikastetxe bakoitzak aplikazio informatikoaren bidez eta <http://www.ulibarri.info> web gunean, berari dagokion lekuan metatu ditu. Beraz, guztira lau izan arren, hiru dira irizpide berdinekin eskura ditugunak.

osotasunera doan *continuum*-ean bide erdiko gune asko daudelako, eta, azkenik, epe luzeko prozesuetan, aldiro-aldiro, erdi mugak aztertzea komeni delako, besterik ezean, lanean dihardutenen motibazioari eusteko.

Horrenbestez, aurrean esandako guztiarekin erakutsi nahi izan dugu zein garrantzitsua bezain zaila eta korapilatsua den HNParent lorpen eta hutsegiteen balorazioa eta ebaluazioa egitea: alde batetik, hizkuntza-ekosisteman aldaketak epe luzekoak direlako; bestetik, hezkuntza-komunitateetan hainbat prozesu elkarri lotuta daudelako, eta, azkenik, hizkuntza-ekosistema etengabe aldatzen doalako. Dena den, momentuz dagoen-dagoenean utziko dugu gaia, horixe izango baita aurrerago aurkeztuko dugun lan enpirikoaren ardatza. Orain, berriz, Ulibarri programak bere osotasunean jaso dituen lorpen eta hutsegiteen balorazioei ekingo diegu.

2.3. Ulibarri programaren lorpen eta hutsegiteen balorazioa

Aurreko puntuan aipatutako bakarkako ebaluazio kualitatibo horiek gaindituz, Ulibarri programa osoaren, bertan parte hartzen duten ikastetxe guztien, lorpen eta hutsegiteen balorazioa egin nahi denean aurkitzen gara, aurrez aurre, ebaluazio formalen zailtasunekin:

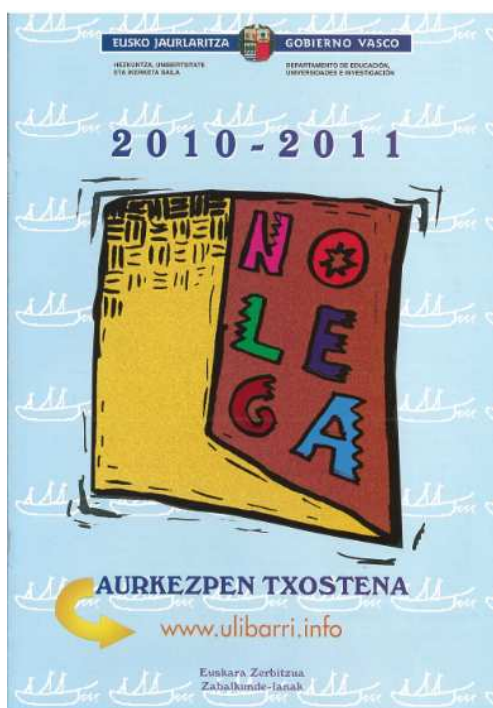
Evaluating a programme like this is a complex task: one can distinguish a number of levels. First, one can evaluate the programme in itself; secondly, one can discuss its effect on the results of the education system as a whole and, finally, one can examine whether it is making a contribution to the ultimate goal of ethnolinguistic continuity. One can, moreover, distinguish further sub-levels within each of those three. (Aldekoa & Gardner, 2002: 348)

Aldekoak eta Gardnerrek (2002), Zalbideren (2000, 2007a) ereduari jarraituz, hiru ebaluazio maila proposatzen dituzte: lehena, HNP guztiak biltzen dituen Ulibarri programaren balorazioa egitea; bigarrena, Ulibarri programak hezkuntza-sisteman izan duen eragina baloratzea; hirugarrena, eta, azkena, Ulibarri programak EAEko HINBE prozesuen baitan lortu duena aztertzea. Jorra ditzagun, bana-banaka, hiru maila hauek orain arte bete diren ebaluazio saialdien emaitza-ondorioen argitan:

2.3.1. Ulibarri programaren balorazioa

Ulibarri hezkuntza-alorreko programa da. Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritzak eta Euskara Zerbitzuak egituratu eta antolatu duten plangintza, hain zuzen ere. Hezkuntza-administrazioak abian jarritako ekimena den aldetik, hiru alderdi

azter daitezke; hala nola, programaren erakargarritasuna ikastetxeetako hezkuntza-komunitateentzako, kideen asebetetze maila programarekiko, eta, programaren helburua lortzen ote den eta, baiezkoan, zein mailatan betetzen ari den. Ulibarri programaren erakarpen indarrari buruz, dagoeneko esan denez, hasierako saiakuntzako (1996-1997) 23 ikastetxeko taldea gaur egungo (2010-2011) 415 ikastetxeko taldera zabaldu da; EAEko oinarritzako hezkuntzako ikastetxeen gehiengora, alegia. Programaren tamaina eta garrantzia agertzen dute urtez urte, NOLEGako *Aurkezpen Txostenean* argitaratzen diren parte-hartze datuek. Aurrena, 3.15 Irudian dakuskigunak, aurtien argitaratukoak⁸ aztertuko ditugu.



NOLEGA PROGRAMAREN ZENBAIT DATU 2009-10

HIZKUNTZA NORMALKUNTZA ULIBARRI PROGRAMA	IKASTETXE KOPURUA	GELA KOPURUA	IRAKASLE KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Haurtuen hezikuntzako proiektuak	415	9.256	17.292	185.120
DEIALDIAGUNTA DEIALDIAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	SAIO KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Ahozko Adierazmena	364	3.926	2.233	69.204
* Eskola Antzerki-gintza	220	715		12.058
* Eskola Bero-lanketa	257	833		14.687
* Eskola Korregintza	229	1.191		20.900
* Kontularitza	78	302		5.918
* Inmugiritza	126	885		15.641
Irakazleak Korpoko Elkartak (IRE)	333			116.509
Euskal Gintze Epproaldioak (EGE)	170	873		16.935
Ikastetxeen arteko binkalko-lanak (IKABI)	48	108		4.222
HITZARMEN BIDEZIKO ESKAINITZAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	SAIO KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Idazleak Ikastetxeen (EIE)	389		427	16.724
Uterotzko-bideak (EIE)			25	1.000
Euskara Zine Aretotzari (FINNO)	342	5.174	332	80.205
Ikazteak	83	210	105	3.675
EUSKAL GIROTZE BARNETEGIAK	HIZKUNTZA EREDUA	EGONALDI KOPURUA	EGUN KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Alicia	B/D/A	28	5	682
Urduña	B/D	27	5	596
Borras	A/B	27	5	575
Saguna	D/B	28	5	620
Elgoibar	D/B	28	5	690
LEHIAKETAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	IKASLE KOPURUA	
Urruzuno			336	
Borriola	40	103	2.060	

3.15 Irudia. 2010-2011 NOLEGA: *Aurkezpen Txostena* eta 2009-2010eko datuak. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2010c), Zabalkunde lanak.

Iazko datuen arabera, 415 dira Ulibarri programaren baitan partaide diren haur, lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeak, horietako 9.256 gela ari dira programa honetatik onurak ateratzen. Bertan 17.292 irakaslek dihardute lanean eta 185.120 ikaslek hartu dute parte ikastetxeko proiektuko jarduera batzuetan edo guztietan.

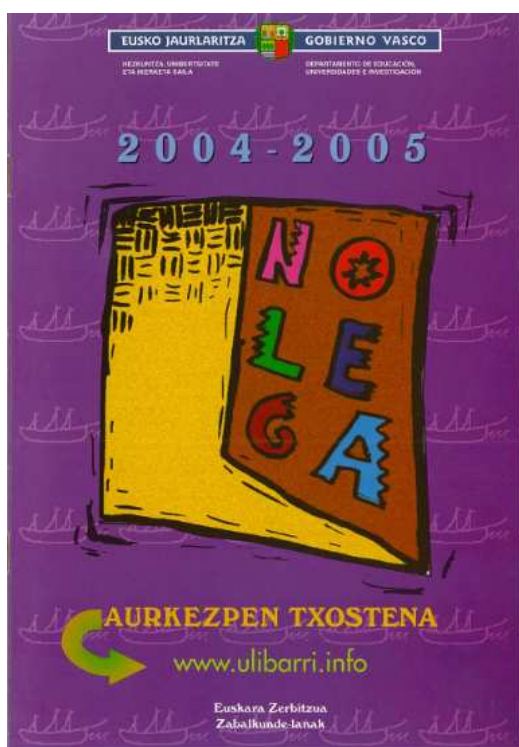
⁸ Izan ere, aurtengo argitalpenean agertutako datu hauek iazko ikasturtean betetakoak dira. Alegia 2010-2011ko txostenean 2009-2010 ikasturteko deialdietan irailtik ekainera bitartean NOLEGako deialdi guztietako parte-hartzea biltzen da.

Ulibarri programaren ibilbide osoaren ikuspegia, 1996-1997 ikasturtez geroztik gaur artekoa, izan nahi bagenu eta datuak urtez urte gehitzen doazela jakin arren, bide-erdiko 2003-2004ko zenbakiak (3.16 Irudian agertzen direnak) batez besteko kopuru gisa hartuko bagenitu, 14 urteko ibilbiderako kalkuluak 3.1 Taulan azaltzen diren kopuru bikainetara eramango gintuzkete.

1.1 Taula

Ulibarri programa: 14 urteko kopuruak

	2003/2004ko kopuruak	Guztira 14 urtean
Ikastetxe	369	5.166
Irakasle	12.133	169.862
Ikasle	173.913	2.434.782



NOLEGA PROGRAMAREN ZENBAIT DATU 2003-04

HIZKUNTZA NORMALKUNTZA	IKASTETXE KOPURUA	GELA KOPURUA	IRAKASLE KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Hizkuntza Normalkuntzako Proiektuak	369	8.089	12.133	173.913

DIRULAGUNTZA DEIALDIAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	SAIO KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Ahateko Antzerkizmina	335	2.917	1.797	49.665
* Eskola Antzerkizmina	235	653		10.429
* Eskola Bertso-lanketa	205	500		8.612
* Eskola Kontagietza	204	758		13.778
* Kontagietza	51	162		2.688
* Irratziak	112	804		14.158
Ikastetxe Karpetak Eliztzak (KE)	291			90.897
Euskal Girotsu Egonaldiak (EGE)	149	632		12.428
Ikastetxeen arteko binakako liburak (KABI)	44	71		1.411

HITZARMEN BIDEZKO ESKAINTZAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	SAIO KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Adaskatutako Eskaintzak (EIE)			329	13.160
Euskara Zine Arretokara (EAKO)	309	3.731	249	57.813

EUSKAL GIROTZE BARNETEGIAK	HIZKUNTZA EREDIA	EGONALDI KOPURUA	EGUN KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Akizoa	B	27	5	680
Pentzia	B	27	5	634
España	A	27	5	677
Segura	D	27	5	698
Elgoibar	D	27	5	728

LEHIAKETAK	IKASTETXE KOPURUA	TALDE KOPURUA	IKASLE KOPURUA
Urtzuna			525
Barriola	57	12.168	2.420

3.16 Irudia. 2004-2005 NOLEGA: Aurkezpen Txostena eta 2003-2004ko datuak. Iturria: Eusko Jaurlaritza (2004c), Zabalkunde lanak.

Beste hainbeste esan daiteke ikasleen Ulibarri barneko NOLEGAko deialdietan izandako parte-hartzeari buruz. Aurtengo datuak ikusirik, eta 2003-2004 ikasturteko datuak batez bestekotzat harturik, 3.2 Taulako kopuruak agertzen zaizkigu.

1.2 Taula

NOLEGAKo deialdietan ikasleen parte-hartzea, 14 urteko kopuruak

Deialdiak	Ikasle kopuruak 2009-2010	Ikasle kopuruak 2003-2004	Guztira 14 urtean
Ahozko adierazmena	69.2004	49.665	695.310
Ikasgelaz kanpoko ekintzak (IKE)	116.509	90.897	1.272.558
Euskal Girotze Egonaldiak (EGE)	16.935	12.428	173.992
Ikastetxeen arteko binakako loturak (IKABIL)	4.222	1.411	19.754
Idazleak Ikastetxeetan (EIE)	16.724	13.160	184.240
Euskara Zine Aretoetara (TINKO)	80.205	57.813	809.382
Euskal Girotze Barnetegiak	3.163	3.417	47.838
Urruzuno narrazio lehiaketa	336	525	7.350
Abelino Barriola deklamazio lehiaketa	2.060	2.420	33.880

Irakasle-jendearen taldean antzeko zerba it ikusi dugu, arestian esan denez, proportzio berdintsuetan egin dute gora Ulibarri programako parte-hartzean. Horrezaz gain, Ulibarri programa eta IRALE deialdietako parte-hartzean, zuzeneko loturarik aurkitu ezin badaiteke ere, zeharka bederen, iradoki daiteke, lan honetako 2. kapitulu an aipatutakoaren arabera, 1996-1997tik aurrera IRALEren bidez egindako goi-ikastaroetan parte-hartu duten ikasketarien kopuruak etengabe gora egin dutela, berdin ordutegiz barruko zein ordutegiz kanpoko ikastaroetan. Honen harira dator *Ulibarri programa. 2006-2007 ikasturtea: Balantzea-Memoria* (Artola, Izagirre & Larrañaga, 2007) deritzon txostenean, honako aipamen hau egitea:

IRALEk bere aldetik, alfabetatze eta euskalduntze beharrei erantzuteaz gain, Ulibarriren programaren bitartez antzemandako beharrei erantzuten hasia da azken urteotan, hots, R eta H motako ikastaroen bitartez. Ikastaro hauek hizkuntzazko prestakuntzari erantzuteaz gain, euskararen erabileran eragin dezaketen beste prestakuntza beharrei ere erantzuten diete. (2007: 11)

Oro har, beraz, datu gordinak zenbakitan handiak dira, oso handiak EA Eko oinarritzko hezkuntza-alorreko populazio osoaren tamainaren arabera: EAEn dauden ikastetxe guztien erdiak baino gehiago dira egun Ulibarri programan murgilduta dabiltzanak. Irakasle eta ikasle kopuruei erreparatuz, berriz, ez dira heltzen dauden guztien erdira ez lehenak ezta bigarrenak. Aldekoak eta Gardnerrek 2002an ziotena, beraz, gaur egungo egoerari ere berdintsu erantsi dakiok e:

No new calls have since been published, in part because the structure set in place to run the programme is working at the limits of its capacity.[...] In short, the programme has achieved undoubted success at this level and clearly responds to a perceived need. (2002:349)

Izan ere, Ulibarri programako deialdi berririk ez da ireki, aitzitik, urterik urte ikastetxe gutxi batzuek jarraitzen dute programara hurbiltzen, eta beste apur batzuek programa uztea erabakitzen dute. Batez beste, urtero, hamar dozena bat ikastetxe

gehiago sartzen dira programara, halaber, hasieratik abian jarri zen laguntza egiturak asko gehiago ez du onartzen. Horrez gain, 323/2003 Dekretuan, 5. artikuluan, administrazioaren betebeharrak eta laguntzak xedatzen direnean, hurrengo agintzen zaie ikastetxeei:

Bere zereginen aurre egin ahal izateko ordu-liberazio jakina ikastetxeko HNATak (hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoak) izango du bere irakaslanean. Ordu-kopurua Dekretu honen 16. artikuluan zehaztutakoaren arabera izango da eta ondoko ezaugarriak izango ditu ikastetxearen titularitatearen arabera.

a) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren titularitatepeko herri-ikastetxeetan HNATak astean zehar izango duen ordu-dedikazioa kontuan hartuko du Sailak. Gainontzeko programen lan-kargaz eta ohiko ratioez gainera gehigarriko kontaketa ekarriko du HNATa programa honetan ari izateak. (EHAA, 2003.12.31: 25409)

HUISek titularitatepeko Haur eta Lehen Hezkuntzako herri ikastetxeei agindutako ordu-dedikazioaren gehigarriko kontaketa ez da gauzatu. Hau da, antolamendu zailtasunak bitarteko direla, Haur eta Lehen Hezkuntzako herri ikastetxeetan ez da ordu liberaziorik lortu Ulibarri programan parte hartzeagatik. Ondorioz, kurtso hasieran ikastetxean egin daitezkeen antolamenduaren arabera, HNATak beste zeregin askoren artean egiten diren aurre HNPa betebeharrak ere. Hauexek izan da, oroz gain, programatik irten diren Lehen Hezkuntzako ikastetxe apurrek programa uzteko agertu duten arrazoi nagusia.

Nolanahi ere, programan murgilduta dabilen ikastetxe, irakasle eta ikasle kopuruak ikusita, alde batetik, eta, dauden laguntza-bideak, bestetik, Ulibarri programak arrakasta handia lortu duela esan daiteke. Bertako partaide diren gehiengo handi batek hasiera-hasieratik barruan dihardu hezkuntza-komunitatean hautemandako euskararen mintzajardunaren gabeziari erantzun nahian.

323/2003 Dekretuak 19. artikuluan agindutakoari erantzunez, 2007-2008 ikasturtean hezkuntza-administrazioak egin du Ulibarri programaren orotariko ebaluazioa. *Ulibarri programa. 2006-2007 ikasturtea: Balantzea-Memoria* deritzon txostenak aurreikusten zuen modura:

2007-08 ikasturtean, Dekretuak dioenaren arabera, Ulibarri programaren azken 4 urteak ebaluatu behar dira. Egia esan, aurreko

ebaluziorik izan ez denez, programaren orain arteko ebaluazioa izango dela uste dugu neurri handi batean. Ebaluazio aldi honetarako oinarri ere bihurtzen ari dira ikasturte honetako dokumentu hauek. Ebaluazioa egin ondoren, ezinbestekoa ikusten dugu urte anitzetako proiektzioa izan duen plan estrategikoari heltzea eta adostea hurrengo epealdi baterako. (Artola, et al., 2007:3)

Kanpoko aditu baten laguntzaz gauzatu zen 2007-2008 ikasturteko Ulibarri programaren ebaluazioa (Garaialde, 2008), eta, prozesuaren helburu nagusien artean honako hauek zeuden, besteak beste, programaren eraginkortasuna ikertzea eta asebetetze maila neurtzea, programaren emaitzak mugatzen dituzten ahuleziak eta oztopoak identifikatzea eta etorkizunerako hobekuntzak proposatzea.

Aipatutako ebaluazioan erabilitako informazio iturri nagusiak hiru izan ziren; hala nola, Euskara Zerbitzuaren eskura zegoen informazioa, Ulibarri datu basean 2002-2003 eta 2006-2007 bitartean 5 ikasturteko ikastetxeen memorien ustiaketa, eta, azkenik, programaren indargune, ahulezia eta hobetzeko lehentasunei buruz %82 HNATk (%73 HNBk) galdetegi bidez emandako iritziak.

Honenbestez, Ulibarri programaren emaitzei eta eragileen asebetetze mailari buruz, ebaluazioan agertutako indargune eta ahulezia batzuk honako hauek dira:

Emaitza onenak ikastetxearen esku dauden arloetan lortu dira (antolakuntza, normalkuntza erabakiak, kanpo harreman hizkuntza, harremanak beste eragileekin). Maila apalagoan, baina oraindik onargarrian, gelaz kanpoko ekintzak eta irakasleen euskara (prestakuntza eta erabilera) aurkitzen dira. Emaitza kaskarrenak ikastetxearen eskutik nolabait ihes egiten duten arloetan agertzen dira (ikasleen, gurasoen eta langile ez-irakasleen euskara prestakuntza eta erabilera mailetan). (Garaialde, 2008:4)

Izan ere, gaur egun eremu instituzionala eta eskolako kideen prestakuntza eta erabilera deritzegun eremuetan nabarmendu ziren 2008an emaitza onenak. Ahulenak, berriz eskolako kideen artean *ikasle, guraso eta langile ez-irakasle* eragin esparruetan, hain zuzen ere. Indargune nagusien artean, galdetegi bidez jasotako erantzunetan agertu den adostasunari erreferentzia eginez, talde lana, egitura egonkorra eta HNT/HNATen motibazioa identifikatzen ditu Garaialdek (2008). Maila apalagoan prestakuntza, material egokiak eta norabide argiak edukitzea. Dena den, ahuleziak ere agertu ziren. Ahulezien multzoan bi azpimarratzen dira, hala nola, lanaren sakabanaketa, ikastetxeen kopuru eta aniztasun aldetik eta ekintzen ugaritasunaren aldetik, eta, hezkuntza-

administrazioko aginte-iturri ezberdinetatik jasotako irizpide eta lehentasunen arteko kontraesanak.

Hona goiko emaitza eta balorazioen argitan Ulibarri programaren etorkizunerako Garaialdek (2008) agertu zituen hobekuntza proposamen nagusiak lau ardatzetan bilduta:

- a. Indargune legez identifikatu den elkarlana indartzen jarraitzea, elkartruckerako bideak erraztuz eta sendotuz, eta honen osagarri prestakuntza eta aholkularitza ikastetxeetara hurbiltzea.
- b. Programaren egituran dauden beharrian ugarietara egokitzea.
- c. Hausnarketa estrategikoaren bidez programa osorako ardatz nagusiak zehaztea.
- d. Prozeduraren aldetik, lau urteko proiektuaren memoria egitea ondorengo planaren abiapuntua izan dadin.

Ebaluazio orokor horrez gainera, han-hemengo Ulibarri programaren eskualdez eskualdeko balorazio kualitatiboak ere egin dira, hala nola: udalerrri bakarreko ikastetxeak eta udal zerbitzuak normalkuntza bidean gauzatutako elkarlanaren nondik norakoak, eskualdeko lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeetako HNParen bilakaera eta mankomunitateko ikastetxeen HNPen ondorioz gertatu den eraldaketa (Ibarretxe, 2004; Gallaga, Ibarretxe & Rekalde, 2007; Aldekoa, 2011). Dena den, goiko adibide horien helburua programaren balorazioa egitetik kanpo dago; han-hemengo balorazio saio horiek, batez ere, 323/2003 Dekretuko 18. artikuluan ezarritakoari jarraituz, arloan egindako ekarpenak eta proiektuari buruzko informazioa gizarte mailan aurkezteko eta hedatzeko ahaleginak izaten baitira.

Esanak esan, oraindik ez dugu lortu 2002an Aldekoak eta Gardnerrek ebaluazio maila honetarako agertzen zuten galdera gakoari erantzutea: “Central question at this level of analysis is whether the Ulibarri program has been able to influence the degree of use of Basque by schoolchildren” (2002: 349). Nolanahi ere, eskuartean daukagun lanaren egiteko nagusia horixe bera da: 10 urteko ibilian HNPa garatu duten hezkuntza-komunitateko kideen artean euskararen erabileran, ahozkoan zein idatzian, eraginik agertzen den aztertzea eta, baiezkotan, zein *continuum* edo zein eremutan eta zer proportzioan. Honenbestez, goiko galderari lan enpirikoari dagokion bigarren partean eta emaitzen eztabaidari dagokion azken kapituluan erantzungo diogu.

2.3.2. Ulibarri programak hezkuntza-sisteman izan duen eraginaren balorazioa

Ulibarri programaren eragina hezkuntza-komunitateko kideen arteko euskararen erabilera idatzian eta ahozkoan ebaluatzea lortu ez bada, are konplexuagoa da Ulibarri programak hezkuntza-sistema osoan eraginik izan duen jakitea, Aldekoak eta Gardnerrek (2002) ziotenez:

Following Zalbide (2000) and leaving the evaluation of Spanish language and academic content objectives aside, we can point to a hierarchy of objectives as far as Basque itself is concerned, ranging from attracting students to partially or wholly Basque programmes of instruction, through individual language learning as reflected in school tests, to ethnolinguistic continuity initially represented by use of the language by the pupil. It is nevertheless impossible to isolate the specific contribution of the Ulibarri programme. (Aldekoa & Gardner, 2002: 350)

Orain, lehen bezala, ia-ia ezinezkoa da ikasleen hizkuntza-gaitasunetan edota mintzajardunean Ulibarri programaren edo ikastetxeetako HNPararen eragina bakartzea. Dakitenek diotenez eta dagoeneko geuk ere ondotxo dakigunez, ikasleen eskola giroko hizkuntzaren erabileran aldagai ugari du eragin eta aldagai horien artean batzuek beste batzuek baino pisu gehiago hartzen dute (Martínez de Luna et al., 2009). Ulibarri programako HNPak aldagai garrantzitsuetan hartzen du esku, besteak beste, euskarak ikastetxean duen estatusetan, euskararen ezaguera ziurtatuko duen irakaskuntzan eta kideen gelaz barruko zein gelaz kanpoko mintzajardunean; aitzitik, ezin jakin ziurtasunez benetan eragiten duen ala ez. Eta, ziurtasun falta horren harira datoz, hain justu ere, Grinen eta Vaillancourten (1999) hurrengo hitzak:

These language status indicators, favourable as they may become as a result of language policies, only create better conditions for minority language use; in and of themselves, they do not guarantee that minority language use will actually increase. (1999: 5)

Bestalde, Grinek eta Vaillancourtek (1999) erabili duten ebaluazio ereduan lehendabizi, ekimenaren dimentsioa eta ondoren prozesuaren kostuak aztertzen dituzte. Bi aldagai horien arteko erlazioaren arabera, dena delako ekimena baloratzeko informazioa eskura daiteke. Eredua bera gure zereginera egokituko bagenu, Ulibarri programaren dimentsioa, dagoeneko jorratu duguna, programa-kostuak eta aurreko bien arteko erlazioa aztertu beharko genituzke.

Ikusi berri dugu Ulibarri programaren dimentsioa handia dela (EAeko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxe erdiak, irakasle ia erdiak eta ikasle ia erdiak), oso handia gainerako berrikuntza eta prestakuntza programekin alderatzen badugu; Ulibarri programaren kostua, berriz, badakigu unibertsitate aurreko irakaskuntzako gastu arrunta osoaren % .33 ingurukoa dela (Garaialde, 2008). Honenbestez, asko erratu gabe esan genezake programaren helburu/dimentsioaren eta inbertsio proportzionalen arteko erlazioa positiboa dela.

Ulibarri programaren dimentsioaz ari garela, hezkuntza-sisteman Ulibarri programarekin, parez pare, agertutako beste hainbat gako, zuzen edo zeharka, programaren eragina izan direla pentsa daiteke. Esaterako, 1996-1997 geroztik irakasleen IRALEko goi-mailako ikastaroen eskaeraren igoera, NOLEGA deialdien eskaeren igoera edota ikastereduen birmoldaketa eskaerak, besteak beste. Azken horien artekotzat har daiteke Euskadiko Eskola Kontseiluak berak egindakoa eta jarraian agertzen den iritzian bildutakoa: “Horrenbestez, Kontseiluak berretsi egiten du hizkuntza-ereduen egungo markoa gaintzeko premia, Euskadiko ikasle guztien hizkuntza-konpetentziak hobetzeko, behar besteko mailak eskura ditzaten. Aldi berean, Sailari eskatzen dio, akordioan oinarritutako beste lege-esparru baterako prozesua abian jartzea azter dezala” (Eusko Jaurlaritza, 2010b: 57).

Premia berdinei erantzuteko, beste hainbat adituk eta eragilek (Cenoz, 2009; Iza, 2010; Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 2009; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009, 2010) antzeko proposamenak eta interbentzio neurriak aholkatzen dituzte. Halako gomendio eta eskaerak, hein handi batean, euskarari eskainitako denbora eta kalitatea hobetzeko helburuari lotzen zaizkio. Hau da, ikastetxe orduetako denbora unitate gehiagotan euskara erabiltzeko eta toki askotarikoagoetara (funtzio edo erregistro gehiagotara) zabaltzeko. Eta horixe bera ere, Ulibarri programaren eraginkortasuna neurtzeko modu bat dugula diote Grinek eta Vaillancourtek:

The outcomes of these policies, in line with the formal model, will be evaluated in time units, where the amount of time spent doing things in the minority language (instead of the majority language) is a convenient unit of measurement that will enable us to compare the effectiveness of different policies. (Grin & Vaillancourt, 1999: 7)

Guk dakigula, ez dago oraindik, ordea, denbora unitateen azterketa ahalbide dezakeen neurketarik. Eskola-alorrean euskararen erabilera azken hamarkadan sarri neurtu da (Altuna, 2003; Erriondo et al., 1993), *Brankaren* bidez ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-komunitate osoarena (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) eta, dela urte gutxi ikasleen erabilerarena *Arrue* ikerketaren bidez (Martínez de Luna et al., 2009), alabaina, konparazioetarako ezinbestekoa den oinarritzko lerrorik ez dugunez gero, Ulibarri programatik kanpo ari diren ikastetxeetako neurketarik ez dagoenez gero alegia, ezin jakin emaitzetan zeintzuk diren Ulibarri programaren eraginari egotzi dakizkiokeen aldeak eta zeintzuk beste aldagai batzuei egotzi beharrekoak.

2.3.3. Ulibarri programaren eragina euskararen indarberritzean

Ulibarri programak hezkuntza-sisteman izan duen eragina neurtzea zaila bada, are zailagoa da gizarte osoko euskararen indarberritzean duen eragina ebaluatzea; programak dozena-erdi urteko ibilia egin zuenean, 2002an, Aldekoak eta Gardnerrek zioten bezala:

BAC census figures suggest an upturn in the number of Basque speakers. This is widely attributed to the effect of Basque language schooling [...]. Evaluations of language use [...] also suggest a net improvement. The contribution of the Ulibarri programme to this achievement is not easily measurable, but internal evaluations have thrown up a number of desirable outcomes outside the immediate sphere of the school. (Aldekoa & Gardner, 2002: 351)

Oraintsu ikusi dugu adituak Ulibarri programatik datozen emaitzak eta udalerrietako bilakaera demolinguistikoaren arteko harremanak ikertzen hasiak direla dagoeneko (Erriondo & Isasi, 2011). Nolanahi ere, jakin badakigu, hizkuntza-ukipenaren bilakaeran denborak funtsezko garrantzia duela eta mintzaldatzeak alderantzikatzeak denboraz gain ekina eskatzen duela. Bestela esanda, euskararen “erabileraren auzia ez dela joko-zelai teoriko batean erabakiko, baizik eta eguneroko praktika planifikatuarenean” (Eusko Jaurlaritza, 2009), horregatik aurreikusten dugu Ulibarri programa bezain ongi planifikatutako praktika sistematikoek udalerrri zein gizartean epe luzera eraginak agertuko dituztela.

Horrez gain, baina horren harira dator Grinek eta Vaillancourtek (1999) bi eraginkortasun maila bereiztea gomendatzen dutela; bata, *effectiveness* delakoa edo egindako inbertsioen edo jarritako baliabideen araberrako lorpenei lotua, arestian aipatu

duguna, eta, bestea, *efficiency* delakoa edo dauden aukera guztien artean irtenbide onena aukeratzea. Azken honi buruz honako hau diote: “the efficiency of a policy can only be judged in relation with society’s objectives, and the formulation of these objectives is a political process” (Grin & Vaillancourt, 1999: 3-4). Horrenbestez, *efficiency* delako irizpideari jarraituko bagenio, Ulibarri programaren gizarte mailako eraginkortasuna ebaluatzeko, asko erratu gabe, esango genuke gizartearen interes eta kezkei, bederen, erantzun diela Ulibarri programak eta gizarte-dimentsioaren ikuspegitik hezkuntza-sistema osoan, gutxienez, izan duela eragina.

Gainera, hizkuntza-politikaren baitan legediak arautu eta xedatzen dituenak gizarteak adierazitako helburu gisa hartzen baditugu –*society’s objectives*–, 10/1982eko Oinarrizko legeak dioenez euskara, gure nortasunaren erakusgarri nabarmenena eta behinena delako, eta, ezagutzaren eta erabileraren bidez, gizabanakoak bertan erabat bertakotzeko bidea ematen duelako, Ulibarri programak gizarteko helburu bati ari zaio erantzuten: ikasleen euskalduntzearenari, hain zuzen ere.

Gure artean, gizartea euskalduntzea eta euskararen erabilera sustatzea 1979ko Euskal Autonomia Estatutuaz geroztik hainbat politikari, administrari, eragile eta elkarteren helburuetariko bat da, legeek, adierazpenek eta argitalpenek agertzen duten bezala. Oro har, ikusi berri dugunez, biztanleriaren “% 64.7 euskararen erabilera sustatzearen aldekoak dira, % 24 ez alde ez aurka eta % 11.2 aurka daude” (Eusko Jaurlaritza, 2008:64). Antzeko zerbait uler daiteke adierazitako euskararen aldeko jarrerei buruz, (Amorrortu et al., 2009; Lasagabaster, 2003; Madariaga, 1994). Honenbestez eta *efficiency* delako bigarren motako eraginkortasunaren ikuspegitik, zalantza gabe esan genezake Ulibarri programa gizarteko eskaera eta helburuei erantzuten ari zaiela.

Alabaina, jakin badakigu, 10/1982 Legearen azken xedea integratzailea dela; alegia, euskararen gizarteratzea dela, ez hezkuntza mundura mugatzea: *ezagutzaren eta erabileraren bidez, gizabanakoak Elkartean erabat bertakotzeko bidea dela* (EHAA, 1982.12.16: 3138). Legearen xedeari jarraiki, hainbat udalerritan, *EBPN* planen babespean eta udaletxeko normalkuntza arduradunen gidaritzapean, arestian aipatutako udal batzordeak osatu dira (Arruti, 1993; Eusko Jaurlaritza, 1999a; Ibarretxe, 2004). Jakin, badakigu, udal batzorde horien ekimenek euskararen gizarteratzea bilatzen

dutela: “Euskararen aldeko auzogintza eta zerbitzugintza dira, hurrengo hamar urteotan, bai herri-aginteeek bai euskararen aldeko taldeek egin beharreko ahalegin garrantzitsuenak” (Eusko Jaurlaritza, 1999a). Eta, antzeko helburua duela Katalunian abian dagoen *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* deritzon egitasmoak (Generalitat de Catalunya, Departament d’Educació i Unibersitats, 2006). Hizkuntza eta kohesioa xedetzat dituen plan horri jarraiki, eskola eta gizartearen arteko loturak bilatu eta indartzeko hainbat ekimen eder antolatu dituzte (Bargalló, 2008; Clos et al., 2008; Quintana, 2008; Subirats, 2002, 2003). Gainera, Katalunian jorratutako praktikek gurean ere, han-hemenka, oihartzuna izan dute (Aldekoa, 2005; 2007; Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 2009; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009, 2010).

EBPNtik bultzatutako udal batzordeen ahaleginei eta *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (2006) deritzonak piztutako esperientziei ezer kendu gabe, ezin daiteke esan gurean udalerrria eta eskola lotzeko ahaleginak sortu berriak direnik. Hemen ikasleen euskalduntzea “gizabanakoak Elkartean bertakotzeko bidea dela” 1982ko Oinarrizko Legeak aurreikusitako helburua zen eta, hamarkada osoan egin ahalak egin arren, 1990ean, helburu hori ez zela erabat lortzen ikusteak ireki zien bidea irakaskuntza eta herri-ekimenak lotzearen aldeko saioei (Arbulu, 1993; Arejolaleiba, 1993; Arruti, 1993; Iriondo, 1993, Sánchez-Carrión, 1980). Harrezkero, gazte-jendea eta inguru hurbileko testuingurua lotzen duten ikerketa eta argitalpen ugari egin dira gurean (Baraibar & Boan, 2007; Basurto et al., 2011; Berriotxo, 2000, 2007; Eizmendi et al., 2007; Esnaola & Eguibar, 2007; Eusko Jaurlaritza, 1996; Jauregui, 2007; Larrañaga, 2000; Martínez de Luna, 1996, 2000; Mendiguren, 2007; Pérez, 2007; Plazaola, 2007). Esanak esan eta ikerketak ikerketa, berriz ere konplexua da, agian ezinezkoa, Ulibarri programaren eragina goiko adibide horietan aurkitzea.

Orain, lehenengo kapituluan orraztu ditugun teorien ekarpenetatik jaso, bigarren kapituluan gainbegiratu dugun euskal irakaskuntzak egindako ibilbidetik ikasia, eta, azkenik, hirugarren honetan egin dugun Ulibarri programaren berrazterketa gogoan hartuta, lan honen zati enpirikoari emango diogu hasiera.

BIGARREN PARTEA:
IKERKETA ENPIRIKOA

4. KAPITULUA. OINARRI TEORIKO ETA LAN ENPIRIKOAREN ARTEKO LOTURA

- 1. Lehenengo ataleko ekarpenak**
- 2. Bigarren ataleko ekarpenak**
- 3. Hirugarren ataleko ekarpenak**
- 4. Lan enpirikoarekiko lotura**

OINARRI TEORIKO ETA LAN ENPIRIKOAREN ARTEKO LOTURA

Atal honen helburua aurrekoetan esandakoaren laburpena egin eta hurrengoetan azalduko den lan enpirikoarekin dituen loturak aurkeztea da. Asmo nagusia ez da dagoeneko esandakoa berriz azaltzea ideien arteko loturak bilatzea baizik.

Arratia eta Nerbioaldeko hogeita hamar ikastetxeetan dozena bete urtean garatu diren HNP proiektuen eragina aztertzea da lan enpirikoaren xedea. Nolanahi ere, horretarako ezinbestekoa egin zaigu lehenik eta behin kontzeptuak argitzea eta jokozelaia definitzea, ondoren EAEko hezkuntza-alorrean gaiak izan duen bilakaera deskribatzea, eta, azkenik, HNPaik gidatzen dituen Ulibarri programaren xehetasunak definitzea. Hiru multzo horiek osatu dituzte lan honetako lehen hiru atalak.

Eskuarteetan daukagun lanaren zati enpirikoaren azalpenari eskainiko dizkiogu bigarren parte honetako hurrengo hiru atalak. Lehendabizi, aurreko orrialdeetan egin den ibilbide teorikoa eta bigarren parte honen arteko loturak laburtuko ditugu. Horretarako, erabili den ikerketa-metodoari erreparatuko zaio. Ondoren, jasotako emaitzei eskainiko diegu beste atal bat, eta, azkenik, emaitzen eztabaidari ekingo diogu.

Oro har, lan enpiriko honetan bi zati bereizi ditugu. Lehena eta nagusia den horretan, lagineko ikastetxeetan ezarri dituzten Hizkuntza Normalkuntza Proiektuen eragina aztertzen da. Horretarako lagina osatzen duten ikastetxeen hasierako diagnosiko emaitzak eta ondorengo planen hamar urteko jarraipena egiten da. Zati honek ikuspegi longitudinala du; zuzenago esanda, batez ere zeharkako ikuspegia edo transbersala darabil. Alegia, ikastetxeetan hasierako diagnosirako hartu genuen lagina, denborak aurrera egin ahala, ikastetxeko eremu batzuetan aldatzen joan da, eta, ondorioz, lau urte geroago hartu dugun bigarren laginean osagarri berdinak aurkitu arren, kide ugari aldatu zaizkigu, eta berdina esan daiteke hirugarren diagnosirako hartutako laginari buruz. Ikerketa modu horrek denboraren koordenatuan gertatutakoari buruz informazioa ematen digun arren, geruzaz geruzako kalkuluak eta erkaketak ez ditu errazten, hortaz abantailak eta zailtasunak dakartza ikerlariarentzat.

Kontuak kontu, derrigorrezko hezkuntzan saihestezina da laginaren aldakortasuna urteak aurrera egin ahala. Ezin izan dugunez laginaren aukeraketan esku-

hartu, ikerketaren diseinua osatzeko eta sakontzeko, lagineko ikasleei eta irakasleei begira, bi ataza osagarri landu ditugu. Lehen ataza gehigarrirako, bigarren hezkuntzako ikastetxeetan ikasle nerabeez osatutako azpilagin bat hartu da, adin horretako gizarte-irudikapenek euskararen erabileran izan dezaketen eragina aztertzeko. Horretarako, ikasleen hasierako erabilera indizeak eta euskararekiko gizarte-irudikapenak neurtu dira, ondoren hiruhilabeteko interbentzio plana diseinatu eta ezarri da, eta, bukatzeko, berriz, aldagai berberak neurtu dira. Bigarren ataza osagarrian, irakasleen hizkuntza-gaitasunaren aitorpenak bildu ditugu, ondoren lau urtean irakasle horien IRALE ikastaroetan parte-hartzea behatu eta bildu da, eta, azkenik, berriz ere irakasle berdinei euren hizkuntza-gaitasunari buruz galdetu zaie. Azken bi ataza hauek epe laburragoan gauzatu direnez gero, bertako partaideak, interbentzioak eta emaitzak askoz ere ikerlariaren kontrol handiagoarekin bete eta bildu dira.

Jakina da epe luzeko ikerketak zailtasun ugariarekin aurkitzen direla. Are zailagoa da ikerketako partaideek pertsonak izan ordez, ekosistema egitura dutenean eta beste sistema handiago baten zati direnean. Lehenengo atalean esan den bezala, jakin badakigu lagineko ikastetxe –edo hezkuntza-komunitate– bakoitza konplexua dela, ekosistema oso bat osatzen duela eta etengabeko aldaketan dagoela. Dagoeneko esan dugu baita ere, etengabeko aldaketan eta inguruarekin harremanetan egoteak ziurtatzen diola jarraipena. Aldaketek, ordea, prozesuaren emaitzen irakurketan hainbat zalantza sortzen dizkigute, ez baitugu ziurtasunik gertatutakoak zorizkoak, hezkuntza-administrazioaren indarrez bultzatutakoak, beste prozesu batzuen ondorioz sortu ala HNPko interbentzioaren eraginez jazo diren.

1. Lehenengo ataleko ekarpenak.

Lehenengo atalaren hasieran ikastetxe bakoitzak eite konplexua osatzen duela esan dugu, atal, alor eta kide ugari osatua dagoen hezkuntza-komunitatea. Aztertu nahi den prozesua hezkuntza-komunitate mailakoa denez gero, zailtasun hori onartzen duen ikuspegia ezinbestekoa zaigu, horregatik, hain zuzen ere, hartu dugu Kaplanek eta Baldaufek (1997) darabilten ekosistemarena, gure lanak, eurenak bezalaxe, hizkuntza-plangintzarekiko lotura zuzena duelako. Horrenbestez, ikastetxe bakoitzak osatzen duen ikastetxeko ekosistema irudikatu dugu, bertan aurkitzen diren esparru, kide, harreman eta hizkuntza anitz kontuan hartzeko.

Ekosistemaren irudiak erakusten digu gure ikastetxe bakoitzean lege-markoak ezartzen duen bi hizkuntza ofizialez gain, egunero gertatzen diren egoera ugaritan bi, hiru edo hizkuntza gehiago erabiltzen direla. Horregatik, edozein dela aztergaia, ikastetxeko ekosistema aztertzeke eredu zabala behar dugu, ahal delarik gure antzeko egoeretan dauden beste herrialde batzuekin esperientziak, jakintzak eta hutsegiteak konpartitzera eramango gaituena. Horrenbestez, *Continua of biliteracy* deritzon erreferentzia markoa erabiliz, EAEko hezkuntza-sistema elebidunaren eta Ulibarri programaren bilakaera aztertzen ahalegindu gara, hain zuzen ere.

Hornberger (1996, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2007) eta Hornberger eta Skilton-Sylversterrek (2000, 2003) proposatutako *Continua of biliteracy* ereduaz azaldu da. Ereduaren aurkezpenarekin batera, *continuum* kontzeptuaren jatorria eta bere erabilgarritasuna punta-muturreko bi egoeraren artean egon daitezkeen beste hainbat une izendatzeko aipatu da. *Continua*-ren ikuspuntuak, gainera, izendatzen ditugun une horiek ez direla estatikoak, diskretuak edo finituak baizik eta dinamikoak, aldakorak eta progresiboak direla adierazten du. *Biliteracy* hitzaren definizioa honako hau zela esan dugu: “the use of two or more languages in or around writing” (Hornberger, 2003a: xii). Alegia, hizkuntza bat baino gehiagoren idazkizko edo idatzizkoaren inguruko erabilera. Hizkuntzaren idatzizko edo idatziaren inguruko erabilera aurreikusteak zuzenean irekitzen dio bidea eskolari, irakurketa-idazketaren garapenari, eta, baita ere, ikasgai guztien ikasbide izateari.

Azaldu dugu baita ere, *Continua of biliteracy* ereduaz hezkuntza-alorreko hizkuntzen irakaskuntzaren arloan sortua zela eta bereziki bi hizkuntza edo gehiagoren alfabetizazio prozesuan: “to guide educators, researchers and policy-makers in designing, carrying out and evaluating educational programs for the development of multilingual learners, each program adapted to its own specific context, media and contents” (Hornberger, 2003a: xii).

Irakaskuntza eleanitza eskaintzen duen hezkuntza-sistemaren testuinguruan hizkuntza-ukipen fenomenoak gertatzen denean, ezaugarri horri halaberrez erreparatu behar zaio (Cenoz, 2009; Fishman, 1965, 1991; Gorostiaga, Balluerka & Isasi, 1996; Zalbide, 2010). Horregatik hain justu ere, ezinbestekoa dugu EAEko hezkuntza-bidezko hizkuntzen irakaskuntza testuinguruko hizkuntza-plangintzan txertatzea; helburu

horrekin, hain zuzen ere, laburtu ditugu albo-diziplina horren oinarri teoriko eta kontzeptualak.

Hizkuntza-plangintzaren teoriak eta kontzeptuek egoerak deskribatzeko balio dute (Zalbide, 2003), batik bat makro mailako testuinguruan. Egoera zehatzetan gauzatutako planen eragina neurtu eta deskribatzeko, ordea, beste bitarteko batzuk behar izan ditugu, eta horien ainguraketa teorikoei ere ezinbestean egin behar izan diegu erreferentzia: eredu matematikoari (Alvarez-Enparantza & Isasi; 1994; Alvarez-Enparantza, 2001; Isasi & Erriondo, 2008a; Isasi & Iriarte, 1998).

Halaber, *Continua of biliteracy* ereduaren marko integratzailea erabili ahal izateko, lehenik eta behin, ikuspegi makroa aztertu behar da, zeinen bidez EAEn garatu den hizkuntza-plangintzaren baitan (Eusko Jaurlaritzak, 1999; 2009) hezkuntza-alorrak bete duen ibilbidea eta hartzen duen tokia aztertu ditugun (Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 1999, 2007a, 2010). Ibilbide horren erdi aldera, gutxi gorabehera, ikasleen euskarazko mintzajardun eza gizarteko eragile ugariarentzat kezka askoren sorburu bilakatu zen. Kezka eta eskaera horiek jasotako erantzuna ikuspegi makrotik aztertuko dugu (Eusko Jaurlaritzak, 1990; 1990b; 232/2003 Dekretua), azalpen makro horien argitan, ikastetxe bakoitzak egiten dituen mikro plangintzak hobeki uler daitezkeelako.

Ahal izan den guztietan, makro zein mikro mailako azalpenetan teoria, kontzeptu eta izendapen berdinak erabili ditugu. Izan ere, lanaren lehen zatian aztertutakoek Ulibarri programako HNP bakoitzaren ibilbidea ikuspegi longitudinalean aztertzen lagundu behar digute. Hau da, ekosistemako aldaketak denboraren koordinatuan jartzen eta makrosistemako hizkuntza-plangintza eta hizkuntza-politikaren baitan kokatzen. Ikuspegi luze eta zabal horrek, batetik HNP bakoitzari hausnarketarako bidea zabalduko diolako eta, bestetik, bertako zein antzeko egoeran dauden beste herrialde batzuetako prozesuak ulertzen lagunduko diolako.

2. Bigarren ataleko ekarpenak

Aurreko pasartean aurreratu den legez, lan honetako bigarren atalean hezkuntzak edo irakaskuntzak gizarte mailako euskararen normalkuntzan jokatu duen rola laburtu da. Kasu honetan, 1980ko hamarkadaren hasieran zegoen irakaskuntza-sistema elebakarretik irakaskuntza-sistema elebidun/eleanitzera egindako bilakaera azaldu da.

EAEko testuinguru makroan hezkuntza-sistemak bete duen ibilbidea argitzeko, hizkuntza-plangintzaren kontzeptuak erabili dira (Kaplan & Baldauf, 1997) eta datu-ondorio gehienak oraintsu Mikel Zalbidek (2007a, 2010) idatzita Euskaltzaindiak argitaratu duen *Euskararen Legeak Hogeita Bost Urte Eskola Alorreko Bilakaera: Balioespen-Saioa* dokumentutik atera dira.

Hasteko, HINBE edo RLS prozesuetan eskolaren eragin mugatuei egin zaie erreferentzia, jakinik hezkuntza-alorrari eskola-munduko langileok eta eskolaz kanpoko beste hainbatek garrantzi handia esleitu diogula, sarritan gehiegizkoa, sentimenduek eta gogoak eraginda (Fishman, 1990, 1991; Zalbide, 2003). Eskolaren mugak ezagutzeak, halaber, HUISek azken hiru hamarkadetan garatu duen goitik beherako plangintza hobeto baloratzera eraman gaitu.

Horretarako, lehenik eta behin ikastetxe guztientzat berdina den irakaskuntza-elebidunaren lege-markoa definitu dugu. Irakaskuntza-elebiduna eskaini ahal izateko, berriz, funtsezkoa izan da kideen prestakuntza ziurtatzeko bideak ezartzea. Helburu horrekin eratu ziren IRALE eta Glotodidaktika programak. Izan ere, irakasleen hizkuntza-gaitasuna ziurtatzea oinarrizkoa bada ere, ez da, ordea, nahikoa. Euskarazko gaitasun agiria edo hizkuntza-eskakizuna lortua izan arren, irakaskuntzan egunero jarduteak etengabeko prestakuntza eta sakontzea eskatzen du. Horregatik, HUISek eskaintzen dituen GARATU eta IRALE sakontze programak ere aipatu ditugu.

Irakasleak giltzarri diren bezalaxe, irakaskuntzarako funtsezkoak dira i(ra)kasmaterialak. Uztailaren 138/1983 Dekretuak agindutakoari jarraituz euskarazko ikasteredu bat aukeratzeak ez du zertan ekarri ikasmaterialetan gehiago ordaintzea. Zailtasun hori gainditzeko Sailak EIMA programa jarri du abian eta irakaskuntza materialak zein metodologiak garatuz joan ahala, euskaraz ikasmaterial mota ezberdinak osatzeko deialdiak ireki ditu. Argitaratutako materialak, berriz, unean-unean ikastetxe guztien eskura jarri ditu. Horrezaz gain, 10/1982 Oinarrizko Legean arautu eta 138/183 Dekretuak xedatzen duen bezala, NOLEGA atala sortzen du hezkuntza-administrazioa eta eskola-giroa euskalduntzeko (Gardner, 2000; Zalbide, 2007a).

HUISek bitarteko ugari ikastetxeen eskura jartzeak ez ditu, ordea, unean-unean gertatutako arazo eta nahasteak saihestu (Gardner & Zalbide, 2005), horiek ere ebatzi

behar izan ditu. Horretarako gehienetan lorpen eta hutsegiteen ebaluazio zehatzak egin ondoren, bertako eta nazioarteko adituen ekarpenak hartu izan ditu kontuan.

Bigarren atal honen bukaeran nabarmendu da, goitik beherako plangintzak izan duen arrakastaren erantzule nagusia behetik gorako eskaeraren indarra izan dela. Gizartea eta ikasleen gurasoak izan direla EAEn hezkuntza-elebiduna/eleanitza ezartzearen erantzule, alegia.

Zati enpirikoari begira, bigarren atal honen betekizuna funtsezkoa da makro mailatik ikastetxeko HNParren arteko progresioa ulertzeko, eta nahitaezkoa goitik behera eta behetik gorako plangintzei buruz esandakoa nola gauzatzen den ikusteko. Ezinbestekoa da, esan dugun bezala, Ulibarri programako HNParren ekosistema osoan eragiten duela frogatu ahal izateko. Izan ere, ikastetxe bakoitzaren ibilbidean ezarritako neurri eta interbentzioak ulertzeko, sailkatzeko, erabilitako lexikoa eta edukia bateratzeko, hezkuntza-administrazioko Berriztapen Zuzendaritzapeko Euskara Zerbitzuak abian jarritako neurri eta deialdien betekizuna HNParren barruan aztertzea nahitaezkoa dugu. Horretarako, hain zuzen ere, aztertuko ditugu zati enpiriko honetan ikastetxeen banan-banakako parte-hartzeak NOLEGArren deialdietan, IRALE ikastaroetan, prestakuntza prozesuetan eta gainerako berrikuntza programetan.

3. Hirugarren ataleko ekarpenak

Hezkuntza-sistema elebidunak hamarkada bat bete zuenean eta epe horretako lorpen eta hutsegiteen balorazioa egitean, ikusi zen euskara eta gaztelaniaren hizkuntza-gaitasunak lortzen zirela (Sierra & Olaziregi, 1998) ez beti, ordea, 10/1982 Oinarrizko Legearen 17. artikuluan agintzen den euskararen mintzajarduna eskola-giroan ziurtatzea (Artola et al., 1991). Gabezia horri gizarteko hainbat adituk eta erakundek erreparatu zioten, eta, 1990eko hamarkada *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresuarekin* (Eusko Jaurlaritza, 1990) eta *Eskola Hiztun Bila* (Artola et al., 1991) lemarekin hasi zen.

Aurreko kapituluan ez bezala, hirugarren honen hasieran ikasleen euskarazko mintzajarduna orokortzeko behetik gorako eskaerak bultzatutako aldaketa nabarmendu da. Gizarte zabaleko eskaera horri HUISek erantzukizunez egiten dio aurre Ulibarri programako ikastetxeko HNParren abian jarritz.

Ulibarri programak, hasierako saiakuntza proiektuetatik 2010 arte, dagoeneko bete du hamarkada luze bat. Horregatik, gizarteko eskaeraren nondik norakoak azaldu ondoren, Ulibarri programa arautzen duen 232/2003 Dekretua aztertu da. Izan ere, 232/2003 Dekretuak Ulibarri programan partaide diren ikastetxe guztien normalkuntza proiektuen marko orokorra ezartzen du.

EAEko ikastetxe guztientzako erreferentzia-markoa definitu ondoren, ikastetxe bakoitzean euskararen erabilera suspertzeko garatzen den mikro plangintzaren oinarriak azaltzen dira, berriz ere hizkuntza-plangintza teoriak erabiltzen dituen kontzeptuen arabera. Ondoren, ikastetxeko HNPa egiten duen prozesuaren urratsak definitzen dira; hala nola diagnostia edo datu bilketa, ezarrera eta lorpen eta hutsegiteen balorazioa.

Azken urrats horri lotuta, hezkuntzako helburu orokor eta zehatzei eta eskola-elkartari bideratuta dauden planen eraginkortasuna neurtzeko eredu ezberdinak erabili izan direla esana dago (Aldekoa & Gardner, 2002; Erriondo et al., 1993; Eusko Jaurlaritza, 1990, 2005a, 2005c, 2010; Garaialde, 2008; Grin & Vaillancourt, 1999, Zalbide, 2007a) eta lan honen xedea mikro mailako HNPe eraginkortasuna neurtzea dela adierazi da.

Ulibarri programako HNPa, irakaskuntza-alorreko euskararen erabilera (ahozkoa eta idatzia) suspertzeko planak dira, beraz, lan honen jomuga: eskola-giroan eskola-elkarteko kideen arteko euskararen erabilera bultzatzeko planak aztertzea. Plan bakoitza eskola-elkarte bakoitzeko ezaugarrietara (testuingurura, baliabideetara eta edukietara) egokitua egiten da. Eskola-elkartea, dagoeneko esan dugun bezalaxe, erakunde konplexua denez, bere izaera zabala laburbiltzeko, sarri *ikastetxe* adiera erabiliko dugu, ikastetxearen barruan eta ingurumarian jazotzen diren gertakari eta harreman guztiak hortxe metatzen direlako.

Eskola-elkarteko kideen arteko harremanetan gaur egun hizkuntza eta hizkuntza-aldaera bat baino gehiago erabiltzen dira (ahozkoan zein idatzian), harremanetarako eta instrukziorako. Hortaz, hizkuntza ahula indarberritzeko tokian tokiko planek funtsezkoa dute dagokien eskola-elkarteko konplexutasuna kontuan hartzea, bertan eragin nahi badute. Horregatik, esan da HNPa eskola-elkarteko ekosistema osoan euskararen erabilera indartzeko diseinatuta dagoela. Bestela esanda, eskola-elkartean dagoen

euskararen agerpena eta egiten den euskararen erabilera ahozkoa zein idatzia dugula lan honetako objektua.

Subjektua eta objektua aztertzeke leku-denborazko koordenatuak, ordea, ez dira zehatzak. Ikastetxea ez da gela, korridore eta jolaslekura mugatzen, ikastetxea esaten denean erakunde partikularra eta beste erakunde askoren arteko elkarreragina aurreikusten da, esaterako, hezkuntza-administrazioa edo tokian tokiko guraso-elkartea, udal-administrazioa edo aisialdi-elkartek. Denborazko koordenatuari buruz beste hainbeste esan daiteke. Nahiz eta eskola-orduak mugatuak izan (edo, bestela esanda, hezkuntza-administrazioak finkatuta egon), jakina da izakion hezkuntzan irakaskuntza formalak, ez-formalak eta informalak esku-hartzen dutela (Altuna, 2003; Dekretua, 175/2007; Esnaola, 2003; Esnaola & Egibar, 2007; Hornberger, 2007a); horregatik eskola-elkartek, sarri, ikasleei, irakasleei edo gurasoei bideratuta eskola barruko eta eskolaz kanpoko hainbat ekintza antolatzen dituzte.

Subjektua, objektua eta interbentziorako leku-denborazko zelaiak hain konplexuak, aldakorak eta dinamikoak izanik, Ulibarri programako HNPa aztertzeke behar dugun erreferentzia markoak, halabeharrez, jaso behar ditu dinamismoa, konplexutasuna eta aldakortasuna. Horregatik, hain zuzen ere, aukeratu da *Continua of biliteracy* deritzon erreferentzia-markoa, beste hainbat adituren ekarpenekin osatua, hainbat tokitan egin den modura (Baker, 2003b).

Dekretu mailako arau batek duen garrantzia kontuan hartuta, lan honetarako nagusia dugu 232/2003 Dekretuan xedatutako xehetasunak ezagutzea; azkenean, arau horrek finkatzen dituelako Ulibarri programan parte-hartzeko, ibilbide bateratua gauzatzeko eta balorazioak egiteko ildo nagusiak. Dekretuak lagunduko digu HNPa edukia zer den eta zer ez den bereizten, noiz esan genezakeen ikastetxe bat Ulibarri programaren baitan ari den ala ez.

4. Lan enpirikoarekiko lotura:

4.1. *Continua*-ren eredia eta euskararen erabileraren diagnostia, *Brankaren* bidez.

Hizkuntza-plangintzaren teoriatik (Kaplan & Baldauf, 1997) jaso dugu plangintza orok hiru urrats garrantzitsu dituela: diagnostia, planifikazioa eta lorpen-hutsegiteen balorazioa.

Gizarte mailako HINBE edo RLS deitu diegun prozesuetako lehen urratsa den diagnostia egiteko eredu ugari garatu izan dira, barbarako, Fishmanen (1991) *Graded Intergenerational Disruption Scale* –GIDS–, oraintsu euskararen kasura egokitu dena (Azurmendi, Bachoc & Zabaleta, 2001; Azurmendi & Martinez-de-Luna, 2006); edo maiz erabili izan den analisi soziohistorikoa (Erize, 1997; Euskaltzaindia, 1977). Aurrekoekin batera, ohikoak dira baita ere eroldaren bidezko soziolinguistika inkestak (Baker, 2003a; Eusko Jaurlaritza, 1999b) edota munduan aitzindariak diren Euskal Herriko kale-erabileraren neurketak (Altuna, 1998; Alvarez-Enparantza, 1991; Amonarriz, 1991; Isasi, 1991, 2007; Isasi & Iriarte, 1998; Martínez de Luna, Isasi & Altuna, 2006).

Hezkuntza bidezko hizkuntza-plangintzen diagnostia edo lorpen-hutsegiteen ebaluazioak egiteko ere badaude egon eredu ugari, esaterako, bigarren atalean erabili dugun analisi soziohistorikoan oinarritutako eredia (Zalbide, 2007a, 2010), hizkuntza-gaitasunaren neurketan oinarritua (Eusko Jaurlaritza 2005a, 2010; Gorostiaga, 2000; Sierra et al., 1998), iritzien bildumetan oinarritua (Lasagabaster, 2003; Martínez-de-Luna, 2001), gizarte erabileraren aitortzen oinarritua (Baker, 2003a; Fishman, 1966; Gorostiaga et al., 1996; Zalbide, 2003b) edota, aldagai ugari kontuan harturik, hizkuntzaren eskola-giroko erabilera aztertzeke eredia (Altuna, 2003; Martinez de Luna et al., 2009).

Hezkuntza bidezko diagnosi makroek ikuspegi orokorreko emaitzak eskuratzea ahalbidetzen dute, gainera, balio handikoak dira makro planak diseinatzeko zein aipatutako planen bilakaera baloratzeko, ez ordea, tokian tokiko mikro planen diagnosiak edo balorazioak gauzatzeko. Horregatik, lan honetan eredu matematikoan oinarritutako *Branka* erabili dugu diagnostia egiteko (Altuna, 2003; Alvarez-Enparantza, 2001; Erriondo & Isasi, 2008a; Isasi, 1993; Isasi & Iriarte, 1998), eta bildutako

emaitzak aztertzeko *Continua of biliteracy* (Hornberger, 2003a) ereduaren erreferentzia markoaz baliatu gara.

Hurrengo atalean azaltzen dira luze eta zabal lan enpirikoaren zehaztasun guztiak. Hemen, labur beharrez, adierazi nahi da lan enpirikoa Bizkaiko eskualde bateko 30 ikastetxetan hamar urteko epean, bakoitzak bere hezkuntza-komunitatera begirako mikro plangintzen (HNPen) jarraipena egin dela. Tokian tokiko planen garapena eta eragina baloratzeko, hain justu, *Continua* bezalako eredu orokor eta holistikoa behar genuen, batik bat geure beharrezanetara egokitzeko aukera ematen zuena eta gutxienez soziolinguistika, psikolinguistika eta hizkuntzen pedagogiaren ekarpenak jasotzen zituen. Egokitzapen hori aurkeztu da lehen ataleko 1.4 Irudian.

Aipatutako ikastetxeek Ulibarri programan parte-hartzea eskatu zuten, deialdiaren baldintzak bete eta ikasturte horietan guztietan ikastetxeko HNPa garatu izan dute. Prozesuan, ikastetxe bakoitzak gutxienez hiru bider diagnostikatu du bere hezkuntza-komunitateko euskararen ezagutza eta ahozko eta idatzizko erabilera, beste hainbeste aldiz hausnartu du diagnosian jasotako emaitzez eta hartutako neurriez. Ondoren hiru epe ertaineko (4 urteko) normalkuntza planak diseinatu ditu, eta epe ertaineko planak urtez urteko interbentzio programetan gauzatu ditu.

Prozesu horretan, lagineko ikastetxeetan hizkuntza normalkuntza aholkulari lanetan ibili denak (HNTak) ikastetxean emandako urratsen hurbileko jarraipena egin du HNBarekin, zuzendaritzarekin eta HNATarekin. Gainera, hala behar izan den kasuetan, ikastetxearen eskaerari jarraituz, klaustroa, ikasle eta gurasoekin edo udaleko eragileekin ere parte-hartu du. Lagineko ikastetxe bakoitzak Ulibarri programaren baitan egin duen ibilbidearen hasieratik gaur arte dihardu aholkularitza lanetan, eta eginbehar horretan behatu, bildu, metatu eta aztertu ditu urtez urteko datuak eta interbentzioak. Zeregin horretan izan da, baita ere, lagineko ikastetxeen ahalegin ugari eta neke askoren bidelagun, baina baita ere poztasun, lorpen eta elkartruke askoko mahaikide.

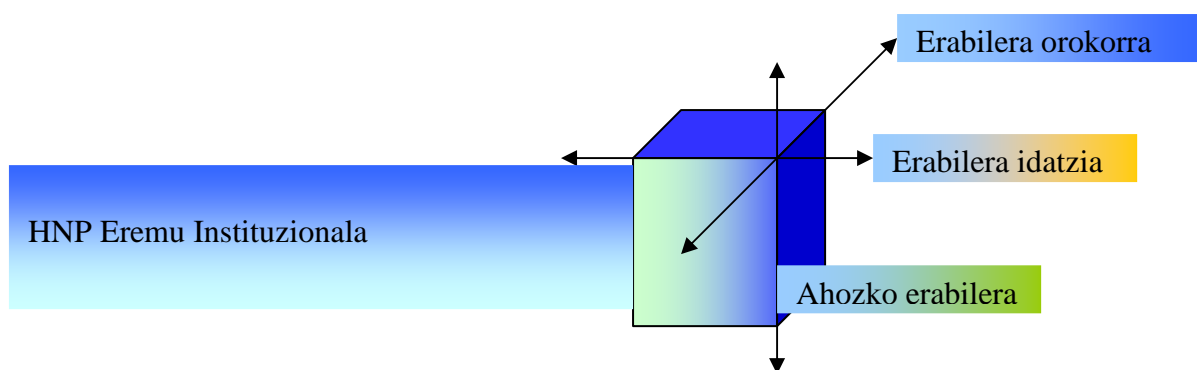
Ikuspegi makroan bereiztea zailak diren hutsegite eta lorpenak, *Continua of biliteracy*-ren argitan errazago ikusiko direlakoan egiten da lan enpirikoa; ikastetxe bakoitzaren ezaugarri, interbentzio eta aldaketak behatuz, euskararen erabilera

suspertzeko eraginkorrek diren gakoak aurkitzeko asmotan, alegia. Gainera, ikastetxe guztiek osatzen duten taldearen tamaina eta ezaugarriak kontuan hartuz, ahal balitz, EAE osoari begirako ondorioetara heldu nahi genuke.

4.2. *Continua*-ren eredia eta ikastetxeetako hezkuntza-komunitatean ezarritako neurriak

Ulibarri programak ikastetxe bakoitzak garatu behar duen mikro plangintza edo HNPParen hiru eremu-esparruak definitzen ditu, besteak beste, eremu instituzionala, eskolako kideen hizkuntzazko prestakuntza eta erabilera eremua, eta, azkenik, gelaz kanpo eta eskola orduz kanpoko jardueren eremua.

Horregatik, 1.4 Irudiko lehen zatian HNPParen eremuei egokitutako eredian, eremu instituzionalerako hiru *continuum* zehaztu ditugu, hala nola erabilera orokorra, erabilera idatzia eta ahozko erabilera.



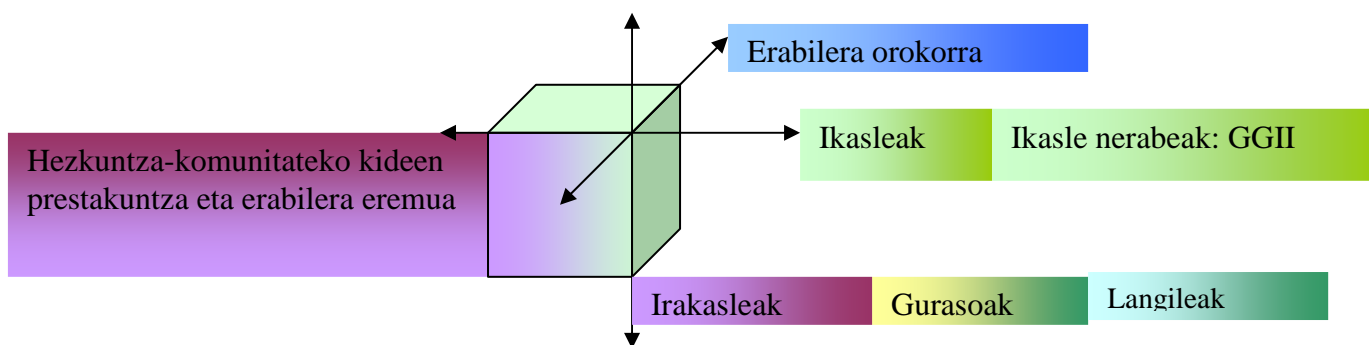
1.4 Irudia. *Continua of biliteracy* mikro mailako HNPPari egokitua (I. Zatia)

Eremu honetan ezarri diren neurriak ikastetxe batetik bestera aldatu arren, alegia hezkuntza-komunitate edo ekosistemen artean ezberdinak izan arren, neurri guztiak esparru edo kategoria finko berdinetan biltzen dira:

1. **Ikastetxearen antolakuntza:** ikastetxeko OOGak, gurasoek edo zuzendaritzak ikastetxearen antolamendurako darabilten hizkuntza.
2. **Normalkuntza sustatzeko erabakiak:** IHeP, ICP, AJA, kudeaketa plana edota memoriak.
3. **Ikastetxearen harremanetarako hizkuntza irizpideak:** inguruko beste ikastetxeekin, Berritzegunearekin, hezkuntza-administrazioarekin, instituzioekin, elkarteekin edota enpresa eta hornitzaile pribatuekin.

4. **Eskola eta eragileen arteko lankidetzak:** udaleko EBPNekin, inguruko ikastetxeekin, herriko elkarteekin edota beste eragile batzuekin.

Eskolako kideen hizkuntzazko prestakuntza eta erabilera deitzen zaion eremuari begira, bost *continuum* zehaztu ditugu, hala nola, euskararen erabilera orokorra, ikasleen ahozko erabilera, ikasle nerabeen gizarte-irudikapenak eta erabilera, irakasleen prestakuntza eta erabilera eta, azkenik, gurasoen prestakuntza eta erabilera.



1.4 Irudia. *Continua of biliteracy mikro mailako HNPari egokitua (III. Zatia)*

Eremu honetan ezartzen diren neurriak hezkuntza-komunitatea osatzen duten kideen araberako esparruetan banatzen dira:

1. **Ikasleak:** komunikazio-gaitasuna, interakzio didaktikoa, parte-hartzea, inplikazioa eta motibazio-girotea. Ikasle nerabeen kasuan, gizarte-irudikapenak ere sartu ditugu.
2. **Irakasleak:** metodologia interakzio-didaktikoa, aitortutako euskarazko ahoz eta idatzizko komunikazio-gaitasuna, prestakuntza, parte-hartzea, inplikazioa eta motibazio-girotea.
3. **Administrazio eta zerbitzuetako langileak:** komunikazio-gaitasuna, parte-hartzea, inplikazioa eta motibazio-girotea.
4. **Gurasoak:** familietako hizkuntza-tipologia, harreman-hizkuntza, komunikazio-gaitasuna, motibazio-girotea.

Gelaz kanpo eta eskola orduz kanpoko eremuan beste hiru *continuum* zehaztu ditugu, hala nola, herriko egoera soziolinguistikoa, ikasleen euskarazko mintzajarduna ikastetxeek eta beste eragile batzuek antolatzen dituzten gelaz kanpoko ekintzetan. Eremu honi begira inplementatutako neurriak azken bi kategorietan banatzen dira:

beharko genuke. Ulibarri programarako definitu ditugun *continuum*-ak 0tik 100erako ibilbidea zehazten dutenez, lortuko ditugun balorazioak, besterik ezean, kuantitatiboak izango dira. Horregatik, egindako ibilbidearen deskripzioa, hausnarketa eta azalpenerako irizpide kualitatiboak *Continua of biliteracy* ereduak egindako proposamenetatik hartuko ditugu, hain zuzen ere, bi bideen ekarpenek ekosistema bakoitzaren mikro plangintzen bilakaera eta higidura edo bilakaera eza eta higidura ezaren zergatizkoak argitzen lagunduko digutelakoan.

4.4. Eskualde oso bateko bilakaera

Ikerketa honetan hartu den laginak eskualde oso bat hartzen du. Arratia-Nerbio eskualdeko, hemeretzi udaletako derrigorrezko lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxez osatua dagoen lagina da gurea.

Lagineko hemeretzi udalerrri horietako egoera soziolinguistikoak ia-ia Euskal Herri osoan aurki daitezkeen lau gune soziolinguistikoekin bat datoz. Hau da, kontuan hartu dugun “*Herriko egoera soziolinguistikoa*” deritzon *continuum*-a, IV. Mapa soziolinguistikoan (Eusko Jaurlaritz, 2008) erabiltzen diren tartetan zatituko bagenu, tarte horietako adibideak aurkituko genituzke. Errolden arabera bilakaera (*Eustatetik* eskuratua), batetik, eta azpi gune soziolinguistiko bakoitzeko ikastetxeen azpi-laginean gertatu den bilakaera, bestetik, azter genitzake aldagai honen arabera.

Herriko egoera soziolinguistikoa				
0	20	45	80	100

Horrezaz gain, dagoeneko aipatu dugun moduan, laginean lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeak ditugu, hezkuntza-maila bakoitzaren arabera ere zatika genezake lagina, eta, ondorioz, ikasleen adinaren arabera bi azpitalde sortu, 2 urtetik 12 urteko ikasleak biltzen dituen ikastetxeen azpi-lagina, eta 12 urtetik gorako ikasleak biltzen dituen ikastetxeena. Bi azterketa hauetatik ateratako ondorioak eskualde osoari begirakoak lirateke. Gure asmoa eta gogoia litzateke, ondorio horietariko batzuk, bederen, beste eskualde batzuetara ere hedatzea. Horixe izango litzatekeelako, hain zuzen ere, gure eskualdeak Ulibarri programari egiten dion ekarpenetariko bat.

B06 eskualdeak Ulibarri programari egin diezaiokeen ekarpena aipatuta, ezin dugu bukatu atal hau arestian azaldutako behetik gorako edo *bottom up* delako eramoldeari buruz ezer esan gabe. Labur beharrez, adierazi lagineko ikastetxe guztiak borondatez hurbildu direla Ulibarri programara, eta, hau bezalako programa zorrotzean, ikastetxe gehienek dagoeneko dozena bete urteko jarraipena egin dutela. Epe horretan, ikastetxe bakoitzak bere OOGa izan du abiaburu eta helburu. Nolanahi ere, ikerketa honetako ikastetxeek euskararen normalkuntzan alde asmatutakoak eta hutsegiteak Ulibarri programaren kide diren beste ikastetxe guztien eskura jartzearen aldekoak izan dira. Esperientzien trukean zein emaitzen zabalkundean sarri hartu dute parte. Hau da, uneoro presente izan dute Ulibarri programako kide direla eta norbanakoek egiten dituzten ekarpenen metaketak osatzen eta aberasten duela Ulibarri programa osoa (A.A., 2003, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b; Aldekoa, 2002, 2005, 2011; Aurrekoetxea et al., 2005; Gallaga et al., 2007; Ibarretxe, 2004; Larrea & Rekalde, 2010). Alde horretatik, eskuartean dugun lan hau, hain zuzen ere, B06 eskualdeko normalkuntza mintegiko ikastetxeen ekarpena da eta guztiontzat izango litzateke lagungarria egiten ditugun ahaleginen eraginkortasuna frogatzea. Nolanahi ere, egiten dugunaren ekarria, txikia izan arren, partaide garenon motibazioan eragiteko eta Ulibarri programako kide diren ikastetxeen arteko kohesioa eta trinkotasuna lortzeko balio duela ikusi nahi genuke.

5. KAPITULUA. METODOA

- 1. Ikerketaren xedea eta garrantzia**
- 2. Helburuak eta hipotesiak**
- 3. Parte-hartzaileak**
- 4. Aldagaiak eta neurgailuak**
- 5. Prozedura**
- 6. Azterketa estatistikoak**

1. Ikerketaren xedea eta garrantzia

Euskararen erabilera arautzen duen Oinarrizko Legea (10/1982, azaroaren 24koa) xedatu zenetik, EAeko ikastetxe guztietan, herri ikastetxe zein itunpekoetan, hainbat ahalegin egin dira ikasleek nahitaezko ikasketak –oinarrizko hezkuntza– betetzen dituztenerako, gure erkidegoan ofizialak diren bi hizkuntzak erabiltzeko adina ezagutzen dituztela ziurtatzeko.

Hizkuntza-plangintzaren proposamenak eta hizkuntzen irakaskuntzarako psikopedagogiak gomendatutako lan ildoak zehatz eta sistematikoki jarraitzen direnean ere (Cenoz, 2009; Iza, 2010), ikastetxeetan ikusten da ikasleek euskara ikasi arren, hizkuntza-gaitasuna lortu arren alegia, euskararen erabilera –ahozko mintzajarduna– ez dela proportzio berdinean bermatzen. Esan nahi da, gure artean euskara jakiteak ez duela ziurtatzen egoera formaletatik kanpo, behintzat, euskara erabiliko dugunik (Artola et al., 1991). Erkidegoan euskaraz irakasten duen irakasle oro aspaldi ohartu da arazo horretaz eta HUISek ere hainbat lege, neurri eta laguntza bideratu ditu adin batetik beherako biztanleria elebidun orekatua bihur eta euskararen erabilera gizartera dadin.

Atal teorikoan ikusitakoaren arabera eta ikerketa lan honen esperimentazioan eta ibilbidean ikusitakoari esker jakin dakigu, EAEn Oinarrizko Legea ezarri zenetik, ikastetxe guztietan euskara eta euskal ereduak irakasten direla. Ondorioz, frogatu da euskararen ezagutza mailak gora egin duela azken 25 urteetan (Eusko Jaurilaritza, 1990a; Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 2007a, 2010), ezin esan gauza bera, ordea, euskararen erabilerari buruz. Erabilera bultzatzeko hain justu, hainbat ekimen partzial garatu dira EAeko ikastetxeetan azken mende laurdenean. HUISeko Euskara Zerbitzuak, 10/1982 Euskararen Erabilpena Arauzkotezko Oinarrizkoa eta 1/1993eko Euskal Eskola Publikoari Buruzkoa lege-oinarri harturik, egitasmo ugaritarako deialdiak eta aukerak jarri ditu ikastetxeen eskueran. 1996/1997 ikasturtean, batik bat egitasmo partzial guztiak elkarri josteko helburuarekin jarri zituen abian HNPa diren interbentzio plan orokorrak; geroago 323/2003 Dekretuak, abenduaren 23koak, xedatzen dituenak.

Dozena urte luzeko ibilbidea garatu ondoren, plangintza horien eraginkortasuna euskararen erabileraren bermean ebaluatzea da lan honen xede nagusia. Beste era batera esanda, jakin nahi dugu HNPe bultzatzen dituzten interbentzio orokorrek zenbat

esparrutan eragiten duten, eta bereziki zein den euren eragina ikasleek euskara erabil dezaten egoera formaletan, ez-formaletan eta informaletan.

Bi dira, gure ustez, lan honetako helburu eta hipotesien garrantziaren oinarriak: batetik, Ulibarri programak duen gizarte-gailentasuna, eta, bestetik, lan honetan dihardugunon ikasteko gogoia eta motibazioa.

Guk dakigula, ez dago munduan Ulibarri programa bezalako eskola-alorreko hizkuntza-plangintzarik. Aitzindariak garenez gero, Europako hainbat herrialdeetatik etengabe ari gara Ulibarri programaren nondik norakoak azaltzeko gonbiteak, planaren egitura eta garapenari buruzko galderak edota lanaren emaitzen inguruko itaunak jasotzen. Horren harira dator, prozesuko partaide eta ikerlari garenoi gidatzen gaituen marko teorikoak eta aplikatzen ditugun prozedurek eta dinamikek eraginik duten ala ez jakitea interesatzen zaigula. Ezaguera horretan egoteak, hain zuzen ere, teknikari zein aholkulari lanetan zuzen jarduteko ziurtasuna emango digulako.

Ulibarri programaren izena eta entzuteak ez ezik, tamainak ere kreditu handia ematen dio programari. Bestela esanda, Ulibarri programan partaide diren ikasle, irakasle, guraso eta ikastetxe kopuruak, urte luzeetan programaren baitan borondatez jarduteak are garrantzitsuago bihurtzen du egitasmoa, hain justu, gizartean erantzukizun handia duen zeregina dugulako eskuartean, aditu askok aitortu duten bezalaxe.

Programaren tamainari zuzenki lotuta dago, baita ere bertan lanean dihardugunok aitortzen diogun garrantzia. Asko gara programako kideak: ikastetxeetako HNBak, HNTak, Berritzeguneetako HNATak, Aholku Elkartetako adituak eta Euskara Zerbitzuko arduradunak edota HUISeko bultzatzaileak.

2. Helburuak eta hipotesiak

Izan dituen aurrekariak izanik, ikerketa lan honen helburu orokorra da Ulibarri programako HNPaK ikastetxean euskararen erabileran, idatzian zein ahozkoan, izan duen eragina aztertzea. Honenbestez, azterketan aspektu teorikoei zein aplikatuei jartzen zaie arreta eta horretarako hiru ardatz hartzen dira kontuan:

- Eskualde mailako eragina
- Ikastetxe bakoitzean izandako eragina

- *Continua of biliteracy* ereduaren erreferentzia hartuta, eragin ildoak zehaztea

Helburu orokorra honako helburu zehatzetan gauzatzea aurreikusten da:

1. EAEko irakaskuntza-erlebidunaren esperientziaren lorpen eta hutsegiteen balantzetik eta mundu osoko adituen ekarpenez lagundurik, 1996an Ulibarri programaren abiaburu eta xede izan zen hizkuntzaren garapena lortzen ote garen jakitea. Alegia, orain jakin nahi dugu zein den instituzioen parte-hartzearen garrantzia euskararen indarberritzean. Beharrezkoa ote den esku-hartze instituzionala euskararen ezagutza eta erabilera maila pertsonalean, gizarte mailan eta erakunde mailan bermatzeko. Jakin nahi dugu, baita ere, ba ote dagoen nazioartean hizkuntza-plangintzarik hemen aplikatuta, emaitza hobetik emango lukeena.
2. Soziolinguistikoki askotarikoa den eskualde batean HNPrak hurbildu diren ikastetxeetan, euskararen normalizazioan lortutako aurrerapenak neurtzea.
3. Ikerketa honetako lagineko ikastetxeen hasierako diagnostik –oinarrizko lerrotik– lortzen diren datuen erabilgarritasuna neurtzea ikastetxe bakoitzak osatzen duen ekosisteman gertatutako aldaketen bilakaera aztertzeke, hezkuntza-maila, ikastetxe mota edota ikastetxearen kokagune soziolinguistikoaren arabera.
4. Ikastetxean Ulibarri programaren eraginez lortutako aldaketak neurtzea. Hau da, ikastetxeetako interbentzio planak (HNPa) lehenengo atalean definitu ditugun *continuum*-en arabera aztertzea. (Ikus E Eranskina, kasu bakarreko bilakaera).

Hipotesiak definitzeko unean, ezinbestean hartu ditugu kontuan, batetik, goian aipatu ditugun helburu zehatzak, eta, bestetik, lanaren atal teorikoan aurkeztu ditugun hiru eremuak: eremu instituzionala, ikastetxeetako kideen prestakuntza eta erabilera eremua, eta, eskolaz kanpoko eremua. Bi iturri horietatik eta HNPrak hurbildu diren ikastetxeetan egindako ibilbidean lortutako emaitzak kuantifikatzetik eta kalkulatzetik hurrengo oinarrizko hipotesi orokorra eta zehatzak agertu zaizkigu:

1. Hipotesi orokorra. Normalizazio plan orok eragin positiboa dauka hizkuntzaren garapenean bai ikasleengan, bai irakasleengan, bai ikastetxeetan eta bai gizartean.

EREMU INSTITUZIONALARI BEGIRA:

2. Hipotesia. HNPaK eremu instituzionalean, 10 ikasturtetan egindako ibilbidea bete ondoren, ikastetxeak lortutako puntuazioak hasierakoak baino altuagoak dira.

3. Hipotesia. Ikastetxeak eskaintzen duen hezkuntza-mailak (LH edo DBH) eragina du kideen prestakuntza eta erabileran lortutako emaitzetan.

ESKOLAKO KIDEEN PRESTAKUNTZA ETA ERABILERARI BEGIRA:

4. Hipotesia. Epe luzera begira dimentsio honetan aurrerapena izango da kideen euskarazko ezagutzan ez ezik euskarazko erabileran ere.

5. Hipotesia. Ikasleak bizi diren ingurumariko ezaugarri soziolinguistikoek eragina dute ikasleen eskola barruko ahozko erabileran.

6. Hipotesia. Ikasle nerabeen euskararekiko gizarte-irudikapenetan esku-hartu ondoren, interbentzioaren eragina nabarmentzen da.

7. Hipotesia. Irakasleen euskarazko ahozko zein idatzizko ezagutzan aurrerapena ageri da.

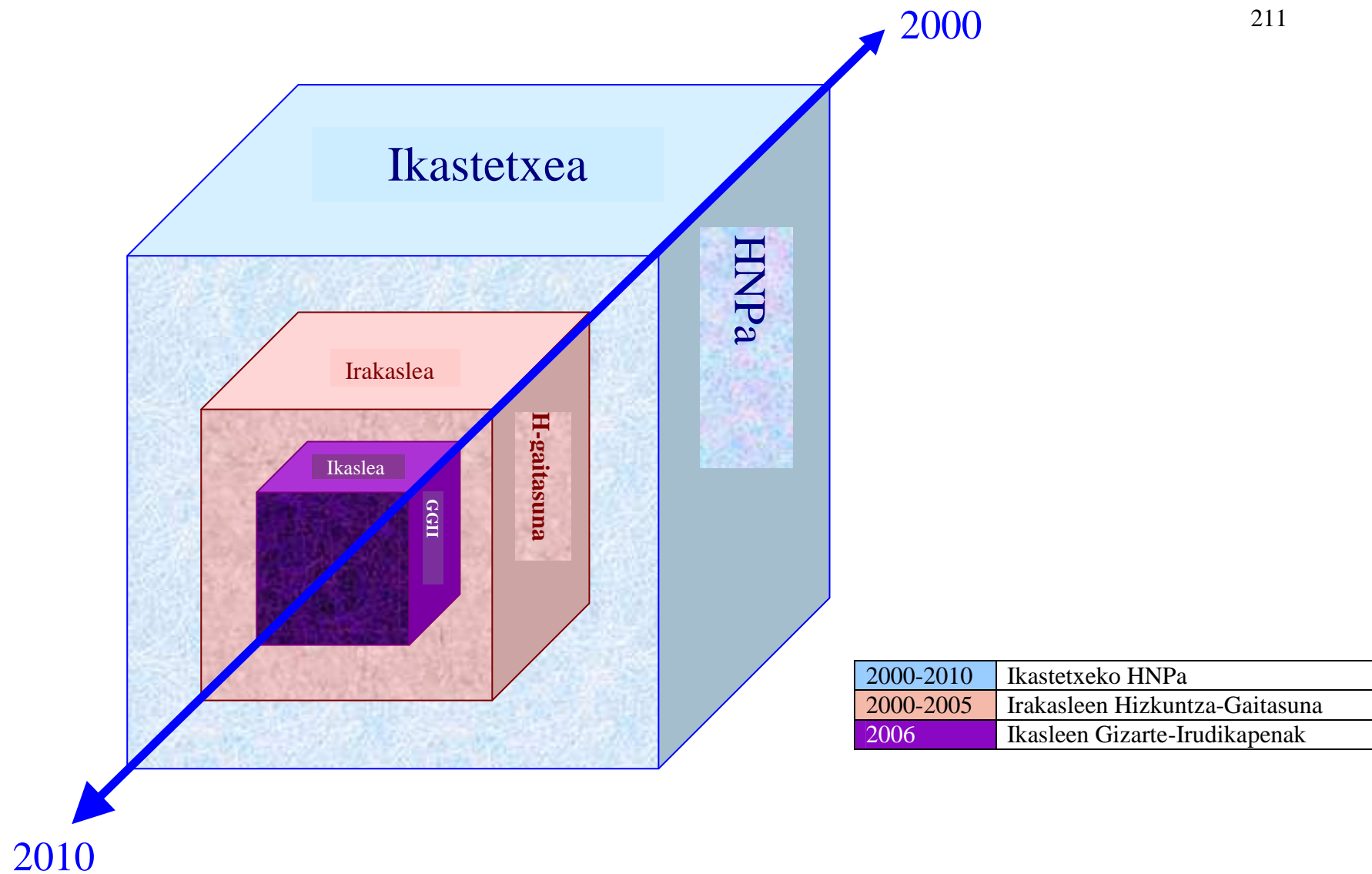
ESKOLAZ KANPOKO EREMUARI BEGIRA:

8. Hipotesia. HNPaK eskolaz kanpoko eremuan, 10 ikasturtetan egindako ibilbidea bete ondoren ikastetxeak lortutako puntuazioak hasierakoak baino altuagoak dira.

Hurrengo ataletan aurkeztuko dira ikerketa honetan gauzatu diren ataza nagusiak eta bakoitzari dagozkion parte-hartzaileak, neurgailuak eta aldagaiak eta ikerketa egiteko erabilitako prozedura.

3. Parte-hartzaileak

Ikerketa honetarako erabili den diseinuaren konplexutasuna kontuan harturik, lehendabizi lanaren ikuspegi orokorraren aurkezpena egiten dugu, batik bat parte-hartzaileei buruzko datuak diseinuaren testuinguruan egokiago kokatzeko asmoarekin. Horregatik, hain justu ere, aurreneko urratsa 5.17 Irudian ekosistemaren ikuspegi lanaren kronologia jakitera ematea da, eta, hurrengoan, 5.3 Taulan ibilbidearen kronograma agertzea.



5.17 Irudia. Ikerketaren kronologia ikastetxeko ekosisteman.

Aurreko 5.17 Irudian aurkeztu dugu, ikerketako ekosistemaren ereduari jarraiki, kronologikoki zein interbentzio hartu diren kontuan, eta, ondorengo 5.3 Taulan, berriz, urtez urteko prozesu osoan, urratsez urrats, egin diren atazak bildu ditugu.

5.3 Taula

HNParen ibilbidea eta ikerketa denboraren dimentsioan

1. urtea 2000		2. urtea		3. urtea		4. urtea		5. urtea	
Diagnosia emaitzak Irakasleak	1. HNPa	Fitxa 1 Memoria 1 IRALE	JABAK Ebaluazioa 1	Fitxa 2 Memoria 2 IRALE	Fitxa 3 Memoria 3 IRALE	JABAK Ebaluazioa 2	Fitxa 4 Memoria 4 IRALE	Diagnosia Emaitzak Irakasle	2. HNPa

6. urtea		7. urtea		8. urtea		2009-2010 ikasturtea	
Fitxa 5 Memoria 5	JABAK Ebaluazioa 3	Fitxa 6 DBH Ikasleak Memoria 6 DBH Ikasleak	Fitxa 7 Memoria 7	JABAK Ebaluazioa 4	Fitxa 8 Memoria 8	3. Diagnosia emaitzak	3. HNPa

Nola irakurri taula:

- 3 Diagnosiko datu kuantitatiboak (Taulan urdinez)
- 4 JABA ebaluazioan jasotako datu kuantitatiboak (Taulan berde argiz)
- 4 ikasturteko 382 irakasleren euskara gaitasun aitortuaren bilakaera (**Taulan hizki gorritz**)
- Ikasturte batean DBHko 374 ikasle nerabeekin egindako gizarte-irudikapenen interbentzioak (**Taulan hizki urdinez**)
- 3 HNP proiektutik datu kualitatiboak (Taulan berde ilunez)
- 8 urteko fitxetatik interbentzio neurriak diren datu kualitatiboak (Taulan horiz)
- 8 urteko memorietatik bildu diren datu kualitatiboak (Taulan morez)

Atal honetarako hartu den lagina B06 Berritzeguneari dagokion eskualdeko Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxez osatuta dago. Izan ere, B06 eskualdean, Derrigorrezko Hezkuntza eskaintzen duten 40 ikastetxe daude guztira, eta horietatik Ulibarri programara, borondatez –OOGaren eskaerez–, hurbildu direnak 30 dira orain artekoak. B06 eskualdearen ezaugarri demolinguistiko nagusiak, lan honetarako kontuan hartu beharrekoak direnak 5.4 Taulan biltzen ditugu.

B06 eskualdea osatzen duten hemeretzi herriak hiru bailaratan banatzen dira: Arratia-Ibaizabal bailara, Zeberio bailara, eta Nerbioi bailara. Bailarez ez ezik, herrien biztanle kopuruetan ere alde nabarmenak ikusten dira batzuetatik besteetara:

- **1000** arteko biztanle kopurua duten herriak, non edo ez dagoen ikastetxerik edo lerro bakarreko ikastetxea dagoen: Arakaldo, Arantzazu, Arrankudiaga, Artea, Bedia eta Zeberio.
- **1000-5000** bitarteko biztanle kopurukoak: Areatza, Dima, Igorre, Lemoa, Orozko, Ugao, Urduña eta Zeanuri.
- **5000-25000** bitarteko biztanle kopurua dutenak: Arrigorriaga eta Etxebarri.
- **25000** baino biztanle gehiagokoak: Basauri eta Galdakao.

5.4 Taula

B06 eskualdeko herriak, ikastetxeak eta biztanleen euskararen ezagutza eta erabilera

Herria	Biztanleak 2001	ikastetxe kopurua	Gune Soziolin- guistikoa	Ama hizkuntza euskara	etxean euskara erabiltzen	erabilera indizeak herrian
Arakaldo	95	0	2	46	7	
Arantzazu	289	0	3	226	207	
Areatza	1.031	1	3	589	328	
Arrankudiaga	775	1	3	395	127	
Arrigorriaga	11.140	3	2	865	373	10.1
Artea	644	1	4	491	360	
Basauri	45.085	15	2	2.162	759	2.2
Bedia	994	0	2	503	388	
Dima	1.052	1	4	843	772	63.9
Etxebarri	7.043	3	2	262	83	3.7
Galdakao	29.544	9	2	5.746	2.595	19
Igorre	3.857	2	3	2.352	1.712	31.6
Lemoa	2.681	1	3	1.356	920	
Urduña	3.982	2	2	100	36	
Orozko	2.116	1	3	788	631	
Ugao	4.104	1	2	771	291	
Zaratamo	1.651	1	2	381	209	10.2
Zeanuri	1.143	2	4	987	913	
Zeberio	995	1	3	715	579	
Guztira	118.221	45		19.578	11.290	

Nola irakurri gune soziolinguistikoen zutabea: 2. gunekoak: euskararen ezagutza %20-%50 bitartekoa dutenak (9 herri); 3. gunekoak: %50 eta %80 bitartekoa (7 herri); 4. gunekoak: euskararen ezagutza % >80 (3 herri) (Iturria: Eustat, 2008).

Biztanle eta ikastetxe kopuruetan bereizten diren herri hauek, ezaugarri soziolinguistikoetan ere bereizten dira, 5.4 Taulako laugarren zutabearen ikus daitekeenez, eta baita ere hurrengo hiru zutabeetako datuek erakusten dutenez, hala nola herriko euskararen ezagutza indizean, herriko ama hizkuntza euskara duen biztanleria kopuruan, etxean euskara erabiltzen dutenen kopuruan, eta, azkenik, neurtu diren kasuetan, herriko euskararen kale erabileraren indizeetan. Gaude aldagai horiek guztiek eragina dutela ikastetxeetako kideen ezagutza eta erabilera indizeetan eta ikasleen ikastetxez kanpoko erabileran. Honenbestez, kopuruetan honako ezaugarri hauek ditu laginak bere osotasunean:

Ikastetxeak: 20

Denbora: 10 ikasturte.

Ikasleak: 69.968 prozesu osoan; Gizarte-irudikapen interbentzioan: 374

Irakasleak: 7.688 prozesu osoan. 382en 4 ikasturteko jarraipena

HNATak: 102 prozesu osoan.

HNTa: 1, ikerlaria dena.

2000-2005 bitartean irakasleen euskarazko hizkuntza-gaitasunaren bilakaera

Ikerketaren bigarren ataza honetarako arestian aipatutako 382 irakasleen euskarazko ahozko zein idatzizko aitortutako hizkuntza-gaitasuna eta lau ikasturteetan egindako IRALE ikastaroetan parte-hartzea bildu da, 5.5 Taulan irudikatzen dena. Hau da, 4 ikasturtetan irakasle horietatik zenbatek hartu duen parte IRALeko urtez urteko deialdiek eskaintzen dituzten ikastaroetan:

5.5 Taula

Irakasleak eta IRALeak

2000an Irakasleen Hizkuntza-gaitasuna	2001-2004 IRALE deialdietako parte-hartzea	2005ean Irakasleen Hizkuntza-gaitasuna
N= 994	R300: 36 irakaslek H ikastaroak: 299 irakaslek gutxienez ikastaro bat <ul style="list-style-type: none"> • H ikastaro bakarra: 136 irakaslek • H ikastaroa birritan: 90 irakaslek • H ikastaroa 3 aldiz: 72 irakaslek • H ikastaroa 4 aldiz: irakasle bakarrak 	N'= 382

2005-2006 ikasturtean: Ikasle nerabeen gizarte-irudikapenak eta euskarazko mintzajarduna

Dagoeneko esan dugunez, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan, HNParent eragina ahulagoa dela dirudi. Antza denez, ikasleak nerabeak direnean, urte gehiagotan euskara ikasten ibili arren, alegia euskarazko hizkuntza-gaitasuna hobea izan arren, gela barruan zein gelatik kanpo egiten duten euskararen erabilera indizeak jaitsi egiten dira. Gainera, bertako ikastetxe batean, bi ikasturtetan jarraian ikasle batzordearekin (4. DBHko ikasleekin) egindako aurrelanek erakusten zuten ikasleen euskararen aldeko gizarte-irudikapenetan eragiteak nerabeen euskararekiko atxikimendua trinkotzen zuela. Honenbestez, aurre-esperientzietatik eta ikerketen ekarpenetatik (Joly, 2004; Joly & Uranga, 2010; Madariaga, 1996, 1998; Madariaga & Molero, 2000; Martínez de Luna, 1996; Martínez de Luna & Berri-otxoa, 2000; Martínez de Luna et al., 2006, 2009) hautemanda genuena hobeto antolatu, neurtu, aztertu eta sakondu nahian bultzatu genuen 2006. urtean ikerketaren hirugarren ataza hau, 5.6 Taulan laburbiltzen dena.

B06 eskualdeko Ulibarri programaren baitan dabilzan DBHko 8 ikastetxeei proposatzen zaie ikerketa hori egitea eta guztietatik bost dira esperientzian parte hartzea eskatzen dutenak. Alde batera gelditzen diren beste hiru ikastetxeetatik bi Lanbide

Heziketakoak direnez gero, ez dute 2. DBHko gelarik, ondorioz, interbentzio neurriak betetzen dituzte euren aukerako taldeetan, baina ezin hartu ikerketan parte. Taldeko azken ikastetxean, alde aurretik zeuden esperientziarekin hasita, beraz, bertako ikasleei ezin genien esperientziaren aurreko diagnosi neurririk egin eta horregatik ez genituen ikerketan sartu.

5.6 Taula

GGIen esperientzian jarraitutako ibilbidea eta parte-hartzaileak

Ikastetxea	2. DBHko taldeak/	Inguruan euskara	Irakasle/ teknikari	1. diagnosis	Interbentzioak	2. diagnosis
1 Ai	5	%30-%60	2 / 1	Abenduaren 20an	Urtarrilatik-Martxora	Apirilaren 26an
2 Aa	3	>%60	2 / 2	Urtarrilaren 12an	“	Maiatzaren 5ean
3 E	3	%30-%60	1 / 2	Urtarrilaren 19an	“	Maiatzaren 16an
4 U	4	<%30	3 / 2	Urtarrilaren 25ean	“	Apirilaren 27an
5 Ui	2	<%30	1 / 2	Urtarrilaren 27an	“	Apirilaren 21ean
Guztira 5	17 gela N = 374 ikasle		9 / 9			

Nolanahi ere, ikerketako hirugarren ataza honetan ez da laginketa prozedurarik jarraitu. Alde batetik lagineko ikastetxe guztiak aurreko lagin bereko zatia direlako; hau da, gutxienez 10 ikasturtetan jarraian aurreko prozesua gauzatu dutelako. Bestetik, borondatez eskatu dutelako esperientzia honetan parte hartzea. Honenbestez, 5.6 Taulan agertzen den bezala, honako parte-hartzaile hauek osatzen dute lagina:

DBHko Ikastetxeak: 5

2. DBHko ikasleak: 374 (5 ikastetxetako 2. DBHko 17 gela)

Euskara arloko irakasleak: 9

HNATak: 9

HNTa: 1, ikerlaria dena

4. Aldagaiak eta neurgailuak

Ikerketan kontuan hartu diren aldagaiak eta neurgailuak ez ditu ikerlariak aukeratu. HUISeko Berriztapen Zuzendaritzapeko Euskara Zerbitzuak nazioarteko eta bertako adituak direnen aholkuak jarraituz hizkuntza-plangintza xedeari begira aintzat hartzea gomendagarriak diren aldagaiak eta osatutako neurgailuak darabiltza Ulibarri programak. Lan honetarako, aldagai eta neurgailu berdinak hartu ditugu, alde batetik, Ulibarri programaren ibilbidean horiek izan direlako behatutako aldagaiak eta metatutako datuak, eta, bestetik, denboraren frogak erakutsi duelako bai aldagaiak bai

neurgailuak HNParenten helburuetarako baliagarriak direla. Beraz, besteak beste, honako hauek dira gure lanerako neurtu ditugun aldagaiak:

4.1. Ikastetxeko normalkuntza indize orokorra edo erabilera orokorra (EO)

Ikastetxeko normalizazio indize orokorra, neurtzeko *Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara* deritzon tresna (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) erabili dugu. Ikastetxeetako euskararen normalkuntza gidatzeko propio sortutako aplikazioa dugu hau. Dagoeneko 1.8 Irudian aurkeztu ditugu neurgailuak biltzen dituen aldagaiak, aldagai bakoitzaren osagaiak eta tresnak duen ainguraketa teorikoa. Halaber, orain eta hemen, egileek egiten dituzten bi ohar kontuan hartzea komeni zaigula deritzogu: neurketaren subjektuari buruz, bata, eta neurketaren objektuari buruz, bestea.

Behin baino gehiagotan adierazi dugu Ulibarri programako HNParenten arduraduna ikastetxeko hezkuntza-komunitatea bere osotasunean dela eta eskuartean dugun lanerako ekosistema unitatea ikastetxeko hezkuntza-komunitateak osatzen duela. Unitate horri erreferentzia egiteko, maiz, *ikastetxea* hitza erabiltzen dugula. Ikastetxea da, hortaz, neurketaren subjektua, eta eite honen konplexutasuna, aurreikusita, honako parametro hauetara dakarte neurgailuen egileek:

Neurketaren subjektua ikastetxea da. Baina ikastetxeak, barrutik, egitura jakina du: ikasleak, irakasleak, bestelako langileak, kudeaketa organoak, eskola-jarduerak, eskolaz kanpokoak eta abar. Eta, aldi berean, ikastetxea beste egitura konplexuko unitatea da, berritzeguneetatik hezkuntza administrazio orokorreraino doana edota lehen hezkuntza mailatik batxilerreraino doana. (Erriondo & Isasi, 2008a:3)

Ikastetxeko HNParenten helburua euskararen ahozko zein idatzizko erabilera suspertzea izanik, helburuarekin bat etorri behar du neurtzen den objektuak. Horregatik neurketa tresnaren egileek honako ohar hau egiten dute neurketaren objektuari buruz:

Euskararen agerpena eta ezagutza, euskararen idatzizko erabilera eta euskararen ahozko erabilera gure neurketaren objektuak direla. *Eta, euskara, hain zuzen, hizkuntzen arteko ukipen egoeran dagoen hizkuntzetako bat da, hizkuntza gutxitua, alegia. Esan dezakegu, beraz, euskara bera baino neurketaren objektua aipatu hizkuntzen arteko ukipen egoera hori dela, agerpena eta ezagutza, idatziko erabilera eta ahozko erabilera, alegia. Laburbilduz, hizkuntzen arteko egoera jakineko euskararen presentzia eta erabilera.* (Erriondo & Isasi, 2008a: 3)

Nolanahi ere, neurketaren subjektuak zein objektuak bat egiten dute gure lanaren lehen zatian deskribatu dugun ereduarekin, eta darabilgun neurketa tresnak honako aldagai edo osagarri hauek guztiak biltzen ditu:

A. IKASTETXEKO EUSKARAREN AGERPENA ETA EZAGUTZA INDIZE

OROKORRA (Ezo): Indize hau hurrengo elementuen batuketa haztaturik lortzen da:

Estamentuak: orokorra (EzS)

- Zuzendaritzaren ezagutza (EzZ)
- Irakasleen ezagutza (EzIR)
- Langile ez-irakasleen ezagutza (EzLa)
- Ikasleen ezagutza (EzIK)
- Gurasoen ezagutza (EzGu)

Liburutegia: orokorra

- Antolamendua zein hizkuntzan eginga dagoen
- Fondoa zein hizkuntzatakoa den

Paisaia linguistikoa (P)

Udalerrria: (Ud)

- Euskaldunen proportzioa
- Jatorrizko euskaldunen proportzioa
- Euskaldun alfabetatuen proportzioa

B. IKASTETXEKO EUSKARAREN ERABILERA INDIZE OROKORRA (EO):

Indize hau hurrengo elementuen batuketa haztaturik lortzen da:

Ahozkoa: orokorra (Ae)

- Zuzendaritzaren euskara/eradararen ahozko erabilera ikastetxean (AeZu)
- Irakasleen euskara/eradararen ahozko erabilera ikastetxean (AeIR)
- Langileen euskara/eradararen ahozko erabilera ikastetxean (AeLa)
- Ikasleen euskara/eradararen ahozko erabilera ikastetxean (AeIK)
- Gurasoen euskara/eradararen ahozko erabilera tutoreekin eta ikastetxean (AeGu)
- Ingurunean dauden euskara/eradararen ahozko erabilera aukerak (Ain)

Idatzizkoa: orokorra (EI)

- Ikastetxeko txostenetan euskara/eradararen erabilera (T)
- Aktetan euskara/eradararen erabilera (A)
- Inprimaki/Agirietan euskara/eradararen erabilera (I)
- Bulegoan euskara/eradararen erabilera (B)
- Postan euskara/eradararen erabilera (Po)

Branka neurgailuaren propietate psikometrikoak: baliagarritasuna eta fidagarritasuna

Ikerketaren zati honetarako darabilgun tresna bakarra izanik, ezinbestean eskaini behar dizkiogu lerro batzuk ezaugarri estatistikoak aztertzeari: baliagarritasunari eta fidagarritasunari.

Branka neurgailua lehendabizi 1999/2000 ikasturtean egokitu zen EAE eta Nafarroako ia-ia 400 ikastetxetan. Harrezkero, birritan egokitu da beste hainbeste ikastetxetan. Epe luzean, hiru aldiz hain lagin zabalean aplikatzeak eta prozesuan egindako askotariko ekarpenei esker, egileek neurgailuaren baliotasuna frogatzeko aukera ugari izan dutela adierazten dute:

Neurgailuaren erabiltzeak erakutsi ohi du bere baliotasun maila. Brankaren kasuan teknikarien lana eta haien ekarpenak funtsezko elementuak dira neurgailuaren baliotasun maila oso altua dela esan ahal izateko. (Erriondo & Isasi, 2008a: 4)

Neurgailua, behin eta berriz, erabili dugunok, Berritzeguneetako HNTak eta ikastetxeetako HNATak, iritzi berekoak gara, *Brankaren* bidez ikastetxeko eskola-elkarteko kide guztien euskararen ezagutza eta ahozko zein idatzizko erabilera neurtzen da. Egileek dioten legez, neurgailua lehendabizi aurkeztu zenean, trebatzeko ikastaro ugari izan genituen (taldekatze mota ezberdinak erabiliz eta neurgailuaren prozedura, metodologia zein aplikazio informatikoaren zehaztasunak azalduz). Programaren ibilbidean, gainera, neurgailuari aurkitutako zailtasunak edo gabeziak konpontzen joan dira erabiltzaileek egindako ekarpenei esker. Izan ere, 2008an egin zitzaizkion azken egokitzapenak *Brankari*. Horri lotuta, 2009/2010 ikasturtean egindako azken neurketa-aldia bukatu ondoren, egileek baliagarritasuna neurtzeko HDS Tukey deritzen probak egin dizkiote tresnari, HNPko hiru eremuetarako eta EAEko herrialdez herrialde eta hezkuntza-sareka (Erriondo & Isasi, 2010). Hamabi kalkuluetan ikusten da *Branka* lehen baliagarria zela eta hala izaten jarraitzen duela, eta askeak diren aldagaiak (hiru herrialdeak zein hezkuntza-sareak) desberdintzeko ahalmena duela.

Fidagarritasuna, berriz, fidagarritasun analisisien bidez kalkulatu dute egileek, eta neurgailuaren fidagarritasun maila ona eta oso ona dela frogatu dute. Honen harira honako datu hau adierazten dute:

Egin izan ditugun fidagarritasun analisisietan adierazleak (Cronbachen alpha) 0,89tik gorakoa izan da kasu guztietan. Fidagarritasunak neurgailuaren barne-tinkotasun adierazten du 0-1 eskalaren baitan. Brankaren fidagarritasun maila ona edo oso ona dela esan dezakegu, beraz. (Erriondo & Isasi, 2008a:4).

Berriz ere, 2010eko neurketa-aldia bete ondoren, egileek bi neurketen arteko eremuz eremuko fidagarritasunaren alderaketa egin, eta bi aldietako korrelazioak oso altuak eta altuak bitartekoak direla ziurtatu dute (Erriondo & Isasi, 2010).

4.2. Irakasleen hizkuntza-gaitasuna

Irakasleen hizkuntza-gaitasuna deritzogun aldagai hau, *Branka* neurgailuak biltzen du, ikastetxeko euskararen agerpena eta ezagutza indize orokorra denaren osagai legez. Honenbestez, ez diogu hemen azalpen gehiago emango, bai ordea adierazi, egun hainbat eredutan, esaterako Hizkuntzen Portfolio Europarrean (Eusko Jaurlaritz, 2004b) egiten den modu berean, aitortutako gaitasunaren formula bera erabiltzen dela aldagai hau neurtzeko hemen ere.

4.3. Ikasle nerabeen euskararekiko gizarte-irudikapena (GGII)

Ikerketaren hirugarren atazarako, 2. DBHko ikaslea neurketaren subjektu dugunerako, ikasleen euskararekiko gizarte-irudikapenak neurtu ditugu birritan, zoriz gelara dakartena eta interbentzio plana aurrera eramanez ondoren, hilabete batzuk geroago lortu dutena. Ikaslearen euskararekiko gizarte-irudikapenak neurtzeko Madariaga, Pérez-Urraza eta Izkok propio sortutako galdetegia (Madariaga et al., 1996) erabili dugu. Lehen kapituluuan aurkeztu den gizarte-irudikapenen (GGII) definizioan oinarrituta, 1995an, Madariagak, Pérez-Urraza eta Izkok euskararen gizarte-irudikapena osatzen duten nukleoak aztertzeko galdetegiak sortu zuten. Galdetegi bera erabili izan dugu geuk ere gure esperientzian lagineko ikasleen GGIIak neurtzeko eta 5.7 Taulan azaltzen diren sei ardatzak aztertzeko.

5.7 Taula
GGIIak eta nukleo osagarriak

	Nukleo osagarriak
GI1	Euskararen definizioa
GI2	Balioa
GI3	Defentsa
GI4	Ukipen egoerako desorekaren arrazoiak
GI5	HINBE prozesua
GI6	Etorkizuna
GIO	Erantzun guztien batura edo euskararen gizarte-irudikapena

Galdera bakoitza erantzuteko bost aukera daude. Lehenengo laurak zehaztuak aurkezten zaizkio erantzuleari eta hauek 1etik 4ra mailakatuak, bosgarrena hutsik agertzen zaio, hala nahi izanez gero, bere iritzia idatz dezan subjektuak.

GGII galdetegitik bi informazio multzo bil daitezke. Batetik, galdera bakoitzarekiko erantzuleak edota ikasle taldeak duen iritzia eta, bestetik, galdera guztien

arabera erantzuleak euskararekiko duen gizarte-irudikapena. Galdetegi honetako erantzunen puntuazioak 6 eta 24 bitartean daude, eta kuartilen arabera 5.8 Taulan agertzen diren 4 tarte bereiz daitezke.

5.8 Taula
GIIen tarteak

TARTEAK	Interpretazioak
0-6 puntu	Lehenengo kuartil honetan erortzen diren puntuazioak euskararen irudikapen edo identifikazio baxukoak direla esaten da.
7-12 puntu	Bigarren eta hirugarren kuartiletan erortzen direnak, erdibideko irudikapenak.
13-18 puntu	
19-24 puntu	Azken kuartil honetakoak irudikapen edo identifikazio altukotzat hartzen dira.

Gizarte-irudikapenen galdetegiaren ezaugarri psikometrikoak: baliotasuna eta fidagarritasuna.

Gizarte-irudikapenen galdetegiaren baliotasuna ziurtatzeko, egileen esanetan (Madariaga, 1998), aurrerago egindako beste ikerketa batzuk hartu ziren oinarritzat eta horrezaz gain, frogak egin ondoren bakarkako elkarrizketez gehi epaien frogaren bidez balidatu ziren.

Fidagarritasuna, berriz, EAE eta Nafarroako 11 institututako 2000 gaztek euskarari buruz dituzten gizarte-irudikapenak neurtuz kalkulatu zen (Madariaga, 1998) eta ikerketa horren bitartez berretsi zen, baita ere, gazte nerabeen euskararen gizarte-irudikapena 5.7 Taulan aurkeztu diren dimentsioez osatuta zegoela (Madariaga, 2000). Eraitzen gaineko azterketa estatistikoak egin ondoren frogatuta gelditu zen lau dimentsio bederen esanguratsuak zirela, eta bosgarrena (euskararen etorkizunari dagokiona) ere esanguratsu izatetik oso hurbil zegoela (Madariaga, 2000).

4.4. Ikasle nerabeen testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoak

Aldagai hau osatzen duten atalak, hiru dira, besteak beste, gelako taldeak osatzen duen testuingurua, ikastetxeko ekosistemak osatzen duen testuingurua eta ikaslea bizi den ingurumariko ezaugarri soziolinguistikoak. Ikus ditzagun aldagaiaren atalak eta bakoitzaren datu bilketarako erabili izan dugun neurgailua.

- 1. Gelako euskararen erabilera indizea eta ikasle bakoitzaren kokapena gelako mintzagraman.** Ikastaldean egiten duten euskara/erdararen erabilera *Mintzagrama* deritzon aplikazio informatikoaren (Delgado & Matute, 2000; Erriondo & Isasi, 2000) bidez neurtu dugu.

Mintzagrama deritzon galdetegia eta aplikazio informatikoaren oinarri teorikoek bi abiapuntu dituzte. Batetik, Arruga-i-Valeriren (1983) soziometria eta, bestetik, Alvarez-Enparantzaren (1984) hizkuntzen arteko ukipen-egoerako gizarteak egiten duen hizkuntzen erabilera aztertzeke eredu matematikoa (Erriondo & Isasi, 2000). Bi iturburu horien ekarpenetatik, ikastaldeko euskararen ahozko erabilera neurtzeko sortu eta esperimentalki landu zen *Mintzagrama* deritzon neurgailua 1997/1998 ikasturtean. Urte pare bat geroago, 1999/2000 ikasturtean, fase esperimentalala bete ondoren, berariazko aplikazio informatikoa eta eskuliburua argitaratu ziren (Delgado & Matute, 2000; Erriondo & Isasi, 2000; Isasi & Erriondo, 2009).

Izan ere, *Mintzagrama* galdetegiak hiztun bakoitzari bi galdera baino ez dizkio aurkezten: bere gelakideetatik, norekin egiten duen beti ala ia beti euskaraz, eta norekin beti ala ia beti erdaraz.

Horretan datza mintzagramaren teknika. Horri esker azaleraz ditzakegu taldearen baitako harreman-sareak hizkuntza batean eta bestean. Teknika honetan, hautaketak izaten ditugu aztergai. Taldekide bakoitza zein hizkuntzatarako eta zenbatetan aukeratua izan den alegia. Hautaketen azterketa egiterakoan, taldearen harreman-sarea ezagut dezakegu. (Erriondo & Isasi, 2000: 35)

Aplikazio informatikoaren bidez, taldekideen erantzunak prozesatuz, talde bakoitzeko hiztun motak eta bi indize kalkulatzeko dira: hizkuntza sarearen indizea eta euskararen erabilera indizea. 5.18 Irudian ikus daiteke, talde bateko mintzagramaren laburpena.

Mintzagramaren emaitzak

- **n**, taldearen tamaina: 23
- **a**, euskararen aldeko hiztun aktiboak: 6
- **b**, gazteleraren aldeko hiztun aktiboak: 12
- **c**, hiztun pasiboak: 1
- **i**, isolatuak: 4
- **erabilera**: %24.64 $((a/(a+b))*(1+(a-b)/n))*100$

5.18 Irudia: Talde bateko mintzagramaren emaitzak. Iturria: Erriondo eta Isasi (2009).

Mintzagrama aplikazioa erabili dugu ikastaldearen gela barruko erabilera indizeak kalkulatzeko. Taldeetako mintzagramak ikerlariak zuzen ordenagailuarekin gelan bertan bete ditu, horretarako eskuliburuarekin batera dagoen galdeketa fitxa erabili ordez zuzenean gelakideen izenen zerrenda erabilia ikasle bakoitzak euskarazko eta gaztelerako mintzakidea aukeratu du.

2. **Ikastetxearen erabilera orokorreko indizea (EO)** eta III. aldagaia den **ikastetxea dagoen ingurumariaren ezaugarri soziolinguistikoak (Ud)** dagoeneko bilduta daude *Branka* (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) diagnosiaren bidez. Bi aldagai hauen ezaugarriez arestian luze eta zabal hitz egin dugunez gero, ez diegu hemen toki gehiago eskainiko.
3. **Ikaslearen elebitasun mailak** eta ikasle bakoitzaren etxeko hizkuntzek norbanakoaren testuinguruko informazio gehiago emango digutelakoan, **Ikasleen elebitasun maila neurtzeko *Gela-argazkia*** (Baker, 2003a; Zalbide, 2004a) deritzon galdetegia erabili dugu.

Elebitasun maila edo gizarte-erabilerari buruzko galdetegiaren helburua da ikasleek egunez familian, ikastetxean, lagunartean eta beste hainbat jardun-esparru eta rol-harremanetan egin eta jasotzen duten euskararen erabilera neurtzea, 5.9 Taulan laburtzen den bezala. Helburu berarekin literaturan aitortutako hainbat erabilera eskalak daude (Baker, 1992; Gorostiaga et al., 1996).

Guk aukeratu dugun *Gela-argazkia*, berriz, Fishmanek (1966) eta Bakerrek (2003a) proposatutakoan oinarritzen da eta Eusko Jaurlaritzako Euskara Zerbitzuaren burua den Mikel Zalbidek, 2004ko urrian, ikasle euskaldunetara eta egungo aisia-ohituretara egokitua dago.

Nolanahi ere, *Gela-argazkia* deritzon galdetegia ikastetxe guztien eskura dago egun [http://: www.ulibbarri.info](http://www.ulibbarri.info) helbidean eta ikastetxeak erabakitzen duen unean erabil dezake.

5.9 Taula

Gela-argazkia, jardun-esparruak, rol-harremanak eta aukerako erantzunak

Erabilera esparruak eta rol-harremanak	Aukerako erantzunak
10 item: Ikasleak norekin hitz egiten duen euskara/erdara, edo bere euskarazko <i>output</i> -aren neurria.	Beti erdaraz
10 item: Ikasleari nork hitz egiten dion euskara/erdara edo jasotzen duen euskarazko <i>inputa</i> .	Erdaraz gehiago, euskaraz baino
10 item: Ikaslearen aisia zein hizkuntzatan ematen den.	Bietan berdin
3 item: Ikasleen gurasoen euskararen ezagutza eta etxeko erabilera.	Euskaraz gehiago, erdaraz baino
	Beti euskaraz

Bakerrek (2003a) esan bezala, horrelako galdetegiaren helburua ukipen-egoeran dauden bi hizkuntzetan egiten den erabilera neurtzea da. Galdetegi hauetan norberak aitortzen du egiten duen erabilera. Izan ere, galdetegi hauek dira ikerketetan maiz erabiliak, alabaina horrek ez du kentzen mugarik ez izatea. Gure lana eta laginari begira, Bakerrek aipatutako ahulezien artean hurrengo hirurak kontuan hartu beharrekoak dira. Lehenik eta behin, itemen zalantzagarritasuna (anbiguotasuna), hots zer ulertzen duen erantzuleak item bakoitzean.

The term ‘speak well enough’ may be interpreted in different ways by different people. What one considers ‘well enough’ may be at a different level of fluency to another [...] Words such as ‘speak’, ‘understand’, ‘read’ and ‘write’ include a wide variety of levels of proficiency. (Baker, 2001: 27-28)

Bigarren ahulezia “*social desirability*” deritzona da, alegia erantzuleak ustez ikerlariak nahi duen erantzuna ematen saiatzea. Hirugarrena, azkenik, baiezko erantzunarekiko tendentzia:

There is a slight tendency of respondents to answer ‘yes’ rather than ‘no’ in self-rating questions. (Baker, 2001: 29)

Hiru muga edo ahulezia horiez gain, jakina da halako galdetegi bakar batek inoiz ezin dituela bildu ez aukerako harreman guztiak (izeko, osaba, etab.) ezta erabilera esparru guztiak (gutunak, taldeak, etab.), horregatik, hain zuzen ere, harreman eta esparru garrantzitsuenen arteko oreka bilatzen da (Baker, 2003a). Lan honetarako erabili den euskarazko *Gela-argazkia* galdetegia eta bete ondorengo taldeko adibidea D Eranskinean aurki daiteke.

5. Ikastetxeetan jarraitutako prozedura

Atal honetan ikerlariak jarraitutako ikerketa prozedura azaldu beharko litzateke, alabaina, ezin daiteke esan ikerlariak prozedura berezirik erabili duenik. Dagoeneko

azaldu den bezala, ikastetxeak izan dira prozesuan parte hartzea eskatu dutenak, eta ikerlariak B06 eskualdeko ikastetxeak prozesuan koordinatzearen ardura izan du. Bideanbar, ikastetxeetan egin diren prozesuak behatu, zuzendu edota aholkatu ditu, Aholku Elkarrekin kideen laguntzarekin. Halere, berak propio bizitako hezkuntzako normalizazioaren esperientzia modu akademiko zorrotzean kontatu ahal izateko datuak sistematikoki metatu ditu. Honenbestez, hurrengo lerroetan laginekiko ikastetxe bakoitzak HNPa-aren garapenean, 2000 eta 2010 bitartean bete duen prozesua azalduko da.

Prozesu honetan ikastetxe bakoitzeko HNPa eta OOGa izan dira arduradunak eta beraiek egindako ibilbide kronologikoa, 5.3 Taulan irudikatua, honako hau izan da:

1996/1997an jarri zituen abian HUISek lehendabiziko HNP saiakuntza proiektuak, programaren hasieran, lehenengo lau ikasturteetan, 1996 eta 2000 bitartean, bete zuten ikastetxe gehienek lehen HNPa. Alabaina, tarte hori ez dugu kontuan hartuko ikerketan. Alde batetik ikastetxeak mailaka hurbildu zirelako programara, bestetik, nahiz eta diagnosi-galdetegiak eta normalkuntza proiektua osatzeko prozedurak bateratuak eta zehatzak erabili, tarte horretan ez zegoen aplikazio informatikorik. Bi aldakortasun iturri horiek indargabetzeko, kalkuluetarako kontuan hartuko ditugun ikastetxe guztiek 2000. urtean *Brankaren* (Erriondo & Isasi, 2000) bidez 1. diagnosis egina dute.

1999/2000 ikasturtean Hezkuntza Berriztatze Zuzendaritzapeko Euskara Zerbitzuak Udako Euskal Unibertsitateko laguntzarekin ikastetxe euskararen errealitatea eskolan aztertzeko diagnosis aplikazioa prestatu zuen (Erriondo & Isasi, 2000). Aplikazioa erabiltzen eta diagnosis interpretatzen irakasteko ikastaroa eskaini zuenean B06 eskualdeko bost ikastetxe teknikeriek borondatez hartu zuten parte adituen azalpenetan, ondoren taldeko beste guztiei aplikazioaren azalpena eta praktikan jartzeko laguntza emateko konpromisoarekin.

2000/2001 ikasturtearen hasieran (iraila eta Abendua bitartean), Ulibarri programaren baitan dauden ikastetxeek borondatez egin zuten beren ikastetxe egoeraren diagnosis, betiere alde aurretik prestatu ziren aditu eta taldekideen laguntzaz. Ikastetxe bakoitzean bertan izendatuta zegoen teknikeriak egiten zuen diagnosis, ikastetxean zuen batzordearen laguntzaz eta zuzendariaren onespenez.

Horretarako, ikastetxeko HNBak aplikazio informatikoa ezagutzen zuen eta bazekien, zehazki, zein zen batu beharreko informazioa.

Prozesu horretan gidaritza eta elkarlana eskualdeko gunean egin zen, eta bilkura horretan konpondu ezineko zalantzak Aholku Elkarteko gaian aditua den Lore Erriondo irakasleari bideratzen zitzaizkion. Berak, mezu elektronikoz edo eskualdeko HNTaren bidez erantzun zien ezbai eta zalantza guztiei. Gainera, behin diagnosa bukatu ondoren, banan-banan ikastetxe bakoitzeko material osoa berrikusi zuen tokian tokiko zuzenketak proposatuz eta datuen bilketa zuzen egin dela ziurtatuz. Ondoren, ikastetxean diagnosiaren emaitzak aztertu ziren, eta, azkenik, emaitzetan oinarrituz hurrengo lau ikasturteetarako proiektua diseinatu. Diagnosi horretan, baita ere, 2001/2002 eta lau ikasturte geroago, 2005/2006 ikasturtean, ikastetxe bereberek jarraitzen zuten 382 irakasleren euskararen ahozko zein idatzizko ezagutza aitortuari buruzko datuak, izen abizenekin bildu ziren.

Ondoren, ikastetxe bakoitzak 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004 eta 2004/2005 ikasturteetako irailtan urtez urteko jarraipen fitxak osatu ditu. Jarraipen fitxan dagokion ikasturteko interbentzio neurrien helburuak, ekintzak, arduradunak eta epeak definitzen dira. Epe berean, baina ikasturte bakoitzaren amaieran, berriz, memoriak edo galdekizunak bete izan ditu. Bertan, helburu eta ekintza bakoitzaren betetze maila adierazi da, hortaz, interbentzio bakoitzaren betetze maila ebaluatu du eta beharrezkoa izen den kasuetan ondorioak ere adierazi izan ditu.

2005/2006 ikasturtearen hasieran, laugarren ikasturtea bukatu ondoren, diagnosirako aplikazioa bigarren aldiz bete izan du (irailtik abendura) ikastetxe bakoitzak. Jarraitutako prozedura aurrekoa bezalakoa izan da. Beharrezko datuak bildu izan dira eta datu biltetarako fitxak berdinak izan dira. Ikasturte honetan diagnosi tresna bera www.ulibbarri.info web gunean zintzilikatuta egon da, eta ikastetxe bakoitzak bertan bete izan ditu datuak. Horri esker, prozesuaren jarraipena Berritzeguneko teknikari eta adituen aldetik uneoro egin zitekeen.

Horri esker ere irekitzen zaio bidea ikerketa honen bigarren atazari; hau da, irakasleen hizkuntza-gaitasunaren bilakaeraren azterketari. Horretarako, ikerlaria denak, eskualdeko diagnosi guztietarako sarrera duenez gero, 2000. urtean ikastetxeetan

zeuden irakasleen hizkuntza-gaitasun puntuazioak bildu ditu, 2000. eta 2004. urteen arteko tartean irakasle bakoitzak eta taldeka egindako IRALE datuak metatu ditu, eta, azkenik, 2005eko diagnostik, berriz ere, irakasleen hizkuntza-gaitasun puntuazioak atera ditu. Ataza honen helburua, ikerketaren zeharkako izaera gainditzea, eta, ustez ikastetxeetan egonkorra den ardatz horren jarraipen longitudinala egitea da. Ikastetxe bakoitzak, ordea, 2. diagnosiaren emaitzetan oinarrituta berriz ere 2. HNPa osatu du, eta, ondoren, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 eta 2009/2010 irailtan urteko interbentzio neurriak finkatu eta ikasturte amaieran ebaluatu ditu.

2006/2007 ikasturtean, hizkuntza-jarrerak eta gizarte-irudikapenak literatura soziolinguistikoan duten ospea kontuan hartuta (Baker, 1992, 2003a; Eusko Jaurlaritz, 1997, 1999, 2008; Joly, 2004; Joly & Uranga, 2010; Madariaga, 1996, 1998; Madariaga & Molero, 2000; Martínez de Luna, 1996; Martínez de Luna & Berri-otxo, 2000; Martínez de Luna et al., 2006, 2009) B06 eskualdeko normalkuntzako gunean ikerketa honen hirugarren atazari eman zitzaion hasiera jarraian aurkezten den prozedura abiatuz.

Esperientzian partaide izan den ikastetxe bakoitzean eman diren urratsak, besteak beste, honako hauek dira:

1. Euskara mintegiko irakasle guztiei azaldu euskararekiko gizarte-irudikapenak zer diren, euren garrantzia soziolinguistikan eta ikasleekin landuko den esperientziaren nondik norakoak.
2. Euskara mintegiko irakasleen adostasuna lortu.
3. Hasierako diagnosiko datak hitzartu euskara irakasleak, ikastetxeko HNATa eta Berritzeguneko HNTaren artean.
4. Hasierako diagnosia egin.
5. Interbentzioetarako materialak ikastetxeko euskara irakasleen eskuera jarri eta jarduerak azaldu. Interbentzioetarako epeak zehaztu eta 2. diagnosirako datak hitzartu.
6. Bigarren diagnosiak bete eta euskara irakasleek prozesuari buruz egin dituzten balorazioak bildu.
7. Emaitzen inguruko mintegi mailako hausnarketa egin eta esperientzian partaide izan diren irakasle eta ikasleei bueltatu beharreko txostena adostu.
8. Irakasle eta ikasle partaideei informazioa bueltatu.

Ataza bete ondoren, 2006ko ikasturtearen bukaeran, datuen lehen kudeaketa egin eta, Madariaga eta Isasi EHUko irakasleen laguntzarekin, hasieran agindu genuen bezala, ikastetxez ikastetxe B06 Berritzeguneko HNTak eta ikastetxeko HNATak Euskara mintegiko irakasleei esperientziaren emaitzen lehen irakurketa egin zieten. Ondoren, berriz ere agindutakoari jarraituz, 2.DBHko ikasgelaz ikasgela ikasleei euren parte-hartzea eskertzeko asmoarekin, emaitzen irakurketa aurkeztu zitzaien.

2009/2010 ikasturtearen hasieran, 10. urtean berriz ere 3. diagnostia egin dute ikastetxeek. Ikastetxe bakoitzeko datu guztiak bildu ahala, ikastetxez ikastetxe diagnosiaren emaitzen erkaketak egin dira, kasu bakarreko bilakaera HNPko interbentzioen argitan aztertzeko (kasu bakarreko bilakaerak garrantzi handia izaten du bertako OOGrako eta HNBrako, honen adibideak E Eranskinean aurki daitezke).

5.10 Taula
Ibilbide kronologikoa

2000-2004	2005-2009	2010-2014
1. Diagnostia 1. HNPa IRAKASLEAK eta IRALEak	2. Diagnostia 2. HNPa IKASLEAK eta GGIIak	3. Diagnostia 3. HNPa

Ikerketa lanaren ibilbide kronologikoa azaldu dugu aurreko lerroetan, 5.10 Taulan laburbiltzen dena. Honenbestez, ibilbidea bere osotasunean garatu duten 20 ikastetxeetara mugatuko dugu, beraz, ikerketa honetarako hartutako lagina eta hurrengo puntuan egingo ditugun kalkulu estatistikoak. Honek ez du inolaz ere beste ikastetxe guztien euskararen normalkuntza eta euskalduntze lana gutxietsi nahi, ikastetxe guztien ahaleginak garrantzitsuak eta lagungarriak baitira programa osoaren garapenerako. Nolanahi ere, kalkulu estatistikoaren baliagarritasuna ziurtatu nahian, gutxiengo baldintza batzuk ezinbestekotzat jo ditugu. Hala nola, prozesuan urrats guztiak garatu izana, alegia 3 bider *Branka* neurgailuaren bidez ikastetxearen diagnostia eginga izatea eta 10 ikasturteko HNPko interbentzio neurriak beteta eta baloratua izatea.

6. Azterketa estatistikoak

Atal honen hasieran ezarri ditugun hipotesiak frogatzeko, eta, emaitzen arabera, helburuak bete ditugun edo ez jakiteko datuen gaineko kalkulu estatistikoak SPSS 17.0 pakete estatistikoaren laguntzaz egin ditugu. Halere, hipotesika egindako kalkuluak eta

lortutako emaitzak hurrengo atalean aurkeztu aurretik, orain eta hemen, nahitaezkoa dugu kalkulu estatistikoekin hasi aurretik emandako urratsen azalpen labur bat egitea.

Datuen bilduma eta babes. Lan honetarako eta ondoren egingo ditugun kalkulu estatistikoetako datuak, B06 Berritzeguneari dagokion eskualdeko ikastetxeetatik jasoak dira. Ikastetxeak erakunde publikoak izanik eta bertako kideak *herritarren intimitate pertsonalaren eta etxeko intimitatearen babes eraginkorra* bermatzen duen legediak (2/2004 Legea, otsailaren 25ekoa –EHAA, 2004.03.04–; 308/2005 dekretua, urriaren 18koa, –EHAA, 2005.11.16–) babesten dituenz, gure lanean berme hori ziurtatzeak eskakizun batzuk sortu ditu.

2000/2001 ikasturtean, lanarekin hasi aurretik, Euskara Zerbitzuaren buruari, Mikel Zalvide jaunari, eskatu zitzaion lana hasteko baimena, eta beraren bitartez, garai hartan Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaria zen Konrado Mugertza jaunari. Aipatutako bi arduradunen baimenean argi eta garbi azaltzen zen *ikastetxe eta ikastetxeetako kideen datuen konfidentzialtasunaren bermearen* baldintza. Funtsezko baldintza horrekin hasi genuen, beraz, datuen metaketa eta sailkapena. Urteek aurrera egin ahala, 2005/2006 ikasturtean, ikastetxeetan 2. diagnosia egin genuenean, ohartu ginen lagineko ikastetxeak, hau da erakundeak, Ulibarri programan mantendu arren, lagineko kideak, batik bat ikasleak eta gurasoak, proportzio handietan aldatzen zirela lau ikasturteko epean. Orduan, aldakortasun horri aurre egin nahian, lagineko irakasleen jarraipen individuala egin genuen, betiere *intimitate pertsonala eta etxeko intimitatea* babestuz, eskualdeko irakasleek osatzen zuten bigarren datu basea sortuz. Une hartan eskualdeko irakasleen jarraipena 2009/2010 ikasturtean berriz egitea aurreikusten genuen. Ez zen, ordea, lortu 308/2005 dekretua (EHAA, 2005.11.16) bitarteko zela. Irakasleen hizkuntza-gaitasuna neurtzeko galdetegi berdina izan arren, irakasleek ezkutuko kode baten bidez erantzun zioten galdetegiari, hein handi batean jarraipena galaraziz. Horregatik, hain zuzen ere, irakasleen hizkuntza-gaitasunari egin diogun jarraipena lau ikasturtekoa da eta ez hamarrekoa hasieran aurreikusi genuen bezala.

2006an, 2. DBHko ikasleen datu bilketari ekin genionean, berriz ere 308/2005 dekretuari eta *ikastetxe eta ikastetxeetako kideen datuen konfidentzialtasunaren bermearen* baldintzari jarraiki, ikasleen datuak bildu aurretik kodetu genituen eta hirugarren datu basea osatu genuen.

Honek guztiak lanean eragina izan du, zuzen eta zeharka. B06 eskualdea geografikoki txikia da eta guztira 40 ikastetxe baino ez ditu, hartan jartzen denak erraz identifika ditzake hurrengo kalkuletan agertzen diren ikastetxeak, alabaina, gure lanaren helburua hori ez denez, aurreko lerroetan aipatutako datuen babeserako legedia eta baldintzak jarraituz, kalkulu eta emaitzetan ez da inolako aipamen zuzenik egingo, are gehiago, ikastetxeen identifikazioa galarazteko ahal den guztia egingo da, nahiz eta jakin dakigun, horrelako prozedurek lanaren irakurketa zaildu eta iluntzen dutela. Horregatik, hain zuzen ere, E Eranskinean agertzen diren kasu bakarreko bilakaerei, benetakoak diren arren, alegiazko izenak jarri dizkiegu.

Laginaren tamaina. Dagoeneko azaldu da zergatik lagina 20 ikastetxera mugatu dugun. Ez ditugu azalpen horiek hemen errepikatuko, bai, ordea, argitu estatistikoki 20ko tamaina oso txikia dela. Ulibarri programaren baitan, HNPa garatu duten ikastetxe guztien unibertsoak ($N = 415$) tamaina askoz ere handiagoa du, gure lagina, unibertso osoaren %5era baino ez da heltzen. Horrenbestez, gure lagina txikiegia da gure kalkuletatik hipotesien esanguratsutasun estatistikoa orokortzeko edota errore tipikoak kalkulatzeko. Esanak esan, lan honetan datuen anplitude-mugatua onartuz, datuen zuzentasunaren kontrola eta sakonera hobetsi da. Ondorioz, lana eskualde bateko $N= 20$ ko laginera mugatzeak gehien jota gure kalkuluen emaitzen adierazgarritasuna bermatuko du. Alegia, B06 eskualdeko HNPen emaitzek eta ondorioek EAeko beste eskualdeetako HNPen errealitatea ondo adierazten dutela pentsatzeko bide ematen digute.

Missing deritzen balore galduekin zelan jokatu den. Benetako *missing values* edo balore galduak deritzegu erantzuleek erantzun gabe edo hutsik uzten dituzten atazei. Balore galduak, ikerketetan eta estatistikan beti izaten dira arazo-iturri, horregatik holakorik ez aurkitzea da egokiena, eta agertzen direnean, ahal delarik zuzentzea.

Gure lanean, dagoeneko azaldu diren arrazoiak bitarteko direla, hiru datu base ezberdin osatu ditugu. Lehendabiziko datu basean, ikastetxeetako HNPrako diagnosien emaitzak bildu ditugu, eta datu base horretan, balore galduak dituzten ikastetxeak laginetik kanpo utzi ditugu. Hasierako laginean 30 ikastetxe genituen, eta kalkuletarako $N=20$ ra mugatuko gara. Hortaz, datu galduak agertzen dituzten subjektuak, kasu honetan ikastetxeak, arrazoiak arrazoi, kalkuletatik at utzi ditugu.

Bigarren datu basean, irakasleen hizkuntza-gaitasuna metatu denean, 2000. urteko hasierako lagina $N = 994$ koa zen. 2005eko diagnosian berriz, multzo oso horretako $N = 382$ kide gelditzen zitzaigula ikustean, balore galduen tratamendurako prozedura estatistikoetan pentsatu genuen. Hala nola, batz besteko aritmetikoaren bidez balore galduak ordezkatzek zekarren onuraz. Jakin dakigu, balore galduak batz besteko aritmetikoaz ordezkatzek ez dakarrela aldakuntzarik aldagai horretako kalkuletan, alabaina, 4 ikasturtearen barruan hasierako laginaren % 32.29 bakarrik mantentzen genuela ikusteak, eta 2010eko 3. diagnosian laginaren jarraipenik ezin genuela egin jakiteak, lagin-galera konpontzeko irtenbideak bilatzera baino beste datu eta ondorio batzuetarako erabili daitezkeela pentsatzera eraman gintuen. Horregatik, berriz ere datu galdu guztiak kalkuletatik kentzera eraman gintuen, eta laginean mantendu arren, beren-beregi subjektuak ataza zuriz edo hutsik utzi bazuen, bere horretan gelditu zen eta emaitzetan hala agertuko dugu.

2006ko hirugarren datu basean, ikasleen datuak metatu ditugunean, lagina $N=374$ ikaslez osatuta dago. Kasu honetan lagina mantendu dugu hasieratik bukaerara, eta balore galduak bere horretan utzi ditugu, eta horrela agertuko zaizkigu emaitzetan. Ataza honetako balore galduen iturriak bi izan dira nagusiki. Lehenengoa eta garrantzitsuena, diagnosiak egitean ikasle batzuen eskolara hutsegitea (gaixotasuna gehienetan, ikastetxez aldatzea apur batzuetan), bigarrena ikerketarako askoz ere balio urriagokoa, ikaslearentzat galdera horrek zentzurik ez izatea (esaterako, etxean guraso bakarra dutenek ez dute bi gurasoen informazioa erantzun, seme-alaba bakarrak direnek ez dute neba-arreben daturik bete edota dotrina jaso ezean galdera horri ez diote erantzun).

Honenbestez, datuen kudeaketak erakutsi digu hasiera batean ikerketa longitudinala izateko sortua izan zena gerora zeharkakoa bihurtu zaigula eta baloreen jarraipena berma genezakeen kasuetan zelako galerak izan ditugun laginetan.

Erabilitako galdetegiaren elaborazio eta balidazio kalkulua. Ikerketa lan honetan, behatutako eta neurtutako aldagaien azalpenetan agertu dugunez, ez dugu galdetegi berririk osatu. Gaian adituak direnek dagoeneko sortu eta bide propioak erabiliz balidatutako galdetegiak hartu eta erabili ditugu guk. Horrela jokatzek, hain

zuzen ere, lanari mesede handia egin dio, alde batetik datuen bilketan ziurtasunez jokatzeko aukera eman digu, eta, bestetik, gure helburua zen ibilbidearen jarraipena egiteari ez dio inolako denbora-galerarik ekarri.

Erabilitako kalkulu estatistikoak. Aurrekari horiek guztiak bitarteko direla, gure lanerako erabili ditugun kalkulu estatistikoak, gehien bat, hiru motakoak dira. Besteak beste, informe deskribatzaileak, lagin errepikatuen eta lagin askeen T-testak eta korrelazio kalkuluak.

Hurrengo atalean aurkeztuko ditugu, hipotesi bakoitzerako egindako kalkuluak eta lortutako emaitzak.

6. KAPITULUA. EMAITZAK

1. Eremu instituzionala

2. Ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera

A. ARDATZ DINAMIKOA

A.1. Gurasoen ezagutza (EzGu) eta erabilera (AeGu)

A.2. Ikasleen ezagutza (EzIK) eta erabilera (AeIK)

B. ARDATZ ESTATIKOA

B.1. Zuzendaritzaren ezagutza (EzZu) eta erabilera (AeZu)

B.2. Langile ez-irakasleen ezagutza (EzLa) eta erabilera (AeLa)

B.3. Irakasleen ezagutza (EzIR) eta erabilera (AeIR)

3. Eskolaz kanpoko eremua

4. Emaidzen laburpena: 1. Hipotesi orokorra

Seigarren atal honetan ikerketaren emaitzak hiru multzotan bananduta aurkezten dira. Izan ere, gure lanaren egiturari (1.4 Irudian aurkeztuari) jarraituz, ikastetxeetan bereizi ditugun hiru eremuen araberrako hipotesiak hartu ditugu gidatzat; hala nola ikastetxeko eremu instituzionala, eskolako kideen ezagutza eta erabilera eremua eta, azkenik, eskolaz kanpoko eremua.

Eremuz eremu aurkeztuko ditugu emaitzak, eta, bidenabar, dagokien eremuan txertatuko ditugu ibilbideko une ezberdinetan jorratu ditugun ataza gehigarrietatik datozen hipotesiak eta emaitzak ere. Egitura galdu gabe, baina irakurketa arintzeko asmoarekin, eremu bakoitzari dagozkion hipotesiak eta azalpenak, egindako analisiak eta analisisien azalpena bereiziko ditugu.

Goiko zeregin guztiak bukatuta daudenean, atal honetako azken puntua den emaitzen laburpenari ekingo diogu. Emaizen laburpena deritzon zatian, ikerketako hipotesi guztiak xehetasun eta zehaztasun osoz aztertu eta azaldu direnean, guztien sintesia laburbiltzen den tokian, hain justu ere, gure ikerketaren helburu orokorrean sorburu duen **1. Hipotesi orokorrari** helduko diogu: *Normalizazio plan orok eragin positiboa dauka hizkuntzen garapenean zein maila indibidualean (ikasle, irakasle), zein instituzionalean (ikastetxean) zein sozialean.* Honenbestez, lehenengo eremutik hasiko dugu emaitzen atal hau.

1. EREMU INSTITUZIONALA.

Azalpena:

2. Hipotesia. *HNParen bidez eremu instituzionalean, 10 ikasturtetan egindako ibilbidea bete ondoren, ikastetxeak lortutako puntuazioak hasierakoak baino altuagoak dira.*

HNPko eskolaren esparruak, gaur egun eremu instituzionala legez izendatu dugun alorrek, ikastetxearen erakunde izaera jasotzen du. Eremu honen barruan aurreikusi ditugun aldagaiak, besteak beste, honako hauek dira: ikastetxearen antolakuntzan euskarak hartzen duen lekua; normalkuntza sustatzeko erabakien presentzia ikastetxea arautzen duten txosten eta dokumentuetan; ikastetxeak, instituzioaren izenean, beste erakunde batzuekiko harremanetarako dituen hizkuntza

irizpideak, eta, azkenik, ikastetxeko HNPa eta inguru hurbil zein urruneko beste eragile batzuen lankidetzaren hizkuntzaren erabileraren bermean.

Nolanahi ere, aldagai horien guztien uztarketa eta haztapan-neurriak aurreko ataletan zehaztu ditugu. Horregatik, lehendabizi, eredu bere osotasunean deskribatzeko lagungarriak diren hiru aldagaiak aztertuko ditugu (Hipotesi orokorra), eta ikuspegi orokorra eta osoa jasota dugunean aldagai espezifikoaren azterketara joko dugu, hain zuzen ere.

Egindako analisiak:

Eremu honi dagozkion aldagaiei buruzko hiru neurketetatik jaso ditugun datuei lagin erlazionatuen T-testa aplikatu diegu batez bestekoen ezberdintasunak kalkulatu ahal izateko eta diferentzia horien artean zeintzuk diren estatistikoki esanguratsu eta zeintzuk ez bereizteko.

6.11 Taula

Erabilera orokorra, erabilera idatzia eta ahozko erabilera erakundean, lagin erlazionatuen T-testa

		\bar{x}	σ	\bar{x} Errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1. 09-00	EO3-1	8.68450	8.34748	1.86655E0	4.653	19	.000
2. 09-05	EO3-2	9.14000	8.05605	1.80139E0	5.074	19	.000
3. 09-00	EI3-1	3.87900	9.43299	2.10928E0	1.839	19	.082
4. 09-05	EI3-2	-.21400	11.54962	2.58257E0	-.083	19	.935
5. 09-00	AE3-1	10.93150	11.27510	2.52119E0	4.336	19	.000
6. 09-05	AE3-2	12.48950	9.87179	2.20740E0	5.658	19	.000

Nola irakurri taulako ikurrak: EO: Erabilera orokorra; EI: Erabilera idatzia; AE: Ahozko erabilera

Analisiaren azalpena:

Aurreko taulako erlazionaturiko bi laginen testak erakusten digu diferentzia esanguratsuak egon daudela, erabilera orokorrean (EO) –ahozko eta idatzizko erabileraren batuketan– 2000 eta 2010 bitartean (1. parean, $t = 4.653$, $p = .000$), zein 2005 eta 2010eko tartean (2. parean, $t = 5.074$, $p = .000$). Antzekoa esan daiteke ahozko erabilerari (AE) dagokionez, 2000 eta 2010 bitartean (5. parean, $t = 4.654$, $p = .000$) zein 2005 eta 2010eko tartean, (6. parean, $t = 5.074$, $p = .000$). Erabilera idatzian (EI), ordea, epe luzean alde positiboak egon arren, ez dira %95ko konfiantza tartean

esanguratsu (3. parean, $t = 1.839$, $p = .082$) eta epe laburrean hipotesi nulua (H_0) onartzera garamatza (4. parean, $t = -.083$, $p = .935$), edo bestela esanda, erabilera idatzian, epe laburrean bederen, nekez aurreikus daitekeela zoriaren arabeko diferentziarik onartzera. Ondorioz, diferentzia estatistikoki esanguratsuak aurkitu ditugun pareetan arrazoi substantibo bat egon behar duela, alde hori azaltzen duena, eta horixe bera gure hipotesi alternatiboa (H_1) edo ordezkoa dela pentsatzera garamatza.

Honenbestez, aipatutako aldeak esanguratsuak direnez eta irabaziak adierazten dituztenez, esan genezake lehenengo hipotesi orokorra bete dela. Alegia, egindako bilakaera orokorrean, datuen argitan behintzat, aurrerapena dagoela ahozko erabileran (AE, $\bar{x} = 10.93$; $\sigma = 11.27$) eta, baita ere, erabilera orokorrean (EO, $\bar{x} = 8.68$; $\sigma = 8.34$).

Eremuaren osotasunean ikusitako emaitza horiek xehetasun gehiagorekin aztertzeko, lagungarri egingo zaigu eremuaren barruko aldagaiak banan-banan eta zehatz aztertzea, bide batez bigarren hipotesi honen bilakaera analizatzeko. Bilakaera aztertu ahal izateko, eta, batik bat, denboraren koordinatuari jarraitu ahal izateko, erlazionaturiko bi laginen T-testaren kalkuluak parez pare egin dira hurrengo 6.12 Taulan agertzen diren bezala, eremuari dagozkion osagarri gehienak sartuz, eremuaren bilakaera bere osotasunean, eta, ahal denetan, zatika ere aztertu ahal izateko.

6.12 Taula

Eremu instituzionala eta osagarriak, erlazionaturiko bi laginen T-testa

		\bar{x}	σ	\bar{x} Errorrea	t	df	Sig. (alde bikoa)
1.	09-00 Ezo3-1	-5.71550	7.74386	1.73158	-3.301	19	.004
2.	05-00 Ezo2-1	-6.60350	6.81928	1.52484	-4.331	19	.000
3.	09-05 EzS3-2	6.11200	8.04205	1.79826	3.399	19	.003
4.	05-00 EzS2-1	-7.59950	8.48496	1.89729	-4.005	19	.001
5.	09-00 P3-1	8.30385	14.46106	3.23359	2.568	19	.019
6.	09-05 P3-2	9.06400	15.24717	3.40937	2.659	19	.016
7.	09-00 T3-1	9.93789	19.75888	4.53300	2.192	18	.042
8.	09-00 A3-1	23.70000	27.13995	6.06868	3.905	19	.001
9.	09-05 A3-2	20.70000	25.37377	5.67375	3.648	19	.002

Nola irakurri taulako ikurrak: Ezo: Ezagutza eta agerpena orokorra; EzS: Ezagutza estamentuetan; P: Paisaia linguistikoa; T: Txostenak; A: Aktak

Oro har, eremu instituzionala deitu diogun alorraren osagarrien xehetasunak aztertzean, 2000-2005 eta 2000-2010 bitarteko tartetan alde esanguratsuak

nabarmetzen dira estamentuen ezagutzan (3. parean), paisaia linguistikoan (5. eta 6. pareetan), ikastetxeko araudia adosten duten txostenetan (7. parean) eta ikastetxe barruko erabilera idatzia adierazten duten aktetan (8. eta 9. pareetan). Euskaren agerpena eta ezagutza orokorrean (Ezo), berriz, alde esanguratsuak daude (1. eta 2. pareetan, $t = -3.301$, $p = .004$; $t = -4.331$, $p = .000$), alabaina, aldagai horretan agertutako aldeak negatiboak dira, gertatutako galerak adieraziz.

Ondoren, esanguratsuak diren elementuen bilakaera aztertu nahi dugu galera-irabaziak udalerrietako euskaldunen dentsitatea eta ikastetxeak eskaintzen duen hezkuntza-mailen arabera aztertu ahal izateko.

A. IKASTETXEAREN ANTOLAKUNTZA

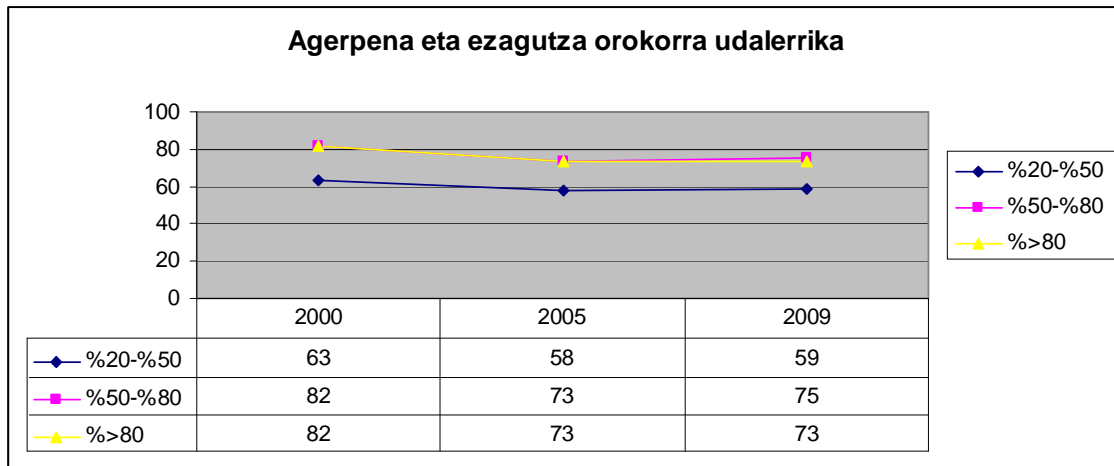
Ikastetxearen antolakuntzaren baitan, besteak beste, OOGak, gurasoek eta zuzendaritzak ikastetxearen organizazioan darabilten hizkuntza aurreikusten da. Edonola ere, ikastetxearen antolakuntzan egiten den hizkuntza erabilerari (ahozkoa zein idatziari) zuzenki lotzen zaizkio hurrengo lerroetan aztertzen ditugun aldagaiak.

A.1. AGERPENA ETA EZAGUTZA OROKORRA (EZO)

Ikastetxeko euskararen agerpena eta ezagutza orokorrean, alde esanguratsuak daude 2000 eta 2010 bitartean (1. parean, $t = -3.301$, $p = .004$), eta, baita ere, 2000 eta 2005eko tartean (2. parean, $t = -4.331$, $p = .000$). Nolanahi ere, agertutako aldeak negatiboak dira, aldagaian gertatutako galerak adieraziz.

Kronologiari jarraiki eta udalerriko euskaldunen dentsitatearen indizeen arabera kokatuta, 2000 eta 2005 bitartean, hiru udalerrri motatako ikastetxeetan abiadura handiko galerak nabarmetzen dira: zenbat eta altuagoa izan udalerriko euskaldunen dentsitatea, orduan eta galera handiagoa. Ikerketaren bigarren tramuan, 2005etik aurrera, ordea, galera horiek alderantzizatzeko joera agertzen da, baina abiadura motelagoan betiere, 6.7 Grafikoan ikus daitekeenez.

Hezkuntza-mailen arteko ezberdintasunei erreparatzean ere 6 eta 10 puntuko aldeak nabarmetzen dira 3 neurketa-aldietan LHko ikastetxeen alde. Alabaina, arestian aipatu ditugun ezberdintasun esanguratsuak eta azaldutako galerak bi hezkuntza-mailetan berdin agertzen zaizkigu.

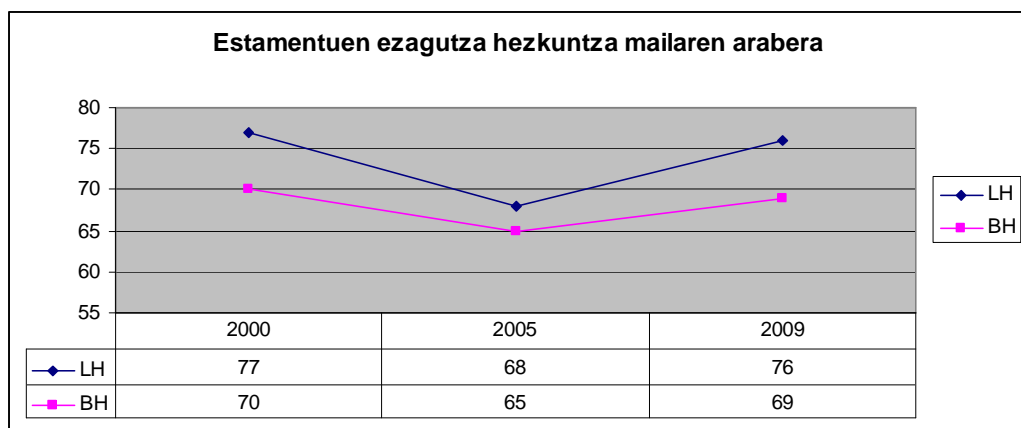


6.7 Grafikoa. Agerpena eta ezagutza orokorra udalerriz udalerrri.

A.2. ESTAMENTUEN EUSKARAREN EZAGUTZA (EzS)

Estamentuen euskararen ezagutza deitu dugun aldagaian alde esanguratsuak eta aurkakoak ageri dira. Ikerketaren lehen tramuan, 2000 eta 2005 bitartean, alde negatiboak edo galerak agertzen dira (4. parean, $t = -4.005$, $p = .001$), eta, 2005 eta 2010 bitartean, berriz, galera horiek alderantzizatzeko joera nabarmentzen da (3. parean, $t = 3.339$, $p = .003$). Halere, ez da lortzen 2000. urteko unera bueltatzea (galeraren $\bar{x} = -7.599$ koa).

Estamentuen euskarazko ezagutza udalerrien indizeen arabera aztertzen denean, 2000 eta 2005 tartean, 10 puntuko galerak ikusten ditugu, %40 eta %60 bitarteko udaletan izan ezik, non irabaziak ageri diren. Hurrengo tartean, 2005 eta 2010 bitartean, berriz, joera alderantzizkoa da.



6.8 Grafikoa. Estamentuen ezagutza.

Hezkuntza-mailei dagokienez, estamentuen euskararen ezagutzan, berriz ere 7, 4 eta 6 puntuko alde sistematikoak hautematen dira LH eta DBHko ikastetxeen artean. Bietan, lehen tramuan gertatutako galerek, bigarreanean, 2005 eta 2010 bitartean, alderantzizatzeko joera agertzen dute, ia-ia hasierako mailara heldu arte, aurreko 6.8 Grafikoan ikus daitekeenez.

A.3. PAISAIA LINGUISTIKOA

Ikastetxeko antolakuntzarekin harremanak dituen paisaia linguistikoak (P) osatzen duen aldagaiak ere alde esanguratsuak izan ditu 2000 eta 2010 bitartean (5. parean, $t = 2.568$, $p = .019$, $\bar{x} = 8.30$, baina $\sigma = 14.46$). Orokorrean, lagineko ikastetxe guztietan, 2000. urtean, euskararen presentziak paisaia linguistikoan %64 gainditzen zuen. Horri eutsi zioten 2000 eta 2005 bitartean, horregatik hain zuzen ere, ez da alde esanguratsurik ageri. Aldiz, 2005 eta 2010 bitartean, indize hori gainditzen dute, euskararen presentzia paisaia linguistikoan %83ra iritsi arte, batik bat 3. eta 4. udalerrri indizeko ikastetxeetan. Hezkuntza-mailaren arabera ere, aldagai honetan aldeak ikus daitezke. Batez beste, LHko ikastetxeetan ($\bar{x} = 82.25$), DBHkoetan ($\bar{x} = 74.02$) baino altutxeagoa da euskararen presentziaren indizea.

B. NORMALKUNTZA SUSTATZEKO ERABAKIAK

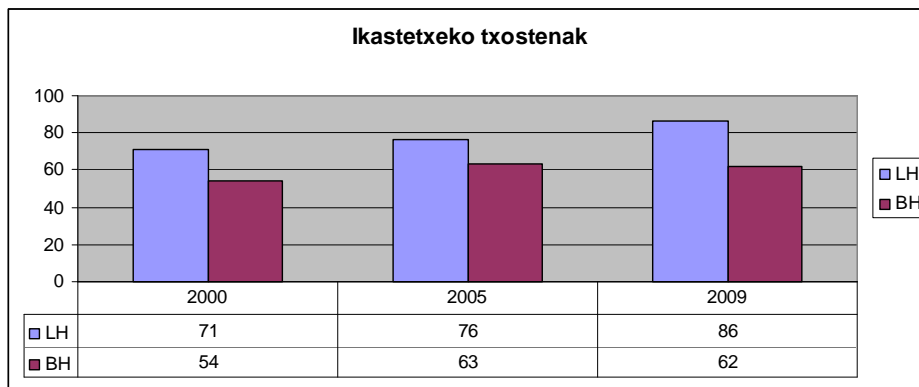
Arestian azaldu den legez, ikastetxearen normalkuntza sustatzeko erabakiak, batez ere bertako OOGa, klaustroa eta arduradunen artean adostutako araudian biltzen dira. Hala, epe ertain luzera begirakoak, hezkuntza proiektuan (IHeP), curriculum proiektuan (ICP), antolamendu eta jarduera araudian (AJA); nola, epe laburrera begirakoak, urteko jarduera planean (UJP), urteko kudeaketa planean (UKP), urteko memorian edo bilera-aktetan, batzen dira. Horregatik, hain justu, normalkuntza sustatzeko erabakiak deitzen diogun alor honen barruan bi aldagai aztertuko ditugu. Aurrena, ikastetxeko txostenak (T) deitu dioguna, eta, hurrena, ikastetxeko aktak (A).

B.1. IKASTETXEKO TXOSTENAK (T)

Ikastetxeko txostenen bilakaeran alde esanguratsua nabarmentzen dugu 2000 eta 2010 bitartean (7. parean, $t = 2.192$, $p = .042$). Hasiera-hasieratik, txostenen osaeran egiten zen euskararen erabilera altua zen batez beste, ($\bar{x} = 63$), baina alde handiak agertzen ziren ikastetxeen artean ($\sigma = 33$).

Aurreko lerroan aipatu dugun desbideratzearen iturria, batetik, udalerrri indizean aurki daiteke. Agerikoa da ikastetxeko txostenetan lortutako emaitzarik altuenak, %50 eta %80 tarteko udalerrietako ikastetxeetan, hain zuzen ere hiru neurketa-aldietan, ageri direla. Ondoren datoz %>80 baino udalerrri indizeko ikastetxeak, eta, azkenik, %20 eta %50eko udalerrri indizeko ikastetxeak.

Esanak esan, desbideratzearen bigarren arrazoia, hezkuntza-mailen arteko aldeetan ere egon daiteke. Udalerrri mailan agerikoak diren aldeak hezkuntza-mailaren arabera ere azaltzen baitira.



6.9 Grafikoa. Ikastetxeko txostenak.

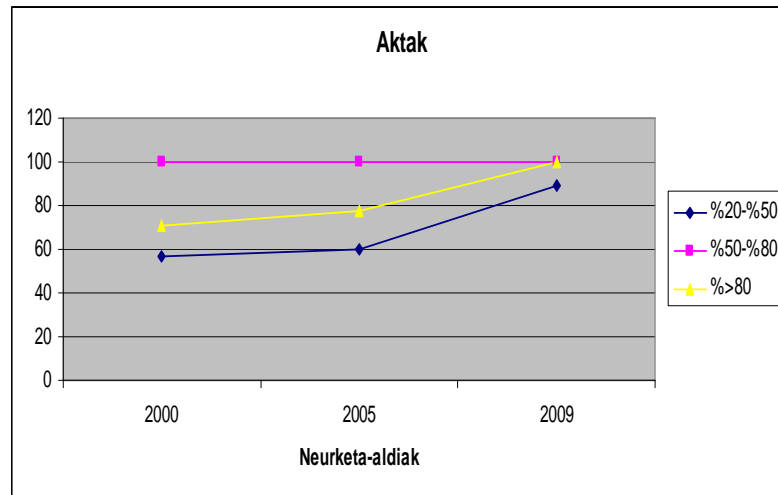
Goiko 6.9 Grafikoak erakusten duen moduan, hiru neurketa-aldietan, LHko ikastetxeetan BHko ikastetxeetan baino %10 eta %20 bitarteko indize altuagoak lortzen dira aldagai honetan.

B.2. IKASTETXEKO AKTAK (A)

Aktak, hein handi batean, lan bileretan ahoz erabilitako hizkuntza berean idazten dira, horregatik euskararen erabilera idatziari lot dakizkiokeen arren, arautu gabeko ohituraren isla legez ere har daitezke. Akta (A) deritzogun aldagai honen barruan, klaustroko aktak, OOGko aktak, mintegi bileretako aktak, ziklo bileretako aktak, beste eragile batzuekin egindako bileretako aktak biltzen ditugu, besteak beste.

Ibilbide osoan, 2000 eta 2010 bitartean, alde esanguratsuak daude aldagai honetan (8. parean, $t = 3.905$, $p = .001$; $\bar{x} = 24$, eta, $\sigma = 27$). Alde horiek, batez ere, 2005 eta 2010 bitartean gertatu direla ikusten dugu (9. parean, $t = 3.648$, $p = .002$). Alde esanguratsu hauetan ageri diren desbideratzeen iturrietako bat udalerrien indizea izan daiteke.

Txostenei (T) zegokien aldagaien bezalaxe, aktei (A) dagokien honetan ere udalerrri indize guztietan hasierako baloreei eutsi egiten zaie edo igo egiten dira lehenengo tartean. Igoeren abiadura, batik bat 2005 eta 2010 bitartekoa nabarmen handiagoa izanik.



6.10 Grafikoa. Ikastetxeko aktak.

Nabarmenezkoa da, baita ere, indize altuenak, %50 eta %80 bitarteko udalerrri indizeei lotzen zaizkiela, non aktak, 2000 ikasturterako %100ean euskaraz idazten ziren.

B.3. IKASTETXEAREN HARREMANETARAKO HIZKUNTZA IRIZPIDEAK eta B.4. ESKOLA ETA ERAGILEEN ARTEKO LANKIDETZA

Bi dimentsio hauen izendapenak 2009az geroztik darabiltzagu. Aurreko bi neurketa-aldietan eskolaz kanpoko esparruaren barruan agertzen ziren. Orain ere hirugarren eremuan jarraitzen dute hizkuntzaren ezagutza eta erabileraren neurketarako. Izan ere, lehen eremu honetan zentzu osoa dute, hemen finkatzen baitira ikastetxearen hizkuntza mailako irizpide edo arau adostuak. Nolanahi ere, eremu honetan bi dimentsio horien azterketa ez dago momentuz kuantifikatzerik.

Honenbestez, azaldu dugu bigarren hipotesia betetzen dela eta ikastetxeek hamar urteko ibilbidea bete ondoren eremu instituzionalean lortutako emaitzak prozesuaren hasieran lortutakoak baino altuagoak direla. Alabaina, aurkitu ditugun alde guztiak ez dira estatistikoki esanguratsuak izan, eta izan direnetan ere ez dira neurri berekoak

azaldu. Horregatik, hain zuzen ere, euskararen agerpena eta ezagutza orokorra (Ezo) eta estamentuen ezagutzan (EzS) azal dutako galerak sakonago aztertzea dagokigu orain.

C. IKASTETXEAK ESKAINTZEN DUEN HEZKUNTZA-MAILA

Azalpena:

3. Hipotesia. *Ikastetxeak eskaintzen duen hezkuntza-mailak (LH edo BH) eragina du kideen prestakuntza eta erabileran lortutako emaitzetan.*

Aurreko hipotesiaren eztabaidarako neurtu diren hainbat aldagaitan, maila deskriptiboan bederen, agertu zaizkigun hezkuntza-mailen (LH eta BH) arteko aldeak, aztertuko ditugu orain, ikastetxeak eskaintzen dituen hezkuntza-mailek HNParentz prozesuan eragiten duten ala ez aztertzeko, eta, bide batez, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak erakunde gisa bereizten diren jakin ahal izateko.

Aurrena, lagina hezkuntza-mailaren arabera zatituko dugu eta bi azpi-laginen bilakaera estatistiko deskribatzaileen bidez azalduko dugu. Hurrena, aurkitutako aldeak tamainak deskribatuko ditugu. Azkenik, lagin askeentzako T-testa erabiliko dugu, eta Levene-testaren bidez bariantza berdintasunari erreparatu, LH eta BH mailen arteko aldeak aztertuko ditugu.

Egindako analisiak:

Hipotesi honen lanketarako gure hasierako lagina ($N=20$) zatitu behar dugu eta honako hiru azpi-laginak agertzen zaizkigu: LHko ikastetxeak ($N=11$), BHko ikastetxeak ($N=8$) eta HH/LH/BH ($N=1$)

Gure hipotesiari jarraituz, analisi hauetarako lehenengo bi taldeak soilik hartuko ditugu ($N=19$), hirugarrena ikastetxe bakarrez osatua dagoelako eta ikastetxe integrala izanik LH eta BH biak eskaintzen dituelako kalkuluetatik kanpo utziko dugu.

Ikastetxea erakunde gisa deskribatzen duten aldagaiak hartu ditugu, hala nola ezagutza orokorra (EzO), erabilera orokorra (EO) eta bertan uneoro aritzen direnen zuzendaritzaren erabilera (AeZu), irakasleen erabilera (AeIR) eta ikasleen erabilera (AeIK).

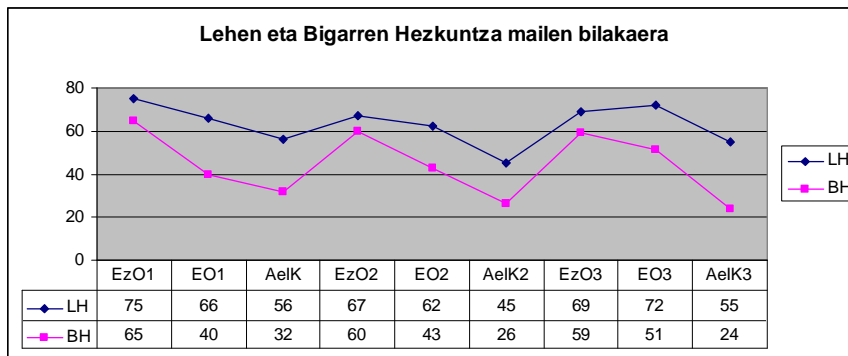
6.13 Taula

Taldeko estatistika deskribatzaileak

	LH/BH	N	\bar{x}	σ
EzO1	LH	11	74.8391	9.67772
2000	BH	8	64.5788	13.72564
EO1	LH	11	65.5782	15.32917
2000	BH	8	39.6038	19.83840
AeIK1	LH	11	55.8964	19.76172
2000	BH	8	31.8575	21.41377
AeIR1	LH	11	90.8673	16.94373
2000	BH	6	70.6833	26.17613
AeZu	LH	10	59.5820	21.90725
2000	BH	8	37.5713	24.33096
EzO3	LH	11	69.4345	7.88546
2010	BH	8	58.6900	18.09459
EO3	LH	11	72.0655	12.67163
2010	BH	8	51.1725	17.15896
AeZu3	LH	11	74.1873	19.10796
2010	BH	8	65.2988	24.28727
AeIR3	LH	9	97.0367	4.68126
2010	BH	7	74.0129	17.26056
AeIK3	LH	11	54.7545	18.49885
2010	BH	8	24.1538	17.66991

Nola irakurri ikurrak: EzO: Ezagutza orokorra; EO: Erabilera orokorra; AeIK: Ahozko erabilera ikasleak; AeZu: Ahozko erabilera zuzendaritza; AeIR: Ahozko erabilera irakasleak

Taldeko estatistiko deskribatzaileek agerian jartzen dute, 6.13 Taulan ikus daitekeenez, aztertutako aldagai guztietan 10 eta 30 puntu bitarteko aldeak daudela LHko eta BHko hezkuntza-mailen artean. Horrezaz gain, desbideratze estandarrek adierazten dutenez, alde handiak ageri dira, baita ere talde bakoitzeko subjektuen artean, bai 2000. urtean egin zen lehen neurketa-aldian bai 2010eko azken neurketa-aldian. Bi taldeen 10 ikasturteko bilakaera irudikatzen dugunean (6.11 Grafikoan), taldeen arteko distantziak agerian gelditzen zaizkigu.



6.11 Grafikoa. Lehen eta Bigarren Hezkuntza-mailen bilakaera.

Aldagai guztietan LHko taldean BHko taldean baino puntuazio altuagoak agertzen zaizkigu, eta denborak aurrera egin ahala bi taldeen arteko bilakaera ia-ia paraleloa azaltzen da. Bi taldeen arteko emaitzetan, alderik txikienak ezagutza eta agerpen orokorraren (EzO) hiru neurketetan ageri dira, erabilera orokorrean (EO) tarte ertainak daude eta tarterik handienak ikasleen ahozko erabileran (AeIK) hautematen ditugu.

Ikus dezagun ondoren, bi talde hauetan begiz jotzen ditugun aldeak estatistikoki esanguratsuak diren edo ez. Hasteko 2000. urtean egindako lehen neurketa-aldian agertutako aldeak aztertuko ditugu eta ondoren 2010ean agertutakoak.

6.14 Taula

LH eta BHren arteko lagin askeen T-testa

	Levene Testa		t-test \bar{x} berdinentzat				
	Bariantza berdinentzat		T	df	Sig. (alde bikoia)	Mean Difference	Std. Error Difference
	F	Sig.					
EzO1	.744	.400	1.917	17	.072	10.26034	5.35200
EO1	.664	.426	3.226	17	.005	25.97443	8.05191
AeIK1	.379	.546	2.529	17	.022	24.03886	9.50608
AeIR1	1.351	.263	1.941	15	.071	20.18394	10.39845
AeZu1	.331	.573	2.018	16	.061	22.01075	10.90942
EzO3	4.240	.055	1.766	17	.095	10.74455	6.08322
EO3	.190	.668	3.062	17	.007	20.89295	6.82416
AeZu3	.052	.822	.894	17	.384	8.88852	9.94048
AeIR3	14.430	.002	3.858	14	.002	23.02381	5.96722
AeIK 3	.078	.783	3.626	17	.002	30.60080	8.43921

Analisien azalpena:

Lehen neurketako emaitzetan, 2000. urtekoetan, hurrengo aldagaietan ageri ziren alde estatistikoki esanguratsuak LH eta BHren artean: erabilera orokorrean –EO1– ($t = 3.226$, $p = .005$) eta ikasleen ahozko erabileran –AeIK1– ($t = 2.529$, $p = .022$). Estatistikoki esanguratsu izatek oso hurbil daude ezagutza eta agerpen orokorrean –EzO1– ($t = 1.917$, $p = .072$), irakasleen ahozko erabileran –AeIR– ($t = 1.941$, $p = .071$), eta, azkenik, zuzendaritzaren ahozko erabileran –AeZu– ($t = 2.018$, $p = .61$). Aldagai horietan guztietan LHko ikastetxeetako batez bestekoak BHkoak baino handiagoak ziren 2000. urtean.

Azken neurketa-aldiko emaitzetan, 2010ekoetan, LH eta BHn artean, bestek beste, hurrengo bi aldagaietan ageri dira alde esanguratsuak: erabilera orokorrean –EO3– ($t = 3.062$, $p = .007$) eta ikasleen ahozko erabileran –AeIK3– ($t = 3.626$, $p = .002$). Bi aldagai hauetan ere LHko ikastetxeetako batez bestekoak BHkoak baino handiagoak dira. Ez da, ordea, alde esanguratsurik agertu ikastetxeko agerpena eta ezagutza orokorrean –EO3–, ez zuzendaritzaren ahozko erabileran –AeZu–. Dena den, Levene Testaren emaitzen arabera, LHko eta BHko irakasleen ahozko erabilerari –AeIR3– ($F = 14.430$, $p = .002$) eta ezagutza orokorrari –EzO3– ($F = 4.240$, $p = .055$) dagokienez, bi taldeak heterogeneoak direla ikusten da. LHko eta BHko taldeek aldagai horietan erakutsitako heterogeneotasunaren sorburuak bat baino gehiago izan daitezke. Batetik, ikastetxeen tamainak eraginda, klaustroko irakasleriaren barruan, mintegi edo beste antolamendu beharrak bitarteko direla, sortzen diren azpitaldeen bidezko komunikazio sareak. Bestetik, laginean BH bezala sartu ditugun ikastetxe batzuetan derrigorrezko hezkuntza ondorengo Batxilerreko eta Lanbide Heziketako lerroak ere badaude, eta horietan, hain zuzen ere, oraindik A eta B ereduak mantentzen dira.

Ikerketa honen hasieran, 2000. urtean, LHko eta BHko ikastetxeen artean zeuden alde esanguratsuak edo estatistikoki esanguratsu izatetik oso hurbilak, 10 urteko ibilbidea bete ondoren arindu egin dira. Egun, 2010ean, bi hezkuntza-mailen artean hautematen den alde esanguratsu bakarra ikasleen ahozko erabileran –AeIK3– agertu zaigu eta ikasleen erabilerak eragiten dion ikastetxeko erabilera orokorrean –EO3–.

Honenbestez, eta aurreko kalkuluaren emaitzen argitan, Lehen Hezkuntzak eta Bigarren Hezkuntzak osatzen duten derrigorrezko eskolaldian hizkuntza normalkuntza proiektuak, bederen ez ditu instituzio gisa bi ikastetxe mota bereizten. Prozesuaren hasieran, 2000. urtean, bi hezkuntza-mailen artean eremu instituzionalaren barruan har daitezkeen hainbat aldagaietan diferentziak hautematen ziren, eta horrek, hain zuzen ere, 3. hipotesia berretsiko luke. Halere, ibilbidean aurrera egin ahala alde horiek gutxitzen edo leuntzen joan direla ikusi dugu, eta azken neurketa-aldian, 2010ean, bi hezkuntza-mailen arteko alde esanguratsu bakarra ikasleen erabilerari dagokio. Horrenbestez, ezin berretsi, gaur egun behintzat, hezkuntza-mailak ikastetxeak erakunde gisa bereizten dituenik.

Hezkuntza-mailen arabera aurkitutako aldeak ikasleek egiten duten ahozko erabilerari zuzenago datxakiotu, eta, ikasleen ahozko erabilera, hain zuzen ere ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera deritzon bigarren eremuari lotzen diogunez, horri ekingo diogu hurrengo lerroetan.

2. IKASTETXEKO KIDEEN PRESTAKUNTZA ETA ERABILERA

Azalpena:

4. Hipotesia. *Epe luzera begira dimentsio honetan aurrerapena izango da kideen euskarazko ezagutzan ez ezik, euskarazko erabileran ere.*

Ikastetxeko kideak diogunean, hezkuntza-komunitate osoari egiten diogu erreferentzia, gure eredu teorikoan azaldu den modura. Ez dago esan beharrik ikastetxeko hezkuntza-komunitatearen baitan, besteak beste, honako bost kide-multzo hauen ezagutza eta erabilera neurtu ditugula: zuzendaritzako kideak (Zu), irakasleak (IR), langileak (La), ikasleak (Ik) eta gurasoak (Gu).

Eskuartean darabilgun ikerketa hasi aurretik, Hizkuntza Normalkuntza Proiektuaren hastapenetan programa ez zela hiruzpalau urtetarako aurreikusten zen; bagenekien ikasleak euskalduntzeko ahalegin osoaren ezinbesteko osagarri finkoa izan behar zuela HNPAk. Jakina zen ikastetxearen ekosistemak bi ardatz zituela. Bata, ezinbestean dinamikoa dena, eta urteak joan, urteak etorri berritzen doana, besteak beste, ikaslez eta gurasoz osatua. Bestea, berriz, finkoa, ikastetxean denborak aurrera egin ahala antzean edo tinko irauten duena, eta arestian aztertu dugun eremu instituzionalaz gain, ikastetxeko kideen arteko zuzendaritza, irakasle eta langile ez-irakaslez osatua dagoena.

Aurreikuspen horiekin hasiera eman genion, beraz, 2000. urtean eskuartean daukagun ikerketa honetarako datu-bilketari. Hasi bezain laster konturatu ginen ardatz dinamikoaren jarraipen longitudinala egitea ezinezkoa zela, eta ardatz dinamikoko kideen zeharkako jarraipena egitera behartuta geundela (4. hipotesia eta 5. hipotesiak). Horregatik, hain justu ere, kide horien azterketa sakonago egiteko epe laburreko beste ataza batzuekin hornitu genuen gure lana (6. hipotesia). Bitartean, ustez ardatz estatikoa osatzen zuten beste kideen jarraipena egiteari garrantzi berezia eman genion eta irakasleen prestakuntza eta ezagutzaren jarraipena egiteari ekin genion (7. hipotesia).

Orain artekoan esan dugunaren haritik, beraz, laugarren hipotesiaren azterketarako ezinbestean hartuko ditugu kontuan, bosgarren, seigarren eta zazpigarren hipotesiak. Horietan guztietan ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera aztertzen da, ikasleena eta irakasleena batez ere. Honenbestez, eremu osoari dagokion laugarren hipotesia egiaztatzeke edo baztertzeko, eremua osatzen duten kide-multzo bakoitzari dagozkion hipotesiak eta azterketak egingo ditugu eta ondoren 4. hipotesia egiaztatu edo baztertuko dugu.

Egindako analisiak:

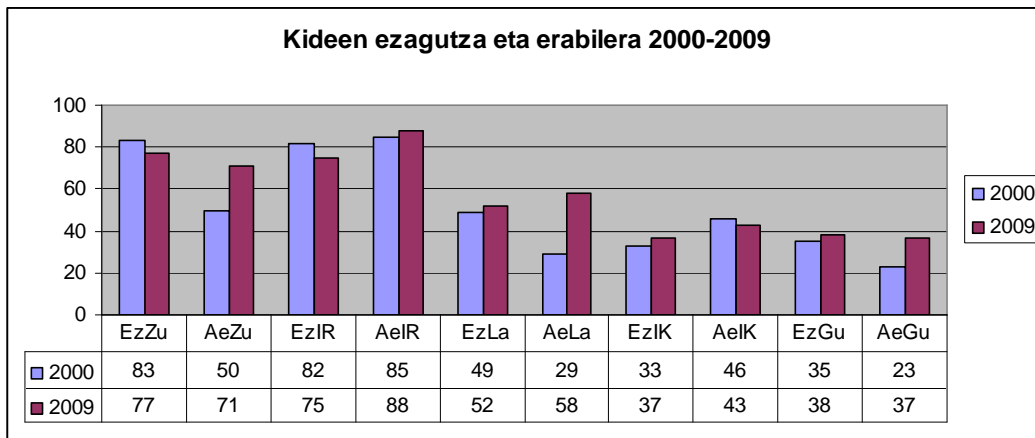
Aurrena, puntuazio gordinen bidez eremua bere osotasunean hartuko dugu kontuan eta gertatuko aldeak grafikoki begiz joko ditugu. Hurrena, eremua ardatz dinamikoa eta ardatz estatikoa osatzen duten kide-multzoetan zatituko dugu eta, multzo bakoitzarekin emango dugun lehen urratsa laginaren hasierako ezaugarriak deskribatzea izango da; 2000ko hasierako diagnosian agertu zituzten ezaugarri estatistiko nagusiak deskribatzea, alegia. Orogen gaintik, une hartan *continuum*-etan ikusi dugun eta gehiengoa den 100eko puntuaziora heltzeko zenbateko ibiltartea gelditzen zitzaien kideei ikusi ahal izateko. Ondoren, interbentzioak beteta daudela, 2010ean, azken neurketan, noraino heldu diren ikustea dagokigu. Kide-multzo bakoitzeko deskripzioa bukatzen dugunean, gertatu diren aldaketen artean, zeintzuk estatistikoki esanguratsuak diren eta zeintzuk ez aztertuko dugu, erlasionaturiko bi laginen T-testaren bidez. Aldagaien arteko harremanen indarra ezagutzeko, Pearsonen korrelazioen kalkuluak ere egin beharko ditugu. Azkenik, eremuaren azterketa bukatzeko, udalerriko ezagutza indizeen eta hezkuntza-mailen araberrako ikastetxeen bilakaera azalduko dugu.

Analisien azalpena:

Lagin osoko ikastetxeetako kide-multzo guztietan 2000 eta 2010 bitartean hasierako eta bukaerako puntuazioen artean alde nabarmenak hautematen dira, 6.12 Grafikoan ikusten denez. Horrezaz gain, kide-multzoen artean ere diferentzia ugari ageri dira, eta, ezin aipatu gabe utzi, kide-multzo bakoitzean, ezagutza eta ahozko erabilera indizeen artean azaltzen zaizkigun aldeak.

Antzekoa esan daiteke kide-multzo bakoitzak izan duen bilakaeraz. Horregatik hain zuzen ere, kidez kide egingo ditugu hipotesien kalkuluak eta emaitzen analisiak,

eta, horiek aztertu ondoren eremu osoari dagokion 4. hipotesia berresten dugun edo ez azalduko dugu.



6.12 Grafikoa. Ikastetxeko kideen ezagutza eta erabileraren bilakaera.

Nola irakurri grafikoa:

EzZu: Ezagutza zuzendaritza	EzIR: ezagutza irakasleak	EzLa: Ezagutza langileak	EzIK Ezagutza ikasleak	EzGu: Ezagutza gurasoak
AeZu: Ahozko erabilera zuzendaritza	AeIR: Ahozko erabilera irakasleak	AeLa: Ahozko erabilera langileak	AeIK: Ahozko erabilera ikasleak	AeGu: Ahozko erabilera gurasoak

A. ARDATZ DINAMIKOA:

A.1. GURASOEN EZAGUTZA (EzGu) ETA ERABILERA (AeGu)

Eremu instituzionalaren deskripzioan, lagineko ikastetxeak udalerriko euskaldunen dentsitatearen arabera sailkatu ditugunean, esan dugu lagineko ikastetxe guztiak %20 eta %>80 dentsitateko udalerrietan daudela. Lehen hurbilketa batean pentsa genezake baita ere, ikastetxeetako gurasoak osatzen duten kide-multzoaren adina 20 eta 40 urte bitartean egon daitekeela. Demagun horrela dela. Bi iturri horietatik aurreikus zitekeen, gure lagineko gurasoek EAEko hizkuntza-gaitasunaren adinaren araberrako bilakaerari jarraituz, gutxienez udalerrriaren dentsitatearekin bat egingo zutela edo horretatik oso hurbil egon zitezkeela. Halere, bildutako datuok ez digute hori erakusten.

Lagineko **gurasoen ezagutzak** 2000. urtetik (EzGu1, $\bar{x} = 35$) 2010. urtera (EzGu3 $\bar{x} = 38$) hiru puntuko aldea erakusten du. Batez besteko hauek biak bat datoz, EAEko adinaren araberrako biztanleriaren hizkuntza-gaitasunaren bilakaeran 2006an, 30 eta 34 urteko elebidunen proportzioekin ($\bar{x} = 38.4$), baina gurasoen adin tartea 20 eta 40 bitartekoa izan daitekeela onartuko bagenu, lagineko guraso elebidunen proportzioa

EAEko adin-tarte horretako biztanleriaren batez bestekoa ($\bar{x} = 46$) baino askoz txikiagoa dela ikusiko genuke (Eusko Jaurlaritzza, 2008: 40).

6.15 Taula

Ikastetxeetako gurasoen estatistiko deskriptiboak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
EzGu1	.00	89.86	34.9945	26.45718
EzGu 3	8.2	75.7	37.790	21.6180
AeGu1	.00	74.07	22.8889	20.33755
AeGu 3	6.02	84.44	36.5670	24.50961

Horrezaz gain, 2000. urteko neurketa-aldiko puntuazio gorena %90koa zen eta txikiena, berriz, %0koa. Azken neurketa-aldian, ordea, puntuazio gorena %76koa da eta txikiena, berriz, %0koa. Alegia, aukerako indize txikienak hutsean jarraitzen du eta gorena, ordea, jaitsi egin da, ondorioz bi muturren arteko aldea nabarmenki jaitsiz, desbideratze estandarraren jaitsierak erakusten duen bezalaxe.

Aurrerago esan dugu gure lagineko ikastetxe guztiak %20 eta %>80 bitarteko dentsitateetako udalerrietan kokatuta daudela. Halere, ikusi berri dugunez, EzGu aldagaiaren gutxiengo eta gehiengo puntuazioak ez datoz horrekin bat. Beraz, udalerrri mailako euskaldunen proportzioak ez du beti ikastetxeetako guraso elebidunen proportzioa erakusten. Udalerrietako indizeak adin eta auzune guztietako datuak batez bestekoetara ekarriak dira, eta ikastetxeetako gurasoak, ordea, adin-tarte zehatzekoak dira. Gainera, ikastetxe bat baino gehiago dauden udalerrietan auzuneen arabera euskaldunen proportzioak alde handiak ageri ditu; esaterako, Galdakaoko auzuneen artean agertzen diren ezberdintasunak.

Ezin dugu ahaztu, gainera, 2009az geroztik gure lagineko ikastetxe guztietan ikasteredu bakarra –D eredu– dagoela. Horrek, ordea, ez du kentzen gure laginean eskola-elkarteak egotea, non gurasoen kide-multzoa guztiz erdalduna den. Hala zeuden 2000. urtean eta hala daude 2010. urtean ere. Estatistiko horiek berresten digute, baita ere, arestian EAEko biztanleriaren hizkuntza-gaitasunari buruz esandakoa. Hots, EAEko elebidunen ehunekorik handiena gazteen artean dagoela gaur egun, baina biztanleria osoarekiko gazteen pisua handia ez denez gero, gazte elebidunen hazkundeak ez duela eragin gehiegirik izan biztanleria osoaren emaitzetan eta ume eta gazte elebidun

gehienak bigarren (%20-%50) gune soziolinguistikoan bizi direla, baina gazte horiek ez direla oraindik guraso izatera heldu.

Udalerrri mailako euskaldunen proportzioa eta gurasoen ezagutzaren proportzioen artean aurkitutako aldeak berdintsu agertzen dira puntuazio gorenetan ere. Lagineko 3 ikastetxe %>80ko euskaldunen proportzioa duten udalerrietan daude. Ikastetxe horietan, 2000. urtean, udalerriko euskaldunen proportzioak bat zetozen gurasoen gehiengo puntuazioekin (%90). Hamar urte geroago, 2010ean, dagoeneko arnaguneetan gertatzen ari den bilakaeraren ondorioak agertzen zaizkigu gure lagineko gurasoen artean ere. Esan nahi baita, udalerriko indizeari adinean gora egiten duten biztanleek eusten diotela, eta, aldiz, ikastetxeetako gurasoek, 20-40 urte bitartekoek, udalerriko batez bestekoa baino beherago daudela ($\bar{x} = 74$).

Lagineko gurasoek ikastetxearekiko harremanetan egiten duten euskararen **erabilerari** buruz, 2000. urteko neurketa-aldiko erabileraren (AeGu1) batez bestekoa %23koa zen, 2010eko azkenekoan (AeGu3), berriz, %37koa da. Honenbestez, 10 urteren buruan bi neurketa-aldien arteko %14ko igoera agertzen zaigu. Alabaina, lehenengo neurketa-aldiko gurasoen erabilerari buruzko puntuazio gorena %74koa zen, eta, txikiena, berriz, %0koa. Alegia, 2000. urtean gure lagineko ikastetxe batzuetan gurasoekiko harremanak erdara hutsean bideratzen ziren eta beste batzuetan euskararen erabilera handia izan arren, ez zegoen euskara hutsean bideratzeko aukerarik. Azken neurketa-aldian, 2010ean, ordea, puntuazio gorena %84koa da eta txikiena, aldiz, %6koa. Alegia, puntuazio gorenean 10 puntuko eta txikienean ere 6 puntuko alde positiboak ageri dira. Honenbestez, bi muturretan gurasoen ikastetxearekiko harremanetan euskararen erabilerari dagokionez, irabaziak agertzen zaizkigu. Ondoren, ikusitako alde horiek zenbatean diren estatistikoki esanguratsu eta zenbatean ez aztertu beharko dugu, erlazionaturiko bi laginen T-testaren bidez (6.16 Taula).

6.16 Taula

Gurasoen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1. 05-00 EzGu2-1	2.43600	9.96496	2.22823	1.093	19	.288
2. 09-00 AeGu3-1	14.96167	13.92866	3.28302	4.557	17	.000
3. 09-05 AeGu3-2	15.65300	15.60391	3.48914	4.486	19	.000
4. 05-00 AeGu2-1	-.33611	10.60746	2.50020	-.134	17	.895

Aurreko orrialdeetan deskribatu ditugun 2000 eta 2010 bitartean **gurasoek** osatzen duten kide-multzoan gertatutako ezagutza mailako aldeak (EzGu) ez dira estatistikoki esanguratsu, nahiz eta hasierako tartean joera positibo txikia hautematen den (1. parean, $t = 1.093$, $p = .288$). Jakina denez, ikastetxearen eginkizunen artean ez dago gurasoen hizkuntza-gaitasuna lantzea. HNPa gurasoen ezagutzaren bilakaera zuzenago lotzen diogu udalerriko biztanleriaren bilakaerari, eta, ikastetxeei, ororen gainetik, bertara hurbiltzen diren gurasoei ahalik eta harrerarik onena egitea dagokie. Gurasoen prestakuntzari begira antolatzen diren jarduerak beren seme-alaben hizkuntza-gaitasunaren garapenean nola lagun dezaketen lantzen dute batez ere, eta ez zuzenean gurasoen hizkuntza-gaitasuna.

HNPa, ordea, gurasoen erabileran (AeGu) eragiten ahalegintzen da, eta esparru horretan, hain zuzen ere, agertzen zaizkigu alde nabarmenenak. Aurreko 6.16 Taulan ikus daitekeenez, 2000 eta 2005 bitartean, gurasoen erabileran agertutako batez bestekoen aldea (4. parean, $t = -.134$, $p = .895$) hipotesi nulutik oso hurbil ageri da. Alegia, esparruan eragin ezean ez da diferentziarik azaltzen. Alabaina, 2005etik aurrera, alde positibo esanguratsuak eta tamaina handikoak daude (3. parean, $t = 4.486$, $p = .000$), eta, batik bat, 2000 eta 2010 bitartean (2. parean, $t = 4.557$, $p = .000$), diferentzia esanguratsu horiek azaltzen dituzten arrazoi substantiboak egon badaudela adieraziz. Bestela esanda, HNPa bidezko esparru honetako interbentzioetan bilatu daitekeela agertutako alde esanguratsu horren arrazoietariko bat pentsatzera garamatzana. Izan ere, hasierako ezagutza eta erabilera erkatzean (EzGu1-AeGu1), bi indizeen arteko ezagutzaren aldeko 12 puntuko diferentzia agertzen zen eta azken neurketa-aldian (EzGu3-AeGu3), ordea, puntu bakarreko aldea ageri da. Hau da, 2000. urtean gurasoen ikastetxearekiko harremanetarako erabilera indizea ($\bar{x} = 23$) helduen kale-erabileraren neurketetan zoriz agertutakoa ($\bar{x} = 11,3$) baino handiagoa zen, eta 2010ean oraindik askoz handiagoa da: AeGu3 ($\bar{x} = 37$) eta 2006ko helduen kale-erabileraren emaitza ($\bar{x} = 12,3$) (Iturria: Amonarriz, 2007:39).

A.2. IKASLEEN EZAGUTZA (EzIK) ETA ERABILERA (AeIK)

Ikastetxeetako ikasleen hasierako **ezagutzaren** (EzIK1) batez bestekoa %33koa zen, eta azkena (EzIK3), berriz, %37koa. Bi indizeen artean, 10 urteko ibilbidean 4 puntuko alde positiboa agertu zaigu. Alabaina, lehenengo neurketa-aldiko puntuaziorik gorena %90koa zen, gutxiengoena, berriz, %0; bi muturren artean alde handiak zeudela

erakutsiz. Azken neurketa-aldian (EzIk3), ordea, puntuazio gorena %79koa da eta %6koa gutxiengoa. Ondorioz, desbideratze estandarra 5 puntutan txikitu da, bi muturren arteko aldeak murriztu direla adieraziz.

6.17 Taula

Ikastetxeetako ikasleen estatistiko deskriptiboak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
EzIK 1	.00	89.86	32.5550	27.56700
EzIK3	6.01	78.96	37.4310	22.92690
AeIK1	13.05	96.85	46.0990	22.74746
AeIK3	.46	84.29	42.6700	23.15611

Ikasleen multzoko hasierako **ahozko erabileraren** (AeIK1) batez bestekoa %46koa zen, eta, azkena (AeIK3), berriz, %43koa; bi indizeen artean 3 puntuko jaitsiera agertuz. Alabaina, hasierako neurketa-aldiko puntuazio gorena %97koa zen eta gutxiengoa, berriz, %13koa; azken neurketa-aldiko puntuazio gorena, ordea, %84koa da eta gutxiengoa ez da %1era iristen. Alegia, batez bestekoan ageri den 3 puntuko aldeak ez du erakusten bi muturretan ikasleen erabilerak nabarmenki behera egin duenik. Ikasleen hasierako ezagutza eta erabilera erkatzean (EzIK1-AeIK1), 13 puntuko aldea agertzen zaigu erabileraren alde, azken neurketa-aldiko emaitzak erkatuz (EzIK3-AeIK3), berriz, 6 puntuko aldea dago erabileraren alde. Batean zein bestean, nabarmena da ikasleek ikastetxean egiten duten euskararen erabilera indizeak (AeIK1, $\bar{x} = 43$) askogatik gaintzen dituela erabilera isotropiakoan aurkitutako haurren ($\bar{x} = 20.8$) zein gazteen ($\bar{x} = 13.8$) indizeak.

Honenbestez, azter ditzagun labur-labur, deskribatu ditugun alde horietatik zeintzuk diren estatistikoki esanguratsu. Horretarako erlazionatutako bi laginen T-testaren bidezko kalkuluaren emaitzak aurkezten dira hurrengo 6.18 Taulan.

6.18 Taula

Ikasleen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1.09-00 EzIK3-1	4.87600	10.79555	2.41396	2.020	19	.058
2.09-05 EzIK3-2	.35450	7.58050	1.69505	.209	19	.837
3. 05-00 EzIK2-1	4.52150	11.34321	2.53642	1.783	19	.091
4.09-00 AeIK3-1	-3.42900	13.69503	3.06230	-1.120	19	.277
5.09-05 AeIK3-2	4.46500	17.24409	3.85590	1.158	19	.261
6-05-00 AeIK2-1	-7.89400	12.38100	2.76848	-2.851	19	.010

Goiko taulako erlazionaturiko bi laginen testak erakusten digu diferentzia esanguratsuak daudela ikasleen ezagutza eta erabilera indizeetan.

Ikasleen ezagutzari dagokionez –EzIK– 2000 eta 2010 bitartean dagoen aldea txikia den arren, hurbil dago esanguratsua izatetik (1. pareta, $t = 2.020$, $p = .058$). Ikasleen ahozko erabileran –AeIK–, 2000 eta 2005 bitartean, ordea alde negatiboa ageri da (6. pareta, $t = -2.852$, $p = .010$), ondorengo lau urteetan norabide kontrakoan egin arren, batez beste, 2000-2010 tartean aldeak negatiboa izaten jarraitzen du, nahiz eta esanguratsua ez izan (4. pareta, $t = -1.120$, baina $p = .277$).

Ikusi berri dugunez, ikasleen artean emaitza kontrajarriak jaso ditugu. Ezagutzan gora egiteak ez du espero daitekeen ahozko erabileraren handitzerik ekarri; aurkakoa baino. Multzo honetako kideengan gertatutakoak azterketa sakonagoak egitera eraman behar gaitu halabeharrez. Aldez aurretik pentsa genezake, ikasleak bizi diren ingurumariko ezaugarri soziolinguistikoek edota ikasleen adinak eta euskarari buruz duten iritzi, sinesmen edo jarrerak indar handia dutela eta ikasleen eskola barruko erabilerari ere eragiten diotela. Aurreiritzi horiek sakonago aztertzeko, hain zuzen ere, ezarri ditugu hurrengo lerroetan jorratuko ditugun 5. eta 6. hipotesiak.

Azalpena:

5. Hipotesia. *Ikasleak bizi diren ingurumariko ezaugarri soziolinguistikoek eragina dute ikasleen eskola barruko ahozko erabileran.*

Bi HNP bete ondoren gertatutako bilakaera aztertu dugula, orain ikusi nahi genuke zenbatean ikastetxea dagoen testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek eragiten duten ikastetxeko kideen ahozko erabileran, eta batik bat ikasleen eskola barruko erabileran. Arestian esan dugu IV. Mapa Soziolinguistikoaren (Eusko Jaurlaritza, 2008) sailkapenean, biztanle euskaldunen dentsitatearen arabera, lau udalerrri indize maila daudela. Hala nola, 1. indizea (%<20), 2. indizea (% 20-%50), 3. indizea (%50-%80) eta azkeneko 4. indizea (%>80). Sailkapen horri jarraitu diogu orain artean, eta horren arabera 2010ean gure laginean, diren guztietatik, 3 udalerrri indize maila ditugu. Besteak beste, bigarren, hirugarren eta laugarren indizeetako udalak ditugu laginean; falta dugun bakarra hasierako tramuko 1. indizea da. Alabaina, 2000. urtean hartutako neurrien arabera, lagineko udalerrri batzuk mugakideak ziren 1. eta 2. indizeetan, eta horrela

jarraitu dute oraintsu arte. Horrezaz gain, 2. udalerrri indizearen baitan alde handia dago %22ko euskaldunen dentsitatea duen herria eta %45a duenaren artean. Horregatik, hain justu ere, hipotesi honen kalkuluetarako batetik udalerrri indizeak, eta, bestetik, herriko euskaldunen benetako proportzioak erabiliko ditugu.

Egindako analisiak:

Testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek eskolako kideen ahozko erabilerarekin dituzten harremanak aztertzeko, lehendabizi Pearsonen korrelazio bibariatuen bidez eskolako kideen ahozko erabilera eta udalerrri indizeen arteko erlazioaren indarra kalkulatuko dugu, eta, ondoren, korrelazio partzialaren bidez hezkuntza-mailek (LH eta BH) zenbateko eragina duten koefiziente horietan kalkulatuko dugu.

6.19 Taula

Estatistika deskribatzaileak

	\bar{x}	σ	N
Ud	2.55	.759	20
AeZu3	70.8115	20.77103	20
AeIR 3	87.7306	16.22127	17
AeLa 3	57.9800	26.63294	20
AeIK 3	42.6700	23.15611	20
AeGu 3	36.5670	24.50961	20

Udalerrri indizeak eta ikastetxeko kide guztien ahozko erabileraren arteko korrelazio koefizienteak eta probabilitateen kalkuluak biltzen dira 6.20 Taulan, eta, bertan dakusagunez, aldagai guztien arteko harreman bibariatua daude.

6.20 Taula

Udalerrri indizeak eta kideen arteko ahozko erabileraren korrelazioak

		Ud	AeZu3	AeIR3	AeLa3	AeIK3
AeZu3	r Pearson	.475*				
	p	.034				
AeIR3	r Pearson	.301	.601*			
	p	.240	.011			
AeLa3	r Pearson	.665**	.608**	.723**		
	p	.001	.004	.001		
AeIK3	r Pearson	.686**	.601**	.707**	.815**	
	p	.001	.005	.002	.000	
AeGu3	r Pearson	.822**	.654**	.625**	.784**	.891**
	p	.000	.002	.007	.000	.000

*.p < .05; **.p < .01

Agerian gelditu zaigu korrelazio positibo esanguratsua dagoela ikasleen ahozko erabilera –AeIK– eta udalerrri indizearen –Ud– artean ($r = .686, p = .001$). Bidenabar, ikusi ditugu baita ere, ikastetxeko kide gehienen ahozko erabilerari dagozkion beste hainbat korrelazio positibo eta esanguratsu. Hala nola, udalerrri indizea –Ud– eta zuzendaritzaren ahozko erabilera –AeZu– ($r = .475, p = .034$); Ud eta langileen ahozko erabilera –AeLa– ($r = .665, p = .001$); Ud eta gurasoen ahozko erabilera –AeGu– ($r = .822, p = .000$). Korrelazio kalkulu hauetan nabarmen azaltzen da udalerrri indizea eta irakasleen ahozko erabileraren –AeIR– arteko korrelazioa ez dela estatistikoki esanguratsua.

Izan ere, ikastetxeko kide guztien arteko ahozko erabileretan korrelazioak azaltzen dira. Guztietatik, ikasleen ahozko erabilerari –AeIk– nabarmenki lotuak honako hauek dira: AeIK eta AeZu ($r = .601, p = .005$), AeIK eta AeIR ($r = .707, p = .002$), AeIK eta AeLa ($r = .815, p = .000$) eta den-denetatik altuena AeIK eta AeGu ($r = .891, p = .000$).

Kideen ahozko erabilera eta udalerrri indizearen ordeztako euskaldunen proportzioaren arteko korrelazioak kalkulatzeko, ez da alde handirik nabarmentzen. Ez, behintzat, ikasleen ahozko erabilerari dagokionez ($r = .656, p = .002$). Udalerrri indizea –Ud– eta ikasleen ahozko erabileraren –AeIK– arteko korrelazioetan hezkuntza-mailek edo, bestela esanda ikasleen adinak, izan dezakeen eragina deuseztatzeko, korrelazio partzialak kalkulatu ditugu. Halere, ez zaigu aurreko kalkuluetatik urruntzen gaituen ezer agertu. Aldagai berdinekin korrelazio partzialen kalkuluetatik azaltzen zaizkigun korrelazio koefiziente eta probabilitateak aurrekoetatik oso hurbilak dira hurrengo 6.21 Taulan ikus daitekeenez.

6.21 Taula

Korrelazio partziala, hezkuntza-mailaren eragina deuseztatuz

Kontrol Aldagaiak	EO	AeZu	AeIR	AeLa	AeIK	AeGu	Ud
LH/BH AeIK r	.933	.629	.628	.819	1.000	.944	.634
p (alde biko)	.000	.009	.009	.000	.	.000	.008
df	14	14	14	14	0	14	14

Datu hauen argitan, esan genezake, beraz, ikastetxea dagoen udalerrriko ezaugarri soziolinguistikoei harreman esanguratsuak dituztela ikasleek eskola barruan egiten

duen ahozko erabilerarekin, eta berdintsu lehen zein bigarren hezkuntzako ikastetxeetan. Gainera, udalerriko ezaugarri soziolinguistikoek, ikasleen ahozko erabilerarekin ez ezik, ikastetxeko beste kide gehienen ahozko erabilerarekin ere harremanak dituztela agerian gelditu da, ez ordea, irakasleen ahozko erabilerarekin. Honenbestez, 5. hipotesi hau betetzen dela berrets genezake.

Azalpena:

6. Hipotesia. *Ikasle nerabeen euskararekiko gizarte-irudikapenetan esku-hartu ondoren, interbentzioaren eragina nabarmentzen da.*

Aurrerago azaldu denez, ikerketa honetarako egin dugun ataza gehigarri batean, 2. DBHko ikasleak, 14 urteko nerabeak, hartu ditugu xedetzat. Aurrena, ikasleen euskararekiko gizarte-irudikapenak, gurasoen hiztun-tipoak, etxeko euskara/erdararen erabilera, ikasleari euskaraz hitz egiten diotenaren neurria, ikasleak berak hitz egiten duenaren neurria, eskolaz kanpoko erabilera orokorra eta gelan ikastaldean egiten den erabileraren neurriak hartu ditugu. Hurrena, 5. atalean eta C Eranskinean deskribatutako interbentzioak landu ditugu hiruhileko batean. Azkenik, interbentzioak egin ondoren, neurgailu berdinak erabilia bigarren neurketak gauzatu ditugu.

Egindako analisiak:

Lehendabizi laginaren ezaugarri estatistiko nagusiak aztertu ditugu. Ostean, atazaren abiaburu izan diren euskararekiko gizarte-irudikapenetan interbenitu aurreko eta bukatu ondorengo datuen deskripzioa egin da. Ondoren, ikusitako aldeak esanguratsuak diren ala ez eta zenbatean lagin erlazionatuen T-testaren bidez aztertu dugu. Nolanahi ere, aurreko hipotesietako emaitzen argitan, kasu honetan ere udalerriko indizearen arabera zatitu dugu lagina eta aztertu ditugu gertatutako aldeak. Bukatzeko, berriz, erlazionaturiko bi laginen T-testa kalkulatu dugu taldeko euskararen erabilera indizeetan ikusitako aldeak esanguratsuak diren edo ez eta zenbatean neurtu ahal izateko.

Analisien azalpena:

Estatistiko deskribatzaileak agertzen dituen 6.22 Taulan ikus daitekeenez, interbentzio aurretik eta interbentzio ondorengo neurketen artean ez dago alde handiegirik neurtutako aldagai gehienetan. Nolanahi ere, ohargarriak egiten zaizkigu,

besteak beste, euskararekiko gizarte-irudikapen orokorrean –GIO– eta ikastaldearen erabileran agertutako aldeak, eta, baita ere, lagineko subjektuen artean dagoen aldakortasuna.

6.22 Taula

Estatistiko deskribatzaileak

	Gutxien.	Gehin.	\bar{x}	σ
Etxeko erabilera gurasoen artean	1	5	1.65	1.125
Gizarte-irudikapena (GIO) 1	5	24	17.68	3.055
Gizarte-irudikapena (GIO)2	4	24	17.52	3.442
Euskaraz hitz egiten diotenaren neurria1	.22	1.00	.5003	.16359
Euskaraz hitz egiten duenaren neurria2	.24	.98	.5058	.15447
Gurasoen hiztun-tipoak	1	6	2.86	1.793
Ikastaldearen erabilera mintzagrama 1	-.6364	.2500	-.086052	.1987924
Ikastaldearen erabilera mintzagrama 2	-.2857	.4286	.055084	.2341693
Norbanakoaren euskararen erabilera 1	.20	.94	.4516	.16387
Norbanakoaren euskararen erabilera 2a	.20	.86	.4584	.15801

Euskararekiko gizarte-irudikapen orokorrean –GIO– lortu daitekeen puntuazio orokorra 0 eta 24 bitartekoa dela jakinik, lagineko ikasleen lehen eta bigarren neurketen arteko batez besteko puntuazioetan ez da alde handirik nabarmentzen (GIO1, $\bar{x} = 17.68$; GIO2, $\bar{x} = 17.52$). Halere, esku-hartzeak egin aurretiko GIO1aren batez bestekoa (GIO1, $\bar{x} = 17.68$), batez besteko aritmetikoa den 12a baino nabarmen altuagoa zela erakusten digu taulak.

Izan ere, alderik nabarmenenak ikastaldearen erabileran agertzen zaizkigu. Ikastaldearen eskola barruko erabilera, mintzagramaren bidez neurtu duguna, -1 eta 1 bitarteko eskalan azaltzen zaigu. Non -1ak erdara hutsa adierazten duen, edo bestela esanda, %100 erdaraz egiten dela, 0k euskara/erdara neurri berean egiten dela edo %50 erdaraz eta beste %50 euskaraz, eta, azkenik, 1ak euskara hutsa edo %100 euskaraz egiten dela adierazten duen.

Hasierako lagineko ikasleen eskola barruko ikastaldearen erabilera, -.08ko batez bestekoan daukagu, alegia 0tik oso hurbil, alabaina, gutxiengoa -.64 zela ageri da eta gehiengoa, berriz, .25ekoa. Hau da, gure lagineko ikasleen artean bazeuden taldeak zeinetan nabarmenki erdara nagusi zen, baina gehiengo puntuazioa .25 zenez, bazeuden, baita euskara erdara baino gehiago zerabilten taldeak ere. Lehenengo eta bigarren

neurketen artean aldeak daude batez besteko puntuazioetan ($\bar{x} 1 = -.086052$; $\bar{x} 2 = .055084$), desbideratze estandarretan ($\sigma 1 = .20$; $\sigma 2 = .23$) eta, ororen gaintik, gehiengo zein gutxiengo puntuazioak izandako norabide positiborako bilakaeran.

Horrezaz gain, estatistiko deskribatzaileek erakusten digute lagineko subjektuen artean aldakortasun handiak daudela neurtu ditugun aldagai guztietan. Orain artekoan esan dugunez, lagineko ikasleek 4 herritan dauden 5 institututan ikasten dute. Aipatutako lau herri horietako euskaldunen proportzioak %20 eta %80 bitartekoak dira eta BHko ikastetxeetara, eskualdeko mapa eskolarraren arabera, inguruko herrietako ikasleak joaten direnez gero, ikastetxea dagoen herriko euskaldunen proportzioaz gain ikasleen testuinguru eta jatorri soziolinguistikoari buruzko datuak ere bildu ditugu.

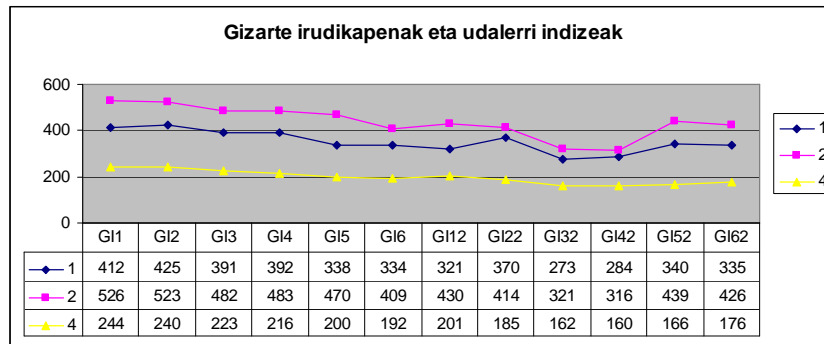
Lagineko ikasleen gurasoen artean egiten duten etxeko euskara/erdara erabilerari dagokionez, %68k beti erdaraz, %13k erdaraz gehiago, euskaraz baino, %10k bietan berdin, %4k euskaraz gehiago erdaraz baino eta, azkenik, %5k beti euskaraz. Esan bezala, familiaren hizkuntza erabilerari dagokionez, bi hizkuntzen arteko aldeak agerikoak dira, eta lagineko %9k bakarrik jasotzen du euskara erdara baino gehiago gurasoengandik. Begi-bistakoa da, beraz, familiako hizkuntzaren erabileran alde nabarmena dagoela erdara eta euskararen artean. Nolanahi ere, arestian aipatu dugun gurasoek eskolarekiko harremanetan egiten duten erabilera indizea (AeGu, $\bar{x} = 37$) asko urruntzen da familietan, harreman intimoetan, egiten den erabilera indizetik ($\bar{x} = 19$).

Izan ere, gurasoen arteko etxeko erabilera zuzenki lotzen zaio gurasoen hizkuntza tipologiari. Erabili dugun guraso-tipologia sailkapenaren arabera gure lagineko ikasleen %23.5en guraso biak guztiz erdaldunak, jatorriz gaztelania ez den beste hizkuntza batekoak dira, %40.5en guraso biak erdaldunak dira, %11en guraso bietatik bat bakarrik euskalduna da, %9en guraso biak euskaldunak dira, eta, azkenik, %16en guraso biak euskaldun jasoak dira.

Ikasleek etxean jasotzen duten hizkuntza *inputa*, hots euskaraz/erdaraz hitz egiten diotenaren neurria, 0 eta 1 bitarteko eskalara ekarri dugu. Aldagai horretan ere, gutxiengoa .22an ageri da eta gehiengoa 1ean. Ikasleek egiten duten euskara/erdara

neurria (*outputa*), eskala berberera ekarrita gutxiengoa .24koa eta gehiengoa, berriz, .98koa dira.

Ezaugarri horiek dituen laginean landu ditugu 5. kapituluuan azaldutako eta C Eranskinean aurkeztutako jarduerak. Esku-hartzeak gauzatuta zeudenean, bigarren aldiz neurtu ditugu aldagai berdinak, eta, hurrengo lerroetan aztertuko ditugu ibilbidean gertatutako aldeak.



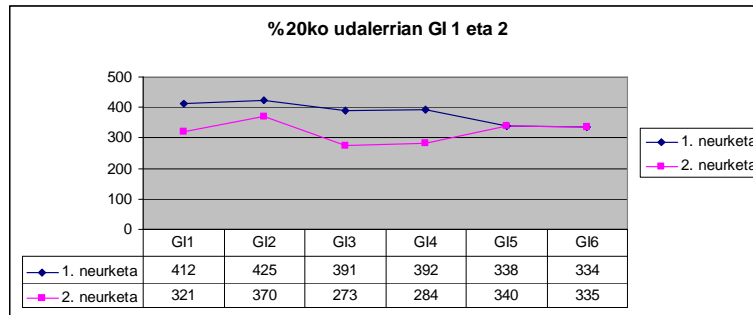
6.13 Grafikoa. Gizarte-irudikapenak eta udalerrri indizeak.

6.13 Grafikoan ikus daitekeenez, batez bestekoez erakusten ez dituen ñabardurak ageri zaizkigu lagineko ikasleen GIak, bakarka eta udalerrri indizearen arabera sailkatzen ditugunean. Udalerrri indize altueneko ikasleak dira GI guztietan puntuazio baxuena ageri dutenak. Udalerrri indizea %20ko ikasleak, GIetan erdiko neurritara heltzen dira, eta %40ko udalerrri indizeko ikasleak dira GI puntuazio altuenak ageri dituztenak.

Bi neurketa aldietako GIak banan-banan erkatzen ditugunean, eta udalerrri indizearen arabera sailkapenari eusten diogunean, GI banakako puntuazioen bigarren neurraldiko batura (GI2), alegia interbentzioa egin ondorengoa, kasu gehienetan lehena (GI1) baino baxuagoa da. Salbuespen bakarrak GI5 eta GI6an agertzen dira, eta, ezberdinak dira udalerrrien arabera taldeetan.

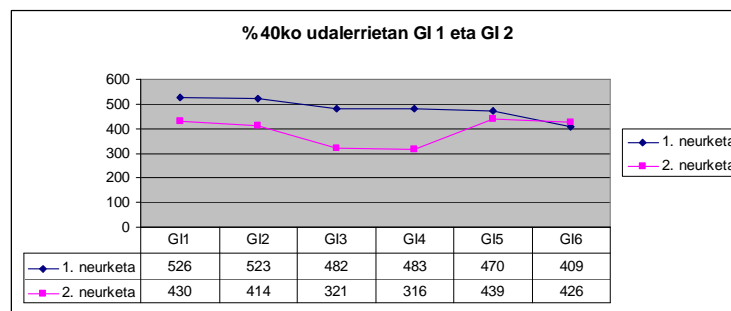
Lagin osoa udalerrri indizeen arabera zatikatuta, argiago azaltzen da hiru multzoetan gertatutako bilakaera. 6.14 Grafikoan ikus daitekeenez, udalerrriko euskaldunen proportzioa %20 den lagineko ikasleen lehen lau gizarte-irudikapenetan (GI1, GI2, GI3 eta GI4), hasierako bat-bateko puntuazioak interbentzioaren

ondorengoak baino handiagoak dira, ez, ordea, azken bietan (GI5 eta GI6), non ikasleek balorazio berdinak mantentzen dituzten.



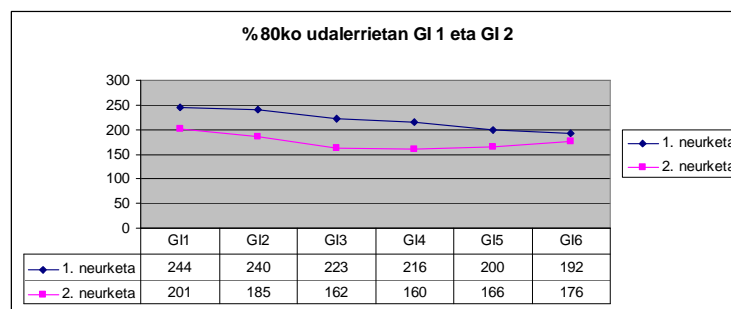
6.14 Grafikoa. Gizarte-irudikapenen bilakaera %20ko udalerrietan.

Udalerriko indizea %40koa den lagineko ikasleek ere lehen lau GIetan galera nabarmena ageri dute, bi neurketa-aldien artean, ez, ordea, azken bi GIetan, zeinetan hasierako eta bukaerako balioak oso hurbilak mantentzen diren.



6.15 Grafikoa. Gizarte-irudikapenen bilakaera %40ko udalerrietan.

Udalerriko indizea %80koa den lagineko ikasleek, aldiz, GI guztietan galera azaltzen dute, bi neurketa-aldien artean. Alabaina, multzo honetan ere azken bi GIetan lehen lau GIetan baino alde txikiagoak ageri dira.



6.16 Grafikoa Gizarte-irudikapenen bilakaera %80ko udalerrietan.

Azter ditzagun ikusitako aldeak zehatzago, estatistikoki esanguratsuak diren edo ez jakin ahal izateko. Helburu horrekin lehendabizi erlazionaturiko bi laginen T-testaren kalkuluak egingo ditugu lagin osoa hartuta. Ondoren, lagina berriz ere udalerr

indizearen arabera hiru taldetan banatu dugu, ea begiz jotako taldeen arteko diferentziek balio estatistikorik duten edo ez aztertzeko.

Lagin osoari begira, interbentzioen aurreko eta ondorengo neurrien emaitzetan agertu den diferentzia esanguratsu bakarra GI3an dago (3. parean, $t = -2.133$, $p = .034$), halere dagoena negatiboa da. Esanguratsu izatetik oso hurbil, ez ordea, %95ko konfiantza tartean, GI4koa dugu (4. parean, $t = 1.943$; $p = .053$). Beste GI guztietan, ez dago alde esanguratsurik, ezta ere denen batura den GIOan (7. parean).

6.23 Taula

Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazonaturiko bi laginen T-testa

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
1. gi12 – gi1	.051	.884	.048	1.052	333	.293
2. gi22 – gi2	.050	.840	.047	1.065	319	.288
3. gi32 – gi3	-.166	1.404	.078	-2.133	324	.034
4. gi42 – gi4	.160	1.472	.083	1.943	317	.053
5. gi52 – gi5	.041	1.285	.072	.566	319	.572
6. gi62 – gi6	.022	1.154	.065	.341	316	.734
7. GIO2-GIO1r	-.155	3.901	.213	-.728	334	.467

Lagina udalerrri indizeen arabera 3 zatitan banatuta emaitzak zertxobait aldatzen zaizkigu. Euskaldunen dentsitate gutxien duten udalerrietan ikastetxeetako ikasle multzoan, alde esanguratsua ageri da GI4an, (4. parean, $t = 2.883$; $p = .005$), eta esanguratsua izatetik hurbil dagoen GIO orokorrean (7. parean, $t = 1.893$; $p = .061$). Beste GI guztietan ez dago alde esanguratsurik.

6.24 Taula

Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazonaturiko bi laginen testaren emaitzak (% 20)

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
1. gi12 – gi1	.118	.894	.082	1.435	118	.154
2. gi22 – gi2	.026	.737	.068	.377	116	.707
3. gi32 – gi3	-.059	1.392	.128	-.461	118	.646
4. gi42 – gi4	.388	1.449	.135	2.883	115	.005
5. gi52 – gi5	.096	1.235	.115	.830	114	.408
6. gi62 – gi6	-.086	1.116	.104	-.832	115	.407
7. GIO2.GIO1	.608	3.520	.321	1.893	119	.061

Euskaldunen dentsitatea %40 ingurukoak diren udalerrietako ikasle multzoan, alde esanguratsua ageri da GI3an, (3. parean, $t = -2.597$; $p = .010$), halere negatiboa da. Esanguratsua izatetik hurbil dagoen GIO orokorra (7. parean, $t = -1.955$; $p = .053$) ere bertan da. Beste GI guztietan ez dago alde esanguratsurik.

6.25 Taula

Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak (% 40)

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1. gi12 – gi1	.047	.940	.077	.610	148	.543
2. gi22 – gi2	.042	.903	.075	.556	142	.579
3. gi32 – gi3	-.294	1.352	.113	-2.597	142	.010
4. gi42 – gi4	.100	1.523	.129	.777	139	.439
5. gi52 – gi5	.000	1.262	.105	.000	142	1.000
6. gi62 – gi6	-.007	1.233	.104	-.068	140	.946
7. GIO2-GIO1	-.644	4.024	.330	-1.955	148	.053

Udalerrri mailan euskaldunen dentsitatea % 80koa den ikasle multzoan, alde esanguratsu bakarra, GI6an (6. parean- $t = 2.332$; $p = .023$) dago eta bera positiboa da. Beste GI guztietan ez dago alde esanguratsurik.

6.26 Taula

Euskarekiko gizarte-irudikapenak, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak (%80)

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1. gi12 – gi1	-.061	.721	.089	-.683	65	.497
2. gi22 – gi2	.117	.885	.114	1.021	59	.311
3. gi32 – gi3	-.079	1.538	.194	-.410	62	.683
4. gi42 – gi4	-.129	1.349	.171	-.753	61	.454
5. gi52 – gi5	.032	1.437	.182	.177	61	.860
6. gi62 – gi6	.300	.997	.129	2.332	59	.023
7. GIO2-GIO1r	-.439	4.114	.506	-.868	65	.389

Laginen deskripzioa, subjektuen aldakortasunaren iturriak eta euskarekiko gizarte-irudikapenetan interbentzio aurretik eta ondoren gertatutakoa aurreko lerroetan aztertu ondoren, ikastaldean egiten den euskararen erabilerari erreparatuko diogu. Euskararen erabilerari lotuta bi aldagai neurtu ditugu: lehena *ikastaldearen erabilera* deitu dioguna, zeinek gela barruan gelako kideek, euren arteko mintzajardunean egiten duten euskara/erdararen erabileraren neurria biltzen duen; eta, bigarrena, ikaslearen *norbanako erabilera* deitu diogun aldagaia, zeinek eskolaz kanpoko aisialdian, komunikazioan, kirolean edo beste ekintza osagarri batzuetan ikasle bakoitzak egiten duen euskararen erabilera edo kontsumo neurria biltzen duen.

Bi neurri hauetan izandako bilakaera erlazionaturiko bi laginen T-testaren bidez aztertuta, eskola barruko ikastaldearen erabileran, ezberdintasun esanguratsua ageri zaigu esperientzia aurreko eta ondorengo emaitzen artean ($t = 16,795$; $p = .000$), ez ordea eskolaz kanpoko norbanakoaren erabileran, 6.27 Taulan ikus daitekeenez.

6.27 Taula

Ikastaldearen erabilera eta norbanakoaren erabilera, erlazioaturiko bi laginen testaren emaitzak

	\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoa)
1 Ikastaldearen erabilera2 – 1	.1411358	.1538113	.0084036	16.795	334	.000
2 Norbanako erabilera2-1	.00688	.09908	.00541	1.271	334	.205

Honenbestez, lehen hurbilketan ezin adieraz genezake gure 6. hipotesia bete denik. Ez, behintzat, guk espero genuen neurrian, ezta norabidean ere. Kontuak kontu, ataza honetan aditu gisa parte hartu duten irakasleen iritziz ikastaldearen mintzajardunean interbentzioak landu ondoren aldeak agertu ziren. Eta hala da hori, geuk ere diferentziak aurkitu ditugulako, besteak beste, esanguratsua den eskola barruko ikastaldearen erabileran azaldutakoa. Horregatik, gure kalkuluei eta irakasleen iritziei jarraiki, xeheago aztertu beharko ditugu gertatutakoak begiz jotzen diren aldeak zeintzuk izan diren eta zenbatekoak neurtu ahal izateko, eskura dugun informazioa eta aldagaien argitan: hala nola, familia tipologia, *input* neurria, *output* neurria, norbanakoaren erabilera neurria eta gela barruko ikastaldearen erabilera neurriarekin.

Horretarako, aurrena, gizarte-irudikapenen aldagaiak zein beste aldagaiekin harremanak dituen Pearsonen korrelazioen bidez aztertu dugu (6. 28 Taula). Gizarte-irudikapen orokorrak (GIO) korrelazio esanguratsuak ageri ditu ikasleei euskaraz hitz egiten diotenaren neurriarekin ($r = .263$; $p = .000$), alegia jasotzen duen euskarazko *input*arekin; baita ikasleak berak euskaraz egiten duenaren neurriarekin ere ($r = .193$; $p = .000$), alegia, bere *output*arekin eta, azkenik, norbanakoaren erabileraren neurriarekin ($r = .276$, $p = .000$).

6.28 Taula

Gizarte-irudikapenak eta euskararen erabilerari lotutako neurriak

	<i>Input</i> neurria	<i>Output</i> neurria	Norbanakoaren erabilera	Ikastaldearen erabilera 1	Ikastaldearen erabilera 2
GIO Pearsonen r	.263**	.193**	.276**	.011	-.012
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.844	.827
N	335	335	335	335	335

** Korrelazioa .01 mailan da esanguratsua (alde bikoa); * Korrelazioa 0.05 mailan da esanguratsua (alde bikoa).

Hiru aldagai hauek gizarte-irudikapenekin azaltzen dituzten erlazioak estatistikoki esanguratsuak diren arren, r koefizientearen tamainak nahiko txikiak dira, batik bat ikaslearen *output*a edo berak hitz egiten duenaren neurria eta gizarte-irudikapenen artean dagoena. Bestalde, oraintsu agertu zaigun eskola barruko

ikastaldearen erabileran aldaketa positiboa eta esanguratsua (mintzagramaren bidez neurtua), ez dator bat korrelazioetan lortutako emaitzekin. Antza denez, ez dago korrelaziorik GIO eta eskola barruko taldeko erabilerarekin ($r = .011$; $p = .844$).

Eskola barruko ikastaldeko erabilerak (6. 29 Taula), ordea, korrelazioak erakusten ditu, besteak beste, gurasoen arteko etxeko erabilerarekin ($r = .148$; $p = .008$), euskaraz hitz egiten diotenaren neurriarekin –input neurriarekin– ($r = .268$; $p = .000$), ikasleak berak euskaraz egiten duenarekin –output neurriarekin– ($r = .227$; $p = .000$) eta, azkenik, baita norbanakoaren erabilera deitu diogunarekin ere –aisialdia, komunikazioak, kirola eta beste ekintzetan egiten duen eskolaz kanpoko euskararen erabilera orokorrarekin– ($r = .266$; $p = .000$).

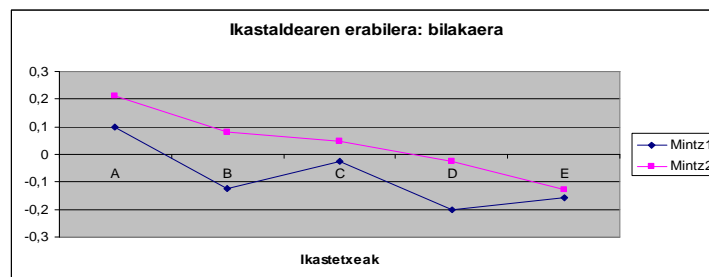
6.29 Taula

Ikastaldearen erabilera eta beste aldagaien arteko korrelazioak

	Etxeko erabilera	Input neurria	Output neurria	Norbanakoaren erabilera 1	Gurasoen hiztun-tipoak
Ikastaldearen r erabilera 1	.148**	.268**	.227**	.266**	.122*
Esan.	.008	.000	.000	.000	.048

***. Korrelazioa 0.01 mailan da esanguratsua (alde bikoia); **. Korrelazioa 0.05 mailan da esanguratsua (alde bikoia).**

Honenbestez, ezin dugu 6. hipotesia berretsi, ez behintzat guk espero genuen norabidean. Interbentzioen aurretik eta interbentzioen ondoren aldeak aurkitu ditugu, alabaina, alde horiek ezberdinak dira ikasleen testuinguru soziolinguistikoaren arabera: %20ko udalerrietako ikasleek euskararen atzerapenaren arrazoietan (GI4) aurreratu dute; %40ko udalerrietakoek euskararen gizarte babesean (GI3) eta azkenik, %80ko udalerrietakoek, euskararen etorkizunari dagokionean (GI6).



6.17 Grafiko. Gizarte-irudikapenak eta ikastaldeko erabilera.

Nolanahi ere, ikasle nerabeen gizarte-irudikapenetan esku-hartu ondoren, interbentzioen eragina bigarren neurketako gizarte-irudikapenetan ez ezik, ikastaldearen

eskola barruko erabileran ere agertu zaigu. Ikastalde guztietan erabilera indizea hobetu da eta, gainera, modu esanguratsuan hobetu ere, aurreko 6.17 Grafikoan dakusagunez.

B. ARDATZ ESTATIKOA:

B.1. ZUZENDARITZAREN EZAGUTZA (EzZu) ETA ERABILERA (AeZu)

Gure lagineko ikastetxeetako zuzendaritzen hasierako **ezagutzaren** (EzZu1) batez bestekoa %83koa zen 2000. urtean eta hamar urteko geroago (EzZu3), igo beharrean, %77ra jaitsi egin da.

6.30 Taula

Zuzendaritzaren ezagutza eta erabilera, estatistiko deskriptiboak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
EzZu 1	45.83	100.00	82.8725	15.22204
EzZ3	16.67	100.00	77.3020	21.12524
AeZu1	5.56	82.22	49.5174	24.31705
AeZu3	14.81	100.00	70.8115	20.77103

Datuei zehatzago erreparatuta, 6.30 Taulan ikus daitekeenez, hasierako multzo honetako kideen gehiengo ezagutza, %100ean zegoen, eta berdin mantentzen da 2010. urtean ere. Gutxiengoa, berriz, 2000. urtean %46an zegoen eta 2010. urtean %17ra jaitsi da, ondorioz desbideratze estandarrean ere aldeak sortuz. Zuzendaritzen **ahozko erabilerari** dagokionez, hasierakoaren (AeZu1) batez bestekoa %50koa zen, azkena (AeZu3), berriz, %71koa da. Alabaina, aldagai honetan ere alde nabarmenak daude. Berriz, gehiengo puntuazioa %100era helduta zegoen 2000. urterako eta gutxiengoa, berriz, %6koa zen orduan. Azken neurketa-aldian, 2010ean, aldiz, gehiengoak %100an jarraitzen du eta gutxiengoak, ordea, %17ra igo da, ondorioz, desbideratze estandarra %24tik %21era jaitsiz.

Zuzendaritzen hasierako ezagutza eta erabilera erkatzean (EzZu1-AeZu1), bi neurrien artean 33 puntuko aldea zegoen; azkeneko neurketa-aldian, 2010ekoan, ordea, ezagutza eta erabileraren artean (EzZ3-AeZ3), 7 puntuko aldea dagoela ikus daiteke. Kale-erabileraren neurketetan, helduen artean, ezagutza eta bat-bateko erabileraren proportzioetan agertzen diren aldeekin konparatuz, zuzendaritzek azaltzen duten ezagutza eta erabileraren arteko proportzioek hobera egin dute ibilbidean zehar.

Erlazionaturiko bi laginen T-testaren kalkuluek erakusten digute diferentzia esanguratsuak egon daudela, zuzendaritzen ezagutza eta erabilera indizeetan 10 ikasturtetan egindako ibilbidean.

6.31 Taula

Zuzendaritzaren ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak

		\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
1. 09-00	EzZu 3-1	-5.57050	22.26002	4.97749	-1.119	19	.277
2. 09-05	EzZu3-2	7.43950	18.15534	4.05966	1.833	19	.083
3. 05-00	EzZu2-1	-1.30100E1	15.26463	3.41327	-3.812	19	.001
4. 09-00	AeZu 3-1	19.75789	24.35217	5.58677	3.537	18	.002
5. 09-05	AeZu3-2	26.50650	24.00240	5.36710	4.939	19	.000
6.05-00	AeZu2-1	-4.32421	24.07533	5.52326	-.783	18	.444

Zuzendaritzaren ezagutzan (EzZu), 2000 eta 2005 bitartean alde negatibo esanguratsua dago (3. parean, $t = -3.812$, $p = .001$). Alegia, lau ikasturteko 1. HNPa bete ondoren, zuzendaritzaren ezagutzak galera nabarmenak eta estatistikoki esanguratsuak ageri ditu. 2005 eta 2010 bitartean 2. HNPa gauzatu ondorengo neurketan, berriz azaltzen zaigu ezberdintasuna (2. parean, $t = 1.833$, $p = .083$). Azken tarte honetakoa positiboa izanik ez da, ordea, esanguratsua %95ko konfiantza tartean, alabaina alderantzizko joera ageri duelako aipatzen da hemen, eta, ondorioz, orozbat 2000 eta 2010eko ibilbide osoan, zuzendarien ezagutzan agertutako alde negatiboa izaten jarraitzen duen arren (1. parean, $t = -1.119$, $p = .277$), berriz ere ez da estatistikoki esanguratsua.

Zuzendaritzaren ahozko erabilera (AeZu), 2000 eta 2005 bitartean dagoen aldeak galera adierazi arren, ez da estatistikoki esanguratsua. Halaber, 2005 eta 2010 bitartean (5. parean, $t = 4.939$, $p = .000$) alde positibo nabarmena eta esanguratsua dago, batez beste 2000 eta 2010eko tartean (4. parean, $t = 3.537$, $p = .002$) igoerari utsiz.

Lehenago aipatu dugunaren harira, zaila egiten da ulertzea, nolatan kide berberetan, ezagutza indizean galera ager daitekeen eta erabilera indizean, ordea, agerian irabazia egon. Esanak esan eta gertatuak gertatu, zuzendaritzako kideak, hala nola zuzendaria, ikasketa burua eta idazkaria, izendapen horiei dagozkien ardurez gain, ikastetxeko irakasleak ere badirenez gero, irakasleen multzoko azterketen barruan sartuko ditugu, berriz ere, euren ezagutza eta prestakuntzari begira gertatutakoak

aztertzeko, hain zuzen. Dena den, euskararen erabileran eta ezagutzan azaldutako alde estatistiko esanguratsuak gure hipotesiaren alde daude eta kide hauen artean 10 urteko ibilbidean HNPak ezberdintasunak eragin dituela adierazten du.

B.2. LANGILE EZ-IRAKASLEEN EZAGUTZA (EzLa) ETA ERABILERA (AeLa)

Ikastetxeetako langile ez-irakasleen artean, 2000. urtean ezagutzaren (EzLa1) batez bestekoa %49koa zen; gehiengoa %78 eta gutxiengoa %24 izanik, ondoren aurkeztzen den 6.32 Taulan azaltzen den bezalaxe. Azken neurketa-aldian, 2010. urtean, ordea, (EzLa3) batez bestekoa %52koa da, bi neurketa-aldien artean, 10 ikasturteko ibilbidea bete ondoren, kide-multzo honetako ezagutza %3 igo da. Halere, gehiengo neurriak %78an jarraitzen du eta gutxiengoak, ordea, %14ra jaitsi da.

6.32 Taula

Ikastetxeetako langile ez-irakasleen estatistiko deskriptiboak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
EzLa1	23.61	78.13	48.7205	17.81157
EzLa3	13.75	77.88	51.7795	16.77603
AeLa1	3.86	66.67	29.1950	17.32239
AeLa3	12.50	100.00	57.9800	26.63294

Langile ez-irakasleen hasierako ahozko erabileraren (AeLa1) batez bestekoa %29koa zen, azkenekoa (AeLa3), berriz, %52koa da. Nahiz eta bigarren aldagai honetan, 10 urtean batez beste %23ko alde positiboa agertu, lagineko ikastetxeen artean alde handiak daude gehiengo eta gutxiengo puntuazioetan azaltzen den bezala. Prozesuaren hasieran gutxiengo puntuazioa %4koa eta, aldiz, gehiengoa %67koa ziren. Azken neurketa-aldian, berriz, batez bestean azaltzen den 23 puntuko aldeak, gutxiengo puntuazioa %12ra eta gehiengoa, aldiz, %100era heldu arte igo ditu, ondorioz desbideratze estandarrean ere 10 puntuko aldea eraginez. Begiz jo ditugun alde horietatik zeintzuk izan diren estatistikoki esanguratsu eta zeintzuk ez aztertuko dugu hurrengo atalean, erlazionaturiko bi laginen T-testaren bidez (6.33 Taula).

Langileen **ezagutzari** (EzLa) dagokionez, aldeak agertu arren ez dira esanguratsuak %95ko konfiantza tartean. Nolanahi ere, 2000 eta 2005 epealdian, langileen ezagutzak jaitsierarako tendentzia ageri du (2. parean, $t = -1.248$, $p = .227$) eta hurrengo epealdian, 2005 eta 2010 bitartean, ordea, alderantziko joera azaltzen du (1.

parean, $t = 1.967$, $p = .064$). Alabaina, batez beste 10 ikasturteko ibilbidean ez da alde estatistiko esanguratsurik nabarmentzen kide hauen ezagutzari dagokionez.

6.33 Taula

Gurasoen ezagutza eta erabilera, erlazioaturiko bi laginen testaren emaitzak

		\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
1.09-05	EzLa3-2	6.65500	15.12893	3.38293	1.967	19	.064
2.05-00	EzLa2-1	-3.59600	12.88919	2.88211	-1.248	19	.227
3.09-00	AeLa3-1	30.39167	20.60156	4.85583	6.259	17	.000
4.09-05	AeLa3-2	23.84700	16.57458	3.70619	6.434	19	.000
5.05-00	AeLa2-1	6.53167	18.62832	4.39074	1.488	17	.155

Langileen **ahozko erabileran** (AeLa), ordea, ibilbidearen lehen tarte-unean, 2000 eta 2005 bitartean, goranzko joera agertzen da, baina ez da esanguratsua %95 konfiantza tartean (5. parean, $t = 1.488$, $p = .155$). Halere, lau urte geroago, 2005 eta 2010eko tartean (4. parean, $t = 6.434$, $p = .000$) alde positibo esanguratsua eta tamaina handikoa ageri da, eta, ondorioz, 10 urteko ibilbide osoko alde estatistikoki esanguratsua, positiboa eta tamaina handikoa bihurtu da (3. parean, $t = 6.259$, $p = .000$).

Diferentzia horiek azaltzen dute, hein handi batean, zergatik langile ez-irakasleen ezagutza eta erabilera indizeak erkatzean (EzLa1-AeLa1), 2000. urtean erabilera isotropiakoan azaltzen den bezalaxe, 20 puntuko alde zegoen ezagutzaren alde, eta, aldiz, ustez HNParen bidez eraginda, azken neurketa-aldian (EzLa3-AeLa3), berriz, 6 puntuko alde baino ez dagoen. Ezin ahaztu, gainera, HNParen eragin esparru modura, ikastetxeak prestakuntzaren ildotik langile ez-irakasleekin, gurasoekin bezalaxe, egin dezakeen bakarria informazioa zabaltzea dela. Alegia, ikasleengan eragin positiboa izateko zein izan daitekeen psikolinguistika eta pedagogiaren ikuspegitik jokabide linguistikorik egokienaren gaineko informazioa edo prestakuntza zabaltzea. Esparru honetan eragiteko ere, noiz edo noiz ikastetxeak langile hauek kudeatzen dituen enpresekin harremanetan jartzen dira eta ikasleekin harremanetan egongo diren langileek euskaraz jakitea eskatzen dute. Alabaina, gure laginean ikusi dugunaren arabera, ezagutzan dauden alde txikiek erakusten digute honelako neurriak gutxitan hartu direla, ikerketa hasi orduko hartuta zeudela, edo alde zurretik hartutako neurri eutsi egin zaiela.

HNParen eragin esparru delako, langile ez-irakasleen euskarazko ahozko erabilera zuzenean esku-hartzen da. Hau da, autobus zaintzaile edo gidariak, jantokiko zaintzaileak, aisialdiko begiraleak edota beste hainbat langile ez-irakasleen eta ikasleen arteko euskarazko ahozko erabilera bultzatzeko jarduerak antolatzen dira. Eta ahozko erabilera aurkitu ditugu alde esanguratsuak, tamainaz handiak eta positiboak, hain zuzen ere. Gainera, 2010az geroztik ikastetxeak astero era sistematikoan jolasak, talde dinamikak eta beste mota batzuetako prestakuntzak jangeletako zaintzaileekin antolatzen hasi dira; horrela ageri delako langile hauen lan-hitzarmentan.

B.3. IRAKASLEEN EZAGUTZA (EzIR) ETA ERABILERA (AeIR)

Ikastetxeko kideen artean, multzo honetakoak diren irakasleek berebiziko garrantzia dute Hizkuntza Normalkuntza Proiektuan. Dagoeneko esan dugu HNParen motorra ikastetxean bertan dagoela, eta motor horren gidaritza zuzendaritza eta HNATaren artean partekatzen dutela, Ulibarri programaren hasiera-hasieratik eta gerora 323/2003 Dekretuak arautzen duen legez.

Irakasleen esparru honetan zuzendaritzako kideak zein HNATa ere partaide dira, ordutegi osoz ez bada ere, irakasleak direlako eta ikasleekin ez ezik, guraso, langile, administrazio eta ekosistema osoko beste kide guztiekin etengabeko harremanetan daudelako.

Horrez gain, baina horren harira dator, irakasleak direla ikastetxeko erabilera idatziaren subjektu garrantzitsuak, arau-txosten egileak eta ildo pedagogikoak aukeratu eta aplikatzeko arduradun nagusiak ere. Era berean, irakasleak hezkuntza-administrazioa langileria diren heinean, hezkuntza-administrazioak langileei eskaintako aukerak, eskubideak eta prestakuntza eskaintzak eskueran dituzte. Hala nola, arestian aipatu ditugun urteroko IRALE, GARATU eta beste hainbat prestakuntza eta berrikuntza deialdi.

6.34 Taula

Ikastetxeko irakasleen estatistiko deskriptiboak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
EzIR 1	60.47	100.00	82.4145	12.33300
EzIR3	47.57	90.00	74.9120	11.65317
AeIR1	35.15	100.00	84.6467	21.86600
AeIR3	47.50	100.00	87.7306	16.22127

Gure lagineko irakasleen ezaugarri nagusiak aurreko 6.34 Taulan agertzen dira. Irakasleen **ezagutzaren** (EzIR1) hasierako batez bestekoa, 2000. urtean, %82koa zen. Ikerketaren 10 ikasturteko ibilbidea gauzatu ondoren, 2010ean, berriz, (EzIR3) %75koa izan da. Alegia, aipatutako prestakuntza eta berrikuntzak egonda ere, irakasleen ezagutza indizeak %7an egin du behera. Honenbestez, ezin ukatu, kide hauen artean, 2000. urtean ezagutzaren gehiengoak %100ean zegoela, eta, aldiz, gutxiengoak %60an. Azken neurketa-aldian, 2010ean, berriz, gehiengoak %90ean eta gutxiengoak %48an; hots, mutur bietan behera egin duela.

Irakasleen arteko hasierako **ahozko erabileraren** (AeIR1) batez bestekoa %85ekoa zen 2000. urtean, eta, berriz, %88koa da 2010. urtean (AeIR3). Ahozko erabileraren indizea, berriz, batez bestean, %3 igo da. Irakasleen arteko ahozko erabileraren lehen neurketa-aldiko gehiengoak %100 zen, eta, gutxiengoak, berriz, %35 da. Azken neurketa-aldian, gehiengoak %100ean jarraitzen du eta gutxiengoak, berriz, %47ra igo da. Hortaz, egon diren aldeak positiboak izan dira. Gehiengo langara, %100era, alde aurretik helduta zeudenek ez dute puntuazioa igotzeko aukerarik, gehien jota erabilera indizeari eutsi diezaioke, eta, horixe bera egin dute. Gutxiengo puntuaziokoak, berriz, %12ko igoera azaltzen dute.

Irakasleen ezagutza eta erabilera indizeak erkatzean ikus daiteke 2000. urtean (EzIR1-AeIR1) bi indizeen artean erabileraren aldeko 3 puntuko aldea zegoela, eta azken neurketa-aldian (EzIR3-AeIR3), berriz, 13 puntuko aldea dagoela, azken hau ere erabileraren aldekoa. Ezagutza eta erabileraren alde hauek, erabilera isotropiakoan aurkitutako kontrakoak izanik, edo bestela esanda, espero daitezkeen aurkakoak direnez gero, azterketa sakonagoak egitera behartzen gaituzte.

Horregatik, hain zuzen ere, lehendabizi gertatutako aldaketak estatistikoki esanguratsuak diren ala ez kalkulatu dugu erlasionaturiko bi laginen T-testaren bidez (6.35 Taula), eta, jarraian, 6. hipotesiaren azterketa egingo dugu.

Irakasleen artean aurreko orrietan ikastetxeko beste kideetan aurkitu dugun antzeko fenomenoak ageri da. Irakasleen ezagutzan (EzIR) alde negatibo esanguratsuak daude 2000 eta 2010 bitartean (1. parean, $t = -2.151$, $p = .045$), eta batik bat tamaina handiko galera da 2000 eta 2005 bitartean (3. parean, $t = -4.645$, $p = .000$) gertatzen dena. Itxura batean, ezagutzan gertatutako galera horrek, nahitaezkoa luke irakasleen

ahozko erabileran (AeIR) eragitea. Alabaina, 6.34 Taulan, estatistiko deskriptiboan bidez ikusi dugunaren harira, ez da galerarik ageri; aurkakoa azaltzen da, eta, irakasleek erabilera indizeari eutsi egiten diotela iradoki dezake hipotesi nuluari bidea irekitzen dion 6. pareko emaitzak ($t = .066$, $p = .0948$). Horregatik, hain zuzen ere, ahozko erabileran ez da alde esanguratsurik hautematen. Irakasleen esparru honetan gertatutako aldeak eta fenomenoak zehatzago aztertzeke egin dugun bigarren atazari ekingo diogu orain eta hemen, nahitaezkoa zaigulako sakonago aztertzea nolatan gerta daitekeen ezagutzaren galerak erabileran galerarik ez ekartzea, zentzuak adieraziko ligukeen bezala.

6.35 Taula

Irakasleen ezagutza eta erabilera, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak

		\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1.09.00	EzIR 3-1	-7.50250	15.59924	3.48810	-2.151	19	.045
2.09.05	EzIR 3-2	2.06100	12.45639	2.78533	.740	19	.468
3.05.00	EzIR 2-1	-9.56350	9.20731	2.05882	-4.645	19	.000
4.09.00	AeIR 3-1	1.36813	11.26377	2.81594	.486	15	.634
5.09.05	AeIR3-2	-.96562	7.40110	1.85027	-.522	15	.609
6.05.00	AeIR 2-1	.23588	14.76535	3.58112	.066	16	.948

Asmo horrekin bildu genituen 2000. urtean B06 eskualdeko 994 irakasleren euskarazko ahozko eta idatzizko ezagutza aitortuaren galdetegiak. Ondoren, hurrengo lau ikasturteetan, irakasle horien IRALE prestakuntza jarduerak bildu genituen. Irakasle zerrenda horretatik nortzuk egin dituzten IRALE ikastaroak: bakarkakoak, hiru hilabetekoak eta ordutegi barruan egindakoak edota taldean egindakoak, ordutegiz kanpo ikastetxean bertan.

2005. urteko diagnosia egitean, irakasleen euskarazko ahozko zein idatzizko ezagutza neurtu genueneko datuek alde zuzenetik sortua zegoen irakasleen datu-basea osatu zuten. Harrezkeroztiko diagnosietan, ezin izan genion irakasleen datu bilketari ekin 308/2005 Dekretua, urriaren 18koa (EHAA, 2005.11.16) bitarteko zela, irakasleek galdetegi erantzutean izen-abizenak idatzi ordez ezkutuko kode baten bidez erantzuten diotelako galdetegiari. Honenbestez, 7. hipotesi honen lanketarako metatu ditugun datuek, lau ikasturteko iraupena baino ez dute.

Azalpena:

7. Hipotesia. *Irakasleen euskarazko ahozko zein idatzizko ezagutzan aurrerapena agerida.*

Irakasleen hasierako laginak, 2000. urtean, 994 subjektu zituen; aldiz, 2005eko laginak 968 subjektu izan ditu. Alabaina, kopuru gordinetan gertatutako alde txiki horrek (%2.6 subjektu gutxiago) ez du islatzen laginak izan duen bilakaera. 2000. urtean B06 eskualdeko HNP garatzen zuten ikastetxeetan zeuden irakasle guztietatik, bost urte geroago 382k bakarrik jarraitzen zuten. Gainerako 586 irakasleek lau urte baino gutxiago zeramaten 2005ean zeuden ikastetxean. Alegia, hasierako laginaren %39.46 mantentzen zen toki berean eta laginaren %60.53 berria zen ikastetxeetan. Ezusteko handia sortu zigun datu honek. Jakina zen irakasleen zati garrantzitsu bat aldakorra izaten dela, halere, ez genuen espero proportzio horietaraino helduko zenik irakasleen mugikortasuna. Horrezaz gain, baina horren harira ere, gure 20 ikastetxeetan jarraitzen zuten 382 irakasleetatik, 27k, %7k, 2005eko galdetegia bete gabe utzi zuen.

Ugari izan daitezke laginaren galera eta irakasleen aldakortasunaren iturri. Besteak beste, irakasleen erretiroa (10 ikasturtetan, HNPko 20 ikastetxeetako 10 HNAT erretiratu dira), ordutegiz barneko IRALE edo GARATU ikastaroetan egotea diagnostia egiten den unean (gure laginean agertu dira halako kasuak), lekualdatzeak (eskualdeko ikastetxe batetik hurbilera dagoen beste ikastetxe batera joatea, laginean honelakoak ere ugari aurkitu ditugu), oposizioak gainditu eta behin-behineko plazak hartu behar izatea, gaixotasuna edo bestelako arrazoiak.

Bistan da irakasleen mugikortasunak ustekabeen harrapatu gintuela. Ez daukagu esan beharrik, ekosistemaren transformazio horrek HNPan eragina duela, halere, hori berez hurrengo atalari dagokionez, geroago helduko diogu gaiari, ondorioei eskainitako orrietan.

6.36 Taula

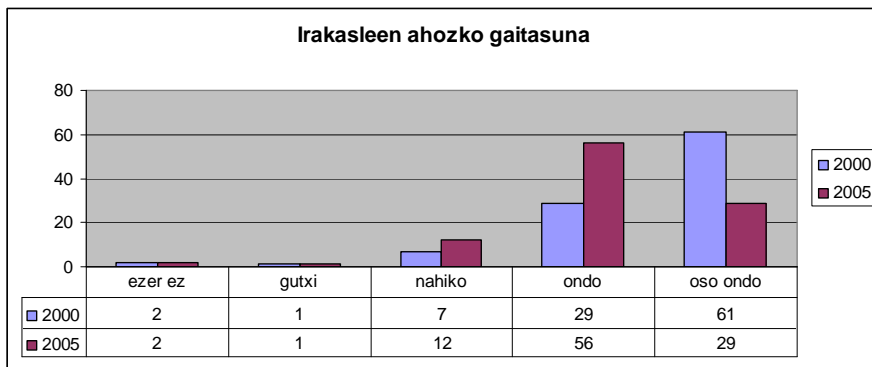
Irakasleak eta IRALEak, jarraipen zuzeneko datuak

2000an Irakasleen Hizkuntza-gaitasuna	2001-2004 IRALE deialdietan parte hartzea	2005ean Irakasleen Hizkuntza-gaitasuna
N= 994		M = 969
N'= 382	R ikastarok: 39 irakaslek H ikastaroak: 272 irakaslek	N'= 382

Orain eta hemen, 7. hipotesiaren harira bueltatuz, jarraipena egin ahal izan diegun 382 irakasleetara mugatuko ditugu geure kalkuluak eta geure irakurketak, horiexekin egin baitugu 6.37 Taulan azaltzen den jarraipen xehe-xehea. Hipotesi honen kalkuluetarako laginak, beraz, 382 irakasle hartzen ditu kontuan. Horietatik %7k ($n = 27$) bigarren galdetegia bete ez duenez gero, balore galdutzat hartuko ditugu kalkuluetarako.

Guztietatik, 2000 eta 2005 bitartean %71k ($n=272$) euskara ikastaro bat edo gehiago egin ditu, eta %29k ($n=110$) ez du ezelako euskara prestakuntzarik jaso. Prestakuntza motaren bat jaso dutenen artean, %14k ($n=39$) gutxienez ordutegiz barneko hiru hilabeteko IRALE ikastaroa bat egin du (R 300 edo R 600), beste %45k ($n=122$) H ikastaro bakarra egin du, %29k ($n=80$) bi H ikastaro egin ditu, %25k ($n=69$) hiru ikastaro egin ditu, eta egon dago, azken % .5 ($n=1$) ikasturte bakoitzean ikastaroa eginez gero, guztira 4 egin dituenak.

Irakasleen ahozko gaitasunari dagokionez (6.18 Grafikoa), 2000. urtean irakasleen %88k ondo eta oso ondoen arteko balorazioa zuen, guztietatik, %12k bakarrik aitortzen zuen ahozko gaitasun nahikoa edo handik beherakoa zuela.

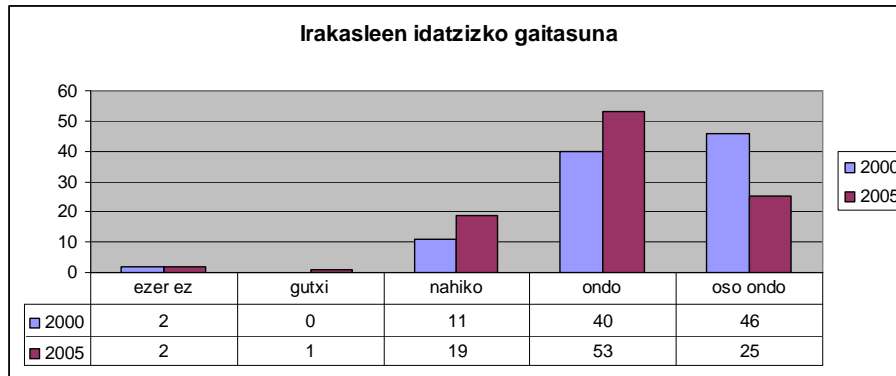


6.18 Grafikoa. Irakasleen ahozko gaitasunaren balorazioak.

Lau urte geroago, %85k jarraitzen du ondo eta oso ondo bitarteko balorazioa egiten. Bi neurketa-aldien artean, ezer ez dakitenek edo gutxi dakitenek ia-ia kopuru berdinetan jarraitzen dute (%3). Nahiko, ondo eta oso ondo dakitenen artean gertatzen dira aldaketak. Hasieran ahozkoan nahiko zekitenak %7 ziren, bigarren neurketa-aldian, ordea, %12ra igo dira. Hasieran ahoz ondo moldatzen zirenak laginaren %29 ziren eta bigarren neurketa-aldian, berriz, %56ra heltzen dira, eta, azkenik, hasieran ahoz oso ondo moldatzen zirenak %60.5 ziren eta bigarren neurketa-aldian, ordea, %29 dira.

Alegia, irakasleen ahozko gaitasunean, 2000 eta 2005 bitartean oso ondo eta ondo bitarteko balioak trukatu dira. Bigarren neurketa-aldian 115 irakaslek balorazio txikiagoa ematen diete euren ahozko gaitasunari.

Irakasleen idatzizko gaitasunari dagokionez (6.19 Grafikoa), 2000. urterako, irakasleen %86k ondo eta oso ondoren arteko balorazioa zuen, guztietatik, %14k bakarrik aitortzen zuen idatzizko gaitasun nahikoa edo handik beherakoa zuela.



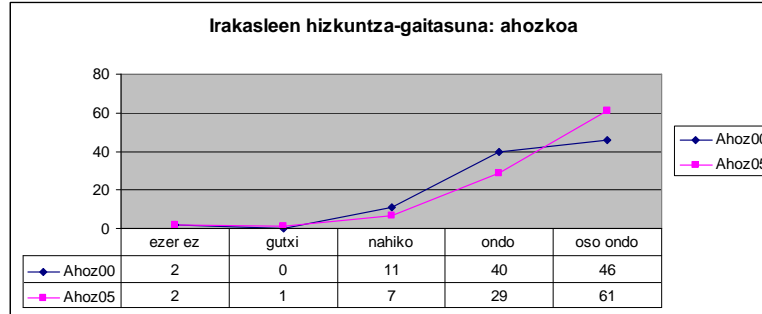
6.19 Grafikoa. Irakasleen idatzizko gaitasunaren balorazioak.

Lau urte geroago, %77.5k ondo eta oso ondo bitartean jarraitzen du. Bi neurketa-aldien artean, ezer ez dakitenak edo gutxi dakitenak ia-ia kopuru berdinetan mantentzen dira. Handik gorako hiru mailetan gertatzen dira aldaketak: oso ondo, ondo eta nahiko bitartean. Hasieran balorazio gorena zutenak %46 ziren, bost urte beranduago, ordea, %25 dira. Maila horretako galerak, aldiz, ondo balorazioan %13ko eta nahiko balorazioaren %8ko igoerak ekarri ditu.

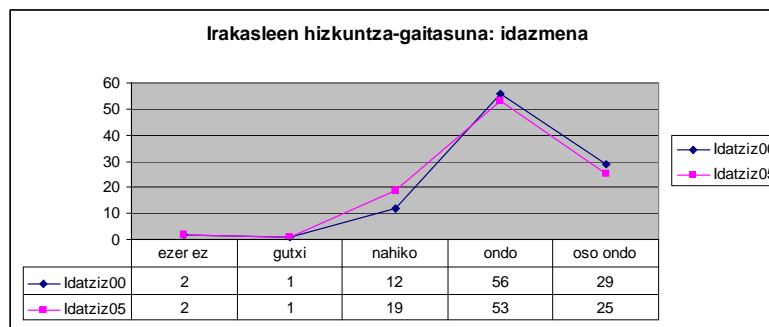
Oro har, bost ikasturteren buruan irakasleen hizkuntza-gaitasunean gertatutako alde nabarmenenak euskaraz nahiko, ondo eta oso ondo dakitenen artean gertatu dira. Orokorrean 2000. urtean oso ondo ahoz eta idatziz moldatzen zirenen %20k, 2005ean ondo moldatzen direla diote, eta 2000. urtean ondo moldatzen zirenen %6.5k nahikora jaitsi dira 2005ean.

Irakasleen hizkuntza-gaitasunari lotutako kompetentzietan, batik bat ahozkoan (6.20 Grafikoan), nahiko eta ondo zekitenen artean gertatu dira galerak. Oso ondo zekitenen artean, berriz, %16ko igoera ageri da.

Irakasleen hizkuntza-gaitasunaren baitan idazmenari dagokion konpetentzian (6.21 Grafikoan) progresioa ezberdina dela begi-bistakoa da. Idazmenean 2005ean egindako balorazioetan gailentzen den bakarra nahikoko balorazioari dagokiona da. Handik gorakoek, gutxi bada ere, jaitsi egiten dira.



6.20 Grafikoa. Ahozko gaitasunaren bilakaera.



6.21 Grafikoa. Idatzizko gaitasunaren bilakaera.

2000. urtean, ahozko eta idatzizko gaitasunen artean, laginaren %17k bi konpetentzien arteko ondo eta oso ondo-ren aldea aitortzen du idatziz ondo moldatzen zirenak, ahozkoan ondo moldatzen zirenak baino %16 gehiago dira. Oso ondo-ko balorazioan, ordea, proportzioak kontrakoak dira. Alegia, ahoz oso ondo moldatzen direnak idatziz oso ondo moldatzen direnak baino %7 gehiago dira.

2005eko neurketa-aldian, aldiz, puntuazioak baxuagoak izan arren, antzeko progresioa erakusten dute. Halaber, nabarmen egiten da ahozkoan %60.5k oso ondo baloratzea, eta berriz idatzian oso ondo-aren proportzioa erdira baino gehiagora jaitea. Are nabarmenagoa, jakin dakigunean irakasle talde honetako %71k lau urteko epean euskara prestakuntza ikastaro bat eta lau bitartean egin dituela; ondorioz, pentsa genezake agertutako alde horiek lagineko subjektuek jaso duten prestakuntzari lotuta daudela. Nolanahi ere, aitzinamendu horrekin aurrera egin baino lehen, azter dezagun hizkuntza-gaitasuneko ahozko eta idatzizko konpetentzietan gertatu diren aldeak

zenbatean diren esanguratsuak erlazionaturiko bi laginen T-testaren bidez (6.37 eta 6.38 Taulak).

6.37 Taula
Estatistiko deskribatzaileak

		\bar{x}	N	σ	\bar{x} Errorea
1.	ahoz 2000	3.49	355	.825	.044
	ahoz 2005	3.10	355	.793	.042
2.	idatzia 2000	3.31	355	.833	.044
	idatzia 2005	2.97	355	.825	.044

6.38 Taula

Irakasleen ezagutza: ahozkoa eta idatzia. Erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak

		\bar{x}	σ	\bar{x} Errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
1.	ah00-ah05	.397	.608	.032	12.302	354	.000
2.	id00- id05	.338	.641	.034	9.936	354	.000

Bi neurketa-aldien artean ageri diren ezberdintasunak txikiak izan arren esanguratsuak dira. Hala nola ahozko gaitasunean (1. parean, $t = 12.302$, $p = .000$) zein idatzizkoa gaitasunean (2. parean, $t = 9.936$, $p = .000$). Bigarren neurketa-aldian, 2005. urtean, zertxobait jaitsi dira irakasleen ahozko ($\bar{x} = 3.49$ tik $\bar{x} = 3.10$ era) eta idatzizko ($\bar{x} = 3.31$ tik $\bar{x} = 2.97$ ra) gaitasunaren batez bestekoak.

Esanak esan, 2000 eta 2005 bitartean hizkuntza-gaitasuneko kompetentzietan aztertutako aldeak bat datoz arestian lagin osoko irakasleei buruz aztertu ditugun, eta, 6.39 Taulan biltzen diren aldagaietako emaitzekin: EzIR eta AeIR.

6.39

Taula Irakasleen ezagutza eta erabilerari 2000-2005, erlazionaturiko bi laginen testaren emaitzak

		\bar{x}	σ	\bar{x} errorea	t	df	Sig. (alde bikoia)
3.05-00	EzIR 2-1	-9.56350	9.20731	2.05882	-4.645	19	.000
6.05-00	AeIR 2-1	.23588	14.76535	3.58112	.066	16	.948

Eskualdeko irakasle guztien multzoan, 2000 eta 2005 bitartean ezagutzari zegokion eta EzIR deritzon aldagaian, galera esanguratsua agertu zaigu ($t = -4.645$, $p = .000$), ez ordea ahozko erabilerari dagokion AeIR aldagaian, non 2000 eta 2005 bitartean gertatutako aldeak hipotesi nulua onartzera garamatzen emaitzatik oso hurbila den ($t = .066$, $p = .948$). Alegia, 2000 eta 2005 bitartean irakasleek euskararen erabilerari eutsi diote, eta, parez pare, multzo honetako kideen proportzio handi batek

prestakuntza jaso du. Antza denez, batetik erabilerari eutsi beharrak eta, bestetik, prestakuntzatik irabazitako hizkuntza-kontzientziak eraman ditu irakasleak euren buruei idazmeneko konpetentzian balorazio txikiagoak ematera.

Esanak esan eta aldeak alde, 2000 eta 2010 bitartean irakasleen multzoan agertu zaigun jakingarri nabarmenena laginaren %60ko mugikortasuna da. Datu honek, nolana ere, ondorio ugari ditu; halere, ondorioen atalean ekingo diogu horri.

Dena den, laginean mantendu diren irakasleen arteko prestakuntza proportzio handietan gertatu dela eta ikastetxeko erabilera indizeari eutsi zaiola ikusirik, 7. hipotesi hau betetzen dela adieraz genezake.

Honenbestez, 4. hipotesiak eskatzen zituen ikastetxeko kide-multzo guztien azterketaren bukaerara heldu gara. Dagoeneko kide-multzo bakoitza eta guztiak aztertu ditugu, eta, ikusi dugunez gero, ikastetxeetako kide gehienek erabilerak gora egin du azken 10 ikasturteetan, kide multzo batzuetan nabarmenki gainera. Hala nola zuzendaritzako kideen artean, langile ez-irakasleen artean eta gurasoen eskolarekiko harremanetan. Irakasleek erabilera indizeari eutsi diote, eta, aldiz, ikasleen artean txikia den arren eta alderantziko joera dagoeneko ageri den arren, euskararen erabilera pittintxo bat jaitsi da. Prestakuntzari dagokionez, asko erratu gabe, esan daiteke ikastetxeko kide guztiek jaso dutela prestakuntza, dela hizkuntza berari edota hizkuntzaren garapenean lagundu dezakeenari buruzkoa. Horrek, ordea, ez du ziurtatu kide guztiek hizkuntza-gaitasunean gora egin dutenik, batik bat ardatz dinamikoa osatzen duten ikasle eta gurasoen artean. Bi kide-multzo horietan, euskararen ezagutzak aurrera egin du, apur bat bederen, baina ikastetxeen kokagune soziolinguistikoak indar handia duela ere ikusi dugu. Izan ere, horrela aurreikusi beharko luke HNPa. Esandakoaren haritik eta laburbilduz, beraz, orain gai gara 4. hipotesia betetzen dela onartzeko.

3. ESKOLAZ KANPOKO EREMUA

Eskolaz kanpoko alorra izatez oso joko-zelai zabala da, bai lekuei dagokienez eta, baita ikasleek egunero iratzarrik dauden ordu kopuruari dagokionez ere. Alabaina, HNPa baidan, eskolaz kanpoko eremuan bi esparru aurreikusi dira. Lehenak ikastetxearen ardurapeko jarduerak hartzen ditu kontuan. Batetik, gelaz kanpoko

espazioak, hala nola, sarrera-irteerak, jolaslekuak, jangela, korridoreak; bestetik, ikastetxeak antolatzen dituen baina eskolatik kanpo betetzen diren ekintzak, besteak beste, egun bateko irtenaldiak, interesguneetara bisitak, barnetegiak edo antzeko beste horrenbeste.

Eremu honetako bigarren esparruak beste erakunde batzuek ikasleei begira antolatzen dituzten ekintzak aurreikusten ditu. Besteak beste, eskola kirola, guraso elkarteak antolatutako aisialdirako ekintzak, udalak sustatzen dituen aisialdi ekintzak edo inguruko hainbat kultur erakundek bultzatutako eta mota askotariko jarduerak.

HNParen ikuspegitik eskolaz kanpo deitu diogun eremuan euskararen presentzia eta ikasleek egiten duten euskara/erdara erabilera informala neurtu eta landu dugu. Alabaina, neurtzean zein lantzean ikastetxe bakoitzak antolatzen dituen ekintzetara eta bertako ikasleek parte-hartzen duten herriko ekintza osagarrietara mugatzen da eremua. Alegia, ez dira aukera potentzial guzti-guztiak aurreikusten, ikasleria bezeria bihurtzen diren benetako aukerak baizik.

Azalpena:

8. Hipotesia. *HNPko eskolaz kanpoko eremuan, 10 ikasturtetan egindako ibilbidea bete ondoren, ikastetxeak lortutako puntuazioak hasierakoak baino altuagoak dira.*

Eskolako kideen eremuaren baitan aztertu dugu ikastetxea dagoen testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek zenbatean baldintzatzen duten ikasleen eskola barruko edo gelako euskararen erabilera. Oraingo hipotesi honetan jakin nahi genuke ikasleek jolastorduetan, jangelan eta eskolaz kanpoko ekintza osagarrietan zein hizkuntza darabilten eta ikastetxeko HNPa euren mintzajardunean eragin duen ala ez.

Lan honetan behin baino gehiagotan aipatu dugu ikasleek egiten duten euskararen bat-bateko erabilera informala (Aein), sarri, eskola mailako hizkuntza-plangintza eraginkorraren frogatzat hartu izan dela: *the acid test of successful language planning* (Aldekoa & Gardner, 2002). Horregatik, hain zuzen ere, nahitaezkoa egiten zaigu derrigorrezko hezkuntzaren ikuspegitik bederen, eskolaz kanpoko eremuari ere erreparatzea. Horretarako, lehendabizi laginekiko ikasleen testuinguruei buruzko datuen deskripzio labur-laburra egingo dugu. Ondoren, eskolaz kanpoko erabileraren bilakaera

aztertuko dugu, eta, bukatzeko, bilakaera horretan gertatutako aldeak esanguratsuak diren ala ez erlazionaturiko bi laginen T-testaren bidez kalkulatu dugu.

Dagoeneko esan dugu IV. Mapa Soziolinguistikoari jarraiki (Eusko Jaurlaritza, 2008) egun gure lagineko ikastetxe guztiak %20 eta %>80 bitartekoak direla. Halere, ikerketa honen hasieran, 2000. urtean, 2001eko III. Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkestari jarraiki (Eusko Jaurlaritza, 2003b) gure laginean mota guztietako udalerriak zeuden. Hots, %11ko euskaldunen dentsitatea agertzen zuten herrietatik ia-ia %94 bitartekoa zutenetara. Bistan da gure ikerlana bete den bitartean udalerrietako euskaldunen dentsitateak behintzat, bilakaera bizi izan duela. Alabaina, lehenago esanak gorabehera, hipotesi honen kalkuluetarako eta gertatutako bilakaera hurbiletik jarraitu ahal izateko, geuk bi aldagaiei erreparatu diegu: egungo udalaren indizeari (Ud) eta benetako udalerriko euskaldunen dentsitateari (euskaldunen proportzioa herrian).

Horrezaz gain, ezin adierazi gabe utzi, gure ikasleen ingurumari soziolinguistikoa, udalerrikoez gain euren familietako euskararen ezagutza eta erabileraz hornitua dagoela. Lagineko ikasleen gurasoen ezagutzan gertatu den bilakaera, dagoeneko aurreko eremuan aztertu duguna, udalerrietan agertu denaren aldean apala da. Lehenengo neurketa-aldian gurasoen ezagutzaren batez besteko txikiena %0 zen, eta, handiena, aldiz, %74. Azken neurketa-aldian, berriz txikiena %8 da eta handiena %76.

Aurrean esandakotik bi ondorio atera genitzake. Lehena, ikastetxeetan daukagun bezeriaren (ikasleen zein gurasoen) euskararen ezagutza indizeak ikastetxeak dauden udalerrietako indize orokorrak baino txikiagoak direla. Bigarrena, aldiz, udalerrian azaldu den bilakaera ikastetxeetako populazioan ere gertatu dela, baina maila txikiagoan. Horregatik, hain zuzen ere, eremu honetako analisisiek nahitaez kontuan hartu beharko dute dagoeneko aztertu ditugun gurasoen ezagutza eta erabilerak izandako bilakaera, eta, baita udalerrian gertatutakoa ere.

Analisien azalpena:

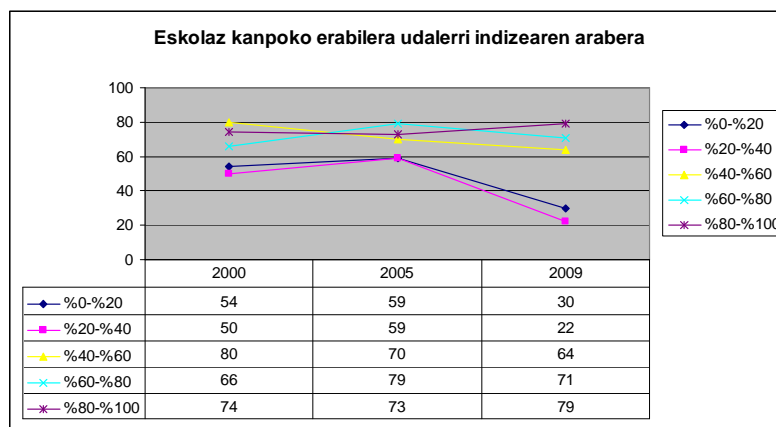
Lehendabizi eremuarekin zuzenki lotzen ditugun aipatutako aldagaien estatistiko deskriptiboak jorratuko ditugu.

6.40 Taula

Eskolaz kanpoko ahozko erabilera informala eta honi lotutako aldagaiak

	Gutxiengoa	Gehiengoa	\bar{x}	σ
Ud	2	4	2.55	.759
Aein1	.00	95.56	58.0026	23.61462
Aein3	2.60	97.02	44.4370	31.21612
EzGu1k	.00	89.86	34.9945	26.45718
EzGu3	8.2	75.7	37.790	21.6180
AeGu1	.00	74.07	22.8889	20.33755
AeGu 3	6.02	84.44	36.5670	24.50961
Euskaldunen % herrian 1	10.83	94.15	47.5260	28.97511
Euskaldunen % herrian 3	23.22	79.81	47.5165	18.67057

Ikasleen eskolaz kanpoko ahozko erabilera informalean (Aein) aldeak daude 2000. urtean egin zen lehen neurketaren eta 2010ean egin den hirugarren neurketaren artean. Joera zentralerako batez bestekoan 14 puntuko jaitsiera agertzen da, aitzitik, gutxiengo eta gehiengo puntuazioetan igoerak agertu dira. Ikasleen bat-bateko erabilera informalearen gutxiengo indizea %0an zegoen prozesuaren hasieran eta 10 ikasturte beranduago %2.60an dirau. Gehiengo indizea, berriz, hasieran %95.56an zegoena %97.02ra igo da; hau da, agertutako aldeak txikiak dira, baina positiboak behintzat. Antzeko bilakaera izan dute gurasoen ezagutzak eta erabilerak, ez ordea udalerrietako euskaldunen dentsitateak eskualde osoko datuak kontuan hartzen direnean. Eskualde osoko udalerrietako euskaldunen dentsitatearen batez bestekoa ($\bar{x} = 47.60$) gutxi aldatu da 10 urtean, halere batez bestekoak ez digu erakusten gutxiengoaren indizea 12 puntu igo dela, eta, berriz, gehiengo indizea 14 puntu jaitsi dela. Beraz mutur bietatik erdirako norabidea hartu du laginak, ondorioz, desbideratze estandarra ere 10 puntuz gutxituz.

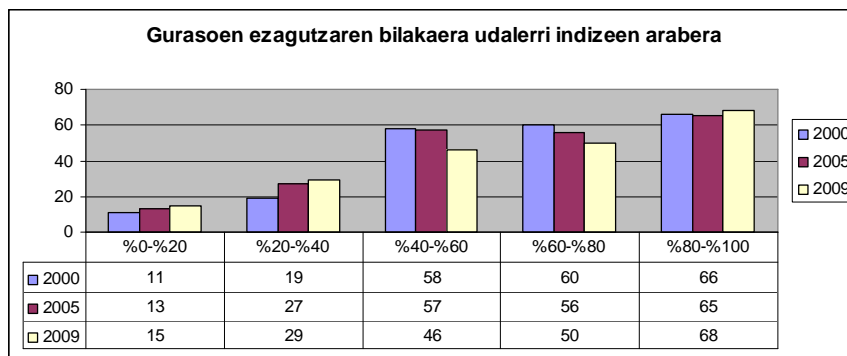


6.22 Grafikoa. Eskolaz kanpoko eremua udalerrri indizeen arabera.

Eskolaz kanpoko eremuan ikusitako bilakaera 6.22 Grafikoan irudikatzen da. 2000. urtean egindako neurketen arabera, oro har, ikasleen eskolaz kanpoko ahozko erabilera edo udalerriko euskaldunen proportzioetara heltzen zen edo, indize txikien kasuan –%0 eta %40 bitartekoen kasuan–, askogatik gainditzen zuen.

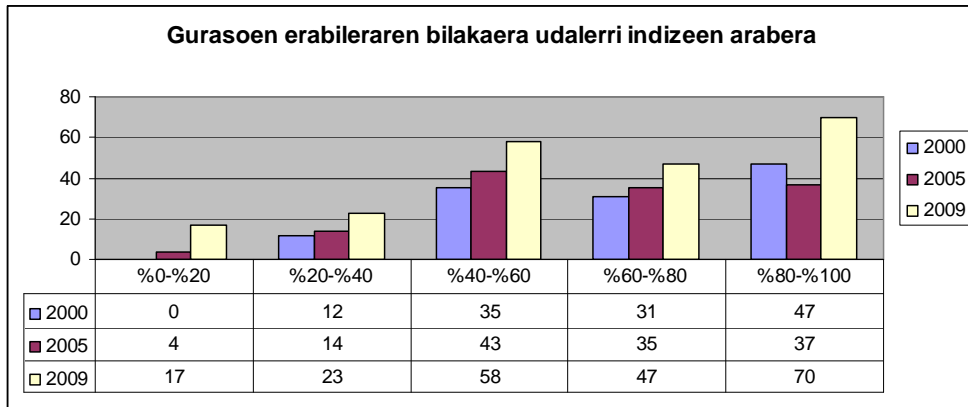
Lehenengo HNPa bete bitartean, 2000 eta 2005 bitartean, ikastetxeek ikasleen eskolaz kanpoko erabilerari, oro har, eutsi zioten edo zertxobait gehitu zuten. Bigarren HNPa egin den epealdian, ordea, alde nabarmenak ikusten dira. Udalerriko euskaldunen proportzioa %40tik gorakoa den kasuetan jarraitzen dute euskararen erabilerari eusten, edo, bestela esanda, abiadura gutxiko galera ageri dute. Berriz, euskaldunen proportzioak %40tik beherako udalerrietako ikastetxeetan, nabarmen jaisten doa eskolaz kanpoko erabilera, edo, beste modu batera esanda, abiadura handiko galerak ageri ditu.

Ikastetxeetako gurasoen ezagutza indizeek agerian uzten dute gurasoen ezagutza, kasu guztietan udalerriko indizea baino txikiagoa izateko joera duela (6.23 Grafikoa).



6.23 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta udalerrri indizeak.

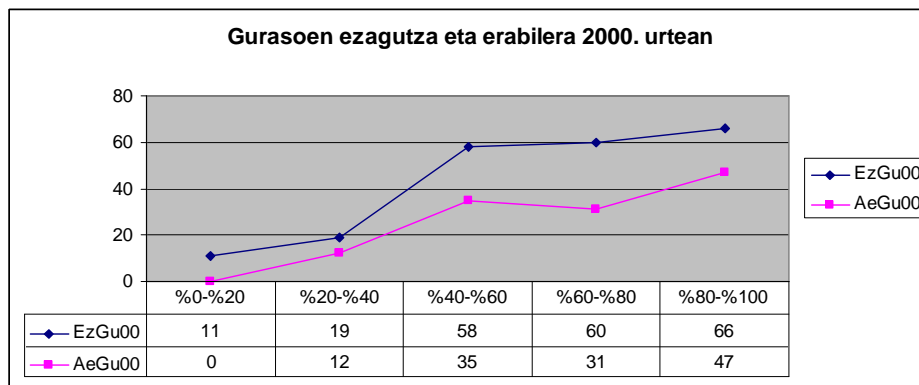
Gurasoen ezagutzaren (EzGu) bilakaeran udalerrri guztiek konpartitzen duten mugimendu bateraturik agertu ez den arren, gurasoek eskolarekiko harremanetan egiten duten euskararen erabileran (AeGU) goranzko joera sistematikoa hautematen da udalerrri maila guztietako ikastetxeetan, 6.24 Grafikoan ikus daitekeenez. Alabaina, urteak joan, urteak etorri, euskaldunen proportzio gutxien duten udalerrietan guraso euskaldunen indizeak, astiro-astiro den arren, gora egiten du. Euskaldunen proportzio ertaineko udalerrietan, ordea, guraso euskaldunen indizeak aurkako tendentzia erakusten du, eta hau ere jarraikakoa da. Euskaldunen proportzio handiena duten udalerrietan, berriz, alde txikiak eta norabide bikoak agertzen zaizkigu.



6.24 Grafikoa. Gurasoen erabilera udalerrri indizeen arabera.

Guraso edo helduen euskalduntze eta alfabetatzean ikastetxeek egin dezaketena mugatua dela badakigu. Ezaguna da ere, EAEko hezkuntza-elebidunen bilakaeran gurasoen eskaerak eta ahaleginak eragin-iturri izan direla. Horregatik, hain zuzen ere, nabarmentzen dugu gurasoen eskolarekiko harremanetarako euskararen erabilerak izan duen bilakaera. Euskara dakiten gurasoek, hala nahi izanez gero, irakasleekin harremanetarako eta ikastetxeko ekintzetarako euskaraz baliatzea; horixe da beti ere HNParren irizpidea.

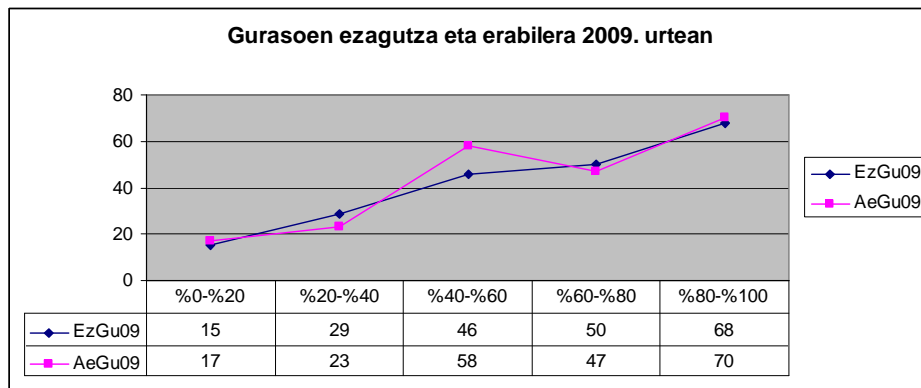
Aurrez aipatutakoak ahaztu gabe, ondoren ikusiko dugu gurasoen ezagutza eta erabileraren artean dagoen aldea, azkenik, alde hori erabilera isotropiakoan dagoenarekin erkatu ahal izateko. Ondorengo 6.25 Grafikoan ikus daitekeenez, gure laginaren lehen neurketa-aldian, 2000. urtean, %0 eta %40 bitarteko udalerrietan, gurasoen euskara ezagutza eta ikastetxearekiko harremanetan egiten zuten euskararen erabileraren artean 11 eta 7 puntuko aldeak zeuden. Hirugarren multzoan, %40tik gorako udalerrietan, berriz, aldeak askoz ere handiagoak ziren: 23, 29 eta 19 puntukoak, besteak beste.



6.25 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta erabilera 2000. urtean.

2005. urtean, aldiz, udalerrri mota gehienetan, gurasoen euskara ezagutza eta erabileraren arteko aldeak murriztu ziren. Hala nola 9.5, 13, 14, puntuko aldeak aurkitzen genituen hiru udalerrri motetan. Salbuespenak, berriz ere, euskaldunen dentsitate handienak zituzten udalerrrietan ageri ziren, non gurasoen ezagutza eta erabileraren artean 21 eta 28 puntuko aldeak zeuden.

2010. urtean, azken neurketa-aldian, ordea, 6.26 Grafikoan azaltzen denez, ia-ia ez dugu alderik aurkitzen, eta orain arteko txikienak dira udalerrri mota guztietan: hala nola 2.5, 6, -12, 3 eta -2.5 puntukoak. Azken neurketa-aldi honetan, argi eta garbi adieraz daiteke, erabilera isotropiakoan ohikoa den 20 puntuko aldea nabarmenki murriztu dela, eta bi kasutan behintzat alderantzikatu ere.



6.26 Grafikoa. Gurasoen ezagutza eta erabilera 2009. urtean.

Orain arte aurkitu ditugun aldean artean zeintzuk diren estatistikoki esanguratsu eta zeintzuk ez erlazionaturiko bi laginen T-testaren kalkulu bidez aztertuko dugu. Erlazionaturiko bi laginen T-testaren emaitzek, 6.41 Taulan azaltzen direnek, erakusten digute diferentzia esanguratsuak daudela, eskolaz kanpoko ikasleen ahozko erabilera informalean (Aein). Halere negatiboak direnez gero, galerak adierazten dituzte, 10 urteko ibilbide osoan, 2000. eta 2010. urteen bitartean (1. parean, $t = -2.307$, $p = .033$) eta, adierazitako galera hori, arestian ikusi dugun bezalaxe, batik bat 2005 eta 2010eko tartean (2. parean, $t = -3.346$, $p = .003$) gertatu da. Gurasoen ahozko erabilerari (AeGu) buruz, antzekoa esan daiteke, baina kide hauen kasuan galeren orde irabaziak nabari dira. Ibilbide osoan alde esanguratsuak gertatu dira 2000 eta 2010 bitartean (7. parean, $t = 4.557$, $p = .000$), eta, batik bat, 2005 eta 2010 bitartean (8. parean, $t = 4.486$, $p = .000$).

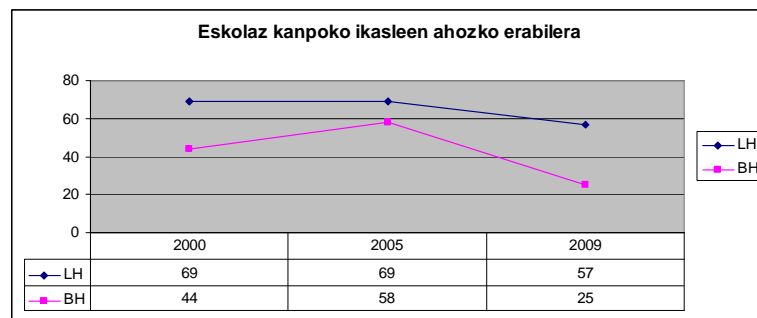
6.41 Taula

Eskolaz kanpoko ikasleen ahozko erabilera, erlazionaturiko bi laginen T-testa

	\bar{x}	σ	\bar{x} Errorea	t	df	Sig. (alde biko)
1.09-00 Aein3-1	-1.31568	2.48596	5.70318	-2.307	18	.033
2.09-05 Aein3-2	-2.08620	2.78802	6.23419	-3.346	19	.003
3.05-00 Aein2-1	8.39421	2.14475	4.92040	1.706	18	.105
4.09-00 EzGu3-1	2.79550	1.32147	2.95489	.946	19	.356
5.09-05 EzGu3-2	.35950	8.02468	1.79437	.200	19	.843
6.05-00 EzGu2-1	2.43600	9.96496	2.22823	1.093	19	.288
7.09-00 AeGu3-1	14.96167	1.39287	3.28302	4.557	17	.000
8.09-05 AeGu3-2	15.65300	1.56039	3.48914	4.486	19	.000
9.05-00 AeGu2-1	-.33611	1.06075	2.50020	-.134	17	.895

Nola irakurri taulako ikurrak: Aein: Ikasleen ahozko erabilera informala; EzGu: Ezagutza gurasoak; AeGu: Ahozko erabilera gurasoak

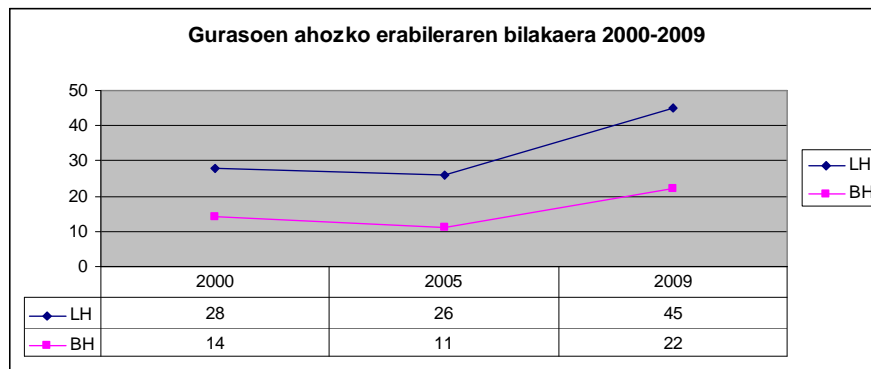
Ikasleen eskolaz kanpoko erabilera hezkuntza-mailen arabera banatzen dugunean, alde handiak daude LH eta BHko ikasleen artean, beti ere LHko ikasleen erabilera handiagoa dela, 6.27 Grafikoan azaltzen den bezala. Lehen neurketa-aldian 25 puntuko aldea zegoen LHren alde, bigarrenean, aldiz, 11 puntuko aldea, eta, azkenik, alderik handiena, 32 puntukoa, hirugarrenean ageri da.



6.27 Grafikoa. Ikasleen eskolaz kanpoko erabileraren bilakaera.

Bilakaerari dagokionez, LHko ikasleek hasierako bost ikasturteetan eskolaz kanpoko erabilera indizeari eutsi egin zioten, BHkoek, ordea, igo egin zuten. Bigarren epealdian, 2005 eta 2010 bitartean, ordea, bi hezkuntza-mailetakoko ikasleek jaitzierak ageri dituzte, askoz abiadura handiagoz BHn.

Gurasoek eskolarekiko harremanetan egiten duten erabileran ere aldeak daude hezkuntza-mailaren arabera, alabaina 6.28 Grafikoan azaltzen den bien bilakaera ia-ia paraleloa da. Lehenengo tartean, 2000 eta 2005 bitartean, gurasoen ahozko erabilera zertxobait jaitsi egin zen, bigarren tartean, aldiz, nabarmen igo da, batik bat LHko gurasoen artean abiadura handiagoz.



6.28 Grafikoa. Gurasoen ahozko erabileraren bilakaera.

Hezkuntza-mailen artean aurkitu eta deskribatu ditugun aldeak zenbatean diren estatistikoki esanguratsu kalkulatu dugu talde askeen T-testaren bidez, eta, emaitzak 6.42 Taulan azaltzen dira. Lehen neurketa-aldian, 2000. urtean, alde esanguratsua zegoen LH eta BHko ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardun informalean (Aein1), ($t = 2.358$, $df = 16$, $p = .031$). LHko ikasleen eskolaz kanpoko erabileraren batez bestekoa ($\bar{x} = 68$) BHkoena ($\bar{x} = 44$) baino altuagoa zen orduan. Bigarren neurketa-aldian (Aein2), 2005ekoan, aldiz, ez dira alde esanguratsuak aurkitzen bi taldeen artean. Azkenik, hirugarren neurketa-aldian, berriz ere, LH eta BH hezkuntza-mailen artean bi aldagaietan agertutako aldeak esanguratsuak dira. Hala nola gurasoek eskolarekiko harremanetan egiten duten euskararen erabileran (AeGu3), ($t = 2.196$, $df = 17$, $p = .042$), zein ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunean (Aein3), ($t = 2.352$, $df = 17$, $p = .031$). Bi hauetan ere LHko gurasoek eskolarekiko harremanetan batez beste ($\bar{x} = 45$) BHko gurasoek ($\bar{x} = 22$) baino euskara gehiago darabilte, eta ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunari dagokionez, LHko ikasleek ($\bar{x} = 57$), batez bestean, BHko ikasleek ($\bar{x} = 25$) baino eskolaz kanpoko jardunean euskara gehiago darabilte.

6.42 Taula

Lagin askeen T-testa, ikasleen eskolaz kanpoko erabilera informala

	Bariantza berdinen Levene Testa		T-test \bar{x} berdinentzat				
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	\bar{x} Diferentzia	Std. Errorrea Diferentzia
Aein1 Bariantza =	.528	.478	2.358	16	.031	24.11800	10.22792
Aein2 Bariantza =	.769	.393	1.164	17	.260	9.92580	8.52389
AeGu3 Bariantza =	2.032	.172	2.196	17	.042	23.07511	10.50817
Aein3 Bariantza =	.004	.953	2.352	17	.031	31.10534	13.22670

Nolanahi ere, 2000 eta 2010 bitartean gure lagineko udalerrietan aldaketa demolinguistikoak gertatu direla esan dugu dagoeneko. Aldaketa horiek, hain zuzen ere, ikastetxeetako populazioetan agertu zaizkigu, besteak beste, ikastetxeetako bezeria eta ardatz dinamikoa osatzen duten ikasle eta gurasoetan. Horren harira, ikusi dugu baita ere udalerriko euskaldunen dentsitate indize ezberdinek ikasleen eskolaz kanpoko bat-bateko erabilera informaleko proportzio ezberdinak dakartzatela, eta, horrezaz gainera, alde esanguratsuak daudela baita LH eta BHko ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunean zein gurasoen erabileran ere.

Laburbilduz, beraz, 8. hipotesia ezin dugu bere osotasunean berretsi. Dena den, ikastetxeak bere ardurapean antolatzen dituen jarduerak, epe laburrean bederen, ikasleen ahozko bat-bateko mintzajardunari eusten diote. Ikasleen mintzajardunari eta gurasoenei ere, ikusi dugunez.

Ikasleak eta gurasoak dira eskolaren ekosistemak testuinguruko gizartearekin harremanetarako dituen adarrak. HNPaik eskolaz kanpoko eremuari begira 10 ikasturtetan jarduerak sistematikoki antolatzeak ikasleen eskolaz kanpoko erabilerako puntuazioei eutsi die eta gurasoen eskolarekiko mintzajardunean eragin esanguratsua izan du. Bi kide horien eskolaz kanpoko erabilera indizeak, kale erabileraren indizeetan zoriz agertutakoak baino handiagoak dira, horregatik, hain zuzen ere, adieraz daiteke 8. hipotesi hau, partzialki bederen, berrets daitekeela.

4. Emaidzen laburpena eta 1. Hipotesi orokorra

Ikerketa lanaren helburu orokorrari lotu diogu, atal honen hasieran, 1. Hipotesi orokorra: *normalizazio plan orok eragin positiboa duela hizkuntzaren garapenean bai maila indibidualean (kideen artean), bai instituzionalean (ikastetxean) eta baita ere sozialean*. Eremuz eremuko hipotesi guztien emaitza eta hausnarketetatik ondorioztatuko dugu hipotesi orokorra egiaztatzen den ala ez. Horregatik, hurrengo lerroetan, goiko eremuz eremuko hipotesien sintesia egingo dugu.

Eremu instituzionalari lotutako hipotesiak berretsi ditugu. HNPaik maila instituzionalean eragin positiboa izan du batik bat ahozko erabilerari dagokionez, eta erabilera idatzian, epe laburrera ikusten ez dena, epe luzera begira agertzen hasia da. Gainera, normalkuntzari dagokionez bederen, hasiera batean azaltzen ziren Lehen

Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen erakunde gisako aldeak desagertzen doazela ere ikusi dugu.

Nolanahi ere ezin dugu azaldu gabe utzi, eremu instituzionalari begirako normalkuntza ahaleginak ikerketa lan honetan hasi aurrekoak direla. Hezkuntza-administrazioak eta ikastetxeetako kideak 1980eko hamarkadatik aurrera etengabe ari dira normalkuntzaren aldeko neurriak hartzen. Horien eraginez, hain justu, ikusi dugu 2000. urterako ikerketaren oinarritzko lerroko neurri batzuk handiak zirela, ondorioz hobekuntzarako aukerako tartea murriztuz.

Halere, Ulibarri programako HNPak normalkuntza ahaleginak sistematizatzen lagundu du, eta, ondorioz, 10 ikasturteren buruan eremu instituzionalean ahozko erabilerak maila esanguratsuan egin duela gora azaldu zaigu.

Ikastetxeko kideen prestakuntza eta erabilera deritzon eremuan bi ardatz bereizi ditugu: dinamikoa, bata; finkoa, bestea. Ikastetxeko bezeria diren guraso eta ikasleek osatzen duten ardatz dinamikoan nabarmenki egin da gora euskararen erabileran 10 urteren buruan. Gurasoen kasuan, gainera, azaldutako aldeak esanguratsuak eta tamaina handikoak dira. Datu horrek, berriz ere hezkuntzaren eta gazteen euskalduntze prozesuan gurasoen atxikimendua, onespena eta borondatea adierazten du. Ikasleen kasuan, gela barruko erabilerak gora egin duela eta ikasleen eskola barruko erabilera, kasu guztietan eta beti, zoritzko erabilera baino askoz altuagoa dela ere ikusi dugu. Alabaina, azaldu zaigu ere, eragin ezean beherantzko norabidean doala kide hauen ahozko erabilera; alegia, ikasleen erabilera zaindu eta landu nahi bada, ikastetxean etengabe eragin behar dela modu sistematikoan eta antolatuan.

Ardatz estatikotzat hartu ditugun kideen artean, besteak beste, zuzendaritza, irakasleak eta langile ez-irakasleen artean, prestakuntza jardun eta ikastaro ugari antolatu direla dakigu, baina hizkuntza-gaitasunean ez dugu alde handiegirik igarri. Eremu instituzionalean bezalaxe, irakasleen alfabetatze eta euskalduntze ahaleginak aspaldikoak dira, ikerketa hasi baino 20 urte lehenagokoak, ondorioz, ikerketaren hasieran ezagutza indize altuak agertzen zitzaizkigun, eta, gelditzen zen hobekuntzarako tartea txikia zen. Erabilera indizeetan, ordea, alde esanguratsuak eta tamaina handikoak azaldu zaizkigu hiru kide-multzo hauetan 10 urteko ibilbidean.

Irakasleen multzoan azaldu den %60ko mugikortasunak ustekabeen hartu gaitu. Etorkizunean aztertu beharko da aldakortasun indize hori zenbatean jarraikakoa eta orokorgarria edota 2000 eta 2005 bitartean B06 eskualdean zoriz gertatutakoa den, horren arabera HNParri dagozkion egokitzapenak egin ahal izateko.

Eskolaz kanpoko eremuari lotutako hipotesia partzialki berretsi dugu. Eskualdean aldaketa demolinguistiko ugari azaldu dira 2000 eta 2010 bitartean, hortaz ezin ziurtatu zein alde zein aldagairi lotzen den.

Halere, ezin ahaztu lagina aldatzen den bitarte berean testuingurua ere aldatzen doakigula, eta kontrol talde edo kanpo-erreferentzien faltan, aldaketak igartzea askoz ere zailagoa zaigula; gainera, itxura bateko aldaketa eza ilusio optiko hutsa izan daitekeela. Horregatik, hain zuzen ere, ikasle eta beste kideen ezagutza eta erabilera indizeen arteko erkaketak erabili ditugu zorizko kale-erabileran agertzen diren adin berbereko biztanleriak agertzen dituen aldeekin konparatzeko. Egin ditugun konparazio guztietan, eskolako kideen ezagutza eta erabilera indizeen artean azaldu zaizkigun aldeak erabilera isotropiakoan agertzen direnak baino askoz txikiagoak direla ikusi dugu.

Tesi honetan erabili ditugun datuen argitan, beraz, gure 1. Hipotesi orokorra bete da. Horren arabera esan daiteke HNPa onuragarria dela eta emaitza positiboak izan dituela maila indibidualean, instituzionalean eta sozialean.

7. KAPITULUA. EMAITZEN EZTABAIDA

1. Ondorioak eta ekarpenak

2. Emaizen interpretazioa

3. Etorkizunari begira zabaldutako ikerlerroak

EMAITZEN EZTABAIDA

Azken atal hau aurreko orrietan aurkeztutako emaitzen eztabaidari eskainiko diogu. Ikerlan honen xede nagusia ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuaren eraginkortasuna euskararen erabileraren bermean ebaluatzea izan da. Hots, Ulibarri programako HNPak zenbatean eragiten dion ikastetxe bakoitzeko ekosistemaren barruan egiten den euskararen erabilerari: norbanako kide bakoitzak egiten duen euskararen erabilerari, ikastetxeak instituzio legez egiten duen erabilerari, eta, ondorioz, aurrekoaren eraginez gizartean egiten denari.

Orain arteko orrietan aurkeztu ditugun teoriak, datuek eta emaitzek noraino lagundu diguten xedea lortzen eta sortutako zalantzei erantzuten ikusiko dugu hemendik aurrerako zatian. Betiere, jakinik, egindako ikerketak muga asko dituela, eta, muga horiei erreparatzea funtsezkoa izango zaigula zenbaterainokoa den ondorioen irismena erabaki eta etorkizunerako ikerketa lerroak zabaldu ahal izateko.

1. Ondorioak eta ekarpenak: Hizkuntza Normalkuntza Proiektua

Lan honetan Hizkuntza Normalkuntza Proiektua esan dugunean, ikastetxeek euskararen erabilera sustatzeko diseinatzen duten epe ertain-luzeko hizkuntza-plangintzaz aritu gara. Euskararen Oinarri legetik eratorria, 1/1993 Euskal Eskola Publikoari buruzko Legearen 19. artikulua, xedatua, eta, 323/2003 Dekretuak, abenduaren 23koak, arautua dagoen euskara indarberritzeko planaz jardun dugu.

Gizarte mailako plangintza orok gizarte-arazo konplexuei soluziobideak bilatu nahi dizkion bezalaxe, Ulibarri programak eta HNPak euskararen erabilera ezari konponbideak aurkitu nahi dizkio. Lehenak, hezkuntza-sistema osoari begirakoak; bigarrenak, tokian tokiko ikastetxeari begirakoak.

Beharrezkoa al da euskaren erabilera bermatu ahal izateko berriaz diseinatutako hizkuntza-plangintza? Nekez erantzun diezaiokegu honelako galdera bati, munduan eta gurean, orain arteko ibilian ikusitakoa kontuan hartu eta aztertu gabe. Izan ere, kanpoko adibideek zein gure eskola-alorrak 10/1982 Oinarri Legez geroztik bizi izan duen bilakaerak erakusten diguten bezalaxe, hizkuntza-plangintza sistematizatuetik eratorritako aldaketak zoriz gertatuak baino indartsuagoak dira ezarritako helburuen

betetze mailari dagokionez; beste hitzez, praktika planifikatuak behar dira zentzuzko bideak urratzeko.

EAEko hezkuntza-sistemaren normalizazioan bilakaera positiboa azaldu dela gizarteak onartutako egia da eta emaitza berberak jaso ditugu guk iturri ugarietatik (Euskara Zerbitzua, 2007; Eusko Jaurlaritza, 1990a, 1990b, 1992d, 1997, 2000, 2003b, 2005a, 2005c, 2005d, 2005e, 2007, 2008, 2009; Zalbide, 2007a, 2010). Ondorioz, ikusi da biztanlerian euskararen ezagutza gehiago dagoela, eta hizkuntza-gaitasuna altuagoa dela, oro har, orain 1982an baino (Eusko Jaurlaritza, 2008). Euskara eskolaren bidez irakasteko plangintza espero daitezkeen ondorioak ematen ari zaizkigu, eta, oro har, emaitza onak eman ere (Eusko Jaurlaritza, 2010, 2010b; Zalbide, 2010). Alabaina, hezkuntza-sistema elebidunaren ezarreratik espero zitekeen euskararen erabileraren orokortzea ez da gertatu, ez, bederen, gizarteak nahi zuen proportzioan edo abiaduran (Artola et al., 1991; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009, 2010; Eusko Jaurlaritza, 2008, 2009; Martínez de Luna et al., 2009; Zalbide, 2003). Horregatik, hain zuzen ere, 1990. urtean hasita, gizarte, kultura eta hezkuntza alorreko hainbat adituk eta eragilek euskararen erabilera bermatuko duten berariazko plangintzak eskatu zituzten eta hezkuntza-administrazioak eskaera horiei erantzun zien.

Bertakoen atxikimenduaz eta esperientziaz zein kanpoko adituen ekarpenez horniturik, hasieran Sailak plangintzok esperimentalki jarri zituen abian. Emaizak zuhur eta erne aztertutik eta hezkuntza-sistemaren esperientzia, baliabide eta ezagueraz baliatuz, agertutako euskararen erabileraren gabeziari neurri konkretu eta egingarriak batera biltzen dituen HNPaK jarri zituen martxan 1996an (Amonarriz, 1991; Arbulu, 1993; Artigal, 1993; Artola et al., 1991; Azurmendi, 1998; Etxebarria, 1986, 1999; Euskal Herriko Unibertsitatea & Eibarko Udala, 1990; Eusko Jaurlaritza, 1990a, 1990b; Fernández, 2003; Fishman, 1990, 1991; Garcia, 2000; Gorostiaga et al., 1996; Gorostidi, 1991).

Hizkuntza-plangintza orok bezalaxe, HNPaK hiru atal nagusi ditu, hala nola estrategia edo egoeraren diagnosis egitea, taktika edo tokian tokiko jarduerak antolatzea eta bideratzea eta, azkenik, operazioak edo egiten denaren jarraikako ebaluazioak egitea. Hasiera-hasieratik, hiru funtsezko atal horiez osatuta daude HNPaK, eta, aldiro-aldiro eguneratzen dira prozesua eta baliabideak, batik bat, tokian tokiko eta unean

uneko egoerara hobekien moldatuko den proiektua diseinatzeko eta ezartzeko helburuarekin. Antolamendu aldetik, nekez aurkituko dugu HNPa baino aldiari aldiko behar eta aukerei zuzenago egokitzen zaien eskola-alarreko hizkuntza-plangintzarik. Orain arte egin diren balorazio eta ebaluazioek, behintzat, hori erakutsi dute (Aldekoa & Gardner, 2002; Artola et al., 2007; Garaialde, 2008; Grin & Vaillancourt, 1999).

Dena den, prozesuaren baitan gabiltzanok sarritan ez gara gai izaten ez lorpenak ikusteko ezta preziatzeko ere. Batetik, eskola-alarra sistema konplexua delako, sistema askoz handiagoa denaren azpi-atala delako, eta, dakitenek diotenez, eskolak ahulezia asko dituelako HINBE prozesuaren baitan eragiteko. Arestian esan dugun bezalaxe, eskolak ez dauka ez aginterik, ez baliabiderik ezta aukera nahikorik ere, errealitate soziolinguistikoa eraldatzeko (Esnaola, 2003; Fishman, 1990, 1991, 2001, 2006; Hornberger, 1990, 2003a, 2003b, 2004; Hornberger & King, 1996). Bestetik, eskola eite dinamikoa denez gero, urte kopuru baten buruan bertako bezeria guztiz aldatzen delako. Bertan dihardutenek etengabe hutsetik abiatu behar direlako ustea dute; ustea ez ezik, uneoro heltzen dagoen bezeria berriarekiko jokabide egoki bakarra da hori, baldin eta kohorte berria aurrekoa iritsi den helmuga berdinerara iristea nahi bada. Horregatik, hain zuzen ere, HNPa funtsezkoa du ardatz estatikoa gotor finkatua eta jasangarria izatea. Ardatz dinamikoak, ordea, etengabeko ahaleginak eta egokitzapenak eskatuko dizkie horretan dabiltzanei, sarri, nekea eta ustezko noragabearen susmoa sortuz.

Etengabeko ahalegin horretan dabilen ikastetxearentzat funtsezkoa da aldiari aldiko ebaluazioak egitea, batik bat, bere HNPa esker norbanakoaren garapen mailan (ikasle eta irakasleengan), instituzio mailan (ikastetxearen erakunde izaeran) eta gizarte mailan (HINBE plangintzen azpi-atal bezala) gauzatutako lorpen eta hutsegiteen balorazioa zehatza egin ahal izateko. Aurrera egiten ari garela ikusteko, alegia; lorpenen hautematea delako zein nekeak zein ustezko etenek eragindako motibazio-eza uxatzeko modurik eraginkorrena.

Aldiro-aldiri nork bere ekosistemako kideen garapena eta instituzio mailako aurrerapenak ikusteko aukera izaten du plangintzaren hiru atalak betetzen dituenak eta bilakaeraz hausnartzen duenak (E Eranskinean ikus daitekeenez). Horri esker gaitzen dira nekeak eta uxatzen dira zalantzak. Nola jakin, ordea, zenbatekoa den eskolaren

eragina udalerrian, eskualdean edo gizarte zabalean? Zelan igarri mikrosistemaren aurrerapenak makrosisteman ageri direla?

Eskola bakoitzaren mugak gainditzeko eta B06 Berritzegunearen egiturari dagokion eskualde osoaren lorpen eta hutsegiteak aztertzeke, hain zuzen ere, diseinatu genuen ikerketa hau. Izan ere, 15/2001 Dekretuak, otsailaren 6koak, Berritzeguneak Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzu gisa sortzen dituenak, 4. artikuluan xedatzen du bere funtzioen artean, berrikuntza, esperimentazio eta ikerketaren eremuan, “Irakasleen artean esperientziak truka daitezzen bultzatzea” (EHAA, 2001.02.16: 2839). Xedapen horri jarraiki, eman genion hasiera lan honi, eta, arestian azaldu dugun metodologia eta prozedura erabiliz bildu genituen beharrezko datuak; hasiera-hasieratik jakinda edozein gizarte mailako plangintzak nahitaezkoa duela eragileen arteko elkarlana eta elkartrukea, batetik, eta, ahaleginei denbora luzez eustea, bestetik.

Ikastetxeak banaka urtez urte eta aldiro-aldiro egin dituen jardunak, azterketak eta hausnarketak zehatz eta sistematikoki bilduta, Berritzeguneak eskualde osoari begirakoa 2000-2010 bitarteko bilakaera aztertu du. Bestela esanda, hurrengo pasartean aurkezten den emaitzen interpretazioa eskualdeko ikastetxeetan egin diren HNPei esker daukagu. Guk egin dugun bakarra datu horiek zehatz biltzea eta datuon kudeatze formala gauzatzea da. Horixe, besterik ez dugu egin, bestelako guztia eskualdeko ikastetxeen meritua dela agertu nahi dugu.

2. Emaizen interpretazioa

Oro har, gure eskualdeko laginean HNParent bilakaera positiboa izan dela ikusi dugu, EAEko lagin osoan agertu denarekin bat etorritik (Erriondo & Isasi, 2011). Bestela esanda, HNPa onuragarria izan da emaitza positiboak izan dituelako euskararen ezagueran eta ahozko erabileran maila indibidualean, instituzionalean eta gizartean, hurrengo lerroetan eremuz eremu aztertuko ditugun lorpenek eta hutsegiteek erakusten duten bezalaxe.

Emaizen irakurketa eta interpretazioa errazteko 7.43 Taulan bildu dira HNParent eremuz eremu eta ikastetxeko kideen erabileran agertutako emaitzak, bakoitza dagokion esparruan eta epean.

7.43 Taula

Erabileraren bilakaera

		00-05	05-10	Guztira	Ardatza
EREMU INSTITUZIONALA	Erabilera orokorra	+	++	++	E
	Ahozko erabilera	+	++	++	E
IKASTETXEKO KIDEEN ARTEAN	Erabilera idatzia	=	+	+	E
	Zuzendaritza	=	++	++	E
ESKOLAZ KANPO	Irakasleak	=	=	=	E
	Langile ez-irakasleak	+	++	++	E
	Gurasoak	+	++	++	D
ESKOLAZ KANPO	Ikasleak	-	=	-	D
	Eskolan Kanpoan	=	-	-	D

Nola irakurri taula: + Zerbait igo; ++ Nabarmen igo; = Berdin; - Zerbait jaitsi; E estatikoa; D dinamikoa.

2.1. Eremu instituzionala

Aurreikusten zen bezalaxe (Erriondo & Isasi, 2011; Garaialde, 2008), eremu instituzionaleko interbentzioek **erabilera orokorra** eta **ahozko erabilera** indizeak modu esanguratsuan hobetu dituzte. Erabilera idatzian, ordea, ez da aldaketa estatistiko esanguratsurik ageri, alabaina, 2000 eta 2010 bitartean hobekuntza txiki bat azaldu da. Badirudi, erabilera idatzian aurrera egiteak 4 urte baino epe luzeagoak eskatzen dituela, 10 urteko epean ikusi dugun bezala.

Ikastetxearen antolakuntzari dagokionez, euskararen agerpena eta ezagutza orokorrean, 2000 eta 2005 bitartean, abiadura handiko galerak ikusi ditugu, eta, batik bat euskaldunen dentsitate handiena duten udalerrietako ikastetxeetan. Estamentuen ezagutzan agertu da galerarik handiena 2000 eta 2005 bitartean, hain zuzen ere; 2005 eta 2010 bitartean, ordea, norabidea alderantzizatzeko joera erretzen hasia agertu zaigu eta dagoeneko euskararen agerpena eta ezagutza indizeek igoerak adierazten dituzte.

Paisaia linguistikoaren azterketak erakutsi du ikerketa hasi aurretik ere ikastetxeetako paisaian euskararen presentzia handia zela; zegoenari eutsi diotela eta gehitxeago euskaldundu dutela.

Normalkuntza sustatzeko erabakiak idatziz biltzen dira ikastetxe txostenetan edota aktetan. Bietan agertu dira hobekuntzak ikertu dugun epean, aldeak, ordea, handiagoak izan dira aktetan txostenetan edo beste dokumentuetan gertatutakoak baino. Lehenago aurreratu dugun bezala erabilera idatzian abiadura moteleko bilakaera ikusi dugu. Nolanahi ere, datuen metaketa hasi aurretik ikastetxeek eginak zituzten hainbat txosten eta dokumentu zeuden-zeudenean dihardute gaur egun ere. Ikastetxe

txostenek (IHeP, ICP, AJA, IHiP) epe ertaineko adostasunak eta erabakiak biltzen dituzte, eta, hezkuntza-administrazioak hala eskatzen duenean soilik berridazten dira. Horrez gain, ikastetxean ohikoak diren gainerako hainbat inprimaki eta dokumentu (matrikula-orriak, diru-laguntzen eskabide-orriak, hezkuntza-administrazioaren argitalpenak) elebidunak izan ohi dira; hortaz, ez dago ikastetxe bakarraren esku inprimaki edo dokumentu horiek birsortzea.

Ikastetxean idazten diren aktek lagundu diezagukete ahozko eta idatzizko erabileraren arteko loturak ulertzen. Akten bidezko erabilera idatzian hobekuntza nabarmenak agertu zaizkigu; batik bat 2005 eta 2010 bitartean. Aktek, txostenek bezalaxe, erabakiak biltzen dituzten arren, ez dute txostenek beste oihartzun eta hedapen estamentu guztien artean; epe laburreko erabakiak biltzen dituzte gehienetan eta, gainera, ikastetxeko kideen artera mugatzen dira. Horrenbestez, aktak txostenak baino laburragoak eta sinpleagoak dira, beraz errazagoak idazteko.

Izan ere, ohikoa da aktak bileran erabilitako lan-hizkuntzan idaztea. Horregatik, ikusi ditugun emaitzen arteko loturek zentzu osoa daukate; ahozko erabileran eta akten bidezko erabilera idatzian tamaina bereko hobekuntzak aurkitu ditugu. Ez da, ordea, hobekuntzarik aurkitu gainerako hainbat idazkitan. Horrek pentsatzera eramán gaitzake ikastetxeko antolakuntzarako txostenek oinarritzkoa duten idazkera formal-teknikoan dagoela zailtasunaren iturburua, idatzizko erregistro jasoetan, alegia. Ildo beretik uler daiteke, beharbada, euskaldunen dentsitate ertaineko ikastetxeetan %100ean aktak euskaraz idaztea, eta ez, berriz, euskaldunen dentsitate handiena dagoen udalerrietako ikastetxeetan. Itxura batean, pentsa genezake, ahoz ondo moldatu arren, irakasle batzuek, behintzat, zailtasun handiagoak dituztela erregistro jaso-formalean testu zuzenak, ulergarriak eta egokiak idazteko. Ezin jakin zein den zailtasun horren iturburua, ez bada irakasle izanik euskararen kalitateak gero eta biziago kezkatzen dituela, edo, 2. Hizkuntza Eskakizuna (2HE) izan arren, irakasle guztiok ez garela elebidun osoak lan honen hasieran eman diogun adieran, elebidunak bai ez, ordea, *biliterate* (Hornberger, 2003a). Nolanahi ere, idatziaren bilakaeran agertutako ñabardura hauek sakonago aztertu beharko lirake, ezinbestean beste ikerketa metodo batzuen laguntzaz, prozedura kualitatiboen tresneriarekin, alegia.

Hezkuntza-mailen arabera, ikastetxeen artean ezberdintasunik dagoen aztertu dugunean, ia-ia aldagai guztietan aldeak daudela ikusi dugu. Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan Bigarren Hezkuntzakoetan baino ezagutza eta erabilera indize altuagoak ageri ziren ikerketaren hasieran eta berdin dihardute gaur egun ere. Alde esanguratsuak ikusi genituen 2000. urtean, besteak beste, ikastetxeko erabilera orokorrean eta ikasleen ahozko erabileran, eta esanguratsu izatetik hurbil zeuden irakasleen eta zuzendaritzen ahozko erabileran. Ikerketaren bukaeran, 2010. urtean, alde esanguratsuak berdin mantentzen dira erabilera orokorrari eta ikasleen ahozko erabilerari dagokienez. Alabaina, ezagutza orokorrean eta irakasleen ahozko erabileran taldeak heterogeneoak direla ikusi dugu, ezin daitezkeela konparatu, alegia. Erabilera idatzian, eta zehazki normalkuntza sustatzeko erabakiei dagokienez, berriz ere, LH eta BHko ikastetxeen artean diferentziak agertzen dira; hauek ere, LHkoen alde.

2.2. Eskolako kideen prestakuntza eta erabilera

Eskolako kideen artean bi esparru bereizi ditugu. Bata, urteen joan-etorrian aldatzen dena, eta, ardatz dinamikoa izendatu duguna. Bestea, ikastetxean urterik urte finko mantentzen dena, eta, ardatz estatikoa izendatu duguna. Aldez aurretik pentsa zitekeen, ardatz estatikoan lortzen dena egonkorra izango dela. Ardatz dinamikoan gertatutako aldeak, berriz, bezeria etengabe aldatu ahala hasierakoan antzekoak izango direla eta antzeko ahaleginak egin beharko direla lorpen maila berdintsura heltzeko. Ez gara, ordea, ondorio horietara beti heldu.

Ardatz estatikotzat jo ditugun zuzendaritza, irakasle eta langile ez-irakasleen artean erabilerak edo hobera egin du –zuzendaritza eta langile ez-irakasleen artean– edo erabilera indizeari eutsi zaio –irakasleen artean–.

Ardatz dinamikotzat hartu ditugun guraso eta ikasleen artean norabide ezberdinetako emaitzak ikusi ditugu. Gurasoen artean erabilerak nabarmenki hobera egin du, ikasleen artean, ordea, ez du hobekuntza esanguratsurik agertu.

Gainera, emaitzen irakurketa egin dugun bitartean, funtsezkoa izan da denboraren koordinatuari jarraitzea, batetik ahaleginen irmotasunak emaitzen egonkortasuna dakarrela ikusi dugulako eta, bestetik, aldean tamainei jarraituz gero

emaitzen metaketa efektua agertu zaigulako. Azter ditzagun, orain, ikastetxeko kide multzoen banan-banako bilakaerak.

2.2.1. Zuzendaritza. Ikastetxearen ekosisteman, zuzendaritzak betetzen duen funtzioak garrantzi itzela du. Batetik, zuzendaritzak antolatzen ditu ikastetxe barruko bizitza, harremanak eta ardura-banaketak. Bestetik, berari dagokio, baita, gainerako hezkuntza-administrazioako kideekin eta hezkuntzatik kanpoko eragileekin ikastetxeak dituen harreman ofizialak kudeatzea. Hala nola, hornitzaileekin, udaletxeko zerbitzuekin, kultur erakundeekin, administrazioako atal diferenteekin edota zerbitzu pribatu ugariarekin. Izan ere, hizkuntzaren erabileraren ikuspegitik, sarri dagokio kide ezagun eta ezezagun askorekin kontaktuan egotea. Horrenbestez, eskolaz barruko zein eskolaz kanpoko harreman ugari ditu, ekosistema osoan mugitzen da, eta, ondorioz, hizkuntza hautatzea ez dago beti bere esku. Horixe da, hain zuzen ere, emaitzetan agertu zaiguna, testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek eta hezkuntza-mailek eragina dutela zuzendaritzaren erabilera indizean. Azken batean, zuzendaritzaren funtzioak estuki lotuta daude gizartearen bilakaerari, horrela ulertzen dugu multzo honetan azaldutako abiadura moteleko bilakaera: lehenengo tartean, 2000-2005 bitartean, erabilera indizeari zegoenean eutsi zitzaion, eta, hurrengo tartean, 2005-2010 bitartean, hobekuntzak agertzen hasi dira.

2.2.2. Irakasleak. Ikastetxearen barne bizitzako gidariak ditugu irakasleak. Dagoeneko hainbat aldiz azaldu denez (Gardner & Zalbide, 2005; Zalbide, 2007a, 2010) eta bertako zein kanpoko adituek nabarmendu dutenez, hezkuntza-sistema elebiduna irudiezina litzateke ez balitz gure irakasleek egin duten ahaleginagatik (Eusko Jaurlaritza, 2007a, 2007b, 2010b). Ez diogu ibilbide horri hemen berriz helduko, bai, ordea, adierazi euskal irakaskuntzaren hasiera-hasieratik irakasleek euskararen erabilerari tinko eutsi diotela, eta horixe bera agertu zaigula gure ikerketaren emaitzetan ere. Ikerketaren abiapuntuan, 2000. urtean, irakasleen erabilera indizea %100etik oso hurbil zegoen, ezinezkoa da hori hobetzea, gehien jota horri eutsi egin ahal zaio. Eta, horixe da ikusi duguna. Zailtasunak zailtasun, irakasleek erabilerari eutsi egiten diote, eta eginahal horretan testuinguruko ezaugarri soziolinguistikoek ere, antza denez, ez dute euren jardunean eragiten. Gurea, beste hainbat herrialdetan antzeman denarekin bat dator: irakasleen eginkizuna HINBE prozesuetan funtsezkoa da. Lege eta politika erreformak nahitaezkoak dira, ez, ordea, nahikoak gizarte mailako aldaketak eragiteko

(Cummins, 2000). Horretarako ezinbestekoa da irakasleen lan zintzoa (Aikio-Puoskari, 2009; Bear-Nicholas, 2009; Cenoz, 2009; Cummins, 1988; Starirs, 1988; Tosi, 1988), hurrengo aipuan Skilton-Sylvesterrek ondo laburtzen duen modura:

It is clear that micro and macro language policies are entangled with each other in the ways that legal provisions and legal discourses shape what is possible in schools and the ways that teachers embrace and/or contest what the legal system contributes both ideologically and practically in their classrooms. (2003: 22)

Irakasleen esparruan agertu zaigun beste fenomeno bat ezagutzaren bilakaera izan da. IRALE bidezko prestakuntza-ikastaroen kopuruek gora egin dute irakasleen artean, guk ikertu dugun tartean hala izan da, behintzat. Prestakuntza gehiago jasotzea, ordea, ez zaio zuzen irakasleek aitortzen duten ezagutzaren hobekuntzari lotu. Zelan ulertu gertaera hau? Egia esan, ez dugu emaitza hori interpretatzeko daturik. Zentzuaren logikari jarraituz pentsa daiteke edozein esparrutan, edozein arlotan, normala dela zenbat eta gehiago jakin hainbat eta auto-kritikoagoa izatea. Zenbat eta gehiago ikasi, orduan eta kontzienteagoak gara norbanakoen gabeziez, batik bat prestakuntzaren edukia uneoro erabili behar dugunean.

Nolanahi ere, irakasleek etengabeko hobekuntza eta prestakuntza ahaleginak egiten ari direla frogatu dugu; gizartearen aldaketa eta berrikuntzei profesionaltasun eta erantzukizun osoz aurre hartzeko, euskararen erabileraren normalizazioa erantzukizun horietako bat izanik. Sakonago azter daiteke baieztapen hau, prestakuntza ikastaroen edukietan barrenduko bagina; esaterako, zenbat ikastarok landu du informazio eta komunikazio teknologietako gaia, hizkuntzen irakaskuntzen gaia, gaitasun komunikatiboaren gaia, soziolinguistika gaia, hizkuntza-plangintza, edo, zenbat ordu eman ditu irakasle bakoitzak prestakuntza ikastaroetan. Halere, datu horiek ez ditugunez bildu, ezin diogu ildo horri ekin.

Edonola ere, irakasleen esparruan ezustean harrapatu gaituen gertakaria izan da irakasleen mugikortasuna. Arestian esan dugunez, irakasleek ikastetxeko ardatz finkoa osatzen zutela uste genuen. Ikerketaren lehen zatian, 2000 eta 2005 bitartean, behintzat, ez dugu susmo hori baieztatu: gure lagineko irakasleriaren %60 ikastetxez aldatu zen epe horretan. Dagoeneko esan dugu arrazoi ugari izan daitezkeela mugikortasun horren erantzule, besteak beste, betebeharrak administratiboak zein eskubide indibidualak,

borondatezko ikastetxe-aldaketak zein nahitaezko gaixotasunak. Gainera, azken hamarkadan irakasleen adinaren batez bestekoak aurrera egin ahala, hainbatek erretiroa hartu dute; oposizioen eraginez irakasleak lanpostu finkoak hartzera behartuta egon dira edo ikastetxeetako premia berriei erantzuteko lanpostuen profil berrietara egokitu behar izan dute; Pedagogia Terapeutikoa deritzon gaikuntzara, esaterako. Esanda dago, dagoeneko, ikastetxez aldatzeak ez duela esan nahi irakasleak eskualdez aldatu direnik; geuk ikusi baitugu 2000. urtean klaustro batean zeuden irakasleak, handik lau urtera eskualdeko beste klaustro batzuetako kideak direla. Aitzitik, ezin izan diogu gaiari jarraipen luzeagorik egin *herritarren intimitate pertsonalaren eta etxeko intimitatearen babes eraginkorra* bermatzen duen legearen aginduz (2/2004 Legea, otsailaren 25koa, EHAA, 2004.03.04; 308/2005 Dekretua, urriaren 18koa, EHAA, 2005.11.16). Horrenbestez, ezin dugu baieztatu 2000 eta 2005 bitartean gure lagineko ikastetxeetan agertutako irakasleen mugikortasun indizea ohikoa den edo epe horri eta gure eskualdeari dagokion emaitza izan den.

Izan ere, gertakari horrek, irakasleen %60aren mugikortasunak alegia, hezkuntza-administrazioaren sistema izaeraren ezaugarri bat erakusten du: irakasleek, ikastetxez aldatu arren, ikastetxeak aldeztatik adostuta dituen proiektu eta lan ildoak jarraitzen dizkietela oro har. Bestela esanda, irakasleek euren ibilbide profesionalean jasotako prestakuntza eta metatutako esperientziaren aprobetxamendua aldiro ikastetxean egiten dutela. Alabaina, horrek berak erakusten du ikastetxeen premia urteroko jarduera planez gain, epe ertain-luzeko plangintza eta proiektu estrategikoena (Eusko Jauriaritza, 2011a, 2011b). Urtez urteroko planek epe ertain eta luzeko plangintzetan iturri duten xedeak eta helburuak jasotzen dituzte; urteroko jarduera zehatzen bidez gauzatzen dira, eta, dagokion urteko memorian biltzen da dagokion lorpen eta hutsegiteen balantzea.

Urtez urteko helburuak eta jarduerak epe ertain-luzeko plangintzei ondo lotuta eta kateatuta daudenean, ikastetxeko arau *-status planning-* bihurtzen dira; ondorioz, ikastetxeetara etorri berriak diren irakasleek irrimo erantzuten diete euren betebeharrei eta, oro har, ikastetxeak hobetzeko bidea egiten du etengabe; guk eremu instituzionalean ikusi dugun bezalaxe. Horrez gain, epe ertaineko plangintzen jarraipenak denboraren koordinatuari erreparatzen laguntzen du. Izan ere, urtez urte antzeman ezina den hobekuntza, denboraren koordinatuari erreparatzeak argi erakusten du. Eta, gizarte

gaietan hobekuntzak epe laburrean gutxitan azaltzen direnez gero, nahitaezkoa dira epe luzeko plangintzak eta horien epe luzeko jarraipenak egitea, Weinreich (1968) aspaldi gomendatzen zuen modura.

2.2.3. Langile ez-irakasleak. Langile ez-irakasle deitu dugun kide-multzoan zeregin eta ardura ezberdinak dituen langileria sartzen da. Besteak beste, autobus gidariak, autobus zaintzaileak, sukaldariak, jangelako zaintzaileak, aisialdiko begiraleak, atezainak edota ikastetxeko administrariak. Langile hauek guztiak ikasleen irakaskuntza formalarekin lotura zuzenik izan ez arren, zentzu zabalean ikastetxeko ekosisteman ematen diren harreman eta funtzio askotan zeresan handia dute. Besteak beste, hizkuntzaren gizarteratzean eta HINBE prozesuetan langile hauen zeregina behin eta berriz nabarmendu da (Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009, 2010; Fishman, 1990, 1991; Gorostidi, 1991), eta hizkuntzaren erabilerari dagokionez, oroz gain, hizkuntzaren bat-bateko erabilerari eta erregistro ez-formalei bultzada emateko balio handia dute (Eizmendi et al., 2007; Esnaola & Egibar, 2007); gela barruan ezin gauzatu daitezkeen hainbat jarduera, ekintza osagarrien bidez borobil daitezke langile ez-irakasleen laguntzaz.

Gure ikerketaren hasiera-hasieratik ikusi dugu hobekuntza langile ez-irakasleen esparruan. Lehenengo tarteko hobekuntzak neurri txikiagokoak izan badira ere, bigarren tartean erabilerak nabarmen egin du gora. Aurrerapen horretan, segurutik, ikastetxeko OOGaren epe luzeko plangintzan hartutako erabakiek eta langile ez-irakasleen adostasunek eragin dute. Ikastetxeetako langile ez-irakasle gehienak ez dira hezkuntza-administrazioaren langile, ondorioz, ez dute izan irakasleok izan ditugun prestakuntzarako aukerarik; batzuk beste administrazioetako langileak dira, besteak, ordea, enpresa pribatuetatik datoz. Zer egin dezake HNPak langile ez-irakasleen prestakuntzari begira? Gehien jota jarritako helburuekiko atxikimendua eskatu eta euren lan-jarduna gauzatzeko baliabideak eskaini. Horregatik, hain zuzen ere, ezagutzan ez zaigu azaldu aurrerapen handirik eta, ordea, erabileran neurri handiko hobekuntzak ikusi ditugu. Dena den, langile ez-irakasleen lan zintzoak gero eta esker on gehiago irabazi ditu, eta 2010az geroztik jangelako begiraleek, euren lan-hitzarmenean horrela onartuta, astero eta modu sistematikoan jolasak, talde dinamikak eta antzeko prestakuntza saioak jasotzen ari dira. Gainera, ikastetxeetako langile ez-irakasleak, neurri handi batean,

bertako guraso eta irakasle ohiak izaten dira, eta, bat egiten dute ikastetxeko helburu eta jarduerekin, ondoren gurasoen esparruan ikusiko dugun bezalaxe.

2.2.4. Gurasoak. Gurasoen ezagutzan ez dugu hobekuntza esanguratsurik ikusi. Egia esan, ikastetxeak zeresan gutxi dauka gurasoen ezagutzan, gehien jota gurasoekin bat egin dezake beren seme-alaben irakaskuntzan ikastetxearekin parez pare lan egin dezaten. Izan ere, gurasoen ezagutzan eragin gehiago du udalerrri mailako euskaldunen dentsitateak ikastetxeko HNPak baino. Dena den, gure lagineko kasu guztietan udalerrri indizeetan agertu den euskaldunen proportzioa ikastetxeetako guraso euskaldunen proportzioa baino handiagoa da. Antza denez, gizarte mailan gertatu den euskararen ezagutzaren garapena ez da oraindik lagineko gurasoetara heldu.

Nabarmentzekoa da, edonola ere, lehenengo udalerrri tarteetan, gurasoen ezagutza udalerrriko indizeen ertzen barruan dagoela ez, berriz, azken tartean, non gurasoen ezagutza indizea udalerrriko euskaldunen proportzioaren gutxiengo ertza baino askoz txikiagoa den (gutxiengo ertza %80koa da eta gurasoen ezagutza %67.5koa).

Aurkikuntza horren azalpenerako, nahitaezkoa da, batetik, euskaldunen dentsitatea %>80ko udalerrrietan –arnasgune edo *breathing space* deritzen lekuetan– gertatu den bilakaera demografikoaren argitan aztertzea, eta, bestetik, ikastetxeetako gurasoen adina kontuan hartzea. Ezin diogu, ordea, auzi horri hemen heldu, ez baitaukagu ez daturik ezta lekurik ere mereziko lukeen azalpenerako. Labur beharrez aipatu baino ez dugu egingo, mendearen aldaketarekin batera gure eskualdeko hainbat udalerritan begi-bistakoa izan dela asnasguneen ahultze prozesua.

Gure eskualdekoa da Arratia bailara, 80ko hamarkadan, arnasgune bezala har zitekeena (Zalbide, 2007a). Arratiakoak dira, besteak beste, Arantzazu, Artea, Igorre, Dima, Lemoa, Zeanuri, Zeberio eta Ubidea. Bertan, euskara etxean, auzo-giroan, plazan, tabernetan eta elizan nagusia zen: “Xish will have its ‘own space’, i.e. functions in which it and it alone is normatively expected, and Yish will no longer be a major danger to it in those functions” (Fishman, 1991:85). Bestela esanda, euskarak bizi-esparru propioa zuen, gizarte-bizitzako funtzio gehienetarako erabiltzen zen, esparru hori hurrengo belaunaldiari transmititzen zitzaion, eta, gaztelania/erdere ez zituzten arriskutan jartzen ez euskara ezta berak betetzen zituen funtzioak ere. Nolanahi ere,

aurreko herri gehienak landa eremukoak ziren, izaera horrek daramatzen ezaugarri guztiekin, hala nola, biztanleriaren zati garrantzitsuena nekazaritza eta basogintzatik bizi zen, dentsitate demografikoa txikia zen eta, ondorioz, bertako gazte askorentzat bertan ez zegoen etxebizitzarik ezta lanik ere; gainera, herri horien garapenerako jasotzen ziren laguntza administratiboak, biztanle kopuruen araberakoak izaten direnez gero, ez ziren nahikoa azpiegituren berrikuntzarako.

Azken hogeitun urteotan, ordea, urbanizazioa, lurralde-antolamendua eta dislokazio sozio-kulturala bitarteko izan direla (Fishman, 1991; Zalbide, 2007a), goian aipatutako herrietatik hiruk baino ez dute arnaguneen definizio operatiboa betetzen; beste bostak, berriz, %50 eta %80 bitarteko udalerritar tartea osatzera pasatu dira gaur egun (Eustat, 2006). Herri hauetan guztietan, azken hamarkadan, batik bat, etxebizitza berriak eraiki dira, 100 etxebizitzatik gora herri bakoitzean, eta horrek, biztanlerian aldaketa nabarmenak sortu ditu.

Beste hainbat ezaugarri soziologikoz gain, adinez jende gaztea hurbildu da landa eremuko udalerrietan eraikitako etxe berrietara: guraso izan berri edo izatetik oso hurbil dagoen jendea, batik bat. Baieztapen horren adierazlea da eskualdeko landa eremuko hiru udalerritan ikastetxe berriaren premian izan direla, eta gainerako guztietan alde aurretik zeuden ikastetxeak handitzeko obrak egin dituztela. Erraz kalkulatu da 1000 biztanleko herrian 100 familia berri udalerritar mailako edozein proportzio %10 eta %20 bitartean aldatzen dutela. Horrela uler daitezke, partzialki bederen, gure laginean udalerritar euskaldunen dentsitatearen eta bertako ikastetxeko gurasoen ezagutzaren artean agertu zaizkigun neurri handiko aldeak.

Edonola ere, gure lagin osoko gurasoek eskolarekiko harremanetan egiten duten euskararen erabileran alde esanguratsuak eta positiboak agertu zaizkigu. Izan ere, HNParen baitan gurasoengan interbenitzen denean horixe da lantzen den esparru garrantzitsua, eta, badirudi azken aldirian egindako interbentzioak dagozkien etekinak ematen ari direla. Gurasoek, ikastetxearekiko harremanetan, dakiten guztia darabilte; hots, ezagutza proportzioak eta erabilera proportzioak ia-ia berdinak dira. Horrelako emaitza bat pentsaezina litzateke zorizko egoera batean, kale-erabileraren neurketetan alegia, non helduen ezagutza eta erabileraren artean, batez beste, 20 puntuko aldeak agertzen diren (Amonarriz, 2007; Isasi, 2007; Urteaga, 2007). Ikastetxeetan, ordea, ez

dugu hori aurkitu. Gurasoak ikastetxeetara hurbiltzen direnean ahal den guztietan euskaraz aritzen dira. Fenomeno hau, nabarmentzekoa bezain txalogarria den arren, ez da EAEn berria. Dagoeneko hezkuntza-sistema elebidunaren ezarreran ikusi dugunez, oro har, gurasoek uste osoa dute euskal hezkuntzan eta ahal den guztian adituek, irakasleek edo senak aholkatzen dizkien jarraibideak betetzen dituzte, baldin eta beren seme-alaben hoberako badira.

2.2.5. Ikasleak. Azkenerako utzi dugu ikasleei dagokien kide-multzoa. Eduki kontua da hori, batetik, hezkuntza-prozesuan garrantzi gehien aitortzen diegun kideak direlako eta, ondorioz, ikasleen esparruaz beste kide-multzoez baino luzeago aritzea nahi dugulako. Testuaren antolamenduarena, bestetik, ikasleak bigarren eremu honetako eta hurrengo eskolaz kanpoko eremuko subjektuak direlako, eta zentzu gehiago daukalako bi eremuen azterketa jarraian egiteak.

Gela barruan, ikasleen ezagutza indizeetan ikusi ditugun hobekuntza txikiek ez dute islarik izan ikasleen mintzajardunean. Ikerketaren hasierako tartean, 2000 eta 2005 bitartean, ikasleen ahozko mintzajardunak behera egin zuen, eta hurrengo tartean, 2005 eta 2010 bitartean, maila berdinari eutsi dio. Lan honetako lehen kapituluan aipatu dugu: “Gurasoetatik seme-alabetarako transmisio-moldeak behar bezala funtzionatzen ez badu, [ikastetxeek] belaunaz belaun, euskara errekuaratzeko saio bera egin beharko dute, juxtu aurreko belaunaldia iritsi zen puntu berera iristeko” (Fishman, 1990: 183), eta, horixe bera agertzen da gure emaitzetan. Gainera, begi-bistakoa da hezkuntzaren bidez ikasitako edukiak gutxitan erabiltzen direla, baldin eta eskolara joan aurretik eta eskolatik irten ondoren ez badute jarraipenik edo gizarte-konpentsazio neurririk (Eusko Jaurlaritzak, 2005d, 2005e; Fishman, 1991), eta, espero daitekeen bezalaxe, oro har, udalerrri indizeen araberrako gorabeherak agertu dira ikasleen ezagutza eta erabilera indizeetan. Hots, zenbat eta udalerrri indize handiagoa hainbat eta ikasleen ezagutza eta erabilera indize handiagoak. Alabaina, euskaldun dentsitate gutxien duten udalerrrietan ikasleen euskarazko mintzajardunaren indizeak gora egin du eta, ordea, euskaldun dentsitate gehien duten udalerrrietan behera. Hezkuntza-mailen araberrak, Lehen Hezkuntzan hasieran gertatutako galera alderantzikatzeko joera nagusitu da azken tartean, ia-ia hasierako %55era heldu arte 2010ean; Bigarren Hezkuntzan, aldiz, galeraren norabideak bere horretan jarraitzen du, eta 2010ean, dagoeneko, %25era heldu da.

Irakasleek jakin badakite ikasleen esparruan zer gertatzen ari den. Ikasleen esparrua da ikastetxe osoaren xede nagusia. Ikasleen mintzajarduna da HNParent azken helburua; horregatik HNPeK, urteko planek eta memoriak, inolako zalantza gabe, erakusten dute urterik urtera ikasleena dela interbentzio gehien hartzen duen esparrua (ikus, bestela, E Eranskinean Artandaperen adibidea). Horregatik, hain justu ere, ikasleen esparrurako diseinatzen diren esku-hartzeak, batetik, hezkuntza-mailari (edo ikasleen adinari) eta, bestetik, adituen esanetan (Sánchez-Carrión, 1991) hizkuntzen erabilera suspertzeko garrantzitsuak diren hiru ardatzei jarraitzen die beren-beregi, hala nola motibazioaren, ezagutzaren eta erabileraren lanketari. Lehen Hezkuntzako ikasleekin landutako jarduera gehienek erabilera bultzatzea bilatzen dute; Bigarren Hezkuntzako ikasleekin, ordea, motibazioaren lanketa gailentzen da.

Asmo horrekin egindako ikasle nerabeen euskararekiko gizarte-irudikapenen lanketarako ahaleginek erakutsi digute, testuinguru soziolinguistikoen arabera ikasleen gizarte-irudikapenek erantzun ezberdina dutela eta interbenitu ondorengo aldeak ere elementu diferenteetan ikusten direla. Oro har, euskararen etorkizunari begirako gizarte-irudikapenetan datoz hurbilen testuinguru guztietako ikasleak, eta interbentzioak egin ondoren agertu diren aldeek gure lagineko ikasleek baikor ikusten dutela euskararen etorkizuna adieraz dezakete. Beste era batera esanda, gure ikasle nerabeek, oro har, euskararen normalizazioa lortuko delako irudikapena dutela.

Ataza honetan ikusi dugu baita ere, gizarte-irudikapenak norbanakoaren erabilerarekin erlazionatzen direla, esaterako, norbanakoak jasotzen duen euskarazko *input*arekin, norbanakoak egiten duen *output*arekin eta, koefiziente handiena, euskararen kontsumo edo aisialdiko erabilerarekin. Lau aldagaien artean joera esanguratsua ikusi dugu, ezin dugu esan, ordea, dagoen hori handia edo txikia den, baina horrela gertatzen dela jakiteak ikastetxearentzat balio handia du.

Ez dugu harremanik aurkitu, bestalde, gizarte-irudikapenak eta ikastaldearen erabileraren artean. Badirudi, bata eta bestearen artean ez dagoela zerikusirik, alabaina, gizarte-irudikapenen ataza bete aurretik eta bukatu ondorengo ikastaldearen erabilera indizeetan gertatutako aldeek zer pentsa eman digute.

Gizarte-irudikapenak landu diren lau udalerrri eta bost ikastetxeetako ikastalde guztietan erabilera indizeak modu esanguratsuan egin du gora, baina, bi aldagaien artean ez dugunez erlaziorik aurkitu, bitarteko aldagaiak jokoan egon daitezkeela ondorioztatzera garamatza. Hots, ikerketa honetan kontrolatu gabe utzi ditugun bitarteko beste aldagai batzuen norabidea erakusten dutela emaitza horiek, eta, ikerketa gehiagoren beharra nabarmentzen dutela. Horrenbestez, dakigunean oinarrituta, bi norabidetako hipotesiak aurreikus daitezke: bata, denboraren eraginari lotua, bestea, berriz, prozedurari lotua.

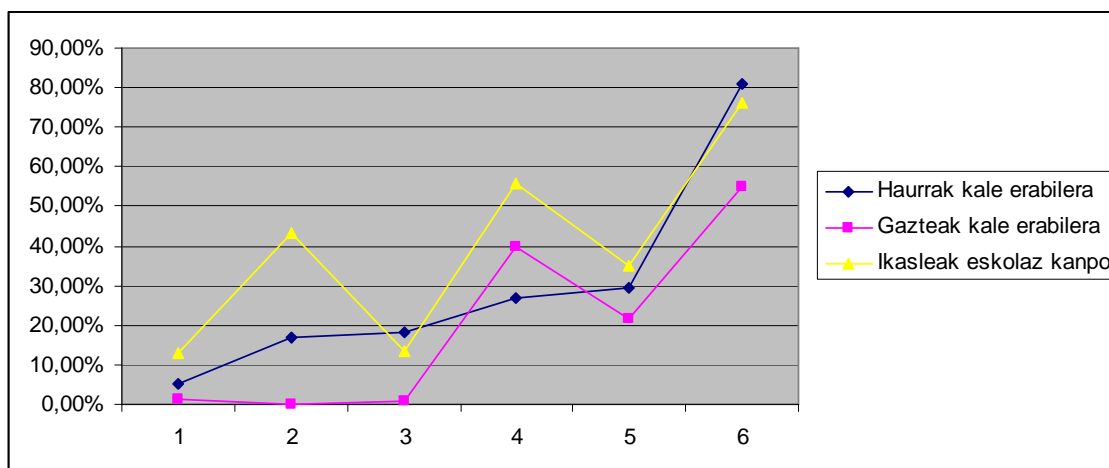
Lehen hipotesiak faktore indibidualetan esku-hartzeak epe laburrean, bederen, maila mikro-sozialean aldaketak eragitea dakarrela pentsatzera garamatza; guk ikastaldeko erabilera indizeetan ikusi dugun bezalaxe edota beste ikerketa batzuek erakutsi duten bezalaxe (Martínez de Luna et al., 2009; Basurto et al., 2011). Bigarren hipotesiak, ordea, interbentzioak gauzatzean erabili den hizkuntza-irakasteko metodologia jorratzera eraman gaitzake. Guk bultzatu ditugun interbentzio guztietan ikasleek bete behar izan dituzten atazetarako ahozko hizkuntzaz, taldeko negoziazioaz eta elkarreraginaz baliatu izan dira; hortaz, gela barruan ikasleen artean euskarazko mintzajarduna landu da, binaka, talde txikian eta talde nagusian, eta, aditu askoren esanetan (Cenoz, 2009; Cummins, 2009; Erriondo et al., 1993, 1998; Ruiz-Bikandi, 2000) hizkuntzen irakaskuntzarako metodologiak eragin handia du ikasleen hizkuntzaren jabeakuntzan ez ezik, erabileran ere.

Laburbilduz, beraz, ikastetxeak ikasleen gela barruko mintzajardunean eragiteko etengabeko ahaleginetan aritzen direla ikusi dugu. Frogatu dugu, baita ere, betetako jarduerak behin-behineko epe laburreko hobekuntzak ekarri badakartzatela; aitzitik, egin dugun ikerketak dituen mugak bitarteko direla, emaitza horiek zein neurritan irauten edo desagertzen diren ezin genezake hemen esan. Bestela esanda, lau urterik behin egindako diagnosiek ikasleen %60 baino gehiago kanpoan uzten dute bi neurraldien artean, eta, ikasleen esparruko mintzajardunean epe luzera begira izandako eragina ez dugu neurtzen. Horretarako ikasle-kohorteen jarraipen longitudinala egitea nahitaezkoa litzateke, ikerketa askotan egin den modura (Eusko Jaurlaritza, 2005d, 2005e).

2.3. Eskolaz kanpoko eremua

Ikasleen esparruan, gela barruan azaldu zaigunaren antzeko bilakaera agertu da, baita, gelaz kanpoko eremuan ere. Ikerketaren hasierako tartean, 2000 eta 2005 bitartean, Bigarren Hezkuntzako ikasleen artean hobekuntza txiki bat ageri zen arren, bigarren tartean, 2005 eta 2010 bitartean, kontrako joera indartsuagoa gailendu da. Ondorioz, oro har, Lehen Hezkuntzan zein Bigarren Hezkuntzan ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunean galerak azaltzen dira. Edonola ere, bi hezkuntza-mailen artean aldeak daude, eta, esanguratsuak dira. Bigarren Hezkuntzako ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunean agertutako galera Lehen Hezkuntzako ikasleenean azaldutakoa baino askoz abiadura handiagokoa da.

Ez daukagu datu nahikorik gure lagineko hurrek eta gazteek kalean zoriz egiten dutenari buruz eskolaz kanpoko eremuan egiten dutenarekin erkatu ahal izateko. Horrenbestez, ezin dugu baieztapenik egin. Aitzitik, gure lagineko sei udalerritan egindako kale neurketaren bidezko haur eta gazteen erabilera indizeak baditugu, eta herri horietako ikastetxeetako ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunaren neurketak ere (7.29 Grafikoan bildu dira batez bestekoak). Ditugun datu apurren argitan, bederen, aurrera genezake ikasleen eskolaz kanpoko mintzajardunari dagozkion indizeak udalerrir eremuan haur eta gazteen artean azaldutako zorizko erabilera indizeak baino handiagoak direla oro har. Hau da, ikastetxeak eta eremu honetan ikastetxearekin parez pare elkarlanean ari diren eragileen ahaleginei esker, ikasleen eskolaz kanpoko mintzajarduna zoriz agertzen dena baino handiagoa da.



7. 29 Grafikoa. Kale erabilera eta eskolaz kanpoko erabilera.

Gainera, lehenago azaldu dugunez, ikasleen mintzajardunak harreman esanguratsuak azaltzen ditu udalerriko ezaugarri soziolinguistikoekin ez ezik, gurasoen ahozko erabilerarekin, langile ez-irakasleen ahozko erabilerarekin, zuzendaritzaren ahozko erabilerarekin eta, azkenik, ikastetxeko erabilera orokorrarekin ere. Horrenbestez, ikasleen esparruko ahozko erabileran eta, batik bat, eskolaz kanpokoan eragitea beste esparru batzuetan eragitea baino zailagoa dela nabarmendu dugu. Ondorio horrek, baina, ez dio eremuari inportantziarik kentzen (Aizpurua, 2002; Eusko Jaurlaritzak, 2009; Fishman, 1991; Williams, 2002a, 2002b). Dakitenen esanetan eskolaz kanpoko eremuan eragiteko ikastetxeak aginte partziala eta baliabide gutxi ditu, horregatik da hain garrantzitsua, besteak beste, ikasleen mintzajardunarekin korrelazioan dauden gainerako aldagaietan ahal den guztian eragitea, ikasleekin harremanetan dauden udalerriko edo inguru hurbileko eragileekin orpoz orpo lankidetzan jarraitzea, eta, udalerrri mailako sareetan parte hartzea (Hornberger, 2003a, 2003b; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003). Izan ere, eskolaz kanpoko eremua da ikasleen eskola eta gizarte zabalaren arteko zubia, horregatik, hain zuzen ere, ekosistemaren alor horri arreta berezia eskaini behar zaio baldin eta euskararen gizarteratzea lortu nahi bada. Bestalde, hainbat adituk erakutsi dute ikasleen eskolaz kanpoko jardueretan esku-hartuta euskararen erabileran eragiten dela eta, ondorioz, ikasleek euskara gehiago darabilte (Altuna, 2003; Baraibar & Boan, 2007; Berriotxoak, 2007; Eizmendi et al., 2007; Esnaola & Egibar, 2007).

Oro har, 2000 eta 2010 bitartean egin dugun ikerketan ikusi dugu Hizkuntza Normalkuntza Proiektuek eragin esanguratsua eta positiboa izan dutela, planak aurreikusten dituen eremu eta esparruetan, bederen. Izan ere, Ulibarri programari zeharka edo zuzen egin zaizkion balorazio eta ebaluazioetan jasotakoa berretsi da gure ikerketan, 7.43 Taulan laburbildu denez:

2000. urtean, Aldekoak eta Gardnerrek (2000) indargune bezala aipatzen zituzten ikastetxeen programarekiko gogobetetzea, irakasleen prestakuntza/erabilera eta ikasleen hizkuntza jakakuntza, besteak beste, ordurik honako epea aztertu ondoren aipatutako hiru esparru horietan guztietan alde positiboak agertu zaizkigu.

2006. urtean, Garaialdek (2008) identifikatu zituen indargune eta ahuleziak guk ere berretsi ditugu gure datuen argitan, batik bat denboraren lerroari zehatz jarraitu

diogunean. Izan ere, Garaialderen ebaluazioaren ondorioak 2006-2007 ikasturte arteko emaitzetan oinarritzen dira, eta, bere ondorioak gure ikerketan 2000-2005 epealdian aurkitutakoetatik hurbil datoz. Hala nola, emaitza onenak eremu instituzionalean, maila apalagoan baina onargarrian irakasleen prestakuntzan eta erabileran eta ikasleen gelaz kanpoko ekintzetan, eta, azkenik, emaitza urri edo eskasena ikasle, guraso eta langile ez-irakasleen artean.

2010. urtean, ikusi dugu aurreko epealdian indargune zirenek, indargune izaten jarraitzen dutela; ahulak ziren esparru batzuk indargune bihurtu zaizkigula, besteak beste, gurasoen erabilera edota langile ez-irakasleena; eta, ikasleen mintzajarduna dela oraindino HNPko esparrurik ahulena. Dena den, horretan ere HNPa eragiten duela azaldu zaigu, batzuetan zuzen esparruan bertan esku-hartuz eta beste batzuetan zeharka gainerako esparru guztien eraginari esker.

Nolanahi ere, 2000 eta 2010 bitartean ikastetxeetako ekosistemaren eremuz eremuko eta esparruz esparruko aurrerapenak agerian uzten dute Ulibarri programako eragileen ahaleginek emaitza positiboa dutela euskararen normalkuntzan. Horrezaz gain baina horren harira dator ere, lorpenak neurri esanguratsuan ager daitezen eta hezkuntza-komunitateko kide gehienetara heda daitezen epe luzera begirako, ondo arazoitutako eta elkartean adostutako hizkuntza-plangintza sistematikoak ezinbestekoak direla (Aldekoa, 2004; Fishman, 1991; Knapp, 1988). Eta, aipatutako epe luzeko plangintza horiek eraginkorrak bihurtu daitezken, nahitaezko baldintzak direla, batetik, urtez urteroko eginbideetan eta epe ertaineko planetan urratsez urrats zehaztuta egotea (Eusko Jaurlaritza, 2011a, 2001b), eta, bestetik, plana elkartean dinamizatu behar dutenek zintzotasun osoz eta konbultsiorik gabe jokatzeko, Fishmanek (1991) gomendatu digun bezalaxe.

Horixe izan da, oro har, ikerketa honetan parte hartu dugunon esperientzia. Ulibarri programako arduradunen aholku-gomendio eta laguntzari esker, gure ikastetxeetako normalkuntza teknikariek, ikastetxeetako OOGaren adostasuna eta elkarrekintzaren bidez, 1996 eta 2000 bitartean epe luzeko normalkuntza proiektuak diseinatu zituzten, 2000. urtean hasita, lau urterik behin ikastetxearen egoera diagnostikatu ondoren lorpen eta hutsegiteen balorazioa eta balantzea egin dute, eta,

jarraian ondo diseinatu eta arrazoituko hurrengo lau urteko proiektua aurkeztu dute. Lau urteko proiektu horiek, berriz ere, urtez urteko jardura planen bidez bete dituzte.

Gure eskualdeko normalkuntza teknikarien jokabidea zintzoa izan al da Fishmanek gomendatzen duen adieran? Inolako zalantzarik gabe baiezko erantzuna merezi du galdera horrek. Orogen gainetik, honelakoetan, bezeria izaten delako norbanako jokabidearen ebaluatzaile zorrotzena, eta, gure eskualdeko ikastetxeetan, 2000 eta 2010 bitartean agertutako emaitzen zein aurreko orrietan aztertu dugun bilakaeraren argitan bereziaren erantzuna oso ona izan delako.

Horrenbestez, lan honen azken epigrafea den eta etorkizunari begira jarriko gaituzten azken lerroei emango diegu sarrera.

3. Etorkizunari begira zabalduko ikerlerroak eta aurreikusitako hobekuntza proposamenak

Aurreko orrietan sortutako zalantzak, azalduko indarguneak eta agertutako ahulezien argitan hiru norabide ezberdinetako proposamenak egingo ditugu hurrengo orrietan: aurrena, hizkuntza-plangintzaren ikuspegitik HNPari egokitutako ikerlerroak eta aurrera begirako proposamenak egingo ditugu; hurrena, orokorragoa izango dena, Ulibarri programaren ikuspegitik etorkizunera begirako iradokizunak aurkeztuko dira, eta, azkenik, ikuspegi akademikotik sortutako beharizan eta gabeziei begirako ildoak aurreratuko dira.

3.1. Hizkuntza-plangintzaren ikuspegitik, HNPari begirakoa:

Adituek eta arituek hizkuntza-plangintzari buruz emandako aholku-gomendioei eutsiz orain arte abian dauden planei jarraipena ematea litzateke lehendabiziko proposamena. Izan ere, behin baino gehiagotan ikusi dugu epe luzeko hizkuntza-plangintza sistematizatuek eta zintzotasunez adostuek ikastetxeko kide gehien artean eragin positiboak agertzen dituztela. Horretarako, orain arte egin denari jarraituz, lau urterik behin egoeraren diagnosis egin eta emaitzen gaineko hausnarketaz gain, lorpen eta hutsegiteen balantze kuantitatibo eta kualitatibo sakona egitea komeni dela ikusi dugu. *Continua of biliteracy* erreferentzia markoak gako ugari eman ahal dizkigu eginbide horretarako. Batik bat, hausnarketa horrek berak azalduko dituelako hurrengo planean jorratu beharreko giltzarriak. Halere, ezin ahaztu Esnaolak (2003) zioen bezala

eskolari hiztun normalak heztea dagokiola eta ekosistema osora heltzeko hiru baliabide dituela; hala nola, curriculuma edo jarduera formala, saio osagarriak edo jarduera ez-formala eta, azkenik, jarduera informala.

Nolanahi ere, epe luzeko hizkuntza-plangintzek epe ertainean sor dezaketen nekea eta motibazioa galtzeko arriskua saihesteko, badirudi epe ertainean eta epe laburrean gauza daitezkeen eta hizkuntza-plangintzaren helburuekin bat datozen proiektu laburragoak diseinatzea komeni dela. Are gehiago, jarduerak edo atazak gauzatu ez ezik, ataza horien balorazioa egitea eta eraginkortasuna neurtzea ere gomendagarriak direla dirudi, nonbait, ikastetxeko kide batzuen mugikortasuna bitarteko dela, egiten denaren isla hizkuntza-plangintzako eragileek ikus eta prezia dezaten; ibilbidean azaldutako lorpenek goitik-behera zein behetik-gorako eramoldeetan sorburu duten indarrak motibatzen jarrai ditzaten, eta, bi eramoldeak elkarren osagarriak bihur daitezten.

Izan ere, behetik gorako eramoldeari eusteko eragile taldeen eta kide bakoitzaren garapen kognitiboa, afektiboa eta sozialari egokitutako jarduerak garatzea lagungarria izan daiteke. Hala nola, HNTen, HNBen, klaustroetako irakasleen, ikasle edota gurasoen soziolinguistika, hizkuntza-plangintza, glotodidaktika, kultura eta hizkuntza-gaitasun zehatzetako prestakuntzak eskainiz, hausnarketarako uneak bilatuz eta atxikimendua lortzeko bideak irekiz.

Halere, argi adierazi digute adituek (Barrenetxea, 2010; Cobarrubias, 1983; Fishman, 1991; Foroni & Elhuyar Aholkularitza, 2011; Kaplan & Baldauf, 1997; Martínez de Luna et al., 2009; Senge et al., 1999), hizkuntza-plangintzak inplementatzean funtsezko garrantzia duela norbanakoaren jokabideak. Eragileen jokabide zintzoak, hezkuntza-komunitateko kide guztien ongizatea eta harreman sareen trinkotzea bilatzen duenak alegia, mesede egiten dio hizkuntza-plangintzaren bilakabideari. Hori da, hain justu ere, gure lanean irakasle, guraso eta langile ez-irakasleen esparruetan agertu zaizkigun emaitzen bilakaeraren gainean egin dugun interpretazioetariko bat.

Izan ere, hizkuntza-plangintzako eragileen arteko elkartrukea, lankidetzeta eta negoziazioa bermatu beharra dago epe ertain-luzera ikastetxe eta gizarte mailako

emaitzak eta eraginak ezkondu eta ikusi nahi baditugu. Komenigarria ez ezik nahitaezkoa ere bada eragile bakoitzak eta guztiek aldian-aldian egiten dutenaren gainean hausnartzea; dagoeneko dakigun eta egiten dugunaren gainean eraikitzen baitira ezagutza berria eta jokabide berritzailearen hasierako kimuak. Izan ere, 10 urteko ibilbidearen bukaeran emaitza ahulenak euskararen gizarteratzean eta bat-bateko erabileran ikusi ditugu, eta, eskolaz kanpoko eremuari heltzeko ikastetxeak ezinbestekoa du gainerako eragileekin elkarlanean jarraitzea 1/1993 Legeak 3. artikuluan xedatzen duen modura; horretarako, ikastetxea hezkuntza-administrazioak bere eskueran jarri dituen deialdi anitzez balia daiteke, eta, gizarteko eragileen gogoeta eta adostasuna biltzen duen Euskararen Aholku Batzordeak proposatutako lehenetsuneko ildoak (Eusko Jaurlaritzak, 2009) eta beste hainbat adituk egin dituen ekarpenak ere (Aizpurua, 2002; Eizmendi et al., 2007; Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua, 2009, 2010; Williams, 2002a; Zalbide, 2004b, 2009). Edonola ere, orain arteko ibilbidean gurasoen esparruan azaldutako aurrerapenei jarraipena ematea komeni da. Eskolarekiko harremanetan ez ezik, gurasoek euskararen transmisioa eta etxe-familia-azulo giroko erabilera ahal den guztietan ere ziurta dezaten, hor baitago benetako hizkuntza indarberitzearen gakoak adituen esanetan (Baker, 2000a, 2000b, Eusko Jaurlaritzak, 2009; Fishman, 1991; Ruiz-Bikandi, 2000e; Zalbide, 2003) eta gure lanaren emaitzetan ikusitakoaren arabera. Zer egin dezake ikastetxeak alor horretan? Etxe-azulo hurbileko giroa ikastetxearen alorretik urrun dago, halere ikastetxea guraso eta ume askoren bilgunea da. Gurasoek ikastetxearen aholku-gomendioak, oro har, jarraitzen dituztela jakinik, ikastetxeak gurasoei aholkatu ahal die dakitena beren umeekin egin dezaten, aholkatu eta baliabideak jarri gurasoen eskura (A.A., 2007; 2009a; 2011a), ikastetxeak etxekoan aldaerak –“L” aldaerak– balora ditzake eta ahal duen guztietan curriculumean txertatu ere. Umeak zein gazteak eskolatik kanpo euskaraz bizi eta sozializatzeko guraso elkarte eta herriko kultur sareekin etengabeko harremanak izan ditzake ikastetxeak, hori ahalbidetzen duen egitura sortzen bada.

Ezin aipatu gabe utzi, lan honen hasieran azaldu dugun *Continua of biliteracy* ereduak (Hornberger, 2003a, Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003) irakaskuntza, ikerketa eta hizkuntza-plangintzari begira aukera asko irekitzen dituela. EAEn, guk dakigula, Cenoz irakaslea (2009) izan zen lehena ereduak erabiltzen eskola-motak eta programa eleanitzak bereizteko. Lan honetan ereduaren dimentsioak eta *continuum*-ak funtzio kuantifikatzailea eta deskribatzaileekin aprobetxatu ditugu, eskualde osoari

begirako eredu osatzeko eta ikastetxe bakarrek bilakaera deskribatzeko. Edonola ere *Continua of biliteracy* ereduak aukera asko gehiago irekitzen ditu; besteak beste, lau dimentsioak eta hamabi *continuum*-ak. Horietako hainbat gutxitan aztertu dugu irakaskuntzaren ikuspegitik; esaterako, testuinguruen dimentsioa (Bilbao, 2002; Perez-Urraza, 2007), mikro-makro mailako *continuum*-a, H1-H2en arteko transferentziak, literatura-hizkuntza eta herri-hizkuntza, besteak beste. Gainera, HNParren ikuspegitik, helburuak, esku-hartzeak edo ataza zehatzak definitzeko *Continua of biliteracy* ereduaren dimentsioak eta *continuum*-ak lagungarriak bezain argigarriak izan daitezke.

3.2. Ulibarri programaren ikuspegitik

Aurreko puntuan ez bezala, Ulibarri programaren ikuspuntutik aurreratzen diren proposamenek askoz ere zuhertasun gehiago eskatzen dute, batik bat, gurea eskualde bakarrean garatutako esperientziaren gaineko ikerketa-lana izan delako, eta, Ulibarri programa EAE osoa eta Nafarroako ikastetxe batzuetan ere hedatuta dagoelako. Esan nahi baita, gure ikusmoldea mugatua dela, mugatuegia beharbada, hobekuntza proposamen-eskakizunak egiteko. Edonola ere, hona lana egin dugun bitartean otu zaizkigun batzuk:

- Ulibarri programa eta hezkuntza-administrazioak hobesten dituen lehentasuneko lan-ildoen arteko uztarduretan sakontzea iradokitzen da. Lehendabizi hezkuntza-administrazio arduradunen artean, eta ondoren Hezkuntza-Berrikuntzako Zuzendaritzapean lan egiten dugun Berritzeguneko aholkularion artean. Ikastetxeetako geletan esku-hartzen duten irakasleen arteko koordinazioa ezinbestekoa den bezalaxe, nahitaezkoa delako ikastetxe berean interbenitzen dugun aholkulari guztion arteko lankidetzak, elkartrukeak, elkar-ulertzeak eta esku-hartzeen arteko koordinazioak. Helburu horretarako ikastetxeko plangintza estrategiako, plangintza operatiboa eta urteko jardura plana (Eusko Jaurlaritza, 2011a, 2011b) izan daitezke lanabes egokiak, bertan biltzen baitira ikastetxearen epe luzeko xedeak, epe ertaineko premiak eta urtez urteroko helburuak eta eginbehar zehatzak. Ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntza plangintzaren prozesua ere, arestian ikusi dugunez, egungo hezkuntza-sistemaren lege-marko eta prozesuetara egokitua dago, atal berdinak ditu eta ikastetxeko bizitzako ezaugarrietara moldatzen da.

-
- Ulibarri programaren ikuspegitik, oro har, eskualdeetako gune eta mintegiek oso balorazio onak jaso ohi dituzte, urtez urteko parte-hartze datuek adierazten dutenez eta Eskola Hiztun Bila jardunaldietan zein Berritzeguneetako memorietan biltzen diren balorazioetan ikus daitekeenez; gainera, gune hauek ikastetxeen arteko sareak sortzea eta esperientzien elkartrukea ahalbidetzen dute. Honenbestez, horien jarraipena ondo zaintzea proposatzen da, hala nola, norbanakoaren beharrei erantzuten lagunduz, bakoitzaren ikastetxearen premiei aurre egiteko eskua emanez eta partaideek osatzen duten guneko trinkotasuna bultzatuz. Bestela esanda, norbanako HNATa eta denentzako taldea babestea, ikastetxe bakoitzaren eta eskualde osoaren beharrei erantzutea, orainean jarrita etorkizuna irudikatzea, betiere aurreak irakatsi duenari zuzur erreparatuz.
 - Ulibarri programari begira urteroko Eskola Hiztun Bila jardunaldietan eskualdeetako esperientzien trukea bultzatzea iradokitzen da; eskualde guztien ekarpenez programa aberastea, alegia. Horretarako, nahitaezkoa da eskualdez eskualde, bakoitzak bere testuinguru eta plangintzaren ezaugarrietan oinarriturik, programako kide guztiei aurkezteko moduko esperientziak garatzea eta, ondoren, horiek modu ulergarrian aurkeztea.
 - 323/2003 Dekretuak, abenduaren 23koak, arautzen duenari jarraiki, ebaluazio bideetan sakontzea proposatzen da; hala nola, eredu preskriptiboen hutsunea betetzen lagunduko luketen arau-gomendioak edo irizpenak finkatzen hastea. Agian, ez dago preskribatu daitekeen eredu bakarrik, testuinguru eta hezkuntza-maila guztientzat balio duenik. Aitzitik, hezkuntza-plangintzako eragileentzat lagungarria ez ezik beharrezkoa ere litzateke, saiakuntza-eta errore-metodoaz hainbat egoeratan baliatu beharrean, aldeztu aurretik jakitea zein aldagai den lagungarri eremuetako aldagaitak iragartzen edo aurrez aurre; edo diagnosirako darabilgun *Brankak* (Erriondo & Isasi, 2000, 2008a) zein interbentzioei eta zein aldagaitari sentibera den, eta, ondorioz, zeini erantzuten dien eta zeini ez.
 - Aurreko proposamenari lotuta funtsezkoa ikusten dugu Ulibarri programak arnaguneetan kokatuta dauden ikastetxeentzat berariazko lan taldeak, bitartekoak edo neurri operatiboak bilatzea. Batetik, berez, txikiak izan ohi diren ikastetxeok

programan jarraitzeko baliabideak eta berariaz diseinatutako planak eta aholkugomendioak izan ditzaten, eta, bestetik, orain arte egin duten bezalaxe, euren ekarpenekin Ulibarri programa osoaren oxigeno-bolumena aberats dezaten.

- Ulibarri programa osoari begira, berriz ere, hizkuntza-plangintzaren teoriak, adibideak eta esperientziak programari egokitzea eta euskaraz argitaratzea proposatzen da. Sarritan gurean eta nazioartean argitaratzen diren hainbat dokumentuk HINBE prozesuez edo hizkuntza-plangintzez aritu arren ez dituzte HNP bezalako mikro plangintzaei buruzko teoria eta esperientziak azaltzen (Kaplan & Baldauf, 1997), eta, gainera, horietako asko erdaraz daudenez, ezin dira beti ez erraz eskuratu ezta ulertu ere.
- Azkenik, programa osoari begirako proposamen zerrenda hau ezin itxi, 323/2003 Dekretuak, abenduaren 23koak, HNATen dedikazio orduz agintzen duena Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan zehatz bete dadin eskatu gabe. Urteak joan, urteak etorri, eskualdez eskualde ikusi dugu Lehen Hezkuntzako ikastetxeak etengabeko ahaleginetan murgilduta dabilzala, eta horren egiaztagiri dira Lehen Hezkuntzako ikastetxeen azpilaginean aurkitu ditugun emaitzak eta bilakaera. Horietatik ezin dugu ondorioztatu, ordea, Lehen Hezkuntzako HNATek programaren eginbehar guztiei aurre egiteko ordu nahikorik dutela. Beste era batera esanda, behetik gorako atxikimendua, borondatea eta barne-motibazioa dagoenetan ere, goitik beherako plangintzaren baliabideak eta laguntzak ondo datozkiela ikastetxeei ikusi dugu. Batik bat, guk proposatzen dugun hizkuntza-plangintza aurrera eramateko ezinbestean ziurtatu behar dugulako hezkuntza-komunitate osoaren prestakuntza, hausnarketa, antolamendua, atxikimendua eta ekintza.

3.3. Ikerketa edo hausnarketaren ikuspegitik

Ikerketa eta hausnarketa ildo berriak aipatzean, berriz ere, hemen aurkezten diren proposamen-eskaerak oso ikusmira mugatukoak direla aitortu behar da, geuk nabarmendutako gabezietan oinarritutakoak direla, alegia.

Lehena, Ulibarri programa eta Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI/IVEI) zein Euskal Herriko Unibertsitatearen (EHU) eta Udako Euskal Unibertsitatearen (UEU) arteko elkarlana eta proiektuen jarraipena bultzatzea

proposatzen da. Orogen gaintik, erakunde horietako adituek premiazkoak diren ezagutza teknikoak eta akademikoak dituztenez gero, gai direlako ikerketak eta esperientzien deskripzioak behar bezalako irizpide akademikoekin osatzeko. Horrez gain, baina horren harira dator, arestian aipatu dugun gaiari buruzko bibliografia, baliabide eta tresneriaren argitalpena. Halere, gabezi hau, batik bat, akademikoa da, ez, berriz, aplikatua. Ondo beharrez, hezkuntza-administrazioak efikaziaren printzipioari jarraitu behar dio. Dena den, batetik urritasun horretaz jabeturik eta, bestetik, hezkuntza-administrazioako langileak eta prozesuko partaide garen heinean, ikerketa eta neurketaren alde gaude. Prozesuan partaide garenoi interesatzen zaigu jakitea gidatzen gaituen marko teorikoak, aplikatzen ari garen prozedurek eta dinamikek eraginik duten edo ez. Horrexek, hain zuzen ere, ziurtasuna emango ligukeelako aholkulari eta teknikari lanetan zuzen eta ez oker jarduteko.

Goikoari lotuta eta aurreko orrietan aipatu ditugun HNPko eragile ezberdinen arteko elkarlanak zer nolako gizarte mailako eraginak dituen udalerrri, mankomunitate edo antzeko egituretan ikertzea nahi genuke. Epe berdinean, eskualde bereko ikastetxeak kokatuta dauden testuinguru soziolinguistiko diferenteetan ikusi ditugun bilakaerak ikusita, itxura baten, ez dira norabide berdinekoak. Elkarren alboan dauden bi herrik %20 eta %40ko aldeak agertzen dituzte euskararen erabilera indizeetan, eta, hogeituro urteko epean hainbat udalerritan biztanleriaren %80 euskalduna izatetik %60ra jaitsi dela ere ikusi da. Horregatik, hain justu ere, “euskara ohiko hizkuntza izango duten arnagune eta funtzioak zaindu, indartu eta hedatzeko” (Eusko Jaurlaritza, 2009) baliabide teoriko eta operatibo egokienak zeintzuk diren ikertzea komeni ez ezik, premiazkoa ere bada.

Arestian aipatu dugunez, ikerketarako metodologia kuantitatiboaren osagarri gisa kualitatiboa erabiliz, askoz ere ondorio aberatsagoetara helduko ginatekeen. Esanak esan eta ikerketak ikerketa, berriz ere konplexua da, agian, ezinezkoa, Ulibarri programaren eragina gizarteko erabileran isolatzea, ez baldin bada ikasleak eskolatuta daunen bitartean eta eskolaz kanpoko eremuan, gure lanean egin dugun modura. Dena den, etorkizunerako aztergaiak izan daitezke hauexek: hala nola, abian dauden *Gelargazkia* edo *Berbalagun* bezalako ekimenen arrakasta neurtzea; eragile ezberdinen arteko elkarlanerako sortutako sareak aztertzea eta hezkuntza-alorretik izan duten eraginaren neurria kalkulatzeko; HUIS, HPS eta beste eragile akademikoen

(Euskaltzaindia, EHU, MU, Soziolinguistika Klusterra edo UEU) arteko loturak ikertzea edota euskararen erabileraren auziaren gaineko iritzi publikoak (politikoak zein profesionalak) miaztea (Hernández et al., 2006; Martínez de Luna, 2010).

Herrialdeen arteko esperientzien lankidetzaz eta elkartrukea bermatzea proposatzen da. Azken hamarkadan, Europako Komisioak bultzatzen dituen deialdiek, adituek euskararen HINBE prozesuaz esandakoek (Azurmendi et al., 2001; Azurmendi & Martínez de Luna, 2006; Martínez de Luna et al., 2006; Fishman, 2001; Williams, 2002a, 2002b), gure hezkuntza-sistemaren bilakaeraz idatzitakoek (Cenoz, 1998; 2001; 2009; Gardner, 2000; Gardner & Zalbide, 2005) sortu duten interesa bitarteko dela, Irlanda, Gales, Frisia, Britainia, Norvegia, Estonia edota Eskoziako irakasle eta hezkuntzako aholkulari ugari egindako hainbat eskaera jasotzen dihardugu (horren adierazgarri, aldi-aldi www.euskara.euskadi.net/berripaperean azaltzen diren hainbat artikulua eta ohar). Guztion ondo beharrez, komeni da elkar ulertzera eramango gaituen terminologia bateratzea, prozedurak konpartitzea eta esperientzien trukea bultzatzea (Fishman, 2006). Horretarako, hain zuzen ere, erabil daitezke *Continua of biliteracy* ereduak (Hornberger, 2003a) proposatzen dituen dimentsioak eta *continuum*-ak. Egia esan, lan honetan, ereduak azal-azaltetik baino ez dugu ezagutu, ereduaren oinarri-oinarizko elementuak baino ez ditugu aipatu. Aitzitik, ereduak irakaskuntza eta hizkuntza-plangintza uztartuz, ikerketa eta hausnarketa lerro ugari aurreikusten ditu. Ereduak proposatutako lerro horiei banan-banan jarraitu ahal zaie; esaterako, H1 eta H2ren arteko transferentzien azterketa edota komunikazio-gaitasun eleanitzaren ezaugarriak ikertu daitezke. Edo ereduak proposatutako lerroen konbinazioak bila daitezke, Bakerrek (2003b), Cenozek (2009) edo gure egin dugun bezalaxe. Nolanahi ere, irakasle garenon ikuspegitik, ikerketak orpo orpo jarraitu behar dio ikastetxeetan egiten diogunari. Irakasleontzat ikerketen emaitzak eta argitalpenak gure jardunaren gainean hausnartzeko eta gure jarduna hobetzeko ikasbide eta bitarteko ezin hobeak direlako.

ERANSKINAK

A. ERANSKINA: Ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuekin lotura duten lege-arau atalak.

B. ERANSKINA: 323/2003 DEKRETUA, abenduaren 23koa, Hizkuntz Normalkuntzako Ulibarri programa arautzen duena.

C. ERANSKINA: GIZARTE-IRUDIKAPENAK

1. Galdetegia.
2. Interbentzio-neurriak

D. ERANSKINA: GELA-ARGAZKI GALDETEGIA

1. Ikastetxeetan erabilitako galdetegia
2. Aplikazio informatikoak emandako emaitzak

E. ERANSKINA: BI IKASTETXEEN ADIBIDEAK

F. ERANSKINA: GLOSATEGIA eta SIGLAK

A. ERANSKINA: Ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuekin lotura duten lege-arau atalak.

Ondo eta asko idatzi da jurilinguismoari buruz, hezkuntza-hizkuntza eskubideen ikuspegitik (Cummins, 1988, 2009; Tossi, 1988; Skutnabb-Kangas, 1988;), ikuspegi historikotik (Petschen, 1990), ikuspegi juridikotik (Bergara, 1996; Urrutia, 2005) edota 10/1982 legearen garapenaren ikuspegitik (Zalbide, 2007a, 2010). Gaude, ezagutza zientifikoa metatzen eta garatzen doan antzean, eskubideak ere, era horretan lortzen eta garatzen doazela, aurrekarietan oinarrituz, etengabe hedatuz, garatuz eta sakonduz munduan, Europan, Estatuan eta EAEn. Zehaztasun handiz azaldu ditu Zalbidek (2007a: 1318-1326; 2010: 35-54) Autonomia aurreko epealdian hasita gaur arteko arau-neurriak. Eranskin honetan, aldiz, horietariko batzuk baino ez ditugula aipatuko esan dugu dagoeneko; batez ere, ikastetxeetako Hizkuntza Normalkuntza Proiektuekin lotura zuzena aurreikusten zaien lege, dekretu, agindu eta zehaztapenen zatiak dira hurrengo orrietan agertzen direnak.

1. Espainiako Konstituzioaren 3. eta 141. artikulua hizkuntzen ofizialtasunaz (Estatuko Egunkari Ofiziala, 1978.02.05).

3. artikulua. *El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerlo y el derecho de usarlo. Las demás lenguas de España serán también oficiales en las comunidades autónomas de acuerdo con sus respectivos Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.*

141.1 artikulua. *Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:*

17º. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

2. Euskal Autonomi Estatutuaren 6. artikulua euskararen ofizialtasunaz eta 16. artikulua irakaskuntzaz (Eusko Kontseilu Nagusiaren aldizkari ofiziala, 1979.04.20).

6. artikulua:

6.1. *Euskarak, Euskal Herriaren berezko hizkuntza denez, hizkuntza ofizialen maila izango du Euskal Herrian gaztelaniarekin batera eta guztiek dute bi hizkuntzoko ezagutzeko eta erabiltzeko eskubidea.*

6.2. *Euskadiko erakundeek euskararen eta gaztelaniaren erabiltze ofiziala bermatuko dute, oraingo diglosi egoera gainditzeko neurriak hartuz eta bideak eratuz.*

6.3. *Eusko Biltzarrak bi hizkuntzok erabiltzea arautuko du, Euskadiko jendetza desberdintasun sozio-linguistikoa kontuan harturik eta oraingo diglosi egoera gainditzeko beharrezko bideak eratuz.*

6.4. *Ezingo da inor hizkuntzagatik bereizi.*

6.5. *Euskaltzaindia da euskarari dagozkionetan irizpen erakunde ofiziala.*

6.6. *Euskara ez da soilik autonomiadun herrialde honen ondasuna baita beste eusko jende-multzo eta herrialde mugakide batzuen ere. Horregatik, autonomiadun herrialde honek kultur lokarriak ezarri ahalko ditu beroriekin, ondasun hori zaindu eta bizteko.*

16. artikulua:

16.1. *Euskadik du bakarrik esku Irakaskuntza gaietan maila eta espezialitate guztietan, profesional heziketa ere bertan delarik, Konstituzioko 27. artikuluan aurkitzen diren*

printzipioak beste mugarik gabe; aipaturiko arauak aginte publikoei ezartzen dizkien betebeharrak Euskadik bere gain hartuaz, Konstituzioaren 149. artikuluko apartatu 1eko 30. zenbakia kontuan harturik onartzearen garrantziazat emango diren oinarritzko arauen arabera.

16.2. Estatu mailan balio izango duten akademiko eta profesional tituluak, Estatuak legeztatuko duen eran lortu, eman eta homologatuko dira.

16.3. Herritar guztien heziketa eskubidea garantizatuko dute eusko aginte publikoek, eta Eusko Biltzarraren lege batek erabakiko dituen alorrean irakaskuntzaren organizazio, gestio eta kontrolean demokratikoki parte hartuko dute.

3. Azaroaren 24ko 10/1982 Euskeraren Erabilpena Arauzkatzeko Oinarritzko Legea (EHAA, 1982.12.16).

Aintzin-idazpuruan (1.-4. artikuluetan)- Lege honen hedapena EAera mugatzen dela; Euskara dela Euskal Herriko berezko hizkuntza; EAEn hizkuntza ofizialak euskara eta gaztelania direla, eta EAEn hizkuntzagatik inor bereiztua ez izatearen erantzunkizuna herri-aginteei hartzen dutela.

Lehenengo idazpuruan (5. artikulua)- *Herritarren eta herri-agintarien eskubide eta eginbeharrak hizkuntzaren alorrean.*

*2. Euskal Herritarrei honako funtsezko hizkuntza-eskubide hauek aitortzen zaizkie: [...]
b. Ikasketak bi hizkuntza ofizialetan egiteko eskubidea.*

Bigarren idazpurua. Herri agintaritzaren jardunez:

Lehenengo atalburuan. Euskara Euskal Herriko Autonomia-Elkarteko lur-eremu barruko herri-arduradunen erabileraz. (6.-14. artikuluetan) – EAeko administrazioak egingo duen euskararen erabileraz.

Bigarren atalburuan. Euskararen irakaskuntzako erabileraz. (15.-21. artikuluetan)

15. artikuluan. Ikasle guztiei hezkuntza-maila berezitan, irakaskuntza euskaraz eta gaztelaniaz hartzeko eskubidea aitortzen zaie.

Horretarako Legebiltzarrak, edo hala badagokio Jaurlaritzak, elebitasuna arian-arian Euskal Herriko Autonomi Elkarteko hezkuntza-erapidetza osora hedatu dedineko xedezko neurri egokiak hartuko ditu.

16. artikuluan. 1. Unibertsitate ikasketetaraino eman dedin irakaskuntzan, aitak, kuradoreak edo hala egokituz gero ikasleak berak ikasketak egiteko aukeratu ez duen hizkuntza ofiziala erakustea nahitaezkoa izango da.

2. Hala ere, Jaurlaritzak ikastegi bakoitzean erabili beharreko hizkuntza-ereduak araupetuko ditu, guraso edo kuradoreen nahia eta eskualdeko gizarte-hizkuntzazko egoera kontuan harturik.

3. Herri-diruzko laguntza hartu eta araupeko irakaskuntza Elkartean ofizial ez den hizkuntza bat oinarri dela eman ditzaten norbanako-jabetzapeko ikastegiei, euskera eta gaztelania nahitaezko ikasgai gisa emango dituzte.

17. artikuluan. Jaurlaritzak, ikasle goiari nahitaezko ikastaldiak bukatzerakoan bi hizkuntza ofizialak erabiltzeko adina ezagutuko ditueneko segurantzaren emateko xedezko neurriak hartu eta euskera-giroa bermatuko du, barne nahiz kanpo-ekintzapidetan eta Ardularitzako jardun eta agirietan euskera agizko adierazpide eginez.

18. artikuluan. Irakasketa-egitamuak 15., 16. eta 17. ataletan jarritako helburuei egokitu zaizkie.

19. artikuluan. Irakasleen gaikuntzarako unibertsitate-eskolei irakasleak bere berarizkotasan eskatzen duenaren arauera euskaraz eta gaztelaraz erabat gai izan daitezela lortzeko egokitu dituzte bere ikasketak egiteko.

20. artikuluan. 1. Jaurlaritzak, irakaskuntza euskaraz hartzeko eskubidea egiteratzeko, irakasleak arian-arian gehiago euskalduntzeko bideak jarriko ditu.

2. Halaber, eta Lege honen 15. eta 16. ataletan oharmandakoa betetzeko, euskaraz jakitea nahitaezko izango duten lantoki edo irakaskuntza-gelak zehaztuko ditu.

21. artikuluan. *Bere ikasketak Euskal Herriko Autonomi-Elkartetik kanpo hasita eduki; edo bere ohizko egoitza Autonomi-Elkartean ez dutela egiaztatu dezaten ikasleei, euskera ikastea barkatu ahal izango zaie, horretarako jarri daitezten modutan.*

Hirugarren atalburua. Euskararen gizarte-adierazpideetako erabilera. (22.-25. artikulua)
Laugarren atalburua. Euskararen gizarte-erabilera eta erakunde-alorreko beste alderdi batzuk (26. -27. artikulua)

Azken erabakia.

4. Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua, Euskal Herriko unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan hizkuntza ofizialen erabilera araupetuz (EHAA, 1983.07.19).

Sarrera: Autonomi Estatutua, Euskal Herriko aniztasun soziolinguistikoa, indarrean zeuden irailaren 26ko 2.808/1980 eta abenduaren 30ko 3.195/1980 Errege Dekretuak eta azaroaren 24ko 10/1982 Legea kontuan hartuta honako hau dio:

Beharrezkoa da, beraz, aipatutako legezko erabakiez eta eskuratutako esperientziaz babesturik, Autonomi Elkarteko ikastetxe ez unibertsitariotan hizkuntza ofizialen erabilera – ikasgai zein ikasbide moduan harturik– arautzea.

Lehenengo atalburua. Klase-emankizunak (1.-7. artikulua). Bi hizkuntza ofizialek unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan izango duten trataera eta gutxiengo garapena. A, B eta D ereduak aipatzen dira eta deskripzioa eranskin I eta II an agertzen da.

Bigarren atalburua. Irakasleria (8.-10. artikulua). Bertan, irakasleek euskaraz irakasteko betebeharreko baldintzak aipatzen dira, eta irakasleen prestakuntza edota hobekuntza programak eskainiko direla agintzen da.

I. Eranskina. *Eskolaurrean eta oinarrizko hezkuntza orokorrean.*

A eredu. *–Irakasgai guztiak –euskera bera izan ezik- oinarriz gaztelaniaz landuko dira. Euskara irakasgai eran beste edozein gai bezala emango da, Hezkuntza eta Kultura Sailak erabaki dezan ordu-kopurua eskainiko zaiolarik astero eginkizun horri. OHOk goi-mailetan beste irakasgaietako zenbait gai ere euskaraz landu ahal izango dituzte, baldin eta ikasleak beren euskara mailaz nahiko trebaturik baleude.*

B eredu. *–Bai gaztelania eta bai euskara, biak beste irakasgaiak lantzeko erabiliko diren hizkuntzak dira. Gaztelania, berez, irakurketa-idazketa eta matematika bezalako irakasgaietarako erabiliko da. Euskara beste arloetako gaiak lantzeko: esperientziak, plastika eta dinamika bereziki. Euskara eta gaztelania irakasgai eran ere landuko dira, astero eginkizun horri Hezkuntza eta Kultura Sailak erabaki dezan ordu-kopurua eskaini beharko zaiolarik.*

D eredu. *–Irakasgai guztiak –gaztelania ezik- oinarriz euskaraz landuko dira. Euskara bera ere irakasgai moduan landuko da, astero eginkizun horri Hezkuntza eta Kultura Sailak erabaki dezan ordu-kopurua eskaini beharko zaiolarik. Gaztelania, eskolako beste edozein irakasgai bezala emango da eskolaketaren hasieratik.*

II. Eranskina. *B.B.B., U.B.I eta L.H.n.*

A eredu. *–Irakasgai guztiak, Euskal Hizkuntza eta Literatura eta Hizkuntza Berriak (Lenguas Modernas) izan ezik, oinarriz gaztelanian emango dira. Euskara irakasgai komun eta obligatorioa izango da, astero Hezkuntza eta Kultura Sailak ezarritako ordu-kopurua eskainiko zaiolarik. Euskararen ezaguera-maila on bat eskuratu duten ikastaldeekin zenbait gai euskaraz ere landu ahal izango dira.*

D eredu. *–Irakasgai guztiak, Gaztelania Hizkuntza eta Literatura eta beste Hizkuntza Berriak izan ezik, oinarriz euskaraz emango dira. Euskara ere, gaztelania legez, irakasgai gisa emango da, horretarako Hezkuntza eta Kultura Sailak ezarritako programa eta orduak jarraituz.*

5. Hezkuntza eta Kultura-Sailaren 1983ko Abuztuaren 1eko Agindua, uztailaren 138/1983 Dekretua, Euskal Herriko Autonomi Erkidegoko irakasmaila ez unibertsitarioan hizkuntza ofizialen erabilera araupetzen duena garatuz (EHAA, 1983.08.19).

Euskararen sarbidea. Euskara eta gaztelania irakasteredu ezberdinetan garatzen joateko neurriak.

Irakasleria. Irakasleriak euskara edo euskaraz irakasteko bete beharrezko baldintzak ezartzen dira eta baldintza horiek irakasleek bete ahal izateko 3.1. pasartean honako hau agintzen du:

Euskal Autonomi Erkidegoko ikastetxeetan lanean diharduen irakasle-jendea alfabetatu edo euskalduntzeko programa eratuko du Hezkuntza eta Kultura Sailak eta urtero-urtero beteko.

Programak, ordutegia, ebaluazioa eta ikasmateriala. Pasarte honetan ikasmaila ezberdinetan lortu beharrek helburuei egokitutako programa eta ordutegiak finkatzen dira. 5. pasartean ebaluazioa aipatzen da eta ikasmaterialari begira 6. pasartean honako hau agintzen du:

Hezkuntza eta Kultura Sailak behar diren neurriak hartuko ditu material didaktikoa dela medio euskarazko ikasketek ikasleriari gastu gehigarririk ekar ez diezaioten. [...] Guzti horretarako besteren artean, deialdi baten bidez euskarazko ikasliburugintzarako dirulaguntzak banatuko ditu urtero [... abrir una convocatoria para subvencionar la producción de libros escolares publicados en euskara].

Exentzioak. Zein egoeratan, zein kasutan eta zein balio-iraupen izango duten emango diren exentzioak ezartzen da.

Hezkuntza administrazioa eta eskolagiroa. Administrazioarekiko idatzizko harremanetan euskarazko erabilera eta barne nahiz kanpoko errotulazioa elebiduna arautzen da, eta 12. pasartean honako hau agintzen du:

Hezkuntza eta Kultura Sailak beharrezko neurriak hartuko ditu euskararen erabilera eskolagiroan bermatzeko, klase barruan nahiz klasez kanpoko ekintzetan ohiko adierazpide bihurtuz

6. 1992an Oinarrizko Curriculum Diseinuetan honako aipamen hauek egiten dira:

6.1. Haur Hezkuntzakoa: I. Sarrera orokorra atalean, 3. Etapako curriculumaren oinarriztapena 3.2 **Iturburu soziologikoan** (Eusko Jaurlaritza, 1992a: 26-27).

Euskal Autonomi Elkarteak egoera soziolinguistiko berezia aurkezten du. Lege mailan bi hizkuntzen ofizialtasuna aurki daiteke, euskara eta gaztelania, baina errealitatean euskara hizkuntza gutxiengotuztat hartzen da eta bere erabilera eremu guztietan berreskuratu eta normalizatzeko neurri bereziak behar direla aitortzen da. Euskararen Erabileraren Normalkuntza-Legea hiritarren eskubideak jasotzen dituen eta beroriek bermatzeko Erakundeek eta Administrazioak dituzten betebeharren oinarrizko lege-markoa da. Lege horretan eta bere ondorengo garapenean ezarria dago hezkuntza sistemak hezkuntza ez-unibertsitarioan ezaguera praktiko askia segurtatu behar duela. Horretarako, hezkuntza sistemaren barruan euskararen irakaskuntzaren trataera ezberdinak hautatzeko eskubidea ere aitortzen du.

Irakaskuntza elebiduna ezartzeak Euskal Autonomi Elkarteko ikasle guztiek derrigorrezko irakaskuntza amaitzerakoan bi hizkuntza ofizialak menperatzea eskatzen du. Hezkuntza elkartearentzat helburu honek zera esan nahi du: egoera berriei aurre egitea, hauek aztertzea eta mekanismo nahiz errekurso berriak praktikara eramatea, eta guzti hau ikuspegi bikoitz batetik egitea, hau da, soziokultural eta pedagogikotik.

6.2. Lehen Hezkuntzakoa: I. Sarrera orokorra atalean, 3. Etapako curriculumaren oinarriztapena 3.1.1 **Iturburu soziologikoan** (Eusko Jaurlaritza, 1992b: 24).

Euskal Autonomi Elkarteak bi Hizkuntzaren ofizialkidetasunak, Euskarak eta Gaztelaniak markaturiko egoera soziolinguistiko bat aurkezten du, lege-mailan, egoera erreal

batean islatzen dena, zeinean Euskara hizkuntza gutxiengotu eta eremu guztietan bere erabilera berreskuratu eta normaldua bermatuko duten neurri-sail bat behar duena bezala aitortzen den.

Euskararen erabileraren Normalkuntza-Legea hiritarren eskubideak jasotzen dituen eta beroriek bermatzeko Erakundeek eta Administrazioak dituzten betebeharren oinarritzko lege-markoa da. Lege horretan bere ondorengo garapenean ezarria dago hezkuntza sistemak Hezkuntza ez-unibertsitarioan ezaguera praktikoa askia segurtatu behar duela. Horretarako, hezkuntza sistemaren barruan Euskararen irakaskuntzaren trataera ezberdinak hautatzeko eskubidea ere aitortzen du.

6.3. Bigarren Hezkuntzako: I. Sarrera orokorra atalean, 3. Etapako curriculumaren oinarritzapena 3.1.1 **Iturburu soziologikoan** (Eusko Jaurlaritza, 1992c: 23).

Euskararen erabileraren Normalkuntza-Legea hiritarren eskubideak jasotzen dituen eta beroriek bermatzeko Erakundeek eta Administrazioak dituzten betebeharren oinarritzko lege-markoa da. Lege horretan bere ondorengo garapenean ezarria dago hezkuntza sistemak Hezkuntza ez-unibertsitarioan ezaguera praktikoa askia segurtatu behar duela. Horretarako, hezkuntza sistemaren barruan Euskararen irakaskuntzaren trataera ezberdinak hautatzeko eskubidea ere aitortzen du.

7. 237/1992 Dekretua, abuztuaren 11koa, Lehen Hezkuntzako Curriculumua ezartzen duena (EHAA, 1992.08.27).

Agintze-zatian.

4. Atalean, g.1. pasartean: *Euskaraz eta erdarazko ahozko nahiz idatzizko mezuak ulertu eta ematea, asmo eta komunikazio testuinguru desberdinetan.*

5. Atalean, *Euskararen erabileraren Normalkuntzari buruzko azaroaren 24eko 10/1982 Legearen 15etik 18ra bitarteko atalen arabera, Administrazioak hezkuntza sistema elebiduna gero eta gehiago itxuratze bidezko neurriak hartuko ditu, helburu hori lortzeko, curriculum-planteamendurik egokienak ezarri.*

8. 213/1994 Dekretua, ekainaren 21ekoa, Bigarren Hezkuntzako Curriculumua ezartzeari buruzkoa (EHAA, 1994.08.17).

Agintze-zatian

4. Atalean:

g) pasartean: *Kultur ondarea ezagutu, preziatu eta gozatzea eta hori zaintzen eta hobetzen ahalegintzea. Era berean, hizkuntza eta kultur aniztasuna herrien eta norbanakoien eskubide direla ulertzea eta eskubide horren aurrean nahiz hizkuntza normalkuntza prozesuak direla eta, interesa izatea eta errespetuzko jarrera hartzea.*

h) pasartean: *Euskaraz, gaztelera eta gutxienez atzerriko hizkuntza batez ahozko eta idatzizko mezu zuzenak ulertzea eta autonomiaz sortzea, eta hizkuntza horiek komunikatzeko, norbere pentsamendua antolatze eta erabileran inplikaturik dauden prozesuen gainean gogoeta egiteko erabiltzea.*

5. Atalean:

1. pasartean. *Euskararen erabileraren Normalkuntzari buruzko azaroaren 24eko 10/1982 Legearen 15-18 ataletan jasotakoaren arabera, hezkuntza-sistema elebiduna lortzeko behar diren neurri egokiak hartuko ditu Administrazioak; izan ere hori erdiesteko, curriculum-planteamendu egokiak ezarriko ditu ikasleek, derrigorrezko hezkuntza bukatu ostean, Autonomi Elkarteko hizkuntza ofizial biak menperatu ditzaten. Hori dela eta, euskara eta gaztelera Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan erabiliko diren irakaskuntza-programetan ezinbestez landu beharko dira, hizkuntza biak, bai idatziz eta bai ahoz ere, ulertu eta erabiltzeko gai izateko eta eguneroko harremanetan baliatu ahal izateko.*

I. Eranskinean. Gaztelania, Euskara eta Literaturari dagokion atalaren barne,

2. Helburu Orokorretan.

[...] *Bi hizkuntza hauetan helburu honen lorpen maila, ikasle bakoitzaren hasierako hizkuntza egoera eta ikastetxe bakoitzaren hizkuntza aukeren arabera izango da.*

3. Edukiak deritzon pasartean.

Arestiko atalean zerrendatutako helburu orokorrak Euskal Herriko Autonomi Elkarteko bi hizkuntza ofizialetarako berak dira, hau da, bertan jasotako gaitasunak H1 zein H2an garatu beharko dira, Autonomi Elkarteko errealitate soziolinguistikoak, egoera diglosiko bat islatzen duela ahaztu gabe, euskararen eta gazteleraren ezarpen gradu ezberdinekin, azken hau, oro har, gehiengoaren hizkuntza izanik [...] Hizkuntza arloko funtsezko helburua ikasleen komunikazio gaitasuna garatzea da, [...]. Gaitasun hau gehitzeko modu bakarra, elkarloturik doazen bi ardatzi eustea da: hizkuntzaren ERABILERA eta horri buruzko GOGOETA.

9. 1/1993 Legea, otsailaren 19koa, Euskal Eskola Publikoari buruzkoa (EHAA, 1993.02.25. 38 Alea).

I. Idazpuruan. Eskola publikoa ondo hornituta egotearen beharra aipatzen da berarekin lotuta dauden gizarte-sektoreek parte har dezaten eta ikastetxeek benetako autonomia izan dezaten.

II. Idazpuruan. Hezkuntza-eskubidea nola gauzatzen den arautzen da.

3. artikuluan, euskal eskola publikoaren helburuak arautzean 2. g) eta 2. h) pasarteetan honako hau dio:

g) Ikasle guztiek, baldintza beretan, derrigorrezko irakaskuntza-aldia bukatzean bi hizkuntza ofizialen ezagupen praktikoa izango dutela bermatzea, euskararen erabilera bultzatuz eta normalkuntzari lagunduz.

h) Euskal Herriko kide direnez ikasleek duten kultura-nortasuna mamitzen laguntzea, ikasleak beren geografiazko, gizarte-ekonomiazko eta kulturazko ingurumenean errotzea bultzatuz.

III. Idazpuruan. Euskara euskal eskola publikoan.

18. artikuluan. –Euskara eta gaztelania nahitaez sartuko dira euskal eskola publikoan gara daitezzen irakaskuntza-programetan, bi hizkuntzen ahozko zein idatzizko ulermena eta adierazmena benetakoa izan eta gutxienez ohiko harremanetarako eta erabilerarako hizkuntza gisa erabili izan daitezzen.

19. artikulua.- 1. Hezkuntza-administrazioa arreta bereziz arduratuko da aurreko atalean araututako helburua bete dadin.

2. Horretarako eta **12.** atalean ohartaraziko helburuetarako, urtero berrituko dira irakaskuntzaren programazio orokorraren esparruan ikasleen ikastetxeekiko hurbiltasunari buruzko irizpide orokorrak.

Halaber, hezkuntza-administrazioak laguntza eta lankidetzak eskatu ahal izango die gainerako administrazioei eta gizarte-erakundeei.

3. Irakaskuntzaren hizkuntza-plangintza Hizkuntza Politikarako Idazkaritza Nagusiak ezar dezan hizkuntza-plangintza orokorrarekin elkarlotuta egongo da.

4. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak egingo du irakaskuntza-alorreko hizkuntza-plangintza irizpide orokorren ezarpenaren jarraipena, hizkuntza-plangintza orokorraren jarraipenerako Hizkuntza Politikarako Idazkari Nagusiaren aginpideen kaltetan gabe.

5. Euskadiko Eskola Kontseiluak, Euskadiko Autonomi Elkarteko irakaskuntzaren egoerari buruzko urteko txostenean, atal berezia eskainiko dio aurreko atalean araututako helburuaren betetze-mailari. Atal horretan bertan, euskara derrigorrezko ikasgai baino ez den kasuetan euskara benetan ikaslarazteko eta erabilera bultzatzeko behar diren neurriei buruzko gomendioak emango ditu.

20. artikulua.- 1. Jaurlaritzak, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren proposamenez, dekretu bidez onartuko du hizkuntza-ereduen araubidea, lege honetan 47. atalean erabakitakoaren mende. Eredu horiek lan tresnak dira, 18. atalean finkatuko hizkuntza-normalkuntzaren helburua eta hezkuntza-sistema ororen berezko ikasketa-dukien eskurapena kasuan kasu ezkontzeko bide egoki diren neurrian.

2. Aurreko atalkian adierazten den aginpidea gauzatzean, Jaurlaritzak kontuan izango du ereduon hizkuntza- eta ikasketa-emankortasunaren guztizko ebaluazioa eta, hala badagokio, ikastetxeek, beren autonomia pedagogikoa erabiliz, aurkeztutako ekinbideena.

3. Atal honetako lehen atalkian aipatutako araua onartzeko jardunbidean Euskadiko Eskola Kontseiluaren aholkuak eta Hizkuntza Politikarako Idazkaritza Nagusiaren txostena hartuko dira kontuan.

21. artikulua. Jaurларitzak, hizkuntza ereduaren eskaintzaren plangintza zehazteko oinarritzko irizpideak arautuko ditu. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, gurasoen edo tutoreen nahia eta zonaldearen gizarte- eta hizkuntza egoera kontuan izanik, ikastetxe bakoitzean eman beharreko hizkuntza-ereduak izendatuko ditu.

Hezkuntza-administrazioak hezkuntza-maila batetik bestera igarotzean hizkuntza-ereduen aldaketa egiteko baimena eman ahal izango du, gurasoen edo tutoreen eskaera nahikoa izan eta plangintzak horretarako bide ematen badu.

22. artikulua.- 1. Euskal eskola publikoan, azaroaren 24ko 10/1982 Euskararen Erabilera Arauzkotzezko Oinarritzko Legeak eta lege honek zehaztutako helburuak lortzeko beharrezko diren giza eta gauzazko baliabideak izango dituzte ikastetxe guztiek.

2. Aurreko atalkian ezarritakoarekin bat etorritik, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak irakaslegoa euskalduntzeko plan urteanizta burutuko du. Plan horrek izaera malgua izango du eta urtero berraztertuko da, eta gauzatzean irakaslegoa bere borondatez horri atxikitzeko ahaleginak egin eta hauen lan-baldintzak errespetatuko dira. Planak zein beronen berrazterketek Euskadiko Kontseiluaren txostena beharko dute.

3. Irakaslegoa euskalduntzeko planak, gutxienez, honako osagai hauek izango ditu:

- a) Euskarazko eta euskararen irakaskuntzako eskariaren aurrikuspena.
- b) Horren ondorioz, euskaraz eta euskara irakasteko gaitasun bereziko irakaslegoaren premien kalkulua.
- c) Irakaslegoaren presta-berritze eta euskalduntze-premien haztapena.
- d) Aurreko atalkietan zehaztutako jarduera guztiak burutzeko beharrezko diru-baliabideen aurrikuspena.

23. artikulua.- Azaroaren 24ko 10/1982 Euskararen Erabilera Arauzkotzezko Oinarritzko Legearen 17. atalak ohartemandakoa betetzeko, autonomi administrazioak beharrezko neurriak hartuko ditu euskal eskola publikoko ikastetxeetako jardueretan euskararen ingurune-erabilera segurtatzeko, eskolako eta eskolaz kanpoko ekintzetan eta eskolaren jarduera osoan euskararen erabilpena ahalbideratzeko xedez.

III. Atalburuan. Pedagogiazko autonomiaz

46. artikulua. -1. Ikastetxeko hezkuntza-proiektuak eskola-elkarteko arloek aukeratutako hezkuntza-mota adierazten du, eta ikastetxearen jardueren bidez lortu nahi diren baloreak eta oinarritzko helburuak zehaztuko ditu.

Hezkuntza-proiektua bateratzailea izango da, berezikeriarik eza eta hezkuntza-bateratzailea izanik funtsezko baloreak.

2. Hezkuntza-proiektuan ondorengo zehaztasunak jasoko dira gutxienez:

- a) Hezkuntza-helburuak zehazteko kontuan hartzen diren ingurunearen eta gainerako baldintzen zehaztapena.
- b) Ikastetxearen jarduera mugatuko duten oinarritzko helburuak eta lehentasunak; besteak beste, ondorengoak jasoko dira: [...]
 - Inguruneko gizartearekiko lotura-harremanak. [...]
 - Euskararen erabileraren normalkuntza lortzera bideratutako jarraipideak.

10. Euskara Biziberritze Plan Nagusia 1998-2008 (Eusko Jaurларitza, Kultura Saila, Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza (1999: 50-52).

Helburu nagusia:

Euskara, belaunez belaun eta etenik gabe, ondorengoetaraztea. Euskararen geroratzea, familiaren, eskolaren eta helduen euskalduntze-alfabetatzearen bidez eta hizkuntza bera osatuz, aberastuz eta hobetuz lortzen da, batez ere.

Eskolak izan duen eragina azpimarratzen da eta egitasmoak hiru azpimultzotan banatzen dira:

Hizkuntza-politikaren arloan garatutako ekimenen eraginik aldekoena hezkuntza-arloan antzeman da, hain zuzen ere, EAEko eta Nafarroako Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan. EAEn, irakaskuntza-sistemako B eta bereziki D eredu onarpenari esker gertatu da euskararen areagotzea gazteen artean. Beste aldean, berriz, Iparraldea dago; [...]. Diru publikoz finantzatutako euskarazko irakaskuntza ezinbesteko da euskararen jarraipenerako Iparraldean. Eskolatik eta unibertsitatetik baztertzen den hizkuntzak ez du iraupenik.

Irakaskuntza sisteman sartzear dauden haurren gurasoei zuzendutako komunikazio ekintza zehatzak gauzatu (gutunak, hitzaldiak,...) irakaskuntza eredu desberdinen helburuak azalduz.

Euskaldunen portzentajea altua duten udalerrietako ikastetxeekin elkartrukaketak egin, gune erdaldunagoetatik gune euskaldunagoetara, gune erdalduneko eskolumeek beste errealitate soziolinguistiko bat ezagutu dezaten

Lanbide Hezkuntzako zentroetan euskara sustatzeko laguntza ematea

Egitarau zehatzak eratu eskolaz eskola, irakaskuntzarako ez ezik eskolako ekintza guztietako harreman-hizkuntza ere izateko, bai eta euskararekiko atxikimendua eta euskaraz bizitzen lagunduko duten ohiturak bultzatzeko ere.

Eskola barruko eta kanpoko komunikazioan (inprimakiak, bilera aktak, zirkularra,...) euskara erabiltzeko laguntzak eskaini

Ikastetxeetan euskararen normalkuntza planak martxan jartzeko eta daudenetan garatzeko laguntzak eskaini

Ikastetxeen errotulazioa era egokian jartzeko laguntza

Eusko Jaurlaritzak, foru-aldundiak eta bestelako erakundeek (Europako Batzordeak, Europako Kontseiluak,...) hizkuntzak sustatzeko kudeatzen dituzten programen eta dirulaguntzen berri eman

Ahozko adierazmena indartzeko ekintzak burutzeko laguntza ematea

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak kudeatzen dituen Euskal Girotze Barnetegiak eta Euskal Girotze Egonaldiak izeneko programen berri ematea eta horietan parte hartzeko animatu eta eskaera bideratzeko laguntza ematea

Ikasgelaz kanpoko ekintzetan euskararen erabilera areagotzeari begira, Eusko Jaurlaritzak horretarako duen programaren berri ematea eta horretan parte hartzeko laguntza eskaini

Irakurzaletasuna bultzatzeko dauden ekimenen berri ematea eta horiek gauzatzeko beharrezkoak diren baliabideak edo laguntza eskaini

“Euskara Zine Aretoetara” programan parte hartzera animatu eta hori gauzatzeko beharrezkoak diren baliabideak eskaini (zine aretoa, sarrerak merkeagotzeko dirulaguntzak, esku-orriak prestatzea...)

Eskolaz kanpoko erabilera-esparruekin (herria-auzoa-lagunartea-aisia) zubiak egiteko euskara-batzordeak osatu.

Euskalgintzako taldeak bilduko dituen egiturak antolatu eta martxan jarri

Euskararen erabilera bultzatuko duen Euskararen Batzordean ikastetxearen presentzia bermatzea

B. ERANSKINA: 323/2003 Dekretua, abenduaren 23koa, Hizkuntz Normalkuntzako Ulibarri programa arautzen duena.

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA

323/2003 DEKRETUA, abenduaren 23koa, Hizkuntz Normalkuntzako Ulibarri programa arautzen duena.

Euskararen erabilera normaltzeko azaroaren 24ko 10/1982 Oinarri Legeak, bere bigarren kapituluan, euskararen eskola-munduko erabilera du xede. Lege horrek honako betebeharra ezartzen dio Eusko Jaurlaritzari: eskola-munduko euskal giroa bermatzea eta ikastetxeen barne- nahiz kanpo-jardueran euskara adierazpide normal bihurtzea.

Horixe bera baieztatzen da 1983ko abuztuaren 1eko Aginduan. Agindu hori uztailaren 11ko 138/1983 Dekretuaren garapeneko da: dekretu horrek araupetu zuen hizkuntza ofizialen erabilera irakasmunduan. Azkenik, otsailaren 1eko 1/1993 Legeak, Euskal Eskola Publikoari buruzkoak, bere 23. atalean berrestsi egin du aurrekoa.

Lege-oinarri horiek guztiak gauzatzeko hainbat neurri hartu izan dira harrezkero. Hezkuntza-munduko arlo guztietan ahalegin eta lorpen handiak egin dira, besteak beste irakasleen eta ikasmaterialen prestakuntzan, berariazko curriculumean, didaktikan eta aholku-orientabideen lanketan. Jarduera horietariko gehienak, halaber, euskara ikasi/irakasteari begira, edota gaiak euskaraz ikasi/irakasteari begira, egin izan dira.

Ikasleen erabilerari begira ere eratu dira, horrezaz gain, hainbat programa. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak bideratutakoen artean, berariaz aipatzekoak dira Hezkuntza Berriztatze Zuzendaritzaren Euskara Zerbitzuko NOLEGA ataletik ikastetxeei eskaini zaizkien programak: hizkuntzaren erabilera bera bultzatzekoak (Eskola-antzerkia, Bertso-lanketa, Kantagintza, IKE, EGE edota IKABILeko laguntza-deialdiak eta Euskal girotze-barnetegiak), kalitatea sustatzekoak (Urruzuno eta Barriola lehiaketak) eta hainbat elkarterekin egindako hitzarmenak (Idazleak Ikastetxeetan, Euskara Zine Aretotara).

Didaktikaren eta ikasleen erabileraren arlo horietan aurrera egin ahala, arlo bietan hobekuntza nabariak egiteko premia begien bistatik galdu gabe ere besterik da gero eta beharrezkoago: hezkuntza-elkarteko partaide helduen arteko harreman-bizitzan eta bertatik kanporako proiektzioan euskarak duen lekua sendotzea. Horretarako urratsak eman beharra gero eta argiago ikusten du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak.

Autonomi Elkarteko unibertsitateaz besteko ikastetxe publikoetako irakasleen ordezkariekin 1996-97 ikasturterako egindako Akordioak zera zehaztu zuen: EAEko ikastetxeetan hizkuntz normalkuntzako 20 proiektu ezarriko zituela Hezkuntza Sailak indarrean, saiakuntza gisa, ikastetxeko hizkuntz proiektuak egiteko eta abiarazteko oinarri izan zitezen.

Egin ere halaxe egin zen Autonomi Erkidegoko hiru lurraldeetako 20 herri-ikastetxetan eta 3 ikastetxe pribatutan. Hasiera-hasieratik ikusi zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, aurrerapausoak sare bietan emateko beharra. Esperientzia horietatik abiatuta, eta egindakoen on-gaitzak baloratu ondoren, ikastetxeetako hizkuntz proiektuak egin eta abiarazteko deialdi irekia egin zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak 1997ko maiatzaren 8an (maiatzaren 16ko EHAA). Deialdi horretara 246 ikastetxe bildu ziren, eta

horietatik 240 ikastetxe hizkuntz normalkuntzako proiektua aurkeztera iritsi.

1998an deialdi berria egin zen, beste hainbat ikastetxeri hizkuntz normalkuntzako programan sartzeko aukera emanaz. Bigarren deialdi horren bidez beste 68 ikastetxe gehitu zitzaizkion programari. Horren ondorioz 308 ikastetxek osatu zuten programa, 1998-99 ikasturtearen hasieran.

Programa honek eragin sendoa izan dezake EAEko eskola-sistemaren etorkizunean eta euskararen indarberritze-saioan. Horrezaz guztiaz jabeturik, ezinbestekoa ikusten da hizkuntz normalkuntzaren programa osoa arautzen duen lege-izaera osatu, eguneratu eta zehatz-mehatz egituratzea. Dekretu honek legezko egitura hori eratzea du xede, programa osoa arautuz eta berak dituen berariazko denbora- ezaugarrietara egokituz.

Hizkuntza gutxituen kasuan, eta halakoxe egoeran gaude euskaldunok, normalkuntza ez da berez datorren egoera. Berariaz landu eta etengabe garatu behar den arloa da, aitzitik. Hizkuntz normalkuntzako proiektua egitea eta garatzea, hezkuntza mundura mugatuz, EAEko ikastetxe guztiei dagokien eginkizuna eta eskubidea da. Programa horren motoreak ikastetxean bertan dago. Ikastetxeetako normalkuntza-proiektuak dira, izan, programa osoaren ardatz. Osatu eta egituratu nahi den programa bera, hortaz, gure eskolaren funtsezko zutabe gisa gauzatu nahi da.

Programa hau ez da hiruzpalau urtetarako planteatzen den esperimendua, eskolaren laguntzaz ikasleak euskalduntzeko ahalegin osoaren beharrezko osagarri finkoa baizik.

Esandako guztia kontuan izanik, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuak hala proposaturik, Euskadiko Eskola Kontseiluaren eta Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzaren gomendio-irizpen jaso ondoren, Aholku Batzorde Juridikoa entzunda eta 2003ko abenduaren 23an Gobernu Kontseiluaren bileran aldeztatik eztabaidatu eta onartu ondoren, honako hau

XEDATU DUT
I. KAPITULUA
XEDAPEN OROKORRAK

1. artikulua.– Xedea.

Ikastetxeetako hizkuntz normalkuntzako ULIBARRI programa arautzen du Dekretu honek: helburuak, eragin-esparruak, parte hartzeko prozedurak eta irizpideak, bai eta programan sartuta dauden hizkuntz normalkuntzako proiektuen jarraipenerako eta ebaluaziorako moduak.

2. artikulua.– Hizkuntz Normalkuntzako ULIBARRI programa.

Ondoko eragile hauek bat egiten dute ULIBARRI programan: Hezkuntza Administrazioak, ikastetxeek eta ondoko artikuluan zehazten diren EAEko unibertsitateaz kanpoko ikastetxe publiko zein kontzertatuetako hizkuntz normalkuntza proiektuen garapenean diharduen edozein eragilek.

3. artikulua.– ULIBARRI programan diharduten ikastetxeen hizkuntz normalkuntzako proiektuak.

1.– ULIBARRI programako ikastetxeen hizkuntz normalkuntzako proiektuek euskararen

erabilera indartzea dute helburu nagusi. Programan sartu nahi duten ikastetxeek, hortaz, beren hizkuntz normalkuntzako proiektua eratu beharko dute. Proiektu orok ondoko puntuok izan beharko ditu:

- a) Bere esparruko hizkuntz erabileraren egoera aztertzea, lan-eremu gisa ikastetxearen eragin-esparrua hartuz.
- b) Ikastetxe barruan eta eskola-giroan euskararen erabilera, hitzez eta idatziz, areagotzeko urrats zehatzak.
- c) Helburu eta epe zehatzak, beraien jarraipena eta ebaluazioa egin ahal izateko.
- d) Kasuan kasuko organoaren onespenez ezarritako helburuetara iristeko neurriak nola hartu finkatzea. Neurri horiek eskola-elkarte osoari eragiten badiote, elkartearen onspena eta berariazko konpromisoa izan beharko dute aldez aurretik.
- e) ULIBARRI programaren baitan antola daitezkeen prestakuntza-saio, mintegi edota hizkuntz normalkuntzako ikastaroetan ahal den neurrian parte hartzeko konpromisoa hartzen duten irakasleak izendatzea, betiere beraien aldez aurreko onespenearekin.
- f) Arian-arian, norbere hizkuntz gaitasuna hobetzeari begira egin daitezkeen prestakuntza-saioetan aritzeko prest dagoen pertsonal ez irakaslea, administraziokoa eta kudeaketakoa, jantokikoa eta beste zerbitzu batzuetakoa, kontuan hartzea.
- g) Ikastetxearen hizkuntz normalkuntzan arituko diren pertsonak izendatzea, batez ere arduradun teknikoa eta Hizkuntz Normalkuntzako Batzordearen kideak, betiere beraien aldez aurreko onespenearekin.

2. Hizkuntz normalkuntzako proiektua garatzea eta jarraipena egitea ikastetxearen Hizkuntz Normalkuntzako Batzordeari dagokio.

II. KAPITULUA BETEBEHARRAK ETA LAGUNTZAK

4. artikulua.– Ikastetxeen betebeharrak.

ULIBARRI programan sartzen diren ikastetxeek honako betebehar hauek dituzte:

- 1.– Ikastetxearen Hizkuntz Normalkuntzako Batzordea eratzea.
- 2.– Hizkuntz normalkuntzako proiektua ikastetxearen hezkuntza-proiektuan, curriculum-proiektuan, hizkuntz proiektuan, ikasturteko planean zein oroitidazkian txertatzea.
- 3.– Ikasturtero hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoa izendatzea, bere dedikazio-ardurak zehaztuz. Ikastetxe horretako irakasle bat izango da arduradun tekniko hori. Irakasle horrek bere gain hartuko du proiektua kudeatzea, eta proiektuaren ardura teknikoa. Programa horretara biltzen diren ikastetxeekin antolatutako eskualdeko gunebileretan, edo gai horretarako Sailak begiz jotako beste lekuren batean, parte hartuko du. Arduradun teknikook eskuartean dituzten lanen berri emango diote elkarri, dokumentazioa barne. Berritzeguneen zein programaren

gainontzeko aholkularien laguntza jasoko dute.

4.– Hizkuntz normalkuntzako proiektua (HNP) aztertu, eguneratu eta bere jarraipena egitea.

5.– Proiektu hauen ebaluaziorako Sailak finkatutako prozeduran zuzen-zuzenean parte hartzea, eskatzen zaizkion datuak eskainiz.

6.– Beren euskara-maila hobetu, zuzendu eta aberasteko ikastaroetan parte hartuko dute ikastetxeko irakasleek. Bestelako prestakuntza-ikastaroak ere euskaraz hartuko dituzte nagusiki, halakorik eskaintzen denean.

5. artikulua.– Administrazioaren betebeharrak eta laguntzak.

ULIBARRI programan dauden ikastetxeei honako lagungarri hauek eskainiko dizkie Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak:

1.– Hizkuntz normalkuntzako proiektua eta jarraipena egin ahal izateko laguntza. Baliabide bi erabiliko dira horretarako: batetik Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren beraren laguntza-zerbitzuak; bestetik hizkuntz normalkuntzarako aholku-elkarteak. Berritzeguneen hizkuntz normalkuntzako teknikariek hurbileko aholkularitza eskainiko diete ikastetxeetako hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoei. Gune-bileretan, horrezaz gainera, Autonomi Elkarteko aholku-elkarteen laguntza ere jaso ahal izango dute arduradun tekniko horiek.

2.– Bere zereginei aurre egin ahal izateko ordu-liberazio jakina ikastetxeko HNATak (hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoak) izango du bere irakaslanean. Ordu-kopurua Dekretu honen 16. artikuluan zehaztutakoaren arabera izango da eta ondoko ezaugarriak izango ditu ikastetxearen titularitatearen arabera.

a) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren titularitatepeko herri-ikastetxeetan HNATak astean zehar izango duen ordu-dedikazioa kontuan hartuko du Sailak. Gainontzeko programen lan-kargaz eta ohiko ratioez gainera gehigarriko kontaketa ekarriko du HNATa programa honetan ari izateak.

b) Sailarenak ez diren ikastetxeen kasuan, aldiz, diru-laguntzaren bidez aurre egingo dio Sailak ordutan sortzen den gainkarga horri. Diru-laguntza hori, kopuruz, herri-ikastetxeetan bezalako dedikazioa eskaintzeko behar adinakoa izango da. Ikastetxe bakoitzari dagokiona Dekretu honetako 17. artikulua 2. atalean ezarritako eran kalkulatu da. Programan sartzearekin batera aginduta dago diru-laguntza hori eta ikastetxeak programan jarraitzen duen bitartean bere horretan jarraituko du. Ordainketak bi epealdi izango ditu: lehena ikasturtearen hasieran; bigarrena ikasturte horren amaieran. Ordainketa horiek egin ahal izateko, aurretik jasotako laguntza helburu honetarako erabili izana justifikatu beharko du ikastetxeak. Horretarako oroitidazki zehatza aurkeztu beharko du ikastetxeak, asteko dedikazio-orduen erabilera azalduz. Jarraipen Batzordeari (JABari) dagokio aldeko edo aurkako txostena egitea, jasotako justifikazioak oinarri hartuz eta, hala behar izanez gero, kontu-garbitze horri berariazko azalpenak edo ikuskatze-lanak gehituz. Diru-laguntza hori bateraezina da ordu horientzat emandako beste edozein diru-laguntzarekin. Helburua behar bezala betetzen ez bada, jasotako diru-laguntza itzuli egin beharko da abenduaren 17ko 698/1991 Dekretuaren arabera; dekretu horren bidez, Euskal Autonomia Erkidegoaren aurrekontu orokorren kontura emango diren diru-laguntzen bermeei eta itzulketei buruzko araubide nagusia finkatzen da, diru-laguntzen kudeaketan

parte hartuko duten entitateek bete beharreko baldintzak, horien araubidea eta betebeharrak ere aipatzen direlarik.

c) Deialdi honen bidez jasotako diru-laguntzei buruz Ekonomi Jarraipenerako Bulegoak edota Herri Kontuen Euskal Epaitegiak bere fiskaltza-lanaren ildotik eskatzen duen informazio oro eskaintzera behartuta dago laguntza-jasotzailea.

3.– Programan ari diren ikastetxeek ondoko aitortza izango dute, ikasturtero, ikastetxeko prestakuntza- edo berrikuntza-saio gisa: hizkuntz normalkuntzako arduradun tekniko izateak 90 orduko aitortza izango du; Hizkuntz Normalkuntzako Batzordearen kide izateak, berriz, 60 orduko aitortza, kide hori ikastetxeko irakasle baldin bada.

4.– Aurreko puntuan azaldutako laguntzaz gainera berriazko materiala ere eskainiko zaie ikastetxeei. ULIBARRI programak sortzen eta biltzen duen materiala, konkretuki, ikastetxeen eskura jarriko du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. Material horiek txukuntzeko, web-guneratzeko eta, hala dagokionean, argitaratzeko ardura ere bere gain hartzen du Sailak.

5.– Hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoarentzat, irakasleentzat eta Hizkuntz Normalkuntzako Batzordeko kideentzat ikastaroak, mintegiak eta prestakuntza-bideak eratuko ditu Sailak, GARATU edo IRALE programen bidez. ULIBARRI programaren aholku-elkarteek ere prestatu ahal izango dituzte prestakuntza-saio horiek. Berritzeguneen prestakuntzarako baliabideak ere erabili ahal izango dira hartarako.

6.– Programa horretan diharduten guztien prestakuntzari berebiziko garrantzia eskainiko die Sailak. Ondoko gai hauek landuko dira, besteak beste: goi-mailako hizkuntz gaitasun praktikoa, soziolinguistika-jakintza, curriculumaren euskal dimentsioa, glotodidaktika-jakintza, egungo euskalgintzaren ezagutza eta giza baliabideen gestioa. Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaritzari dagokio prestakuntza-sorta hori finkatzea, ziurtagiriak homologatzea eta prestakuntza-bideak erraztea.

7.– ULIBARRI programan sartutako ikastetxeek euskararen erabilera eta kalitatea indartzeko egiten dituzten ahaleginak berriaz babestuko ditu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. Ahal den neurrian, horrezaz gainera, euskararen erabilera zabaldu eta sendotzeko ekimenak baloratzeko irizpideetan lehentasuna emango zaie ikastetxe horiei. Aurreko urteetan egindako ahaleginak ere kontuan hartuko dira.

8.– Ikastetxeak hornitzeko egiten dituen deialdietan, eta modu berezian hezkuntza-softwareaz hornitzekoetan, euskarazko bertsioa aukeran izatea bermatuko du Sailak.

9.– Hizkuntz normalkuntzaren inguruko dokumentazio teknikoa sortu, bildu eta banatzea bultzatuko da. Besteak beste, ondoko gai hauek antzematen dira aztergai: eleaniztasuna, elebitasuna hizkuntzen arteko ukipen-egoeran, hizkuntz plangintza eta hizkuntzaren erabilera sendotzea.

III. KAPITULUA

PROGRAMAREN ANTOLAMENDU-EGITURA ETA FUNTZIOAK

6. artikulua.– Programaren antolamendu-atalak.

Dekretu honen garapenezko arauetan ezarritako atalak eta, nolana ere, ondoko atal hauek ditu

ULIBARRI programak:

1.– Ikastetxean:

- Hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoa (HNAT)
- Ikastetxearen Hizkuntz Normalkuntzako Batzordea (HNB)

2.– Berritzeguneetan:

- Berritzeguneko hizkuntz normalkuntzako teknikaria (HNT)
- Berritzeguneko hizkuntz normalkuntzaren programa-arduraduna (HNA)

3.– Hezkuntza administrazioan:

- Jarraipen-batzordea (JABA)
- Euskara Zerbitzuko NOLEGA atala

4.– Bestelakoak:

- Ulibarri programaren aholku-elkarteak

7. artikulua.– Kide anitzeko organoen osaera.

1.– Ikastetxeko ordezkotza-organo gorenak finkatuko du Hizkuntz Normalkuntzako Batzordearen osaera. Horretarako kontuan izango ditu hizkuntz normalkuntzako proiektuaren eragin-esparruak. Horren arabera, batzorde hori irakasle hutsez osatua egongo da edota gurasoek, ikasleek eta pertsonal ez-irakasleak ere parte hartu ahal izango dute. Ikastetxearen Zuzendaritzako kide bat bederen batzorde horretako kide izan dadin saiatu behar da. Halaber, batzordearen osaeran hainbat arlotako irakasleak biltzeko ahalegina egingo da.

2.– Programaren Jarraipen-Batzordearen kideak eta ordezkokoak Hezkuntza sailburuordeak izendatuko ditu. Ondoko hauek osatuko dute batzordea:

–Lehendakari: Hezkuntza Berriztatze zuzendaria.

–Batzordekide:

- a) Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Euskara Zerbitzuaren burua.
- b) NOLEGA ataleko bi teknikari.
- c) Berritzeguneetako hiru aholkulari tekniko (HNT).
- d) Hizkuntz normalkuntzaren alorrean itzala duten adituak. Gutxienez bi izango dira, eta gehienez bost.

–Idazkari: aurreko b) atalean aipatutako NOLEGako teknikarietako bat.

8. artikulua.– Funtzioak eta funtzionamendu-arauak.

ULIBARRI programa osatzen duten antolamendu-atalek Dekretu honetan eta berau garatzeko arauetan aurreikusitako funtzioak, lan-bilerak, prestakuntza-saioak, urteko plana eta, oro har, funtzionamendu-modua izango dituzte.

**IV. KAPITULUA
SARBIDEA, JARRAIPENA ETA IRTEERA**

9. artikulua.– ULIBARRI programan sartzeko eta bertan jarraitu ahal izateko baldintzak

ULIBARRI programan sartu nahi duten ikastetxeek hizkuntz normalkuntzako proiektua egin beharko dute, betiere Dekretu honen 3. artikuluan eta, hala badagokio, berau garatzeko araubidean zehaztutakoaren ildotik. Prestakuntza- eta berrikuntza-saioak egiteko Sailak dituen laguntza-deialdietara aurkeztu daiteke ikastetxea proiektua egiteko garaian, betiere horretarako ezarritako baldintza eta arautegiaren arabera.

Dekretu honen 4. artikuluan eta garapenezko arauetan ezarritakoak ezinbesteko betebeharrak dira, orobat, programan sartzeko edota bertan jarraitu ahal izateko.

10. artikulua.– Sartzeko eskabidea

Urtero, martxoaren 1a baino lehen, programan sartu nahi duten ikastetxeek horretarako eskabidea aurkeztu beharko dute. Ondoko dokumentuok erantsiko zaizkio eskabideari:

- a) Ikastetxearen hizkuntz normalkuntzako proiektua.
- b) Proiektuak ikastetxearen ordezkotza-organo gorenaren onespena duela adierazten duen froga-agiria.
- c) Hizkuntz normalkuntzako proiektua burutu artean ikastetxeak egin duen ibilbidea zehazten duen oroitidazkia.
- d) Proiektua burutzeko aholkularitza teknikoa izan duten ikastetxeek dagokien aholku-elkarteak sinatutako irizpen-txostena erantsi beharko dute. Aholkularitza hori gabe osatu diren proiektuak Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren teknikariek aztertuko dituzte.

11. artikulua.– Dirubideak.

Dekretu honen 5.2.b) artikuluan zehazten diren diru-laguntzei dagokienez, Euskal Autonomia Erkidegoko aurrekontu orokorretan edota aurrekontu-izaera duten bestelako lege-arauetan ezarritako aurrekontu-kredituetatik etorriko dira horretarako dirubideak. Aurrekontu-urte batean eman daitekeen diru-laguntzak ezin izango du gainditu aipatutako zenbatekoa, ez eta indarrean dagoen legeriaren arabera aurrekontuetan kasuan-kasuan gerta daitekeen eguneratzea.

Publizitate-printzipioa betetze aldera urtero, lehenengo bi hilabeteetan EHAAan argitaratuko den Aginduaren bidez, Dekretu honetan aurreikusitako laguntza-lerroei aurre egiteko zenbateko

kreditua dagoen jakinaraziko du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuak. Nolanahi ere, ikastetxe berriak programaren baitan hartzeko lehiaketa-bidea erabiliko da arau orokor gisa. Lehendik programaren barnean daudenekin, aldiz, prorrateo-bidera joko da baldin eta dirubideak ez badira aski aurrez finkatutako zenbatekoei aurre egiteko.

12. artikulua.– Eskabideen onespena.

1.– Urtero, lehen hiruhilekoan, martxoaren 1a baino lehen aurkeztutako eskabideak aztertu eta baloratuko ditu Jarraipen Batzordeak. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuak agindu bidez ezarritako irizpideen arabera egingo dira balorazio hauek.

2.– Jarraipen Batzordeak proposamena helaraziko dio Hezkuntza sailburuordeari eta honek, proposamen hori eta aurrekontu-aukerak kontuan hartuta, dagokion erabakia hartuko du. Ebazpen hori urte bereko maiatzaren 15erako argitaratuko da beranduenik EHAAn. Erabaki horretan zehaztuko da hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoaren ordu-dedikazioa.

3.– Baldin eta aurreko atalean ezarritako irizpideen arabera Jarraipen Batzordeak proposatutako ikastetxe guztiak programaren baitan hartzea ezinezkoa balitz, artikulua honen lehen atalean aipatzen diren irizpideak aplikatuz balorazio handiena lortu duten ikastetxeak onartuko dira.

4.– Onartutako ikastetxeen sarrera hurrengo ikasturtearen hasieran hezur-mamituko da.

5.– Baldin eta bigarren atalean adierazitako egunetik aurrera hiru hilabete pasatzen badira ebazpena argitara eman gabe, eskabideak ezetsizat joko dira, Herri Administrazioen Araubide Juridikoaren eta Administrazio Prozedura Erkideari buruzko azaroaren 26ko 30/1992 Legearen 44.1. artikuluan ezarritakoaren ildotik, Administrazioak espresuki ebazteko duen obligazioa baztertera utzi gabe.

13. artikulua.– ULIBARRI programan jarraitzea eta baldintzak aldatzea.

1.– Jarraipen Batzordearen proposamena kontuan hartuta, ULIBARRI programan jarraitzen duten ikastetxeen zerrenda erabaki eta argitaratuko du Hezkuntza sailburuordeak, urtero, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian. Erabaki horrek jasoko ditu ikastetxearen izaera juridikoaren aldaketarik suertatuz gero egin beharreko egokitzapenak, hala nola ikastetxeak bat egitea edo banatzea, izenez aldatzea eta antzekoak, betiere ikastetxea entzun ondoren. Halaber, erabaki horrek jasoko du 5.2.b) artikulua ildotik eta aurreko artikuluan ezarritako epean erabakitako diru-laguntzan egon litezkeen egokitzapenak, baldintzen aldaketak hala eskatzen duenean, Euskal Autonomia Erkidegoko Herriogasuntza Nagusiaren antolarauerei buruzko Legearen 49.12 artikulua ildotik.

ULIBARRI programan sartuta egon eta irtetea espresuki eskatzen ez duen ikastetxeak bertan jarraitzekotan dela ulertuko da. Dekretu honen 5.2.b) artikuluan aipatzen diren ikastetxeek, hala ere, aurreko artikuluan ezarritako epean diru-laguntzarako berariazko eskabidea egin beharko dute.

Herri Administrazioen Araubide Juridikoaren eta Administrazio Prozedura Erkideari buruzko azaroaren 26ko 30/1992 Legearen 44.1. artikuluan ezarritakoarekin bat, eskabideak ezetsizat joko dira baldin eta EHAAn ebazpena argitaratzeko ezarritako epea pasa eta hiru hilabetean ebazten ez badira.

2.– Jarraipen Batzordeak antzemango du, helburuak arian-arian lortzeari dagokionez zein ikastetxe dauden hala-hola, norabide argirik gabe edo zehaztasun faltan. Egoki deritzon irizpenak eta proposamenak egingo ditu halakoetan. Egoera hori onbideratzen laguntzeko proposamen zehatzak ere egin ditzake Jarraipen Batzordeak.

14. artikulua.– Programa uztea eta kanporatzea.

1.– ULIBARRI programan dagoen ikastetxe orok programa utzi ahal izango du. Berariazko jakinarazpena egin beharko du horretarako, ikastetxeko ordektza-organo gorena ados dagoela frogatzen duen agiria erantsiz. Sailak, dagokion erabakiaz, ULIBARRI programatik kanpora utziko du ikastetxea.

2.– Ikastetxe batean gabezia edo zuzendu-behar nabariak antzeman ondoren, Jarraipen Batzordeak berauek berbideratzeko adierazpena egin eta ikastetxeak proiektua onbideratu ez badu, Hezkuntza sailburuordeak, Jarraipen Batzordearen proposamenez, ikastetxea programatik kanpora utz dezake, betiere gabeziak larriak izan eta programaren jarraipenerako baldintzak betetzen ez badira eta ikastetxea aurrez entzun ondoren.

V. KAPITULUA

ULIBARRI PROGRAMARAKO DEDIKAZIO-ORDUAK

15. artikulua.– Hizkuntz normalkuntza jorratuko duten teknikarien dedikazioa.

1.– Urriaren 1eko, 228/2002 Dekretuak ezarritakoaren arabera, Hizkuntz normalkuntzako programaren arduraduna (HNA) eta Berritzeguneen hizkuntz normalkuntzako teknikariak (HNTak) programa honetara emanak egongo dira dedikazio osoz.

2.– Ikastetxearen hizkuntz normalkuntzako arduradun teknikoaren (HNATaren) ordu-dedikazioa, berriz, programan sartzeko edo jarraitzeko ebazpenetan ikasturte horretarako zehaztukoa izango da.

3.– Programan dauden ikastetxeei beraiei dagokie Hizkuntz Normalkuntzako Batzordearen dedikazioa finkatzea.

16. artikulua.– Dedikazio-orduen finkapen-bidea.

HNAT bakoitzaren asteko dedikazio-proposamena Jarraipen Batzordeak egingo du, VI. kapituluan ezarritako irizpide eta ponderazioetan oinarrituz.

17. artikulua.– Dedikazio-orduak gauzatzea.

1.– Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila titularra den ikastetxe publikoen kasuan, Ikastetxeen Zuzendaritzari dagokio, plangintza garaian, beharrezko neurriak hartzea orduzko gainkarga hau bertan txertatzeko.

2.– Titularitatea Sailarena ez denean, aldiz, dedikazio-orduen gauzatzea 5.2.b) artikuluan zehazten den diru-laguntzaren bidez egingo da. Hezkuntza Sailburuordetzak jakinarazpena igorriko dio horretarako Hezkuntza Administrazio eta Zerbitzu Sailburuordetzari, ULIBARRI programan sartuta dagoen ikastetxe bakoitzari dagokion dedikazioa eta laguntzaren zenbatekoa

zehaztuz.

Ikasturte bakoitzean jaso beharreko diru-laguntza, 5. artikuluan zehaztutako dedikazioa estaltzeko lan egin beharreko orduei modulu bat aplikatuz kalkulatzen da.

Modulu hori ondoko formula aplikatuz kalkulatzen da:

$(\text{urteko ordainsari gordina} \times 1,3159 \text{ gizarte-segurantza}) + (\text{urteko antzinasun gordina} \times 3,83 \times 1,3159 \text{ gizarte-segurantza})$

Urteko ordainsari gordin gisa honako hau hartuko da: Haur eta Lehen Hezkuntzako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Irakasmila Ertainetako zuzeneko pertsonal irakasleen ordainsarien batezbesteko aritmetikoa. Erabakia hartzen den garaian indarrean dauden hitzarmenak hartuko dira oinarri kalkulu horretarako.

Urteko antzinasun gordina ere urteko ordainsari gordina kalkulatzeke erabili diren irizpide berberekin zehaztuko da.

VI. KAPITULUA EBALUAZIOA

18. artikulua.– Programaren baitan diren hizkuntz normalkuntzako proiektuen ebaluazioa.

1.– Bi urtetik behin, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak hizkuntz normalkuntzako proiektuen ebaluazioa burutuko du.

2.– Ebaluazioa egiteko garaian ondoko irizpide hauek hartu ahal izango dira kontuan:

- a) Proiektu bakoitzaren aplikazio-eremuak;
- b) Ikastetxea kokaturik dagoen zonalde soziolinguistikoa;
- c) Planaren egokitasun teknikoa;
- d) Planaren errotze-indizea;
- e) Ikastetxearen Hizkuntz Normalkuntzako Arduradun Teknikoaren egonkortasuna;
- f) Batzordearen osaera;
- g) Ikasleen berariazko batzorderik baden ala ez;
- h) Ikastetxearen parte hartze maila NOLEGA programetan;
- i) Diagnostikorako eta neurketarako tresnen aplikazio-maila;
- j) Berariazko prestakuntza-saioetan parte hartzea;
- k) Arloan egindako ekarpenak;

l) Proiektuari buruzko informazioa hedatzeko egin den ahalegina;

m) Ikastetxearen neurria.

JABA batzordeari dagokio irizpide horien zehaztapena eta ponderazioa proposatzea. Hezkuntza sailburuordeari dagokio irizpide horiek onetsi eta ebazpen bidez Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratzea.

3.– Ebaluazioa, egitea dagokion urteko lehen hiru hilabeteetan egingo da. Bestelakorik arautzen ez den bitartean, ebaluaziorako eta ponderaziorako irizpide berberak erabiliko ditu batzordeak.

19. artikulua.– ULIBARRI programaren ebaluazioa.

Lau urtetik behin ULIBARRI programaren orotariko ebaluazioa egingo da.

XEDAPEN GEHIGARRIAK

Lehena.– Epeen eta zenbatekoen eguneratzea.

Programaren kudeaketa arintzeko helburuarekin 5. artikulua 3. pasartean, 10. artikuluan, 11. artikuluan, 12. artikuluan eta 18. artikulua 3. pasartean ezartzen diren datak, epeak eta zenbatekoak egokitu ditzake Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuak dagokion Aginduaren bidez.

Bigarrena.– Ikastetxe pribatuen diru-laguntzen izaera.

Ikastetxe pribatuentzat Dekretu honen 5.2.b) artikuluan aurreikusten diren diru-laguntzak, Euskal Autonomia Erkidegoko Herriogasuntza Nagusiaren antolarauei buruzko Legearen arabera bideratuko dira, azaroaren 11ko 1/1997 Legegintza Dekretuan onetsitako testu birlاندuan oinarrituz.

XEDAPEN IRAGANKORRAK

Lehena.– Gaur egun programan ari diren ikastetxeak.

Hezkuntza sailburuordearen 2003ko uztailaren 14ko Erabakian ULIBARRI programan agertzen diren ikastetxeek programaren barnean jarraitzen dute eta hemendik aurrera Dekretu honetan xedatutakoa aplikatuko zaie. Dekretu honen eranskin gisa ematen da, hain zuzen, egun horretan ULIBARRI programan ageri diren ikastetxeen zerrenda.

Bigarrena.– 2004-2005 ikasturtera arteko ebaluazio-irizpideak.

Dekretu honetan zehazten den ebaluazio-sistema erabat finkatzeko arrazoizko denbora eta aplikazio-epea behar denez, ikastetxe bakoitzaren ordu-dedikazioak finkatzerakoan orain arteko irizpidea erabiliko da 2003-2004 eta 2004-2005 ikasturteetan. Hau da, ikastetxearen neurria hartuko da ikasturte horietan ere gidari, dedikazioak eta laguntzak finkatzeko garaian.

Hirugarrena.– Programaren orotariko lehen ebaluazioa.

Dekretu hau indarrean jarri eta handik bi urteko epean egingo da ULIBARRI programaren

orotariko ebaluazioa.

XEDAPEN INDARGABETZAILEA

Dekretu honetan xedatutakoaren aurka dauden eta maila berekoak edo apalagokoak diren arauzko erabaki guztiak indargabetuta geratzen dira.

AZKEN XEDAPENAK

Lehena.– Araubidezko garapena.

Dekretu hau garatzeko eta gauzatzeko beharrezko diren xedapenak emateko baimena du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuak.

Bigarrena.– Indarraldia.

Dekretu hau Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratzen den egunean jarriko da indarrean.

Gasteizen, 2003ko abenduaren 23an.

Lehendakaria,
JUAN JOSE IBARRETXE MARKUARTU.

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburua,
M.^a ANGELES IZTUETA AZKUE.

C. ERANSKINA: GIZARTE-IRUDIKAPENAK Galdetegia.
CENTRO / IKASTETXEA.....
FECHA NACIMIENTO / JAIOTEGUNA
CURSO / KURTSOA.....SEXO / SEXUA FECHA / DATA.....
INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

En las preguntas que hay a continuación deberás ordenar las cinco respuestas posibles en orden de preferencia según tu opinión. Deberás anotar al lado de la letra de la respuesta que consideres más apropiada un 1, un 2 para la siguiente y así sucesivamente hasta 5, que será la menos preferida.

Jarraian dauden galdera bakoitzean, bost aukera daude. Hauek ordenatu behar dituzu zure iritziaren arabera. Gogokoen duzunaren ondoan 1 jarritz, eta hurrenez hurren gutxien gustatzen zaizunerarte 5 bat jarritz.

Ejemplo: ¿Donde te lo pasas mejor? / **Adibidez: Non pasatzen duzu hobeto?**

- | | | | |
|-----|-----------------|---|-------------------|
| 4A | En el Instituto | / | Institutoan |
| 3 B | En tu casa | / | Etxean |
| 1 C | Con tus amigos | / | Zure lagunekin |
| 2 D | Con la familia | / | Familiarekin |
| 5 E | Otros | / | Beste batzuk..... |

Esta respuesta significa que el que haya respondido así donde mejor se lo pasa es con sus amigos, después con la familia, luego en su casa, peor en el Instituto y por último en cualquier otro sitio.

Erantzun honek adierazten duena zera da: lagunekin pasatzen duela hoberen, gero familiarekin, ondoren bere etxean, gaizkiago institutuan eta azkenik beste edozein tokitan.

1. En tu opinión, ¿Cuál de estas frases describe mejor al euskera?.

Zure ustez, zein da esaldi egokiena euskera zer den adierazteko?.

- A. Es una lengua que me obligan a aprender.
Ikastera behartzen nauten hizkuntza bat.
- B. Una de las lenguas que se habla donde yo vivo
Bizi naizen lekuan, hizkuntzetariko bat.
- C. Una lengua que tenemos que defender porque es un bien cultural.
Defendatu behar dugun hizkuntza bat, ondasun kultura delako
- D. Es la lengua de nuestro pueblo, por tanto tenemos que defenderla y recuperarla.
Gure herriko hizkuntza denez, defendatu eta berreskuratatu egin behar duguna.
- E. Otra:.....
Beste batzuk.....

2. ¿Para qué crees que sirve el euskera hoy en día?**Zure ustez, zertarako balio du euskerak gaur egun?**

- A. Es la lengua de una minoría, que sirve para poco.
Gutxiengo baten hizkuntza da eta gutxirako balio du.
- B. Solo sirve para las relaciones familiares de los euskaldunes.
Euskaldunen familia-harremanetarako balio du bakarrik.
- C. Es una lengua que deberíamos esforzarnos para fuera lo más útil posible.
Ahaleginak egin beharko genituzke erabilgarria izan dadin.
- D. Es la única lengua que permite expresar la cultura vasca.
Euskal kultura adierazteko hizkuntza bakarra da.
- E. Sirve para:.....
..... balio du.

3. En tu opinión, ¿Quién crees que está defendiendo el euskera?**Zure iritziz, nork defendatzen du euskera?**

- A. Unos pocos euskaldunes perseverantes.
Euskaldun amorratu batzuk.
- B. Todos los euskaldunes.
Euskaldun guztiak.
- C. Los que se sienten vascos aunque no sepan euskera.
Euskal herriarekin lotuta sentitu arren, euskaraz ez dakitenak.
- D. La mayoría de la población vasca.
Gehiengo euskal jendetzak.
- E. Otros:.....
Besteak.....

4. ¿Cual crees que sería la causa principal de un posible retroceso del euskera?**Zure iritziz, zein izango litzateke euskeraren atzerapenaren arrazoirik garrantzitsuen?**

- A. Porque tiene menos prestigio social que el español o el inglés.
Erdera edo ingelesa baino prestigio gutxiago duelako.
- B. Porque las instituciones no están ayudando lo suficiente.
Instituzioek ez dutelako behar adineko laguntzarik ematen.
- C. Porque hay una falta de implicación en la mayoría de los vascos.
Euskaldunen gehiengoa ez delako inplikatzeko.
- D. Porque hay una falta de compromiso personal de todos los vascos para aprender y utilizar el euskera.
Ez dagoelako konpromiso pertsonala euskara ikasteko eta erabiltzeko.
- E. Porque.....
Zeren.....

5. En tu opinión, ¿Cómo debería ser el proceso de recuperación del euskera?**Zure ustez, zelan egin beharko litzateke euskararen berreskuratze prozesua?**

- A. Debería dejarse libertad a cada persona para que decida si quiere o no aprender euskera.
Pertsona bakoitzak askatasun osoz erabaki behar du euskera ikasi ala ez.
- B. Debería haber más campañas para potenciar el aprendizaje del euskera, aunque eso suponga un pequeño esfuerzo.
Euskara ikastera bultzatzen duten kanpaina gehiago egon beharko lirateke, nahiz eta ahalegin txiki bat eskatu.

- C. El proceso actual es demasiado lento y es preciso acelerarlo, pero respetando los intereses personales.
Gaurko prozesua motelegia da eta azeleratu beharko genuke, baina interes pertsonalak errespetatuz.
- D. Habría que exigir la normalización del euskera, aunque sea en contra de intereses personales.
Euskararen normalizazioa exigitu beharko genuke, nahiz eta interes pertsonalen aurka jo.
- E. Habría que.....
..... egin beharko genuke

6. ¿Cual crees que es el futuro del euskera?.

Zure ustez, zein da euskararen etorkizuna?

- A. Quedará relegado a una minoría sin influencia social.
Baztertuta geldituko da, gutxiengo talde batetan, eragin sozialik gabe.
- B. Como consecuencia de la integración en Europa, seguiremos en una situación similar a la actual.
Europar Komunitatera moldatu ondoren, egoera berdintsuan jarraituko dugu.
- C. Avanzará sin llegar a equipararse con el castellano.
Aurreratu egingo da, erderaren parera heldu barik.
- D. Como consecuencia del proceso de normalización en marcha, la mayoría de la población vasca sabrá euskera.
Gaurko normalizazio prozesuaren eraginez, gehienak euskaldunak izango gara.
- E. Creo que.....
..... uste dut.

C.2. ERANSKINA. INTERBENTZIOETAN ERABILITAKO ATAZAK: Irakasle eta ikasle fitxak.

1. Zer da Euskara: beharra, kultura, identitatea. *Euskara Bizirik* bideoa eta galdetegia (Madariaga, 1996).

IRAKASLE FITXA:

I. Euskara Bizirik

Ekintza honetarako behar da:

1. “Euskara Bizirik” bideoa.
2. Bideo gela
3. Ikasle bakoitzeko lehenengo jarduerako fitxaren kopia bana.

- Ekintza honetarako ikasleek bideoa ikusi behar dute: “Euskara Bizirik” EHUko Madariagak 1996an egina.
- Bideo ikusi ondoren, ikasle bakoitzak bideoari buruzko galdetegia bete behar du bakarka.

Estimatutako denbora

Bideo= 15minutu
Galdetegia = 10 minutu.
GUZTIRA= 25 minutu

Jarraian

IKASLEEN FITXA:

LEHEN JARDUERA EUSKARA BIZIRIK 1

IKASTETXEA.....
JAIOTEGUNA
KURTSOA..... SEXUA DATA

GALDETEGIA

1. Zer iruditu zaizu bideoa?

- A. Asko gustatu zait
- B. Gustatu zait
- C. Ez dit eraginik egin
- D. Ez zait gustatu
- E. Aspergarria iruditu zait

2. Ikusi duzun bideoa hobeki definitzen duten hitzak aukeratu

Entretenigarria	Aspergarria
Originala	Beti berdina
Errealista	Ez errealista
Egunoa	Zaharkitua
Argia	Ulergaitza
Azkarra	Geldia

3. Bideoari buruzko iritzia zure kide bati eman beharko bazenio, zer esango zenioke?

4. Zure ustez zeintzuk dira bideoan aurkezten diren ideia garrantzitsuenak?

5. Zein da bideoan aurkeztutako ideietatik gehien harritu zaituena?

6. Zeintzuk ideiekin zaude ados? Eta zeintzuekin ez?

7. Euskarari buruzko zerbait berri ikasi duzu? Zer?

8. Zure lagunekin inoiz euskarari buruz hitz egiten duzu? Zuen arteko elkarrizketek bideoan ikusitakoarekin zerikusirik badute? Zertan?

9. Bideoko zein irudi gustatu zaizu gehien? Eta zein gutxien?

10. Bideoko zein pertsonai iruditu zaizu interesgarriena? Zergatik?

11. Bukaera aldatu ahalko bazenu, nola bukatuko zenuke?

12. Zer iritzi duzu bideoaren luzerari buruz ?:

- a. Luzea
- b. Laburra
- c. Ongi dago

2. Berreskuratze prozesua. Gure herrian euskaraz? (Arrigorriaga BHI Institutuak prestatutako jarduera herri bakoitzari egokituta).

IRAKASLE FITXA:

II. Nire herrian euskaraz

Ekintza honetarako behar da:

1. Herriko plano bat, bertako gune garrantzitsuak markatuta. (Ikasle talde bakoitzeko plano bat)
2. Ikasle bakoitzeko bigarren jarduerako fitxaren kopia bana.

- Ekintza honetarako ikasleek laukoteka jartzea proposatzen da.
- Laukote bakoitzari herriko plano bat banatzea proposatzen da, non herriko gune garrantzitsu batzuk agertzen diren: udaletxea, kultur etxea, institutua, eskolak, kiroldegia, eliza, tabernak... (planoak ez du zertan benetakoa izan behar).
- Laukoteka adostuz, fitxa osotzen joango dira.
- Ondoren laukoteka ere herriko egoera soziolinguistikoari buruzko laburpena idatzi behar dute.
- Bukatzeko talde nagusian, laukote bakoitzak bere laburpena irakurri eta azalduko die besteei. (Norberak irudikatutakoa izan daiteke).
- Talde nagusian ondorioak atera.

Estimatutako denbora

Taldean fitxa bete = 20 minutu

Talde nagusian herriko egoera soziolinguistikoa komentatu = 20 minutu

GUZTIRA = 40

Jarraian

IKASLEENTZAT FITXA:

BIGARREN JARDUERA NIRE HERRIAN EUSKARAZ?

- Jar zaitetze taldeka, laukoteka adibidez.
- Talde bakoitzeko, irakasleak herriko mapa bat emango dizue.
- Mapa horretan, herriko hainbat toki nabarmendu ditugu: kiroldegia, eskolak, osasun zentroa...
- Taldean baloratu behar duzue (0tik-5era), toki horietan erabiltzen den euskara kopurua, bai langileen aldetik, baita bezeroen aldetik.

TOKIA	LANGILEEK BA AL DAKITE?	BEZEROEK EGITEN AL DUTE?
1. Udaletxea	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. Institutua	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. Tabernak	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. Parkea	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. Kiroldegia	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. Eskola	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
7. Osasun zentroa	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. Kultur Etxea	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. Eliza	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. Etxebizitzak	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

- Ondoren, emaitzak ikusita egin ezazue balorazio orokorra: **zein da nire herriko egoera soziolinguistikoa?**

.....

.....

.....

.....

.....

3. Euskararen atzerapenaren arrazoiak. “Euskal herrian euskaraz” (Aiape, 1990): Bittor Aiaperen abestia entzun eta taldeka bertsoak osatzea.

IRAKASLEAREN FITXA:

III. Euskal Herria eraikiz

Ekintza honetarako behar da:

1. “Euskal Herriak izan behar du” CDa eta bertako 12. abestia.
2. CDa entzuteko aparatua.
3. Ikasle bakoitzeko hirugarren jarduerako fitxaren kopia bana.
4. Kartulina bat.

Proposatzen dena hurrengoa da.

1. Abestia entzun talde osoan.
2. Entzun ondoren irakurri eta ulertzen ez diren hitzak komentatu.
3. Taldean, laukoteka proposatzen da berriz ere, galderei erantzun:
 - **Non dago, abeslariaren iritziz, aske izatea debekatzen digun lehenengo katea?**
 - **Ados al gaude horrekin? Non dago, zuen iritziz, lehenengo katea?**
 - **Abeslariaren iritziz, zein da Euskal Herria ez deusezteko modu bakarra?**
 - **Zein da, Bittor Aiaperen ustez, gure alde dugun lagun bakarra?**
 - **Non dago itxaropenaren gakoa?**
4. Galderei talde txikian erantzun ondoren, talde bakoitzak bere bertsoa edo leloa presta dezake.
5. Ondoren, gelako iritzi guztiak adierazteko aukera eskaini eta osatu diren bertso edo lelo guztiak irakurri eta entzun.
6. Bertso guztiak kartulina batean bildu daitezke.

Estimatutako denbora

Abestia= 5minutu
 Irakurketa = 5 minutu.
 Taldean galderak erantzun= 10 minutu
 Taldean bertsoa osatu = 10 minutu
 Iritzi eta bertso guztiak entzun = 10 minutu
 GUZTIRA = 40

Jarraian, IKASLEAREN FITXA:

HIRUGARREN JARDUERA
EUSKAL HERRIA ERAIKIZ EUSKARAZ
(Hitzak eta musika: Bittor Aiape)

Zenbat aldiz oihukatu dugu
 inposatzen dizkiguten kateen aurka
 zenbat aldiz behin eta berriz
 exigitu dugu gure askatasuna
 Aske izateko apurtu beharreko
 lehenengo katea gure barnean dago
 urteetan zehar barneratu dizkiguten
 erdal hizkuntzak baztertuz betirako
 Euskaldunak garela aldarrikatzeko
 euskal herria dela
 determinatzeko
 gure nortasuna gure hizkuntza
 euskara da geroa!

Euskal herria eraikiz EUSKARAZ
 Euskal herria eraikiz EUSKARAZ
 Euskal herria eraikiz EUSKARAZ
 Euskal herria eraikiz EUSKARAZ

Gure lurraldetasuna hautsia izan da
 zentsura eguneroko ogia
 askatasun eza bizi duen herria
 itxaropena du lagun bakartia
 Euskal herria
 inoiz ez da deuseztuko
 euskara bizirik mantenduz gero
 altxa dezagun ahotsa inposatzaileen
 aurka
 gure hizkuntza gure itxaropena
 Euskaldunak garela aldarrikatzeko
 euskal herria herri dela
 determinatzeko
 gure nortasuna gure hizkuntza
 euskara da geroa!

C. Laukotea hurrengo galderak komentatu:

- **Non dago, abeslariaren iritziz, aske izatea debekatzen digun lehenengo katea?**
- **Ados al gaude horrekin? Non dago, zuen iritziz, lehenengo katea?**
- **Abeslariaren iritziz, zein da Euskal Herria ez deusezteko modu bakarra?**
- **Zein da, Bittor Aiaperen ustez, gure alde dugun lagun bakarra?**
- **Non dago itxaropenaren gakoa?**

2. Laukotean gai honi buruz zuen iritzia biltzen duen lau-bost lerroko bertsoa idatz ezazue.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Osatu gelako bertso guztiekin murala.

4. Nork defendatzen du. 1995ko Korrikako bideoa eta galdetegia: *Jalgi Hadi euskaraz!* (AEK, 1995).

IRAKASLEAREN FITXA:

**IV. JALGI HADI EUSKARA!
KORRIKA 1995**

Ekintza honetarako behar da:

1. "Korrika" 1995ko bideoa.
2. Bideo gela.
3. Ikasle bakoitzeko laugarren jarduerako fitxaren kopia bana.

Proposatzen dena hurrengoa da.

- a. Bideo ikusi aurretik ikasle bakoitzak fitxako galderak irakurtzea.
- b. Bideo ikusi (20')
- c. Fitxa bakarka zein taldeka egin daiteke, beharbada taldeka egiteak joko gehiago ematen die ikasleei euren artean hausnartzeko eta eztabaidatzeko.
- d. Galderak hauek dira:

- 4.1. Amaia Zubiria abeslariaren iritziz, zer esan nahi du "KORRIKA-k"?
- 4.2. Noiz egin zen lehendabiziko KORRIKA?
- 4.3. Zein maiztasunarekin egin da?
- 4.4. Zenbat kilometro egiten dira bideoan agertzen den urtean?
- 4.5. Zer da lekukoa eta nork garraiatzen du?
- 4.6. Zenbat pertsona ospetsu ikusi dituzu bideoan?
- 4.7. Egin ezazu estimazio bat. Zenbat jende, gutxi gora behera, ikusi dituzu korrikan?
a. 1.000 b. 50.000 c. 200.000 baino gehiago
- 4.8. Non du bere eratorria "Jalgi hadi euskara" leloak?
- 4.9. Hartu duzu inoiz parte KORRIKA batean? Zein da zure iritzia ekimen honi buruz?

Estimatutako denbora

Fitxa irakurri= 2minutu
Bideo ikusi = 20 minutu.
Talde txikian galderak erantzun= 10 minutu
Taldean nagusian komentatu = 10 minutu
GUZTIRA = 42

Jarraian, IKASLEAREN FITXA:

**LAUGARREN JARDUERA
JALGI HADI EUSKARA!
KORRIKA 1995**

Galdetegi hau bideoa ikusi ondoren bete behar duzu. Dena den, bideo ikusi aurretik irakur itzazu galderak lagungarri egingo zaizu gero eta.

GALDERAK:

1. Amaia Zubiria abeslariaren iritziz, zer esan nahi du “KORRIKA-k”?

.....
.....

2. Noiz egin zen lehendabiziko KORRIKA?

.....
.....

3. Zein maiztasunarekin egin da?

.....
.....

4. Zenbat kilometro egiten dira bideoan agertzen den urtean?

.....
.....

5. Zer da lekukoa eta nork garraiatzen du?

.....
.....

6. Zenbat pertsona ospetsu ikusi dituzu bideoan?

a..... d.....

b..... e.....

c..... f.....

7. Egin ezazu estimazio bat. Zenbat jende, gutxi gora behera, ikusi dituzu korrikan?

a. 1.000

b. 50.000

c. 200.000 baino gehiago

8. Non du bere eratorria “Jalgi hadi euskara” leloak?

.....
.....

9. Hartu duzu inoiz parte KORRIKA batean? Zein da zure iritzia ekimen honi buruz?

.....
.....
.....

5. Euskararen balioa (gutxiengo, familia...). 6. Etorkizuna (gutxiengo batzuk, berdin, gehienak). Euskara enpresan, interneten eta munduan. Lanerako materialak: *Ahal izatetik nahi izatera III: Sarean* (Arexolaleiba, 2002).

IRAKASLEAREN FITXA:

V. eta VI. saioak: INTERNETEN EUSKARAZ

Ekintza honetarako behar da:

1. Informatika gela, eta ahal balitz ikasle bakoitzeko ordenagailu bat.
2. Ikasle bakoitzeko bosgarren eta seigarren jardueretako fitxen kopia bana.

Ikasleak Interneten euskaraz aritzea posible dela ohartzea da ekintza honen helburua: Internetek “mundua” etxera dakargula eta Interneten bidez “etxea” mundura zabal genezakeela. Horretarako hainbat aukera daude, posta elektronikoa, txata euskaraz, web gune euskaldunak arakatzea, blogak euskaraz sortzea. Hemen bi jarduera jarraian proposatzen dira, batez ere ikasle batzuk oso azkarrak direlako halako kontuetan eta beste batzuk motelagoak, berriz. Azkarrenek ekintza guztiak edota gehiago egiteko aukera izango dute, eta tartean ziurtasun gutxiago duten ikasleei kideek edo irakasleak lagundu ahal die.

Bi saio hauetarako edukia honela bana daiteke, nahiz eta beste antolamendu batzuk ere aukerakoak izan:

V. saioan:

1. Jardueran bakoitzak bere helbide elektronikoa egiteko bi atari aukeran ematen zaizkie.
2. Ondoren helbide ezberdinak bertan jartzeko eta euren artean mezuak trukatzeko aukera izango dute.
3. Jardueran web gune batean ibilbide bat egitea proposatzen da. Besteak beste [http:// www.hator.com/herria.htm](http://www.hator.com/herria.htm) Hemen hainbat informazio, joko eta entretenimendu aurki daitezke.
4. Jardueran Euskara eta Euskal Herriari buruz beste hizkuntza batzuetan topatu daitekeen informazioa arakatzea eskatuko zaie. Hainbat dira proposatzen diren orriak, beraz, ikasleek aukera zabala izango dute.
5. Herriko zerbitzu (udala, polikiroldegia, osasun zentrua, eskola) eta bertako enpresen web orriak arakatzea eskatzen zaie eta horietan aukeran dauden hizkuntzak aztertzea eskatzen zaie.

VI. saioan: Gelako kideen arteko bloga sortzea proposatzen zaie. Jarduera honi hasiera besterik ez zaio ematen, ondoren, nahi izanez gero, bloga hornitzen jarraitzea aukeran izango dute.

Estimatutako denbora

5. saiorako jarduerak= 60 minutu
6. saiorako jarduera= 60 minutu.

GUZTIRA = Bi saio osoak honetara bidera daitezke eta jarduerak bukatu gabe gelditu oraindik ere. Hau ez da arazo-iturri, ikasleek nahi badute, bakarka jarrai dezakete beste edozein toki edo unetan.

D. ERANSKINA: GELA-ARGAZKIA

- **Ikastetxeetan erabilitako galdetegia**
- **Aplikazio informatikoak emandako emaitzak**

ULIBARRI programa. Prestakuntza-saiorako datu-bilketa
IRAKASLEAK BETETZEKO

Ikastetxearen izena: _____	Kodea: _____
Herria: _____	Berritzegunea: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Ikastetxeak dituen irakastereduak (A,B,D):	
Ikasgelaren ezaugarriak:	
Maila: _____	Eredua: _____
Ikasle kopurua _____	

IKASLEAK BETETZEKO

Ikaslearen zenbakia: _____

Elebiduna zarenez, galdera batzuk egingo dizkizut. Norekin euskaraz egiten duzun, norekin erdaraz eta norekin bietara: horixe jakin nahi nuke. Nahi baduzu erantzun, eta nahi ez baduzu ez. Saiatu, hori bai, egia esaten. Erantzuteko, dagokion koadrotxoan **X** markatu. Zer erantzun ez dakizunean, utzi zuriz.

Nola hitz egiten diezu pertsona hauei? (ZUK HAIEI)

		Beti erdaraz	Erdaraz gehiago, euskaraz baino	Bietara berdin	Euskaraz gehiago, erdaraz baino	Beti euskaraz
1	aitari					
2	amari					
3	anai-arrebei					
4	gelako lagunei, gelan					
5	jolasorduan eskolako lagunei					
6	kaleko lagunei					
7	Irakasleei, gelan					
8	Irakasleei, gelatik kanpora					
9	Bizi zaren auzoko ezagunei					
10	Kalean edo dendan, ezagutzen ez duzun pertsona bati					

Nola hitz egiten dizute pertsonok?		(HAIEK ZURI)				
		Beti erdaraz	Erdaraz gehiago, euskaraz baino	Bietara berdin	Euskaraz gehiago, erdaraz baino	Beti euskaraz
1	aitak					
2	amak					
3	anai-arrebek					
4	gelako lagunek, gelan					
5	jolastorduan, eskolako lagunei					
6	kaleko lagunek					
7	Irakasleek, gelan					
8	Irakasleek, gelatik kanpora					
9	Bizi zaren auzoko ezagunek					
10	Kalean edo dendan, ezagutzen ez duzun pertsona batek					

Euskaraz, erdaraz edo bietara egiten duzu honako hau?						
		Beti erdaraz	Erdaraz gehiago, euskaraz baino	Bietara berdin	Euskaraz gehiago, erdaraz baino	Beti euskaraz
1	Telebista ikusi					
2	Bideoak eta filmak ikusi					
3	Elizan					
4	Egunkariak irakurri					
5	Irratia entzun					
6	Diskoak/Cdak entzun					
7	Dendan					
8	Kirolean					
9	Interneten					
10	Telefonoz					

Azken galderak, zure aita-amei buruz:

a) Zer moduz dakite euskaraz?					
		Batere ez	Pixka bat	Ondo samar	Oso ondo
1	aitak				
2	amak				
b) Beraien artean nola hitz egiten dute etxean?					
	Beti erdaraz	Erdaraz gehiago, euskaraz baino	Bietara, berdin	Euskaraz gehiago, erdaraz baino	Beti euskaraz
3					

Galdetegia erabiltzeko azalpenak: *Gela-argazkiaren sarrera, Ulibarri programa, 2004* in <http://www.ulibbarri.info>. (2009.07.20 agertua)

Gela-argazkia

Zer da gela-argazkia?

Izenak berak aditzera ematen duen moduan, ikasgelaren argazki moduko bat egiteko tresna da gela-argazkia. Ikasleen mintzajarduna zer-nolakoa den azaldu nahi du. Mintzajardun nagusiaren argazkia egin nahi du, labur eta zehatz.

Argazki horrek oinarri teoriko jakinak ditu: mintzajardunaren aldakuntza-iturrien arabeko azterbidea batetik (ikus, esate baterako, Fishman-en Language Loyalty in the United States, 1966, 437. or.), eta Colin Baker-en elebiko nagusitasun-moldaera bestetik (ikus, bereziki, bere 1993ko Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 19-23. or.). Oinarri horietatik eta beste zenbaitetatik abiatuz prestatu zuen Mikel Zalbidek, 2004an, esku artean duzun aztermoldea.

Mintzajardunaren aldakuntza-iturrien azterketa hori hizkuntza-soziologiaren oinarrietako bat da. Gizabanakook jarduera modu bat edo beste agertu ohi dugu elebiko ingurumenetan, segun zer adierazpidez ari garen, zer hedabidez, zer situaziotan eta zer jardun-gunetan. Adierazpideak hiru dira nagusiki: hitz egitea, irakurtzea eta idaztea. Hedabideen sailean berariaz aztertzen dira, bestalde, barne-gogoeta, besteren azalpenak jasotzea eta besteri, hitzez edo idatziz, zerbait azaltzea. Situazioei dagokienez berariaz tratatzekoak dira, hurrenik hurren, situazio formalak (hizkera jaso, landua, jendaurreko hizkera edo idazkera zaindua), informalak (kolokialak) eta intimoak (lagun minekikoak). Jardun-guneek (eta bertako rol-harreman adierazgarrienek) konfiguratzeko dute, azkenik, aldakuntza-iturri nagusia: hitz egiterakoan, irakurtzerakoan edo idazterakoan ez dugu berdin jokatzeko, ezinbestean, etxean eta kalean, eskolan eta astialdian. Ikasleen mintzajarduna ere aldakuntza-arau jeneral horien ildora biltzen da sarri. Bidezkoa da, hortaz, ikasleen mintzajarduna goiko patroia jeneral horren arabera aztertzea.

*2004ko **Eskola Hitzun Bila** jardunaldian aurkeztu zen, esan bezala, eredu konkretu hau. Han landutako kontzeptuak eta prozedurak hainbat ikasgelatan aplikatu ziren, eta aski emaitza argigarriak eskuratu. Euskara Zerbitzuan landu zen horretarako aplikazio-tresna. Aplikazio horri gela-argazkia esan diogu harrezkero.*

Zer egiten du gela-argazkiak?

Gelako ikasleek beren jardun-gune nagusietan batez ere euskaraz, batez ere erdaraz edo bietara egiten duten azaltzen du gela-argazkiak. Ikasleen mintzajardunaren azterketa egiten du, aldakuntza-iturri nagusien eta kasuan kasuko rol-harreman esanguratsuenen arabera. Ikasgelaz kanpoko jardun-guneetan euskaraz ala gaztelaniaz diharduten erakusten digu gela-argazkiak, aski era grafikoan. Gela barruan irakasteredu berbera izanik ere, oso argazki diferentea izan dezakete ikastetxe bateko edo besteko ikasleek. Modu grafikoan, kolore bidez alegia, aditzera ematen du gela-argazkiak kasuan kasuko egoera konkretua.

Nola egiten da gela-argazkia?

Ikasle bakoitzak bere datuak bete behar ditu. Banaka jardun behar da beraz. Horra nola:

- a) *Honekin batera doakizun inprimaki-fitxa hartu, eta kopiak atera. Dituzun ikasleak bezainbat kopia (edo gehixeago) atera. Hogei ikasle baldin badira gelan hogeita lau bat kopia atera, esate baterako, gaizki betetakoak garaiz berregin ahal izateko.*
- b) *Inprimaki-fitxaren edukiaz zuk zeuk jabetu behar duzu, ikasleei banatu aurretik. Horretan saia zaitez lehenik, mesedez. Hartu denbora. Ez kezkatu: bere edukiaz erraz jabetzeko moduan prestatu da fitxa.*
- c) *Hori egin ondoren, eman ikasle bakoitzari inprimaki-fitxaren kopia bana. Azaldu zer egin behar duten, ongi bete ahal izan izateko.*
- d) *Eman behar adina denbora, ikasle bakoitzak bere fitxa ondo bete ahal izateko.*
- e) *Inprimaki-fitxa guztiak batu.*
- f) *Ikasleen zerrenda erabiliz, dagokion zenbakia jarri inprimaki-fitxa bakoitzari. Zerrenda horretan dagoen ikaslearen izenarekin lotzeko aukera emango du, gero, zenbaki horrek. Ezinbesteko pausoa da hori.*
- g) *Sartu aplikazioan, eta gelako ikasleen (inprimaki-fitxa bete duten ikasle guztien) emaitzak sartu bertan, banan-banan. Gogoratu ikaslearen identifikazio-zenbakia jartzea. Datu-sartze hori erraz samarra da: normalean ez dizu denbora askorik kenduko.*
- h) *Datuak sartutakoan, "Ikusi emaitza" sakatzen baduzu argazkia aterako zaizu. Hori da zure gela-argazkia.*

Gela-argazki horrek kolore diferenteak ditu. Pantaila horretan, bestalde, erreferentziako zenbaki bat ikusiko duzu. Zure gelaren erreferentzia da hori: zure gelak duen eredu (A, B, D), ziklo eta zonalde soziolinguistiko berberako gelek (gela-argazkia bete duzuen eredu, ziklo eta zonalde bertsuko gelek) osatzen duzue erreferentzia hori. Erreferentziako zenbaki horren gainean sakatuz gero beste hiru argazki aterako zaizkizu:

- a) *lehena, erreferentzia horretan zaudeten gelen arteko batez bestekoari dagokion argazkia da (arlotan bakoitzean orain arte izan diren zenbaterako batez bestekoa),*
- b) *bigarrenak erreferentziari dagokion gehienezko hipotetikoa jasotzen du (arlotan bakoitzean orain arte jaso den zenbakirik altuena), eta*
- c) *hirugarren argazkiak gehienezko erreala (erreferentzia horretako benetako gela bati dagokio argazki hau).*

Ikastetxeek beren datuak sartu ahala birkalkulatzeko ahalmena du, berez, tresna honek. Horrela, uneoro emango digun emaitza ordura arte, erreferentzia horretan, sartu diren datu guztien araberrakoa izango da.

Zer adierazten digu gela-argazkiak?

Gela konkretu horretako lana zenbateraino izan daitekeen eraginkorra azaltzen du, hainbatean, gela-argazkiak. Agian pistaren bat emango digu hobetu beharreko esparru baten inguruan. Bide batez gure gela, bere antzekoen artean, nola kokatzen den ikusten ere lagunduko digu gela-argazkiak: ba al dira gure gelaren egoera bertsua izanik (ereduz, zikloz eta zonalde soziolinguistikoz) euskararen erabilera aldetik gure gela baino sendoago dabilzanak? Zertan daude gurea baino sendoago? Esparru hori irabazi ote liteke gurean?

Gela-argazki aplikazio informatikoak emandako emaitzak: Gela bateko adibidea.

Gela-argazki

[Ikusi](#) | [Azalpenak](#)

Erreferentzia zenbakia: 14

Erreferentzia-zenbakia: 14. Adin-tartea: LMH. **Gelaren erredua:** D. **Udalaren euskaltasun maila:** 4.
Ikasgela kopurua: 105
Ikasle kopurua: 1260

Batez besteko erreferentzia-taula

Adin-tartea (LMH edo BH), eredu eta gune soziolinguistiko horretan aztertu diren gelen batez bestekoa eskaintzen digu taula honek.

ALDAKUNTZA-ITURRIA		JARDUN_GUNEAK + ROL-HARREMANAK															
ADIERAZPENA	HEDABIDEA	1 familia			2 auzoa			3 eskola				4 komunikazioa				5 kirola	6 eliza
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	6.1
HITZ EGITEA	Egitea	3.34	3.89	-	3.60	3.52	3.11	4.37	4.74	4.04	4.65	3.43	2.71	-	-	4.00	3.92
	Jasotzea	3.37	3.83	2.28	3.49	3.40	3.02	4.31	4.79	3.98	4.74	3.43	2.71	2.91	2.80	4.00	3.92
IRAKURTzea	Egitea							D					2.71				
	Jasotzea							D					2.71		2.90		3.92
IDAZTEA	Egitea							D					2.71				
	Jasotzea							D					2.71				

Puntuazio altueneko erreferentzia teorikoa

Adin-tartea (LMH edo BH), eredu eta gune soziolinguistiko horretan aztertu diren gelen artean arlo bakoitzean agertu den puntuaziorik altuena jasotzen du taula honek. Ohartuko zarenez (horrexegatik da teorikoa), egon ez dago normalean gela konkreturik, gelaxka guztietan puntuazio altuena duenik.

ALDAKUNTZA-ITURRIA		JARDUN_GUNEAK + ROL-HARREMANAK															
ADIERAZPENA	HEDABIDEA	1 familia			2 auzoa			3 eskola				4 komunikazioa				5 kirola	6 eliza
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	6.1
HITZ EGITEA	Egitea	4.89	5.00	-	5.00	5.00	4.50	5.00	5.00	5.00	5.00	4.71	5.00	-	-	5.00	5.00
	Jasotzea	4.83	5.00	3.88	4.88	5.00	4.50	5.00	5.00	5.00	5.00	4.71	5.00	4.25	4.51	5.00	5.00
IRAKURTzea	Egitea							D					5.00				
	Jasotzea							D					5.00		5.00		5.00
IDAZTEA	Egitea							D					5.00				
	Jasotzea							D					5.00				









Puntuazio altueneko erreferentzia konkretua

Adin-tartea (LMH edo BH), eredu eta gune soziolinguistiko horretan aztertu diren gelen artean osotara emaitzarik onena agertu duen ikasgela erreala.

ALDAKUNTZA-ITURRIA		JARDUN_GUNEAK + ROL-HARREMANAK															
ADIERAZPENA	HEDABIDEA	1 familia			2 auzoa			3 eskola				4 komunikazioa				5 kirola	6 eliza
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	6.1
HITZ EGITEA	Egitea	4.07	4.59	-	4.86	4.38	4.29	4.95	5.00	4.71	5.00	4.40	4.65	-	-	4.40	4.65
	Jasotzea	4.33	4.65	3.48	4.81	4.05	4.05	5.00	4.95	4.95	5.00	4.40	4.65	4.08	3.40	4.40	4.65
IRAKURTzea	Egitea							D					4.65				
	Jasotzea							D					4.65		4.67		4.65
IDAZTEA	Egitea							D					4.65				
	Jasotzea							D					4.65				

Laguntza

Koloreak

Gaztelaniaz, nagusitasun argiz		Aita-amak, beren artean gaztelaniaz nagusitasun argiz	
Gaztelaniaz, nagusitasun ahulez		Aita-amak, beren artean gaztelaniaz nagusitasun ahulez	
Euskaraz, nagusitasun ahulez		Aita-amak, beren artean euskaraz nagusitasun ahulez	
Euskaraz, nagusitasun argiz		Aita-amak, beren artean euskaraz nagusitasun argiz	

Kodeak

1. Familia
 - 1.1 Gurasoekin
 - 1.2 Anai-Arrebekin
 - 1.3 Gurasoak beraien artean
2. Auzoa
 - 2.1 Kaleko lagunekin
 - 2.2 Auzoko ezagunekin
 - 2.3 Auzoko ezezagunekin
3. Eskola
 - 3.1 Gelako lagunekin
 - 3.2 Irakasleekin gelan
 - 3.3 Lagunekin jolastorduan
 - 3.4 Irakasleekin gelatik kanpo
4. Komunikazioa
 - 4.1 Telefonoz
 - 4.2 Interneten
 - 4.3 Irratia-musika entzun
 - 4.4 TB,Bideoa,Zinea,Prentsa
5. Kirola
 - 5.1 Kirolean
6. Eliza
 - 6.1 Elizan

E. ERANSKINA: BI IKASTETXEREN ADIBIDEAK**KASU BAKARREKO BILAKAERA**

1. Aramozpe LHI (2000-2005)
2. Artandape BHI (2000-2010)

ARAMOZPE LHI: 2000-2005 epealdiko bilakaera

PROIEKTUAN JARRAITZEKO JUSTIFIKAZIOA: ARAMOZPE ikastetxeko hezkuntza komunitate osoak azken hoge urteetan hainbat ahalegin egin ditu ikasleak euskalduntzen, halere 2005/2006 ikasturtean egindako diagnosien emaitzetan ikus daitekeenez, ezin esan euskara gure ikasleen hizkuntza denik.

Horretarako jakin badakigu ikasleei begira aritzea ez dela nahikoa. Ikastetxeko helduen mundua ere hor dago; klaustroak, mintegiak, irakasleen arteko harremanak, gurasoekikoak eta beste hainbat. Material idatziek ere garrantzi handia dute ikastetxearen bizitzan; aktak, inprimakiak, gutunak edota teknologia berrien erabilpenak. Azkenik ikastetxeak berak ere, herriko erakundea den heinean, dagokion eragina izan beharko luke gizartean hizkuntza normalizatzeko bidean. Premiazkoa da, ere, euskararen euskarri sendoenak diren familia eta berezko inguruneak babestea eta sendotzea.

Izan ere, kalitatezko hizkuntza eskaini ahal izateko, ezinbestekoa izango da euskaraz hitz egingo duen komunitate bat izatea, eta euskarak bere garapenerako ezinbestekoak diren baldintzak bermatuta izatea. Euskaldunek ez badute euskaraz egiten, hau da, ez badira garai berrien eskakizunetara egokitzeko gai, ezinezkoa izango da kalitatezko hizkuntza sortzea. Euskararen kalitateaz hitz egitea, beraz, euskararen normalizazioaz hitz egitea da.

Honenbestez, hainbat zutabe ditugu aztergai, ez ikasleena bakarrik. Batetik hizkuntza irakasteko erabiltzen ditugun tresnak eta metodologiak etengabe aztertzea eta fintzea komeni zaigu. Bestetik irakasleok prestakuntza aldetik ditugun gabeziak eta beharrak azaleratu eta lotsarik gabe gainditzera jo behar dugu. Erabileraren auziari aurre egin behar diogu modu eraginkorrean ikastetxe osorako planteamenduak opatuz.

Beraz, atal bakoitzaren gaur egungo egoera aztertzetik abiatuz, hurrengo lau urteetarako zentzuzko norabide eta helburuak berriro finkatzea, adostea eta gauzatzeko neurriak eta baliabideak jartzea izango da Hizkuntza Normalkuntzako Proiektuaren berridazketaren xede nagusia.

IKASTETXEAREN NORMALIZAZIO XEDEA

Ikastetxeko ziklo ezberdinetan hurrengo lau urteetako normalizazio helburuak aztertu ondoren, honako hau lehenestea erabaki da:

Ikasleen arteko eguneroko elkar bizitza euskaraz izatea lortzea

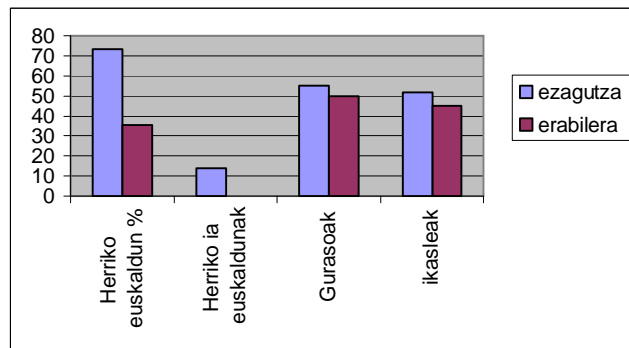
Xede honek gidatuko du gure proiektua, jakinik ikasleengan eragiteko ezinbestekoa dela beste esparru guztiei ere arreta eskaintzea.

DIAGNOSIAREN ONDORIOAK ETA INTERPRETAZIOA: ARAMOTZE ikastetxean azken hamarkadan hurrengo neurketak egin eta erabili izan dira:

- 1997 ikasturtean lehen euskararen egoeraren diagnostia eskuz egin zen.
- 2000 ikasturtean Branka erabiliz bigarren diagnostia bat egin zen.
- 2002 ikasturtean, eskualdeko beste ikastetxe guztiekin batera, erabilera ez-formalaren neurketa egin zen SEI sortutako aurkeztutako metodologian oinarrituz.
- 2004 ikasturtean eskolak, udaleko Euskara Batzordean kide legez zebilenean, herriko ezagutzaren eta erabileraren neurketetan hartu zuen parte.
- 2005 ikasturtean Branka aplikazioa erabiliz hirugarren diagnostia bat egin dugu.

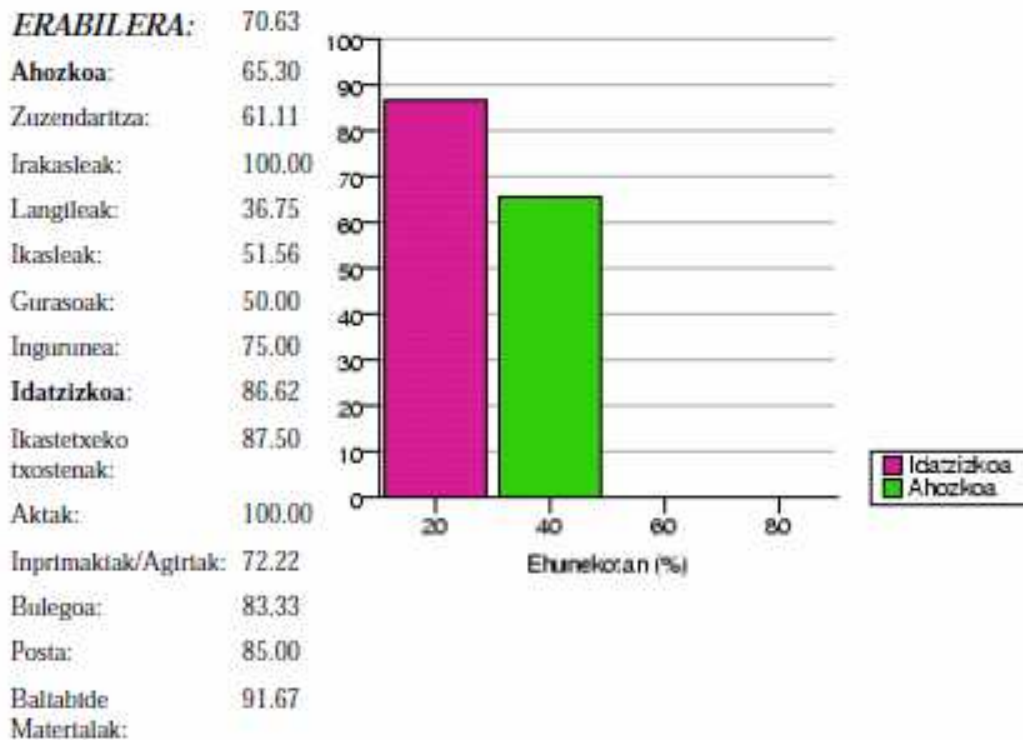
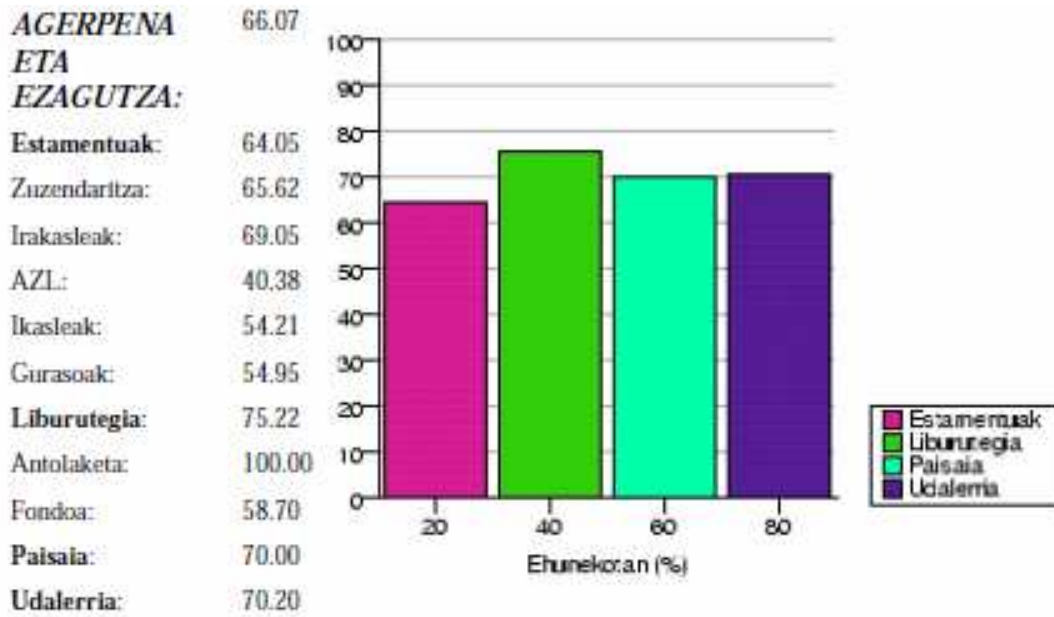
Neurketetan emandako urrats guztiek hainbat datu ekoiztu dituzte. Hurrengo orrietan lehendabizi herriko ezagutza eta erabileraren markoan kokatuko ditugu aurtengo Branka diagnostiarene bitartez jasotako datuak, eta ondoren beste ebaluazio guztien argitan irakurtzen ahaleginduko gara.

ARAMOTZ	ezagutza	erabilera
Euskaldunen %	73.4	35.5
Ia euskaldunen %	13.9	
Eskolako guraso euskaldunen %	54.95	50
Eskolako ikasle euskaldunen%	51.56	45.21



Arratia bailaran dagoen ARAMOTZ herriko biztanleriaren %73.4 euskalduna da, eta beste %13.9 ia euskalduna. Ehunetik ia 12k bakarrik ez daki euskararik, baina herrikoen artean egin diren kale erabileraren bidezko neurketen arabera, kalean %35.5eko erabilera egiten da. Hortaz jauzi handia nabarmentzen da herri mailan euskararen ezagutza eta erabileraren artean. Herriko biztanleria horretatik, gure ikastetxeko partaide diren gurasoen datuak aztertuz gero eskolako gurasoen % 54.95 eta eskolako ikasleen % 51.56 bakarrik direla euskaldunak ikus genezake. Hau da, gure eskolako populazioa herriko populazioa baino erdaldunagoa da, baina, ikastetxean edo ikastetxearekiko bai gurasoen zein ikasleen arteko erabilera indizeak, herrian ikusten direnak baino askoz altuagoak dira, eta hau ikastetxerako ona da.

2005-2006 ikasturteko brankan jasotako emaitzak hurrengoak dira.



Datu hauen interpretaziorako lagungarri egingo zaizkigu aurretik egindako neurketak eta horietara joko dugu jarraian:

2000 -2005 IKASTURTETAKO BRANKA EMAITZAK ETA ERKAKETA

EZAGUTZA ETA AGERPENA

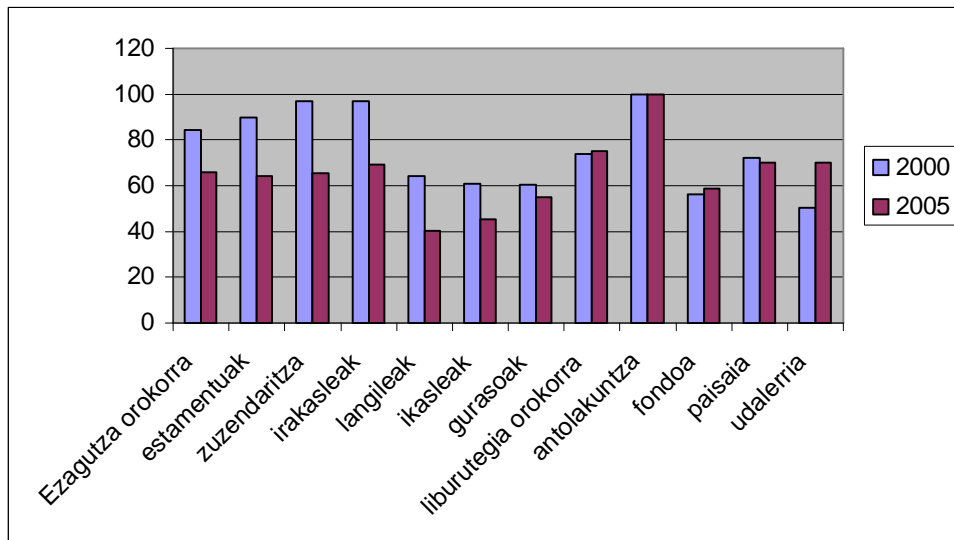
	2000	2005	ERKAKETA
Ezagutza orokorra	84.43	66.07	-18.36
estamentuak	89.76	64.05	-25.71
zuzendaritza	96.9	65.62	-31.28
irakasleak	97	69.05	-27.95
langileak	64	40.38	-23.62
ikasleak	60.65	45.21	-15.44
gurasoak	60.47	54.95	-5.52
liburutegia orokorra	73.64	75.22	1.58
antolakuntza	100	100	0
fondoa	56.07	58.7	2.63
paisaia	72.22	70	-2.22
udalerrria	50.45	70.2	19.75

ERABILERA

	2000	2005	
Erabilera orokorra	68.33	70.63	2.3
Idatzia	86.81	86.62	-0.19
txostenak	100	87.5	-12.5
aktak	100	100	0
inprimakiak	80	72.22	-7.78
bulegoa	70	83.33	13.33
posta	83.33	85	1.67
baliabideak	87.5	91.67	4.17
Ahozkoa	62.17	65.3	3.13
zuzendaritza	61.11	61.11	0
irakasleak	100	100	0
langileak	22.22	36.75	14.53
ikasleak	51.8	51.56	-0.24
gurasoak	27.16	50	22.84
ingurunea	68	75	7

Datu hauetatik hurrengo grafikoak ateratzen zaizkigu:

Agerpena eta Ezagutza



Lau ikasturte hauetako epean **ezagutzari** dagozkion emaitza guztietan behera egin da. Jaitsiera guztiak esanguratsuak direla uste dugu (100 eskala batean 5 eta 31 bitarteko puntuazioak daudelako). Dena den, eremu eremu euskararen agerpena eta ezagutza lantzeko honako ekintza hauek garatu ditugu azken lau ikasturteetan.

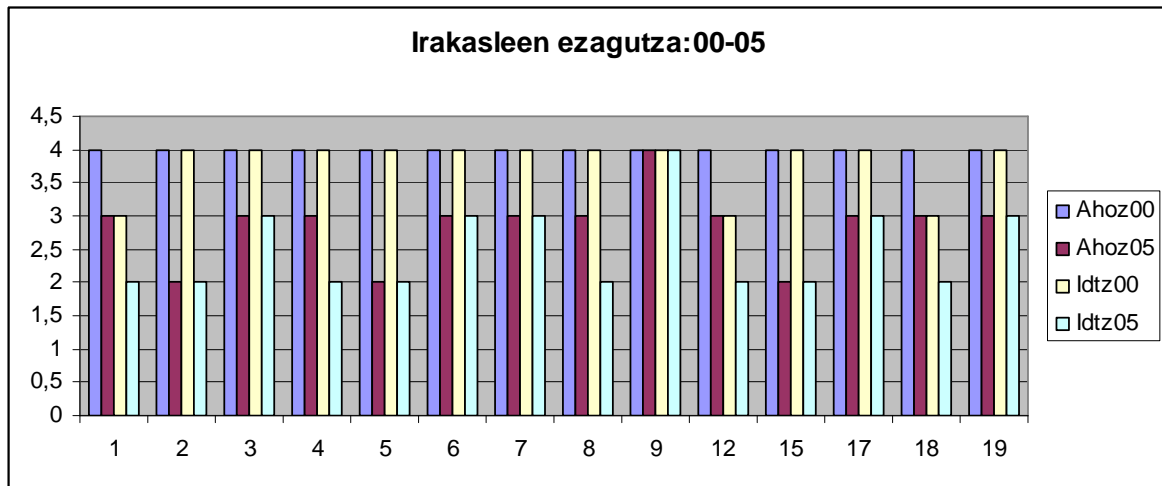
ANTOLAKUNTZA arloan egindako ekintzak lau ikasturteetan hurrengoak dira:

- | | |
|--|---|
| 1. Gurekin euskaraz pegatina | 4 |
| 2. Pasabideetan txartelak | 4 |
| 3. Txartel elebidunetan euskarako zatia bakarrik | 4 |
| 4. Durangoko azokaren informazioa | 4 |
| 5. Berritzeguneko materialaren erabilera | 4 |

Nabarmendu beharko genituzke **zuzendaritzan** gertatu den 31ko eta **irakasleen** taldean eman den 27ko jaitsiera. Gure ustez, lau ikasturte hauetan klaustroan egin diren motibazio eta formazioak (IRALE eta GARATU ikastaroak) kontuan hartuta, badirudi euskararen ezagutzari buruzko sentsibilitatea areagotu dela eta klaustrokide gehien euskararen ezagutzari buruzko auto-ebaluazioa zorrotz egin dela. Hots, aurten klaustrokideek aitortutako ezagutza, nahiz eta “objetiboki” aurrekoa baino gehiago edo handiagoa izan, beraiek gutxiagokoa legez baloratu dute. Era berean honexek erakusten du klaustrokideak kontzienteak direla euskara arloan hobetu daitekeela. Batik bat, aurrerago aztertuko ditugun erabilera indizeetan ez denean jaitsierarik nabarmentzen ez zuzendaritzan ezta irakasleen artean; badirudi auto-ebaluazioaren zorrotzasunarekin zerikusia dutela bi emaitza hauek.

Hona hemen 2000 eta 2005 bitartean ikastetxean mantendu garen 14 irakasleen hizkuntza-gaitasunaren balorazioak (ahoz eta idatziz).

Mantendu garenon artean, 8 irakaslek balorazio ber-berak bete dituzte, beste 6ak ordea, orain lehen baino balorazio baxuagoak egin dituzte, bai idatzian eta baita ahoz eta idatzikoan ere.



IRAKASLE talde honetan 2000-2005 epean egindako ekintzak hurrengoak dira:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Beste ikastetxeekin batzarrak | 4 |
| 2. Gure arteko harremanak euskaraz | 4 |
| 3. Gurasoekin batzarrak euskaraz | 4 |
| 4. IRALE ikastaroak | 3 |

LANGILE EZ-IRAKASLEEN artean ere, orain dela 4 urte zeuden langile berdinak izanik, 15.44ko jaitziera gertatu da, badirudi aitortutako balorazioak baxuagoak direla, eta emaitza hau ere talde honetako kideen artean urtez urte egindako sentsibilizazioaren ondorioa izan daitekeela uste dugu.

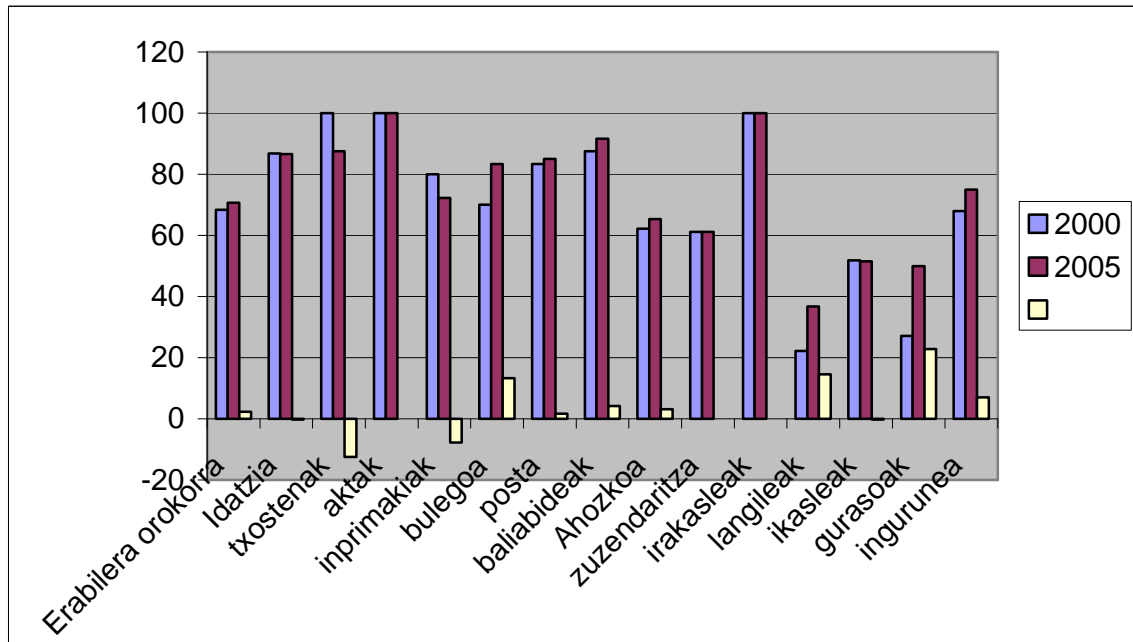
GURASOEN multzoan gertatu den 5.52 puntuko jaitziera, ordea, herriko populazioan emandako aldaketari atzeki dakiok. Urtez urte gurasoen eremuan egindako ekintzak hurrengoak dira:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Kontzientzi kanpainak | 4 |
| 2. Ikastaro funtzionalak antolatu | 4 |
| 3. Aste kulturalako parte-hartzaile | 4 |
| 4. Talo-eguneko arduradunak | 4 |
| 5. Udalarekin elkarlanerako kanpainak | 4 |

Hizkuntzaren agerpenari dagokionez, **liburutegian** ez dira aldaketa esanguratsurik ageri, **antolakuntza** orain, lehen bezala, % ehunean euskaraz garatuta dago eta **fondoan** gertatu den igoera 2 puntukoa da. Gauza bera esan daiteke **paisaiari** buruz, 2 puntuan jaitzi da, baina hori diagnosis egindako momentuan iragarki tauletan zegoen dokumentazioaren araberakoa izan daiteke.

Azpimarragarria da, ordea, **udalerriko** indizean gertatutako 19 puntuko igoera. Aldaketa hau, hein handi batean, ez da ikastetxeko gurasoen artean nabarmendu, baina gure ikasleengan bai izan dezake eragin. Inguruarekiko harremanetan eskolak ondo betetako ekintzak hurrengoak dira:

- | | |
|---|---|
| 1. Ikastetxeekin batzarrak egin | 4 |
| 2. Eskolan lantzeko unitate didaktiko bat | 3 |
| 3. HNPN sartuta gaudela adierazi | 3 |
| 4. Eskolaz kanpokoak Udala, Ganoraz, Begitu, Gorbeialdea eta Mankomunitatearekin antolatu | |

Euskararen erabileraren bilakaeraren grafikoa: 00-05

Erabilera orokorraren indizeak gora egin du, baina 2 puntu besterik ez, **erabilera idatzian** nabarmendu daitezke **txostenetan** gertatu den 12 puntuko jaitsiera, **inprimakietan** gertatu den 7.78ko jaitsiera eta **bulegoko** eginkizunetan ageri den 13.33ko igoera. Beste atal guztietan emaitzak berdintsuak dira.

ERABILERA IDATZIA eta kanpoko eragileekin ahozko erabilera formalean eragiteko ikastetxeko antolakuntza eremuan hurrengo ekintzak ondo bete dira lau urtean:

- | | |
|--|---|
| 1. Gurekin euskaraz pegatina | 4 |
| 2. Pasabideetan txartelak | 4 |
| 3. Txartel elebidunetan euskarako zatia bakarrik | 4 |
| 4. Durangoko azokan informazioa | 4 |
| 5. Berritzeguneko materiala | 4 |

AHOZKO ERABILERAN OROKORREAN igoera txiki bat ikusten da, 3.13koa, baina **zuzendaritza** taldean eta **irakasleen** taldean erabilera indizeak berdin berdinak dira. Irakasleek egoera guztietan euskaraz egiten dute, zuzendaritzak ez, ordea. Borondate hori izan arren, hainbat egoera daude non ezin duen euskaraz egin. Nabarmenezkoa da 2000 ikasturtean lehendabizi Brankaren bitartez diagnostia egin zenean eta 2005 ikasturtean berriz egin denean, zuzendaritza taldea kide ezberdinez osotuta dagoela baina erabilera indize bera agertu dela bi neurketetan.

LANGILE EZ-IRAKASLEEN atalean 14.53 puntuko igoera agertu da, eta **gurasoen** taldean ere 22.84ko igoera lortu da, nahiz eta ezagutzan multzo bietan jaitsierak egon. Beraz, honek ere erakusten digu egindako sentsibilizazio kanpainak eta ingurunean egindakoek bere fruituak eman dituztela.

IKASLEEN artean erabilera bultzatzeko ondo bete diren ekintzak hurrengoak dira:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Euskara astea antolatu | 4 |
| 2. Akatsak lantzea | 1 |
| 3. Ahozkotasuna: abesti, marrazki | 3 |

4. Euskal kultura irteerak	1
5. Ipuina: kontatu, antzeztu	3
6. Ohitura zahar, abesti	1
7. Egiturretan sakondu	3
8. Ipuinak asmatu eta kontatu	3
9. Esamoldeak, hutsak, berriak kontatu	3
10. Aste kultura	4
11. Udalak antolatutako ekintzetan parte-hartzea	4
12. Bazkalondoko jolastordurako ekintzak	4
13. Ikasle batzordea	3

EUSKERAREN ERABILERA EZ-FORMALAREN DATUAK INGURUKO
ESKOLETAN (2001-2002)

ALDAGAIA	ARAMOZPE		
	Eusk.	Guzt.	%
<i>NESKAK</i>	506	569	89
<i>MUTILAK</i>	421	588	72
<i>SARRERA</i>	154	183	84
<i>IRTEERA</i>	239	277	86
<i>AUTOBUSA</i>	20	24	83
<i>JOLASTOKIA</i>	140	194	72
<i>BAZKAL OSTEA</i>	180	258	70
<i>PASABIDEAK</i>	99	109	91
<i>JANTOKIA</i>	95	112	85
GUZTIRA	1854	2314	<u>80</u>

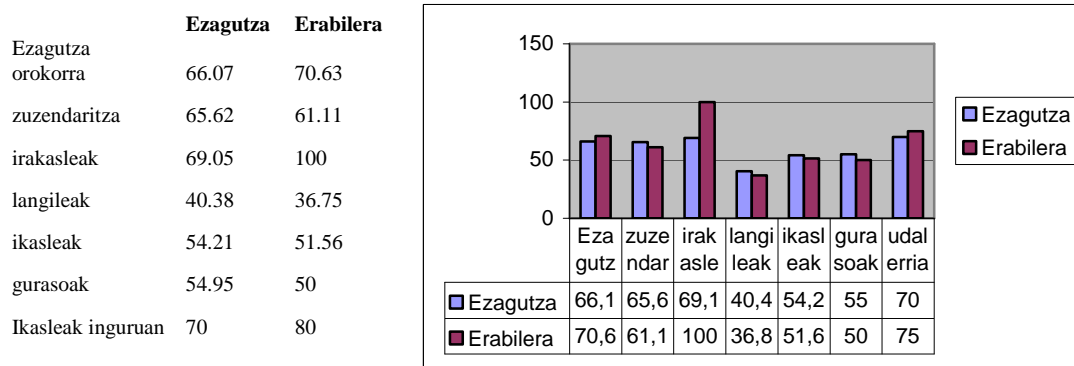
Neurketa hauetan ikus daitekeenez, erabilera ez-formalaren indizearen batez bestekoa % 80 da.

Beste hainbat eragilek dioten legez nesken artean mutilen artean baino euskararen erabilera handiagoa da, eta esparru fisikoei dagokienez, jolastokia jolastorduan eta bazkal ostean, da interbentzioen beharrian handiena duen eremua.

Datu hauetan ikus daiteke ere, ikasleek irteeran sarreran baino euskara gehiago erabiltzen dutela, baina orduan ere ez direla % 100era heltzen.

HURRENGO 2006-2010 NORMALKUNTZA PROIEKTUA: Aztertutako datu hauek guztiak zein hobekuntza aukerak erakusten dizkiguten aztertuko dugu jarraian ezagutza eta erabileraren arteko aldeak neurtuz

Ezagutza eta erabilera aukerak 2006-2010



Datu hauen erkaketatik irudika daitezkeen 2006-2010 eperako hizkuntza normalkuntza proiektuan lantzeko eremuak hurrengoak dira:

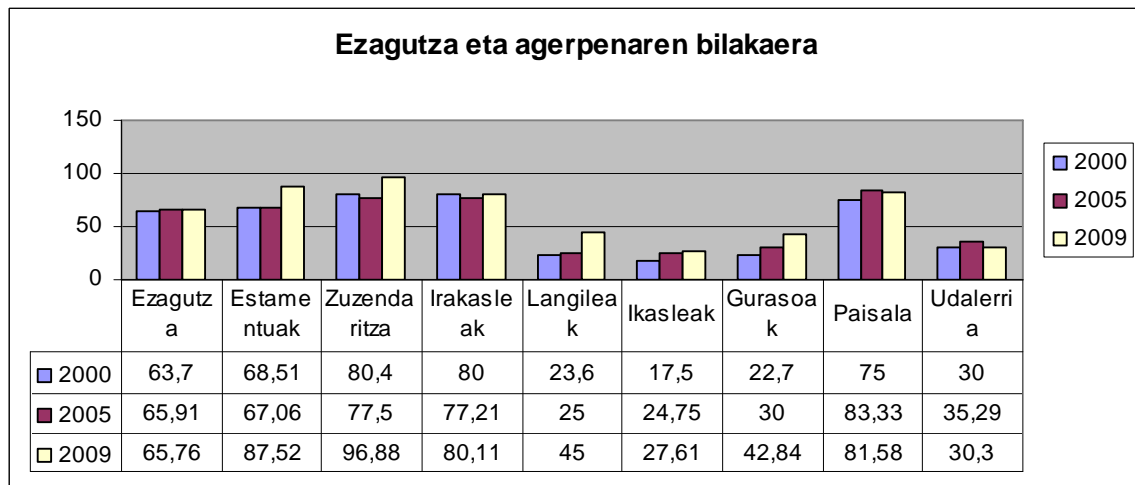
- **Zuzendaritzan:** ezagutza eta erabilera arteko aldea oso txikia da, beraz erabileran gora egin nahi izanez gero, ezagutzan ere igotzea komeni litzateke.
- **Irakasleen** ezagutza landu behar da, erabilera osoa bermatzen dugu: IRALE edo GARATU ikastaroak eskaini behar ditugu, bai klaustro osoari begira (H) zein ordutegiz barneko bakarkakoak (Rak)
- **Langileen** ezagutza eta erabileran, bieran, hobetu daiteke. Multzo honetako ezagutzan igoerak halabeharrez euskaraz alfabetatzea dakar, beraz horretan ezin badaiteke eragin, behintzat aldeaz aurretik euskaldunak direnei ahozkoan erabilera hobetzeko ahaleginak eskatu behar dizkiegu. Batik bat, begiraleei eta jantokiko zaintzaileei.
- **Ikasleak** dira gure ikastetxeko bezeroak, eta hauen ezagutza eta erabilera da gehien kezkatzen gaituena. Ikasleei begira aukeratu dugu gure hurrengo lau urteetako xedea. Horregatik, hain zuzen ere, ikasleei begira bi alor lantzen jarraitu behar dugu: batetik curriculumaren bidez, orain arte bezala gela barruko hizkuntza-gaitasuna eta, bestetik, eskolaz kanpoko, jolastordu eta bazkalondoko jolastordutik hasi eta herriko eremu guztietara zabaltzea lortu behar dugu.
- **Udalerrian** ere, gure ikasleentzat dauden ekimenak ugariak izan arren, udala eta mankomunitateko beste eragileekin etengabeko harremanetan eta elkarlanean jarraitzea ezinbestekoa izango da, batez ere elkarlanean egiten ditugun ekintzen koordinaziorako.

ARTANDAPE BHI: 2000-2010 epealdiko bilakaera

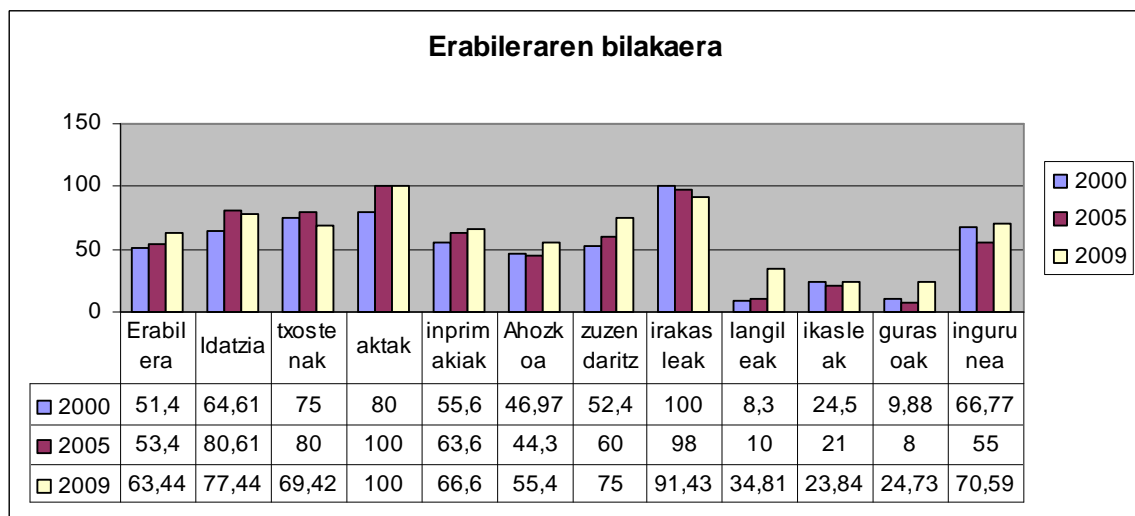
ARTANDAPE Institutuan 2000/2001, 2005/2006 eta 2009/2010 ikasturtean Brankaren bidezko hiru diagnosi egin dira. Diagnostikatik eratorritako emaitzak erkatu ondoren hurrengo ezberdintasun orokorrak ikus daitezke:

1. Zuzendaritzaren ezagutzak 17 puntuko igoera ikusten da.
2. Liburutegian 18 puntuko igoera dago. (2000-2005)
3. Paisaia linguistikoan 7 puntuko igoera
4. Idatzizko erabileran 12 puntukoa igoera.
5. Ikasleen ezagutzan 10 puntuko igoera.
6. Gurasoen ezagutzan 20 puntuko igoera.
7. Gurasoen erabileran 15 puntuko igoera.
8. Irakasleen ezagutzan ALDAKETARIK EZ.
9. Langileen ezagutzan 23 puntuko igoera.
10. Langileen erabileran 26 puntuko igoera.
11. Ikasleen erabileran ALDAKETARIK EZ.

Hona hemen gure ibilbide osoaren emaitzen erkaketak, lehenik **ezagutza eta agerpena**:



Jarraian **euskararen erabileran** izandako bilakaera:



Aldaketa edo aldaketa-ezaren arrazoiak bilatzeko bi bide urratu daitezke:

- a. Zeintzuk izan dira HNPko interbentzio neurriak.
- b. Zer beste aldaketa batzuk eman dira tartean ikastetxean eta herrian

A. HNPKO INTERBENTZIO NEURRIAK:

1. ZUZENDARITZA (17 PUNTUKO ALDEA): Egun zuzendaritzako partaideen ezagutza informatua orain dela lau urtekoa baino altuagoa da. Batez ere, ezagutza idatziarena. Ikastetxeko zuzendaritzak honako ataza hauen ardura hartu du:

- Udal teknikariarekin bilerak egin, lana koordinatzeko.
- Berritzeguneko bileretara joan, formazio saioetan parte hartu.
- *Eskola Hiztun Bilako* formazio saioetan, ponentzietan gure esperientziak aurkeztu. (Diagnosiaren zergatia, motibazio saioak ikasleekin, ikasle batzordeak,...).
- *Artandan euskaraz* taldearekin koordinazio bilerak.

2. LIBURUTEGIA (18 PUNTUKO ALDEA): Liburutegiko igoeraren azalpena interbentzio neurrietan aurki daiteke.

- Euskal Liburutegia. Interbentzio honen bidez, euskaraz dagoen fondoa ia-ia bikoiztu da. Horrezaz gain, antolakuntzan egin dira beste aldaketa batzuk.
- Oharrak euskaraz eta izenburuen katalogoa eta etiketak elebidunak jarri.
- Euskarazko DVDen zerrenda irakasleei eman.
- Euskarazko web gune interesgarrien zerrenda irakasleei zabaldu.

3. PAISAIA (7 PUNTUKO ALDEA): Eremu honetan lortutako igoerak egindako interbentzioekin lotzen ditugu.

- Pasabideetako iragarki tauletako kartelak euskaraz jarri.
- Udalekuen informazioa zabaldu (euskaraz) interbentzio hauekin batera beste aldaketa batzuk ere etorri dira.
- Ikastetxearen izena orain euskaraz bakarrik.
- Oharrak eta Propaganda orain euskaraz bakarrik ematen direla.
- Batxilergoko *hallean* dagoen apalategia euskarazko aldizkariz hornitu.

4. IDATZIZKO ERABILERA (12 PUNTUKO ALDEA): Ildo honek biltzen ditu interbentzio neurri gehien. Azken HNPa esparru honi begira egindako interbentzioak honako hauek dira:

- Artandape aldizkaria, ikasturte bakoitzean 3 zenbaki.
- HNP ikasturteko plangintzan sartu.
- Hilero buletin informatiboa.
- Erdaraz dauden idazkiak euskaratu.
- Xuxen zuzentzailea instalatu.
- Euskalbar instalatu.
- Hiztegi teknikoa.
- Gutun eta komiki lehiaketak.
- Aldizkaria kultur etxean eta beste eskoletara zabaldu.
- Gurasoei zuzendutako dokumentuetako euskararen kalitatea hobetu.
- Gaztelania hutsezko eskutitzei erantzuna eman, euskaraz ere bidal diezaguten eskatzeko.
- PIEE izeneko proiektua euskaratu.

Neurri hauez gain beste batzuetan ere, idatzizko erabilera zeharka agertzen da:

- Administrazioan erabiltzen diren dokumentuak euskaraz. (Dokumentu idatziak dira).
- Departamentuetako arduradunak euskaldunak. (Honen bitartez ahozko erabilera barne bileretan ere ziurta daiteke, baina beti deialdiak, gai ordenak eta aktak, alegia idatzizko dokumentuak, euskaraz sortzen dira).
- Pasabideetako iragarki tauletako kartelak euskaraz jarri. (Hemen ere kartelak, zein oharrak edo propaganda idatzia izaten da).

Ikasleei begira hartutako neurriei erreparatuta honako hauek ditugu:

- Irakurriz programa. (Irakurketa programa bat da, idatziaren erabilera).
- EGA ikastaroak (maiatzean). (Ikastaroa, bere formalitatean eta gelan barne egiten denez, pisu gehien erabilera idatzian ere).
- Informazioa beti euskaraz zabaldu. (Informazioak batzuetan ahoz ere zabaldu daitezke, baina txosten bitartez egiten denean idatziz).
- Bizkaierari buruzko ariketak agenda. (Ariketak idatziz daude eta idatziz egin behar dira).
- Hizkuntza zuzentasuna programa, Euskaltzaindiko arauak eta “Egin Kontu” oharrak. (Idatzizko arauak eta idatzizko zuzentasuna).
- Ebaluazio buletinak euskaraz idatziak (Gurasoen eremurako).

5. IKASLEEN EZAGUTZA (10 PUNTUKO ALDEA): Ikasleen eremuan ezagutzak gora egiteak adierazten duena ez da ikastetxeak hartutako neurrien arabera ikasleriaren ezagutzak gora egin duela, baizik eta jatorrizko ikasle euskaldunen proportzioak gora egin duela. Horrezaz gain, ikastetxeak ezagutza bultzatzeko hartuko neurriak hauek izan dira:

- Irakurriz programa.
- EGA ikastaroak, 100 ordukoak batxilergoko ikasleentzat. Hizkuntzaren alde formala landu da.
- Informazioa beti euskaraz zabaldu. (Informazioak batzutan ahoz ere zabaldu daitezke, baina txosten bitartez egiten denean idatziz).
- Bizkaierari buruzko ariketak agendan (ariketak idatziz daude eta idatziz egin behar dira).
- Hizkuntza zuzentasuna programa, Euskaltzaindiko arauak eta “Egin Kontu” oharrak. (Idatzizko arauak eta idatzizko zuzentasuna, dokumentazioa geletan ikasleek eskura dute uneoro kontsultatu ahal izateko).

6. GURASOEN EZAGUTZA (20 PUNTUKO ALDEA), 7. GURASOEN ERABILERA (15 PUNTUKO ALDEA): Arestian aipatutako eremuarekin bat dator hau ere, gurasoen ezagutzak gora egin ahala, ikasleen jatorrizko ezagutzak ere gora egiten du, eta kasu honetan aldea bera denez, badirudi gurasoen ezagutzak proportzio berdinean transmisioa ere ziurtatzen duela, oraingoz behintzat. Erabilerak ere gora egin du eremu honetan, nahiz eta ezagutzak baino puntu bat gutxiago. Gurasoen ezagutza horri etekinak atera eta erabilera bultzatzeko hurrengo interbentzio neurriak hartu dira:

- ARTANDAN euskaraz bizi elkartean kide. (Eskolaz kanpoko ekintzen antolamendurako).
- Guraso euskaldunen zerrenda. (Ahoz zein idatzizko komunikazioak euskaraz egin ahal izateko).
- Ebaluazio buletinak euskaraz idatziak. (Gurasoekin erabilera idatzia bultzatzeko).
- Euskarazko materialei buruzko informazioa. (Material pedagogiko zein euskal jolasak ezagutzeko eta euren seme-alaben eskuetan jartzeko).

- Bilerak lehenengo mailako gurasoekin ikasturte hasieran.
- Eskutitza gurasoei, Durangoko azokara seme-alabekin joan daitezen animatzeko.
- Euskarazko DVDen zerrenda gurasoei helarazi.

7. IRAKASLEEN EZAGUTZAN ALDAKETARIK EZ. Guztira 70 irakasle daude ikastetxean. Ikastetxeko irakasleen euskarazko titulazioei erreparatuz gero ikusten da, 00/01 ikasturtean bazegoela euskarazko titulu gabeko irakasleria, ordea 09/10 ikasturtean bertan dagoen irakasle orok euskarazko titulua du. Datu hauen bitartez ikusenezake ikastetxeko irakasleriak nahikotasun maila bat baduela. Dena den, irakasleen ezagutza aztertzekoan, bakoitzari bere ahozko eta idatzizko ezagutzaren balorazio bat egin dezatela eskatzen zaie, eta horretarako Likert estiloko 4 puntuko eskala eskaintzen zaie. 2001eko Branka egin genuenean irakasle bakoitzaren izen-abizenak kontuan hartzen genituen, harrezkero ezin dugu horrelakorik egin. Ikasturte bietan ikastetxean mantendu diren irakasleen kopurua 46koa da. Hauetatik 22 irakaslek lehen eta bigarren diagnosian ezagutza puntuazio berdinak aukeratu dituzte, beste 24etatik, 6 irakaslek puntu bateko igoerak jarri ditu balorazioetan, eta gainontzeko 18ak ikasturteko balorazioetan behera egin dute, puntu bat edo gehiago.

Irakasleen ezagutza bultzatzeko hartu diren neurriak hauek dira:

- Hizkuntza zuzentasuna programa. (Ordenagailuetan zuzentzailea instalatu eta Euskaltzaindiako arauen zabalkuntza).
- Mintzagrama datuak aztertu.
- IRALE eta GARATU ikastaroak egin. Hurrengo ikasturtean Soziolinguistikari buruzko H400 motako ikastaroa egiteko jendea lortu.
- Irakasle gelako taula erabili, irakasleei arauak, berba berriak, akats arruntak, esaerak... ezagutarazteko.
- HNPri buruzko informazioa etengabe zabaldu, klaustro eta Batzorde Pedagogikoaren bidez.
- Intranet baliabide informatikoan, HNPri buruzko orria egin eta eguneratu.
- Irakasle batzordea sortu eta mantendu.

8. LANGILEEN EZAGUTZA 23 PUNTUKO ALDEA eta 10. LANGILEEN ERABILERA 26 PUNTUKO ALDEA:

00/01 ikasturtean 18 langile ez-irakasle zeuden ikastetxean, horietatik 5 autobus gidariak eta 4 garbitzaileek ez zekiten euskararik, 09/10 ikasturtean 23 daude, eta horietatik 6k bakarrik dakite euskara, 2 atezainek, 2 bulegariak, jangelako zaintzaile bakar batek eta liburutegiko monitoreak, beste 17 langileek ez dakite euskararik, eta horretan datza hasierako urteetako diagnosietan dagoen puntu aldea.

Ezagutzan eman den jaitsierak berarekin ekarri du erabileran ere jaitsiera, baina ikastetxeko ohiturak direla eta jaitsiera ez da portzentaia berdinean gertatu. Harrezkero, behin eta berriz eskatu diegu enpresa kudeatzaileei langile euskaldunak jar ditzatela, eta astiro-astiro lortzen ari gara, baina etengabe gainean egon beharra dago, bestela ez dugu lortzen-eta.

Eremu honetan hartutako interbentzio neurriak hauek dira:

- HNP proiektua azaldu.
- Konpromiso orria eman.
- Jantokiko langileekin bilera.
- Atezainak eta idazkariak euskaldunak.
- XX enpresarekin bilera egin, jantokiko langile berriak euskaldunak eskatzeko.
- “Enpresan euskaraz” izeneko aplikazioa bulegariei erabilarazi.

9. IKASLEEN ERABILERA EZ DAGO ALDERIK. Normalkuntza proiektuen azken helburua ikasleen erabilera bultzatzea da. Idatzizko zein ahozko erabilera. Diagnosi erreminta honen bitartez ikasleen ahozko erabilera neurtzen da, batez ere hezkuntza-komunitatean barne egiten den erabilera. Ikasturte hauetan ahozko erabilera bultzatzeko betetako interbentzio neurriak hauek izan dira:

AHOZKO ERABILERA & MOTIBAZIOA LANTZEKO.

- Euskal Astea. (Ikastetxean bertan ospatzen den aste kulturala, ekintza honek batez ere motibazioa lantzen du).
- Udalekuen informazioa zabaldu. (Eskolaz kanpo dauden beste euskal eskaintza batzuen informazio idatzia zabaldu, erabilera ezformala ikastetxetik kanpo areagotzeko helburuarekin).
- Udaleko Euskal Astea. (Ikastetxean bertan ospatzen den aste kulturala, ekintza honek batez ere motibazioa lantzen du).
- ARTANDAN euskaraz bizi taldeko kide. (Ikasleak herriko batzordeko kide bihurtu, batez ere plangintzan parte har dezaten eta ondorioz ekintza horiekiko motibazioa areagotzeko).
- Euskal Nazioarteko Egunaren inguruko ospakizunak CURRICULUMEAN sartu.
- Santo Tomastean euskal jaia antolatu.
- Bertso afaria antolatu.
- KORRIKAN parte hartu: kilometroa erosi eta ekintzak bete.
- Motibazio saioak egin 2.DBHko ikasleekin gela barruan. Batxilergokoak 1.DBHko geletan sartu.
- “Goza nazazu gehiago” izeneko motibazio saioak 1. Batxilergoko ikasleekin landu.

ERABILERA BULTZATZEKO. Ekintza hauek borondatezkoak dira eta ikasleen parte hartzea ez da kudeatu ezta jarraipenik egin.

- Eskolaz kanpoko ekintzak (ARTANDAN euskaraz bizirik) (Ikastetxez kanpoko ekintza euskaldunak bultzatu, ikasleek erabilera ikastetxetik herrira ere zabal dezaten)- IKE deialdian.
- Aterpetxeko irtenaldia (Ahozko erabilera bultzatzeko ekintza, egoera informalean eta gelako kideekin). EGB deialdia, 1.DBHkoek.
- Artangorri irratia. (Ikastetxean bertan eta gelakideekin, ahozko erabilera formala eta ez-formala lantzeko ekintza). Interbentzio hau borondatezko talde batekin aurrera eraman da. IRRATIGINTZA deialdia.
- Antzerkia euskaraz. (Ikastetxean bertan eta gelakideekin, ahozko erabilera formala eta ez-formala lantzeko ekintza). Interbentzio hau borondatezko talde batekin aurrera eraman da. ANTZERKIGINTZA deialdia.
- Antzezlan publikoak. (Ikastetxetik kanpo eta ikastetxean bertan eta gelakideekin, ahozko erabilera formala eta ez-formala lantzeko ekintza). Interbentzio hau borondatezko talde batekin aurrera eraman da.
- Bertsolaritza landu, aukerako gai gisa, eta ikasturte amaieran emanaldiak egin.
- Inguruko ikastetxe bitan bertso emanaldiak eskaini.
- “Gazte Hizkeraz jolasean” izeneko tailerra eman 3. DBHn.
- Kuadrillategi izeneko egitasmoari buruzko informazioa zabaldu, ikasleak animatu, eskabideak bideratu.
- “Berbalagun” izeneko egitasmoari buruzko informazioa zabaldu, ikasleak animatu. (Etorकिनен hizkuntza-integraziorako bidea).

Beraz, ikasleen eremuan hainbat interbentzio egin dira erabilera idatzia eta hizkuntza kalitatea areagotzeko, eta ahozko erabilera bultzatzeko ere. Ahozko erabileraren barruan, bi ekintza erabilera horrekiko atxikimendua lortzekoak izan dira. Erabilera zuzena bultzatzeko artean, hiru ikastetxe barruan egin dira, eta borondatezkoak izan direnez, ekintza horietan ikastalde batzuk hartu dute parte baina ez ikasleri osoak. Gelditzen diren beste bi ekintzak ahozko erabilera ez-formala bultzatu dute eta hau ikastetxeko kideekin izan bada ere, ekintzak eurek eskolaz kanpo izan dira.

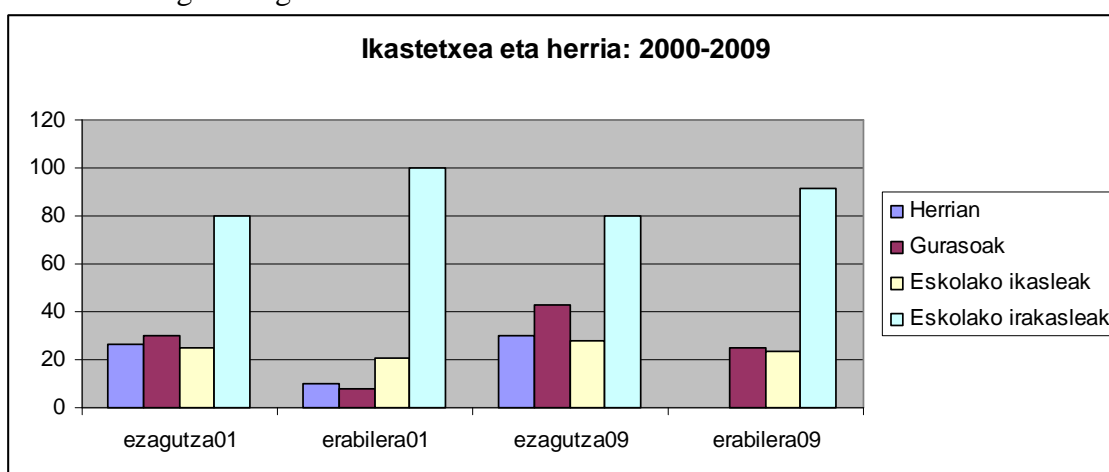
BESTE ALDAKETA BATZUK EMAN DIRA TARTEAN HERRIAN:

Ikasleen ahozko erabileraren indizearen jaitsiera kale erabilerarekin ere erka daiteke. EKB eta SEI-SORTU taldeek egindako kale erabileraren neurketek, ikertzaileen esanetan ez dituzte estatistikak eskatzen dituen fidagarritasun neurri guztiak betetzen, baina bai izan daitezke lagungarri halako egoerak aztertzeko.

Ikastetxean ikasleen erabileran ikusi dugun jaitsiera bat dator ARTANDAKo herrian 1997tik 2001era eta bereziki gazteen multzoan nabarmentzen den jaitsierarekin.

Udalerrria	Neurketa	Guztira	Haurrak	Gazteak	Helduak	Adinekoak
ARTANDA	1993	6,9%	5,8%	4,2%	10,0%	1,5%
ARTANDA	1997	11,9%	10,9%	8,3%	13,9%	5,6%
ARTANDA	2001	10,1%	18,3%	0,9%	10,5%	2,2%

Dena den, hona hemen ikastetxeko ezagutza eta erabilera datuak eta herrian aurkitzen ditugun ezagutza eta erabilera indizeak:



Nabarmenak dira ikastetxea eta herriaren arteko aldeak. Herriko ezagutzak gora egin du 2001 eta 2006 bitartean (Eustatetik jasotako datuen arabera): 14 puntu igo dira. Herriko erabilera indizeetan ez dakigu zer gertatu den, baina tendentzia haurren artean gora egitea den arren, gazteen artean behera doa.

Ikastetxean, gure ibilbidean, gurasoen ezagutza 12 puntu igo da, eta ikastetxeko gurasoen ezagutzaren batez bestekoa herrikoa baino altuagoa da. Ez, ordea, 2001eko erabilera, baina gurasoek ikastetxearekiko harremanetan darabilten euskara kopurua nabarmen igo da (%8 zen 2000an eta %25 da 2010eko neurketan). Ikastetxean, ikasleen ezagutza apur bat igo da eta erabileran alde txikiak (2 puntukoak) ageri dira. Oronen gainetik nabarmena da irakasleen artean bai ezagutzan bai erabileran dagoen aldea beste kide guztiekin.

F. ERANSKINA: GLOSATEGIA eta SIGLAK

Arnasgunea (*breathing space*): Udalerriko biztanleen %80 edo gehiago euskaldunak diren lekuei esan diegu arnasgunea; inguru geografiko horiek, non euskarak belaunez belauneko transmisioa eta *Gemeinschaft-eko* harremanak ziurtatuta dituen.

Hona hemen, aurkitu ditugun definizio deskriptiboagoak, Zalbiderena eta Fishmanena, hurrenez hurren:

Euskaldunak euskaldunekin euskal giro sendoan bizi diren lekuetan, gurasoen hizkuntza belaunez belaun eskuratzen den lekuetan, hizkuntza-plangintzarik eta inolako interbentzio berezi (zenbaitentzat “xelebre”)-rik gabe diharduten ingurumenetan, horietan dago euskara bizien. Hor du euskarak osasunik hoberena. Hori da euskal arnagune petoa, hizkuntzaren belaunez belauneko transmisioa bere betean (beste leku gehienetan baino askoz nabarmenago) segurtatzen duena. (Zalbide, 2007a:1286)

Xish will have its ‘own space’, i.e. functions in which it and it alone is normatively expected, and Yish will no longer be a major danger to it in those functions. (Fishman, 1991:85)

Asimetria, hizkuntza-ukipena egoeran dauden hizkuntzen arteko asimetria, Asimetriaz hitz egiten dugu hizkuntzen arteko ukipen-egoeran hizkuntzen arteko erlazioak simetrikoak ez direnean.

Asimetria hori, hain zuzen, hizkuntza bakoitzaren agerpena eta erabileraren arteko desberdintasunen sorburua da eta, hortaz, hizkuntzaren normalkuntzaren funtsa da. (Erriondo & Isasi, 2008: 2)

Literaturan beste izendapen modu batzuk ere agertzen dira; hala nola EAEko Estatutuak darabiltzan “desoreka linguistikoa” edo “oraingo diglosia egoera”.

Balorazioa eta ebaluazioa. Baloratu eta ebaluatu inoiz sinonimo legez erabiliak badira ere, hemen guk bereizten ditugu. *Balorazioa*, diogunean lortutakoari *balio eman*, *balioetsi* adierekin erabiltzen dugu, aldiz, *ebaluaratu* diogunean, *lortu denaren neurriaren kalkuluaratu* egiten diogu erreferentzia.

B2 maila: Euskara B2 maila deritzon Proba 2004an egin zen; argitalpena, ordea, 2005ekoa da. Proba honen helburua honako hau izan zen:

Euskara proba honetan, Erreferentzi Markoaren irizpideak jarraituz, ikaslearen hizkuntza gaitasun komunikatibo eta linguistikoa neurtu genuen; horretarako hizkuntzaren lau trebetasun komunikatiboak hautatu genituen ebaluatzeko asmoz: irakurmena, idazmena, entzumena eta mintzamina. Horretaz gain, baita gaitasun linguistikoko aldetik hizkuntza ezagutzak ere barneratu genituen (gramatika, sintaxia, hiztegia eta abar). (Eusko Jaurlaritza, 2005a:11)

Horrezaz gain, garrantzitsua da adieraztea, oso ondo diseinatu eta betetako proba izan zela B2a: hizkuntza-gaitasunaren barne egitura sakon aztertu ondoren, hizkuntzen pedagogian adituak zirenek osatutako frogara erabili zelako eta estatistikan arituak diseinatutako prozedura jarraituz bete zelako. Interesa duen irakurleak argitalpenaren *Sarrerara* (11-29. orrialdeetara) jo beza. Froga bezain garrantzitsuak izan ziren emaitzen ondorioak. Hona hemen, ondorioak agertzen dituen aipu osoa:

Lehenengoa: diferentzia gordina dago familia hizkuntzaren arabera. B ala D ereduan ikasi arren, euskaraz mintzatzen den familietako ikasleen %72.55ek gaintu dute euskara proba. Hala ere, etxean euskaraz berba egiten ez duten ikasle gutxiagok gaintu dute proba (%38.59).

Bigarrena: euskaraz hitz egiten ez den familietako ikasleek, inguru euskaldunean bizi badira, beren emaitzak 15 puntuetan hobetzen dituzte (batez bestekoa %38.59 bada, %50.12k gaindu dute).

Hirugarrena: hizkuntza eremuko euskaldunen eta ia-euskaldunen kopurua %63 eta %50 artean edo %50 baino txikiagoa bada, etxean euskaraz hitz egiteko aukera ez duten ikasleen arrakasta antzekoa da; bi eremuetan %35 baino apur bat gehiagok gainditu dute proba.

Laugarrena: euskara familia hizkuntza denean, ikasle gehienek gainditu dute euskara proba. Hala ere, ebakidura bat ere badago; hots, euskaldunen eta ia-euskaldunen kopura %50 baino apalagoa den tokietan, familia euskaldunetik datozen eta arrakasta duten ikasleen kopurua batez bestekoa baino 15 puntu gutxiagokoa da.

Finean, bi faktoreak (euskara familia hizkuntza izatea eta eremu euskaldun batean bizi izatea) batzen diren kasuetan, ikasleen emaitzak hoberenak direla esan dezakegu. Baina, bata edo bestea falta diren egoeretan, gutxienez ikasleen %50ek gainditu du euskara proba. (Eusko Jaurlaritza. ISEI/IVEI, 2005a: 62)

Continuum (sing.) eta continua (pl.): Latineko *continuus*, *-a*, *-um* hitzetik eratorritako izena da, dimentsio baten jarraipena edo progresioa adierazten duena. Alemanez ere, Latineko hitza darabilte “Methodische *Kontinua* der Sprachkontaktforschung” (Wildgen, 1988:3). Zer pentsa eman digu hitzak: zein izan daitekeen izen honen euskal ordainik egokiena, batik bat, idaztean eta deklinatzean ez dadin hain arrotz gelditu, eta, dimentsioa edo aldagaia hitzen aukerak aztertu ditugu, besteak beste. Halere, euskaraz bere horretan ikusi dugunez (esaterako, Gartzia-Garmendiak, 2008:310), azkenean geuk ere latineko formari eustea, eta, izenburuan pluralez agertzen den arren, handik aurrerako guztietan modu singularrean jartzea dagokion deklinabide markarekin erabaki dugu.

Elebidun osoa (proficient bilingual/biliterate): Gurean, bi hizkuntza ofizialetan ahoz zein idatziz ondo moldatzen denari esaten diogu elebidun osoa. Europako Erreferentzia Markoaren mailaketaren arabera, C1 gaindituta duen hiztunari esango genioke. Sánchez-Carriónnek “bizelebidun izateko A>B ibilbidea eta B>A ibilbidea” (1991:162) deskribatu zituenetik, aukerako bi ibilbideetatik bat, bere osotasunean, bete duenari deitzen zaio, eta Euskaltermek elebitasun orekatua (*balanced bilingualism*) darabil.

Behin baino gehiagotan eztabaidatu da elebiduna gizartea edo norbanakoa den. Hainbat dokumentutan, gainera, batari zein besteari esleitu zaio ezaugarri hau eta bien arteko ñabardurak azaltzeko *elebitasuna* eta *elebiduntasuna* deritzen nozioak ere garatu dira (Hamers & Blank, 1983). Aurrenak gizarte mailako elebitasunari egingo lioke erreferentzia, gizarte horretako kide guztiak bi hizkuntzak erabiltzeko gai direnean, eta, azkenak, berriz, norbanakoaren gaitasunari. Weinreichen (1986) lanak, ordea, nekez eraman gaitzake gaizki ulertuetara. Eremu geografikoak, testuinguruak, hiztun guztien joko-zelaia markatzen du, besterik ez. Joko-zelai horretako hiztunak elebakarrak direnean, ez dago hizkuntza-ukipenik. Joko zelai horretako hiztun guztiak edo bakar batzuk elebidunak izanik, aparteko hiztun-elkarte gehigarria osatzen dutenean, orduan azaltzen da hizkuntza-ukipena, zeinen *locusa* hiztun elebiduna den.

2006ko IV. Mapa Soziolinguistikoaz geroztik, EAEn hiru hiztun mota bereiz daitezke: **Elebidunak** ondo hitz egiten du euskaraz zein gaztelaniaz. **Elebidun hartzailea** gai da euskara ondo ulertzeko, nahiz eta ondo ez hitz egin. **Erdaldun elebakarra** ez da gai ez euskara ulertzeko ezta hitz egiteko ere.

“*Examples of the measurement of bilinguals*” deritzon atalean deskribatzen du Bakerrek (2003a: 20-23) elebitasun maila edo elebidunen hizkuntza-testuinguruak neurtzeko eskala. *Gela*-argazkia deritzon eskalaren antzeko beste batzuk ere badaude, horietako bat *Euskararen erabilera sozialari buruzko galdesorta* (Gorostiaga, Balluerka & Isasi, 1996) edota *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya* txostenean erabilia (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008).

Etxeko hizkuntza: Etxeko kideen artean gehien egiten den hizkuntza. Etxeko-hizkuntza, ama-hizkuntza edo H1, sinonimo bezala erabili izan dira bibliografian, eskolatu arte umeez murgilduta dauden hizkuntzaz aritzeko, eta handik aurrera ere, familia-auzo hurbileko giroan jarduten duen hizkuntzari erreferentzia egiteko.

Eremu-urriko hizkuntza (*regional or minority language*): Europako Kontseiluak sustaturik Eskualdeko edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutuna (*European Charter for Regional or Minority Languages*), Estrasburgon 1992eko azaroaren 5ean onartu zenetik zabaldu da kontzeptua hau, hizkuntza-ukipena bizi duen lurralde batean, hiztunen gutxiengoak mintzaten duen hizkuntza adierazteko.

Gutunaren 1. artikuluan honela definitzen da kontzeptua:

For the purposes of this Charter:

a. “*regional or minority languages*” means languages that are:

i. *Traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population; and*

ii. *Different from the official language(s) of that State;*

It does not include either dialects of the official language(s) of the State or the language of migrants;

b. “*territory in which the regional or minority language is used*”, means the geographical area in which the said language is the mode of expression of a number of people justifying the adoption of various protective and promotional measures provided for in this Charter;

c. “*non-territorial languages*” means languages used by nationals of the State which differ from the language or languages used by the rest of the State's population but which, although traditionally used within the territory of the State, cannot be identified with a particular area thereof. (Europako Kontseilua, 1992:1-2)

Nolanahi ere, Europako soziolinguistika tradizioetik sortua den kontzeptua dugu hau, beste aipu honetan ikus daitekeenez:

Erst mit dem Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus und durch die damit verbundene Entstehung der Nationalstaaten wird die Universalität des Lateins und der Regionalcharakter der vernakulären Sprachen durch das Monopol auf die Nationalsprache des neuentstehenden Nationalstaates ersetzt. Unterstützt durch die Ideologie des Monolingualismus sollen die regional/lokalen Sprachen der normierten Nationalsprache zum Opfer fallen. (Knapp, 1988:70)

Euskaltzaletasuna diogu hizkuntza-leialtasuna (*language loyalty*) deritzon kontzeptua ordezkatzeko. Euskarari buruz ari garenean, argiagoa da lehena, orokorrean darabilgunean, aldiz, zuzenagoa bigarrena.

Euskara Biziberritze Plan Nagusia edo EBPN: Hemen aipatzen den Euskara Biziberritze Plan Nagusia (EBPN) 1998ko ekainaren 24an bukatu zuen garaiko Euskara Aholku Batzordeak eta garaiko Gobernu Batzordeari aurkeztu. Orduko Gobernu Batzordeak uztailaren 28an onartu zuen proposamena eta Eusko Legebiltzarrera bidali. Azkenik, Eusko Legebiltzarrak, 1999ko abenduaren 10ean onartu zuen.

Planaren ibilbidea 10 urtekoa izatea aurreikusten zenez, 2007ko urrian, garaiko Kultura Sailburua zen Miren Azkarate andreak, Euskararen Aholku Batzordea eraberritu eta izendatu zuen. Euskararen Aholku Batzordeak 2009ko urtarrilaren 29an (Eusko Jaurlaritza, 2009) *Euskara 21 Itun Berritu Baterantz, Gogoeta irekiaren ondorengo txostena* argitaratu zuen, non XXI. mende hasierako hizkuntza politikaren oinarriak eta lehentasunezko ildoak ezartzen diren. 2010eko abenduaren 20ko aginduen bidez izendatzen du egungo Euskararen Aholku Batzordea, alabaina, oraindik, ez da hizkuntza-politikako plangintza berririk zehaztu. Bitartean, aurrekoaren norabide berean jarraitzen dugula deritzot, horregatik, berririk onartzen ez den bitartean aurrekoari egingo zaio erreferentzia.

Euskararen presentzia: Izendapen honekin bi ildoko datuak biltzen dira. Batetik, euskarak ikastetxean duen agerpena; hau da, gaztelania eta atzerriko hizkuntzekin ukipen-egoeran dagoen euskarak zenbateko presentzia duen ikastetxeko eremu instituzionalean (antolamenduan eta hizkuntza paisaian) eta ingurunean (gelaz kanpoko ekintzetan, eskolaz kanpoko ekintzetan eta udalerrian). Bestetik, ikastetxeko estamentuek duten euskararen jakintza edo ezagumendu maila: ikasleak, gurasoak irakasleak eta ikastetxeko langile ez-irakasleak, besteak beste.

GIDS edo *Graded Intergenerational Disruption Scale* (Fishman, 1991), Zalbidetik (2004) *Belaun Arteko Etenaren Neurria –BAEN–* bezala egokitzen du euskarara.

Gizarte-irudikapena (*social representation*) edota irudikapen soziala ere esaten diogu gizarte edo talde batek errealitate edo objektu bat irudikatzeko erabiltzen dituen balio, irudi, sinbolo eta eredu multzoari.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1988: 474-475)

Madariagak Jodelet-en (1988) ekarpenetan oinarrituz honela definitzen ditu gizarte-irudikapenak:

Aquellos principios generadores de tomas de posición, ligados a las intersecciones específicas en un conjunto de relaciones sociales. [...] una idea, creencia u opinión, compartida por los miembros de un determinado grupo social y que responde a un proceso de organización de las vivencias que han tenido los miembros de dicho grupo con respecto a un objeto. [En

resumen] *Es una organización cognitiva que permite procesar la información, dando sentido al medio circundante y sirviendo de guía para las conductas del sujeto.* (Madariaga, 1996:95)

Gizarteko ordainsarien-sistema (social reward system). Hezkuntzaren Psikologiatik datorren kontzeptua da hau, beranduago Soziologiak hartua, gizarteak eta ingurukoek norbanakoaren jokabide bat indartzeko edo ahultzeko darabilten saritze edo zigortze prozedurari erreferentzia egiteko.

Hurrengo aipuan sailkatzen ditu Zalbidek (2003), gure mintzajardunaren hizkuntza-aukera erabakitzen duten ordainsariak:

a1) social rewards edo gizartekotze-sariak. Hau da, hizkuntza hori jakin eta egiteari eskerrak gizarte horretako kide izan zaitezkeeneoak: familiako kide izatea (cf. “gure etxean euskaraz egiten da, ez ahaztu gero!”), herrikotzat hartu izatea (cf. behinolako belarrimotzak), gizarte horretan txertatzea (cf. “kanpoan jaioa dezu, baina zu eta ni bezelako euskalduna da”),...

a2) fiscal rewards edo diru-sariak. Hots, poltsikoa berotzeko balio duten ordain-sariak: hizkuntza hori jakitea ezinbestekoa edo lagungarria deneko lanpostuak (cf. hizkuntz eskakizunak), goragoko lanpostuetarako lagungarriak, puntuazio gehigarriak (cf. leku-aldaketako lehiaketak),...

a3) political rewards edo politikazko ordainsariak. Esate baterako, hautatua izan ahal izateko jakin behar den hizkuntza, jakite horri eskerrak eskuratzen diren izendapenak, plaza-gizon sonatu izateko beharrezkoa duzun hizkuntz gaitasuna,...

a4) erlijiozko ordainsariak: gizarte-molde premodernizatuetan batez ere (baina ez haietan soilik, diogun bidenabar), hizkuntza zenbaiten jakite-erabilerak beharrezkoak dira, erlijio-munduak hartaraturik (cf. behinolako “hable Vd. cristiano!”). (Zalbide, 2003: 36)

Glotodidaktika: Hizkuntza eta hizkuntzen irakaskuntzari lotutako didaktikaren arteko harremanak aztertzen dituen arloa. Inoiz, hizkuntzen psikopedagogia ere erabiltzen da.

Gune soziolinguistikoa: 2006ko IV. Mapa Soziolinguistikoan, elebidunen proportzioen arabera lau gune soziolinguistiko hauek agertzen dira: 1. % <20 baino gutxiago, 2. % 20-50 artean, 3. % 50-80 artean eta 4. % >80. Beste iturri batzuetan, ordea, 5 euskalduntasun maila bereizten dira, maila bakoitzeko tartea 20 puntukoa izanik. % 0-20, %21-40, %41-60, %61-80, %81-100.

Gutxiengoaren hizkuntza (minority language) eta gehiengoaren hizkuntza (majority language): hizkuntza-ukipena bizi duen lurralde batean hurrenez hurren, gutxiengo batek darabilen hizkuntza da lehena, eta, gehiengoek darabiltena bigarrena.

Hezkuntza: Hezkuntza eta irakaskuntza sarri sinonimotzat erabiltzen diren arren, edukiz ezberdinak dira, hezkuntzak heziketa prozesu osoari egiten dio erreferentzia, familian, auzunean, eskolan eta eskolatik kanpo pertsonak jasotzen dituen jakintza, kultura edota baloreak. Irakaskuntzak, ordea, instrukzio edo garapen intelektualarekin lotura zuzenagoa du. Edonola ere, hizkuntzaren jabeak dute eragin handia (Esnaola, 2003), eta batek bestea hornitzen du. Antzeko oharra egiten du Bergarak (1996: 61).

Hezkuntza-komunitatea, hezkuntza-elkartea eta eskola-elkartea sinonimotzat darabiltzagu, agiri eta dokumentu askotan ikusi dugunari jarraiki, ikastetxeko kide guztien multzoa biltzen duen elkarteari erreferentzia egiteko. Horien guztien ordezkariak dira OOGko kideak.

Hizkuntza (*Language*): *Lengoaia, komunikazioa eta hizkuntza* kontzeptuak bereizten dituzte Erriondo, Garagorri eta Isasik, lengoaia “zeinu eta ikurren bitartez, gizakiok errealitatea kodetzeko dugun sistema konplexuen ekoizpen-gaitasuna” (1998:97) dela diote, hizkuntza komunikazio-tresna bezala sortu bazen ere “ikur sistema jakin bat barneratzeko ohiko bitartekoa dela (kultura ikastekoa) eta jardun ondoren mundua irudikatze modu hau ezaugarri berezietz janzten dela” (1998:99). Azkenik, hizkuntza komunikazio-tresna den heinean eta bere jabekuntzarako jardutea eskatzen duen heinean, “jardun soziala” (1998:99) dela.

Hizkuntza-ekologia (*language ecology*): hizkuntza-ekologia da “the study of interactions between any given language and its environment” (Haugen, 1972: xiv). Hau da, hizkuntzak, bizidun guztiak bezala, jaio, garatu, hazi, bizi eta hil egiten dira, baina horretarako derrigorrezkoa dute testuinguruari hertsiki lotuta egotea, testuinguruarekin elkarreraginean jardutea, alegia. Horregatik, hain zuzen ere, testuinguruko ezaugarri soziologikoak edo psikologikoak azaltzea ez da nahikoa, eta, Haugenek hizkuntza eta testuinguruaren arteko interdependentziak aztertzea ezinbestekotzat jotzen du. Nolanahi ere, Fishmanek (1991) honako ohar hau egiten du ekologiaren metaforaz:

The ‘life’ and ‘death’ metaphor with respect to cultural phenomena is difficult to avoid entirely, and is obviously and intuitively very instructive up to a point, but it is good to remember that it is, after all, no more than a metaphor, a figure of the speech based upon certain superficial similarities. (Fishman, 1991: 67-68)

Hizkuntza-ekosistema (*language ecosystem*): nozioa, hizkuntzen ekologiaren teoriatik eratorria da, Mülhäusler-i zor dioguna. Lan honetan ordea, Kaplanen eta Baldaufen liburutik hartu dugu (Kaplan & Baldauf, 1997: 318-319), hizkuntza bat baino gehiago, ukipen-egoeran bizi direnean, bakoitzean eta elkarreraginean sortzen diren sistema ezberdinaz osatua dagoena ulertzeko. Handik urte gutxira, Hornbergerrek (2003b: 321-323), berriz helduko dio kontzeptuari.

Hizkuntza indartsua eta ahuldutako hizkuntza: Hizkuntza indartsua, hizkuntza ahularen antonimoa da. Ukipen-egoeran hiztun kopuru handiena edota gizarte-funtzio gehiago eta garrantzitsuagoak betetzen dituen da hizkuntza indartsua eta, berriz, hiztun edota gizarte-funtzio gutxiago betetzen dituen ahuldutako hizkuntza –*endangered language*– da.

Ukipen-egoeretan, hiztun gutxien eta gizarte-funtzioak betetzean ospe eta agerpen publiko gutxien duen hizkuntzari ere esaten zaio hizkuntza ahula. Hurbileko beste hainbat kontzeptu sarri aurkitzen ditugu bibliografian: gutxiengo hizkuntza –*minority language*– (Baker, 2003a:351), hiztun kopuruari erreferentzia eginez, hizkuntza gutxitua eta gutxiagotua (Eusko Jaurlaritzak, 1992: 26; Isasi, 1993:178; Isasi & Iriarte, 1998: 51) –*minoritized language*– delako hizkuntzaren transmisio, agerpen edo erabileraren kontrako beren-beregiko neurri politikoei erreferentzia eginez. *Eremu urriko hizkuntza* (Martí et al., 2005: 41) agertzen denetan, bi adiera daramatzala suma daiteke; bata, geografikoki hiztun elkartearen hedapena urria dela –*regional/lokal Sprachen*– (Knapp, 1988:77), eta bigarrena, hizkuntza horren erabilera eremuak

gutxi direla (Haugen, 1972). Beharbada, *gutxitua* da ohikoena eta zentzu orokorra hartzen duena. Nolanahi ere, 2003ko abenduaren 31ko 232/2003 Dekretuan, Ulibarri programa arautzen duenean, horixe da erabiltzen dena euskarari erreferentzia egiteko: “*Hizkuntza gutxituen kasuan, eta halakoxe egoeran gaude euskaldunok...*” (EHAA, 2003.12.31: 25406).

Beste muturrean gehiengoan hizkuntza –*majority language*– edo hizkuntza indartsua legoke. Nolanahi ere, idazleek ez diete beti aurreko adiera horiek ematen, ikusi besterik ez dago Aneta Pavlenkok hurrengo aipuan darabilen adiera:

Majority language will refer to the language used by the wider community and most often designated as its official language [...] Minority languages will refer to languages spoken by ethnic groups living in the wider community (for example, Spanish in the United States or Russian in Estonia). (2005:6)

Eta, gaude, antzeko adiera ematen diola Skutnabb-Kangasek hurrengo honetan:

If the language most widely spoken by your fellow citizens... is NOT (idazleak letra larritz jarria) your mother tongue, you belong to a linguistic minority in your country. That means that you have to become (at least) bilingual in order to participate. (1988: 14)

Hizkuntza nazionala (*national language*): Herrialde baten naziotasunaren ezaugarritzat aitortzen den hizkuntza, alemana Alemanian edo frantsesa Frantzia, berbarako.

Hizkuntza ofiziala (*official language*): Estatus juridiko ofiziala duen hizkuntza.

Hizkuntza-aldaera (*linguistic variant/language variety*): hizkuntza-aldagai bat hizkuntza batek dituen aldaeretako bakoitzean gauzatzen den moduetako bakoitza.

Hizkuntza Indarberritzea edo laburduraz HINBE: Mikel Zalbideri (2004) sor diogun kontzeptua da, Joshua Fishmanen RLSren euskarazko ordaina.

HINBE-zalea (*pro-RLS*): Zalbidek (2003, 2004) Fishmanen (1991) *pro-RLS* laburdurari aurkitu dion euskarazko ordaina da.

Hizkuntza-komunitatea edo hiztun-elkartea (*language community*): lehen hizkuntza bera duten edo hizkuntza berean mintzatzen diren pertsonen multzoa. Soziolinguistikak aztertzen duen unitate sozial nagusia da.

Hizkuntza-leialtasuna (*language loyalty*): Hitztunak, ahal duen egoera guztietan, bere hizkuntza erabiltzeko egiten dituen ahaleginak. Euskaraz ari garenean *euskaltzaleatasuna* izendatzea era zuzena dela uste dugu. *Language loyalty*, “lealtad de los bilingües” edo “hizkuntza-leialtasuna” bezala darabilte adituek (Alvarez-Enparantza, 2001; Isasi & Iriarte, 1998). Hona hemen Zalbidek egiten duen azalpena:

Arbasoengandik datorkigun katea erabat ez dela eten jakitea eta, ondo jakinaren gainean, kate horri kosta ahala kosta bizirik eusten saiatzea, hitzez eta egitez: horixe da language loyalty. (2003:14)

Hizkuntza-normalkuntza edo euskararen normalizazioa (*normalization of language*): Hizkuntza-normalkuntza kontzeptuaz luze eta zabal aritu gara lan honen 3. atalean, oraingoz bakarrik adierazi, “*euskararen berreskurapenaz ari garela, bai maila pertsonalean, eta bai sozialean eta ofizialean*” (Erriondo et al.,

1998: 93). Beste hainbat kontzeptu sinonimo legez erabiltzen dira literaturan, esaterako hizkuntzaren indarberritzea edo HINBE, Mikel Zalbidetik (2004) sortua dena Joshua A. Fishmanen (1991) *Reversing Language Shift (RLS)* delakoaren euskal ordaina izateko. Hainbatetan euskara biziberritzea ere erabiltzen da (Eusko Jaurlaritza, 1999a), edo *hizkuntza berreskuratzea* (Martí et al., 2005:41). Normalkuntza kontzeptuaren definizioa eta aldaerekin bukatu aurretik beste ñabardura linguistiko bati egin nahi zaio erreferentzia: *normalkuntza* eta *normalizazio* hitzen arteko ezberdintasunari. Inoiz bi hitzak sinonimo legez erabiliak izan badira ere, ongi bereiztu dituzte bi kontzeptuak Arratibel eta Gartziak (2001). Lehenak helburua finkatzen du, bigarrenak, ordea, bitartekoak. *Normalkuntza* euskararen presentzia eta erabilera arrunta, osoa eta nahikotasunezkoa helburua duena bezala definitzen dute, *normalizazioa*, berriz, aurreko helburua lortzeko garatu behar diren prozesuak bezala, alegia.

Azken aldian hizkuntza ez den beste hainbat alorretara egokitu da *normalizazio* kontzeptua. Sarri aurkitzen dugu zein komunikabideetan zein literaturan. *Normalizazio politikoaren premia* komunikabideetan behin eta berriz entzuten dugun kontzeptua da edota “normalization of fear and anxiety” (Clark & Beck, 2010:187) psikologia klinikoari aplikatuta, esaterako. Bere adiera sinpleenean, *normalkuntzak* zerbait normala, ohiko edo arrunta bihurtzea adierazi nahi du.

Hizkuntza normalkuntza proiektua: Hizkuntza normalkuntza proiektua, laburduraz HNPa, Ulibarri programaren barruan, lau urterik behin, ikastetxe bakoitzak bere hezkuntza-komunitateari begira euskararen erabilera suspertzeko osatzen duen hizkuntza-plangintza da.

Hizkuntza-plangintza (*language planning*): Hizkuntza-plangintza kontzeptua erabiltzen dugu ingelesezko *language planning* (Kaplan & Baldauf, 1997) deritzonaren ordainetan. Estatu edo herrialde osoari, udalerrri bati zein gizatalde zehatz bati begirako hizkuntza-egitasmoei erreferentzia egiteko.

Hizkuntza-politika (*language policy*): Herri-aginteez indarrean jartzen duten hizkuntza-plangintza. EAEn plangintza horri Euskara Biziberritze Plan Nagusia (EBPN) deitu izan zaio. EBPN hizkuntzaren normalizazioa eskuratzen jarraitzeko plan estrategikoa da, hizkuntza-politika egiten dihardutenen jarduna bideratzen lagunduko dien oinarrizko tresna (Eusko Jaurlaritza, 1999a).

Hizkuntza-ukipena (*language contact*): gizarte berean hizkuntza bat baino gehiago egiten direnean, hizkuntza horien artean sortzen den harremanari deitzen diogu hizkuntza-ukipena. Weinreich (1953an) “*languages in contact*” (1986:1) deskribatu zuen kontzeptua gurean “*hizkuntz ukipena*” (Zalvide, 2003:25) edo “*ukipen-egoera*” (Erriondo et al., 1998:119) bezala erabiltzen du aditu ugari adierazteko testuinguru bateko biztanleriaren zati batek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko gai denean eta dakizkien hizkuntzak funtzio ezberdinetarako erabiltzen dituenean.

Hizkuntza-ukipen egoerak eta ondorioak aztertzeko ikerlariak aukera eta jakintza-arlo ugariaren ekarpenez hornituz egin dezake aurrera, hurrengo aipuan adierazten den bezalaxe:

Da der Sprachkontakt generell einen Existenz- und Wirkungsbereich hat, der vom Individuum (bzw. Seiner Kompetenz in den individuellen Sprachprozessen) bis zu ganzen Gesellschaften reicht, hat der Forscher die Wahl zwischen psycholinguistischen (oder gar neurolinguistischen) bis zu soziolinguistischen (oder gar soziologisch-ökonomischen) Methoden. (Wildgen, 1988:6)

Ikasbidea (*media*): Ikasbidea aukeratu dugu hemen, Hornbergerrek eta Skilton-Sylversterrek (2003) *media* (bide) erabiltzen duten hitzaren ordainez, alabaina, euskaraz, zenbaitetan *eskola-hizkuntza* edo *ikasbide* deitu izan zaio (138/1983 Dekretuan, EHAA, 1983.07.19; Erriondo et al., 1998;), *ikasteredu elebidunak* (Martínez de Luna et al., 2009: 88; Zalbide, 2007a: 1307) A, B, D erduei erreferentzia egiteko eta *garaibidea* norbanakoaren jabekuntzaz aritzeko. *Ikasbide-hizkuntza*, *vehículo de expresión* delakoaren euskal ordaina bezala darabilgu.

Ikastaldearen erabilera: Gela barruan, ikaskideen artean egiten den euskarazko mintzajardunari esaten diogu ikastaldearen erabilera. Lan honetan, *Mintzagramaren* (Delgado & Matute, 2000) bidez neurtu dugun indizeari.

Irakaskuntza formala, irakaskuntza ez-formala eta irakaskuntza informala. Gorago hezkuntza eta irakaskuntzaren artean egon daitezkeen ñabardurak bereizi ditugunean, hezkuntzak heziketa prozesu osoari egiten diola erreferentzia esan dugu. Horrekin zuzenki lotzen ditugu honako hiru irakaskuntza mota hauek: irakaskuntza formala eskolan gela barruan betetzen den jarduera arautua eta egituratuarekin lotura zuzena duena; irakaskuntza ez-formala gelaz kanpo baina eskola-esparruan edo beste instituzio baten babespean egituratuta dagoen jarduera; beti ikasleen heziketarako helburu argiak dituena, dela kirola egiteko, dotrina ikasteko edo musika ikasteko, besteak beste. Eta, azkenik, irakaskuntza informala esaten diogu, ikaslearen garapenean eragiten duena baina egituratu gabe dagoenari, dela atsedendietako harremana, autobuseko joan-etorria, Interneten bidez sare-sozialetan aritzea, telebista aurrean egotea edo auzoko lagunekin iluntzean txori-habien bila ibiltzea.

Komunikazio-egoera (*communicative situation*): Hitzunen artean komunikazioa gerta dadin beharrezkoak diren baldintza guztiak betetzen dituen egoera.

Komunikazio-gaitasuna edo gaitasun komunikatiboa: Gaitasun komunikatiboa hiztunak duen hizkuntzaren ezagutza eta hiztun-elkarteko edozein komunikazio-egoera zehatzetan era egokian erabiltzeko trebetasuna da. Gaitasun hau, definizioz, hiztun berberean komunikazio-egoera batetik bestera, hiztun batetik bestera eta hiztun-elkarte batzuetatik beste batzuetara aldatzen da (Baker, 2001; Pavlenko, 2009). Alabaina, komunikazio-gaitasuna gizarteko komunikazio-egoeretan garatzen da, eta, hizkuntza landu nahi bada “komunikazioa da bultzatu behar dena” (Erriondo et al., 1998:111), horretarako, berriz, ezinbestekoa da testuingurua, eta, horren harira dator Garzia-Garmendiak diona “Komunikazioan dena dago denarekin lotuta” (2008:23).

LWC edo *Language of Wider Communication* esaten zaie terminologia teknikoan mundu zabaleko komunikazio-hizkuntza nagusiei. Talde honetan daude ingelesa, txinera, frantsesa, alemana edo espainiera, besteak beste.

Mintzaldatzea (*language shift*): hizkuntza-ordezkapena. *Language shifts* (Weinreich, 1968:107), *mintzaldatzeak* (Zalbide, 2003:2). Zalbidek kontzeptu honen sorreraz honako hau dio:

Bloomfieldek (1933) lehenengoz izendatutako language shift (mintzaldatzea edo hizkuntz ordezkapena), dominance configuration (nagusitasun-moldaera), speech situation eta harekin uztarturiko (code) switching, luze-zabaleko elebitasunean eragiten duen mekanismo soziokulturalen garrantzia, language loyalty edo hizkuntza bizirik (eta ahal delarik erdal eragin nabarmenetatik garbi) gorde nahi izatea eta, azkenik, ikerlerro osoaren iturburu gertatu den hizkuntz ukipena eta horren ondorio den interferentzia (language contact, interference). (2003: 25)

Mintzajarduna (*oral use*): Hizkuntzaren bat-bateko ahozko erabilerari esaten diogu mintzajarduna.

Nagusitasun-moldaera (*dominance configuration*): Honela deskribatzen du Zalbidek kontzeptua:

Hizkuntza (edo hizkuntza-aldaera bi) aurrez aurre daudenean hiztun-talde baten baitan, hizkuntza (edo aldaera batek) hiztun-talde horren espazio territorial eta soziofuntzional osoan zer leku okupatzen duen argitzen laguntzen du, batetik, nagusitasun-taula horrek. Hots, eginkizun deskriptiboa du batetik. Horrezaz gainera, ikuspegi zinetikoa ere badu taula horrek: aldakuntza-iturri, jardun-gune eta rol-harreman bakoitzaren intersektzio-lekuan erabilera aldetik zein hizkuntzak (edo aldaerak) epealdi jakinean aurrera egin duen, eta zeinek atzera edo bere horretan eusten dion, analizatzeko balio du taulak. Ezin alboratuzko lanabesa dugu taula hori, hizkuntza-normalkuntzako teknikariek. Harritzekoa ere bada, egia esateko, orain arte zein jaramon txikia egin zaion gure artean. (Zalbide, 2009:10)

Norbanakoaren erabilera: Norbanakoen erabilerarekin erlazionatu ditugu, bestek beste, norbanakoak jasotzen duen euskarazko inputa, norbanakoak egiten duen outputa eta, euskararen kontsumo edo aisialdiko erabilera. *Gela-argazki* deritzon galdetegitik jasotako emaitzei lotuta azaltzen dugu.

SIGLAK:

AeIK1	Ahozko erabilera ikasleak 2000
AeIR1	Ahozko erabilera irakasleak 2000
AeIR3	Ahozko erabilera irakasleak 2010
AeZu1	Ahozko erabilera Zuzendaritza 2000
AeZu3	Ahozko erabilera zuzendaritza 2010
AJA	Antolamendu eta Jardueren Araudia
BH	Bigarren Hezkuntza
EAE	Euskal Autonomi Elkarte
EBPN	Euskara Biziberritze Plan Nagusia
EHAA	Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria
EIMA	Euskarazko Ikasmaterialak ekoizteko programa
EO1	Erabilera orokorra 2000
EO3	Erabilera orokorra 2010
EzO1	Ezagutza eta agerpena orokorra 2000
EzO3	Ezagutza eta agerpena orokorra 2010
HE	Hizkuntz Eskakizuna
2HE	Bigarren Hizkuntz Eskakizuna
HINBE	Hizkuntza Indarberritzea
HNAT	Hizkuntza Normalkuntza Arduradun Teknikoa (Ikastetxekoa)
HNB	Hizkuntza Normalkuntza Batzordea
HNP	Hizkuntza Normalkuntza Proiektua
HNT	Hizkuntza Normalkuntza Teknikaria (Berritzegunekoa)
HPS	Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza
HUIS	Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila
ICP	Ikastetxeko Curriculum Proiektua
IheP	Ikastetxeko Hezkuntza-Proiektua
IhiP	Ikastetxeko Hizkuntza-Proiektua
ISEI/IVEI	Irazas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea/Instituto Vasco de Evolución e investigación Educativa
LH	Lehen Hezkuntza
NOLEGA	Normalkuntza Legearen Garapena
OOG	Ordezkatzeko Organo Gorena
PAT	Pedagogía Aholkutegia
RLS	Reversing Language Shift

BIBLIOGRAFIA

- A.A. (2003). *Euskal Herriak Europara zubiak eraikitzen Jardunaldiak*. Artea: Zertu Kultur Elkarte.
- A.A. (2007). *Gorbeialdea. Mariren erresuma* [DVD]. Donostia: Dedo multimedia.
- A.A. (2009a). *Gorbeialdea. Mariren urratsen atzetik*. Donostia: Dedo multimedia.
- A.A. (2009b). *AK 37. Kanta galduen bila* [CD]. Igorre: Arratia Institutua.
- A.A. (2010). *AK 37. Kanta galduen bila II* [CD]. Igorre: Arratia Institutua.
- A.A. (2011a). *Umeen zentzune etxean entzune. Arratiako aitek eta amek abestutako bertako ume-kantak* [CD]. Vitoria-Gasteiz: Ediciones IBD.
- A.A. (2011b). *AK 37. Kanta galduen bila III* [CD]. Vitoria-Gasteiz: Ediciones IBD.
- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. (P. Manzano, Itzulp.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Ediciones Morata.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ada, A. F. (1988). The Pájaro Valley experience: working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Ed.). *Minority education: from shame to struggle* (223-238). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ada, A.F. & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon: Multilingual Matters.
- AEK. (1995). *Korrira. Jalgi hadi euskaraz! 1995eko martxoaren 17tik 26ra* [Bideokaseta]. Iruñea: AEK.
- Aiape, B. (1990). Euskal Herria eraikiz. On *Euskal Herriak izan behar du euskalduna eta librea!* [CD]. Donostia: Euskaraz Bizi Legezko gordailua, S.S.-1099/96.
- Aikio-Puoskari, U. (2009). The ethnic revival, language and education of the Sámi, an indigenous people, in three nordic countries (Finland, Norway and Sweden). In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda. *Social justice through multilingual education* (238-262). Bristol: Multilingual Matters.

- Aizpurua, X. (2002). Euskara bizi irautetik biziberritzera. In *Eremu urriko hizkuntzei buruzko VII. nazioarteko biltzarra. Hizkuntza biziberritzeko saiok* (129-167). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Aldekoa, J. (2002). Gure herritik Europara. *Elorria*, 2, 45-57.
- Aldekoa, J. (2004). Erabilera indartzeko gaur egungo bideak noraino iristen dira? *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 53, 140-142.
- Aldekoa, J. (2005). *Udalekin elkarlanean*. Bizkaiko Foru Aldundiko Euskara Sustatzeko arduradunei egindako aurkezpena. http://www.ulibarri.info/dokumentu_lagungarriak/2010-07-01.4672555175 (2011.09.07an agertua).
- Aldekoa, J. (2007). *Out-of-school and outside the classroom activities to reinforce the use of Basque*. 2007ko azaroaren 7an eta 8an Herbehereetako Ljouwert/Leeuwarden-en, Fryske Akademy-an egindako "Basque seminar" mintegian aurkeztutako txostena. [Argitaratu gabea].
- Aldekoa, J. (2012). Ekina baragarria da! Ba dozak hamabost urte Arratiako ikastetxeetan normalkuntza proiektuak martxan direla. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 82, 149-173.
- Aldekoa, J., & Gardner, N. (2002). Turning knowledge of Basque into use: normalization plans for schools. *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 5, (6), 339-354.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Altuna, J. (2007). Hezitzaileen prestakuntza eskola orduetatik kanpoko esparruan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 131-139.
- Altuna, O. (1998). Euskararen kale erabilpena Euskal Herrian. *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 28, 15-49.
- Altuna, O. (2003). *Erabileraren neurketa ikastetxeko eremu informaletan*. Ulibarri programa, 9. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Álvarez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alvarez-Enparantza, J.L. (1984). *Elebidun gizarteaz azterketa matematikoa sarrera bat*. Donostia: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Alvarez-Enparantza, J.L. (1991). Euskararen erabilpenaz oinarritzeko ondorio batzuk. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 3/4, 53-92.
- Alvarez-Enparantza, J.L. (2001). *Hacia una socio-lingüística matemática*. Donostia: Euskal Soziolinguistika Institutua Sortzen.
- Alvarez-Enparantza, J.L. (1998). Hitzaurre gisa. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 28, 9-12.

- Alvarez-Enparantza, J.L., & Isasi, X. (1994). *Soziolinguistika matematikoa*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Amonarriz, K. (1991). Euskararen kale-erabilpenaren neurketa 10.000 biztanletik gorako herrietan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 3/4, 19-50.
- Amonarriz, K. (2007). 2006ko hizkuntzen kale-erabileraren neurketa: aurreikuspenak eta emaitzak. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 64, 33-46.
- Amorrortu, E. (2003). *Basque language, society, sociolinguistics and culture*. Reno, Nevada: Center for Basque Studies.
- Amorrortu, E., Ortega, A., Idiazabal, I., & Barreña, A. (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Apodaka, E. (2004). *Komunikazioaren gizarte psikologia*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Apodaka, M., & Lizaso, I. (2008). *Giza garapen psikologikoaren ereduak I*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Arbulu, I. (1993). Bilbao Euskalduntzen taldea. In *I. jardunaldiak soziolinguistikaz* (325-334). Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Arejolaleiba, J. L. (1993). Arrasate Euskaldun Dezagun. In *I. Jardunaldiak Soziolinguistikaz* (289-299). Bilbao: Bilbaoko Udala. (Dokumentu honen lehen argitalpena, JAZTEN aldizkariaren 3. zenbakian agertu zen, Iñaki Mendigurenek idatzia).
- Arexolaleiba, J. (2002). *Ahal izatetik nahi izatera III: Sarean*. Ulibarri programarako materialak, argitaratu gabea.
- Arratibel, N. (2001). Ukipen-egoeran dauden menpeko hizkuntzen jabekuntza. In N. Arratibel, M.J. Azurmendi, & I. Garcia. *Menpeko hizkuntzaren bizi-kemena* (35-116). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Arratibel, N. & Garcia, I. (2001). Euskararen egoeran oinarrituz. In N. Arratibel, M.J. Azurmendi, & I. Garcia. *Menpeko Hizkuntzen Bizi-Kemena* (11-33). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Arruga-i-Valeri, A. (1983). *Introducción al Test Sociométrico*. (3. ed.). Barcelona: Herder.
- Arruti, I. (1993). Udaleko hizkuntza planifikazioa prestatzeko metodologi proposamena. In *I. jardunaldiak soziolinguistikaz* (219-231). Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Artigal, J.M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. In H. Baetens Beardsmore (Ed.). *European Models of Bilingual Education* (30-53). Clevedon: Multilingual Matters.

- Artola, I., Basterretxea, B., Berasategi, J.M., Olaziregi, I., Sierra, J., & Zalbide, M. (1991). *Eskola hiztun bila*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Artola, I. (1999). *Hizkuntza normalkuntza proiektua*. Santiago de Compostela Hiriko 1999ko hizkuntza gutxituei buruzko jardunaldietan aurkeztutako txostena. [Argitaratu gabea].
- Artola, I., Izagirre, S., & Larrañaga, J. (2007). *Ulibarri programa. 2006-2007 ikasturtea: balantzea-memoria*. Ulibarri programarako materialak.[Argitaratu gabea].
- Artola, I. (2010). Erraz esaten da 25 urte! 25 urte, saiakeran! 25, berrikuntzan! 25, ilusioari eusten eta berritzen! *Hik hasi*, 152, 15-17.
- Ashworth, E. (1973). *Language in the junior school. Explorations in language study*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Asociación Abertal del Eo-Navia. (2007). *Informe Lingüístico sobre nuestra tierra Eo-Navia (Occidente de Asturias)*. Navia: Asociación Abertal del Eo-Navia.
- Aurrekoetxea, G., Esparza, I., & Larrea, A. (Ed.). (2005). *Arratiako idazle aitzindarien antologia*. Artea: Zertu Kultur Elkarte.
- Azurmendi, M.J. (1998). Hizkuntza eta identitate etnosoziala Euskal Herrian. In M.J. Azurmendi (Ed.). *Hizkuntza eta talde-nortasuna. Donostiako Udako XII. Ikastaroak, 1993*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Azurmendi, M.J. (2000). *Psicosociolingüística*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Azurmendi M.J., Bachoc, E., & Zabaleta, F. (2001). Reversing Language Shift: The case of Basque. In J. A. Fishman (Ed.). *Can threatened languages be saved?* (234-259). Clevedon: Multilingual Matters.
- Azurmendi, M.J., Bourhis, R.Y., Ros, M. & García, I. (1998). Identidad etnolingüística y construcción de la ciudadanía en las Comunidades Autónomas bilingües de España. *Revista de Psicología Social*, 13 (3), 559-589.
- Azurmendi, M.J. & García, I. (2003). Planificación lingüística y construcción de la ciudadanía. In *2n congrés Europeu sobre planificació lingüística* (321-350). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Baetens-Beardsmore, H. (1993). The European school model. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (121-154). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens-Beardsmore, H., & Lebrun, N. (1993). Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (101-121). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. (1993). Bilingual education in Wales. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education (7-29)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000a). *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000b). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. (2. ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003a). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003b). Biliteracy and transliteracy in Wales: language planning and the Welsh National Curriculum. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, reseach and practice in multilingual settings (71-90)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (Ed.). (1977). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baraibar, H., & Boan, K. (2007). Eremu ez curricularraren garrantzia euskararen erabileran. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 39-47.
- Bargalló, A. (2008). De la utopía a la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 57-60.
- Barrenetxea, U. (2010). Hizkuntza-plangintzekiko erresistentziak organizazioetan. II. Hausnartu Euskal Soziolinguistika Sariak. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 74, 57-110.
- Basu, V. (2003). 'Be quick of eye and slow of tongue': an analysis of two bilingual schools in New Delhi. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, reseach and practice in multilingual settings (291-311)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Basurto, A., Pérez, S., & Altuna, J. (2011). *Gazteen hizkuntza erabileran kokatu eta bertan esku-hartzeko gida. Erabileraren GPSa*. Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- Bear-Nicholas, A. (2009). Reversing language shift through a native language immersion teacher training programme in Canada. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda. *Social justice through multilingual education (220-237)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bergara, A. (1996). *Hezkuntza- eta Hizkuntza-eskubideak indarreko lege-araubidean*. Vitoria-Gasteiz: Arartekoa.

- Berriotxo, K. (2007). Euskal Herriko gaztetxoek eskola-orduz kanpoko hizkuntza erabileran.
Bat soziolinguistika aldizkaria, 63, 27-37.
- Berri-Otxoa, K. (2000). Gaztetxoak eta hizkuntza gaitasuna, erabileran, iritziak eta hautapena.
In I. Martínez de Luna, & K. Berri-Otxoa (Ed.). *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*. Bilbao: Martínez de Luna eta Berri-Otxoa.
- Bertalanffy, L. (1957). General theory system. In R. W. Taylor (Ed.). *Life, language, law: essays in honor of Arthur F. Bentley* (58-66). Yellow Springs, OH: Antioch Press.
- Bilbao, M. B. (2002). *Kultura erreferenteak oinarritzeko hezkuntzako curriculumean*. Euskal Herriko eskolatan. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Bilbaoko Udala. (1992). *I. Jardunaldiak Soziolinguistikaz*. Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Bilbaoko Udala. (1993). *II. Jardunaldiak. Bizkaiko Euskera, Bizkaiera?* Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin-New York: Springer-Verlag.
- Blanchard, K., Carlos, J.P., & Randolph, A. (1997). El director que estableció el 'empowerment'. *Harvard-Deusto Business Review*, 78, 38-43.
- Blackledge, A. (2004). Constructions of identity in political discourse in multilingual Britain. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Ed.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (68-92). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloch, C., & Alexander, N. (2003). A Luta continua!: the relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (91-121). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourhis, R. Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. In J. Fishman (Ed.). *Can threatened languages be saved?* (101-141). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brecht, B. (1962). Wenn die Haifische Menschen wären. In *Geschichten* 81, 185-187. Frankfurt am Main: Bibliothek Suhrkamp.
- Brezigar, B. (2006). Language policies of the European Union with reference to regional or minority languages. In M.J., Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future* (141-158). Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Brown, D. (1991). *Breaking the language barrier*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

-
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (3. ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Byram, M. (1993). Bilingual or bicultural education and the case of the German minority in Denmark. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (54-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1998). Cultural identities in multilingual classrooms. In J. Cenoz, & F. Genesee (Ed.). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (96-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Calero-Breckheimer, A., & Goetz, E.T. (1993). Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology*, 14 (3), 177-204.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional. (Un enfoque interactivo)*. Madrid: Ediciones Marova S.L.
- Cenoz, J. (1998). Multilingual education in the Basque Country. In J. Cenoz, & F. Genesee (Ed.). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2000). Plurilingüismo temprano. *Ikastaria*, 11, 185-192.
- Cenoz, J. (2001). Basque in Spain and France. In G. Extra, & D. Gorter (Ed.). *The other languages of Europe* (45-57). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz, & F. Genesee (Ed.). *Beyond bilingualism. multilingualism and multilingual education* (16-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3, 67-80.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2009). Language economy and linguistic landscape. In E. Shohamy, & D. Gorter (Ed.). *Linguistic landscape: expanding the scenery* (55-69). New York: Routledge.
- Cenoz, J., & Lasagabaster, D. (2006). *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cenoz, J., & Perales, J. (2000). The Basque-speaking communities. In M.T. Turell (Ed.). *Multilingualism in Spain* (91-109). Clevedon: Multilingual Matters.

-
- Chadwick, C. (2008). La incorporación de la TIC como elemento clave de innovación en las instituciones educativas. In A. Villa (Koor.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos* (57-76). Bilbao: I.C.E. –Universidad de Deusto.
- Clark, D.A., & Beck, A.T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders. Science and practice*. New York: The Guilford Press.
- Clos, T., Rifá, F., Sentís, F., Sánchez, I., Bodegón, P. López, T., Cazorla, F., Rivadulla, M., del Amor, C., Franconetti, M.A., Montiel, M., Sanahuja, N., & Gómez, J. (2008). Sant Cosme: conectar educación y comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 67-69.
- Cobarrubias, J. (1983). Ethical issues in status planning. In J. Cobarrubias, & J. A. Fishman (Ed.). *Progress in language planning. International perspectives* (41-86). Berlin: Mouton.
- Cobarrubias, J & Fishman, J. A. (Ed.). (1983). *Progress in language planning. International perspective*. Berlin: Mouton Publishers.
- Creese, A. (2003). Language ethnicity and the mediation of allegations of racism: negotiating diversity and sameness in multilingual school. In A. Creese, & P. Martin (Ed.). *Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies* (61-76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Martin, P. (2003). Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies. In A. Creese, & P. Martin (Ed.). *Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies* (1-7). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Ed.). *Social justice through multilingual education* (19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Dávila, P. (2003a). Introducción. In P. Dávila (Koor.). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo* (9-12). Donostia: Erein.

- Dávila, P. (2003b). Escuela y magisterio vascos: dos grandes ejes de la enseñanza primaria. In P. Dávila (Koor.). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo* (41-52). Donostia: Erein.
- Dávila, P. (2003c). Los libros de texto en euskara, siglos XIX y XX. In P. Dávila (Koor.). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo* (53-77). Donostia: Erein.
- Delgado, E., & Matute, G. (2000). Mintzagrama aplikazio informatikoa [CD-ROM]. In *Neurkareletik hizkuntza egoeraren popatik brankara –BRANKA*. Ulibarri programa, 6. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- De Quijano, S., & Navarro, J. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 14, 193-216.
- D’Zurilla. T.J. (1986). *Problem-solving therapy*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Doise, W. & Moscovici, S. (1988). Las decisiones en grupo. In S. Moscovici (Ed.), *S. Moscovici Psicología Social I: Vol. 1. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (2nd ed., 261-278). Barcelona: Ediciones Paidós. (Lanaren lehen argitalpen originala 1984).
- Doka, K.J. (2009). *Counseling individuals with life-threatening illness*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Doms, M. & Moscovici, S. (1988). Innovación e influencia de las minorías. In S. Moscovici (Ed.), *S. Moscovici Psicología Social I: Vol. 1. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (2nd ed., 71-116). Barcelona: Ediciones Paidós. (Lanaren lehen argitalpen originala 1984).
- Edwards, J. (1996). Symbolic ethnicity and language. In J. Hutchinson, & A. D. Smith (Ed.). *Ethnicity* (227-229). Oxford: Oxford University Press.
- Egbo, B. (2004). Intersections of literacy and construction of social identities. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Ed.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (243-265). Clevedon: Multilingual Matters.
- EHIGE Gurasoen Elkartea. (2011). *Eskola Kontseiluetan nola parte hartu*. Bilbao: EHIGE Gurasoen Elkartea.
- Eizmendi, I., Uriarte, A., Zubillaga, O., & Errasti, A. (2007). Hezitzaileek asko egin dezakete euskararen erabilera sustatzeko. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 117-129.
- EKBko idazkaritza teknikoa. (1991). Neurketaren emaitzak. *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 3/4, 19-37.

- Enciclopedia Catalana. (2001). *Diccionari de Sociolingüística*. Bartzelona: Enciclopedia Catalana.
- Erland-Gadelii, K. (1999). *Language planning: theory and practice. Evaluation of language planning cases worldwide*. Paris: UNESCO.
- Erriondo, L., & Isasi, X. (2000). *Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara – BRANKA Ulibarri programa*, 6. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Aplikazio honen azken bertsioa, 2008koa da. <http://ulibarri.info/Datuak/Ikastetxea/014452/2009-2010/branka> (2011.09.06an agertua).
- Erriondo, L., & Isasi, X. (2008a). *Ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntzarako Adierazle-sistema. BRANKA berria*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Erriondo, L., & Isasi, X. (2008b). *Branka emaitzak: presentzia-erabilera taulak*. http://static.ulibarri.info/branka_emaitzak_presentzia_erabilera.pdf (2011.09.06an agertua).
- Erriondo, L., & Isasi, X. (2009). *Mintzagrama: erabilera, analisiak eta interpretazioak*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Erriondo, L., & Isasi, X. (2011). *Ulibarri programa. Hedapena eta ezaugarri demolinguistikoak*. G06 Lasarteko Berritzegunean, 2011ko martxoaren 9an, egindako aurkezpena.
- Erriondo, L., Garagorri, X., & Isasi, X. (1998). *Hezkuntzaren normalkuntza*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Erriondo, L., Isasi, X., & Rodriguez, F. (1993). *Hizkuntza, hezkuntza eta elebitasuna*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Esnaola, I. (2003). *Ahozotasuna hezkuntzan abiatzeko gidaliburua*. Ulibarri programa, 8. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Esnaola, A., & Egibar, M. (2007). Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 67-72.
- Etxaniz, X. (2005a). *Euskal haur literaturaren antologia*. Donostia: Elkar Argitaletxea.
- Etxaniz, X. (2005b). *Euskal gazte literaturaren antologia*. Donostia: Elkar Argitaletxea.
- Etxebarria, F. (1986). *Eskola elebiduna Euskadin*. Donostia: Erein.
- Etxebarria, F. (1999). *Bilingüismo y educación en el país del euskara*. Donostia: Erein.
- Etxebarria-Ayesta, J.M. (1991). *Zeberio haraneko euskararen azterketa etno-linguistikoa*. Zornotza: Ibaizabal.
- Etxebarria-Ayesta, J.M. (1995). *Gorbeia inguruko etno-ipuin eta esaundak*. Bilbao: Labayru Ikastegia-BBK.
- Etxebarria-Ayesta, J.M. (2003). *Euskal urtea ohituraz betea*. Zornotza: Ibaizabal.

- Europako Kontseilua. (1992). *European charter for regional or minority languages*. Strasbourg, 5.XI.1992. <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/treaties/HTML/148.htm> (2004.06.11an agertua).
- Europako Kontseilua. (2011). *Eremu urriko hizkuntzen babesa Europan: hamarkada berri baterantz*. (A. Garikano, O. Oiartzabal, & J. Astorkia, Itzul.). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. (2009). *Ikastolen hizkuntza proiektua*. Oñati: Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.
- Euskal Herriko Unibertsitatea, & Eibarko Udala. (1990). *Encuentros sobre lengua y educación*. HIZKUNTZA/HEZKUNTZA. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
- Euskaltzaindia. (1977). *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca.
- Euskara Zerbitzua. (2007). *Nondik gatoz? EAEko irakaskuntzaren ibilbidea: zenbait datu eta azalpen*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua. (2009). *Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta*. Oñati: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.
- Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua. (2010). *Eskolatik abiatuta euskararen erabilera areagotzeko zenbait programa*. Oñati: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (1987). *Bidegileak bilduma*. <http://www.euskadi.net/> (2011.06.12an agertua).
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Euskara Zerbitzua (1990a). *Euskal Irakaskuntza 1979-80/1989-90*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Euskara Zerbitzua (1990b). *Euskal eskola publikoaren lehen kongresua 1-2*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (1992a). *Oinarrizko curriculum diseinua. Haur hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (1992b). *Oinarrizko curriculum diseinua. Lehen hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (1992c). *Oinarrizko curriculum diseinua. Bigarren hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Jaurlaritzako Lendakaritzaren Idazkaritza. Euskararen Aholku Batzordea. (1992d). *La normalización del uso del euskera en la educación*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (1994). *Curriculum garapenerako dekretua. Derrigorrezko bigarren hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (1996). *Txatxilipurdi. Iragana, oraina eta etorkizuna*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua, & Euskal Kultur Erakundea. (1997). *Euskal Herriko soziolinguistikazko inkesta 1996/Euskararen jarraipena II*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskal Kultur Erakundea
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (1999a). *Euskara biziberritzeko plan nagusia*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (1999b). *Euskal Herriko soziolinguistikazko inkesta 1996 Euskal Autonomia Elkarte. Euskararen jarraipena II*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2000). *NOLEGA 2000-2001: aurkezpen txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza. (2002). *Hizkuntza kontuak eskolan: zenbat aukera*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2003a). *IRALE 2003ko udarako eta 2003-2004 ikasturterako aurkezpen txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (2003b). *Euskal Herriko soziolinguistikazko inkesta 2001 Euskal Autonomia Elkarte. Euskararen jarraipena III*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2004a). *Hezkuntza berriztatzeko programak 2003-2006*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2004b). *Hizkuntzen portfolio europarra*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2004c). *2004-2005 NOLEGA: aurkezpen txostena eta 2003-2004eko datuak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. ISEI/IVEI. (2005a). *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH-4)*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. HABE. (2005b). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (2005c). *III. Mapa Soziolinguistikoa. 2001*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (2005d). *Euskararen erabilera eta transmisioa. Olabide ikastolako (Vitoria-Gasteiz) ikasle ohien adibidea. 2004*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila. (2005e). *Euskararen erabilera eta transmisioa. Santo Tomas Lizeoko (Donostia-San Sebastián) ikasle ohien adibidea. 2005*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2007a). *Euskal irakaskuntza aztergai*. Sailak 2006ko abenduaren 20an eta 21ean Miñeon egindako Jardunaldietan aztertutako agiriak eta ondorenak. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2007b). *Hizkuntzak irakatsi eta ikasteko markoa EAEn. Proposamen berritzailea eta eleanitza XXI. menderako*. Jose Antonio Campos, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuak 2007ko martxoaren 9an egindako agerraldi nagusia. <http://www.euskadi.net> (2007.03.13an agertua).
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila, Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. (2008). *2006 IV. mapa soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Kultura Saila, Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. Euskara Aholku Batzordea. (2009). *Euskara 21. Itun berritu baterantz, gogoeta irekiaren ondorengo txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

-
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. ISEI/IVEI. (2010a). *Ebaluazio diagnostikoa 2010. Txosten exekutiboa*. <http://www.isei-ivei.net/> (2011.09.02an agertua).
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Euskadiko Eskola Kontseilua. (2010b). *Hezkuntza Euskadin 2006-2008 txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2011a). *Ikastetxearen urteko plana eta urteko memoria egiteko gida*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. (2011b). *Plangintza eskola eremuan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eustat (2006). Lurralde-eremuaren araberako biztanleak, 1986-2006. http://eu.eustat.es/estadisticas/tema_159 (2009.03.11an agertua).
- Falcón, X. (1998). *Lluís Aracilen idazlan hautatuak*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *World* 15, 325-340.
- Fernández, I. (2003). La renovación pedagógica en el País Vasco. In P. Dávila (Koor.). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo (79-95)*. Donostia: Erein.
- Ferrer, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil hasta secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 13, 57-65.
- Fill, A., & Mühlhäusler, P. (Ed.). (2001). *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment*. London: Continuum.
- Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique*, 2, 67-68.
- Fishman, J.A. (1966). *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton & Co.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 2, 29-38.
- Fishman, J.A. (1983). Progress in language planning: a few concluding sentiments. In J. Cobarrubias, & J. A. Fishman (Ed.). *Progress in language planning. International perspectives* (381-391). Berlin: Mouton.
- Fishman, J.A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Fishman, J.A. (1990). Euskal eskolaren mugak hizkuntzak biziberritzeko saioan. In *Euskal Eskola Publikoaren lehen kongresua 1* (181-188). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fishman, J.A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J.A. Fishman (Ed.). *Can threatened languages be saved?* (1-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (2006). *Do not leave your language alone. The hidden status agendas within corpus planning in language policy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Froni, N., & Elhuyar Aholkularitza. (2011). *Eraldaketa-prozesuak. Zer, zertarako, nork, nola...* Ulibarri programa, 21. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Gaelscoileanna Teo. (2010). <http://gaelscoileanna.ie/resources> (2010.03.18an agertua).
- Galindo, M. (2006). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses delinfants de primaria a la Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Doktore tesia.
- Gallaga, I., Ibarretxe, J., & Rekalde, J. (2007). *Hizkuntza normalkuntza planak 2000-2005*. 2007ko irailaren 2an eta 3an Galdakaoko Musika Eskolan, *Jardunbide Egokien Jardunaldian* aurkeztutako txostena.[Argitaratu gabea].
- Garagorri, X. (2000). Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola. *Ikastaria 11*, 97-117.
- Garaialde, I. (2008). *Ulibarri programaren 1. ebaluazioa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [Argitaratu gabea].
- Garcia, I. (2000). *Euskararen erabileran eragiten duten prozesu psikosozialak: identitate etnolingüistikoaren garrantzia*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktore tesia.
- Garcia, I. (2001). Ukipen-egoeran dauden menpeko hizkuntzen erabilera. In N. Arratibel, M.J. Azurmendi, & I. Garcia. *Menpeko hizkuntzen bizi-kemena* (117-185). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- García-Mayo, M.P. (1999). *Grammaticality judgments, metalinguistic awareness and the age factor in EFL*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Garzia-Garmendia, J. (2008). *Jendaurrean hizlari. (Ahozko) komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua*. Irun: Alberdania.
- Gardner, N. (2000). *Basque in education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Gardner, N., & Zalbide, M. (2005). Basque acquisition planning. *International Journal of Sociology of Language*, 174, 55-72.
- Gaztelueta Fundazioa. (1993). *Hezkuntza eleanitzari buruzko I. nazioarteko jardunaldiak. Vitoria-Gasteiz, 1992.eko azaroak 5-6*. Bilbao: Gaztelueta Fundazioa.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Unibersitats. (2006). *Consell Assessor de la LLengua a l'Escola: conclusions*. Barcelona: Server de Difusió i Publicacions. http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf (2006.12.20an agertua).
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2008). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Server de Difusió i Publicacions.
- Genesse, F. (1998). A case study of multilingual education in Canada. In J. Cenoz, & F. Genesee (Ed.). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (243-258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Giampapa, F. (2004). The politics of identity, representation, and the discourses of self-identification: negotiating the periphery and the center. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Ed.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (192-218). Clevedon: Multilingual Matters.
- Goikoetxea, J.L. (2003). *Euskalkia eta hezkuntza. Dakigunetik ez dakigunera*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Goikoetxea, M.J. (1994). *Eskola eta hizkuntza-Escuela y lengua*. Elebakar eta euskara-gaztelaniadun elebidunen ikerketa konparatiboa. Donostia: Txertoa Argitaldaria.
- Goikoetxea, N. & Oñederra, I. (1996). *Debako gazteek euskara erabiltzeko dituzten alde eta kontrako faktoreen azterketa*. Deba: Debako Udaleko Euskara Zerbitzua.
- Gorostiaga, A. (2000). *Hizkuntzen ulermen eta adierazpen idatziaren faktore erabakigarriak Euskal Herriko ikasle elebidunengan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Isasi, X. (1996). Construcción y validación de un cuestionario sobre normas de acción respecto al uso social del euskera. *Psicothema*, 8, (1), 181-205.
- Gorostidi, J.L. (1991). *Euskaraz bizi*. Estella: Gr. Lizarra.
- Griffin, R. W. (1990). *Management*. (3. ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Grin, F., & Vaillancourt, F. (1999). *The cost-effectiveness evaluation of minority language policies: case studies on Wales, Ireland and the Basque Country*. ECMI Monograph. Flensburg: European centre for Minority Issues.

-
- Harmer, J. (1988). *The practice of English Language Teaching*. (9. ed.). London: Logman
- Haugen, E. (1966). *Language planning and language conflict. The case of modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugen, J. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. In J. Cobarrubias, & J. A. Fishman (Ed.). *Progress in language planning. International perspectives* (269-290). Berlin: Mouton.
- Hamers, J. F. (2000). The influence of plurilingual education on child development. *Ikastaria* 11, 225-249.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hernández, J.M. (2000). Gaztetxoek hizkuntzekiko diskurtsoak eta bizipenak. In I. Martínez de Luna, & K. Berri-Otxoa (Ed.). *Etorkizuna Aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*. Bilbao: Martínez de Luna eta Berri-Otxoa.
- Hernández, J.M., Olaso, O., & Martínez de Luna, I. (2006). Theoretical, social and political discourses on the Basque language. In M.J., Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future* (103-116). Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- Heugh, K. (2009). Literacy and bi/multilingual education in Africa: recovering collective memory and expertise. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Ed.). *Social justice through multilingual education* (19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Hornberger, N.H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*. 92 (2), 212-229.
- Hornberger, N.H. (2003a). Introduction. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (xii-xxiii). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N.H. (2003b). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (315-339). Clevedon: Multilingual Matters. Artikulu honen lehen argitalpena in *Language Policy* 1 (1), 27-51, (2002) Kluwer Academic Publishers-ek emandako baimenarekin berriz argitaratua.
- Hornberger, N.H. (2004). The Continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 2&3, 155-171.

- Hornberger, N.H. (2006). Discursive approaches to understanding teacher collaboration: policy and practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, (4) 495-499.
- Hornberger, N.H. (2007a). Biliteracy, transnationalism, multimodality and identity: trajectories across time and place, *Linguistic Education* (2007), doi: 10.1016/j.linged.2007.10.001.
- Hornberger, N.H. (2007b). Continua of biliteracy. In A. Creese, P. Martin, & N.H. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of language and education*. (Vol. 9: Ecology of language) (275-290). New York: Springer.
- Hornberger, N.H., & King, K.A. (1996). Language revitalisation in the Andes: can schools reverse language shift? *Journal of Multilingual and multicultural development*, 17, (6) 427-441.
- Hornberger, N.H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. *Language and Education*, 14,(2), 96-122.
- Hornberger, N.H., & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, reseach and practice in multilingual settings* (35-67). Clevedon: Multilingual Matters.
- House, R.J., & Baetz, M.L. (1979). Leadership: some empirical generalizations and new research directions. *Research in Organizational Behaviour*, 1, 341-423.
- Huguet, A. (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. In D. Lasagabaster, & A. Huguet (Ed.). *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, A. (2009). La hipótesis de la interdependencia lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- Huguet, A., & Madariaga, J.M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao/Iruña: Lete argitaletxea.
- Ibarretxe, J. (2004). *Ulibarri programa eta Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak gure eskualdean 1996-2003*. 2004ko ekainaren 3an, Arrigorriagako Topaketak I. jardunaldietan aurkeztutako txostena. http://www.ulibarri.info/dokumentu_lagungarriak/2010-03-11.4419479561 (2011.06.10ean agertua).

- ICE. Euskal Herriko Unibertsitatea. (1980). *La problemática del bilingüismo en el estado español. Jornadas de Bilingüismo*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I. (Ed.). (1990). *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Iriondo, J. M. (1993). Hizkuntza politika Laudioko udalean. In Bilbaoko Udala, I. *Jardunaldiak Soziolinguistikaz* (233-248). Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Iñigo, J.J. (1994). Euskararen kale erabilpena Euskal Herrian: EKBren neurketaren emaitzak. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 13/14*, 51-76.
- Isasi, X. (1991). Euskararen hiztun-taldeak Euskal Autonomi Elkartearen. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 3/4*, 95-113.
- Isasi, X. (1993). Elebiduntasuna. Hizkuntzen arteko ukipen egoera. Azterketa matematikoa. In Bilbaoko Udala, I. *Jardunaldiak Soziolinguistikaz* (161-201). Bilbao: Bilbaoko Udala.
- Isasi, X. (2007). Euskararen erabileran kale. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 63*, 119-121.
- Isasi, X. & Iriarte, A. (1998). Euskararen kale-erabilera. Txillardegiren eredu matematikoa. *Bat Soziolinguistika aldizkaria, 28*, 51-80.
- Iza, I. (2010). *Ikastola mugimendua. Dabilen herria. Ikastola eredia 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia, Jagon Saila.
- Iztueta, P. (2000). *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Iztueta, P. (2002). Euskal Curriculumari eskola kentzen. *Hik Hasi, 71*, 8-17.
- Jaffe, A. (2003). Talk around text: literary practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom. In A. Creese, & P. Martin (Ed.). *Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies* (8-24). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jauregi, N. (2007). Eskola kirola Gipuzkoan. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 63*, 73-81.
- Jeon, M. (2003). Searching for a comprehensive rationale for two-way immersion. In N.H. Hornberger (Ed.). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, reseach and practice in multilingual settings* (122-144). Clevedon: Multilingual Matters.
- Joan-i-Marí, B. (1996). *Les normalitzacions reeixides. Aproximació a l'estudi de la construcció de llengües nacionals a l'Europa del segle XX*. Barcelona: Oikos-tau.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *S. Moscovici Psicología Social II: Vol. 2. Pensamiento y vida social, Psicología*

- social y problemas sociales* (2nd ed., 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós. (Lanaren lehen argitalpen originala 1984).
- Joly, L. (2004). *Étude Sociolinguistique du Pays Basque*. Université Paris IV-Sorbonne-an aurkeztutako tesia. [Argitaratu gabea].
- Joly, L. & 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, & P. Bilbao. *Soziolinguistika eskuliburua* (183-228). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Kaplan, R.B., & Baldauf, R.B. (1997). *Language planning, from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kast, F., & Rosenzweig, J. (1970). *The social psychology of organizations*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Klein, E. (1988). English-kymrischer Sprachkontakt in Wales. In K.H. Wagner, & W. Wildgen (Ed.). *Studien zum Sprachkontakt, 1*, (43-68). Bremen: Milde Multiprint GmbH.
- Kleinbeck, U., Quast, H., Thierry, H. & Häcker, H. (Ed.). (1990). *Work motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kloss, H. (1952). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. München: Pohl.
- Knapp, A. F. (1988). Die Notwendigkeit von Sprachplanung und ihre gesellschaftliche Funktion als Wissenschaftsdisziplin. In K.H. Wagner, & W. Wildgen (Ed.). *Studien zum Sprachkontakt, 1*, (69-81). Bremen: Milde Multiprint GmbH.
- Landau, J. (1996). Diaspora and Language. In J. Hutchinson, & A. D. Smith (Ed.). *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- Larrañaga, N. (1995). *Euskararekiko jarrerak eta jokabideak*. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea (Doktorego-Tesia).
- Larrañaga, N. (2000). Jarrerak eta jokabideak euskararen etorkizunari begira. In I. Martínez de Luna, & K. Berri-Otxoa (Ed.). *Etorkizuna Aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*. Bilbao: Martínez de Luna eta Berri-Otxoa.
- Larrea, K. (2005). *Euskalduntzearen atakan*. Donostia: Erein.
- Larrea, A., & Rekalde, J. (2010). *Arratia inguruko hiztegia. Geure berbategie proiektua*. Bilbao: Ediciones Beta III Milenio S.L.
- Larrea-Mendizabal, I., & Bilbao-Sarria, P. (2010). Hizkuntza-politika eta hizkuntza-plangintza. In A. Zarraga, J.B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V.

- Martínez, B. Uranga, & P. Bilbao. *Soziolinguistika eskuliburua* (231-281). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lasagabaster, D. (2007). Language use and language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster, & A. Hughet (Ed.). *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leman, J. (1993). The bicultural programmes in the Dutch-Language school system in Brussels. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (86-100). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lewis, M., & Hill, J. (1990). *Practical techniques for language teaching. Student-centred language teaching*. (3. ed.). London: Language Teaching Publications.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lizundia, J.L. (2010). Eusko Legebiltzarraren eginkizuna hizkuntzaren normalizazioan. In *Hizkuntza gutxituak administrazioan/Lenguas minoritarias en la administración. Vitoria-Gasteizen 2009ko urriaren 28an eta 29an egindako jardunaldiak* (189-202). Gasteiz: Eusko Legebiltzarra/Parlamento Vasco.
- López-Mezquita, M.T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- LTS Scotland. (2010). *Language teaching scotland*. <http://ltsotland.org.uk/supportinglearners> (2010.09.09an agertua).
- Macary, P. & Beaumatin, A. (1995). Pratiques et représentations sociales de mères d'origines française et maghrébine. In Y. Prêteur & M. de Léonardis (Eds.). *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (167-179). Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- Makazaga, J.M. (2010). *Elgoibarko ahozko euskara*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea-Euskaltzaindia. Iker 25.
- Madariaga, J.M. (1994a). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea Argitarapen Zerbitzua.
- Madariaga, J.M. (1994b). Jarrerren eragina hezkuntza elebidunean. In I. Idiazabal, & A. Kaifer (Ed.). *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna euskal herrian* (111-128). Vitoria-Gasteiz: I.V.A.P.

-
- Madariaga, J. M. (1996). El núcleo central de la representación social del Euskera. *Revista de Psicodidáctica, 1*, 93-102.
- Madariaga, J.M. (1998). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 6*, 33-44.
- Madariaga, J.M. (2000). Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora. *Ikastaria, 11*, 193-203.
- Madariaga, J.M. (2006). Hezkuntza elebiduna Euskal Autonomi Erkidegoan: elebitasunetik kulturantzatasunera eleaniztasunetik barrena. In J. Cenoz, & D. Lasagabaster (Ed.). *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen (15-35)*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Madariaga, J.M., & Molero, B. (2000). La construcción sociocognitiva del conocimiento. El papel de la lengua en procesos educativos bilingües. *Revista de Psicodidáctica, 9*, 48-58.
- Marko, J.I. (1996). Hizkuntzaren normalizaziorako mikroplangintza proiektua. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 20/21*, 42-53.
- Marko, J.I. (2000). Hizkuntza prozesuen ingeniari-tza. Disziplina zientifiko berria eraikitzen, organizazioetan hizkuntzaren eraldatzeko. LAB sindikatua. *Bat soziolinguistika aldizkaria, 34*, 65-77.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P. Junyent, C., Uranga, B., & Amorrortu, E. (2005). *Hizkuntzen mundua 12*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Martin, P.W. (2003). Interactions and inter-relationships around text: practices and positionings in a multilingual classroom in Brunei. In A. Creese, & P. Martin (Ed.). *Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies (8-24)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martinez de Luna, I. (1996). Hizkuntzekiko motibazioen ekarpenak inguruneak ezarritako baldintzen aurrean. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria, 18*, 39-52.
- Martinez de Luna, I., & Berri-Otxoa, K. (Ed.). (2000). *Etorkizuna Aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*. Bilbao: Martínez de Luna eta Berri-Otxoa.
- Martinez de Luna, I., Isasi, X., & Altuna, O. (2006). Use of the Basque language, key to language normalization. In M.J. Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future*. Donostia-San Sebastian: Soziolinguistika Klusterra.
- Martinez de Luna, I., Suberbiola, P., & Basurto, A. (2009). *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa*. Ulibarri programa 19. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Martinez de Luna, I. (2010). Iritzi publikoaren bataila irabazi ezean, euskarak ez du etorkizunik izango. *Argia*. 2010.12.12, 42- 45.
- Mäsch, N. (1993). The German model of bilingual education: an administrator's perspective. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (155-172). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mendiguren, X., & Iñigo, J.J. (2006). The social movement in favour of the normalisation of the Basque language. In M.J., Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future* (53-65). Donostia-San Sebastián: Soziolinguistika Klusterra.
- Mendiguren, X. (2007). Udalerrien garrantzia euskararen erabileran. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 103-108.
- Mendiguren-Elizegi, X., & Izagirre, K. (1998). *Euskal literaturaren antologia. Derrigorrezko bigarren hezkuntza batxilergoa*. Donostia: Elkarlanean S.L. Argitaletxea.
- Merkator-Education. (2005). *The Basque language in education in Spain*. Basque Regional Dossier (2. ed.). Ljouwert-Leeuwarden: Mercator-Education.
- Meuter, R. (2009). Neurolinguistic contributions to understanding the bilingual mental lexicon. In A. Pavlenko (Ed.). *The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches* (1-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, J. (2004). Mothers and mother tongue: perspectives on self-construction by mothers of Pakistani heritage. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Ed.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (161-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Sobre la Real Academia de la Lengua Vasca Euskaltzaindia*. Bilbao: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miret, I., & Ruiz-Bikandi, U. (1997). El proyecto lingüístico de centro. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 13, 5-9.
- Mitxelena, M. K. (2005). *Elbira Zipitria 1906-1982*. Bidegileak bilduma 39. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Moreno-Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Moscovici, S. (1988). Introducción. In S. Moscovici (Ed.), *S. Moscovici Psicología Social I: Vol. 1. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (2nd ed., 17-40). Barcelona: Ediciones Paidós. (Lanaren lehen argitalpen originala 1984).

-
- Muchinsky, P.M. (1990). *Psychology applied to work. An introduction to industrial and organizational Psychology*. (3. ed.). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Murillo, F.J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. In A. Villa (Koor.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos* (241-256). Bilbao: I.C.E. –Universidad de Deusto.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices. The extinction of the world's languages*. Oxford: University Press.
- Novo, M., Marpergán, C.M., & Mandón, M.J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: University Press.
- Odriozola, J. M. (1993). *Soziolinguistikaren atarian*. Bilbao: Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Odriozola, J. M. (1998). *Hizkuntza, kultura eta gizartea*. Bilbao: Euskaltzaindia-Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Odriozola, J. M. (2004). *Euskalgintzaren lekukuak*. Donostia: Elkar argitaletxea.
- Odriozola, J. M. (2005). *Ezinaren mugetan*. Azpeitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1133286786 (2011.09.08an agertua).
- Odriozola, J. M. (2008). *Abertzaleak eta Euskara edo nazio euskaldunen gainbera*. Donostia: Elkar Fundazioa.
- Ó Riagáin, D. (2006). Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe. In D. Ó Riagáin (Ed.). *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe* (1-8). Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.
- Ó Riagáin, P. (1971). *The Gaeltacht Studies: A development plan for the Gaeltach*. Dublin: An Foras Forbartha.
- Ozcariz, M.A. (1991). Hitzaurrea. In *Eskola Hiztun Bila*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Pascual, R. (1987). *Liderazgo y participación: mitos y realidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.

- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In A. Pavlenko (Ed.). *The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches* (125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Perales, J. (1989). Euskara-ikasleen motibazio eta jarrerak. *ZUTABE*, 21, 9-50.
- Perez, S. (2007). Aisia euskaraz bizi. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 111-115.
- Perez-Urraza, K. (2007). *Ingurune hurbileko curriculum soziohistorikoa. Zeberio harana (1567-1967)*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Petschen, S. (1990). *Las minorías lingüísticas de Europa occidental: documentos (1492-1989)*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Legebiltzarra-Parlamento Vasco.
- Petschen, S. (2010). Algunas reflexiones teórico-prácticas acerca del uso de las lenguas en los parlamentos. In *Hizkuntza gutxituak administrazioan/Lenguas minoritarias en la administración. Vitoria-Gasteizen 2009ko urriaren 28an eta 29an egindako jardunaldiak* (57-80). Gasteiz: Eusko Legebiltzarra/Parlamento Vasco.
- Plazaola, E. (2007). Eskolaz kanpoko jarduerak eta hizkuntza normalkuntza, Bergaratik begiratuta. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 63, 95-102.
- Quintana-i-Oliver, A. (2008). Plan educación y convivencia: el caso de Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 64-66.
- Ramos-Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. ASELE, monografías 10.
- Rojo, V., Madariaga, J.M. & Huguet, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 22 (1), 85-97.
- Ros, A. (2002). Etnicidad, lengua y poder: los significados de ser andaluz en Cataluña. In *Eremu urriko hizkuntzei buruzko VII. nazioarteko biltzarra* (511-516). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Ruiz-Bikandi, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 13, 9-24.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000a). Enseñar la lengua oral. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (187-216). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000b). La adquisición de la segunda lengua. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (67-100). Madrid: Editorial Síntesis.

- Ruiz-Bikandi, U. (2000c). La competencia comunicativa. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (101-135). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000d). La comprensión y expresión orales. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (163-186). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000e). La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. In U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (43-66). Madrid: Editorial Síntesis.
- Sánchez-Carrión, J.M. «Txepetx» (1980). El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe. In *La problemática del bilingüismo en el estado español*. Jornadas de Bilingüismo. Zarauz. Leioa: I.C.E.–Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sánchez-Carrión, J.M. «Txepetx» (1991). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskara* (2. ed.). Donostia: “Julio Urquijo” Euskal Filologiako Mintegia eta “Adorez eta Atseginez” Mintegia.
- Sánchez-Carrión, J.M., & Sarasua, J. (1997). *Txepetxekin solasean biziaren hizkuntzaz*. Bilbao: Gara argitaletxea.
- Sapir, E. (1974). *El lenguaje*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica.
- Schiefelbein, E. (2008). Lecciones aprendidas sobre los procesos de mejora y calidad en los centros educativos. In *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos* (215-239). Bilbao: I.C.E. –Universidad de Deusto.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, (3), 209-231.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). *The dance of change*. New York: Doubleday
- Sierra, J., & Olaziregi, I. (1998). *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Siguan, M. (Koord.). (1987). *Lenguas y educación en Europa. XI Seminario sobre educación y lenguas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.
- Skilton-Sylvester, E. (1997). Inside, outside, and in-between: identities, literacies, and educational policies in the lives of Cambodian women and girls in Philadelphia. University of Pennsylvania. Doktore tesia.
- Skilton-Sylvester, E. (2003). Legal discourse and decisions, teacher policymaking and the multilingual classroom: constraining and supporting Khmer/English biliteracy in the

- United States. In A. Creese, & P. Martin (Ed.). *Multilingual classroom ecologies: inter-relationships, interactions and ideologies* (8-24). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Ed.). *Minority education. From shame to struggle* (9-45). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Comparing educational models: which options respect linguistic human rights on the road to multilingualism?* Invited plenary lecture at Linguistic Rights in Education. An International Symposium, 3-4 November 2004, Donostia/Basque Country organized by Behatokia Observatory of Linguistic Rights
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., & Panda, M. (Ed.). (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Søndergaard, B. (1993). The problem of pedagogy versus ideology: the case of a Danish-German bilingual school-type. In H. Baetens-Beardsmore (Ed.). *European models of bilingual education* (66-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Soria, M. (2002). *IKABILerako laguntza materiala*. Ulibarri programa, 7. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Stairs, A. (1988). Beyond cultural inclusion: an Inuit example of indigenous educational development. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Ed.). *Minority education. From shame to struggle* (308-327). Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 1, 13-27.
- Stevenson, R. J (1993). *Language, thought and representation*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Subirats, J. (Ed.). (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, J. (Koord.). (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània, col. Polítiques, 37.
- Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Torrealdai, J.M. (1977a). *Euskal idazleak gaur. Historia social de la lengua y literatura vascas*. Oñati: Jakin
- Torrealdai, J.M. (1997b). *Euskal kultura gaur. Liburuaren mundua*. Oñati: Jakin.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- Tosi, A. (1988). The jewel in the crown of the Modern Prince: The new approach to bilingualism in multicultural education in England. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Ed.). *Minority education. From shame to struggle* (79-102). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ugalde, M. (Koor.). (1977). *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca.
- Ulibarri Programa. (2004). *Gela-argazkiaren sarrera*. Ulibarri programa. <http://www.ulibarri.info> (2011.09.08an agertua).
- UNESCO. (1975). *Declaration of Persepolis*. International Symposium for Literacy. Iran: http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_E.PDF (2011.09.06an agertua)
- UNESCO. (2001). *Universal declaration on cultural diversity. Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2005). *Literacy for life. Education for all. EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf> (2011.09.06an agertua).
- Urquizu, P., Olaziregui, M.J., Altzibar, X., Aldekoa, I., García, J.R., & Chueca, J. (2000). *Historia de la literatura vasca*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Urrutia, I. (2005). *Derechos lingüísticos y Euskera en el sistema educativo*. Iruña: LETE argitaletxea.
- Urteaga, E. (2007). Aurreko joeren baieztapena. *Bat Soziolinguistika aldizkaria*. 63, 122-126.
- Valencia, J.F., Elejabarrieta, F., & Wagner, W. (1992). Irudikapen sozialak. In J.F. Valencia (Ed.). *Psikologia Sozialera hurbiltzeko zenbait gai*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Valencia, J.F., & Elejabarrieta, F. J. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. In T. Rodríguez-Salazar, & M.L. García-Curiel. (Ed.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: a cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67 (3), 391-429.
- Villa, A. (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. In A. Villa (Koor.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos* (13-36). Bilbao: I.C.E. –Universidad de Deusto.

- Voegelin, C., & Voegelin, F. (1964). Languages of the world: Native America Fascicle One. *Anthropological Linguistics*, 6 (6), 2-45.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton Publishers.
- Wildgen, W. (1988). Darstellung einiger wichtiger Methoden der Kontaktinguistik. In K.H. Wagner, & W. Wildgen (Ed.). *Studien zum Sprachkontakt, 1*, (3-23). Bremen: Milde Multiprint GmbH.
- Williams, C.H. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog. Bangor: University of Wales. [Argitaratu gabeko doktore tesia].
- Williams, C.H. (2002a). Language planning and revitalization: seizing the opportunities in Wales. In *Eremu urriko hizkuntzei buruzko VII. nazioarteko biltzarra. Hizkuntza biziberritzeko saioak* (95-128). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Williams, C.H. (2002b). *Elebitasunaren arazoak eta erronkak Galesen*. http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/artik29_1_gales_09_01/es_gales/artik29_1_gales_09_01.html (2011.08.19an agertua).
- Williams, C.H. (2010). Linguistic diversity and legislative regimes. In *Hizkuntza gutxiituak administrazioan/Lenguas minoritarias en la administración. Vitoria-Gasteizen 2009ko urriaren 28an eta 29an egindako jardunaldiak* (21-50). Gasteiz: Eusko Legebiltzarra/Parlamento Vasco.
- Zabaleta, F. (1994). *Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan*. Iruña: Zubia editoriala.
- Zalbide, M. (1999). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *RIEV (Revista Internacional de los Estudios Vascos)*, 43, 2, 355-424
- Zalbide, M. (2000). Irakas-sistemaren hizkuntz normalkuntza: nondik norakoen ebaluazio-saio bat. *Eleria*, 5, 45-61.
- Zalbide, M. (2003). *Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio?* Azpeitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834 (2003.07.07an agertua).
- Zalbide, M. (2004a). *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE (I). Hizkuntzaren soziologia jakintza alor gaztea, berria eta osatugabea da gaur-gaurkoz*. Azpeitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1081986375 (2004.04.27an agertua).

-
- Zalbide, M. (2004b). *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE*. Azpeitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1086087086 (2004.06.08an agertua).
- Zalbide, M. (2007a). Euskararen legeak 25 urte eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa. *Euskara*, 52, 2, (2. ed.), 1283-1517.
- Zalbide, M. (2007b). *Pedagogoa Batzar Nagusietan. Hizkuntzen azterbideak, Iturriagaren argitan*. Euskaltzaindiko sarrera-hitzaldia. Donostian, 2007ko ekainaren 2an aurkeztutako dokumentua.
- Zalbide, M. (2009). *Aurrez aurreko jardunaren lekua HINBE-saioetan*. Azpeitiko Euskara Patronatua. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1247559905 (2009.07.15ean agertua).
- Zalbide, M. (2010). *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Zalbide, M.; Gardner, N.; Erize, X., & Azurmendi, M. J. (2006). The future of Basque in RLS perspective. In M.J., Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future* (117-139). Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- Zarraga, A. (2010). Soziolinguistikari sarrera. In A. Zarraga, J.B. Coyos, J.M. Hernández, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga, & P. Bilbao. *Soziolinguistika eskuliburua* (19-81). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Zimmerman, B.J. (1997). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuazo, K. (2000). *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania