



EUSKARA ELEANIZTASUNEAN IRAKASTEN DUTEN ESKOLAK AZTERGAI

D EREDUKO GASTEIZKO BI ESKOLEN INDARGUNEAK IDENTIFIKATZEN

BEÑAT GARAIO MENDIZABAL

Zuzendariak:

LEIRE DIAZ DE GEREÑU LASAGA (EHU)

ITZIAR IDIAZABAL GORROTXATEGI (EHU)

- 2022 -





**LETREN FAKULTATEA: HIZKUNTZALARITZA ETA EUSKAL IKASKETAK
SAILA**

Euskal Hizkuntzalaritza eta Filologia doktorego programa

Eusko Jaurlaritzaren Doktoreak ez diren ikertzaileak prestatzeko doktoratu aurreko beka batekin finantziatu da ikerketa hau, 2018tik 2021erako epean.

Bide hau nirekin batera egin duzuen guztioi,
eta zuen kausa galduaren alde borrokan zoriontsu zareten guztioi.

*Que passi el que ha de passar
Que sigui tot de veritat
Plora i riu, corre i viu.*

Gasteiz, 2022ko udaberri amaiera

Eskerrak bideari eta eskerrak

Behin batean, edo hobeto esanda, 2016ko maiatzaren 20an, gazte inozo eta amesti bat Londresera joateko maleta prestatzen ari zen, bertan aurkezpen bat egiteko. Denboraz larri, askotan ohi duen bezala. Dena dela, bere ogibidea beste bat zen: adinekoekin ariketa fisikoa egiten lan egiten zuen bere jaioterrian eta jai-egunak eskatuz eta bere diruarekin joaten zen kongresuz kongresu. Kongresu berezia izango zen hura, ordea: urtebete lehenago amaitu baitzuen hizkuntzen biziberritzeari buruzko masterra hiri horretan, bere poltsikotik (eta gurasoenetik) ordainduz eta lanean eszedentzia bat eskatuz.

Alkandora dotore bat eta prakaren bat maletan sartzen ari zenean telefonoa kantuan hasi zen. Zenbaki ezezaguna.

- *“Bai, agian ez nauzu ezagutuko, baina Itziar Idiazabal naiz eta proposamen bat daukat zuretzako”*

Zirrararen zirraraz eta urduritasunaren gatibu, arreta mantentzen saiatu nintzen proposamen hori ondo ulertzeko.

Proposamen horretatik etorri zen tesia, eta hasieran irudikatutakoa eta hurrengo lerroetan irakurriko duzunaren artean bertsio asko izan ditu ipuinak. Helburua, aldiz, berdina: testuinguru erdaldunetako D eredu publiko anitzari ekarpenak egitea, eskola-komunitate horietako kideen eguneroko lanean baliagarri izateko esperantzarekin.

Gasteizko hainbat saltsatetik ezaguna nuen Leire izango zen bigarren zuzendaria eta pixkanaka pixkanaka eta munduko ilusio guztiarekin ekin genion tesi-proposamenaren zirriborroa osatzeari. Tamalez, urte eta erdi behar izan nuen doktoretza egin ahal izateko diru-iturri bat lortzeko (PIC kontratu bat 2017 amaieran eta Eusko Jaurlaritzako beka 2018 hasieran) eta momentu horretan hasi zen nire abentura.

Edonola ere, 2016-2017 ikasturte horretan niretzako (eta besteak beste, nire ikerketa-taldearentzako) esperientzia ezin baliagarriagoa bizi izan nuen: Eusko Ikaskuntzako Euskararen Etorkizuneko Eszenarioak Elkarrekin Eraikitzen egitasmoko dinamizatzaile bezala lan egin nuen eta bi ondorio ekarri zituen honek: euskalgintzako figura gakoekin talde-lanean aritzea (aztarna pertsonal sakona utzi zidaten, gainera) eta Arakatzeko Apreziatiboa ikuspegiarekin lan egitea. Tesian zehar ugariak dira e5-en inspirazio-iturriak, irakurlea ohartuko denez.

Zuzendariak tesia laburtzeko eskatu zidaten eta ez zaitut hasiera-hasieratik gogaitu nahi, irakurle. Beraz, hasierako ipuineko mutilaren istoriora itzuliz, uste dut izugarritzko zortea izan zuela dei horrekin, Itziar eta Leirerekin lan egitea abagune profesional itzela izan delako, baina, batik bat, plazer pertsonal gogoangarria. Oso maitatua eta zaindua sentitu izan naiz, eta urte zailak izan diren arren, bizitzari kosk eginez atera gara aurrera. Eta atera dugu tesi bat, ez dela lan makala. Ipuin guztiak ez dira ondo amaitzen, baina askotan gertatu ohi ez den bezala, tesi honek itxiera oso polita izan du. Azken hilabeteetan izugarri gozatu dut prozesua eta ikaragarri ikasi dut bi zuzendariekin batera egindako bidai honetan: egia esan, oso zortekoa naiz aho zapore (h)onekin amaitu dudalako. Leire, amaiera polit honetan bidea inoiz ez bezala elkarrekin egin izana izan da aho zapore horren arrazoi nagusietako bat eta berezia izan da azken pausoak elkarrekin batera ematea. Manterola, hi ere Zaku berean sartu behar haut, nire miresmen eta laguntasun sentituenak dauzkak eta izugarri apreziatzen diat urte hauetan eman didazun berotasun eta laguntza guztia.

ELEBILAB-eko kideak ere goraiatu nahiko nituzke puntu honetara helduta, jakina. Ikerketa-taldean ditudan lehen oroitzapenak ezin hobeak dira: atletik sartu eta sarreran irribarrez hartzen ninduten ‘elebilabiak’ datozkit gogora, eta doktoregai eta ikerlari gazteen momentu on eta txarrak partekatzeke eta kafe-atseden laburretan pilak goraino kargatzeko une haiek. Bakoitzak bere bidea egin du, baina zuen hutsunea nabaritzen dut. Ana, mila esker urte hauetan eredu izateagatik eta landa-lanarekin laguntzeagatik; eta Maite, eskerrik asko urte hauetan elkarri eman diogun amore eta babesarengatik.

ELEBILAB-eko gainerako kideei ere nire eskerrik zintzoena, urte hauetan erakutsi didazuenagatik eta nirekin izan duzuen pazientziarengatik. Guztiak (ezta laurdenak ere) ezin ditut aipatu, baina bereziki eskertuta nago Marijorekin eta ezin zure izena aipatu gabe utzi: Wuppertal-eko kongresuan pertsona bezala ezagutzeko aukera izan nuen eta geroztik ikertaldeko zuzendari izateaz gain beste zutabe bat izan zara niretzako. Halaber, ELEBILAB-en lehengusu-lehengusinak diren Garabide eta Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedrako adiskideei ere besarkada bana, hizkuntza gutxituen biziberritzea laguntasunetik askoz politagoa delako eta hein handi batean hizkuntza-lankidetzak ekarri nauelako honaino.

Eremuz eta tonuz aldatuta, tesia hasi berritan hainbat aditurekin hitz egitea bururatu zitzaigun, kanpoko ekarpenekin gure diseinua aberastu eta fintzeko. Ezezagun bati beraien bulegora joateko gonbita egiteagatik eskertu nahi ditut, beraz, Ima Ortega, Gorka Moreno, David Lasagabaster, Joseba Ibarra eta Imanol Telleria. Ekarpen aberasgarriak izan ziren, halaber, Amelia Barquin eta Iñaki Martinez de Lunarenak. Aurretik ere erreferente

profesional eta pertsonalak ziren niretzako Amelia eta Iñaki, baina izugarri eskertzen dizuet zuen argitasun eta eskuzabaltasuna. Azkenaren kasuan, badira urteak bere atea jo nuenetik eta uste dut ez dudala inoiz aukerarik izango nire eskerrak eta miresmena behar bezainbeste eta bezain ongi adierazteko. Jakingo bazenu nolako irrika izaten nuen HIZNET eta Eusko Ikaskuntzako garaietan Gasteizerako bidea zurekin kotxez egin eta zuk esandakoaren laurdenarekin gelditzeko! Ahaztu gabe, mila esker hizkuntza-jarreraren atalean emandako laguntza, aholku eta argibide guztiengatik, Iñaki.

Unibertsitateko eskertzeekin amaituz joateko, Granadako unibertsitateko Enrique Rivera ere aipatu nahiko nuke, behin NVIVOren inguruan dakidan apurra irakasteagatik eta gerotik nire zalantzekin modu eskuzabalean laguntzeagatik. Xabier Artiagoitia ere aipatu nahiko nuke puntu honetara helduta, izan ere, burokraziarekin hain harreman txarra duen norbaiti laguntza argi eta eskuzabala eman dio tesiaren hasieratik bukaerara eta pazientziaren Olinpoan tokitxo bat gordeko dizut. Ezin nuen aipatu gabe utzi Julia Sallabank, SOAS unibertsitatean nire irakasle eta gidari izan zena, niregan sinetsi eta nazioarteko ikuspegia eskaintzeagatik. Eta unibertsitateatik atera gabe, baina askoz giro informal eta lasaituagoan, Hizkimilikiliklik elkarteko kideak agurtu nahiko nituzke. Badakit ez naizela parte-hartzaileena izan, baina zuek inguruan sentitzeak asko lagundu nau. Eta nola ez, asko ikasi dut zuengandik!

Izugarri ikasi dut, halaber, tesiaren azken urtean Soziolinguistika Klusterrean izan dudana esperientziatik. Euskararen biziberritzean ikerketatik eragiteko gune konprometitu eta eraginkor baten parte izateko pribilegioa izan dut, baita lantalde berezi horretako kide izatearena ere. Elkarrengandik hurbil egongo gara, ziur baietz!

Denboran 2019ko udaberrira atzera egingo dugu une batez. Hainbeste urtetan amestu ondoren, azkenean iritsi nintzen Kataluniara, Universitat de Vic delakora. Egonaldi akademikoa baino askoz gehiago izan zen, eta maila pertsonalean bizi izandakoa eta profesionalean ikasitakoa oraindik bizi-bizirik daukat azalean. *M'agradaria esmentar a cadascú de les persones que feu del GREALL un espai familiar i estimulador, però com no podria ser d'altre manera, em quedo amb tu, Llorenç: el meu col·lega, germà gran, referencia, tutor, confident, amic,...* de una terra que enyoro. *I sense sortir de la nostre comarca, vull que quedi aquí escrit el meu amor per els glosadors d'Osona. Gràcies a vosaltres vaig poder descobrir un mon nou, i a la mateixa vegada, vaig trobar-me a jo mateix envoltat d'unes persones meravelloses. I una abraçada al Natxo, al Albert i a la familia Aduriz-Marqués també!*

Glosa eta bertsolaritza senidetuak diren ahozko bat-bateko molde bi dira, baina niretzako ezin ditut bereizi, biek eman baitizkidate sormenerako bideak, momentu paregabeak eta lagunak. Horregatik, tesiaren parte poetikoenak zuen hitzetatik datoz, Gasteizko eta Malerrekako bertso-eskolak. Zurea da, baita ere, tesiaren zatitxo bat, Marga: Doneztuko liburutegian etxekotzat hartzeagatik eta Euskal Herri zoragarri bat erakusteagatik, maitasunarekin ingurua euskalduntzen duen Euskal Herria, alegia.

Tesi honek euskal eskola eleaniztunek euskarari egiten dioten ekarpena argitu nahi du, xume xume, noski, eta doktoretza honi eskerrak (eta Itziarren deiari eskerrak), ezberdintasunek indartutako herri euskaldun eleaniztunaren alde egiten duten ehunka pertsona ezagutu ditut. Pena da irakurleei zuen aurpegiak eta izenak erakustea gustatuko litzaidakeelako, baina α eta β eskolako kide horiei nire gorespen osoa. α eta β eskola asko egongo dira Euskal Herri eta munduan, eta horrek izugarriko indarra ematen dit/digu etorkizunera begira. Biba zuek!

Bukatzeko, nire bizitzan jaiotzetik, aspalditik edo berriki sartu zareten horiei nire azkenengo hitzak, atal honetako sentituenak ere badirenak. Nire bizitzako fase ezberdinetan zuen ondoan hartu, maitatu eta nire ilusio eta zalantzekin aurreraka bultzatu nauzuelako. Zuengan babes hartu dut ordenagailuko pantaila hitzik gabe zegoenean eta zuekin ospatu dut hitzak bata bestearen atzetik ateratzen zitzaizkidanean. Eta berdin egin dugu bakoitzaren irribarre eta malkoekin ere. Espero dut hemendik aurrera ere zuengandik gertu ibiltzea, hori delako niretzako zorientasuna. Izen guztiak ezin esan, baina ez da bidezkoa garrantzitsuenak anonimatuan gelditzea: Markel, Josu, Peru, Gorka, Garazi, Irune, Julen, Aitor, Irantzu, Jon, Borja, Clara, Momo, Ben... topa zuengatik!

Tesia bizitza-ikastaro azeleratua dela esaten dute, eta irauten dituen 3-4-5-6-... urte horietan denetarik gertatu ohi da, etorkizunerako prestatu zaitezten. Hainbat arrazoiengatik nire bizitzan pertsona batzuk sartu eta beste batzuk irten dira; eta zoritxarrez, izugarri maite ditudan bi pertsona oso berezi urundu zaizkit. Horrelakoa da bizitza, baina nahiago nuen ipuin horiek amaierarik izan ez balute.

Azken hitza etxeko hirurentzako, mundu honetan gehien maite ditudan pertsonetako hiru. Zuek zaituztet nirekin eta horrekin bakarrik izugarri gauza polit eta on mordoak ditut. Ama, zure irribarrea eta bihotz infinitua; aita, zure umorea eta adorea (zuregatik ez balitz tesi hau 2035ean defendatuko litzateke, edo inoiz ere ez); eta Manex, zure hauspoa eta samurtasuna. Abestiak dioen bezala, "aita, ama: zuena da garaipena".

AURKIBIDEA

LEHENENGO ATALA: EUSKAL ESKOLATIK EUSKAL ESKOLA ELEANIZTUNERA BIDEAN 19

1	Sarrera	21
2	Euskal eskola eleaniztunak hizkuntzen biziberritzearen testuinguruan.....	31
2.1	Hizkuntzen biziberritzea eta hezkuntza: hizkuntza gutxitua eskolatik biziberritzen	33
2.1.1.	Hizkuntza gutxituak, munduko hizkuntzen ozeanoan tantak	35
2.1.2.	Murgiltze-eredua hizkuntza gutxituak biziberritzeko eragile gisa	40
2.2	Euskal eskola eleaniztunen bilakaera, lorpenak eta gaur egungo erronkak.....	48
2.1.3.	Euskal eskola eleaniztuna nola uler daitekeen.....	48
2.1.4.	Euskal eskolaren sorrera eta garapena	50
2.1.5.	Euskal eskola eta migrazioa: jatorria, garapena eta gaur egungo egoera	57
3	Tesiaren aukeraketa teoriko-metodologikoak.....	71
3.1	Tesiaren helburu orokorrak.....	72
3.2	Tesiaren diseinua eragin duen ikuspegia: arakatze apreziatiboa eta eskolen kasu azterketa	73
3.3	Eskola-komunitateko hizkuntza-jarrerak eta praktikak.....	76
3.3.1.	Zer da eskola-komunitatea?	77
3.3.2.	Zer dira hizkuntza-jarrerak	81
3.3.3.	Jarreraren hiru osagaiak eta jarrerak garatzeko bideak.....	84
3.3.4.	Jarrera eta jokaeren arteko harremana: jarreretatik hizkuntza ikasi, erabili eta biziberritzera	86
3.3.5.	Euskal Herriko herritarren hizkuntza-jarrerak	88
3.3.6.	Hizkuntza-aniztasunarekiko jarrerak, hurbilpen bat	93
3.4	Ahozko ipuin kontaketa hizkuntza ikaskuntzaren azterketarako	97
3.4.1.	Ipuin-kontaketa: hizkuntzen jabekuntza aztertze baliabidea	98
3.4.2.	Narrazio gaitasunen garapena haurrengan zenbait ikerketen argitara	100
3.4.3.	11 urteko haurren euskarazko ipuin kontaketa hainbat adierazle	102
3.4.4.	Ikasle eleaniztunen kontzientzia metalinguistikoa: hizkuntza jabekuntzaren beste adierazle bat, auto-zuzenketa	110
3.5	Aztertutako populazioa.....	112
3.6	Hipotesiak eta ikerketa-galderak.....	115

**BIGARREN ATALA: HIZKUNTZA-JARRERAK, PRAKTIKAK ETA ESKOLA-TESTUINGURU
ELEANIZTUNA..... 119**

4	Hizkuntza-jarrerak aztertzeko metodologia.....	121
4.1	Hizkuntza-jarreraren azterketarako helburuak	121
4.2	Jarreraren azterketako hipotesiak eta ikerketa-galderak.....	122
4.3	Lagina	125
4.4	Hizkuntza-jarrerak galdetegiaren bitartez aztertuz.....	127
4.5	Datuen bilketarako dispositiboa	128
4.6	Datuen azterketarako prozedura.....	137
5	Hizkuntza-jarreraren azterketako emaitzak.....	141
5.1	Jarreraren azterketa kualitatiboa.....	142
5.1.1.	Ikasleen galdetegiaren erantzunak	142
5.1.2.	Irakasle eta aisialdi hezitzaileen galdetegiaren erantzunak	145
5.1.3.	Gurasoen galdetegiaren erantzunak	152
5.2	Jarreraren azterketa kuantitatiboa.....	163
5.3	Jarreraren azterketaren ondorioak.....	177

**HIRUGARREN ATALA: AHOZKO IPUIN-KONTAKETA EUSKARAREN IKASKUNTZA
AZTERTZEKO 185**

6	Ipuin kontaketen azterketarako metodologia.....	187
6.1	Helburuak	187
6.2	Hipotesiak.....	188
6.3	Lagina	189
6.4	Ahozko gaitasuna ipuinen bidez aztertuz.....	191
6.5	Ipuinen ekoizpenerako gure dispositiboa.....	192
6.6	Ipuin kontaketen azterketaren prozedura.....	194
7	Ipuinen azterketaren emaitzak.....	201
7.1	Kontaketen iraupena eta hitz kopurua	202
7.2	Ipuin kontaketen autonomia narratiboa	206
7.3	Testuaren makro-egitura edo planifikazioa	215
7.4	Testu-antolatzaileak.....	225
7.1.1.	Orotariko testu antolatzaileak	229
7.1.2.	Denborazko testu-antolatzaileak.....	232

7.1.3. Lekuko denborazko testu antolatzaileak	234
7.1.4. Denborazko testu antolatzaile bikoitzak.....	236
7.1.5. Denborazko lekuko testu antolatzaile bikoitzak.....	237
7.5 Auto-zuzenketak	239
7.6 Ipuin azterketaren ondorioak	249
LAUGARREN ATALA: ONDORIOAK	257
8 Tesiaren ondorioak	259
8.1 Hipotesiei dagozkien ondorioak.....	259
8.1.1. Hizkuntza-jarreraren azterketatik ateratako ondorioak.....	260
8.1.2. Ipuin kontaketa azterketatik ateratako ondorioak.....	266
8.2 Aurrera begirako gogoetak.....	272
BIBLIOGRAFIA.....	277
ERANSKINAK.....	309
1. ERANSKINA: Etika Batzordearen onarpena	
2. ERANSKINA: Datuen tratamenduaren harira Etika Batzordera egindako eskaera	
3. ERANSKINA: Eskolekin sinatutako elkarlan hitzarmena	
4. ERANSKINA: Tesi honetako kasu azterketaren fitxa teknikoa	
5. ERANSKINA: Galdetegietarako parte-hartze baimen agiria	
6. ERANSKINA: Lehenengo galdetegi pilotua (2017ko udaberria)	
7. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Ikasleak	
8. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Guraso euskaldunak	
9. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Bertako guraso ez-euskaldunak	
10. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Atzerritar jatorriko gurasoak	
11. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Irakasleak	
12. ERANSKINA: Behin betiko galdetegiak. Ikasleak	
13. ERANSKINA: Behin betiko galdetegiak. Guraso euskaldunak	
14. ERANSKINA: Ipuin kontaketa parte hartzeko gonbidapen-eskutitza	
15. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren egitura	
16. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren marrazkiak	

17. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren testua
18. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren transkribaketa adibide bat
19. ERANSKINA: Centellita ipuinaren gidoia
20. ERANSKINA: Centellita ipuinaren ilustrazioak
21. ERANSKINA: Centellita ipuinaren testua

LEHENENGO ATALA: EUSKAL ESKOLATIK EUSKAL ESKOLA ELEANIZTUNERA BIDEAN

1 SARRERA

Azken 40 urteetan oso emaitza onak lortu dira Euskal Autonomia Erkidegoan (aurrerantzean EAE) ikasleen euskalduntzearen datu orokorrak begiratzen badira. Izan ere, 1983. urtetik euskara eskola hizkuntza gisa hedatuz joan da, bai etxetik euskaldun direnentzat eta baita etxetik erdaldunentzat ere, eta eskolari esker handitu da euskal biztanleen elebiduntasuna, hein handi batean. Bi datuekin baieztapen hau erakustearren, 1983/1984 ikasturtean EAEko ikasleen % 15ek D ereduan ikasten zuten eta 2017-2018an ia % 70era igaro zen ehuneko hori (EUSTAT, 2020b). Bien bitartean, 1981ean 10-14, 15-19 eta 20-24 adin tartean euskararen ezagutza % 20a zen eta, berriz, 2016an % 70 eta 88 artean (EUSTAT, 2017). Hamarkada luzeetan, ikasleen emaitza onak lortu dira D ereduan alor eta aldagai ezberdinetan, eta hortik dator hein handi batean eredu honen arrakasta.

Hala ere, euskara ezagutzaren gorakadak ez du euskararen erabilera areagotu (Soziolinguistika Klusterra, 2017) eta, hori gutxi balitz, ukaezina da azken hamarkadako hezkuntza lorpenen emaitzetan jaitsiera etorri dela (ISEI-IVEI, 2016). Irakaskuntzan erronka berriak agertu dira eta horiek sakon ezagutu eta kontuan izatea ezinbestekoa da, euskararen irakaskuntzaren eta eleaniztasunaren tratamenduan, besteak beste (Ortega, 2017). D ereduko eskolak euskara biziberritzeko helburu berberaren azpian biltzen diren arren, euskararen irakaskuntza baldintzak askotarikoak dira, testuinguru, eskolen ibilbide eta eredu aukeren eta ikasleen profilen arabera. Hezkuntza testuinguru horietako bati heldu nahi zaio tesi honetan, zehazki, testuinguru erdaldunetako hiri/auzo/eskola komunitateetan jatorri soziokultural anitzeko ikasleak biltzen dituzten eskoletako lorpenak sakonago ezagutzeari, eta bi ikuspegitatik egin nahi da, gainera. Batetik, eskola-komunitateko kideen euskara eta hizkuntza aniztasunarekiko iritzi eta jarrerak ezagutu nahi dira eta, bestetik, ikasleek euskara gaitasunean dituzten gaitasunak ere aztertuko dira. Jarrerak eta gaitasunak elkar eragiten duten bi faktore dira (Lambert, 1969) eta hizkuntzen bizi-indarra baldintzatzen duten aldagai garrantzitsuenetariko bi direnez (UNESCO, 2003), tesi honetan bi faktoreak batera azertu dira.

Irakaskuntza/ikaskuntza baldintza zehatzetara joanda, aniztasun baldintza jakinetan lan egiten duten eskolen lorpenak eta erronkak sakonago ezagutzeak neurriko irizpide didaktiko eraginkorragoak bilatzen lagundu dezakeelakoan gaude. Egungo

gizarteko hezkuntza baldintza berrien erronka eta zailtasunak ukatu gabe, hainbat eskola komunitatetan aurrerapauso eta praktika on asko daudela uste dugu, aniztasunean euskararen aldeko jarrerak eraikitzen dihardutenak eta hizkuntzaren ezagutza eta erabilera bultzatzen dutenak. Lorpen horiek ezagutu eta erakusteko ahalegina da tesi honetakoa, aipatu alderdi horiek ikertzeko bi eskolen kasu azterketa eginez. Begira diezaiozun, lehenik, labur, aztertu nahi den hezkuntza testuinguruari.

Euskararen biziberritzea eskola bidezko euskalduntzeari erabat lotua irudikatu da (Idiazabal, 2003a; Manterola, 2018; Manterola, 2020), eta helburu hori are gehiago indartu da hezkuntza testuinguru eleaniztunari begira (Idiazabal, Manterola eta Diaz de Gereñu, 2015). Hizkuntza gutxituen kasuan, izan ere, arriskuan dauden hizkuntzak bultzatzeko eragile garrantzitsuenetako bat dugu eskola (Tsui eta Tollefsson, 2004; Grenoble eta Whaley, 2006 eta Tollefsson, 2013; García, 2014). Helburu horretan, hizkuntzen biziberritze prozesuen barruan hizkuntza baten egoera zaugarria irauli eta alor ezberdinetan bere bizi-indarra berreskuratzean eragin dezake eskolak (Costa, 2013:320). Edonola ere, kontuan izan behar da hizkuntzen aniztasuna desagerrarazten gehien jardun duten erakundeetako bat ere badugula berau (Grenoble eta Whaley, 2006; Skutnabb-Kangas, 2017). Bestalde, hezkuntzaren bitartez hizkuntzen biziberritzean eragin daitekeen arren, eskola eta hizkuntza-biziberritzearen arteko erlazioa konplexua da eta, horrenbestez, arretaz aztertze modukoa ere bada.

Beraz, hizkuntza gutxitua biziberrituko bada, eskolan leku garrantzitsua izan behar du hizkuntza gutxitu horrek, besteak beste, instrukzio hizkuntza izanez, alegia, ikasgaiak hizkuntza horren bitartez irakatsiz (Genesee, 1996; Coronel-Molina eta McCarty, 2014; Austin eta Sallabank, 2014). Hala, gizartean ez duen nagusitasuna eskolak eman diezaioke hizkuntza gutxituari, eta sarrera honen hasieran aipatu dugun moduan, EAEko hezkuntza sisteman hizkuntza gutxitua irakasteko eredu horixe orokortu da. Horrela, curriculumak argi eskatzen du euskara berezko hizkuntza gutxitu koofiziala eta gaztelania erkidegoko beste hizkuntza ofizialaren ikaskuntza bermatu behar dituela eskolak, lehena ardatz delarik (Eusko Jaurlaritzak, 2016). Bi horietaz gain, curriculumak atzerriko hizkuntza garrantzitsuena den ingelesean ere maila jakin bat lortzea du helburu, eleaniztunak diren ikasleak hezi nahian. Bistan da ingelesak duen balio instrumental edo ekonomiko handiarengatik lehentasunezko helburu-izaera hartu duela gizartean (Barrieras eta beste, 2009; Coronel-Molina eta McCarty, 2014; Flubacher eta del Percio, 2017) eta ondorioz, HEZIBERRIn, hots, EAEko eskolako

curriculumean, hizkuntza bezala garrantzia geroz eta handiagoa hartu du (Eusko Jaurlaritzak, 2016). Curriculumeko helburu diren hiru hizkuntza hauen arteko indar-orekak hainbat erronka berri sortu ditu, esaterako, gurasoen eskakizunak eta curriculum mailan egin beharreko moldaketak (Flors i Mas eta Manterola, 2021).

Halaber, egoera ezberdinean dauden 100dik gora hizkuntza ere hitz egiten dira Euskal Herriko kaleetan (Uranga eta beste, 2008) eta aniztasun honen sustapena euskararen biziberritzearekin uztartzeko beharra azaleratu da (Idiazabal, 2011; Berasategi eta beste, 2019; Etxeberria eta beste, 2018). Izan ere, gizarteak geroz eta anitzagoak dira, jatorri, ibilbide, kultura, bizitza-ikuspegi eta hizkuntza geroz eta gehiagotako hiritarrak bizi baitira bertan (Huguet eta beste, 2011) eta gizarte-kohesioa lantzeko premia dago.

Gizarte anitz batean euskararen irakaskuntza erdigunean jartzen duen hezkuntza-eleaniztuna gailendu da EAEn, euskara kohesio elementu nagusi bilakatu nahian, ikasle gehienentzako murgiltze eredua bilakatuz (Ortega, 2017 eta EUSTAT, 2020b). Izan ere, ezarri daitezkeen hezkuntza eredu edo programa guztietatik hizkuntza gutxitua ardatz duen murgiltze-eredua da emaitza onenak lortu ditzakeena gizarte elebidun eta eleaniztunetan (Hinton, 2013; Coronel-Molina eta McCarty, 2014; Idiazabal, 2003b eta Garcia-Azkoaga eta Idiazabal, 2010). Gure testuingurura itzuliz eta sarreraren hasieran azaldu bezala, azken hamarkadetan gorakada handia izaten ari den irakasteredu elebiduna da murgiltze eredua (bereziki Euskal Autonomia Erkidegoan, EUSTAT, 2021b) eta bat dator munduko testuinguru ezberdinetan horrelako programak garatzeko antzeman den joerarekin.

Murgilketa deituko zaio batez ere etxetik hizkuntza gutxitu hori ez dakiten ikasleentzat sortutako hezkuntza-ereduari, zeinetan H2 hori ikastea eta irakasgaiak hizkuntza horren bidez aldi berean burutzen diren (Genesee eta Fortune, 2014; Idiazabal, Manterola eta Diaz de Gereñu, 2015). Eskola horien helburua ikasle elebidunak sortzea izaten da eta, frogatu denez (Eusko Jaurlaritzak, 1986 eta Idiazabal eta Manterola, 2009; May, 2013; Leandholm-Leary eta Genesee, 2014), gizartean hegemonikoa den hizkuntzak baliabide asko eta presentzia erabatekoa izanik, nahikoa ziurtatuta geratzen da hizkuntza hegemoniko horretan gaitasuna eskuratzea (Eusko Jaurlaritzak, 1986 eta Idiazabal eta Manterola, 2009; May, 2013; Leandholm-Leary eta Genesee, 2014).

Euskal murgiltze ereduen aurrekariekin hasiko bagina, Espainiako Gerra Zibilaren aurretik sortutako lehen ikastoletan jarri beharko genuke begirada hegoaldean, eta Seaskaren aitzindarietan, iparralderago (Aztiker, 2018; Manterola, 2020). Bi kasuetan lehenengo hamarkadetan errepresioa eta orotariko mugak izan zituzten etengabe baina, oztopoak oztopo, oinarri sendoak eraikitzen joan ziren. Aldeko baldintzak lortu ziren momentu hori, EAEn behintzat, Francoren diktaduraren amaierarekin batera hasi zen, giro soziokulturalak eta egituraketa politiko berriak euskararen eta euskarazko hezkuntzaren aldeko legeak onartzea ahalbidetu zutelako (Zalbide, 1998). Izan ere, urte gutxitan lege mailan aurrerapen handiak egin ziren; garrantzitsuenak aipatzearren, Espainiako Konstituzioak eskualdetako hizkuntzei aitortutako onarpena eta Euskal Autonomia Erkidegoaren sorrera azpimarratu nahi ditugu. Azken honen kasuan, *1979ko Euskal Autonomia Erkidegoko Estatutua, Euskararen erabilera normalizatzeko oinarrizko 10/1982 Legea eta Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorreko 290/1993 DEKRETUA* onartu zituen, gaur egungo EAEko hezkuntza sistemaren bilakaera ulertzeko ezinbesteko lege-arauak. Lege hauen guztien ondorioz, euskara Euskal Autonomia erkidegoko berezko hizkuntza ofiziala bilakatu zen eta hezkuntza-sistemak herritarrak bi hizkuntza ofizialetan (euskara eta gaztelania) gaitzea jarri zuen helburu.

Testuinguru horretan, murgilketan oinarritzen diren irakasteredu elebidunak (B eta D ereduak, alegia) integraziorako funtsezkoak bilakatu ziren: etxetik erdaldunak ziren ikasleen euskalduntzea (Idiazabal eta Manterola, 2009). Hainbat hamarkada beranduago, testuinguru global zeharo ezberdin batean, euskal eskola berriro birmarraztu duen mugarrira heldu gara: XXI. mendearen hasieratik Espainiar estatutik kanpo etorritako euskal herritar berrien seme-alabak iritsi dira ikasgeletara (Idiazabal eta Manterola, 2009). Kasu honetan, euskara eta gaztelania ez diren hizkuntzetan mintzo da ikasleen zati bat¹, eta horrek hainbat erronka sortu ditu elkarbizitza, euskararen biziberritzea, metodologia eta kulturartekotasunaren alorretan, besteak beste (ibid.).

Honenbestez, orain arte azaldutakoa kontuan hartuta, ondoko baieztapen hau egitera ausartzen gara: testuinguru eleaniztun honetan kokatuta dagoen balizko euskal eskola egoki edo arrakastatsu batek euskararen biziberritzea eta gizarteko talde guztien integrazioa bermatzea du helburu berria, aldi eta maila berean (Barquin, 2009;

¹ Ez dago honen datu zehatzik. Hala ere, EAE-ko ikasleen % 11,7 dira atzerritar jatorrikoak gaur egun (ISEI, 2021).

Idiazabal, 2011; Aierdi, 2014; Diaz de Gereñu eta Santamaria, 2018). Helburu bikoitz hau lortzeko bide-orriak sinplea iduri luke: gizarteko talde ezberdinetako seme-alabak euskarazko murgiltze eredu osoa eskaintzen duen ereduko ikastetxeetan elkarrekin ikastea, D ereduan, hortaz.

Praktikan, ordea, helburu bikoitz hori betetzea gaur egungo eskolaren erronka da Euskal Autonomia Erkidegoan, batik bat herrigune handietako ikastetxeei buruz ari garenean (Aierdi, 2014). Izan ere, Eusko Jaurlaritzak (2019b), ISEI-IVEI (2018, 2021), ARRUE txostenak (Soziolinguistika Klusterra, 2021) eta beste hainbat ikerlanek erakusten dutenez, euskararen ezagutza eta erabilera baxua den herriguneetan lortzen dira euskarazko emaitzarik txarrenak. Emaitza horiek, gainera, txarragoak dira maila sozioekonomiko baxuko eta etorkin jatorriko ikasleen ehunekoa handia den eskoletan. Fenomeno hau ez da soilik Euskal Herrian gertatzen: OCDE-ko txostenen arabera, Europa osoan zehar areagotzen ari da ikasketa-emaitzen ikasle eta ikastetxe arteko polarizazio hau (Alzola, Barquin eta Pérez, 2019:60). Testuinguru honetan, halaber, proportzioan gehiago dira ikas-mailari dagokion hizkuntza gaitasuna lortzen ez duten H2 edo H3 euskara duten etorkin jatorriko eta maila sozioekonomiko baxuko familietako ikasleak (ISEI-IVEI, 2017; ISEI-IVEI, 2018; ISEI-IVEI, 2021; Soziolinguistika Klusterra, 2017). Are gehiago, hezkuntza komunitate hauetako kideen euskararekiko jarrerak ezkorragoak izaten direla ondorioztatzen duten lanak ere badira (Fouassier, 2017).

Hala ere, jatorri ezberdinetako ikasleak eleaniztasunean eta euskara erdigunean jartzen dituzten eskoletan esperientzia arrakastatsuak ere eraikitzen ari direla erakusten dute beste lan batzuek (Barquin, 2018; Barquin, Alzola eta Pérez, 2019; Berasategi eta beste, 2019). Are, Manterola eta Lardizabal (2009) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagaren (2016b) lanetako emaitzek, bestalde, erakutsi dute etorkin jatorriko ikasleek H1 euskara duten kideen euskara gaitasunaren paretsua lortzen dutela. Era berean, etorkin jatorriko ikasleen euskararekiko jarrerak “bertako ikasleen” euskararekiko jarreraren antzekoak direla egiaztatu izan da testuinguru erdaldunetan ere (Rojo, Madariaga eta Huguet, 2010).

Emaitza ezberdin hauek, edonola ere, adieraz dezakete inoiz baino irizpide egokituagoak eta kokatuagoak behar direla euskararen ikaskuntza arrakastatsua bihurtzeko, ohikoa baino are baldintza anitzagoetan gertatzen ari baita berau. Premia hau are nabarmenagoa da euskara ikasleen H2 edo H3 denean eta, areago, ikasle hauek

eremu soziolinguistiko erdaldunagoetan bizi direnean. Aniztasun handiko testuinguru erdaldunetako eskoletan du, hain zuzen ere, euskararen biziberritzeak gaur egungo erronkarik garrantzitsuenetariko bat (Aierdi, 2014) eta herrigune mota horietako errealitatea aztertzeke lanen premia dago. Horregatik guztiarengatik, ahalik eta datu zehatz gehien eskuratu behar dira euskararen aldeko jarrerak eta euskararen ikaskuntza “non eta nola bai” eta “non eta nola ez” lortu daitekeen aurreikusteko.

Egoera horretan euskararen ikaskuntza eta erabilerarako deskribatu diren baldintza ez hain mesedegarrietan aniztasuna kontuan hartzen diharduten bi eskolen inguruko azterketa burutzea da ikerketa honetako helburua. Doktoretza tesi honetan bi aldagai nagusitan oinarrituko gara jatorri etorkineko ikasleak bertako ikasleekin ikasten diharduten eskolotako emaitzak ikertzerakoan: a) aztertuko diren eskola komunitateetako kideen hizkuntzekiko jarrerak (euskara eta eleaniztasuna ardatz hartuta) eta b) ikasleen euskarazko ahozko gaitasuna. Biak halako biak euskararen bizi-indarrari eragiten dioten faktoreak dira (UNESCO, 2003) eta berariaz sortutako galdekizunak eta ahozko ipuin kontaketen birkontakteta erabili dira metodologia bezala, hurrenez hurren. Aurreko lerroetan iradoki moduan, aldagai horietan lortzen diren emaitzei, eta lorpenei eta erronkei erreparatuko zaie. Arakatzeko Apreciatiboa izan da, aurrerago azalduko dugun moduan, diagnostikoa indargune eta lorpenetatik are gehiago aztertzeraz bultzatu gaituen iturri filosofikoa (Basté, 2005).

Horretarako, Euskal Autonomia Erkidegoan aniztasun handienetakoa duten (Ruiz de Arkaute, 2015) udalerrien artean kokatzen den Gasteizko bi eskoletan kasu-azterketa egin da (α eskola eta β eskola izendatu ditugu)². Euren berezitasunekin, ezaugarri ugari partekatzen dituzten bi ikastetxe aztertzea erabaki dugu planteamendu metodologiko honekin, errealitate baten parte diren eskolak modu sakonagoan aztertu asmoz. Era berean, esan behar da, tesi hau soziodidaktika esan genezakeen eremuan kokatzen dela, eskola-komunitate hauetan eragiten duten faktore batzuk (jarrerak) euskararen irakaskuntzak izan dituen emaitzekin uztartzen direlako.

² Izatez, Gasteizen dago Espainiar Estatuko eskola-segregaziorik handiena, STEILAS-en datuen argitara (2021).

Bi hipotesi zehaztu ditugu eskola horietako balizko emaitzak identifikatze aldera. Bi hipotesi hauekin aztergai bakoitzean lortzen diren emaitzak ezagutu nahi dira:

- 1. Euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.**
- 2. Ikasleen euskarazko ahozko oinarritzko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.**

Tesiak lau zati nagusi ditu. Lehenengo zatian tesiaren ikerketa eremuaren hurbilpen teoriko-metodologiko orokorra egiten da; bigarren eta hirugarren zatiek, berriz, azterketaren bi alor enpirikoetako emaitzak azaldu eta aztertzen dituzte (hizkuntza-jarrerak eta aztertutako ikasleen ahozko narrazioak, hurrenez hurren); eta laugarren zatian, azkenik, hipotesien baieztapenari begira jarri eta lortutako emaitza horiek izan ditzaketen inplikazioak iruzkinduko dira.

Hau honela, lehenengo atalean, lehenik *-Euskal eskola elebidunetik euskal eskola eleaniztunera bidean* izenekoak- ikergaiaren hurbilpena egingo da. Zehazkiago esanda, EAEko D ereduko eskolek izandako bilakaera deskribatuko da, betiere mundu mailako hizkuntzen biziberritzearen testuinguru orokorragoa kontuan hartuta. Tesi honetan eremu soziolinguistiko erdaldunean kokatutako D ereduko bi eskola aztertu ditugu, aniztasun sozioekonomiko eta kultural handiko ikasleak dituztenak, biak halako biak. Kapitulu honetan eskola hauek euskararen biziberritzerako duten egitekoa azaltzen dugu, gaur egun eskura ditugun datu eta adierazleak eskainiz. Aierdiren hitzetara (2014) itzuliz, aipatutako eskola hauetan du euskarak gaur egungo erronka funtsezkoetako bat eta agertoki hori deskribatzen saiatu gara, betiere gure bi aztergaietan oinarrituz (hizkuntza-jarrerak eta ahozko hizkuntza gaitasuna).

Atal honetan, bigarrenik, ikerketa honetako bi aztergai nagusien aukeraketa teoriko-metodologikoak aurkeztuko dira. Hizkuntza biziberritzea begiratzeko geure egindako ‘ikuspegi apreziatiboa’ deskribatzen da eta eskola komunitateko jarrerak eta ikasleen euskarazko ahozko gaitasuna aztergai gisa hautatu izateko arrazoiak ematen dira, aukeratutako abiapuntu eta metodologiak eta egin diren egokitzapenak azalduz. Aztertuko diren bi eskolen populazioak deskribatuko dira jarraian. Gure helburuetarako eta aztertuko den populazioari begirako aukerak eta egokitzapenak azalduko dira azkenean, sortu edo erabilitako dispositiboak ikerketaren helburu eta aztergaietara *ad hoc* moldatzeko.

Lehen azterketa eremu nagusiari dagokionez, jarrerak mugimendu edo helburu kolektiboen sostengua nolakoa den adieraz dezakete eta soziolinguistikan (eta zientzia sozialetan, oro har) sendo landutako ikerketa-ildoak da jarreraren azterketarena. Gainera, Euskal Herrian ugariak dira alor honetan egindako lanak eta tesi honetako aldagai ugari jorratzen dituzten lanen emaitzak aintzat hartu dira.

Bestalde, bigarren azterketa eremu nagusiari begira, ahozko hizkuntza gaitasuna izan da bi eskola horietako ikasleen euskararen ikaskuntza prozesua ikertzeko erabili dugun aztergaia. Euskal haur elebidunen hizkuntza gaitasunen garapena aztertu duten ipuinen birkontaketa bidezko metodologiak baliatuko dira.

Tesiaren bigarren atala honakoa da: *Hizkuntza-jarrerak, praktikak eta eskola-testuinguru eleaniztuna*. Bi kapitulutan banatzen da bigarren zati hau, hots, 4. eta 5. kapitulua. Atal horretako ezaugarri metodologikoak azaltzen dira (helburuak eta hipotesiak, lagina eta dispositiboa bera, besteak beste) lehenengoan. Euskara ardatz duen eskola-komunitate eleaniztun hauetako kideen hizkuntza-jarrerak ikertu dira froga pilotuekin garatu den galdetegiarekin eta tresna hau bera eta prozedura metodologikoa nola egin den deskribatzen da bertan.

Atal bereko bigarren kapituluan, berriz, galdetegi horietatik ateratako emaitzak jaso dira hiru azpiataletan: galdetegietako erantzunen azterketa kuantitatiboa eta kualitatiboa eta jarreraren azterketako ondorioak. Azalduko den bezala, emaitza horiek inkestatu-taldean arabera ekarriko dira, hau da, ikasleak, irakasleak eta aisialdi hezitzaileak eta gurasoak. Bestalde, ikasle eta gurasoen kasuan, etxeko hizkuntza hartu dugu ardatz hiru talde ezberdin osatu eta emaitzak sailkatzeko, hots, H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak.

Tesiaren hirugarren atalaren izenburua *Ahozko ipuin kontaketa euskararen jabeakuntza aztertzeko* da, eta tesiaren bigarren zutabea jorratzen da bertan. Hirugarren atal hau ere bi kapitulutan banatzen da berriz ere, hots, metodologia zehaztasunak eman (6. kapitulua) eta azterketako emaitzak jasotzeko (7. kapitulua).

Aipatu 6. kapituluan, esan bezala, ipuinen kontaketarako gaitasunaren azterketan erabilitako metodologia azaltzen da, baita dispositiboaren ezaugarri garrantzitsuenak deskribatu ere. Mattin Zaku eta beronen birkontaketarako dispositiboaren berezitasunak eta aurrekariak aipatzen dira bertan.

7. kapituluak, bestalde, aukeratu metodologiarekin ikasleen ahozko jabekuntzaren arloan umeen ipuin ekoizpenak aztertzerakoan lortu izan diren emaitzak jasoko dira, hots, hitz kopurua eta iraupena, narraziorako autonomia (laguntza-eskaerak), testuaren makro-egitura, testu-antolatzaileak eta auto-zuzenketen aztergaiak hartuta. Kapitulu honen kasuan ere, datuen analisia ikasleen hiru hizkuntza taldeen banaketari jarraituz egin da, hau da, H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak. Jasotako ipuinen azterketatik ateratako emaitzak Euskal Herriko beste ikerketa batzuetako ume adinkideen datuekin erkatuta erakutsi ahalko ditugu ikaskuntza lorpenen nondik norakoak.

Laugarren atalean, eta honenbestez, tesi honetako azkenekoa den 8. kapituluak ikerketaren ondorioak partekatzen dira. Horretarako, lehen azpiatalean hipotesiei dagozkien ondorioak azaltzen dira, hau da, hizkuntza-jarrerak eta ipuinen azterketen hipotesiak betetzen diren edo ez berrikusiko da eta tarteko ondorioak aterako dira. Bigarren azpiatalean, berriz, tesi honetatik erauzitako ondorio orokorrak ematen dira, eremu erdaldunean kokatutako bi eskola euskaldun eleaniztunen indarguneen eta aukeren inguruan hainbat gogoeta gehitu eta, era berean, erronkak zedarritu nahian.

2 EUSKAL ESKOLA ELEANIZTUNAK HIZKUNTZEN BIZIBERRITZEAREN TESTUINGURUAN

Tesi honetan aztertutako ikastetxeak euskal eskola eleaniztun bezala deskribatu dira, baina termino honen erabilera argitu eta mugatu beharra dago. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza sailak ere “euskal ikastetxe eleanitzak”³ erabiltzen du euskara ardatz duen eta ikasleen hizkuntza profiletan aniztasun handia duen D ereduko eskola publikoak izendatzeko. Bada, *euskal eskola eleaniztunak* delako nozio honetako hiru osagaiei erreparatuz, esanahi askorekin erabili daitezkeen adierak dira eta gutxieneko argibide batzuk ematea dagokigu, tesi honetan hartzen den ikuspegia argitze aldera, bederen.

Lehenik eta behin, “euskal” adierarekin euskara ardatz duen eskola dela ulertzen dugu. Euskara hizkuntza gutxitua da, mundu zabaleko beste horrenbeste bezala, eta berau biziberritzeko saiakerak testuinguru global baten barruan sar litezke. Halaber, Euskal Herrian (kasu honetan, Euskal Autonomia Erkidegoan) kokatutako eragilea da “euskal” hori ere.

Bigarrenik, “eskola” den heinean hainbat funtzio betetzen ditu, baina eskuartean daukagun gaiari dagokigunean bi dira funtzio nagusiak (gorago azaldu den eran): hizkuntza biziberritzea eta gizartearen integrazioa eta kohesioa bermatzea. Ikusi(ko) dugunez, eskola/hezkuntza da hizkuntzak biziberritzeko eragile garrantzitsuenetarikoa, Euskal Herrian ez ezik mundu zabalean ere.

Hirugarrenik, *eleanitz* eta *eleaniztun* izenondoek hainbat esanahi izan ditzakete euskal eskolaren baitan, hiru modutan behintzat bai. Batetik, globalizazio-aroan jatorrizkoak ez diren baina harrera-gizarteetan kokatu diren hizkuntza-komunitateek sortzen dutena eleaniztasuna da. Bestetik, nazioarteko lantalde eta ekimenek sortutako harreman-sareek bultzatutako eleaniztasuna legoke, gure kasuan ingelesaren garrantziaren gorakada eragin duena baina bestelako hizkuntza hegemonikoen erabilera ere bultzatzen duena. Bukatzeko, eta azken honekin lotuta, hezkuntza-sistemetako curriculumek jomugatzat duten eleaniztasuna ere beste modu batean ulertu ohi da, hau da, EA Eren kasuan euskarak, gaztelaniak eta atzerritar hizkuntza batek (ingeleza gehienetan) osatzen duten eleaniztasuna.

³ Ikus, adibidez, Hezkuntza Sailak antolatutako ikastaro honen izenburua: <https://www.uik.eus/eu/ikasle-etorri-berriak-gure-euskal-ikastetxe-eleaniztetan-hezkuntza-saileko-ekimenak-ikasleen-harrera>

Eleaniztasuna hitza adiera ezberdinetara lerratzen dela kontuan hartuta, gure ustez, eskola guztiak nolabait eleaniztunak direla zehaztu beharra dugu. Hala ere, ikasleen osaera eta profilen arabera ikastetxeek baldintza ezberdinetan hezten dute. EAEn eskaintzen diren eredu linguistikoaren eta segregazioaren ondorioz gertatzen dena zera da: zenbait eskolek eleaniztasun izendapen erabilera hori jaso dutela atzerritar jatorriko eta maila sozioekonomiko baxuko ikasleak hezten dituztelako. Datuek erakusten dutenez, etorkin jatorriko ikasleak eta maila sozioekonomiko ezberdinetako ikasleak dituzten eskola horietako gehienak publikoak dira (Silván & Miracle, 2021:7).

Agerikoa da, dena dela, gure ustetan *euskal eskola eleaniztun* delako terminoak ez dituela zentzu hertsian bereizten hizkuntzen aniztasunaren arabera eskolak bakarrik, baizik eta arazo eta bereizkeria sozioekonomiko sakonak dituztenak ere. Oinarrian, esan bezala, EAeko eskola gehienak dira *eleaniztunak* curriculumari begirako ikuspegian nahiz ikasleen profilen ikuspegitik begiratuta, gehiago edo gutxiago.

Zein alderdiri begiratzen diogun arabera, irudikapen eta errealitate ugari, dinamiko eta kontraesankorrak azaleratzen dira. Edonola ere, termino hori geure egingo dugula argitu gura dugu, curriculum eleaniztuna gora-behera, euskara ardatz duen eta eleaniztasun eta kultur-aniztasun maila altua duten eskoletarako. Kasuak kasu, aniztasuna denean dagoela uste dugu hein handi batean, baina arreta berezia eskaini nahi diogu ikasleen profil are anitzagoak biltzen dituzten eskolen irakaskuntza egoera konplexutasunari, oso aintzat hartzeko moduko gaia delako eta Ebaluazio Diagnostikoetan emaitza txarrenak diren eskola bezala ageri zaizkigulako. Eskola sistemaren lehentasuna eleaniztasuna era guztietara integratzea eta euskalduntze eredia indartzea dela uste dugu (Idiazabal, 2011), ahalik eta aukera berdintasun handienarekin. Horren faltan, tesi honetan euskararen biziberritzerako baldintza zailetan dauden eskola eleaniztunen lorpenak eta erronkak zedarritzea aukeratu da.

Euskal eskoletan ikasleen profil eleaniztuna XXI. mendearen hasiera honetan kokatu dezakegu, azken hamarkadetako bilakaera sozio politiko eta ekonomikoek gizartean errotiko aldaketak ekarri dituztelako. Eraldaketa horrek gizarteko hainbat esparruri eragin die, besteak beste, hezkuntza-sistemari. Testuinguru soziolinguistikoa aldatuz joan da, besteak beste, azken hamarkadetan ikastetxeetako ikasleen aniztasuna handitu delako. Ikasleen aniztasunaz ari garenean, ondorengo ezaugarriei buruz mintzo gara: sarritan maila sozioekonomiko baxuetako ikasleak edo gutxiengoetako kulturak dituzten ikasleak, etxeko hizkuntza eta kultur identitate desberdinak dituzten ikasleak, ikastetxeak eta hezkuntza sistemak maiz aldatzen

dituzten ikasleak, edo bertako familietan hazitako umeetatik bereizten dituzten eta beste aurrekari eta ezaugarri pertsonalak dituzten ikasleak.

Ikastetxeetako aniztasuna handituz joan den heinean, ikasgeletako tipologia aldaketa honek erronka garrantzitsua jarri dio sistemak aniztasuna kudeatzeko duen gaitasunari (Huguet eta Janés, 2013:394). Izan ere, etorkin jatorriko ikasleen integrazioa aukera paregabea da eskola eta hizkuntzen arteko harremanaz hausnartzeko eta egoera honetatik indartuta ateratzeko, baina erronka handia ere bada aldi berean (Serra, 2010 in Huguet eta Janés, 2013:400). Hau honela, honelako galderak sortzen dira hezkuntza- eta hizkuntza-eragile ugariaren barnean (Huguet eta beste, 2011:155 – egileak itzulita):

“1) Gure hezkuntza-sistemak pentsatuak izan al dira ikasle berri hauentzako? Eta 2) Zer eskaintzen digu hezkuntza elebidunak eta murgiltze ereduetao programek erronka honi aurre egiteko?”⁴

Galdera mamitsuak dira tesi honetarako ere, eta gurera apur bat gehiago ekarriz, murgiltze ereduetao gaur egungo programek zer eskaintzen diete aniztasun handiko eskolei, adibidez, hizkuntza sozializazioari begira? Galdera hauei erantzuteko gure eskolen ezagutza sakondu behar da eta tesi honek ildo horretan egin nahi du ekarpena.

Ezer baino lehen, euskal eskolaren testuingurua azalduko da kapitulu honetan. Lehenik eta behin, munduko hizkuntza aniztasunak bizi duen galera-prozesua eta joera hori iraultzeko erronkak ekarriko dira, hezkuntzatik egiten den biziberritze-prozesuetan oinarrituz. Bigarrenik, testuinguru horren barruan sortutako euskal eskola eleaniztunen bilakaera eta gaur egungo erronkak deskribatuko dira.

2.1 HIZKUNTZEN BIZIBERRITZEA ETA HEZKUNTZA: HIZKUNTZA GUTXITUA ESKOLATIK BIZIBERRITZEN

Munduan 6.000 eta 7.000 hizkuntzen artean daudela estimatzen dute hainbat ikerlanek (UNESCO, 2010 eta Ethnologue, 2020c), horietako asko desagertzeko arriskuan daude eta bioaniztasunaren munduko mapa begiratuaz gero, sarri esaten da hizkuntza-ekologiaren esparrutik hizkuntza aniztasuna animalia eta landareen aniztasunarekin konparagarria dela (Mufwene, 2001). Euskararen egoera ez da bakarra munduan, ezaugarri ezberdinetako hamaika lurraldetan barreiatuta daudelako lehen aipatu diren hizkuntza horiek denak. Hau da,

⁴ Tesi honetako euskaraz ez diren aipu guztiak egileak berak euskaratu ditu

aniztasuna, hizkuntzen kontaktua, hizkuntzen galera eta hizkuntzen biziberritzea fenomeno unibertsalak dira.



1. irudia: Munduko hizkuntzen kokapena. Iturria: Ethnologue, 2020c.

Hizkuntzen aniztasuna aipatu denez gero, eta gure eskolen testuinguruari begira, eleaniztasunaren bi adiera horiei jarriko diegu arreta, hots, “jatorrizko hizkuntzek” osatzen duten aniztasuna, nolabait esatearren “autoktono” etiketa duena, eta “aniztasun berria”, mugimendu demografikoen ondorioz munduan zehar zabaldu diren hizkuntza-komunitateek sortu dutena.

Mendebalde esaten zaion munduko herrialde gehienetan, bertako hizkuntza gutxitua hezkuntza arautuan irakastea da hizkuntza hori biziberritzeko bide arrakastatsuenetako bat. Hortaz, herri edo talde etniko horretako haur eta gazteak jatorrizko hizkuntzan eskolatzea litzateke proposatzen diren irtenbideetako bat. Gaur egungo egoera globalizatuak bultzatuta, ordea, talde etniko horretakoak ez diren umeak ere hizkuntza gutxitura erakarri nahi ditu hizkuntza komunitateak eta, horrenbestez, hezkuntza sistemak. Aniztasun horrek moldaketak ekarri ditu (edo ekar litzake) hizkuntza biziberritzeko planteamenduetan eta, besteak beste, hizkuntza gutxitu horien biziberritze plangintzan eleaniztasuna kontuan hartzen duen irakaskuntza behar-beharrezkoa suertatzen ari da.

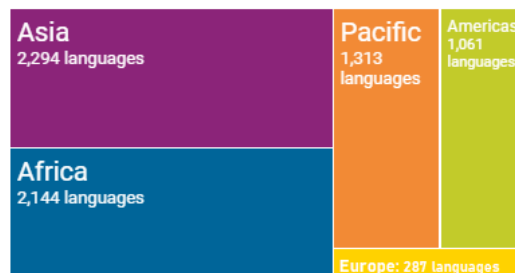
Hizkuntza aniztasunaren inguruko sarrerako azalpen honen ondoren, bi aniztasun horiek ezberdinduko dira jarraian, bakoitzaren gaur egungo egoera azalduz. Horretaz gain, hezkuntza-mailan bi aniztasun hauek nola agertzen diren aipatuko da. Ondoren, biziberritzera bideratutako eta hezkuntzatik egindako hizkuntza politika eta plangintza (HPP laburdurez ere ezaguna) deskribatuko da. Bukatzeko, HPP horren barruan murgiltze-ereduak duen garrantzia erakusten duten gako batzuk partekatuko dira.

2.1.1. Hizkuntza gutxiak, munduko hizkuntzen ozeanoan tantak

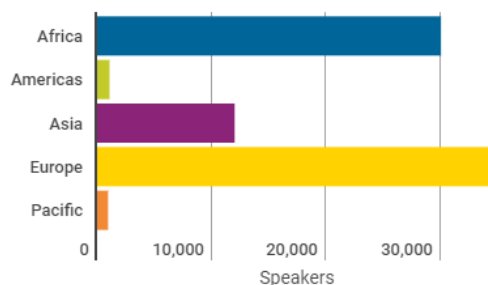
Lehenik eta behin, munduko hizkuntza aniztasunaren egoera azalduko da labur-labur, munduko hizkuntzak pairatzen ari diren galera deskribatuz. Izan ere, hizkuntza biziberritza ulertzeko funtsezkoa da azken mendeetan jazotako (eta dokumentatutako) hizkuntzen desagertzea azkar eta progresiboa. Bigarrenik, globalizazioak sortu duen aniztasunaren berri ere emango da, baita “*superdiversity*” adieraren agertzea azaldu ere. Betiere, azpiatal honetan hizkuntzak norabide bikoitzeko hizkuntza-aniztasun honetan duen papera azalduko da, 2.2. atalean deskribatuko diren euskal eskola eleaniztunekin lotura estua baitauka.

2.1.1.1. Etengabe murriztuz doan hizkuntza-aniztasuna, hizkuntza gutxiuen zelai-jokoa

Esan bezala, eta ‘hizkuntzak zenbatzea’ zeregin konplexua den arren (Grenoble, 2014:28), 6.000 eta 7.000 hizkuntza artean daude munduan. Hala ere, hizkuntza aniztasun hori oso modu ezberdinean banatuta dago munduan zehar. Hasteko, eta beheko bi grafikoei begiratuta, kontinente guztiek ez dute hizkuntza aniztasun berdina, eta guri dagokigunez, Europa da jatorrizko hizkuntza gutxien dituen lur-eremua. Bi gako gehitzeko, Asia eta Afrikan bakarrik 2.000 hizkuntza mintzo dira kontinente bakoitzean. Dena dela, batz bestez hizkuntza horiek dituzten hiztun kopurua asko aldatzen da, eta esaterako, Europak du hizkuntzen hiztun-kopuruaren batezbestekorik handiena (40.000 hiztun ditu hizkuntza bakoitzak, batz bestez), Ozeano Bareko hizkuntzek 1.000 baino gutxiago dituzten bitartean.



1. grafikoa: Kontinenteka dauden hizkuntzen kopurua. Iturria: *Ethnologue*, 2020d.



2. grafikoa: Kontinente bakoitzeko hizkuntzek dituzten hiztun kopuruak, batz bestez. Iturria: *Ethnologue*, 2020a.

Munduko biztanleriaren % 96k munduko hizkuntzen % 4 hitz egiten du, eta are gehiago, munduko hizkuntzen % 96 munduko biztanleriaren % 3k soilik hitz egiten dute (Bernard 1996:142 in UNESCO, 2003:1). Zenbaki absolutuetan begiraturaz, 6.500 hizkuntzek milioi bat hiztun baino gutxiago dituzte, eta horietatik 5.625-ek 100.000 hiztun baino gutxiago dituztela kalkulatu da (Lewis, 2009 in Grenoble, 2014:28). Horrenbestez, munduko hizkuntza aniztasunaren pisu ia osoa hiztun gutxi batzuek bere gain dutela ikusten da.

Desoreka hau, ordea, ez da betidanik horrela izan eta hizkuntza-galera prozesu baten barruan kokatu beharra dago. Hain zuzen ere, galera-prozesu indartsu hau hainbat ikerlari, soziolinguista, hizkuntzalari, hizkuntza-planifikatzaile, irakasle eta beste hainbat eragilek jorratu dute ikuspegi ezberdinei helduz (Lewis eta Simmons, 2010:102). Hizkuntzaren ekologiaren aburuz, “hizkuntza ez dago beste faktore sozial, kultural eta ekologikoengandik isolatuta, baizik eta haiekin elkarreraginean” (Grenoble, 2014:28). Jakina, hezkuntza ere faktore horien erdi-erdian dago eta, beherago azalduko den moduan, hizkuntza-galera edo biziberritzea ahalbidetu dezake hezkuntzak.

Hizkuntza-galera gertaera bortitz eta indartsua da, batik bat azkenengo mende eta hamarkadetan gertatzen ari dena, eta garrantzitsua da berau azaltzea. Izan ere, azken lau hamarkadetan munduko hizkuntza aniztasuna % 20 murriztu da (Skutnabb-Kangas, 2009:9). Gaur egun, munduko 7.117 hizkuntzetatik % 40 inguru dago arrisku egoeran (Ethnologue, 2020b) eta hizkuntza horietako askok 1.000 hiztun baino gutxiago dituzte.

Hizkuntza galeran hiztunek bere jatorrizko hizkuntza hitz egiteari uzten diote, normalean balio ekonomiko, politiko eta sozial altuagoa duen beste hizkuntza baten mesedetan (Fishman, 1991). Kinka honetan, hizkuntza hedatzaileak erabilera-eremu prestigiotsuenak hartzen ditu eta, ondorioz, hizkuntza gutxitua geroz eta eremu murriztagotara bultzatzen du. Horrela, X hizkuntzak Y hizkuntza⁵ ordezkatzen du erabilera-eremu gehienetatik, baita hezkuntzatik ere. Austin eta Sallabankek, hain zuzen ere, honako hau diote (2014:1) desoreka egoera honi buruz:

“Botere ekonomikoa, soziala eta kulturala hizkuntza nagusienetako hiztunen eskuetan egon ohi da. Aldiz, gutxiengoaren hizkuntza gutxituak baztertuta daude eta bere hiztunak diren hizkuntza nagusietara joateko presiopean daude.”

⁵ Fishman-en eredu jarraituz (1991)

Hizkuntza gutxituak galtzen dituen lehen erabilera-eremuetako bat da eskola, hain justu. Zehatzago esanda, prestigiorik gabeko edo tamaina txikiko hizkuntza gehienak ez dira inoiz eskolan irakatsiak izan (Fishman, 1991:11). Honenbestez, jatorrizko hizkuntzan ez ikasteak, prestigio handiagoa duen hizkuntza batean alfabetatua izateak eta, historikoki dokumentatu den moduan, hizkuntza gutxituaren aurkako ideologiak eta jazarpena jasotzeak hizkuntza askoren galbidea ekarri dute (Moreno Cabrera, 2009).

Esaterako, Zeelanda Berrian 1913an ikasle maorien % 90 zen maoriera hitz egiteko gai, baina ezeztapen politiken hamarkada batzuen ondoren, 1975 urterako ehuneko hori % 5eraino jaitsi zen (García, 2014:85). Hezkuntza izan ohi da hizkuntzen biziberritzerako zutabe garrantzitsuena, baina goiko adibidean erakutsi den moduan, hizkuntzen galbiderako tresna ere izan da. Hala ere, 60ko hamarkadarako “biziberritze etnikoa” delakoa garatzen hasi zen mundu mailan, zeinetan nazio gutxituetako lider, eragile eta kide askok eta askok euren seme-alabek jatorrizko hizkuntzan eskaintako hezkuntza jaso behar zutela aldarrikatu zuten, eta ez bakarrik estatuko hizkuntza nagusian (Fishman eta beste, 1985 in García, 2014:153).

2.1.1.2. Hizkuntza aniztasun globalizatua *superdiversity* garaian

Azpiatal honetan tesian jorratuko dugun ‘bigarren aniztasun mota’ izango dugu hizpide, hau da, globalizazioa dela eta sortu diren gizarte eleaniztunena, baita egoera berri horretara egokitu den hezkuntza-sistema ere.

Asko dira gizarte garaikideetan gertatzen diren fenomeno partekatutak, adibidez, globalizazioa, orotariko trukea, migrazioak eta nazioz gaindiko unitate politikoaren agerpena. Hauen eraginez, herritarren estatu arteko mugikortasuna areagotu da, eta honekin batera harrera-herrialde horietako aniztasuna. Aniztasun hau sekula ikusi gabeko inpaktua izaten ari da azken hamarkadetan, baina aniztasuna eta migrazioa ez dira inolaz ere fenomeno berriak:

"gizakiaren berezko ezaugarria da eta pertsonen eta talde sozialen arteko harremanak eta baldintza sozialak eta kulturalak hobetzeko eta aberasteko aukera da". (Jiménez Martínez eta Vilá Suñé, 1999:84 in Cárdenas-Rodríguez eta beste, 2014:58).

Globalizazioa gure planetak bizi izan dituen egitura aldaketa sakonen ondorioz sortu eta indartu den gertaera eztabaidaezina da. Hainbat adituk dioten bezalaxe (esaterako, Schiller eta Çağlar, 2011 in Wang eta beste, 2014:25) globalizazioak ‘*multiple embeddedness*’ delako prozesua bultzatzen du, hau da, gizabanakoak sare ekonomiko, politiko, sozial eta kultural

anitzetan parte hartzen dute euren egunerokoan, beste pertsona batzuekin praktika soziolinguistiko eta soziokulturalak burutzen dituzten bitartean. Tokian tokiko esparruan gertatzen diren elkarrekintza hauek, halaber, lotura estua dute maila zabalago eta translokalean gertatzen denarekin.

Migrazioaren gorakada izan da, mugikortasunarenarekin batera, globalizazioaren ondorio garrantzitsuenetariko bat, eta berarekin batera aldatu dira mundu osoko gizartearen ezaugarri demografiko, soziopolitiko, kultural eta linguistikoak (Wang eta beste, 2014:25). Globalizazioak berarekin batera polo geografikoen areagotzea ekarri duenez, aldaketa horiek nabarmenagoak izan dira mundu osoko etorkinen erdiguneetan, baita eskualde mailako erdigune garrantzitsuetan ere (ibid.). Hain zuzen, migrazioen eta urbanizazioen azterketa ikerketa historikoen artean sarri jorratu izan den gaia da (Pallol eta García Abad, 2017:9), ikuspegi ezberdinetatik aztertu izan dena.

Hiritarren aniztasun berri hau dela eta, mundu osoan zehar gizarte heterogeneoak sortu dira nonahi, eta bertako kideen hiritartasuna(k), lan munduan ibilbidea, familiaren egituraketa, erlijioa eta mintzo dituzten hizkuntzek, beste ezaugarri batzuen artean, zizelkatzen dute gizarte horren aurpegi berria (Blommaert 2013; Vertovec 2009). Esan genezake gizarte hauek post-nazionalak direla (Heller, 2011), modu lokalean eta nazioartekoan eratuak direlako eta nazio-estatuaren mugak ez direlako dagoeneko beraien oinarritzko antolakuntza sozialaren unitatea (Glick Schiller 2009 in Wang eta beste, 2014:25).

90eko hamarkadaz geroztik, “aniztasuna” kontzeptuak izan duen bilakaera akademiko nahasia dela eta, “kultur-aniztasuna” adiera pixkanaka aldatuz joan da, eta Vertovec (2007) adituak “super aniztasuna” proposatu du horren ordean (Blommaert eta Rampton, 2011:1). Etorkinen arrazoi, patroi eta ibilbideen inguruko kategorien gorakadak desberdintzen du “super aniztasuna” aurreko adieretatik (Vertovec, 2010). “Super aniztasunaren” definizioa, beraz, hau da egile beraren hitzetan:

“aldeztatik bizitako edozein konplizitate maila eta mota gainditzen duen kontzeptua da, aldagai kopurua modu dinamikoan integratzen duena, izan migrazioarako kanala, lege-estatusa, migratzaileen giza kapitala, eta abar, baita bertako erakundeek zerbitzu-emaileak eta biztanleei ematen dioten erantzuna ere”. (Vertovec, 2007:2-3)

Super aniztasun egoera honetan, gure ondarearen indarra eta autentikotasuna defendatzea eta aldi berean nortasun hibridoak negoziatzea ez da posiblea bakarrik, “edozein komunitateari gerta dakioken gauza hoberena da” (Blommaert, 2016:10). Zentzu horretan, dagoeneko eleaniztun edo elebidunak diren harrera-gizarte edota nazio-estatuaren hizkuntza

erregimenen moldaketak egitea konplexuagoa dela ondorioztatu da, hizkuntza gutxitu eta nagusien estatusaren inguruko gatazka soziopolitikoari osagai berriak gehitzen zaizkiolako ‘bat-batean’ (O’Rourke eta Ramallo, 2015). Egoera hauetan, etorkin jatorriko herritarrak xede-talde bihurtzen dira nazio-estatu edo eskualdeko gobernuen hizkuntza politika eta ekimenetan, ‘bertako’ hizkuntza komunitateek hiztun berri horiek nahi dituztelako (Pujolar, 2007).

Hezkuntza-sisteman eragina du honek, hizkuntza-biziberritzea helburu duen komunitate batek hiztun berriak erakarri eta garatzeko ardura hartu dezakeelako, hizkuntzen biziberritzea eta gizartearen integrazioa uztartuz horrenbestez. Honen harira, etorkinak integratzeko modu asko daudela azaldu da. Horrela, nazioarteko esperientzia behatuz *newspeakerism* eta *newspeakerhood* aldarrikapena hedatzen ari da. Hiztun berrien proposamen teorikoen bitartez, etorkinak aldaketa soziolinguistikorako funtsezko eragile aktiboak bihur litezke.

Lagungarria da, edonola ere, *glokalizazio* garai hauetan gizarte-talde gutxiagotuek, izan autoktono izan atzerritar-jatorriko, izaten ari diren kontzientzia areagotzea. Honela, eleaniztasunaren inguruko ikuspegi ekologikoa funtsezkoa da maila ideologikoan, eta erabakimen esparruan espazioak ireki behar dira ahalik eta hizkuntza gehien elkarbizitzen aritu daitezen (Creese eta Blackledge, 2010:106). Adibide gisa, Gasteizko AnHitzak egitasmoa aipatu liteke⁶ edota Prolema ekimenak “kataluniar etorri berriekin” hizkuntza-zubi lanak burutzeko aurrera atera duen egitasmo eta sarea⁷.

Super aniztasuna, beraz, gaur egungo gizarteetan islatu den fenomeno da eta hainbat ekimen sortu dira super aniztasun hori josi eta eleaniztasunetik gizartea kohesionatzeko, batik bat hizkuntza gutxituak biziberritzen ari diren komunitate eta hezkuntza sistemetan. Hurrengo lerroetan, hain justu, hizkuntza politika eta plangintzari buruz jardungo gara eta, bereziki, hezkuntza-esparrutik hizkuntzak biziberritzeko prozesuetan.

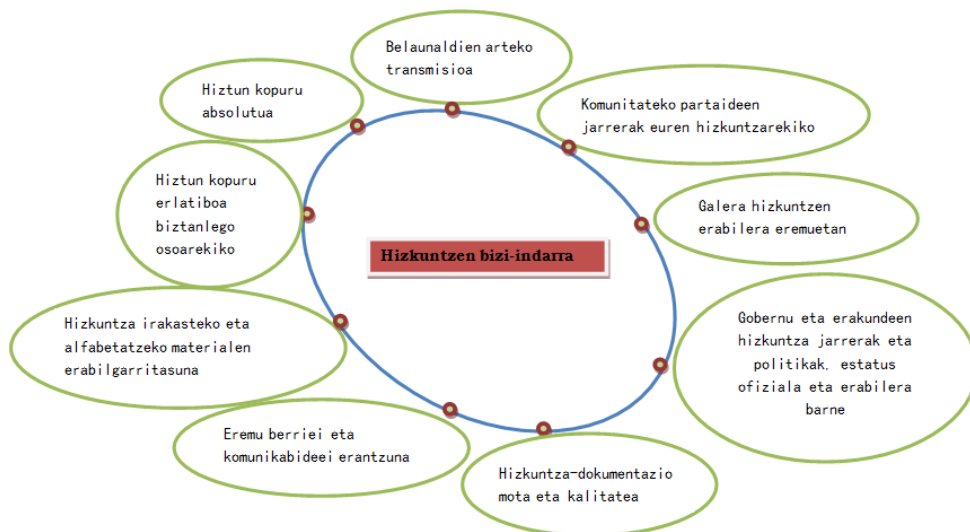
⁶ Ikus ondorengo esteka informazio gehiagorako: https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?lang=eu&locale=eu&idioma=eu&uid=u67283e7_16fcb51ac2_7e88

⁷ Xehetasun gehiagorako, ikus <https://prolema.org/>

2.1.2. Murgiltze-eredua hizkuntza gutxituak biziberritzeko eragile gisa

Aurretik azaldu den galerari aurre egiteko, hiztun-komunitate asko hizkuntza-biziberritzean engaiatzen dira, hau da, hiztunen hizkuntza-hautuari eragiten dioten gizarte-egiturak (besteak beste, hezkuntza-sistema) aldatzea helburu duen mugimendua (Grenoble eta Whaley, 2006:69). Gizaldi honetan egiaztatu daitekeen hizkuntza gehien desagerpenerantzako joera kezkarriari ematen ari zaion erantzuna da hizkuntza-biziberritzea (adibidez, Hale eta beste, 1992 eta Tsunoda, 2006 in Costa, 2013:320). Adiera hau azkenengo hiru hamarkadetan erabili izan da nagusiki, Fishman-en “Reversing Language Shift” liburuaren testuinguruan garatu zena (Darquennes, 2007:61). Hori baino lehen, eta 70eko hamarkadan lehen aldiz aipatu zenetik, ukipen-hizkuntzalaritzan eta soziolinguistikan bazterreko gaia zen hizkuntza-biziberritzea, harik eta hizkuntza-aniztasunaren mantentzearekin konpromisoa zuen mugimendu bat garatu zen arte.

Spolskyren arabera (2012:149), arriskuan dagoen hizkuntza bat erabilera-eremuak eta hiztun kopurua galtzen ari den hizkuntza bat da eta, egoera hori iraultzeko, ezinbestean, gutxitze horretan eragina duten faktoreak antzeman eta faktore horien arteko elkarrekintza nolakoa den aztertu beharra dago (Grenoble eta Whaley, 2006:16). Halaber, hizkuntza horren testuingurua ahalik eta modu zabalenean ulertu beharra dago eta, horrenbestez, gutxitze egoera hori sortzen duten elementuei aurre egiteko plangintza sistematiko bat diseinatzea ezinbestekoa da (Grenoble, 2014:795). Beheko irudian ikusi daitekeen moduan, hizkuntzen bizi-indarrean eragiten duten aldagaiak ugariak dira, eta balantzak alde batera (biziberritzea) edo bestera (desagertzea) jotzea ahalbidetzen dute.



2. irudia. Hizkuntzen bizi-indarrean eragiten duten faktoreak. Iturria: UNESCO, d.g. in Garaio, 2015:172.

Goiko irudian ikusten den moduan, bizi-indarrea eragiten duten faktore gehienetan baldintzatzen du hezkuntzak eta, beraz, hizkuntzak biziberritzeko eragile garrantzitsuenetariko bat dela argudiatu genezake. Hizkuntza gutxitu bat hezkuntza-sistema batetako ardatza denean, besteak beste hiztun kopurua areagotzen du, belaunaldi arteko transmisioa areagotzen du, hizkuntza eremu berrietara irekitzen da eta prestigioa irabazten du.

Eragile eta lan batzuek hizkuntzen biziberritzea jarrera eta ideologia kontuetara mugatzen dute (Costa, 2013:321), baina hezkuntzak hizkuntza biziberritzearen alde egin dezakeena esparru ugariara iristen da. Hezkuntzaren inpaktua areagotzeko, baina, ondo egituraturatutako helburu eta bide-orriak behar dira, hau da, hizkuntza politika eta plangintza behar-beharrezkoak ditu hizkuntza biziberritzeak.

2.1.2.1. Biziberritzeko Hizkuntza Politika eta Plangintza, hezkuntza-politikak hizkuntzari begira

Esan bezala, hizkuntza biziberritzea da hizkuntza-galeraren aurkako fenomenoak. Hizkuntza-galera besterik gabe gertatzen ez den moduan, hizkuntza biziberritzea ere ez da bat-batean eta inolako esku-hartzerik gabe erdiesten den zerbait (Moreno Cabrera, 2009:19). Askok "hizkuntza darwinismoan" sinesten duten arren, hau da hizkuntza indartsuenek soilik bizirautea garapenaren logikaren barruan dagoela uste duten arren (ibid.), hizkuntza politika beharrezkoa da gure hizkuntza aniztasuna mantentzeko. Izan ere, "babesik gabeko bizikidetzak [...] ere hiltzen ditu hizkuntza gutxituak" (Skutnabb-Kangas, 2000:312). Baieztapen hau berdin aplikatu dakieke hizkuntza gutxituei zein etorkinen hizkuntzei. Kinka honetan, eskolak funtsezko ardura jokatzen du hizkuntza guztien mantentze eta biziberritzean.

Aipatu bezala, hizkuntza galera eta biziberritzearen atzean daude, hain justu, hizkuntza politika eta plangintza. Alde batetik, hizkuntza politika "erakunde publikoek hizkuntzen erabilera antolatze eta arautze egiten dituzten esku-hartzeen multzoa" (Zarraga eta beste, 2010:167) eta, bestetik, plangintza "ideia edo helburu horiek betetzera bideratutako erabakiak dira; helbururako norabidean diseinatutako egitasmo eta neurriak (Zarraga eta beste, 2010:77). Egile batzuek nahiago izaten dute hizkuntza politika eta plangintzari (HPP bezala ere ezagutua) buruz aldi berean eta paraleloan hitz egitea (Hornberger eta Ricento, 1996, Hornberger 2000). Wright-ek proposatu zuen (2004) "*language planning and policy*" adiera, eta garrantzitsua da ñabardura, azpimarratzen baitu arau orok duela bere lege eta ideologia oinarria, eta alderantziz. Gure azterketa-esparrura ekarriz, hizkuntza gutxitu bat eskolan

sartzeko, horretarako gizartearen inplikazioa, beharra eta interesa behar dira, helburu jakin bat izan behar dute agintari eta eragileek eta, horretaz gain, plangintza ere beharrezkoa dute politika horiek.

Askotariko sailkapen eta teoriak badaude ere, Spolsky-k (2004:5) HPP hiru elementuz osatuta dagoela proposatzen du: a) praktikak, b) sinesmenak eta ideologiak eta c) kudeaketa. Eskola batean hizkuntza-kudeaketa egin behar da praktikak arautzeko, baina betiere sinesmen eta ideologiak (eta jarrerak) egongo dira oinarrian.

Hizkuntzen biziberritzean sailkapenak egiterako orduan asko dira proposatutakoak, sailkapen horren ardatzaren arabera: agentzia, lehenetasun eta helburuak, baliabideak, etab. Hasteko, Sallabank-ek (2013) hizkuntza biziberritzeko hiru HPP eredu definitzen ditu jomugaren arabera: hezkuntzan zentratutako ereduak, hizkuntzaren erabilera lehenesten duena eta prestigioan eragin nahi duena. D ereduko aniztasun handiko eskolen kasuan, eta 2.2. atalean hobeto azalduko da, esan liteke hiru eremuetan eragiten duela gehiago edo gutxiago.

Hizkuntza jabekuntza eta hizkuntza politika modu estuan lotuta daude eta ondorengo sailkapenak xehetasunez azal lezake hezkuntzaren bidez hizkuntza gutxituen egoerarekin erdietsi nahi dena (de Schutter, 2007:10-11 in Sayers eta Lancos, 2017:8):

- hizkuntza nagusietako hiztunak ez direnak talde nagusian integratzea
- hizkuntza gutxituaren mantentzea hizkuntza nagusiaren hiztunak ez direnentzako
- gutxiengo hizkuntzaren mantentzea gutxiengo eta gehiengoaren hiztun elebidunentzako
- hizkuntza gutxituetako *semi* hiztunentzako belaunaldi arteko transmisioaren sustapena
- hizkuntza gutxituaren integrazioa hizkuntza gutxituetako hiztunak ez direnentzako
- hizkuntza gutxituaren talde baten hedapena edo sorrera

Sailkapen hau ikusita, esan liteke euskara biziberritzea ardatz duten irakastereduak 1, 3, 5 eta 6 moten artean kokatzen direla. Izan ere, euskararen askotariko hiztun tipologiak hainbat esparrutan eragitea eskatzen du eta, horretarako, aldi berean hezkuntza-sistemak berak hiztun berriak sortu behar ditu, jatorrizko hiztunak mantendu eta ahaldundu, hizkuntzaren aldeko talde motorrak sortu, etab.

Bukatzeko, agentziaren araberrako bi HPP mota ere bereiz genitzake, goitik beherakoa edo behetik gorakoa. Horietako bakoitzak inplikazio, ahulezia eta abantaila desberdinak ditu, baina Kamwendo (2005) bezalako egileek azpimarratzen dute behetik-gorakoek, normalean, gizartearen onarpen eta ilusio handiagoa pizten dutela eta, horrenbestez, politikariek gurari

horiek ezartzeko ardura dutela. Hizkuntza-politika eta -plangintza, gobernu eta erakundeen esku bakarrik dago Cooperren arabera (1989), baina gizabanako eta komunitateek ere diseinatu, adostu eta abiatu ditzaketela ebazten dute beste hainbat egilek (tartean García, 2015:354). Zentzu horretan, boterearen ibilbidea ez da beti zuzena, ezta goitik beherakoa ere; hiztunek ere agentzia daukate eta hizkuntza politikak ideologiarekin eta mundu mailako indar global, nazional eta lokalekin aritzen dira elkarrekintzan (García, 2015:355). Hizkuntzak biziberritzen dituen eskola askoren kasua, ordea, erdibidekoa dela esan liteke Euskal Autonomia Erkidegoan, izan ere, euskal eskola gizartearen aldarrikapenen eta agintarien erabakien erdigunean kokatzen dela azaltzen da (Zalbide, 1998; Idiazabal, 2003; Manterola, 2020).

2.1.2.2.Murgiltze-hezkuntzaren ekarpenak hizkuntza gutxituaren biziberritzeari

Aurreko azpiataletan hezkuntza eragile garrantzitsuenetakoa izan daitekeela hizkuntza biziberritzean baieztatu da, bereziki murgiltze ereduarekin lotuta, eta horrenbestez, murgiltze-ereduaren oinarritzko definizio eta izaeran sakonduko dugu hurrengo lerroetan.

Hizkuntza biziberritzeko, izan ere, hizkuntza irakatsi behar da, alde batetik, eta bestetik, hizkuntza hori erabiltzeko aukera eman behar zaie hiztunei (Hinton, 2013:293). Zentzu horretan, "hizkuntzaren erabilerarako ezinbesteko esparrua da hezkuntza" (Grenoble eta Whaley 2006:10). Hizkuntzaren jabekuntzaren plangintza, gorago aipatu den bezala, hizkuntza-plangintzaren funtsezko dimentsioa izan ohi da normalean, eragin handikoa. Hizkuntza jabekuntzaren plangintzak hezkuntza praktikak gidatzen ditu eta ondorio sakoneko erabakiak hartzera bideratzen du komunitatea, adibidez, hezkuntza sisteman zein hizkuntza irakatsiko diren eta nola (Tsui eta Tollefsson, 2004; Tollefsson, 2013).

Orain arte hizkuntza biziberritzean eragiten duten hainbat alor aipatu dira. Horiek jorrazteko, ordea, erakunde edo eragileen plangintza jakin bat egon beharko litzateke, eta hezkuntzaren kasuan, plangintza horren gauzatzeari *curriculum* deritza. Hizkuntza gutxituentzat diseinatutako curriculuma "arriskuan dagoen hizkuntzan ahozko edota idatzizko garapena sustatzera bideratutako edozein irakaskuntza esperientzia" litzateke, nahita edo zeharka garatutakoa (Coronel-Molina eta McCarty, 2014:355).

Coronel-Molina eta McCarty-k (ibid.) hezkuntzaren esparruan hizkuntza gutxituen biziberritzerako abian jarritako ekimenen bilduma bat osatu zuten, eta hor agertzen ziren, besteak beste, *Master-Apprendice* programa, Polinesiako hizkuntza-kabiak, eta abar luze bat.

Dena dela, aipatu ditugun programa hauek azaldu baino, lan horretatik azpimarratu nahi duguna da lan horretan murgiltze-eredua aipatzen zutela biziberritu nahi den hizkuntzan emaitza linguistiko hoberenak lortzen zituen aukera gisa (ibid.).

Edonola ere, aipatu diren programa horiek denak hezkuntza elebidunaren adibideak dira. Hau da, hain justu, hezkuntza elebidunaren definizio bat: “hezkuntza elebiduna irakasteko bi edo hizkuntza gehiago erabiltzen dituen antolatu edo planifikatutako programa bat da” (Cummins, 2009:1). Hezkuntza elebidunaren ardatz edo funtsezko ezaugarria hizkuntzak ikasgaietako edukia irakasteko erabiltzen direla da, hizkuntza bera irakasteko baino (ibid.).

Hezkuntza elebidun mota ezberdinak daude, ikasleen ezaugarrien, programaren helburuen edo antolakuntza egituren arabera. Hauek dira Cummins-ek (2009:8) zerrendatzen dituenak:

- Gehiengo/gutxiengo taldeetako hizkuntzak edo ikasleak
- Talde menperatzaile edo jazarrietako ikasleak
- Hizkuntza mantentzekoak eta trantsizioakoak
- Irteera berantiarreko eta irteera goiztiarrekoak
- Murgiltze eta azpiratzea

Murgiltzea eta azpiratzea aipatu direnez gero, bien arteko alderaketa batekin hasiko gara murgiltzea azaltzen:

Murgiltzea	Azpiratzea
- Helburua: pertsona elebidunak gaitzea	- Helburua: H2-a ikastea
- Irakasleak: elebidunak	- Irakasleak: elebakarrak
- Erabakia familia girokoa da batik bat	- Hezkuntza mailako derrigorrez betebeharreko erabaki politikoa
- H1-en errespetu eta balorazioa	- H1-aren ez-ezagutza edota bere ordezkapena
- H2-an izaten den bilakaera eta H1-eko garapena ebaluatu egiten da	- H2-ko gabeziak dira ebaluatzeko irizpidea
- H2-aren irakaskuntzak izaera gehigarria dauka	- H2-aren ikaskuntzak izaera kengarria dauka
- Gurasoak modu aktiboan integratzen dira proiektuan	- Gurasoen ardura pasiboa eskola formakuntzan
- Elebitasunaren prestigio soziala	- Elebitasunak ez du prestigiorik gizartean

1. taula: murgiltze eta azpiratzearen arteko alderaketa. Iturria: Idiazabal eta Dolz, 2013:19.

Esan bezala, murgiltzea hezkuntza elebidunaren barruan egon daitezkeen aukeretako bat da. Murgiltze eredua “H2 edo atzerriko hizkuntza bat irakaskuntza akademikorako erabiltzen duen hezkuntza programa da” (Cenoz, Genesee eta Gorter, 2013:6). Murgiltze

ereduetan, hizkuntzen irakaskuntza aurretik zehaztutako eduki eta gaitasun akademikoen lanketaren bitartez egiten da (ibid.).

Johnsonek eta Swainek (1997 in Cummins, 2009:8) murgiltze programen zortzi ezaugarri nagusi laburbiltzen dituzte (batzuk dagoeneko aipatu dira gorago):

- H2a irakaskuntzaren erdigunea da
- Murgiltze ereduko curriculumak H1 hizkuntzan irakasten duten eskolen curriculumarekin parekatzen du
- H1 ikasteko laguntza eskaintzen da
- Programak elebitasun gehigarria du helburu, non ikasleek H2-ko gaitasuna gehitzen dioten garatzen jarraitzen duen H1-ari
- H2arekiko harremana ikasgelara mugatzen da sarri
- Ikasleak H2 gaitasun antzekoarekin (mugatua) sartzen dira
- Irakasleak elebidunak dira
- Klaseko kultura H1 komunitatearena da

Murgiltze-sistema batean, arrazoi ezberdinengatik lehenetsi nahi den hizkuntza instrukzio hizkuntza da eta hiztun-komunitate horren parte ez diren familietako ikasleak hizkuntza horretan gaitu nahi ditu, nortasun linguistikoaren parte eginez (Skutnabb-Kangas, 2003 eta Idiazabal eta Dolz, 2013). Normalean, hizkuntza gutxituan mintzo den komunitate batek murgiltze-eredua abian jartzea lortzen badu, horrek esan nahi du komunitate horiek curriculumaren gaineko kontrola dutela eta, honenbestez, hezkuntza-sistemaren botere-gunean daudela (Sallabank, 2015:10). Beste ezaugarri hauek ere gehitzen ditu Sallabankek (2015): ikasgaiak hizkuntzaren bitartez irakasten dira, hizkuntzaren estandarizazioa nahitaezkoa da, trebatu eta alfabetatutako irakasleak behar dira eta ikasmaterial ugari izatea baldintza garrantzitsua da.

Murgiltze ereduak proposamen malguak izan daitezke eta, esaterako, Haur Hezkuntzan bertan hasi daitezke (*murgiltze goiztiarra* deritzona), Lehen Hezkuntzaren bigarren zikloan (*murgiltze ertaina*) edota Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarekin batera, *murgiltze berantiarra* izenez ezaguna dena (Cummins, 2009:3). Horretaz gain, mota ezberdinak daude: *partziala*, *osoa*, *duala* eta *bikoitza*, besteak beste (Cenoz, Genesee eta Gorter, 2013:6). Mota ezberdinak aipatu direnez gero eta nahasmenak ekiditearren, CLIL hezkuntza elebidunen aukera guztien artean mota bat da, baina murgiltzea eta CLIL ez dira baliokideak. Izan ere, azken honetan edukia eta hizkuntzaren lanketa uztartzen dira, murgiltzean edukia lehenesten den bitartean (Leonet, Cenoz eta Gorter, 2017).

Gorter, Zenotz, Etxague eta Cenoz-en esanetan (2014:280), Euskal Herriko eta Kataluniako murgiltzea esaten zaiona eredu mistoa da historikoki, D eredu aldian berean

mantentze eredia delako H1 euskara duten ikasleentzako eta murgiltzea hizkuntza nagusiaren (gaztelania edota frantsesa) jatorrizko hiztunak diren ikasleentzako. Egoera horretan, alde batetik, euskara H1 duten ikasleak gaztelania eta frantsesean gaitasun handia dute, hizkuntza hauek duten bizi-indar etnolinguistikorengatik; bestetik, euskara H2 dutenen gaitasuna da hezkuntza sistemaren erronka nagusienetako bat, euskara eta gaztelania/frantsesaren bizi-indarrean dagoen desorekarengatik (Leonet, Cenoz eta Gorter, 2017:217).

Orokorrean, Quebeceko Saint Lambert ikastetxean kokatzen da H2 gutxitua biziberritzeko murgiltze ereduaren hastapena (Fishman, 1991 eta Txepetx, 1987). Ikasle ingeles-hiztunak frantsesteko beharretik sortu zen eta helburu hori lortzeko zutabe teoriko-metodologikoak eraiki zituzten. Cummins izan zen, hain justu, H2 murgiltze-ereduari sostengua eman zioten adituetakoko bat. BICS eta CALP teoriez gain, emaitza akademiko eta linguistikoei begiratu gero H2 ikasleen mailen aniztasunaren atzean zeuden aldagai eta erraztaileak identifikatu zituen (Cummins 1979/1984).

Genesee-k (1996) aspaldidanik erakutsi du aniztasun handiko ikastetxeetako ikasleentzat onuragarria dela H2 murgiltze ikaskuntza. Egile honek erakutsi zuen ikasle hauen garapenean ez zutela zailtasun gehigarriak erakutsi eta komunikazio gaitasun egokiak garatu zituztela, zenbait alorretan ikasleen bilakaera atipikoa izan zitekeen arren. Era berean, egileak (ibid.) ondorioztatu zuen murgiltze-ereduak berebiziko ardua zuela ikasle horiei harrerakultura eta kultura-elebidunetarako sarbidea ematen, geroztik egindako ikerketetan frogatu den zerbait (Genesee eta Fortune, 2014).

Hizkuntza-emaitzak behatuta, asko dira murgiltze-ereduak hizkuntza biziberritzean egiten ari den lan ona erakusten duten frogak. Are gehiago, H2 gutxituaren biziberritzea soilik murgiltze ereduaren bitartez egin daitekeela ondorioztatu dute hainbat egilek, esaterako, May eta Hill (2008); May (2013); Coronel-Molina eta McCarty (2014) eta Leandholm-Leary eta Genesee (2014). Lan hauek egiaztatu zuten, beste hainbat lorpenen artean, H2 gutxituaren ikasleak H1 gutxitua zuten ikasleen parean jartzen zirela urte batzuen buruan. Are gehiago, hizkuntza gutxituan egindako murgiltze ereduko ikasleek gizarteko hizkuntza nagusienean ere emaitza onak lortzen dituzte, hizkuntza nagusian ari diren irakasteredu elebakarretako ikasleen emaitzetara hurbiltzeraino (Eusko Jaurlaritza, 1986; Cenoz eta Gorter, 2009; Leandholm-Leary eta Genesee, 2014).

Gainera, eta hau ere garrantzitsua da azpimarratzea, hizkuntza gutxituan egindako murgiltze ereduak ikasleek, hizkuntza-emaitza onak lortzeaz gain, emaitza akademiko

orokor onak ere lortzen dituzte. Lorpen horiek guztiak direla eta, irakasteredu hauek “arrakasta kasuak” direla esaten da (Idiazabal, 2003a; Idiazabal, 2003b; Coronel-Molina eta McCarty, 2014; Eusko Jaurlaritza, 2019a).

Errendimendu edo emaitza on horien atzean hainbat faktore daude eta, honen harira, hezkuntza ez da isolatuta dagoen erakundea. Izan ere, “erakusten digu baldintza politiko eta ekonomikoak modu sakonean daudela elkar lotuta, momentuko prozesu global eta estrukturalak islatuz” (Flubacher eta del Percio, 2017:82). Faktoreei buruz ari garenez gero, hezkuntza-eredu hauetarako finkatutako helburuak ezin dira eskola kokatuta dagoen testuinguru soziolinguistikoa kontutan hartu gabe aztertu, testuinguru bera baita programa elebidun edo eleaniztun batetako faktorerik garrantzitsuena (Idiazabal, Manterola eta Diaz de Gereñu, 2015:55).

Testuinguruaren barruan, hizkuntzen biziberritzea aztertzeke beharrezkoa da tokian dagoen ideologia eta jarreraren aniztasuna ulertzea, honek hizkuntzak biziberritzeke ekintzetan komunitateen arteko talkak eta harremanak azaltzen dituelako (Kroskity, 2009). Argigarri gisa Zarraga et. al-en (2010:204) honako baieztapena:

“Kontuan izan behar da jarreraren nolakotasunak ezagutzeak erkidego jakin baten pentsaera, sinesmenak, lehentasunezko gaiak eta nahiak ezagutzeko aukera ematen duela. Beraz, jarrerak aztertzean, norbanakotik taldera igarotzeko bidea egiten da.”

Hau honela, ikusi da ikastetxeetako kideen jarrerak eragin handia dutela emaitza akademiko eta linguistikoetan (Leandholm-Leary eta Gennessee, 2014:167).

Amaitzeko, murgiltze ereduaren arrakasta eta emaitzen inguruko azalpen batzuk gehituko dira. Izan ere, murgiltze-ereduen ebaluazioetan alor batzuk ezin dira kuantitatiboki aise neurtu, eta hezkuntza-programa jakin batetako arrakasta kurrikularra aztertzeke diagnostiko osagarriak egin behar dira (Coronel-Molina eta McCarty, 2014:369). Euskal Herriaren kasuan, *EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan* (ARRUE proiektua) delako txostena argitaratzen du Soziolinguistika Klusterrak (2017), EAEko hezkuntza-sistema esparru jakin batean (ikasleen erabilera eta jarrerak, besteak beste) aztertzen duen ikerlana.

2.2 EUSKAL ESKOLA ELEANIZTUNEN BILAKAERA, LORPENAK ETA GAUR EGUNGO ERRONKAK

Testuinguraketa historikoa egiteko idatzitako azpiatal hau hiru zatitan banatu da. Lehenik eta behin, gorago aipatu den arren, “euskal eskola eleaniztunaz” jardungo gara tarte batean. Bigarrenik, euskal eskolak azken lau hamarkadetan izan duen bilakaera jorratuko da, irakasteredu elebidunen sorrera eta matrikulazioan eredu hauek izan duten garapena aztertuz. Bukatzeko, azken azpiatalean azken urteek sortu duten egoera azalduko da, D ereduaren orokortzearekin batera euskara datuen apaltzea eta orotariko profil sozioekonomiko eta kulturala duten ikasleen matrikulazioa ekarri duena, alegia.

2.1.3. Euskal eskola eleaniztuna nola uler daitekeen

Atal honekin hasteko, beharrezkoa iruditu zaigu “euskal eskola eleaniztun” hori zer den zehaztea, bi arrazoiengatik. Lehenik eta behin, oraindik ere adostasunik ez duen adiera delako, eta bestalde, testu honetan “euskal eskolaz” egiten den erabilerak egilearen ikuspuntuaren berri ematen duelako.

‘Euskal Herria’ eta ‘Euskal’ adierarekin gertatzen den bezala⁸, zeri egiten dio erreferentzia “euskal eskolak” zehazki? Euskal Herrian kokatutako eskolari edo hezkuntza-sistemari? Euskal kultura transmititzen duen eskolari? Ikasleen euskarazko gaitasunak bermatzen dituen eskolari? Euskal Herri osoarentzat den eskolari? Euskal Herriko nortasun berezitua transmititzen duen eskolari?

Galderen segida hau asko luzatu liteke, baina “euskal eskolari” buruzko eztabaida hau ez da berria. Esaterako, Iztuetak (2000:83-87), balizko euskal eskola horren funtsezko helburuak proposatzerakoan, honako elementuak zehaztu zituen: eskola nazionala, Euskal Herria egitasmo soziopolitiko eta kulturala oinarritzat hartuta; eskola euskalduna, euskararen biziberritzea eta erabilera erdigunean jarrita; eskola publikoa, gizartearen nahiak gidatutako herri-erakundearen gidaritzapean; doako eskola, denentzako hezkuntza eskubidea den heinean; eskola demokratikoa, gizartearen berdintasuna sustatu eta bermatuko duen eragile gisa; eta sare bakarreko eskola, berdintasuna eta integrazioa ahalbidetuko dituen egituraketa-modu bakarra delako.

⁸ Zalbidek (1998:356) jorratzen du gai hau, baina ikus Jauregizuriaren (2018) eta Eusko Ikaskuntza (2019).

Proposatutako baldintzak eta helburuak aztertuta, esan liteke eztabaida hau bizirik mantentzen duten desadostasun ideologikoen agerian jarraitzen dutela. Adierazle bakoitza labur deskribatuz egoera zertan den azalduko dugu jarraian.

Lehenik eta behin, ezin esan liteke Euskal Herria ardatz duen euskal eskola nazionala dugunik, izan ere, Euskal Herri horren ofizialtasun falta, banaketa administratiboa eta eremu bakoitzaren legedia ezberdinaren ondorioz, hezkuntza-arauek curriculum eduki bat edo bestea zehazten dute (Bilbao eta beste, 2004:90), baita nortasunaren esparruan ere, eta are gehiago hainbeste eskola mota daudenean (titulartasun, hezkuntza-eredu, gune soziolinguistiko eta abarrekoen arabera).

Bigarrenik eta *eskola euskalduna* adierari helduz, D eredia da euskara gaitasuna modu orokorrean transmititzeko ahalmena duen aukera bakarra. Hala ere, alde batetik, A, B eta gainontzeko ereduaren biziraupena bermatuta dago hurrengo urteetan, matrikulazio datuetan ikus daitekeen bezala (Eusko Jaurlaritza, 2019a:4), eta bestalde, D eredia bera ere ez da nahikoa ikasle guztien euskara maila ziurtatzeko: DBH2 mailako ikasleen % 66k bakarrik lortzen du hezkuntza-etapa honetarako erreferentziazkoa den euskarazko B2 maila (ISEI-IVEI, 2018).

Hirugarrenik, ikastetxeen titulartasunaren gaia ere arantzatsua da, Euskal Autonomia Erkidegoko matrikulazio datuetako gorabeherak aztertuta (Eusko Jaurlaritza, 2019b) eta Eusko Jaurlaritzak hezkuntza-eragileekin azken urteetan izandako gatazkak kontutan hartuta (Larruzea, 2016). Zentzu horretan, 2000. urterako EAEko itunpekoen pisua Europako eskola baliokideena baino handiagoa zen (Iztueta, 2000:154), eta gaur egun ere joerak bere horretan edo areagotze bidean dirau (Imaz, 2018).

Behin zehaztaperik hauek eginda, aitortu beharra dago lan honetan “euskal eskola eleaniztuna” esaten den bakoitzean ez garela hautazko erabaki kontzeptual bati buruz ari. Izan ere, euskal eskolak euskararen biziberritzea lortzeko funtsezko eragilea izan behar du, alde batetik, eta bestetik, eta aurreko puntuarekin lotuta, eskola batek integratzailea beharko luke izan, hots, hezkuntza ezberdinetan mintzo diren gizatalde guztiak hartu beharko lituzke bere pareten artean. Hori dela eta, “euskal eskola eleaniztuna” esaten dugunean, Iztueta zentzu berean erabiltzen dugu guk ere adiera hori, berak aipatutako helburuetatik honako hauek azpimarratuz: euskalduna, eta beraz, D eredu eraginkor batetakoa (B2 gaitasuna ikasle guztiengan bermatzeko gai dena); eta publikoa eta demokratikoa, gizartea osatzen duten talde ezberdinetako kideak integratzen dituen heinean.

2.1.4. Euskal eskolaren sorrera eta garapena

Sarrera honen helburua, alde batetik euskal eskola nondik nora sortu zen ulertzea da, eta bestetik, euskal hezkuntzako irakasteredu elebidunen garapen-prozesua nolakoa izan zen eta gaur egun zertan den azaltzea da.

2.1.4.1. Euskal eskolaren bilakaera labur-labur

Euskal eskolaren ezaugarri behinena azpimarratzekotan, Manterolak hauxe dio (2018:406): “XIX. mendearen amaieratik gaur arte, momentuko testuinguru soziopolitikoaren eraginagatik indar gehiagoz edo gutxiagoz, hiztun komunitate bat ageri da, euskaraz garatzeko saiakerak egin dituen”. Horrela, gutxiengoan egonik ere, bere hizkuntza-komunitatearentzako hezkuntza-aukera bat sortu, garatu eta zabaltzeko saiakerak etengabeak izan dira.

Hain justu, Espainiako Gerra Zibilaren ostean hiru epealdi nabarmendu daitezke hezkuntza-arloan (Aztiker, 2018:11), Euskal Autonomia Erkidegoan behintzat: gerra amaitu eta lehenengo ikastolen sorreraraino doana (1937-1960), ikastolaren garapen-urteak (1961-1975), eta euskara ofizialki irakas-sistema osora hedatzeko saiakera aroa.

Lehenengo aroan Elbira Zipitria izan zen erreferentzia, 1943an Donostian lehen ikastola sortu zuenean ondorengoentzako atea zabaltzeko (ibid.). Manterolaren esanetan (2018:407), komunitate ahuldu honen garapen-nahiaren adibideak lirateke garai horretako zenbait eskola-liburu eta argitalpen xume, esaterako, “Xabiartxo”, “Martin Txilibitu”, “Umeen deia” umeak alfabetatzeko aldizkaria eta IKAS elkartea. Bigarren epealdian, 60ko hamarkadaren bueltan, ikastolak sortzen hasi zen euskal komunitatea, eta horrek “komunitatea saretzea eskatzen zuen”, “ekinbide isolatuetatik harago, [...] ikastolen mugimendua eta ikastola kontzientzia” bultzatuz (ibid.).

Epealdi honetan frankismoaren aurkako higidura borroka eta ikastolen hedapena garai berean etorri ziren eta aro horretakoak dira, hain justu, gaur egungo ikastola historikoetako batzuk. Zenbakiak kontutan hartuta, ikastolen sorrera eta ikasleen hazkundea azkarra izan zen: 1960an 3 ikastola zeuden, 103 1970ean eta 243 1980 urterako. Ikasleen kopurua kontutan hartuta, berriz, 596 ikasle ziren ikastoletan 1964an ikasten ari ziren umeak eta 65.273, aldiz, 1980an (Aztiker, 2018:11). Hirugarren epealdian, berriz, Espainiako Konstituzioan hizkuntza ko-ofizialak babesteko atea zabaltzea, Gernikako Estatutua, Euskararen Legea, hezkuntza-

ereduen ezarpena eta beste hainbat aurrerapen gertatu ziren, behin debekuaren garaia gaindituta (Zalbide, 1998:361).

70. hamarkadaren azken urteetan ikastetxe publikoak ere hasi ziren irakasteredu elebidunak eskaintzen. Hezkuntzaren esparrua izan da (berezi EAEn 1980 urtetik hona) euskararen biziberritzean eragin handiena izan duen indarra (Manterola, 2018:407), euskararen lege-babesean egindako aurrerapenen eta eskoletan modu ezberdinetan euskara eskola-hizkuntza bezala sartzeagatik, hain justu (Zalbide, 1998:413). Ondorengo atalean deskribatuko da zehatzago euskal irakasteredu elebidunen bilakaera nolakoa izan den eta legediek garapen horretan izan duten eragina.

2.1.4.2.Euskal hezkuntza ereduen sorrera eta bilakaera

Esan bezala, euskal ikas ereduen ernamuina Espainiako Gerra Zibilaren aurrean koka liteke, lehen esan bezala hastapenak Nafarroa eta Donostiako lehen ikastola “ezkutuak” eta Bizkaiko Diputazioaren auzo-eskola batzuk izan baitziren euskara eskola-hizkuntza bezala estreinakoz erabiltzean (Intxausti, 1990 in Idiazabal eta Manterola, 2009:467). 60ko hamarkadaren ondoren hasi ziren euskara hutsean irakasten zuten ikastolak modu esanguratsuan hedatzen eta, horrela, Espainiako diktaduraren azken urteetan eta Trantsizioko lehen urteetan joan ziren garatzen sortzear zeuden irakasteredu elebidunak.

Urte horietan diseinatu ziren gaur egungo irakasteredu elebidunen aurrekariak, hau da, A, B, C eta D ereduak (Idiazabal eta Manterola, 2009:468). Ikasle euskaldunen eta ingurune soziolinguistikoan euskaldunen ehunekoa izan ziren irizpide nagusiak jatorrizko ereduen diseinuan: A eredia etxetik erdaldun eta inguru erdalduneko ikasleentzat; B eta C⁹ etxean eta inguruan erdaldun/erdi-erdaldun edo erdi-euskaldunentzat; eta D etxetik euskaldun ziren haurrentzat. Eredu hauek metodologikoki aztertuz, A ereduak “bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako ohikoa zen eta den bidea jarraitzen zuen” (Idiazabal, 2003b:344), hau da, ikasgai bat eskaini hizkuntza gutxituari. B eredia zen, bere “irakasle bat, hizkuntza bat” printzipioarekin, aukera berritzaileena, eta gainera, euskaraz ez zekiten irakasle eta iristeke zeuden irakasle euskaldunei konponbidea ematen zitzaien. D eredia, aldiz, “teorian euskaldunentzat bakarrik pentsatu zen arren, euskaldun eta erdaldunen eredia bihurtu zen” (ibid.) eta azken hauentzako erabateko hizkuntza-murgiltzea izan zen.

⁹ C ereduak ez zuen aurrerabiderik izan eskaintza horretan.

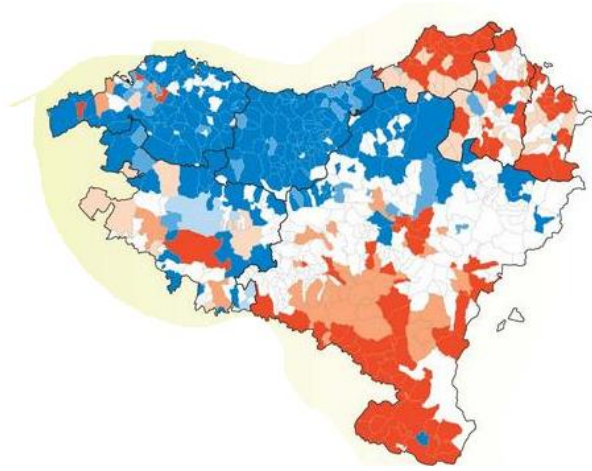
Bien bitartean, Espainiako 1978ko Konstituzioak espainiar hiritar eta Espainiako herri guztiak babesteko borondatea islatu zuen (Zalbide, 1998:361), eta hortik abiatuta garatu zen 1982ko Normalkuntza Legea, EAEn elkarbizitza elebiduna eta hizkuntza plangintza ezartzeko lege-marko orokorra. Lege honetan euskara “hizkuntza propio” bezala ezartzen zen, eta nahiz eta adiera honek arazoak dituen bere interpretaziorako (Zalbide, 1998:362), agertokia prest uzten du euskara biziberritzeko, konpentsazio politiken bitartez.

EAEko hizkuntza-legediaren oinarri nagusiak bi dira, lurraldetasun printzipioak hizkuntza-eskubideen norbanakoen ezaugarriekin uztartzea (Zalbide, 1998:371). Nafarroako Foru Erkidegoaren legediarekin alderatuz, lurraldetasun hori, ordea, globala da, ez eskualdeka eginga (Zalbide, 1998:370). Normalkuntza Legearen abantaila hiritarraren aukera askeari ematen dion borondatea da, hiritarrak berak ezartzen baitu Administrazioarekin erabili beharreko hizkuntza (Zalbide, 1998:367). Gainera, esan beharra dago azken puntu hau batik bat araubide orokorreko hezkuntzan aplikatua ikusi dela, hiritarren eskariaren araberrako hizkuntza/hezkuntza-eskaintza moldatuz joan delako Eusko Jaurlaritzak (ibid.).

Ereduen garapen kronologikora itzuliz, Eusko Jaurlaritzak eta Hezkuntza Sailak euskararen irakaskuntza legeztatu zuten Uztailaren 11ko 138/1983 Elebitasun Dekretuarekin (Idiazabal, 2003b:341). Dekretu honen bitartez, euskara derrigorrezko irakasgai bihurtu zen, eta horretaz gain, gaur egungo A, B eta D ereduak ezarri ziren. Horrela, 50. hamarkadan hasi zen hizkuntzaren inguruko aldarrikapen sozial, akademiko-intelektual eta politikoa legez gauzatu zen (Zalbide, 1998:374). Hiru eredu horiek finkatzeko irizpideak ez ziren soziolinguistikoak izan oraingoan, izan ere, gurasoen hautuak, ikastetxeen plangintzak eta irakasleen prestakuntzak eragin handiagoa izan zuten (Idiazabal, 2003b:344). Azken hauen kasuan, euskal eskolaren euskalduntzea gertatzeko euskal irakasleen euskalduntzea gauzatu behar izan zen lehenago, hauengan bideratu baitzen hizkuntzan gaitzeko esfortzua (Zalbide, 1998:391). Kontutan hartu beharreko datua da, zentzu honetan, irakasleen % 5 inguru zela euskalduna 1977. urtean (ibid. 392) eta gaur egun hezkuntza komunitateko langileen % 95 dagoela euskaraz irakasteko gaituta (ISEI-IVEI, 2021:117). Honen harira, eta beste ondorio batzuez ere ari den arren, Idiazabalek dio (2003b:345) “euskalduntzea d(ela) erreformarik edo iraultzarik handiena euskal hezkuntza sistemarentzat”.

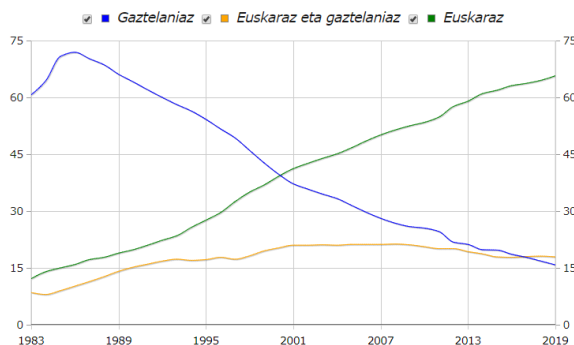
EITBren datuen arabera (2015), Euskal Herri osoan ikasten zuten ikasleen erdiak D ereduari ikasten zuten, ikasleen herenak A eta X ereduari ikasten zuten bitartean. Datu hauek, ordea, ez dute argazki osoa guztiz ikusten uzten eta, horrexegatik, beheko infografia honek beste adierazle garrantzitsu bat erakusten digu: murgiltze ereduak nagusi da Bizkaia eta

Gipuzkoa osoan eta Araba eta Nafarroako iparraldean. Gainontzeko eskualdeetan, berriz, erdarazko ereduak indar handia dute eta bertan uharte moduan agertzen diren eskolek (ikastolak gehien bat) dute euskara nola edo hala irakasteko ardura.



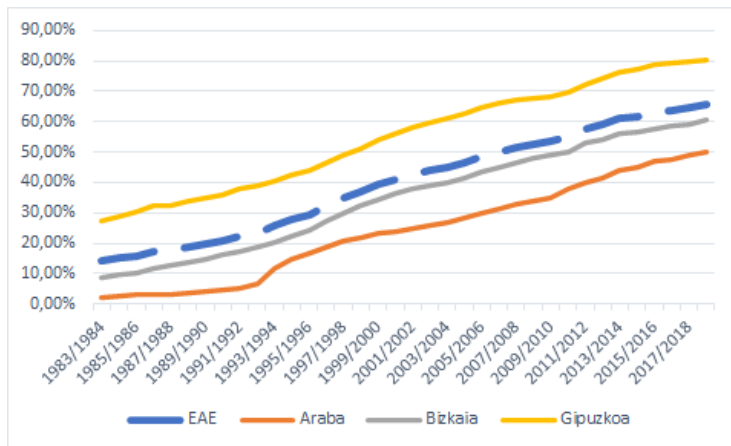
3. irudia: Eskolako hizkuntza-ereduen mapa herriz herri. Iturria: Goikoetxea, 2014. Urdin ilunez murgiltze eredia % 80tik gora; argiago murgiltze eredia % 50-80 artean; urdin argiz murgiltze eredia % 50etik behera; gorri argiz eredu elebidunak; ilunago erdarazko eredia (euskara ikasgai dela) eta gorri ilunez erdarazko eredia (euskara ikasgai ere ez dela).

EAEko matrikulazio datuak azken hiru hamarkada luzeetan izan duten bilakaera aztertuz, ordea, ikus genezake aldaketa nabarmen bat gertatu dela, izan ere, A ereduak zuen indarra lortzen ari da D eredia urtez urte, B eredia bere horretan mantentzen eta X eredia desagertu diren bitartean.



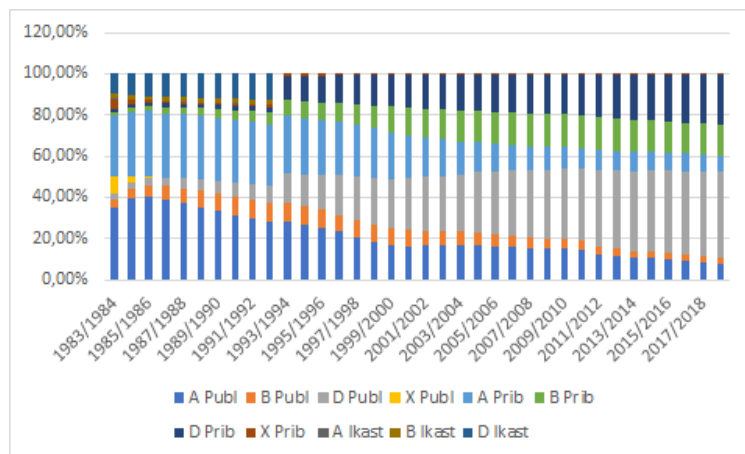
3. grafikoa: Matrikulatutako ikasleak Unibertsitatetik kanpoko Araubide Orokorreko Irakaskuntzetan, hizkuntza ereduaren arabera Euskal AEn, 1983-2019 tartean. Iturria: Eustat, 2020b, “Eustat. Eskola-jardueraren estatistika” datuetatik abiatuta.

Hala eta guztiz ere, datu hauek, Euskal Herrian gertatzen den bezalaxe, ez dira homogeneoak EAEko hiru lurralde historikoetan. Zehatzago esanda, gaur egun Arabak dituen datuak Gipuzkoak zituen duela hogeitau urte, Arabak D ereduko ikasleen ehunekoak hirukoiztu duen arren. Bizkaia, berriz, bien tartean kokatzen da, % 60ra iritsi delarik.



4. grafikoa: Araubide orokorreko ikasleen ehunekoak D ereduaren herrialdearen arabera. Iturria: EUSTAT, 2020b.

Berriro ere nabarmendu beharra dago aurreko grafikoko datuek beste ñabardura batzuk dituztela euren baitan, kasu honetan Euskal Herriko hezkuntza-eskaintza konplexu edo anitza. Hezkuntza-ereduaz gain titulartasunak ere bere eragina du eta, horren harira, EAEn behintzat, 6 ikastetxe mota egon daitezke (hasierako urteetan 11 ikastetxe-profil zeuden). Beheko grafikoan ikus genezake azkenengo hamarkadan D eskaintzaren (publiko eta itunpekoa) gorakada, baina baita beste eskaintzen mantentzea ere.



5. grafikoa: Araubide orokorreko irakaskuntzan ikasleen ehunekoak hizkuntza ereduaren eta titulartasunaren arabera, 1994-2016 epean. Iturria: Eustat, 2020b.¹⁰

Esan beharra dago, hainbat adituk azpimarratu duten moduan, ereduak ez zirela bilakaera jakin bat izateko sortu, euren eskaintza eta eskaera era konplexu batean autorregulatu baitira (Zalbide, 1998:371). D ereduaren inguruan, zehazki, honako hau dio Idiazabalek (2003b:348):

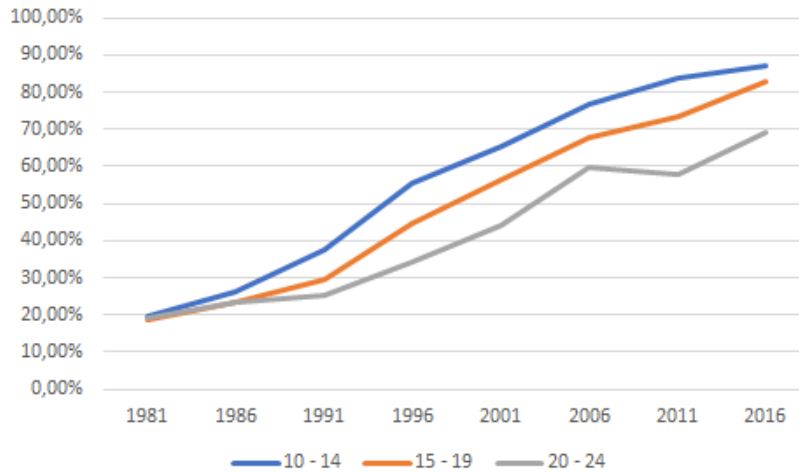
¹⁰ Ikastetxeak “publiko”, “pribatuak” eta “ikastolak” moduan sailkatzen ditu EUSTAT-ek.

“D ereduak izan duen arrakasta ez da, beraz, gizarte osoaren euskararen aldeko joeraren fruitu hutsa, ezta propaganda abertzalearen ondorio soilak ere. Horrek ere izango du bere eragina. Nola nahi ere, hainbat lekutan hainbeste gurasok D ereduaren eskakizuna egin baldin badu, D ereduak irakaskuntza maila hobea ziurtatzen duela uste delako da.”

Idiazabalen ustetan, gizartea (eta horrenbestez, gurasoak) ez dira hainbeste oinarritzen ikasleek ikasten duten euskara “kopuruan”, baizik eta ikasgai guztietan nolako emaitzak lortzen diren eredu bakoitzean (ibid.). Are gehiago, hautaprobetako emaitzek eragin handia dute matrikulazio datuetan, eta hor D ereduko ikasleak ageri izan dira buruan (EUSTAT, 2011).

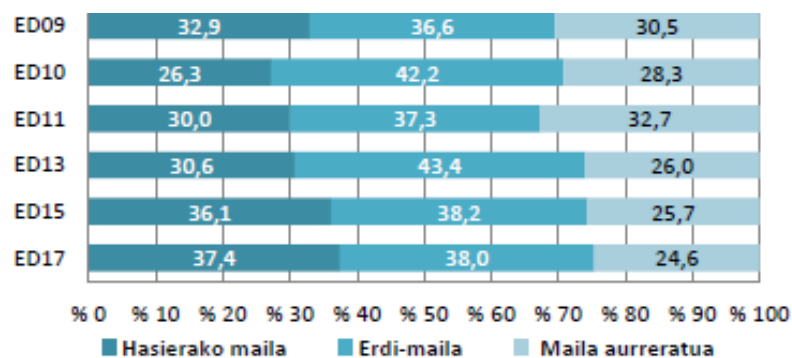
Baina errealitatea da D eredua estuki lotuta dagoela euskararen biziberritzearekin. Euskararen egoera soziolinguistikoak hobekuntza nabarmena bizi izan du, agian ez hasieran nahi zena bezain handia, eta euskararen biziberritze prozesua eskolak bakarrik eragin ez duen arren, “gutxienez euskararen ezagutza dela-eta, eskolari aitortu zaio eragile nagusietako bat izan dela” (Aztiker, 2018:13). D ereduari buruz esan izan da (Zalbide, 1998:406) irakasteredu elebidun bezala funtzio bikoitza betetzen duela: gutxiengoaren jarraipen etnolinguistikoa bermatzen du, etxeko hizkuntza bezala gaztelania dutenentzako murgiltze-eredurako formula nagusia bihurtzen den bitartean.

Aitorpen hori frogatzeko, 6. grafikoan ondorioztatu daiteke oso esanguratsua dela, bereziki 10-14 eta 15-19 adin-tarteetan, EAeko gazteek euskararen ezagutzan egindako gorakada. EUSTAT-en datuen argitan, ikus liteke 1981 urtean bost gaztetatik bat baino gutxiago zela euskalduna. 2016an, berriz, 10-14 eta 15-19 adin-tarteetako ehunekoak 87,25 eta 82,66 izan zen, hurrenez, hurren. 20-24 tarteetan, aldiz, euskaldunen ehunekoak % 69,20ra igo zen “bakarrik”, eta igoera xumeagoa izatearen arrazoiak hiru izan litezke: Batxilergoan D eredua ez dagoela hain orokortua, gazte batzuek euskarazko ikasketak amaitu ondoren euskararekiko kontaktua eteten dutela eta belaunaldi zaharretan araubide orokorreko D ereduetan ikasitakoak ez direla hainbeste.



6. grafikoa: EAEko elebidunen proportzioa 10-24 urte artekoetan, 1981etik 2016ra. Iturria: EUSTAT, 2017.

Bukatzeko, beheko grafiko honek errealitatearen azken irudia eskaintzen du. Bertan LH 4. mailako ikasleen euskara gaitasuna jaitziz doala ondorioztatu liteke, izan ere, euskarazko “hasierako mailak” eta “erdi-maila” ehunekoan pisua irabazi dute, eta “maila aurreratua”, berriz, jaitzi. Datu hau ereduak xehatuz (ISEI-IVEI, 2018:32), A ereduak ez du ikaslerik euskalduntzen; B ereduan euskarazko ebaluazio-froga gainditu zuten ikasleak % 32,6 izan ziren; eta D ereduan, berriz, % 68k eskuratu zuen nahikotasun maila (% 57,2koa froga idatzietan). Hau honela, D ereduak ez du ikasle guztien euskara gaitasuna bermatzen, eta zer esanik ez beste bi ereduak.



7. grafikoa: LHko 4.maila. D ereduko ikasleen ehunekoaren bilakaera errendimendu mailaren arabera euskarazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzian. Iturria: ISEI-IVEI, 2018:32.

2.1.5. Euskal eskola eta migrazioa: jatorria, garapena eta gaur egungo egoera

Gorago aipatu den moduan, aniztasuna mota askotakoa izan daiteke, bai ikasle bakoitzaren norbanako ezaugarriak kontuan hartuz, bai hizkuntzei erreparatuz gero. Euskal eskola, eta euskara eskola hizkuntza egin denetik bereziki, anitza izan da: gaztelera/frantsesa hizkuntza nagusiez gain, euskararen aldaera ezberdinak ere hartu ditu bere baitan eta euskara batua eta euskalki ezberdinen arteko elkarlana euskararen normalizazio prozesuaren motorra izan da (Idiazabal eta Ocio, 1989). Erronka pedagogiko garrantzitsua izan zen, hain zuzen ere, euskalki ezberdinetan ari ziren ikasle horiek guztiak hizkuntza-estandar batean eskolatu eta hizkuntza biziberritze prozesua ekosistema anitz horretan ardatzea (Idiazabal eta Ocio, 1989; Bronckart, 1991).

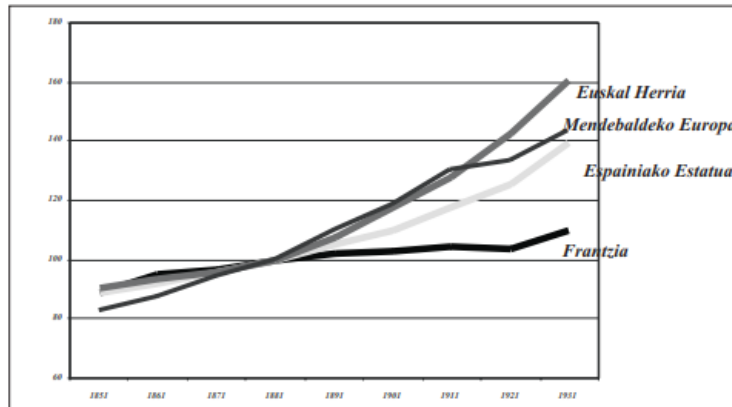
Aniztasuna da hezkuntzaren erronka etengabea, azken aldian etorkin jatorriko herritarrek sortutako aniztasuna bereziki lantzen den arren. Tesi honetan, hain zuzen ere, aniztasun mota honi helduko zaio eta, horren harira, uste dugu etorkin jatorriko ikasleen eskolatzearen historia azaltzeko beharra dagoela, mugarria izan delako euskal hezkuntza sistemarentzako. Hau honela, euskal gizartearen aniztasunaren nondik norakoak azaltzen saiatuko gara hurrengo lerroetan. Horrekin batera, (hizkuntza) aniztasun honek euskararen irakaskuntzan zein erronka eta aldaketa ekarri dituen ere landuko da.

2.1.5.1. Euskal Herria: emigratzetik immigratzerara. Norabide bikoitzeko fenomeno baten epe nagusiak

Euskal Herriak historian zehar aldaketa demografiko handiak izan ditu; horretaz jabetzeko nahikoa da azken 150 urteei so egitea (Galarraga, 2002). Adibidez, 1851n zazpi lurraldeetako biztanleak ez ziren 900.000ra iristen (erdia EAEn eta 300.000 Nafarroan) eta gaur egun, berriz, hiru milioi biztanle baino gehiago daude. Hazkunderik handiena, dena den, EAEk izan du, milioi eta erdi biztanle gehiago baititu tarte horretan.

Lehenengo migrazio aro esanguratsuen, gutxi gora-behera XIX. mendearen erdialdetik 1940 urterako epean koka liteke, Euskal Herriak kanporako eta barrurako biztanle mugimendu saldo handia bizi izan zuenean. Industria Iraultzaz gain, osasun baldintzen hobekuntza, heriotza-tasaren jaitsiera eta jaiotza-tasaren igoera gehitu behar zaizkio eragin zuten aldagaien zerrendari, mundu mailako Lehenengo Iraultza Demografikoarekin gertatu zen bezala (Aguinaga, 2011). Horren ondorioz, Euskal Herri kanpotik eta Euskal Herriko nekazal-eremuetatik mugitutako pertsonekin bete ziren industria-herrigune bezala ezarritako

eremuak. Horrenbestez, landa-gunea hustu eta presio demografikoa handituz joan zen. Hau honela, aldi berean barne-migrazioa, Espainia/Frantziatik etorritako immigrazioa eta oso urrunera joan zirenen euskal herritarren emigrazioa bizi izan zituen Euskal Herriak.



8. grafikoa: Euskal Herriko biztanleriaren bilakaera, 1851-1931. Iturria: Arizkun, 2002:25.

Euskal Herriak XX. mendearen erdialdean aldatu zuen bere bilakaera demografikoa, izan ere, euskal herritar gero eta gutxiago joaten ziren kanpora eta, aldi berean, Frantzia eta Espainiako pertsona kopuru handia hasi zen Euskal Herrira etortzen. Garai bereziak ziren hauek, Mundu Gerren eta Gerra Zibilaren ostean gertatu zelako, erregimen politiko bortitzek agintzen zutelako eta, bereziki garrantzitsua gure testuingururako, nortasun nazional bat eta bakarra hedatzeko politikak abian jarri eta burutu zirelako, bai Espainian eta baita Frantzian ere (Anaut, 2013 eta Egaña, 2013). Mugimendu demografikoek ere eragin soziokultural nabarmenak izan zituzten eta, hala, aurreko garaikoa baino are gizarte pluralagoa eta konplexuagoa eratu zen. Era berean, bizimodua, aisialdia eta kultura modernizatu egin ziren eta euskal hiztunak zokoratzeko arrisku larria egon zen (Xamar, 2006).

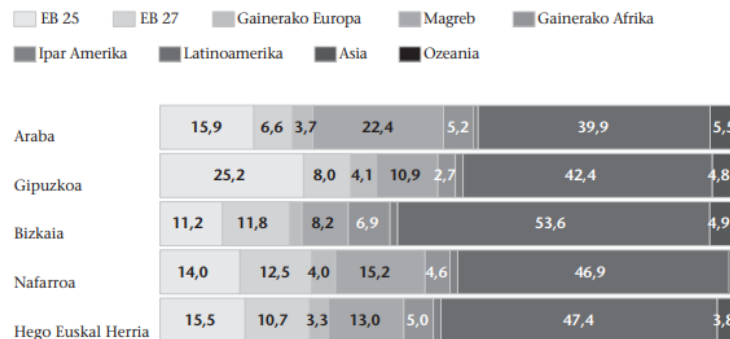
EAEn iraultza demografikoa izan bazen, are nabarmenagoa eta azkarragoa izan zen Gasteizek bizi izan zuena, izan ere, López de Maturanaren (2014) arabera, Europako hazkunderik handiena izan zuen proportzioan hiriak. Egoera hobeto ulertzeko, 50-75. urteen artean 1.837 industria ireki ziren Gasteizen eta 1975. urterako 173.137 biztanle zituen hiriak, 1950.ean 52.445 lagun soilik bizi zirenean (Gonzalez de Langarika, 2007).

Biztanleria mugimendu handiko urte horien ondoren, beste pare bat hamarkadetan zehar motelaldi demografiko moduko bat bizi izan zuen Euskal Herriak 1975etik 1995era. Biztanleriak behera egiten zuen astiro-astiro, *baby boom*-aren agorpenarengatik zentzu batean

(Aguinaga, 2011), eta beherakada hori nabariagoa izan zen nekazaritza eremuan; Euskal Herri mailan Zuberoa izanik horren kasu adierazgarriena.

Ondoren, eta XX. mendearen amaierarekin batera, mundua soziokulturalki (eta ekonomikoki) eraldatuko zuen migrazio-prozesu esanguratsu bat gertatu zen nazioartean. Geroztik, jatorrizko estatutik kanpora migratu duen jende kopurua igo egin da, migratzeko egindako distantziak ere gora egin du, jatorri- eta harrera-herrialdeak ere areagotu dira, aniztasuna hazi egin da eta baita migratzaileen profil kultural, erlijioso eta linguistiko eta beraien jatorri sozioekonomikoak ere. Espainia eta Frantziako beste hiri nagusietan bezalatsu, Euskal Herrira bi estatu hauetako beste eskualdeetako, Europako eta mundu zabaleko jendea batu da, nahiz eta immigrazio hau maila apalagoan gertatu den gurean (Aierdi eta Osa, 2009:1433).

Bestalde, eta ondoren aztertuko den epean ere ikusten da, Euskal Herrira etorritakoen jatorria askotarikoa da Hegoaldeko lurralde historikoen artean. Horren harira, azpimarratu behar da etorkinen jatorria aldatuz joan dela urteak aurrera joan diren heinean. Hau horrela, Europar Batasuneko migratzaileek euren pisu demografikoa galdu dute, *latinoamerikar* esaten zaien mesedetan (Aierdi eta Osa, 2009:1439).

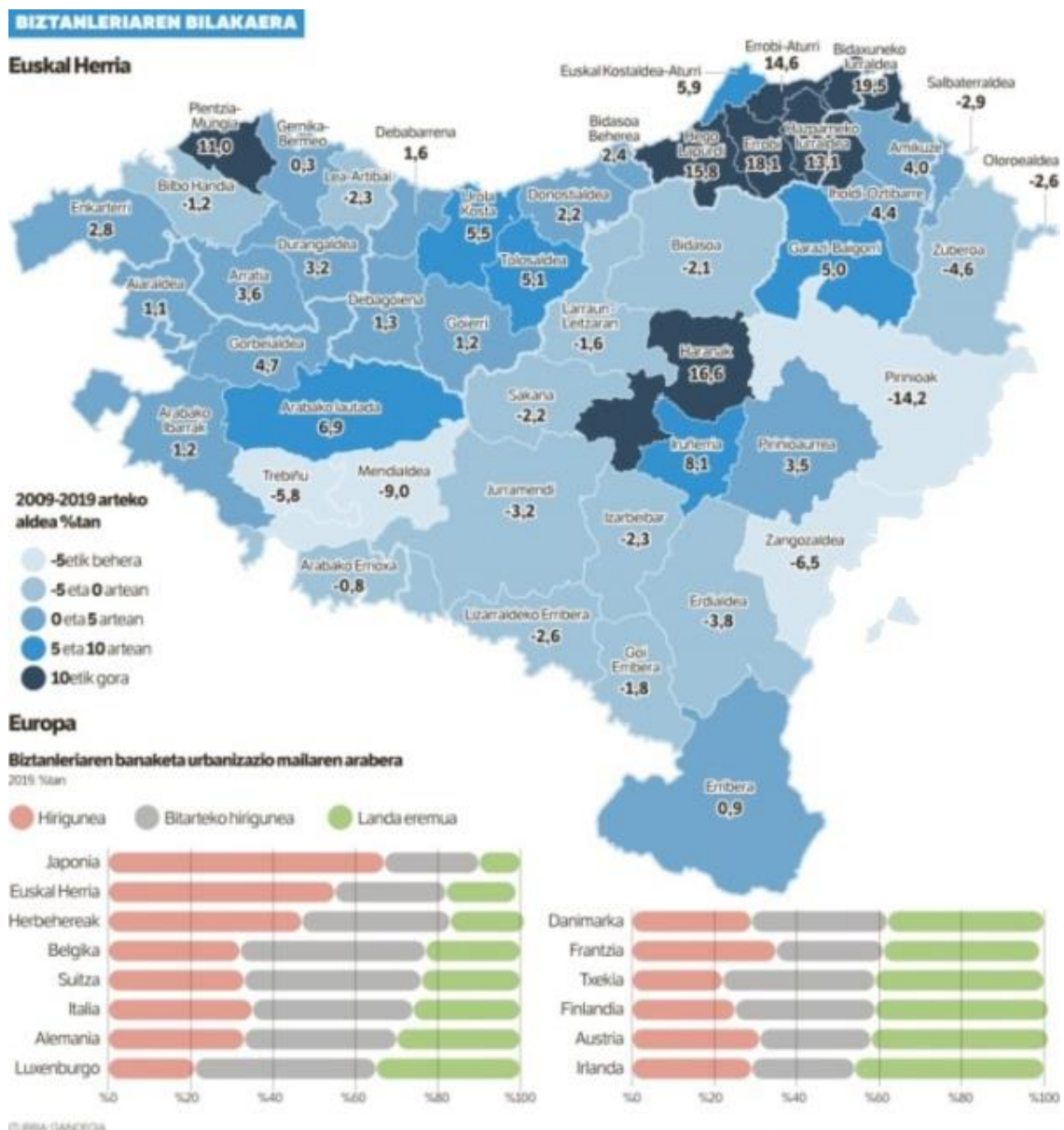


9. grafikoa. Lurraldeen immigrazio konposizioa kontinente eta azpikontinenteen arabera. Iturria: Aierdi, 2008:15.

Immigrazio handiko garai horren azken urteetan, ordea, mundu mailako ekonomia krisiak eztanda egin zuen, eta gogor jo zuen Europa hegoaldean, besteak beste (Ingellis, 2016). Horren ondorioz, eta berehalakoan gertatu ez zen arren, atzerritik etorritakoen kopurua moteltzen joan zen eta, horren ondorioz, Euskal Herriko biztanleriaren berezko hazkundera txikituz joan zen (Araba eta Nafarroan salbu – Gaindegia, 2015).

Hala eta guztiz ere, 2011rako berriro ere hasi ziren hazten berezko hazkunderaren datuak (Gaindegia, 2015), hots, Euskal Herrian jaiotako biztanleei soilik dagozkien datu

demografikoak (etorkinak baztertuz), horretarako hamaika arrazoi dauden arren. Hau honela, Euskal Herriko biztanle kopurua handitzen joan da urtez urte gaur egun arte eta, egoera horretan, historian lehen aldiz hiru milioi biztanleko langa gainditu zen 2006an. Biztanle kopuruaren gorakada hau Europako herrialde gehienetan gertatu zen, eta hala izan zen Euskal Herriko lurralde guztietan, Zuberoa izanik horren salbuespena (beherakada txikia izan duelako). Zehatzago esanda, 2019ko urtarrilaren 1ean 3.170.891 biztanle zituen Euskal Herriak, eta interesgarria da nabarmentzea horietatik % 82,6 hirigune eta bitarteko hiriguneetan bizi zirela (Susaeta, 2020).



4. irudia. Biztanleriaren bilakaera Euskal Herrian. Iturria: Susaeta, 2020.

Ondoren, Euskal Herriaren biztanle bilakaera aztertzeari utzi eta Euskal Herrira immigratu dutenen datuak aztertuko dira. Lehenik eta behin, esan beharra dago euskal herritarren % 28,5 (898.500 hiritar, denera) Euskal Herritik kanpo jaiotakoak direla (Susaeta, 2020). Bestalde, Euskal Autonomia Erkidegoan estatutik kanpo jaiotako kopurua 223.033 pertsonakoa da, biztanle guztien % 10,2, hain zuzen ere (EUSTAT, 2019). Erreferentzia bat izateko, Espainiar estatuan % 13,9koa zen atzerrian jaiotako biztanleen ehunekoa (ibid.).

EAE osatzen duten hiru probintzietako datuak ezberdinak dira, ordea, eta Araba da datu altuagoa duena (% 12,1). Era berean, hiriburuen artean ere Gasteizek du ehuneko handiena, % 13,5; Bilbok, ostera, % 12,2, eta Donostiak, berriz, % 11,3.

2.1.5.2. Etorkin jatorriko ikasleen segregazioa eta inklusioa euskal eskolan

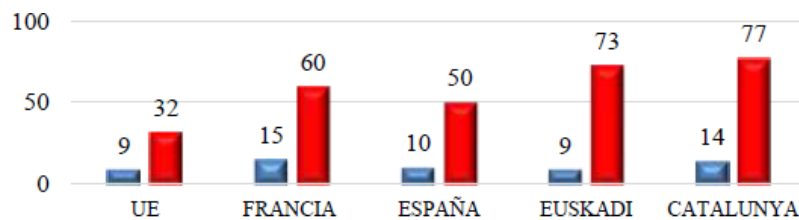
Aipatu diren migrazioen eraginez, Euskal Herriko gizartea eraldatuz joan da eta, horrekin batera, baita euskal ikastetxeetako ikasgelen osaketa ere. Duela hamarkada batzuk, 1950-1975 aroko espainiar jatorriko etorkinen umeak jatorri “autoktonoa” zuten ikasleekin batera matrikulatu ziren euskarazko murgiltze eredu etako ikastetxe batzuetan, bereziki ikastola eta legezkoak ez ziren eskoletan (Zalbide, 1998:369). Euskararen bitartez egindako integrazioa ahalbidetu zuen horrek eta mugarriz izan zen irakasteredu elebidunentzako (Idiazabal, 2003b:341).

Behin hori lortuta eta urte batzuen ostean, beste profil batetako ikasleak etorri ziren, “estatuz kanpokoak”, eta horrek ere murgiltze eredu eskaintzen zuten eskolei garai eta egoera berrietara egokitzea eskatu zien (Madariaga, Huguet eta Lapresta, 2013). Fenomeno hau, etorkin jatorriko ikasleen sarrera, alegia, fenomeno orokortua da Europa osoan zehar eta, gainera, etorkin jatorriko biztanle eta ikasleen ehunekoa Euskal Herrian ikus daitekeena baino nabarmen gorago kokatzen da Europako hainbat herrialdeetan (Save the Children, 2018). Hala ere, konpondu ordez, eskola-segregazioak areagotuz jarraitzen du Euskal Herrian, EAEn bereziki, eta hezkuntza-sistemak duen erronka garrantzitsuenetariko bat da (Ruiz de Arkaute, 2015; Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia, 2016, Barquin, 2018; Silván & Miracle, 2021).

Atzerritar jatorriko ikasleen inguruko estatistikak duela bi hamarkadaz geroztik ditugu eskuragarri. Esan beharra dago datuak PISAren irizpideen arabera ematen direla eta erakunde honek hiru ikasle mota bereizten ditu: bertako ikasleak, ikasle etorkinak eta lehenengo edo

bigarren belaunaldiko ikasleak (Etxeberria eta beste, 2018:94)¹¹. Berasategi eta besteren datuen arabera (2019:19), 2015-2016 ikasturtean Euskal Autonomia Erkidegoko etorkin jatorriko ikasleak % 7 ziren (Espainiar Estatuko batez bestekoa % 8,4 zen). Egoera horretan, Junyentek dio (2019:134) migrazio handi hauen ondorioz alde aurretik tradizioz gabeko gizarte eta ikastetxe eleaniztunak sortu direla. Horrela, eta harrera-gizartearen ezaugarrien eta politiken arabera, aniztasun berri honek hainbat emaitza izan ditzake, hala nola asimilazioa, kulturartekotasuna, berezitasunen ezeztapena eta sozioekonomikoki segregatutako eskolen sorrera.

Azken adiera honek, ikasleen egoera sozioekonomikoaren arabera ikastetxeka sortzen den banaketari deritzo (Save the Children, 2018:4), nahiz eta askotan, maila sozioekonomikoak ikasleen jatorriarekin ere zerikusia duen, hots, bertako vs ‘kanpoko’ ikasleak. Segregazio honen maila oso altua denean “ghetto-ikastetxea” ere esaten zaio ezaugarri hori duen ikastetxeari (ibid. 6). Mendebalde esaten zaion eremuko hezkuntza-sistemetara hedatu den gertakaria da hau, eta ondorio akademiko, ekonomiko eta sozial kaltegarriak ditu (ibid.). Esaterako, beheko grafikoa ikus litezke Europako hainbat lurraldetan jatorri etorkineko ikasleen ehunekoak eta irakurketarako gaitasunetan ikasle hauen eta bertakoen artean dagoen aldea. Nabarmentzekoa da EAE eta Katalunia direla bi aldagaien artean proportzionalki (nabarmen) alde handiena dutenak.



10. grafikoa: Etorkin jatorriko ikasleen ehunekoak eta ikasleen irakurketa gaitasuna, alderatuta. Iturria: Etxeberria eta beste, 2018:96 (PISA 2012tik moldatua). Urdinez etorkin jatorriko ikasleen ehunekoak; gorritz, berriz, bertako ikasleen eta etorkin-jatorriko ikasleen artean irakurketa mailan dagoen aldea.

Eskola segregazioa herrigune barnean sortzen den segregazioarekin lotuta egon liteke. Honen harira, Fouassierren hitzetan (2017:13) “euskal ikastetxeetako matrikulazioak euren herri eta hirien errealitatearen isla dira”. Edonola ere, kontraesan bat sortzen du honek. Izan ere, ez dago herrigunerik Euskal Herrian biztanleen % 70 etorkin jatorrikoa duenik, baina bien

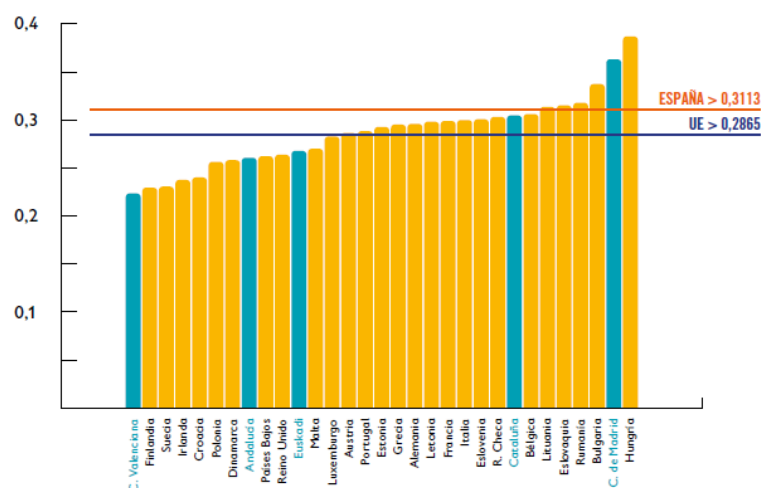
¹¹ “Ikasle etorkinak” beharrean “etorkin jatorriko ikasleak” gisan izendatuko ditugu eta, oro har, lehenengo bi adierak erabili ditugu lan honetan.

bitartean, bere ikasgelen barruan ehuneko hori duten eskolak egon badaude Euskal Herrian¹². Hau honela, azpimarratu behar da segregazio sozioekonomikoa faktore anitzeko auzi konplexua dela (Save the Children, 2018:4). Halaber, beheko grafikoan ikus daiteke eskoletako segregazioa, kasu honetan etorkin jatorriko ikasleena, noraino heltzen den, izan ere, eskola gutxi batzuek jasotzen dute etorkin jatorriko ikasleak hartzeko ardura, gainontzeko ikastetxeak salbuetsiak dauden bitartean.

Ikastetxeen kopurua, ikasle etorkinen eskolatzearen ehunekoaren arabera	Ikasle etorkinen ehunekoa ikastetxeetan
249	% 10 baino gutxiago
57	% 10 eta % 20 artean
24	% 20 eta % 30 artean
11	% 30 eta % 40 artean
10	% 40 eta % 50 artean
2	% 50 eta % 60 artean
4	% 60 baino gehiago

2. taula: EAEko Ikastetxe kopurua, eskolatzen duen ikasle etorkinen ehunekoaren arabera. Iturria: ISEI-IVEI, 2016:28.

Gorard Indizea, G Indizea izenez ere ezagutua, erabiltzen da eskola segregazioa neurtzeko, eremu batean dagoen gutxiengo baten pisu demografikoa alderatzen baita biztanleria osoarekin (Save the Children, 2018:16). Indize honek, halaber, ebatzen du ikasleriaren zein ehuneko aldatu beharko litzatekeen ikastetxe batetik bestera ikasleen ezaugarrien araberrako profil ezberdinak orekatu daitezkeen, hau da, eskola segregazioarekin amaitzeko. Hau honela, Euskal Autonomia Erkidegoko indizea 0,27 da, hots, ikasleriaren % 27 aldatu behar da eskolaz matrikulazioa orekatu dadin (Save the Children, 2018:16).



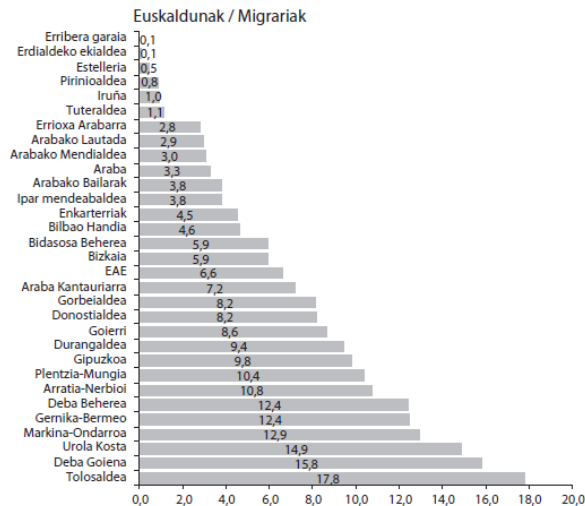
11. grafikoa: maila sozioekonomikoa araberako eskola segregazioa Europar Batasunean 2015. urtean, Gorard Indizea erabiliz. Iturria: Save the Children, 2018:17.

¹² EAEko eskola segregazioaren inguruko datu zehatzak izateko ikus ISEI-IVEI (2016) txostena.

Azken 10 urteetako bilakaerari so eginez, EAEn Gorard Indizearen igoera % 9,8koa izan da (Save the Children, 2018:20). Hain justu, Espainiako Estatuan segregazioa gehien hazi den autonomia erkidegoa da EAE (ibid.). Bertan Gasteiz da segregazio indize altuena duen udalerria, biztanleen % 11,8 atzerrian jaiotakoak diren hiri batean (Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia, 2016:6). Hirigintza-kontzentrazioa ez da adierazle nagusiena, atzerritar gehien dituen Gasteizko auzoak % 17,5eko ehunekoa baitu, ikastetxe batzuetan etorkin jatorriko ikasleen ehunekoa % 30etik % 80ra doan bitartean (ibid.). Are gehiago, ehuneko hau oso ezberdina da auzo berean dauden ikastetxeen artean ere, beraz, “ikastetxe publiko-itunduaren dikotomiaren bidez” bakarrik azaltzen ez den gaia da segregazioarena (Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia, 2016:7). Azkenik, Eusko Jaurlaritzak gomendatzen duen etorkin jatorriko ikasleen ehunekoa (% 30) gainditzen duten 20 ikastetxe daude hirian, eta horietatik bakarra da itundua.

Maila sozioekonomikoaren eta jatorriaren arabera segregazioa sortzean, txikitatik ikasle eta familien sozializazio eta integrazioan eragiten du honek (Epelde eta Ochoa de Aspuru, 2017:67). Horregatik esaten zaio honi segregazio bikoitza (Etxeberria eta beste, 2018:96), maila sozioekonomiko eta soziokultural ezberdineko ikasleen nahasketa saihesten duelako.

Halaber, X/A/B/D ereduaren arteko eta publiko/itunpeko eskolen arteko banaketarekin ere hirugarren segregazio bat gertatzen dela esan genezake. Banaketa hau gehitzen da D ereduko ikasleek bertako hizkuntza gutxitua menperatzen dutelako (edo honen ezagutza nabarmen handiagoa dutelako), A ereduko ikasleentzako hizkuntza hori arrotzagoa den bitartean. Izan ere, EAEn etorkin jatorriko ikasleen % 40,6 A ereduan matrikulatzen da, % 27,6 B ereduan eta D ereduan, berriz, % 22,8 (Eusko Jaurlaritza, 2014 in Berasategi eta beste, 2019:19). Hala ere, D eredua indartsuagoa den lekuetan, adibidez, euskararen arnaguneetan, ikasle migratuek ere bertan ikasten dute, hizkuntza integrazioa erraztuz. Txanponaren beste aldean Araba dago: bertan A ereduaren ehunekoa altuagoa da eta hori etorkin jatorriko ikasleek proportzioan gehiago matrikulatzen direlako da, beste arrazoi batzuen artean. Bien bitartean, Bizkaia bi errealitate horien erdibidean kokatzen da. Edozein kasutan, etorkinak Euskal Herriko gune ez hain euskaldunetan kokatzen dira, beheko grafikoan adierazten den bezala.



12. grafikoa: Hegoaldeko euskaldun eta migratzaileen banaketaren ratioa eskualdeka. Iturria: Aierdi eta Osa, 2009: 1445 (Espainiako INE eta IV. Inkesta Soziolinguistikokoaren datuetan oinarrituta).

Bukatzeko, ez da ahaztu behar, lehen esandakoaren harira, segregazioarena gai konplexua dela. Areago, D ereduko ikastetxeak ere azken urteetan segregatzen hasi dira (Ruiz de Arkaute, 2015 eta Epelde eta Ochoa de Aspuru, 2017:2), horietako batzuk abiadura handian. Hau honela, esan genezake, Etxeberria eta al-en hitzak erabiliz (2018:97), hamarkada bat baino gehiago galdu dugula eskola segregazioa konpontzeko lanetan. Zehatzago esanda, Eusko Jaurlaritzak 1989 urterako eskola segregazioa amaitu beharreko egoera bat zela baieztatzen duen dokumentu bat aurkitu berri da (Eusko Jaurlaritza, 1989 in Idigoras, 2020).

Segregazioaren konplexutasun honetan gizartearen datu demografikoez ere eragiten dute. Izan ere, aurrera begirako proiektioek biztanleriaren eta jaiotze-tasaren beste jaitziera bat aurreikusten baitute. Adibidez, EUSTAT-ek kaleratutako lan batean (EUSTAT, 2017 in Fernandez Vallejo, 2018) esaten da hamarkada batean EAeko eskolek 16 urtetik beherako 30.000 ikasle galduko dituztela. Horren ondorioz, “ikasleak erakartzeko borroka” sortuko da eta “eskola publikoa etorkinengatik mantentzen ari da” (Fernandez Vallejo, 2018).

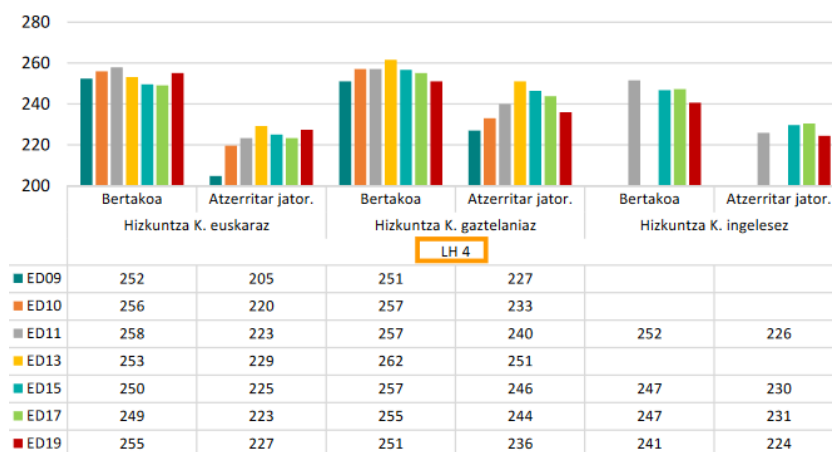
Azpiatal hau bukatzeko, birgogora dezagun, ehunekoei begiratzuz gero, etorkin jatorriko herritar eta ikasleen ehunekoa Europako beste testuinguru batzuetakoa baino apalagoa dela. Hala ere, D ereduaren zabaltzeak, maila sozio-ekonomiko baxuagoko edota etxetik euskaldunak ez diren ikasleak gehiengoa izateak ondorio batzuk ekarri ditu euskararen irakaskuntzan eta horri helduko zaio hurrengo azpiatalean.

2.1.5.3. Migrazioaren eta D ereduaren zabaltzeak euskararen irakaskuntzan izan duen eragina

Eskola segregazioak mahai-gainean jartzen dituen ondorioengatik, D ereduak izan duen hedapenarengatik, bizi dugun egoera sozioekonomikoarengatik edota EAEko ikasgeletako euskara gaitasun eta erabilera datu kezkarriengatik (Manterola, 2018:64), esan liteke euskal eskola bidegurutze batean dagoela (ibid.). Bidegurutzearen metafora euskalgintzan azkenaldian sarri erabili den ideia da (Irizar, 2017:12 in Manterola, 2018:64) eta berdin aplika liteke gure testuingurura ere: "batetik kezkatuta gaude, dirudielako gauzak berdin eginda ez direla orain arteko hazkundeak errepikatuko; eta bestetik oso aktibo gaude bide berrien bila" (ibid.).

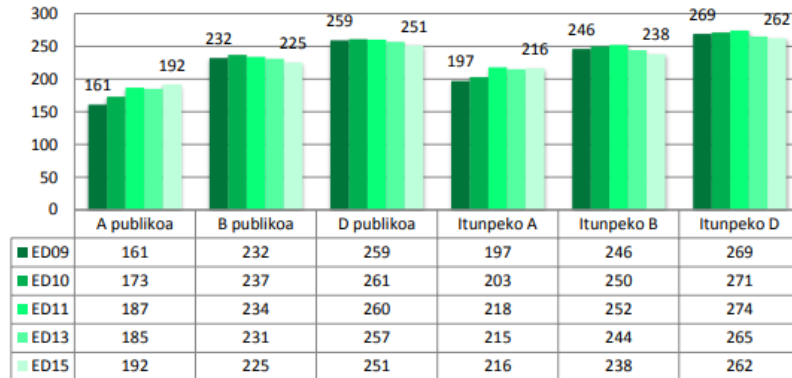
Eskolak euskalduntzeko ahalmena erakutsi du, baina etorkin jatorriko ikasleen ehunekoa handiagoa den ikastetxeen kasuan, aldagai soziodemografikoen eraginez batez ere, euskalduntze prozesu hori apaldu egiten da (Berasategi, 2014:45). Hurrengo lerroetan apaltze horren adierazle batzuk partekatuko dira, euskararen irakaskuntzaren egoerara eta tesi honek aztergai duen gaira hurbiltzeko.

Hezkuntza-sistema zedarritzen duten agirietan ikasle guztiek gaitasun berdinak eskuratu behar dituztela ebatzen da, ikasle horien ezaugarriak edozein direla ere (Eusko Jaurlaritza, 2016; Eusko Jaurlaritza, 1989 in Idigoras, 2020; Eusko Jaurlaritza, 2016). Beheko grafikoan ikusi daitekeenez, ordea, helburu hori ez da guztiz betetzen hizkuntza gaitasuna aztertuz gero. Bertakoen eta etorkin jatorriko ikasleen emaitzetan, alde handiena euskarazko hizkuntza gaitasunean dago, hain zuzen ere. Hala eta guztiz ere, euskarazko hizkuntza kompetentzian bi taldeen arteko aldea 47 puntukoa izatetik 28 puntukoa izatera jaitsi da 10 urtetan, oro har atzerritar jatorriko ikasleek izan duten hobekuntzarengatik.



13. grafikoa: H 4. ED09-ED19. Bertako ikasleen eta atzerritar jatorriko ikasleen emaitzen bilakaera Hizkuntza-komunikazioan euskaraz, gaztelaniaz, eta ingelesez. Iturria: ISEI-IVEI, 2021:77.

Halaber, beheko grafikoan ikus genezake A ereduak bere euskara-datuak hobetu dituela 2009-2015 tartean eta, D ereduak, berriz, okertu. Bien arteko distantzia oraindik ere nabarmena da, baina D ereduaren eraldaketa azaltzeko beste adierazle bat da 14. grafikoa. D ereduko bi ikastetxe-moten artean dagoen aldea ere aipagarria da, ikastetxe publikoak baitira atzerritar jatorriko eta maila sozioekonomiko baxuko ikasle gehien hartzen dituzten ikastetxeak (Silván & Miracle, 2021:4).

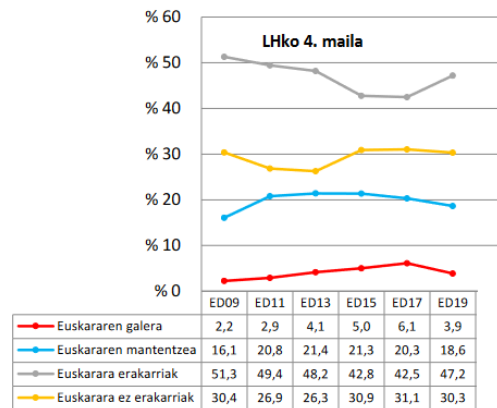


14. grafikoa: LH 4. Mailako azken urteetako Ebaluazio Diagnostikoak euskarazko gaitasunen bilakaeran, geruzen arabera. Iturria: ISEI-IVEI, 2015:29.

Eskola barruko euskararen erabilera urria da ezagutza datuekin konparatuta, hau kale erabileraren neurketarekin ere gertatzen den arren (Soziolinguistika Klusterra, 2016). Euskararen biziberritze prozesuaren gaur egungo lehentasunetako bat erabilera hori areagotzea da, ikasleek euren hizkuntza-gaitasuna sendotu dezaten eta hizkuntzarekiko lotura estuagoa izan dezaten. Edonola ere, ikasle askoren kasuan, eskola bihurtzen da euskara erabiltzeko gune bakarra eta, esan bezala, erabilera geroz eta murriztagoa da bertan. Izan ere, eskolaren ahalmenak bere mugak ditu ikasgeletan, ikastetxe barruan eta baita hortik kanpo ere (Soziolinguistika Klusterra, 2013:37; Berasategi, 2014:45). Zentzu horretan, eta D ereduaren eskaera etengabe haziz doan arren, Idiazabalek zioen (2003a) eskari hori ez datorrela bat gizartean euskara erabiltzeko dauden aukerekin. Hori dela eta, “euskara nonahi baliatzeko dauden erabilera-aukerak indartu eta berriak sortu behar ditugu”, Aierdi eta Osari jarraiki (2009: 1450-1453).

Ezohikoa dirudien arren, gizartea eta belaunaldi berriak euskalduntzeko jairo zen eskola erdalduntzen ari da, Iztuetak egindako (2000:92) alerta-deia gogora ekarriz. Are, Euskal Herrian gertatu den bezala, herri euskaldunenak erdaldunduz eta herri erdaldunenak euskaldunduz ari dira (Iurrebaso, 2019) eta berdina gertatzen ari da EAeko eskolekin. Beheko 15. grafikoan ikus daitekeen eran, euskararen biziberritzea ez da osotasunean erdiesten euskal

eskolan, ikasle batzuen euskarazko gaitasuna mantendu edo euskalduntzea bermatzen duen bitartean beste hiztun batzuk galtzen direlako bidean.



16. grafikoa: LHko 4. maila eta DBHko 2. maila. ED09-ED19. Euskararen galeren eta irabazien bilakaera. Iturria: ISEI-IVEI, 2021:123.

Zehatzago esanda, euskarara erakartzea eta euskararen mantentzea ikasleen % 47,2 eta % 18,6-ren kasuan gertatzen da, hurrenez hurren; hala ere, euskarara erakarriak ez diren eta euskara galtzen duten ikasleak % 34,2 dira guztira. Haur eta gazteen euskalduntzearen ‘itogin’ hauetaz ohartarazi zuen Aztikerren txostenak ere (2018), 16. grafiko honetan bilakaera nolabait baikorra aurreikusi daitekeen arren. Orain arte partekatutakoaren harira, hezkuntza sistemak belaunaldi gazteenak guztiz ez euskalduntzeko bi arrazoi nagusi daude: euskarazko gaitasuna ikasle guztiei bermatzen ez dieten hezkuntza-ereduak eta erabilera faltaren poderioz euskara galtzen duten ikasle ohiak (ibid.).

Laburbilduz, euskarazko gaitasunaren emaitzak ez dira nahi edo uste bezain onak, D ereduan ere ez baita adin-tarte bakoitzerako eskatzen den hizkuntza-gaitasuna lortzen. Hezkuntza-eredua ez da, baina, aldagai bakarra kontu honetan, “ereduak besterik gabe ez baitu ziurtatzen euskaraz ondo ikastea” (Idiazabal eta Manterola, 2009:471). Jokoan sartzen diren eskolaz kanpoko beste faktoreek ere berebiziko eragina dute eta, antzeko egoeran dauden eskolek emaitza ezberdinak lortu ditzakete faktore horien arabera.

Hala eta guztiz ere, ezin liteke porrot bezala deskribatu azken hamarkada hauetako euskal eskolaren lana, gorago partekatu diren inkesta soziolinguistikoan islatutako datuek aurrerapen handia egon dela erakusten baitute. Manterolaren esanetan (2020:413) “euskararen komunitateak gainditu ez duen erronka didaktiko eta soziolinguistiko baten aurrean gaudela baieztatu daiteke” eta erronka horri erantzun behar zaio luze gabe. Horretarako, euskalduntze prozesu hau “ezin da ulertu modu isolatu batean, baizik eta eraldaketa prozesu baten beste adierazle bat bezala” (Espiau eta Bengoetxea, 2019:4 in Manterola, 2020:415).

Orain arte euskal eskola eleaniztunen inguruan emandako datu eta adierazleak kontuan izanda, testuinguru ez-hain-euskaldun eta anitzetako D ereduak ikasle guztiak euskalduntzeko gai izatea funtsezkoa da. Bide horretan, ezaugarri horiek betetzen dituzten bi eskola aztertzea du xede tesi honek, jakiteko 1) zeintzuk diren eskola komunitate osoak euskara, euskal hezkuntza sistema eta eleaniztasunarekiko dituen jarrerak eta 2) zein euskara maila lortzen duten ikasleek aipatu baldintza horietan. Kapitulu honetan euskal eskolaren eta EAEko gizartearen nondik norakoak jorratu ostean, hurrengo atalean tesi honetako xehetasun teoriko-metodologikoak partekatuko dira.

3 TESIAREN AUKERAKETA TEORIKO-METODOLOGIKOAK

Tesi honetan, testuinguru soziolinguistiko erdalduneko eta ikasleen profil askotarikoak hezten dituzten bi eskolen azterketa burutu da. Zehazki, Gasteizko D ereduko bi eskola publikotan burutu da lan hau, bi alderditan erreparatuz: 1) eskola osatzen duen komunitateko hizkuntza-jarrerak eta 2) ikasleen euskara gaitasunak.

Dagoeneko azaldu den moduan, hizkuntzen biziberritzean funtsezkoa da, alde batetik, eleaniztasun egoera batean hizkuntza gutxituaren aldeko jarrera baikorrak izatea eta, bestetik, hizkuntza horretan hiztun bezala gaitzea, murgiltze ereduak bilatzen duen helburua, alajaina. Hainbat teoriak jarrerak eta jokabideak elkarlotuta daudela baieztatzen dute (Garrett, 2010:21) eta, honen harira, hizkuntza-jarrerak hizkuntza gaitasunak elikatzen dituztela ondorioztatzen da (Laugharne, 2006:247). Tesi honetan ez da elkarlotura hori zehazki aztertu, baina, hizkuntzaren biziberritzeari lotutako eskolaren bi lorpen nagusizat ditugunez, bi aztergaiak jorratu dira.

Hizkuntza-jarrerekin euskara ardatz duen D ereduaren inguruko sostengua nolakoa den aztertu nahi da, berariaz sortu diren galdetegi batzuen bitartez. Horretarako, gure jomuga nagusia ikasleen ikuspegia ezagutzea den arren, eskola komunitatea osatzen duten partaide esanguratsuen erantzunak ere jaso dira: guraso-senitartekoak, irakasleak eta aisialdi-hezitzaileak.

Hizkuntza gaitasunak aztertuta, berriz, ikastetxe horietako ikasleek euskara ahoz nola erabiltzen duten ikertu nahi da, eta hori egiteko eurek ekoiztako ipuin kontaketa bildu dira, birkontaketa metodologia erabiliz (Manterola, 2011). Eskola anitz horietako ikasleen euskara gaitasunaren jabekuntzaren inguruko datu adierazgarriak ezagutu gura izan dira horrela.

Datu bilketa hori eta bere azterketa egin ahal izateko erabili diren irizpide teoriko-metodologikoak aurkeztuko dira 3. kapitulu honetan. Hasteko, tesiaren helburu orokorrak aipatuko dira, eta horrekin, nolabait, tesiaren motibazio nagusia adierazten da. Horren ondoren, tesiaren diseinu orokorra zehaztuko da, eta hizkuntza biziberritze prozesuetan *Arakatzeko Apreciatiboa* izeneko metodologiak oro har eskaintzen digun azterketarako ikuspegia ere integratu dugu, bereziki jarreraren azterketari eragin diolako. Ondoren, azterketa enpirikorako aukeratu diren bi aztergaiak azalduko dira azpi atal

banatan, hots, eskola-komunitatearen hizkuntza-jarrerak eta ikasleen ahozko ipuin kontaketarako gaitasuna. Horren segidan, tesi egitasmo honetan aztertutako populazioa deskribatuko da, hau da, Gasteizko D ereduko aniztasun handiko bi Lehen Hezkuntzako eskola. Kapituluarekin amaitzeko, tesiaren ikerketa-galderak eta hipotesiak zerrendatuko dira.

3.1 TESIAREN HELBURU OROKORRAK

Tesi honen helburu nagusia α eta β deitu ditugun eskoletan hizkuntzen biziberritze prozesuan garrantzizkotzat jotzen diren bi aldagai aztertzea da: eskola-komunitateko kideen hizkuntza-jarrerak eta ikasleen euskarazko ahozko kontaketarako gaitasuna.

Horrela, alde batetik eskola komunitate hauetako kideen jarrerak zenbateraino diren euskararen aldekoak erakutsi nahi da eta, bestalde, irakaskuntza baldintza berri eta profil askotarikoak dituzten ikasle eleaniztun horiengan lortzen diren ikaskuntza emaitzak zehaztasun handiagoarekin ezagutu nahi dira.

Jarraian, tesi egitasmo honetarako finkatu diren hiru helburu zehatzagoak zerrendatu dira:

1. Aipatu helburuei begira, azterketa ahalbidetuko duten metodologiak eraiki edota egokitu eta balioztatzea.
2. Ezaugarri jakinak dituzten eskolei hizkuntza-jarreraren eta euskarazko ahozko gaitasunaren alorretan eredu eta erreferentziak eskaintzea, eskuratutako datu enpirikoen bitartez.
3. Eskolak euskararen biziberritzean duen ardura frogatu eta elikatzen jarraitzea, datu enpirikoen bitartez eskolak alor honetan egindako lorpenak identifikatu eta partekatuz.

Ondoren, kapitulu honetako hurrengo azpiatalean tesiaren diseinuaren ezaugarri metodologiko orokorrak partekatuko dira. Hizkuntzen biziberritzerako hartu den ikuspegi orokorra aurkeztuko da lehenik, aukeratutako kasu-azterketaren bereizgarriak azalduz. Ondoren, eskola-komunitatearen jarreraren azterketa eta ikasleen ahozko ekoizpena aztertzeko egin diren aukera teoriko-metodologikoak aurkeztuko dira. Azkenik, aztertuko diren eskolak ezaugarrituko dira, hipotesiak aurreratzearekin batera.

3.2 TESIAREN DISEINUA ERAGIN DUEN IKUSPEGIA: ARAKATZE APREZIATIBOA ETA ESKOLEN KASU AZTERKETA

Tesi hau burutzeko α eta β izendatu ditugun eskolak hautatu dira, eta hauen azterketa egiterako orduan “kasu azterketaren” metodologia jorratu da. Lukas eta Santiagoren arabera (2016:180) sei hezkuntza-ikerketa mota daude: deskribatzaileak, korrelazionalak, esperimentalak, etnografikoak, ikerkuntza-ekintza eta kasu azterketa. Gure lanean, esan bezala, kasu azterketa egingo da, eta hurrengo lerroetan gehitu dira tesiaren metodologia ulertzeko hainbat zehaztapen.

Azterketa bikoitz honen helburua, ezer baino gehiago, bi errealitateen ezaugarrietatik ahalik eta informazio gehien eskuratzea da, eta ez bi kasuen arteko alderaketa egitea. Izan ere, bi kasuen osagarritasuna da helburua, euskal eskola eleaniztuna osatzen duten hainbat eskolaren egoera eta ikaskuntza/irakaskuntza lorpen eta ezaugarriak hobeto ulertzeko asmoz.

Kasu azterketa, zehazki esanda, “gizarteko errealitatea aztertzeke ikerkuntza metodo oso garrantzitsu bat da” (Latorre, del Rincón eta Arnal, 1996 in Lukas eta Santiago, 2016:198). Ikuspegi kualitatibotik egindako ikerketen bitartez, “errealitate jakin batzuk sakon ezagutzera iristea” ahalbidetzen dute, izan norbanako bat, familia bat, talde bat, komunitate bat edota egoera edo gertaera bat (Lukas eta Santiago, 2016:198).

Kasu azterketaren ezaugarri behinena jarraitu beharreko pausuak oso malguak direla da, eta horri eskerrak, ikerlariak *ad hoc* egindako diseinu bat egin dezake aztertu nahi dituen aldagaiak bertan txertatzeko. Kasu azterketen barruan ere modu askotako adibideak daude, eta Arnal, del Rincon eta Latorrek (1992:208-209 in Lukas eta Santiago, 2016:199) proposatutako sailkapenean “kasu azterketa instituzionala” aipatzen dute. Hau da, hain zuzen ere, tesi honetan burutu dena, aztertuko ditugun erakundeak bi eskola izango baitira. Hau da Lukas eta Santiagok kasu azterketa instituzionalari buruz esaten dutena (2016:200):

“Kasu azterketa instituzionalak erakunde partikular bat aztertzen du denboraldi batean, haren funtzionamendua deskribatuz eta aztertuz. Kasu azterketaren muinean erakunde baten edo erakundearen alderdi edo jarduera jakin baten behaketa sakona dago, baita alderdi horien azterketaren konbinazio ezberdinak.”

Kasu azterketa da, esan bezala, azterketa hori egiteko hautatutako metodoa. 3.1. atalean kasu azterketa honen motibazio orokorra euskara ardatz duten aniztasun handiko eskola batzuk aztertu eta ebidentziak eskaintzea da. Etengabeko aldaketak bizi dituz gizarreak, eta hezkuntza sisteman etengabeko egokitzapen eta hobekuntzak eskatzen dira. Edonola ere, argigarria iruditzen zaigu Bastéren hurrengo aipua (2015:226): “Aldaketak sortzeko gure ahaleginetan, maiz ahazten dugu zer den mantendu nahi dena”.

Tesi honen muinean dago Arakatzeko Apreciatiboa (AA) izeneko metodologia, euskararen eta eskola eleaniztunaren egoera beste begi batzuez ikusten eta etorkizuna beste era batean irudikatzen lagundu dezakeelako. Arakatzeko Apreciatiboak ez du tradizioz euskal soziolinguistikari, izan ere, Kudeaketa eta Enpresa Zientzietatik hartutako ikuspegia da. Euskal Herrian lehen aldiz Eusko Ikaskuntzak burututako Euskararen Etorkizuneko Eszenarioak Elkarrekin Eraikitzen (E5) egitasmoak¹³ erabili zuten, euskararen egoera soziolinguistikoa beste begirada batekin egiteko asmoz.

E5-eko esperientzietatik ikasita, sumatu da euskarak eta AA-k hainbat lotura izan ditzaketela, eta horrela gerta liteke gure tesiarekin ere. Arakatzeko Apreciatiboak, ezer baino lehen, Kasaresen (2014) gonbidapenari heltzen dio, esaten baitu euskal komunitate etnolinguistikoak egun bizi dituen baldintzak baliatu eta indartuta atera behar dela. Horretarako, ezinbestekoa dugu gure azterketa-tresna ugariak (argitaratu diren lan deskriptibo ugariak, alegia) euskararen inguruko hausnarketa alternatibo baterako baliatzea. “Ezagutzaren kudeaketa” hori beste modu batera eginez, biziberritze eredu iraunkor eta proaktiboa jarri nahi da abian, arazoei aurre hartuko diena eta komunitatearen nahiak lortzera bideratuko dena.

Metodologia honek erakundeen diagnostikoa era baikorrean egitea du xede eta hori esanda, baldintza zailenetan ere euskara biziberritzea helburu duten eskolen azterketa baikor bat egitea da ikerlan honen xedea. Ikuspegi hori erabiltzeaz gain, AAK eskatzen digu AMIA (Aukerak-Mehatxuak-Indarguneak-Ahuleziak) bezalako lanabesak erabiltzetik IANE erabiltzera pasatzea, hau da, Indarguneak-Aukerak-Nahiak-Emaitzak (Basté, 2015).

¹³ Egitasmo honi buruzko informazio gehiagorako, ikus honako esteka: <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/eu/proiektuak/euskararen-etorkizuneko-eszenarioak-elkarrekin-eraikitzen/pr-4/>

Arakatze estrategikoa	Indarguneak Zeintzuk dira gure bertute indartsuenak?	Aukerak Zeintzuk dira egoerak eskaintzen dituen aukera onenak?
Irakurketa Apreciatiboa	Nahiak Zein da guk hobestutako etorkizuna?	Emaitzak Zeintzuk dira neurtu daitezkeen emaitzak?

3. taula. IANE (SOAR) ereduaren azalpena. Iturria: Basté, 2015:644-tik moldatua.

Arakatze Apreciatiboaren kasuan, berau aukeratzeko hiru indargune azpimarratu nahiko genituzke:

- Metodologia honen malgutasunak AA nahierara moldatu eta askotariko egoeratan aplikatzea errazten du (Basté, 2013:719), baita euskararen kasuan ere
- AA “ondo egindako galderek duten boterean” oinarritzen da (ibid. 724). Honela, galdetegiak diseinatzeko irizpide hau erabilita orain arte lortu ez diren emaitzak lor litezke.
- Partaideak beraientzat esanguratsua den eztabaida batean engaiatzen direnean, euren balio eta emozioak aktibatu eta parte-hartzea indartzen da (ibid. 740). Alta, gauza atsegina eta positiboekin jardutean, lan-testuinguru kitzikatzailea ezartzen da (ibid. 12)

Tesiaren azterketa ikuspegi baikor batetik egiteko hautuak bat egiten du Erize (2009) eta Sallabank-ek (2016) ondorioztatutakoarekin, izan ere, euskara eta hizkuntza gutxituen mantentzea eta biziberritzea ahalbidetu(ko) duten faktore, egoera eta gertaerak gehiago aztertu beharko liriateke, hizkuntza-galera azaltzen duten ikerketen oinarritu ordez. Lorpen eta indarguneak identifikatzera bideratuta dagoen ikuspegi hau bereziki garrantzitsua da euskararen biziberritze prozesuak bizi duen momentu historiko honetan: D ereduaren eta euskararen egoeraren inguruko eztabaidak eta komunitatean dagoen giroa korapilatsuak eta ezkorrak dira sarri eta indargune eta lorpenen ebidentzien bitartez diagnostikoaren ikuspegia orekatzen lagundu liteke.

Bukatzeko, dena den, argitu behar da Arakatze Apreciatiboak ez duela baikortasun itsu bat aldarrikatzen, egon daitezkeen arazo eta ahuleziei bizkar emanez. Hain zuzen, Arakatze Apreciatiboa erabiliz beste ohiko ikuspegi batzuetan ezkutuan gelditzen diren emaitzak lor litezke, arazo eta hutsune horiek ahaztu gabe, eta hori da metodologia honen helburu eta balio erantsietako bat.

3.3 ESKOLA-KOMUNITATEKO HIZKUNTZA-JARRERAK ETA PRAKTIKAK

Hizkuntza-jarrerak aztertzearen zergatia lotuta dago kasu azterketa honen parte diren bi eskoletako oinarri, baldintza eta dinamikak ulertzeko helburuarekin. D ereduko aniztasun handiko ikastetxe publikoetako kideak, ikastetxe hauek eskola-komunitateak diren heinean, aztertzea beharrezkoa da komunitate horretako kideen (hizkuntza-)jarrera horiek ezagutzeko. Ikastetxeetan garatzen den euskararen biziberritze prozesua modu zehatzagoan ulertzea ahalbidetuko luke jarreraren azterketak. Izan ere, hizkuntza-jarreraren gaia oso fenomeno konplexua da, are gehiago gizarte eleanitz batean (Amorrortu eta beste, 2009:15), eta biziberritzean eragiten duten faktoreak gertuagotik ezagutzeko saiakera egin liteke horrela.

Gure ustea hizkuntza-jarrerak hiztunen jokabidean eragina dutela da eta, ondorioz, bi aldagai horiek hizkuntza-ikaskuntzan ere zeresana izan dezaketela. Edozein hizkuntzarentzat izan daiteke egiazkoa baieztapen hori, baina hizkuntza gutxituen kasuan ohi baino gehiago eragiten du faktore horrek (Soziolinguistika Klusterra, 2011).

Hizkuntza-jarrerak aztertzerako orduan hamaika izan litezke egin daitezkeen galderak, baina tesi honen kasuan euskararen biziberritzea ardatz duen eta ikasle profil heterogeneoa duten testuinguruei begira egindakoak izango dira galdetegiak.

Hizkuntza-jarreraren azterketek, hain zuzen ere, soziolinguistikan tradizio handia izan dute, eta diziplina honetako ikergai nagusia izan da denbora luzez, Larreak deskribatzen duen bezala (2016:115). Zehatzago esanda, lan-ildo hau Labov-ek 1966an lehen lana argitaratu zuenean hasi zen. Hainbat arrazoi daude jarrerak, soziolinguistikaz gain, zientziako hamaika diziplinatarara egindako hedapena ulertzeko (Baker, 1992:9). Lehenik eta behin, sarritan erabiltzen den adiera da, mundu akademikotik kanpo ezaguna dena eta jakintza teknikorik izateko beharrik gabe aipa litekeena. Gainera, jarrerak komunitate bat ondo ezagutzeko ikergai egokia direla pentsatu ohi da, komunitateen pentsamendu, sinesmen, gurari eta lehentasunek jarreretan omen baitute jatorria. Horrela, diziplina ugaritan erabili dira jarrerak, besteak beste, erlijioa, elkarbizitza eta kontsumoa bezalako alorrak ikertzeko. Bukatzeko, uste da jarrerak aldatu daitezkeela (Larrea, 2016:116), eta egile batzuen ustez jarrerak eta portaerak lotuta daudenez, aldeztu aurretik bereganatutako jarrerak aldatzea lortzen bada, azkenerako portaerak ere aldatuko direla pentsatzen da (ibid.).

Azpiatal honetako edukiaren egituraketa aurreratzeko, eskola-komunitate bat zer den azalduko da. Eskola-komunitatea hartu dugu hizkuntza-jarreraren azter unitate gisa, eta kontzeptu hori nola ulertzen dugun edota bere kide esanguratsuenak nortzuk diren azalduko da lehenengo. Bigarrenik, hizkuntza-jarrerak zer diren azalduko da: definizioak, motak eta beste adiera batzuekin izan ditzaketen antzekotasunak. Hirugarrenik, hizkuntza-jarreraren hiru osagai onartuenak zeintzuk diren aipatu eta horietan sakonduko da, hizkuntza-jarrerak nola garatzen diren azaltzearekin batera. Laugarrenik, jarreraren eta portaeren arteko harremana aztertuko da, eskola-giroan jarrerak hizkuntzen biziberritzean duten eraginari arreta berezia eskainiz. Horren ostean, euskararen biziberritzea eta, oro har, Euskal Herriko hizkuntza-jarreraren inguruko datuak eskainiko dira. Euskal Autonomia Erkidegoko datuak ditugu batik bat eskuragarri eta hainbat dira azalduko diren aztergaiak: alde batetik, euskara eta D eredua, gaztelania eta ingelesarekiko jarrerak (Inkesta Soziolinguistikotik eta ARRUE ikerketatik aterata, batik bat) eta, bestalde, etorkin jatorriko ikasleen hizkuntzekiko jarrerak. Halaber, haur-multzo ezberdinen jarreraren datuak emango dira, hots, H1 euskara duten bertako ikasleena, H1 gaztelania duten bertako ikasleena eta H1 askotariko hizkuntzak dituzten etorkin jatorriko ikasleena. Hiru multzo hauek dira, hain zuzen ere, tesian lagin bezala aztertu direnak eta ikertu diren bi eskolen errealitatearekin alderatzeko aukera emango du datu-bilduma horrek. Edonola ere, gure jomuga eskola-komunitatearen jarrerak aztertzea denez, berau nola ulertzen dugun azalduko da jarraian.

3.3.1. Zer da eskola-komunitatea?

Melucci izan da komunitatearen eta ekintza kolektiboaren lan-ildoan aitzindaria (Melucci, 1999). Bere ustetan, ekintza kolektiboen atzean pertsonak daude beti, eta horrenbestez, pertsonaz osatutako komunitate eta nortasun partekatu eta soziala dago. Honen harira, Castells-ek (2003) hiru nortasun kolektibo mota daudela azaldu zuen: zilegitze-nortasuna, erresistentzia-nortasuna eta egitasmo-nortasuna.

Zer da, baina, komunitatea? Silversteinen arabera (1998:402), hizkuntzen esparruan bi ikuspegi daude: hizkuntza-komunitateak eta hiztun komunitateak. Hizkuntza-komunitateak zentzu handi batean irudikatutako komunitateak dira, zeinetan hizkuntza horren sorreraren inguruko mito partekatu bat dagoen (Anderson, 1991). Hiztun komunitateak duen lotura, ordea, biztanleriaren edo talde baten arteko elkarrekintza erregularrak eratzen du. Hiztun-komunitateak egunerokoan elkarbizitzen

duten praktika komunitateak dira eta hainbat hizkuntza hartu ahal dituzte bere baitan (Costa, 2014:204). Hau honela, eskola-komunitate eleaniztun batek asko du hiztun-komunitate batetik eta baliagarria da bi adiera horien arteko konparaketa, hizkuntza gutxitu bat biziberritu nahi duen ikastetxe batetako kideek osatutako komunitate bat deskribatu daitekeelako horrela.

Komunitatea hizpide izan dugu, baina zein dira komunitate horretako kideak? Izan ere, eskola batean inplikaturako gizarte-taldeak eta kide bakoitzaren funtzioak hamaika dira, irakasle eta administrazioko langileek dituztenez gain. Edonola ere, eskola erakunde bezala aztertuz gero, hizkuntza gutxitua ardatz duten murgiltze eskoletan aktore nagusienak irakasleak, ikasleak, familiak eta aisialdiko hezitzaileak (begiraleak) dira (Amonarriz, 2017), alegia, irakaskuntza eta hezkuntza funtzioetan ardura eta parte-hartze zuzenena dutenak.

Eskola, erakunde edo komunitate bezala ulertuta, errealitate konplexua da, historikoki, sozialki eta politikoki eraikia izan delako. Eragile askoren artean eraiki eta garatutakoa den heinean, indar eta izaera ezberdin horien arteko gurutzaketa ulertzea funtsezkoa da eskolaren funtzionamendua eta norabidea ezagutzeko, zer esanik ez hizkuntza gutxituen biziberritzea helburu duten eskolen kasuan (Fishman, 1991; Idiazabal, 2003). Hain zuzen ere, hurrengo lerroetan tesi honetarako esanguratsuenak diren eragileak deskribatuko dira, betiere kontutan hartuta biziberritzera bideratutako hizkuntza-jarrerak ditugula aztergai.

Irakasleekin hasiko gara tesi honetan aztertuko ditugun eskola-komunitateko kideak azaltzen. Erakunde honen barruan irakasleak transmisio agenteak dira nagusiki, eta gizarteko kideak diren heinean, edozein hiritarrek izan dezakeen uste multzoa izan dezakete. Irakasleak ere gure gizartean bizi direla aipatzen du Morenok (2017:14), eta hiritar bezala, horrenbestez, irakasle hauek gizarte-gai ezberdinen inguruan dituzten ikuspegiak beraien eginkizun pedagogikoan eragiten du. Ikuspegi horiek bizipen pertsonalen eraginez osatu daitezke, edota profesionalki jaso duten formakuntzaren poderioz. Zentzu honetan, irakasleen lana baldintzatua dagoela esan liteke, eta ez bakarrik gizartea aldatuz doalako, baizik eta hezkuntza sistema bera ere mugimenduan dagoelako (Mijares, 2007:239).

Edonola ere, hizkuntza-jarrerak transmititzeko eragile garrantzitsuenetarikoak dira irakasleak, eta irakasleengandik jasotzen diren estimulu horien eragina funtsezkoa

izan daiteke (Pigge eta Marso, 1989; Barquin eta beste, 2010). Are gehiago, irakasleen sinesmenek euren praktika profesionalean eragin indartsua dutela esaten dute hainbat adituk (Ambe 2006; de Courcy 2007; Ellis 2004 in Lasagabaster eta Llurda, 2010:330; Badiola eta Ruiz Bikandi, 2010), klasean landu beharreko edukiak horren arabera erabakitzen direlako eta ikasgelako mikro-irakaskuntza estrategiak baldintzatzen dituztelako (Sercu, Méndez, eta Castro, 2005 in Lasagabaster eta Llurda, 2010:330). Hizkuntza biziberritzea helburu duten eskoletan irakaslea da euskararen erabilerarako eredu nagusia (Dolz eta Idiazabal, 2015) eta, ondorioz, agerikoa da bere jarrerak aintzat hartu beharra.

Eskola komunitateko kideen artean, bigarrenik, kontuan izan behar da “gure ikastetxeetan gero eta indar handiagoa hartzen ari den profesional taldea: hezitzaileak” (Hik Hasi, 2008:8). “Hezitzaile” kategoriari dagokionez, irakasle eta zerbitzu sozialetako langileetan jartzen da usu azpimarra. Edonola ere, edozein irakasle hizkuntza-irakaslea den bezala, hezitzailea ez da soilik esparru formalean jarduten duen hori.

Hausnarketa honen harira, aisialdiaren eremuan ere gogoetak garatzen joan dira, eta horrexegatik, orain arte “begirale” izenez ezagutuak zirenek aldarrikatzen dute “aisialdi-hezitzaileak” direla (GEU Elkarteak, k.p.). Aisialdia eta, horrenbestez, baita aisialdi hezitzaileak ere, eragile garrantzitsuak dira hezkuntzan, sozializazioan eta hizkuntzen biziberritzean (Amonarriz, 2017), eta eskola-komunitateko kide aktiboak dira. Horren harira, ondorengo aipu honetan eskola-komunitatearen inguruko ikuspegi zabalago bat hartzearen garrantzia baieztatu genezake, helburua edozein delarik ere:

“Hezkuntza komunitate osoak elkarlanean aritu behar duela gero eta argiago ikusten dugu; eskolek, gurasoek, herriak, kultur zerbitzuek, gizarte zerbitzuek... elkarrekin aritu behar dute, bakoitzak bere ikuspegitik eta bere ardurak betez. Hezkuntza formalaren eta hezkuntza ez formalaren arteko banaketa fisiko zurrunarekin hautsi beharra ikusten da gero eta gehiago, sortzen diren beharrei ikastetxeen dinamikatik bertatik erantzun integralak emateko.” (Hik Hasi, 2008:8 – erredakzioan idatzia)

Hirugarrenik, gurasoak dira eskola-komunitateko beste eragile esanguratsuak. Ikerketa ugarietako aztergaia izan dira urte luzetan zehar, eta adostasun zabala dago beraien eragin, ahalmen eta garrantziaren inguruan. Garrantzia hau, gainera, are indartsuagoa da hizkuntza gutxitua biziberritu nahi duen murgiltze eremuan. Gizarteko kide direlako, ikasleen gurasoak direlako, sozializazio prozesuetan hedarazle eta

jasotzaile direlako... hainbat arrazoirengatik beraien ardura handia da eta gurasoen jarrerak eta partaidetza aztertzen dituen hamaika lan daude eskuragarri, esaterako, Hinton (2013), Schwartz eta Verschik (2013), Kasares (2014) eta Barquin (2015). EAEko hezkuntza-sistemara itzuliz eta adibide bat jartzeko, D ereduko eskolen matrikulazio-datuek gurasoen onarpen zuzena islatzen dute, seme-alabak euskarazko murgiltzean eskolatuko dituztela erabakitzen dutelako.

Laugarrenik eta bukatzeko, eta puntu hau garrantzitsua da dituen inplikazio filosofiko eta metodologikoengatik, ikasleen jarrerak ere aintzat hartuko dira. Ikasleak (eta umeak) askotan aztertu dira hizkuntza biziberritzea ardatz duten lan soziolinguistikoetan, baina orokorrean, elebitasunean hizkuntza jabekuntzaren prozesu, metodologia eta lorpenak aztertzeko. Maiztasun urriagoz aztertu dira hizkuntza biziberritzeko programetan dauden ikasleen jarrerak, nahiz eta Euskal Herrian, lan esanguratsu bat aipatzearen, 2011tik ARRUE egitasmoak jorratzen duen eremu hori.

Garrantzitsua da azpimarratzea, Costaren esanetan (2014:211), hizkuntza gutxituak ikasten ari diren ikasle horiek ere irudikatutako hizkuntza komunitate baten parte direla, izan ere, ikasten duten hizkuntza hori eta egunerokoan erabiltzen duten hizkuntza ezberdinak dira kasu askotan. Hala ere, ikasle horiek etorkizunerako desiragarria den agertoki hori lortzeko arduradunak izango dira (ibid.). Beraien hizkuntza sozializazioa eta jarrerak, beraz, egoera eta testuinguru horretan ulertu behar ditugu. Behar horren harira, aipatzekoa da Soziolinguistika Klusterrak argitaratutako “Gazteak euskararen eszenatokian: erabileraren auzia” lana (Hernández eta beste, 2020). Bertan, gazteen euskararekiko atxikimendua eta harremana ikertzen dira, hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreak ezagutzeko asmoz. Horrela azpimarratzen dute haur eta (kasu honetan) gazteekin ikerlan-ildo hau burutzeko beharra:

“Gazteek, esan gabe doa, rol garrantzitsua jokatzen dute euskararen agertokian. Haien bizipenek, pentsaerek eta portaerek jakin-min handia sortzen dute, eta horiek ezagutzea estrategikoa da euskararen biziberritze prozesua bideratzeko” (Hernández eta beste, 2020:4)

Orain arte azpiatal honetan azaldutakoarekin, aztergai izango dugun komunitate-mota testuinguratu dugu eta ondorioztatu, gainera, hizkuntza biziberritzean eragile gakoak direla. Komunitate bat oso zabala izan daiteke, baina tesi honetan euskara ardatz duen eskola eleaniztuna denez aztergaia, hizkuntzaren biziberritzean eta hizkuntza-

jarreraren transmisioan parte-hartze zuzena duten komunitate-kideak aztertu ditugu: ikasleak, gurasoak, irakasleak eta aisialdi-hezitzaileak. Hain zuzen ere, multzo hauen parte diren pertsonak dituzten eskola eta hizkuntzekiko jarrerak informazio baliagarria eskaini dezakete aniztasun handiko D ereduko eskoletako kideen hizkuntza ikuspegiaren inguruan. Hain justu, ondorengo azpiataletan hizkuntza-jarreraren inguruan jardungo gara; jarrera kontzeptua modu orokorrean azalduko da; ondoren, hizkuntza-jarreraren zein ikuspegi aukeratu den zehaztuko da eta, bukatzeko, hizkuntza-jarreraren inguruko ikerketen Euskal Herriko datu zenbait partekatuko dira.

3.3.2. Zer dira hizkuntza-jarrerak

Hizkuntza-jarrerak azaltzen hasi baino lehen, 3.3.2. azpiatal honetan hiru gai nagusi jorratuko direla aipatu beharra dago. Lehenik eta behin, jarrerak, eta horren barruan hizkuntza-jarrerak, zer diren azalduko dira. Bigarrenik, tesi honi lotuta dauden hizkuntza-jarrera mota esanguratsu batzuk aipatuko dira. Hirugarrenik eta bukatzeko, hizkuntza-jarrerekin maiz nahasten diren beste kontzeptu batzuk ere ekarriko dira, hasieratik jarrerak beste kontzeptu hauetatik bereiziz irakurketan nahasmen terminologikorik egon ez dadin.

Sarrera honen ostean, jarrerak (orokorrean) zer diren azalduko da. Definizio ugarien arteko ezberdintasuna egileen ikuspegi eta helburuen arteko aldean datza (Larrea, 2016:117). Edonola ere, jarrera-adieraren hastapenak aztertuz gero, proposatu den definiziorik klasikoena Allportena da (1935:810, in Larrea, 2016:117). Egile honek horrela deskribatu zuen jarrera:

“Prestutasunaren egoera mentala eta neurala, esperientziaren bidez antolatua, norbanakoak berarekin zerikusia duten objektu guztiei ematen dien erantzunean eragin zuzentzaile eta dinamikoa eragiten duena.”

Hala ere, sarri erabiltzen den beste definizio bat partekatuko dugu jarraian. Ondoren jasotzen den definizio honetan hiru elementu nabarmentzen dira, hots, ebaluazioa, jarreraren objektua eta joera psikologikoa:

“Joera psikologiko bat, izaki jakin bat faborez edo gaitzespenez baloratuz adierazten dena.” (Eagly eta Chaiken, 1993:1 in Larrea, 2016:117).

Behin jarreraren bi definizio hauek emanda, orain hizkuntza-jarrerak zer diren deskribatuko dira. James eta Garrett-ek diotenez (1991), hizkuntza-jarrera adierak

esanahi eta ikuspegi ezberdinak lotu ditu, eta batzuetan erreferentzia zeri egiten zaion jakitea ez dago argi. Edonola ere, esan liteke “edozein hizkuntza aldaera edo haren hiztunarekiko ditugun edozein ebaluazio-erreakzio afektibo, kognitibo edo jokaerazko” dela hizkuntza-jarrera (Ryan, Giles eta Sebastian, 1982:3), edota, beste definizio ulerterraz bat gehitzearren, “hizkuntza edo aldaera zehatz baten aurrean, alde edo kontra erantzuteko edo ekiteko joera” (Zarraga eta beste, 2010:204).

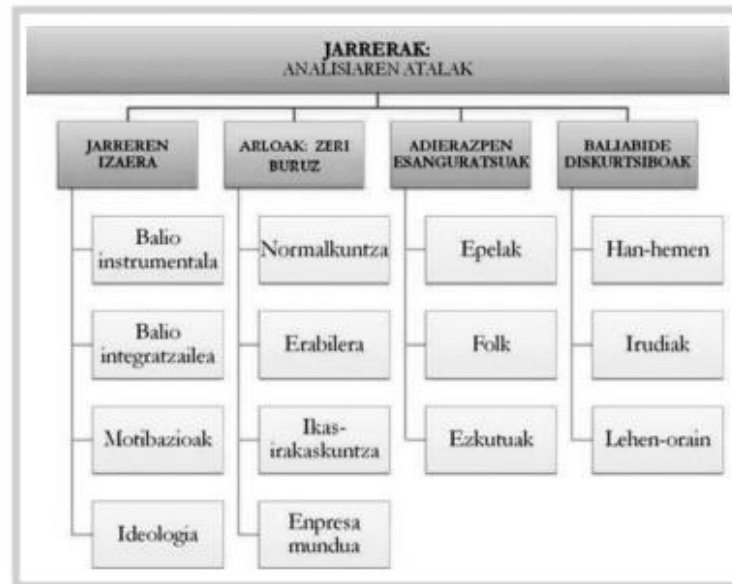
Kontuan izan behar da bi definizio hauetan amankomunean dauden elementuak bi direla, hots, alde batetik, ez dela hizkuntza bat izan behar jarrera horren objektua, baizik eta “hizkuntza-aldaera” ere sartzen dela; eta bestetik, eta guretzako garrantzitsuagoa dena, bi definizioetan dagoela ebaluazioaren erreaktibotasun eta portaera barne hartzen duen ikuspegia.

Bestalde, hizkuntza-jarrera mota ugari proposatu dira. Lehenik eta behin, sailkapen tradizionalena Gardner eta Lambertena da (1972:14), zeintzuek esaten zuten jarrera integratzaileak eta instrumentalak zeudela. Jarrera integratzaileek “hizkuntza-talde jakin bateko parte izatea helburu duen pertsonak, hau da, hizkuntza horrek pertsona eta taldearen identitatearentzat garrantzi handia duenean” islatzen dute; eta instrumentalek, berriz, “hizkuntza horrek estatus hobea, ospe handiagoa eta izaera praktikoa baldin badu; hots, sozialki mailaz igotzea” badakar ikastearekin batera (Amorrortu eta beste, 2009:35).

Larreak deskribatzen duen bezala (2016:138), taxonomia honek kritika ugari jaso ditu, besteak beste, estatikoegia izateagatik. Hori dela eta, orientazio intrintsekoko eta estrintsekoko jarrera motak proposatu dituzte beste egile batzuek, tartean, Lasagabasterrek (2003:93). Orientazio intrintsekoak barnetik edo norbanakoarengandik sortzen den interesari egiten dio men; eta orientazio estrintsekoak, berriz, zigor bat ekidin edo konpentsazio bat jasotzeko desirarekin du lotura (Larrea, 2016:138).

Beste sailkapen batzuen harira, hizkuntza-jarrerak baikorrak edo ezkorrak izan daitezkeela diote Martinez eta bestek (2015:17). Halaber, Dauenhauer eta Dauenhauerrek (1998) gaineratzen dute jarrera publikoak (*overt* – agerikoak) eta pribatuak (*covert* - ezkutukoak) egon daitezkeela, eta azken hauek dutela jokabideari eragiteko ahalmen gehien.

Laburpen bat egiteko asmoz, Amorrortu eta Ortegak osatutako hizkuntza-jarreraren sailkapena partekatzen da jarraian, azpiatal hau borobiltzeko lagungarria delakoan.



17. grafikoa: jarrerak sailkatzeko diagrama. Iturria: Amorrortu eta Ortega, 2010:119.

Gaiz aldatuz, “hizkuntza-jarrera” beste adiera batzuekin batera ageri zaigu sarri hainbat lan eta esparrutan. Fenomeno hau antzeko testuinguru eta erabilpena duten adierekin duen kontaktuarengatik gertatzen da. Esaterako, hizkuntza-jarrerak, hizkuntza-ustek eta hizkuntza ideologiek antzekotasun ugari dituzte, baina adituek hiru kontzeptu ezberdin direla ondorioztatu dute (Baker, 1992:13 in Spolsky, 2015:155).

Lehenik eta behin, hizkuntza uste edo sinesmenak hiztunek lehian dauden aldaeren balioen gainean dituzten hautemateak dira (Spolsky, 2015:151). Gizakiok bizitzako edozein gertakari edo jardueraren aurrean ikusmolde edo irakurketa ezberdinak izaten ditugu, eta hautemateen bitartez, pertsona bakoitzak errealitatea jaso, interpretatu eta baloratu egiten du, hurrenkera honetan (Zarraga eta beste, 2010:75). Uste/sinesmenak, era berean, hizkuntzen inguruko iritziekin lotu litezke, azken hauek estimulu zehatz baten aurreko sinesmenak edo pentsatzeko moduak baitira. Baxoken esanetan (2008), iritzia norebere sentimenduen eta ideien adierazpenak dira.

Bigarrenik, hizkuntza ideologia, berriz, hizkuntza-komunitate batek partekatzen dituen hautemate-multzoa dira, multzo horren barruan uste eta jarrerak ere sartzen

direlarik (Spolsky, 2015:155). Blommaert-ek (1999:1) honako definizioa proposatu zuen hizkuntza ideologientzako:

"Hizkuntzen inguruko eta soziokulturalki motibatutako ideia, hautemate eta aurreikuspenak, hizkuntza-erabilera mota askotan agertzen direnak."

Kroskirty-k (2000:7), aldiz, hizkuntza-ideologiak "ukitzen diren dimentsio-maila ezberdinak dituen kontzeptu kluster bat" dela gaineratzen du, eta Bakerrek (1992), ostera, gizarteko bizitza-filosofia dela deritzo.

Azken argitze bat egite aldera, hizkuntza-jarrerak hautemate eta usteena baino esparru zabalago bat hartzen dute, izan ere, jarrerak besteen hizkuntza hautuen ondorengo erreakzioetan eragiten dute eta erreakzio horren arabera jokabideak bultzatzen dituzte, baita gure hizkuntza hautaketa ere (Garrett, 2010:21).

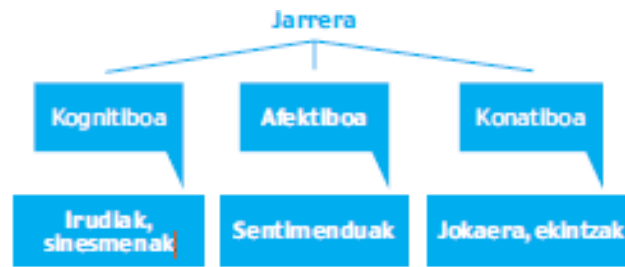
Hizkuntza uste/sinesmen eta ideologiez gain, hizkuntza-jarrerekin batera esparru bertsuetan ageri diren beste kontzeptu batzuk ere erabili ohi dira. Hauek ere jarraian azalduko dira, beraien arteko aldeak ulertzeko asmoz. Hasteko, hizkuntza motibazioa "ekintza edo jokabide baten iturburuan diren indar guztien bilduma" da Baxoken hitzetan (2008:63), eta mota ugari daude, besteak beste, integratzailea, instrumentala, barnekoa, kanpoko eta arrakastara bideratutakoa. Irrikak, nahiak, iritziak, motibazioak eta abarrak psikologiari dagozkion alderdiak dira, eta jarrera eta ideologiei batuz gero jokamoldea bideratuko dute horiek denek. Jokabideen harira eta adiera ezberdinen azalpenekin amaitzeko, hizkuntza-praktikak hizkuntza-komunitate edo erabilera-eremu baten barruan orokorrean onartutako hizkuntza-erabilera arauak dira Spolskyren esanetan (2015:149).

3.3.3. Jarreraren hiru osagaiak eta jarrerak garatzeko bideak

Azpiatal honetan hizkuntza-jarreraren osaera, bereganatzea eta garapena jorratuko dira. Lehen esan bezala, hizkuntza-jarrerak azaltzeko zailtasunak daude, hein handi batean adiera honen konplexutasunarengatik. Gainera, jarrerak psikologiako konstruktuen baten gisan hartuak izan direnez, batzuetan estatus honek zailtasunak jartzen dizkio hizkuntza-jarrerak ikuspegi soziolinguistiko batetik ulertzeari (Garrett, 2010:20). Hala ere, badirudi jarreraren osagaiak zehazterako orduan adostasun zabalagoa dagoela.

Allport, Oppenheim eta Wolframen garaitik, jarrerak hiru osagai dituztela azpimarratzen da, hau da, kognizioa, afektua eta portaera (Garrett 2010:23). Lehenik eta

behin, jarrerak kognitiboak dira munduarekiko eta mundua osatzen duten objektuen arteko harremanarekiko ideiak sortzen dituztelako. Bigarrenik, jarrerak afektiboak dira jarrera-objektuarekin sentimenduak sortzen dituztelako. Hirugarrenik, jarreraren osagai konduktiboak adierazten du modu jakin batzuetan jokatzeko balio dutela, eta kasuan kasu, balitekeela portaera horiek kontsistenteak izatea gure epai kognitibo eta afektiboekin (ibid.). Beheko irudian ikus liteke hirukotasun hori, baita osagai bakoitzaren barruan zein elementu egon daitezkeen.



5. irudia: Jarreraren osagaiak. Iturria: Zarraga eta beste, 2010:145.

Ikuspegi eta korrante ezberdinetako egileek baieztatzen dute hirukotasun hau dagoela, erabilitako izendapen edo terminoak ezberdinak diren arren (Skrobot, 2014:284-285 eta Sanz Huescar, 2010:102-103).

Hizkuntza-jarrerak garatu edo bereganatzeko momentuari dagokionez ere ez dago erabateko adostasunik. Izan ere, prozesu hori nolakoa den ez dago zehaztasun handiz jakiterik. Edonola ere, zenbait egileren esanetan hizkuntza-jarrerak adin txikiz jasotzen dira eta nahiko iraunkorrak izaten dira (Garrett, Coupland eta Williams 2003).

Dena dela, jarrera guztiak sozialki baldintzatuak daude, testuinguru sozial baten barruan txertatuta daudelako eta objektu baten inguruan dauden partekatutako ideiak islatzen direlako bertan (Eiser 2014:57; Prislín eta Wood 2005:672 in Larrea 2016:119). Izatez, soziologiatik egiten den jarreraren definizioan epaiketa preskriptibo, normatibo edota ebaluatzaile bezala deskribatua izan da jarrera, eta ez norbanakoek dituzten alde zuzenean egitea ahalbidetuko litzateke, ez liratekeelako konstruktio latenteak (Voas 2014, in Larrea, 2016:119).

Hau honela, hainbat prozesuk eragin dezakete gure jarreraren ikaskuntza prozesuan. Horietako prozesu bat behaketa bidezko ikasketa da, zeinetan besteen portaera ikusten den eta portaera horrek dituen ondorioez jabetzen den. Bestalde,

ikaskuntza instrumentala legoke, hots, jarrera horien ondorioak zeintzuk diren aztertzen dira horrela eta, ondoren, jarrera horiek onurak edo kalteak sortzen dituen ebazten da (Garrett, 2010:22).

Esaten da hizkuntza-jarrerak nahiko egonkorak direla, baina honek ez du esan nahi aldaketarik ez dituztenik, izan ere, normalena da denbora, esperientzia pertsonal edo kolektibo, erakundeen ekintzen eta gisa honetako aldagaien poderioz moldatzea (Almeida, 1995:41). Aldaketa horiek ulertze aldera, hiztun berriak eta euskal hiztunen muda prozesuak, hots, hiztun aktibo bihurtzeko prozesua, sakon eta zabal aztertu dituzten lanak presente izatea komeni da (Ortega eta beste, 2014; Ortega eta beste, 2015), jarrera eta jokabideen arteko harremana aztertu eta hiztunen jokabide-aldaketak islatzen dituztelako. Edonola ere, hautemateen, motibazioen eta jarreraren eraketan garrantzi handia hartzen du testuinguru edo gizarteak; alta, taldearekiko elkarreraginak, kultura bakoitzarekin izandako harremanek eta hizkuntzekin izandako bizipenek ikuspegi hori zizelkatuko dute (ibid.). Zentzu horretan, pertsonaren garapen-aldiek eta bizipen-esparruek eragin handia izango dute (Zarraga eta beste, 2010:75).

Azpiatal honetan hizkuntza-jarrerak ikasi eta aldatu daitezkeela azaldu dugu, eta horretarako, jarreraren hiru osagaiak, alegia, ezagutza, emozioa eta jokaerak/portaerak landu behar direla. Hau honela, 4. kapituluan aurkeztuko diren galdetegietan jarreraren ezaugarri esanguratsu hauek integratuko dira.

3.3.4. Jarrera eta jokaeren arteko harremana: jarreretatik hizkuntza ikasi, erabili eta biziberritzera

Jakina denez, hizkuntza-jarreraren ikerketen lan-ildo garrantzitsuenetariko bat hizkuntza-jarrerak jokabideekin duten harremana aztertzea da, izan ere, “ez luke zentzurik izango jarrerak aztertzeak, hauek jokabidearen aurre-adierazle hain garrantzitsuak ez balira” (Gass eta Seiter, 1999:41 in Garrett, 2010:24). Ondorengo azpiatalean jokabide eta jarreraren arteko harreman horretan sakonduko da, lehenik eta behin; eta bigarrenik, hizkuntza-jarrerak hizkuntzen jabeakuntzan eta biziberritzean duten eragina aipatuko da.

Jarrerak, berez, gizarte-auzi ohikoenen kausa eta ondorio garrantzitsuena izan ohi dira eta, horrexegatik, jarrera horiek aldatzea proposatu izan da. Bide-orri honek gizarte psikologiaren arreta bereganatu zuen hasieratik eta beste esparru batzuetara

hedatu da azken hamarkadetan (Larrea, 2016:116). Hizkuntza-jarrerak aldatu daitezkeela aipatu dugun arren, hiztunen ikuspegi eta ideia horiek pertsonengan iraupen handikoak eta egonkorrak direla uste izan da gizarte psikologian (Reid-Collins, 2013:367). Kinka horretan, ikerlarien lana gizabanakoen jarrera horiek arakatzea da. Hartara, hizkuntza-jarrerak jokabidea behatuz iker litezkeela aipatzen du korrante batek eta jokabideari joera ebaluatiboa esaten diote horri (Eagly eta Chaiken, 2005:745 in Reid Collins, 2013:367).

Hizkuntzen egoeren atzean jarrerak daudela diosku Kasaresek (2017:142), beste edozein gai sozialen atzean dauden bezalatsu (berdintasuna, animalien eskubideak, klima aldaketa, etab.). Are gehiago, hainbat egilek hizkuntza-jarrerak jartzen dituzte hizkuntzen biziberritze prozesuen erdigunean eta, horrela, hizkuntzak biziberrigarriak diren jakiteko komunitatearen aldeko edo kontrako jarrerak oso garrantzitsuak dira (Bradley, 2001). Jakina, hizkuntzak biziberritzeko hitzunik irabazi behar ditu komunitate batek eta zentzu horretan “esan daiteke euskararen normalizazioa eta biziberritzearen etorkizuna hitzun berrien jarrera eta jokabideengan badagoela, neurri handian” (Ortega eta beste, 2013:153). O’Riagáin-ek, halaber, gehiengo eta gutxiengo taldeen hizkuntza-jarrerak funtsezkoak direla dio hizkuntza biziberritzeko estrategiak aldi berean onartu, bultzatu edo oztopatzeko (2008:329). Honenbestez, hizkuntza-politiketarako neurrien arrakastaren atzean komunitatearen jarrerak daudenez, beraien ikerketa ezinbestekoa da (Baker, 1992:21; Bell, 2013:399; eta Lasagabaster 2006:404 in Larrea, 2016:130).

Honen harira, Valencia eta Isasi egileek zioten (1992 in Zarraga eta beste, 2010:208) modu batean jokatzeko, atzetik zeuden jarrera horiek onartuak izan behar zirela. Hau honela, jarrera onargarriak izateko hainbat faktorek eragiten dute, esaterako, gizarte presioa, jarrerak portaera zehatzetan bihurtzeko zailtasunak, jokaera automatikoen garrantzia eta testuinguru fisikoaren eragina. Hizkuntza-jarrerekin lotura zuzena dute, halaber, ‘aitortutako hizkuntza praktikek’, izan ere, ‘pentsatzen denaren’ eta ‘egiten dela pensatzen denaren’ arteko alderaketak informazio esanguratsua eskaini dezake (ibid.).

Jokabidea *vis-a-vis* jarrera harreman horren inguruan agertu diren zalantzak kontuan hartuta¹⁴, Garrett-ek (2010:27) beste adiera bat proposatu zuen irtenbide bat

¹⁴ Ikus, esaterako, Fazio eta beste (2012) eta Eagly eta Chaiken (2005:28) in Larrea, 2016:122

eman nahian: jokabidezko intentzioak. Horrela, jokabidea zuzenean aztertu ordez, jokabide eta jarrera horietako testuinguru-aldagaiak ere kontutan hartzen dira jarreraren azterketaren abaroan. Garrantzitsua da jokabide eta jarreraren arteko harremanaren konplexutasuna azpimarratzea, Amorrortu eta besteren aburuz (2009:22), “hizkuntza baten aldeko jarrera aitortua eta interesa egonik ere erabilera ez [baita] ziurtatzen”.

3.3.5. Euskal Herriko herritarren hizkuntza-jarrerak

Hizkuntza-jarreraren azterketetan jorratutako ikergaiak direla eta, hizkuntza-jarreraren ikerketa hiru kategorietan oinarritzen da gaur egungo soziolinguistikan Crhováren arabera (2004 in Skrobot, 2014:283): a) hizkuntzaren inguruko epaiak aztergai dituen ikerketa; b) hiztun-komunitateek inguruko hizkuntza eta aldaera ezberdinak nola ikusten dituzten ikertzen duena; eta c) hizkuntza-politika eta plangintza edota hizkuntza-jokaeretikiko jarrerak aztertzen dituzten ikerketak.

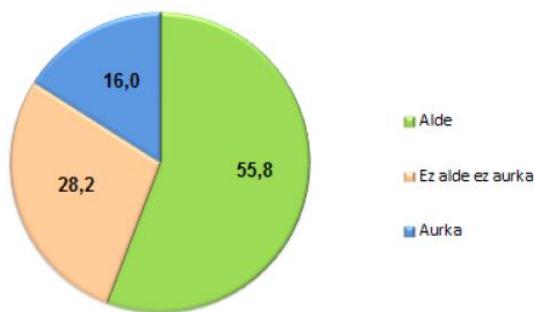
Hizkuntza-jarreraren azterketek, esan bezala, tradizio handia dute euskal soziolinguistikan ere. Horren ondorioz, ikerketa askoz osaturiko ondare akademiko aberatsa dugu, zeinek Euskal Herriko egoera soziolinguistikoaren inguruko jarrerak zeintzuk diren jakitea ahalbidetzen digun. Ondorengo atal honetan, tesi honetarako baliagarriak izango diren lan eta datu mamitsu batzuk partekatuko dira, betiere ikerketa honek premia batzuei aurre egiteko helburua duela argudiatzeko: herrigune ez-hain-euskaldunetan kokatutako eta aniztasuna dagoen D ereduko eskoletan dauden hizkuntza-jarreretan sakontzekoa.

Hizkuntza Politika Sailburuordetzak, Euskararen Erakunde Publikoak eta Euskarabideak batera burututako Inkesta Soziolinguistikoek datu-multzo baliagarria eskaintzen dute. Horrela, Euskal Herriko biztanleriaren % 55,8 da euskararen erabilera sustatzearen aldekoa (Eusko Jaurlaritza, 2017:10). Azpimarratzekoa da, edonola ere, 1991n % 47,5ekoa zela aldekotasun hori. Datu hori, aldiz, Euskal Herriko hiru egitura administratiboetan banatzen badugu, jabetuko gara EAEk duela aldekotasun handiena (biztanleen % 65 daude alde). Lurralde eta hirika datu hori bera aztertuz gero, ikusi daiteke Araban herritarren % 53,4 eta Gasteizen % 50,6 dagoela euskara sustatzearen alde, hurrenez hurren (ibid.). Euskal Herriko batez bestekotik beherago dago datu hori, baina lurralde eta hiri guztien sailkapena egingo balitz, erdi partean kokatzen dira Araba eta Gasteiz. Kontuan izan behar da, halaber, EAEko bigarren eremu soziolinguistikoan

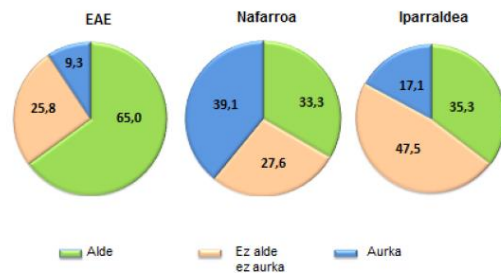
sartzen dela Gasteiz (Eusko Jaurlaritza, 2017), hau da, euskararen bigarren ezagutza baxuena duen udalerrri-multzoan.

Hori dela eta, Gasteiz (eta Araba) testuinguru soziolinguistiko bereizgarriak direla argudiatu genezake, euskara ofiziala den arren hizkuntzaren aldeko jarrerak ez direlako erabatekoak. Horrek, pentsa liteke, euskararen aldeko ekimenak (tartean eskola testuingurua) galgatu ditzake eta merezi du errealitate hau sakontasunez aztertzea.

Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrera.
Euskararen eremu osoa, 2016 (%)



Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrera,
erkidegoen arabera. Euskararen eremu osoa, 2016 (%)



Iturria: VI. Inkesta Soziolinguistikoa, 2016

18 eta 19. grafikoak. Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrera, euskararen eremu osoan (ezkerra) eta erkidegoen arabera (eskuina). Iturria: Eusko Jaurlaritza, 2017:29-30.

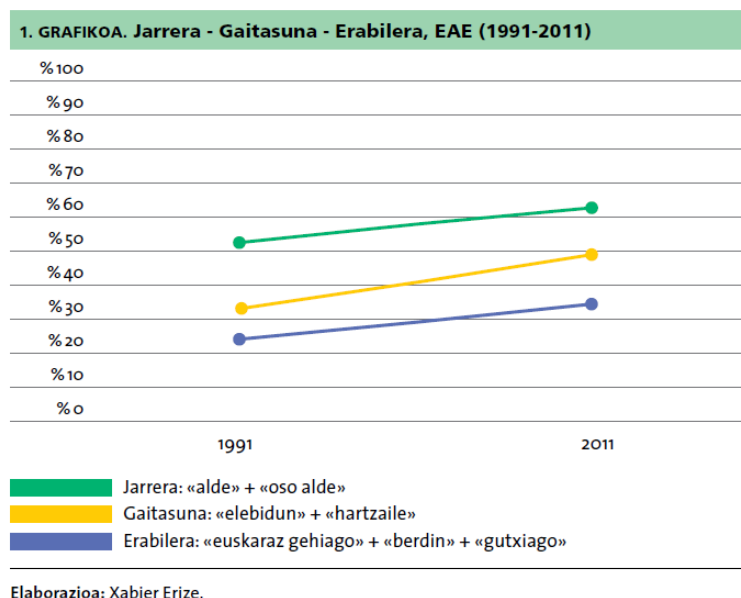
Edonola ere, esan beharra dago inkestatu hauen euskararekiko jarrerak euren hizkuntza-gaitasunarekin lotuta daudela. Izan ere, “euskararen erabilera sustatzearen alde azaltzen da euskaldunen % 85,3, euskaldun hartzaileen % 61,2 eta erdaldun elebakarren % 39” (Eusko Jaurlaritza, 2017:31). Bestalde, eta jarrera datuak adin-tarteetan banatuko bagenu, ez dago alde handirik talde aldekoenaren (25-34 adin-tartea, % 57,7) eta ez-hain-aldekoenaren artean (50-64 urte, % 54,6).

Aldeko eta kontrako jarreraren banaketa honi begira, Martinez de Lunak (2013) euskararen *framinga* nolakoa den aztertu zuen. *Framinga* “errealitatearen hautematea eta irudikapena gidatzen dituzten egitura kognitibo ezberdinek” osatzen dute (Martinez de Luna, 2013:14) eta bereziki baliagarria da euskararen inguruko jarrera eta ideologia taldeak zeintzuk diren aztertzeko. Hau honela, egileak euskararen inguruko bi *framing* zeudela ondorioztatu zuen: “framing aldarrikatzailea”, euskaltzale militante aktiboek defendatzen dutena, alde batetik; eta bestetik, “framing uzkurra”, euskararen biziberritzeari galgak jartzen dizkiona erresistentzia pasiboarekin. Honen aurrean, Martinez de Lunak *framing* berri baten premia dagoela adierazi zuen, zeinetan adostasun zabal batek ahalbidetutako jarrera- eta ideologia-helduleku indartsua egongo

den, euskararen biziberritzearen eta elkarbizitzaren mesedetan (Martinez de Luna, 2013:75-78).

Behin premia hori sumatuta, Eusko Jaurlaritzaren Hizkuntza Politika Sailburuordetzak, Prospekzio Soziologikoen Kabinetearekin batera, Euskararen Gaineko Oinarrizko Diskurtsoa (EGOD) egitasmoa jarri zuen abian. Lantalde honen helburua euskararen aldeko diskurtso partekatu baten zoru komuna kuantitatiboki zein zen aztertzea zen eta, horretarako, aldeko jarrera gehien pizten zuten gaiak zeintzuk ziren identifikatu zituzten. Ikerketa gauzatu ostean, egileen hipotesia bete zela ondorioztatu zen, hau da, “euskal gizartean badago[ela] diskurtso berri, partekatu eta ongi sustraituriko bat osatzeko aukera” (EGOD, 2015:17), nahiz eta euskararen biziberritzearekiko mesfidantza egon badagoen. Hau honela, gaur egun ere badago euskararen alde egiteko diskurtso partekatu garrantzitsu bat. Diskurtso honen lau ardatzak honakoak dira, EGOD txostenaren arabera (ibid.): “Hizkuntza eta hiztun guztiekiko errespetua”, “hizkuntzen balio pragmatikoa”, “euskararen sustapena” eta “aldarrikapenak”. Hau honela, lau ardatz hauek gurutzatzen diren eremu zabal hori du euskarak bere alde.

EGOD egitasmoak, halaber, egindako beste ekarpen azpimarragarria ikus daiteke beheko grafikoan.



20. grafikoa: Jarrera, gaitasuna eta erabileraren artean dagoen harremana. Iturria: EGOD, 2015:11.

1991tik 2011ra euskararen aldeko jarrera, euskararen ezagutza eta erabilerak egindako bilakaera aztertzen da bertan, eta garapen horretatik bi ondorio ateratzen dira. Lehenik eta behin, hiru aldagaiak hazten ari direla ikus liteke, eta hori, bere horretan aztertuta, berri baikorra da euskararen biziberritze prozesurako. Bigarrenik, beha liteke hiruen hazkundera modu proportzionalan lotuta dagoela. Irudia ikusirik, garrantzitsua da hiru elementuetan eragitea euskararen biziberritzea are gehiago bultzatu ahal izateko. Hau honela, sortzen den galdera honakoa da: jarrera da gaitasunaren sabaia eta gaitasuna erabilerarena? Edo alderantziz, erabileran dago oinarria? Ez dago bi galderentzako erantzun argirik, baina edonola ere, eskolan egiten den lana funtsezkoa da hiru aldagaietan eragiten duelako. Alde batetik, eskola-komunitatea, gizarteko sozializazio eta irakaskuntza fokua den heinean, gune egokia da gizarte batek hizkuntzekiko dituen jarrerak lantzeko. Bestalde, etxeko hizkuntza ezberdinak biltzen dituen D ereduko eskola-komunitatea euskararen biziberritzearen eragile gakoa den heinean, euskararen gaitasuna eta erabilera areagotzeko gune ezinbestekoa da.

2011tik hona, hala ere, hiru aztergaietako datuak aldatuz joan dira, bakoitza norabide batean: jarrerak eta ezagutzak gora egiten jarraitzen dute erritmo nahiko erregularrean (Eusko Jaurlaritza, 2016) eta, bien bitartean, erabilerak mantentzeko edo beheranzko joera txiki bat izan du (Soziolinguistika Klusterra, 2017). Datu hauek, ordea, ez dira berdin aldatu lurralde eta eremu soziolinguistiko guztietan eta Araba da erabileran gora egiten jarraitzen duenetako bat (ibid.). Ohartu bezala, datu soziolinguistikoak oso aldakorak dira, lurraldez lurralde eta esparruz esparru, eta mota guztietako ebidentziei erreparatu behar zaie aldaketa hauek ulertzen saiatzeko, baita hezkuntza esparruan ere.

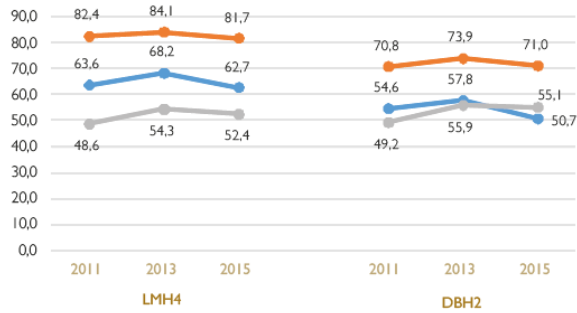
Behin datu hauek aztertuta, orain hezkuntza eta ikasleekin lotura duten hainbat datu partekatuko dira, labur-labur. Hasteko, Inkesta Soziolinguistikoaren emaitzetara itzuliko gara, galderen artean elkarrizketatuen umeentzako nahiago zen hezkuntza-eredua zein zen galdetzen baita. Euskal Herrian D eredua nahi zuten elkarrizketatuen % 57,6k bere seme-alabentzako, B eredua % 23,7k, A eredua % 6,9-k eta X eredua % 9,8k (Eusko Jaurlaritza, 2017:33). Hala ere, EAeko datuak bakarrik aztertuta, D eredua gurasoen % 69,3k nahiko lukete, B eredua % 23,6k, eta bukatzeko, A eta X ereduen batuketa % 6ra iristen da ozta-ozta. Horrek esan nahi du, hasteko, eredu elebidunen eskaera, hots, B eta D ereduena, % 92,9koa dela EAEn eta, beraz, erabateko nagusitasuna duela aukera honek; eta bukatzeko, gaur egungo matrikulazio datuen

gainetik kokatzen dela inkestetan D ereduaren aldeko jarreretan jasotakoa. Honenbestez, esan liteke eskolaren bitartez euskalduntzen duten ereduak hazkunderako tartea dutela oraindik ere, eta hori kontutan hartu beharreko aldagai garrantzitsua izan daiteke euskararen ezagutzak hazten jarraitzeko eta, ondorioz, euskararen biziberritzerako.

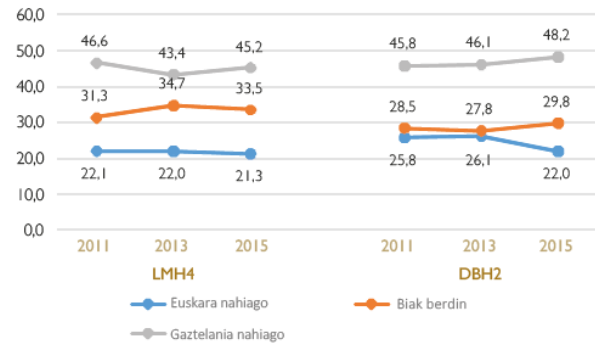
Honen harira, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-ereduen hautaketaren atzean zeuden arrazoiak aztertu zituzten Amorrortu eta Ortegak (2009). Lan horretan seme-alabak irakasteredu elebidunetan matrikulatzeko (edo ez) izandako arrazoiak aztertu nahi ziren eta ondorioak laburbiltzearen, “euskara beharrezko eta desiragarritzat” jotzen zen (ibid. 602), hein batean arrazoi instrumental eta integratzaile ugari dituelako erabaki horrek. Aipatzekoa da, gainera, D ereduaren matrikulatzeko arrazoiak oso ugariak direla (adib. etorkizunerako, umetan euskara errazago ikasten delako, integratzeko eta prestigiodun hizkuntza delako). Bestalde, elkarrizketatuen hizkuntza-profilaren arabera aldeak daude ereduaren hautuari dagokionez. Hautu horretan eragina dute, halaber, jaso ziren B eta D ereduaren aurkako jarrerak.

Bestalde, eta ikasleen hizkuntza-jarreraren inguruko emaitzak aztertuz, ARRUE txostenak ere datu garrantzitsuak eskaintzen ditu. Zehatzago esanda, EAEn ikasten diren hiru hizkuntzen artean gustukoena zeintzuk diren galdetzen zaie LH4 eta DBH2-ko ikasleei. Beheko bi grafiko hauen argitara, gaztelaniak du nagusitasuna eta, gainera, euskararekin alderatuta nagusitasun hau hedatzen ari da azken urteetan. Hori bai, gaztelania beheraka ari da azken-aurreko neurketatik hona. Era berean, ingelesak gutxika egin du gora eta, gorakada horri erreparatuz, DBH2-ko ikasleek dagoeneko nahiago dute ingelesa euskara baino. Izan ere, euskararen aldeko jarrerak 7,1 puntu jaitsi dira 2013tik 2015era. Halaber, eta 2011-2013 tartean igoera bat izan zuen arren, geroztik beheranzko bidean da euskararen aldeko jarrera maila guztietan.

14. GRAFIKOA: EUSKARA, GAZTELANIA ETA INGELESA GUSTUKO DITUZTEN (ASKO EDO NAHIKO BATUTA). LMH4. MAILAKO ETA DBH2. MAILAKO IKASLEAK, EAE, 2011-15 (%)



15. GRAFIKOA: EUSKARA ETA GAZTELANIA ZEIN GUSTUKOENA . LMH4. MAILAKO ETA DBH2. MAILAKO IKASLEAK, EAE, 2011-15 (%)



21 eta 22. grafikoak: Euskara, gaztelania eta ingelesa hizkuntzen artean gustukoena zein den, EAEko 2011-2015 bilakaera LMH4 eta DBH2 ikas-mailatan. Iturria: Soziolinguistika Klusterra, 2017:28-9. Oharra: 22. grafikoan kolore laranja gaztelania da, urdina euskara eta ingelesa grisa.

Beraz, kontuan izango dugu euskararekiko jarrerak aldaketak izaten ari direla. ARRUE ikerlanaren datuen argitara behinik behin, gaztelania eta ingelesa nahiago dituzte ikasleek, hauekiko jarrera positiboak igotzen ari baitira, eta euskararekikoak, berriz, jaisten.

EAEko jarreraren aniztasuna deskribatu da azpiatal honetan. Azalpen honek ahalbidetzen du aniztasun asko dagoen eskoletan ezberdintasunak aurreikustea kideen jarreretan eta, hain zuzen ere, alde horietan sakontzea da tesi honetako jarreraren azterketaren xedea. Betiere presente izan behar da jomuga hizkuntza-jarrera eta hizkuntza-gaitasun mailan eskola hauek dituzten indarguneak identifikatzea dela, ikuspegi apreziatiboa hartuta.

3.3.6. Hizkuntza-aniztasunarekiko jarrerak, hurbilpen bat

Aurreko azpiatalaren amaieran, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemako hiru hizkuntza ofizialen inguruko jarrerak partekatu dira. Bertako bi hizkuntza ofizialak eta eskolan irakasten d(ir)en atzerri hizkuntza(e)z gain, hizkuntza gehiago daude gaur egungo gizarte globalizatueta eta etorkin jatorriko hiritarrek ekarritako ‘beste hizkuntza’ horien belaunaldi arteko transmisioa ere arrisku egoeran dago sarri (Barquin, 2015; Skutnabb-Kangas, 2017). Lasagabasterren esanetan (2003:76), ugariak dira testuinguru honetan hizkuntza-jarrerak jorratzen dituzten aztergaiak, hala nola arraza eta gutxiengoekiko eta euren hizkuntzekiko jarrerak;

atzerriko hizkuntzekiko jarrerak eta honek ikaskuntza prozesuan duen eragina; ingelesa *lingua franca* izatearekiko jarrerak; eta klase sozial jakin batzuekiko eta hauek erabiltzen dituzten aldaera linguistikoekiko jarrerak.

Euskal Autonomia Erkidegoan hizkuntza aniztasuna geroz eta garrantzitsuagoa da, zer esanik ez ikasgeletan atzerritar jatorriko ikasleek etxean hitz egiten dituzten jatorrizko hizkuntza horiek guztiak kontuan hartzen badira. Hizkuntzak pertsonen arteko eta gizarteko dinamiken funtsezko elementuak diren arren, hizkuntza aniztasunaren ezagutza ez da berariaz landu ikastetxeetan (Baldaquí eta Junyent, 2013:40). Hizkuntza aniztasunaren didaktikaz ere mintzo dira hainbat egile, tartean Barrieras eta beste (2009:76), munduko hizkuntza aniztasunaren mantentzera bideratutako jarrera onen sorrera ere ahalbidetu baitezake ildo horrek. Hizkuntza aniztasuna kontuan hartu eta haren aldeko jarrera eta ezagutzak bideratzen dituzten didaktikek, besteak beste, oinarri hauek izango lituzkete (Candelier eta beste, 2013): pertsona irekiek hobeto ikasten dute eta errespetu gehiago dute aniztasunarekiko; eleaniztasuna osotasunean aztertzen dute; gaitasun linguistiko eta metalinguistikoez mintzo dira; ikasle guztientzako prestatuta dago, izan etorkin jatorriko edo ez; hizkuntzak ikuspegi kultural zabal batetatik lantzen dituzte; eta hizkuntzen kudeaketa oinarri duen eleaniztasunerantz pausuak ematen ditu.

Euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, Euskal Autonomia Erkidegoko familia ugari beste hizkuntza batzuk erabiltzen dituzte euren egunerokoan. Izan ere, 90eko hamarkadaz geroztik mundu osotik etorritako pertsona migratzaileek aniztasunaren aniztasuna ekarri dute, Vertovec-en ikuspegiari jarraiki (2007:1025). Aniztasun horren barruan era guztietako ezberdintasunak daude: jatorria, bizi-baldintzak, testuingurua, biografiak eta hizkuntza-gaitasunak, besteak beste (Llompert, 2016:12).

Aniztasun hau, nola ez, eskolan ere islatzen da eta, horregatik, immigrazioa, kohesioa eta hizkuntzaren arteko harremanaren inguruan hausnartzeko erronka eta aukera dago eskolan (Serra, 2010 in Huguet eta Janés, 2013:400). Erronka hau, ordea, hezkuntza-sistema osoarena da eta eragile guztien arteko koordinazioa eskatzen du (Huguet eta Janés, 2013:401). Ikasle askok, eskolaz kanpoko indarren eraginarengatik, estereotipatutako jarrerak eramaten dituzte eskolara eta, aldi berean, eskola izan daiteke jarrera estereotipatu horiek egonkortu edo moldatzeko eragile-gakoa (Coelho, 2016:195).

Izan ere, ikasleek hizkuntzekiko jarrera onak badituzte, hizkuntza horiek ikasi eta mantentzea ahalbidetu daiteke, baita norberaren etxeko hizkuntzen kasuan ere (Coelho, Oller eta Serra, 2013 in Barquin, 2015:451). Are gehiago, hizkuntza guztiekiko onarpena eta errespetua sustatzen den eskola-giro batean, hizkuntza aniztasunaren aintzatespen horrek ikasleen hizkuntza-nortasuna eta autoestimua indartzea ekar lezake (Barquin, 2009) eta, azken finean, familien arteko harremana hobetzea (Barquin, 2015:446). Beste muturrean, hizkuntza-aniztasunarekiko jarrera txarrek hizkuntza-galera eta eskola-errendimendu eta kohesio baxua dakarte berarekin (García Sevilla eta García Higón, 2018:211). Honen aurrean, erronka "hizkuntza eta kultura aniztasunean eta horretarako irakastea" litzateke (Noguerol, d.g.:4).

Europar, 1977/486 Gidarauaz geroztik, ikasle-etorkinak eskolatzeko orientabidea harrera eta jatorrizko hizkuntza eta kulturak lantzeko eta ikasteko eskakizuna izan da (Etxeberria, 2004), orientabide honen aplikazioa herrialdez herrialde ezberdina den arren (Ibarraran, Lasagabaster eta Sierra, 2008:327).

Euskal Herria bezalako lurraldeetan, berezko hizkuntza gutxitu, hizkuntza hedatzaile, atzerriko hizkuntza nagusi eta etorkin jatorriko herritarren hizkuntzak dituen testuinguru batean, beharrezkoa da bertako eta atzeritar jatorriko ikasle eta gurasoen jarrerak aztertzea (Ibarraran, Lasagabaster eta Sierra, 2008:329).

Euskal Herritar jatorriko ikasle eta gurasoen kasuan ezin liteke esan talde homogeen bat denik, izan ere, bertako herritarrek euskararekiko, immigrazioarekiko eta hizkuntza aniztasunarekiko jarrera oso ezberdinak dituztela erakutsi digute hainbat lanek (tartean Amorrortu eta beste, 2009; Fouassier, 2017 eta ARRUE, 2021). Ezberdintasun hori eragiten duten faktoreetako batzuk dira, besteak beste, lehen hizkuntza, egoera sozioekonomikoa, maila soziokulturala eta kokapen ideologikoa.

Etorkin-jatorriko ikasleen kasuan, bi faktore nagusi izan litezke euren hizkuntza-jarrerak zizelkatzen dituztenak (Lasagabaster, 2003:75): harrera-gizartera heldu baino lehen zituzten hizkuntza-jarrerak, alde batetik, eta bestetik, bertara iritsi ondorengo gizarteratzea, batez ere umeen eskolan, helduentzako lantokian, komunitatearen baitan eta eguneroko bizitzan. Hau honela, hizkuntza-ukipena dagoen egoeretan garrantzia handia hartu dute etorkinen hizkuntza-jarrerak ezagutzeko ikerketek. Izan ere, bertakoen eta etorkin-jatorrikoen hizkuntzekiko ditugun jarrerak aztertuz, informazio esanguratsua lor liteke eta modu horretan gizartearen kohesiorako baldintzak ezagutu litezke

(Lasagabaster, 2003:404). Esaterako, Larreak, bere tesian (2014), etorkinek euren jatorrizko hizkuntza gutxituarekiko zituzten jarrerak harrera-gizarteko hizkuntza gutxituarekiko jarrerekin ez zutela beti bat egiten ondorioztatu zuen. Horrek hizkuntza-jarrerak aurreikusteko zailak izan daitezkeela eta, horrenbestez, arretaz aztertu beharra dagoela iradoki dezake.

Euskal Herriko eleaniztasunaren inguruko datuei erreparatuko diegu jarraian, Rojo, Madariaga eta Huguet-en lanetan jasotakoak (2010), zehazki. Ikerketa honetan Euskal Autonomia Erkidegoko hainbat hirigunetako (Gasteiz, tartean) “bertako” gazte eta gazte “etorkinen” hizkuntza-jarrerak aztertu zituzten, besteak beste. Beheko taula honetan ikus daitezke euskara, gaztelania eta etorkin jatorriko ikasleen hizkuntzekiko jarrerak nolakoak diren. Bertakoek dituzte euskararekiko jarrera aldekoenak, eta etorkinek, berriz, gaztelania eta etorkinen H1 hizkuntzekiko aldekoenak. Oro har, aurkako jarrerak oso murrizak dira, hein batean jarrera neutroak maiz agertzen direlako. Hala ere, euskararen kasuan polarizazio handiagoa nabari da, bertakoak oso alde azaltzen direlako eta, etorkinek, berriz, aurkakotasun gehiago adierazten dutelako. Dena dela, kontuan hartu behar da ikerketa hau A, B eta D ereduko ikasleekin egin zela.

Euskara	Bertakoak	Alde	70,3
		Neutroak	25,6
		Aurka	4,1
	Etorkinak	Alde	41,2
		Neutroak	44
		Aurka	14,8
Gaztelania	Bertakoak	Alde	36,7
		Neutroak	54,6
		Aurka	8,7
	Etorkinak	Alde	62,6
		Neutroak	37,4
		Aurka	0
Etorkinen H1	Bertakoak	Alde	41
		Neutroak	53,1
		Aurka	5,9
	Etorkinak	Alde	57,7
		Neutroak	40,7
		Aurka	1,6

4. taula: EAEko hiriguneetako gazte autoktono eta etorkinen hizkuntza-jarrerak. Iturria: Rojo, Madariaga eta Huguet, 2010:43.

Honenbestez, euskararekiko nolabaiteko errefusa sumatu daiteke eredu guztietan matrikulatutako etorkin jatorriko ikasle batzuen artean, hizkuntza zail eta aspergarria dela uste baitute eta ez diotelako erabilgarritasunik ikusten (Fouassier, 2017:75). Hala

ere, azpimarratu behar da familia hauetan euskararekiko mesfidantza jarreratik aldeko jarrera izatera igarotzen direla EAEn geroz eta urte gehiago igaro ahala (Fouassier, 2017:98). Era berean, esan beharra dago gizarte-talde honetako kideen kasuan, hiru aldagaik euskararen aldeko jarrera izaten laguntzen dutela, hots, familiaren maila sozioprofesionala, maila soziokulturala eta seme-alabek ikasten duten hezkuntza-eredua (Rojo, Madariaga eta Huguet, 2010:56).

Hizkuntza aniztasunarekiko jarreraren azpiatalean azaldu dena osatzeko, ikusi da, oro har, eleaniztasunerako oinarri nahikoak egon badaudela Euskal Autonomia Erkidegoan. Edonola ere, Rojo, Madariaga eta Huguet-en lanak egoera baikorra aurkezten duen arren, ARRUEk erakutsitako euskararen onarpen falta horretan sakondu nahiko genuke eta, horretarako, komunitateko partaideen iritziak jasotzeko beharra ikusten da, hizkuntza-jarrera eta jokabideei buruzko azalpen zehatzagoak bilatzeko asmoz. Horretan guztian oinarrituz, laugarren kapituluan partekatuko da zein bitarteko enpiriko erabiliko diren helburu horiek lortzeko.

3.4 AHOZKO IPUIN KONTAKETA HIZKUNTZA IKASKUNTZAREN AZTERKETARAKO

Tesi honen helburu nagusietako bat testuinguru erdaldunetan profil ezberdinetako ikasleak D ereduan elkarrekin hezten dituzten eskoletan euskararen ikaskuntzari dagokionez egiten dituzten lorpenak ezagutzea da. Zehazkiago esanda, ikasleen euskara ikaskuntzaren maila ezagutu nahi da, ikasle hauek ahozko ipuin kontaketa lotuta dauden gaitasunen azterketa eginez. Eusko Jaurlaritzaren Ebaluazio Diagnostikoak berak ez du ahozko gaitasunen inguruko ebaluaziorik egiten, nahiz eta ahozkoaren ebaluazioa ikastetxean egiteko bestelako baliabideak sustatu izan diren (Lascano eta Manterola, 2021:165). Horregatik, ELEBILAB ikertaldeak eraikitako metodologia aukeratu da tesi honetan ikasleen ahozko gaitasuna aztertzeko, dagoeneko Euskal Herrian hainbat testuingurutan frogatu eta ikerketarako baliozkotu dena¹⁵. Ahozko kontaketa gaitasunen datu zehatzak jaso eta aztertzerakoan, beraz, ELEBILAB-en dispositiboarekin egindako ikerketen lan-ildo eta emaitzetara lotuko gara bereziki.

¹⁵ Ikus, besteak beste, honako lan hauek: Beloki, Idiazabal eta Manterola, 2005; Almgren, Idiazabal eta Manterola, 2009; Garcia-Azkoaga, Idiazabal, eta Larringan, 2009; Manterola, 2010; García-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015; Lascano, 2016; Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b.

Hau honela, 3.4. atal honen lehenengo azpiatalean ipuin kontaketa jardungo da, psikolinguistika eta didaktikan maiz erabilitako generoa eta hizkuntza behatzeko baliabidea dena. Bigarrenik, ipuinen kontaketarako gaitasunen jabekuntza-aroak deskribatuko dira, psikolinguistikako hizkuntza jabekuntzaren azterketetako lanek ondorioztatutakoa labur ekarriz. Hirugarrenik, euskararen jabekuntzaren arloan eta ELEBILAB ikertaldeak eraikitako *Mattin Zaku* ipuinaz osatutako dispositiboa aurkeztuko da, gure ikerketarako egin ditugun aukerak eta moldaketak aipatuz eta erreferentzia bezala erabiliko diren datuak aurkeztuz. Bukatzeko, ahozko gaitasunaren azterketan txertatu dugun aztergai batean sakonduko dugu, hots, auto-zuzenketak.

3.4.1. Ipuin-kontakteta: hizkuntzen jabekuntza aztertzeko baliabidea

Ikasleen gaitasuna aztertzeko ipuin kontakteta erabiltzearen atzean dauden arrazoiak azalduko dira jarraian. Gorago esan dugun moduan euskara-gaztelania/frantsesa haur elebidunen gaitasuna aztertzeko baliagarri gertatu den baliabide teoriko-metodologikoa geure egin ditugu (Manterola 2013; Lascano 2016). Testu ikuspegia hartzen da ikerketa hauetan eta, ondorioz, ipuin generoari dagozkion testu osoen ekoizpena da ikasleen gaitasuna aztertzeko erabiltzen den azter-unitatea. Adierazpideari dagokionez, ahozko modalitatean egiten dira ikerketa hauek, nahiz eta bide hau ireki zuten ikuspegi teoriko bereko ikerketak haur elebidunengan idatzizko ipuinei lotuta ageri zaizkigun maiz (Ocio, 1998; Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2010).

Lehenik eta behin, azal dezagun zer dela eta hartzen den testu ikuspegia, testu-generoa ardatz hartuta, ikasleen gaitasunen azterketarako. Mintzairaren funtzionamenduari begiratuta testuak gizakiei edozein hizkuntza ekintzatan parte-hartzea ahalbidetzen dizkieten baliabideak dira, mintza jardueraren emaitza (Bronckart, 1996). Testua hizkuntza entitate edo produktu material enpirikoa da, ez da guztiz linguistikoa den zerbait, eta komunikazio esparruan koka liteke (Diaz de Gereñu, Idiazabal eta Larringan, 2020:198).

Jakina denez, testuen aniztasuna handia da; komunikazio ekintza horien helburuen, komunikazio egoera zehatz batean dauden partehartzaile kopuruaren, hauen ezaugarri sozialen edo gertatzen diren leku fisiko eta sozialen arabera. Hain justu, giza jarduerak anitzak direlako dira mintza jarduerak ere anitzak. Hau honela, aniztasun hau guztia testuetan ere islatuko da, testuetan gauzatzen baitira mintzaira jarduerak. Hartara,

testu-mota ezberdinak sortzen dira eta testu mota ezberdin hauek dira, hain zuzen ere, testu generoak (Manterola, 2011:123).

Bronckart eta Dolz-ek (1999/2007:160) horrela definitzen dituzte testu-generoak:

“testu-generoak —elkarrizketa, eztabaida, etab.— tresna semiotiko konplexuak dira, eragileei hitzezko ekintza jakin batzuk egiteko eta ahoz adierazten ikasteko aukera ematen dietenak. Azken batean, komunikazio-egoera desberdinetan hitz egiteko tresnez jabetzea.”

Generoak “gizataldeetan erabileraren erabileraz gehiago edo gutxiago egonkortzen joan diren objektu sozio-historikoak dira, aktore sozialek gutxi-asko ezagutzen eta menderatzen dituztenak” (Rosat, 1998 in Manterola, 2011:144). Generoek, horrenbestez, testu-mota ugari izan ditzakete bere baitan, eta genero beraren parte izateko bete beharreko baldintza nagusiak dira eduki-mota, egitura komunikatiboa eta hizkuntza unitateen konfigurazioa (Bronckart, 1996). Testu-generoen esparru hedadura izugarri zabala da:

"Genero diskurtsiboen aberastasuna eta aniztasuna izugarria da, giza jardueraren aukerak agortezinak direlako eta praxiaren esfera bakoitzean genero diskurtsiboen erreperitorio oso bat dagoelako, esfera bera garatu eta zaildu ahala bereizten eta hazten dena" (Bakhtin, 1982:248).

Jabekuntzaren ikuspegitik, Martínez-Antequera, Dalouh eta Soriano-Ayalak (2020:6) ondorioztatu dute ipuinek, testu genero bezala, ikasleen formakuntzan garrantzia izugarria dutela, ezagutza errepresentazio batetik esperientzia bat izatera pasatzea ahalbidetzen dutelako, hau da, ezagutza hori bereganatzeko baliabidea delako (Acaso, 2014:17 in Martínez-Antequera, Dalouh eta Soriano-Ayala, 2020:6). Hizkuntzaren alorrari berariaz dagokionez, ipuina, hain justu, bere eduki, hizkuntza-egitura eta hiztegiarengatik hizkuntza-gaitasunen jabekuntzarako funtsezko tresna da, Martínez-Antequera eta bestek dioten moduan (2020:8).

Ipuina, azken finean, narrazio ekintzaren generoetako bat da, eta tesi honetako mintzaira alderdiei erreparatzeko erreminta eraginkorra dela erakutsi da (Manterola, 2011; Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b:31). Izan ere, ipuin kontaketa komunikazio eta praktika linguistiko bereizgarria da, elkarrekintzan gertatzen dena eta gozamenerako egina (Larringan, 1992).

Laburtuz, esan genezake ipuina honako hau dela: “testu-generoa edo hizkuntza bidez gauzatzen den praktika soziala, komunikazio- eta interakzio-egoera aldetik ezaugarri bereziduna eta gizartean hedatua, tradizioduna. Eta, gainera, izaera ludiko-artistiko-estetiko nabarmena duena” (Beloki eta Manterola, 2007:199).

Testua eta testu generoak hizkuntza erabileran trebatzeko tresnak direla kontuan hartuz (Manterola, Diaz de Gereñu eta Almgren, 2021:30) egin da, beraz, eskolako eremuan aztertu gura diren ikasleen hizkuntza gaitasunarekiko gure hurbilketa. Testu-generoen bidezko lanketa eginez baliabide eta egoera/zeregin komunikatibo zehatzago, baliagarriago eta esanguratsuagoak eskaintzen zaizkio ikasleari (Wirthner, 2006). Izan ere, haurrak hizkuntza behar du jarduera sozialetan parte hartzeko eta, are gehiago, jarduera horietan berezkoak diren testu-generoak erabiltzen jakitea funtsezkoa da (Dolz-Mestre eta Schneuwly, 1998).

Halaber, komunikazioaren unitate funtzionala eta ekintza linguistikoa ahalbidetzen duen oinarritzko unitatea da testu generoa (Dolz eta Gagnon, 2010:509). Ikaslea komunikazioan eta hizkuntzaren forman oinarritzea ahalbidetzen da, komunikazio egoeren berezitasunez jabetu eta testu egitura eta hizkuntza-formak identifikatzen dituztelako (Manterola, Diaz de Gereñu eta Almgren, 2021:30). Hau honela, ahozkoaren irakaskuntzan, idatzizkoan bezalatsu, ipuina testu-generoa erreminta garrantzitsua da (“mega-erremintak” Dolz-Mestre eta Schneuwlyren hitzetan -1998:65 in Diaz de Gereñu, Idiazabal eta Larringan, 2020:200).

3.4.2. Narrazio gaitasunen garapena haurrengan zenbait ikerketen argitara

Psikolinguistika ikerketen bidez, haurrak indibidualki ikertu eta hizkuntza jabekuntzaren aroak deskribatu izan dira hizkuntzaren atal ezberdinak aztertuz (esaterako, lexikoa, aditz denborak, etab.). Hau honela, azpiatal honetan kontaketa gaitasunen ikaskuntzaren inguruko zertzelada orokor batzuk partekatuko dira, bereziki 10-11 urte arteko haurren datuei arreta eskainiz, hori baita tesian aztertutako laginaren adin-tartea. Ohar bezala, hizkuntza nagusien jabekuntza arreta nabarmen handiagoz ikertu du literaturak eta ikerketa horietako batzuk azalduko dira jarraian. Dena dela, ezin da ahanzi tesi honen ardatza euskara dela, hizkuntza gutxitua berau, eta zaurgarritasun horrek berezitasun batzuk dakartzala bere ikaskuntza prozesuan.

Aurretik, nolana ere, garapenaren aro garrantzitsuenak aipatuko dira, hau da, 2 urterekin hasi eta 10 urte bete arte. Adin-tarte bakoitzean umeengan egiaztatutako aurrerapen batzuen berri emango da, betiere ipuin kontaketa oinarritutako ikerketetatik eratorri ditzakegunak.

Egile ezberdinen arabera, narrazio testuen jabeakuntza prozesua nahiko goiz hasten dela baieztatu da. 2 urteren inguruan haurrak gai dira nolabaiteko kontaketa bat egiteko, aditza iraganean erabiliz eta normalean helduago batekin elkarreaginean. 3 urteren inguruan haurrak “protokontaktak” egiten hasten direla ikusi da (Perroni, 1993 in Manterola, 2011:154), helduekin batera gauzatzen den dialogizazio prozesu batean. 5 urtetik aurrera, ordea, Serra eta besteek (2000:520) haurra dialogismotik monologismora pasatzen dela behatu zuten eta, gainera, geroz eta gaitasun gehiago duela kontaketa berak bakarrik burutu ahal izateko. Ikasketa prozesu horretan helduek izan dezaketen aldarnatze-ardura funtsezkoa dela ondorioztatu zuten lan honetan (ibid. 527), helduaren laguntzarekin osatutako eredu on batek azkartu egin dezakeelako ikasketa prozesu hori.

Bestalde, 5 eta 8 urte artean hizkuntza gaitasunetan gertatutako garapenaren bilakaera esanguratsuak kontuan hartuz, narrazioek gero eta egitura narratibo osatuagoa izan dezakete adinean aurrera joan ahala. Hala ere, egitura narratibo osoak ikusteko 5-7 urtera arte itxaron behar da eta batzuetan baita bederatzigarren urtera arte ere, Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringanek egiaztatu duten moduan (2015:5).

Era berean, 5 urterekin egoera, pertsonaia eta ekintzen orainaldiko deskribapena ere egiten dela eta hortik umeak iraganaren narrazio kohesionatura pasatzen direla baieztatu dute hainbat egilek (Bamberg, 1987; Berman eta Slobin, 1994; Hickmann, 2001 in Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:5).

Halaber, 5 urterekin behatzen den ekintzen alborakuntzatik diskurtsibizatutako antolatzaileen bitartez sortutako kausa-kateez osatutako trama narratibora pasatu daitezke 8 urterekin, zenbait lanetan aurkitu den moduan (De Weck, 2005; Berman eta Slobin, 1994; Rosat, 1998 in Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:5).

Horretaz gain, eta pertsonaien aurkezpenari dagokionez, 5-6 urte dituztenean erakutsi da ez direla pertsonaiak testuinguratu eta ezaugarritzen (“forma ahula” deritzona), baina 9-11 urte bitarte horretarako, ordea, “forma indartsua” erabiltzen

dutela jaso da (De Weck, 2005; Bamberg, 1987; Garcia-Azkoaga eta Idiazabal, 2003 in Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:5).

Aitzitik, 5 urteko haurrek sekuentzia eta ekintza “biluzi” eta asertiboak erabiltzen dituztela egiaztatu dute hainbat egilek (Shiro, 2003 in Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:5). Edonola ere, hurrengo urteetan sekuentziak komentatzen, kualifikatu eta ebaluatzen, modalizatzen eta beste ahots enuntziatibo batzuekin aberasten hasten dira, lan horietan ondorioztatu duten bezala.

Halaber, eta Serra eta besteren aurkikuntzen arabera (2000:521), 9 urte betetzerako haurrak gai dira, ekintzez gain, egoerak xehetasunekin deskribatu eta sentimenduak narrazioetan islatzeko (Serra eta beste, 2000:521). Ondoren, 9-10 urte inguruan haurrak kontaketa ekintzak plano ezberdinetan kokatzen hasi daitezke (Manterola, 2011), eta 10 urte dituztenerako ipuina jada ez da ekintzen segida hutsa, horren ordez pasarteen antolakuntza, ekintzen hierarkia eta narrazioaren egitura-faseak ezberdintzen baitituzte (Serra eta beste, 2000:521).

Hau honela, 10 urte dituztenerako umeen narrazioetarako autonomia garatuta egoten dela ondorioztatu dute goian aipatutako lanek. Ondorioz, esan liteke ebidentzia ugari dagoela adin horretarako aipatu ditugun narrazio-gaitasun horietan gertatutako garapena finkatu dela baieztatuzko (Garcia-Azkoaga, Larringan eta Idiazabal, 2015:2). Beti ere, kontuan izan behar da garapen hau argiago ikusten dela ikasleen lehen hizkuntza denean, H2 izan daitezkeen ikaste maila ezberdinetan baino.

3.4.3. 11 urteko haurren euskarazko ipuin kontaketa hainbat adierazle

Lindholm-Leary eta Geneseeeren esanetan (2014:176), hizkuntza handietarako prestatuta dauden hizkuntza gaitasuna ikertzeko azterketak ez dira guztiz egokitzen hizkuntza gutxituen ezaugarrietara. Ikerketen irizpide eta diseinuan dagoen aldeaz gain, ikasleen hizkuntza emaitzak estatistika makroez haratago gutxitan ikertu direla gehitu behar da (ibid.). Honen harira, Euskal Autonomia Erkidegoko Ebaluazio Diagnostikoetan datu estatistikoak biltzeko joera egon izan da, baina lan-molde honek ikasleen diskurtso gaitasunen jabekuntza azaltzeko zailtasunak ditu (Lascano eta Manterola, 2021:165). ISEI-IVEI-ko Ebaluazio Diagnostikoetan (2015, 2018 eta 2021, adib.) eremu soziolinguistiko erdaldunetako D eredu publikoetako ikastetxeetako

ikasleen euskara gaitasuna baxuagoa dela erakutsi da, baina horrek ez du ikasleen gaitasuna zehaztasunez ulertzea ahalbidetzen.

Hau honela, euskara (hizkuntza gutxitua) eta gaztelaniaren (hizkuntza handia) jabekuntzaren ikerketa-esparrua osatzeko diseinatu zen *Mattin Zaku/Centellita*¹⁶ ikerketa 2002an, Itziar Idiazabalen zuzendaritzapean. Ondoren, eta Jon Casenaverekin elkarlanean, Ipar Euskal Herriko haur euskaldunen hizkuntza jabekuntza aztertzeko *Étincelle* frantsesezko bertsioa garatu zen, bereziki Lascanoren tesian gauzatu zena (ikus Lascano, 2016; Lascano eta Manterola, 2021).

“ikerketa hauek ahozko hizkuntzaren erabileran jarri dute fokua eta horixe bera litzateke beste interesgune nabarmen bat, euskararen ahozko erabileraren dimentsio eta inpaktu soziolinguistiko eta didaktikoak kontuan hartuta” (Lascano eta Manterola, 2021:165).

Hizkuntza gaitasunen azterketarako ipuina hautatu izana bi arrazoi nagusiri lotuta dago: “batetik, hizkuntzalaritzan eta psikolinguistikan haurren gaitasunak aztertzeko gehien landu den testu-generoa delako, eta, bestetik, adin honetako haur edo ikasleentzat batere arrotza ez den jarduera delako” (Beloki, Idiazabal eta Manterola, 2005). Hau kontutan hartuta, ipuinak erabiltzen zituen ikerketa-dispositibo hori ataza komunikatibo esanguratsua izatea bilatu zen hasieratik eta, ondorioz, ikasleek dagoeneko eskuratuta dauzkaten gaitasunik osoena ekoitzaraztea bideratzea.

Mattin Zaku ipuina ahozko hizkuntza gaitasunak aztertzeko dispositiboa bi hamarkada luzez erabili ostean, datu ugari sortu dira ikaskuntza-baldintza ezberdinetan elebitasunean eta eleaniztasunean gertatzen den hizkuntzaren garapenari buruz. Horrela, jarraian ikerketa hauen ezaugarri orokor batzuk aipatuko ditugu. Lehenik eta behin, luzerako ikerketak burutu izan dira Hego Euskal Herrian, izan ere, 5, 8 eta 11 urterekin eginkizun berbera nola burutu duten ikertu da, euskara H1 eta H2 izanda, eta testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan, are kontrajarrietan ere. Iparraldeko haurren kasuan, berriz, burututako ikerketa transbertsala izan zen, alegia, hiru adin horietako ume ezberdinen kontaktak aztertu ziren (Lascano eta Manterola, 2021).

¹⁶ *Mattin Zaku/Centellita* idazten da biak batera erabili izan direlako kasu gehienetan. Dena dela, tesi honetan *Mattin Zakuren* azterketa soilik egiten da eta arrazoi horregatik maiz *Mattin Zaku* soilik aipatuko dugu.

Bigarrenik, euskarazko eta gaztelania/frantsesezko hizkuntza gaitasuna aztertzeko oso egitura antzekoa duten bi ipuin erabili izan dira, hots, *Mattin Zaku* euskararen kasuan eta *Centellita/Étincelle* erdaren kasuan¹⁷.

Hirugarrenik, egoera soziolinguistiko ezberdinetako haurrak aztertu izan dira, besteak beste, Lizarra, Gasteiz eta Miarritze testuinguru erdaldunean eta Zumaia, Segura eta Hazparne gune euskaldunean. Laugarrenik, aztertutako ikasleentzat euskara eta gaztelania/frantsesa zen beraien H1 zein H2.

Bosgarrenik eta bukatzeko, azterketa hauen bitartez hizkuntzaren esparru ugari ikertu dira, besteak beste, ipuinen luzera¹⁸, eduki tematikoaren osaera¹⁹, narratzaileko autonomia²⁰, konexioa²¹, izen eta aditz kohesioa²², aditzen ekoizpena²³ eta konexioa eta testu antolatzaileak²⁴. Horretaz gain, testuinguru soziolinguistiko ezberdinetako²⁵ eta testuinguru erdaldunetako²⁶ etorkin jatorriko ikasleei egindako azterketak ere badaude eskuragarri.

Urte hauetan adin, jatorri, etxeko hizkuntza eta gune soziolinguistiko ezberdinetako umeen narratzaileak biltzen joan da ELEBILAB ikerketa-taldea eta ahozko gaitasunen inguruko alor ugari aztertu dira. Jarraian eskuragarri ditugun 11 urteko ikasleen hizkuntza gaitasunaren inguruko datu batzuk partekatuko dira, α eta β eskoletan jasotako emaitzekin konparagarriak diren erreferentzia bezala erabiltzeko. 11 urteko haur elebidunen ipuinen iraupena eta hitz kopurua, kontaktarako autonomia,

¹⁷ ikus 15. Eranskinetik 21. eranskinera ipuin hauen informazio gehiago izateko

¹⁸ Ikus Almgren, Idiazabal eta Manterola (2009); Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2009)

¹⁹ Ikus Beloki, Idiazabal eta Manterola (2005); Almgren, Idiazabal eta Manterola (2009); Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2009); Manterola (2011); García-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2015); Lascano eta Manterola (2021)

²⁰ Ikus Manterola (2011); Lascano eta Manterola (2021)

²¹ Ikus Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2008); Manterola (2011); Lascano eta Manterola (2021)

²² Ikus Manterola (2011); Manterola (2013)

²³ Ikus Ezeizabarrena, Manterola eta Beloki (2009); Almgren, Idiazabal eta Manterola (2009); García-Azkoaga eta Diaz de Gereñu (2016a)

²⁴ Ikus Manterola (2011) eta Lascano (2016)

²⁵ Ikus Manterola eta Lardizabal (2009)

²⁶ Ikus Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga (2016b)

narrazioen makro-egitura eta testu antolatzaileen erabilera hartuko dira aintzat egin diren ikerketa guztien emaitzen artean.

Ekarriko den lehen aztergai esanguratsua narrazioen hitz kopurua eta iraupena da. Manterolak erakutsi duenez (2011) hitz kopurua eta iraupena narrazioen itxura deskribatzeko adierazle interesgarriak dira, ekoizpenen kalitatearen inguruko orokortzerik egiteko biderik ematen ez duen arren. Haurrak, txikiagoa denean, kontaketa luzeagoak egiteko joera du, berau burutzeko hitz kopuru baxua erabiliz. Oraindik zehaztasun eta aberastasuna falta zaio kontaketa egiterako orduan eta isilune eta saiakera ugari behar izaten ditu (Manterola, 2011:225).

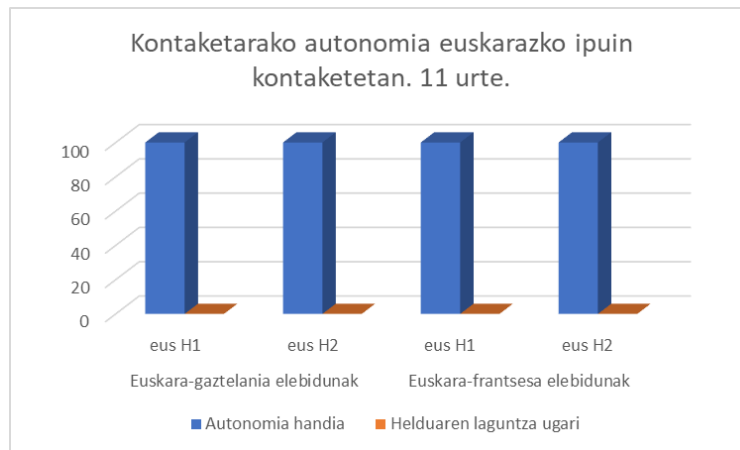
Beheko taulan Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2015:9) egileen lanean jasotakoa partekatu da, lehen hizkuntza eta testuinguru soziolinguistiko ezberdinak zituzten 11 urteko hurrekin eskuratutakoaz. Beheko taulan ikus daitekeen moduan, aldeak daude ipuin batetik bestera, kontaketa luzeenak 515 hitz erabiltzen dituelako eta, motzenak, berriz, 282 hitz. Batez besteko kopurua, aldiz 373 hitzekoa izan da eta iraupena, bestalde, 2'87"-koa. Beste adin batzuetako haurren narrazioetako datuekin konparatuta, erabilitako hitz kopuruak gora egiten du urtez urte, eta iraupenak, berriz, gorabeherak izaten ditu. Izan ere, zalantza gutxiago dituzte hitz egokia aukeratzeko orduan, trama hobeto menperatzen dute eta diskurtso interaktiboan erraztasunez moldatzen dira. Hala ere, kasuen azterketa tentuz begiratu beharra dago.

11 urte	Batazbeste	Luzeena	Motzena
Hitz kopurua / ipuineko	373	515	282
Iraupena	2'87"		

5. taula: "Ipuin bera 5, 8 eta 11 urterekin" ikerketako euskarazko narrazioen hitz kopuru eta iraupena, 11 urteko haurrena. Iturria: Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:9, egileak moldatuta.

Bigarrenik, kontaketarako autonomia izango dugu hizpide. Esan den moduan, hurrek kontaketa osatzen duten ekintzak bere osotasunean eta bere kabuz kontatzeko gaitasunak hizkuntza-ikaskuntzaren garapen prozesua irudika dezake (Serra eta beste, 2000; Manterola, 2011:154). Lascano eta Manterolak (2021), Ipar eta Hego Euskal Herriko testuinguru soziolinguistiko ezberdinetako 120 haurren kontaktak aztertuz erakutsi dute (euskara, gaztelania eta frantsesez) 11 urterekin adin-tarte horretako ikasle guztiek autonomia handia dutela, hau da, narrazioak euren kabuz hasi eta bukatzeko inolako arazorik ez dutela. Datu hau esanguratsua da ikasle guztiek dutelako

kontaketarako autonomia handia, izan euskara-gaztelania edo euskara-frantsesa elebidun, eta izan H1 edo H2 euskara. Haurrek, urteetan aurrera egin ahala, autonomia handiagoz kontaktzen dute eta solaskideei kontaketa osatzeko egiten dituzten laguntza eskaerak beheranzko bidea egiten dute, desagertu arte (ibid.).



23. grafikoa: kontaketarako autonomia euskarazko ipuin-kontaktetan. Iturria: Lascano eta Manterola (2021:171), egileak moldatua.

Hirugarrenik, testuaren makro egitura edo egitura narratibora joko da, hau da, ipuinen edukien antolaketa bereizgarriaz nola jabetzen diren ikustera. Egitura narratiboa berreraikitzeke duten gaitasuna aztertzeak haurrek istorioetako eduki tematikoa (egoerak, gertaerak edota pertsonaiek egindako ekintzak) eta, bereziki, “egitura narratiboaren arabera planifikatzeko gaitasuna” nola garatzen duten argitzen du (Manterola, 2011:158) eta, horregatik, adierazle interesgarria da.

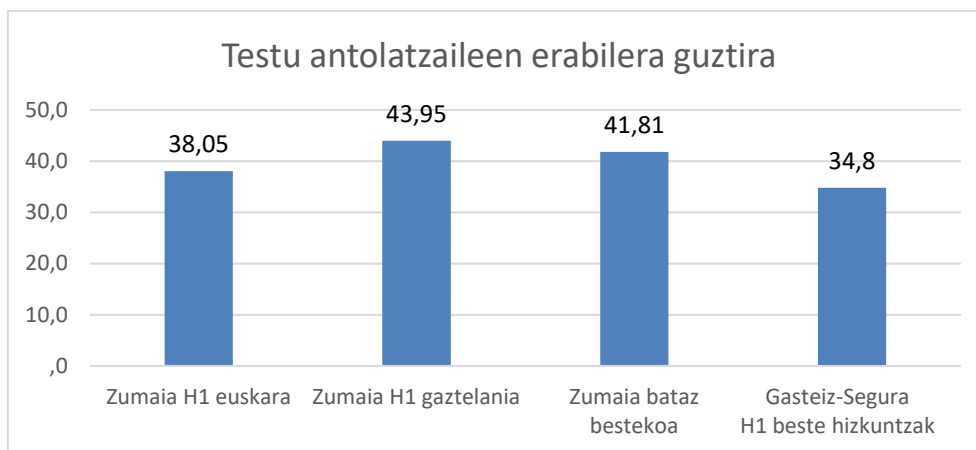
Aipatutako ikerketetako datuei erreparatuz gero, ikusten da 11 urterekin ipuinaren tramako oinarrizko elementu guztiak agertzen direla, hots, hasiera, garapena eta amaiera. Gaitasun hau, ordea, ez da 5 eta 8 urteko haurren narrazioetan bete-betea behatzen (Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:11), eta autonomiaren antzeko garapena ikusi daiteke.



24. grafikoa: narrazioetako makro egitura datuak. Iturria: Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:11, egileak moldatuta.

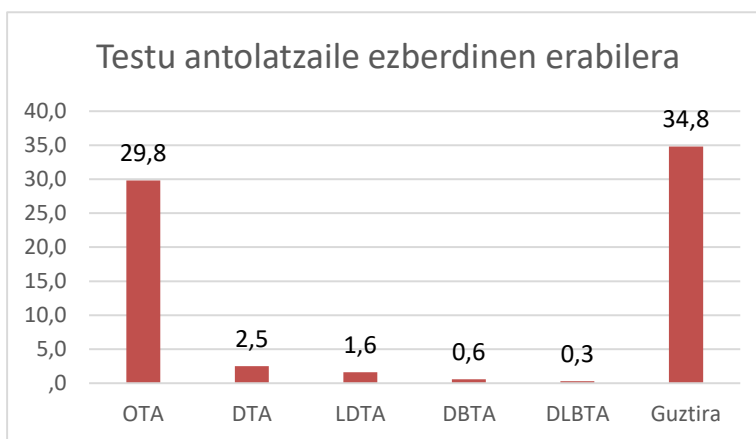
Bukatzeko, narrazioetan erabilitako testu-antolatzaileen azterketa azalduko dugu. *Mattin Zaku-Centellita/Étincelle* ipuinen azterketaren ibilbide honetan landutako aztergaia izan da eta gure tesian ere arlo hau jorratu da. Konexio-baliabideen jabeakuntzaren parte da testu-antolatzaileen erabileran gertatzen den garapena, hau da, testuaren edukiak konektatzeko gaitasun gehiagorekin testu-antolatzaileen erreperitorio handiagoa du hiztunak (Manterola, 2011:163). Beste gaitasun linguistiko-testualekin behatzen den moduan, testu-antolatzaileen erabileran behatzen den garapena zazpi eta bederatzi urteen artean egonkortzen da.

Erreferentziazko ikerketa hauetan eskuratutako datu batzuk emango ditugu jarraian. Beheko grafikoan ikusi daitekeen moduan, ikasle-talde bakoitzak testu antolatzaileen (aurrerantzean TA) erabilera maiztasun ezberdina dauka: H1 gaztelania taldekoak dira TA gehien erabiltzen dituztenak ipuin bakoitzeko (43,95), ondoren doaz H1 euskara dutenak (38,05) eta, bukatzeko, berriz, etorkin jatorriko ikasleak (34,80). Manterolaren batez besteko erabilera, berriz, 41,81 TA / ipuineko dago.



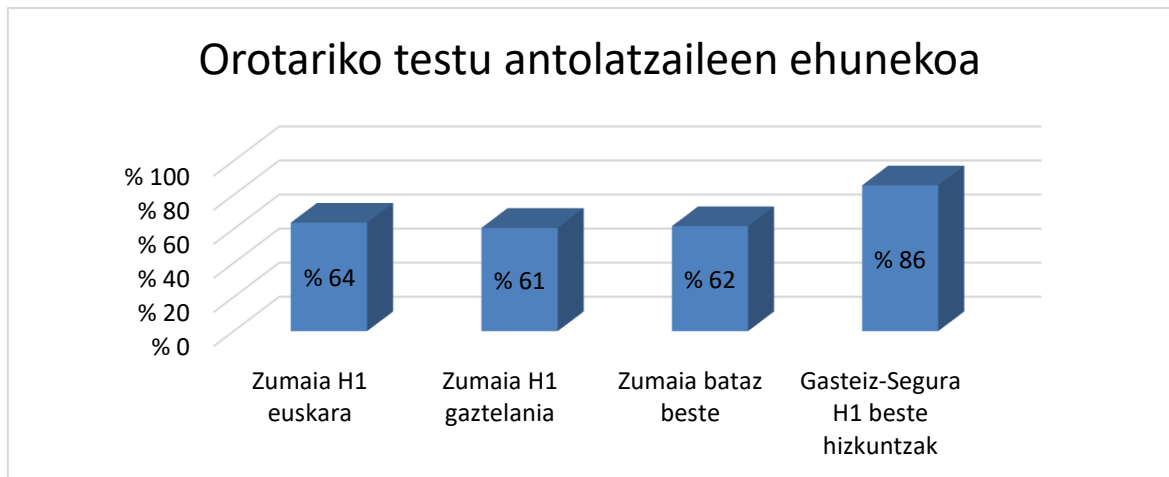
25. grafikoa: Testu antolatzaile kopuruak testu bakoitzeko eta guztira. Iturria: Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2010:12) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b:38 (egileak moldatua).

TA mota ezberdinak daude eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak bost talde ezberdintzen dituzte: orotarikoak (adib. *eta, eta gero*) denborazkoak (*egun batean, orduan*), denborazko-lekukoak (*bidean zihoalarik, heldu bezain pronto*), denborazko bikoitzak (*orduan beste egun batean, gero berriro*) eta denborazko-lekuko bikoitzak (*eta ailegatu zenean gaztelura, orduan bueltatzean*). 26. grafikoa ikus daiteke lan horretan aztertutako ikasleek zenbat erabili zituzten TA mota bakoitza.



26. grafikoa: atzerritar jatorriko ikasleen TA mota ezberdinen erabilera datuak. Iturria: Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b:38 (egileak moldatua).

Goian ikusi da OTAek zer nolako pisua izan zuten etorkin jatorriko ikasleen ipuin ekoizpenetan. Hain justu, beheko 27. grafikoa adierazten den bezala, lan horretan jasotako TA-en % 85,63 dira orotarikoak. Datu horiek Manterolaren datuekin alderatuta, berriz, ezberdintasun bat ikus daiteke: H1 euskara eta H1 gaztelania duten ikasleen TA-en % 60 inguru da orotarikoa, % 25 gutxiago, beraz.



27. grafikoa: narrazioetan erabilitako orotariko testu antolatzaileen (OTA) ehunekoak Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan (2010) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagan (2016b).

TA-ekin bukatu aurretik, komeni da esatea haur gazteenek orotariko TA-en erabilera lehenesten dutela, eta adinean aurrera joan ahala, ordea, aberastasun handiagoaz erabiltzen dituztela gainontzeko TA motak, orotarikoen kaltetan (Lascano eta Manterola, 2021:172 eta Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:12).

Bestalde, etorkin jatorriko ikasleen hizkuntza gaitasunak xehe-xehe aztertu dituzten lan bakarrenetariakoak ditugu Manterola eta Lardizabal (2009) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagarena (2016b). Lan hauetan euskarazko murgiltze-ereduak atzerritar jatorriko ikasleen euskalduntzean eragin handia duela baieztatu da, eremu euskaldunetan eta bereziki eremu erdaldunetan (eskolaren rola azpimarratuz). Izan ere, eremu erdaldunetan bizi diren etorkin jatorriko umeek eskolaren bitartez jasotzen dute euskara. Era berean, aipatu bi lan horietan aztertutako etorkin jatorriko ikasle horiek euskarazko murgiltze ereduari gaztelaniazko hizkuntza gaitasuna ere eskuratzen dutela erakutsi da, izan testuinguru soziolinguistikoko euskalduna zein erdalduna.

3.4.3. azpiatal honetan ipuinen bitartez euskarazko jabekuntzaren inguruan eskuragarri dauden zenbait datu partekatu dira, ELEBILAB ikerketa-taldeak Mattin Zaku ipuina erabiliz argitaratutako lan batzuez baliatuz. Lan horietan aztergai ugari jorratu dira, baina tesi honetarako bildutako corpusean honakoak aztertuko dira: narrazioen iraupena eta hitz kopurua, narraziorako autonomia, kontaketen barne-egitura eta testu-antolatzaileen erabilera. Baina badago atal enpirikoan eta aipatu dispositiboaren ikerketari lotuta gehitu nahi izan den ikergai berri bat: ikasleek ahozko kontaketen egiten dituzten auto-zuzenketak. *Mattin Zakuren* ikerketetan bitan baino ez

da lan-ildo hau jorratu (ikus Manterola, Almgren eta Idiazabal, 2012 eta Almgren eta Manterola, 2016), eta hurrengo azpiatalean autozuzenketen azterketa nola eta zergatik egin den aurkeztuko da.

3.4.4. Ikasle eleaniztunen kontzientzia metalinguistikoa: hizkuntza jabekuntzaren beste adierazle bat, auto-zuzenketa

Kontzientzia metalinguistikoa, metapragmatikoa edo meta-hizkuntzaren garapena maiz lotu izan da haur elebidunen hizkuntza-gaitasunen adierazgarri eta abantaila bezala, dela elebidun goiztiarretan edota ‘elebiduntze’ edo ‘eleaniztuntze’ prozesu berantiarragoetan.

“Elebidunek, hain justu, irakur- eta idazketa-gaitasunetan elebakarrak gainditzen dituztela erakutsi da, agian, elebidunek baino lehenago garatzen dutelako kontzientzia metalinguistikoa, hau da, hizkuntzari buruzko ezagutza.” (Meisel, 2019: 231-32).

Hain zuzen ere, kontzientzia metalinguistikoa gizabanako bakoitzak bere mintzairaren gainean duen kontrol kontzientea bezala definitzen du Gombertek (1992 in Crespo, 2009:71). Irakaskuntza elebidun-eleaniztunean bestalde, autore askok aipatzen dute zeinen aberasgarria izan daitekeen metahizkuntza edo hizkuntzari buruzko kontzientzia lantzea: deserdiratzea landuz eta hizkuntzen ezaugarri formaletan (gramatikan) arreta jarritz, edota forma horiek manipulatz, hizkuntza ezberdinen arteko konparaketak eginez ezaugarri transbertsalak aurkituz edota hizkuntza batetik bestera transferitu daitezkeen ezaugarriak bilatuz (Moore, 2006:227).

Hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Esparru Bateratuan, hots, Europako Erreferentzia Markoan, metahizkuntza kontutuan hartzea gomendatzen da. Horren harira, metahizkuntza lantzen du Europan ezaguna den “*Eveil aux langues*” programak (Candelier, 2003), atzerritar jatorriko ikasleei hizkuntzak irakatsi, hizkuntzak konparatu eta hizkuntza aniztasunaz ohartarazteko egitasmoa, hain zuzen ere.

Auto-zuzenketak, bestalde, haurren meta-hizkuntza gaitasunaren edo kontzientzia metalinguistikoaren adierazpide bezala aztertu izan dira hizkuntza jabekuntzaren garapen-ikerketetan (Díaz eta Enríquez, 2016).

Autozuzenketen azterketa, maiz geldialdiekin batera azaldu eta aztertu izan dena, hiztunen hizkuntza gaitasuna neurtzeko beste ikerlerro bat da, tradizio murriztagoa duen arren. Piazzak “Konponketa eta Komunikazio Estrategien” barruan

sartzen ditu auto-zuzenketak (Piazza, 1998 in Díaz eta Enríquez, 2016:5) eta aztergai baliagarria da ikasleak meta-hizkuntzan dituen gramatika aukeren kontzientea dela ere azaldu diezagukeelako. Autore berberak esango digu auto-zuzenketak edozein mailatan aurki daitezkeela, hots, morfologian, lexikoan, sintaxian eta informazio eta testuaren kudeaketan (Díaz eta Enríquez, 2016:8). Horren harira, auto-zuzenketek informazio bikoitza eskaintzen digutela esan daiteke: alde batetik, adierazten dute ikaslea gai dela H2 (edo H1) hizkuntza hori ekoizteko eta, bestalde, eta aldi berean, ikaslea gai dela hizkuntza hori input bezala erabili eta birprozesatzeko (Díaz eta Enríquez, 2016:6).

Auto-zuzenketen zergatiari dagokionez, hiru ikuspuntu daudela esaten da, izan ere, autozuzenketak 1) ekoizpena burutzerako orduan dauden zailtasunak dira, hizkuntza-gaitasunaren adierazleak ere badirenak (Díaz eta Enríquez, 2016:4); 2) entzulearekiko enpatia edo abegikortasun adierazpena izan daitezke, baita norberari bidali beharreko mezuaren plangintza eta berregituraketa, hots, informazioa kudeatzeko modu bat (Enríquez, Díaz eta Taulé, 2015 in Díaz eta Enríquez, 2016:4); edota 3) meta-hizkuntzan egindako ekoizpena etengabe hobetzeko egiten diren moldaketa eta aldaketak lirake, hain zuzen, hizkuntza gaitasuna hobetzeko ezinbestekoa den dispositibo mentala (Weller Ford, 1994: 295).

Orain arte, metahizkuntza eta autozuzenketa azaltzen jardun dugu. Aurreko 3.4.2. eta 3.4.3. azpiataletan ez denez bi alor hauetan umeek duten garapena deskribatu, hurrengo lerroetan azalduko da prozesu kronologiko ebolutibo hori. Hain zuzen ere, haurren garapen metalinguistiko hau hiru fasetan gertatzen da Gombert eta Karmiloff-Smith egileen arabera (hurrenez hurren, 1992 eta 1994 in Crespo, 2009:73): hasierako abilezien jabekuntza, fase epilinguistikoa eta fase metalinguistikoa. Azken fase honetan, adin aldetik zehaztasun handirik ematen ez bada ere, badirudi 11 urteren inguruan hitzuna garapen-maila honetan egoten dela eta, beraz, gai dela norbere mintzairaren inguruan hausnartu eta berau autoerregulatzeko, baita duen kontzientzia hori esplizitatzeko ere.

Mintzaira forma ororen inguruko kontzientzia ebolutibo hori ez da bat-batean gertatzen, baizik eta hizkuntzaren alorrek garapen-bilakaera ezberdin eta progresiboa dute eta hitzun bakoitzaren ezaugarriek eragiten dute bilakaera honetan (Crespo, 2009:74). Lehen ere adierazi den bezala, prozesu horretan, haurrak euren hizkuntza-ekoizpenak zuzenak edo okerrak diren ohartzen hasten dira eta, denboran aurrera doazen heinean, ondokoen hizkuntza-ekoizpenen inguruan iruzkinak egin edota

ekoizpenak zuzentzera ere pasatzen dira. Clark-en ikerketetan, esaten da haurrak 2 urte betetzerakoan hasi daitezkeela euren ekoizpenak auto-zuzentzen (Clark, 1978 in Serra eta beste, 2000:516).

Gure corpusean auto-zuzenketak aztertzea erabaki baldin bada nolabait hizkuntzaren metaezagutza edo hizkuntzen nolabaiteko kontzientzia adierazten dutelako izan da. Alegia, euskararen ikaskuntza prozesuan, eta behatu dugun eginkizunean (ipuinaren ahozko kontaketa) subjektuen ekoizpenetan agertzen diren geldiuneak, berrabiaratzeak, birformulaketak, era askotako zuzenketa formalak (morfosintaktikoak eta lexikoak bereziki) ohartu, eta agerian jarri beharrekoak iruditu zaizkigu, eta hori izango da nagusiki oraingoz egingo dena. Gure lanean auto-zuzenketa kasuak erregistratuko dira, 6. atalean (ipuinaren kontaketa metodologian atalean) zehaztuko diren kategorien arabera. Horretaz gain, Manterola, Almgren eta Idiazabalen lanean (2012) auto-zuzenketak aztertzerakoan bi eratakoak direla aipatzen da, alde batetik, egindako akatsak konpontzeko auto-zuzenketak eta, bestetik, akatsak saihesteko egindako bideratzeak. Gure azterketan bi aldetara begira dauden zuzenketa horien ekoizpenak hartuko dira kontuan.

Auto-zuzenketekin eta, horrenbestez, ahozko ipuin kontaketarako gaitasuna azaltzen duen azpiatal honekin amaitzeko, Almgren eta Manterolak (2016) jasotako emaitza bat partekatuko da. Izan ere, 5 eta 8 urteko haurren ekoizpenetan auto-zuzenketak aztertzerakoan, adin horretan oso auto-zuzenketa kasu gutxi ageri direla baieztatzen dute bi egileek. Lan horretan aurkitutako auto-zuzenketa kasuen atzean hiru jatorri ageri direla aipatu nahiko genuke: aditz-komunztadura, hitz eta aditzen egokitasuna (narrazioarekiko) eta lexikoa.

3.5 AZTERTUTAKO POPULAZIOA

Jarraian ikerketa honetan aztertu diren ikastetxeen eta laginaren bilketan parte hartu duen populazioaren inguruko datuak eta zehaztasunak emango dira. Gorago kasu azterketa bati buruz mintzatu gara, eta kasu azterketa hori Gasteizko bi ikastetxe dira, hain zuzen ere, α eskola eta β eskola izendatu ditugunak. Biek antzeko zenbait ezaugarri partekatzen dituzte: ikastetxe publikoak dira; D ereduaren ezarri zen bere garaian gurasoen eskaerarengatik; etorkinen seme-alaba kopuru garrantzitsua dute ikasgeletan eta bietan eskola-proiektua eraldatzeko asmoa adierazi izan da, guraso-irakasle elkarlanetik

abiatuta eta euskara komunitatearen zubi-hizkuntza izan nahiko luketela esanez; eta kokatutako auzoetan eragile garrantzitsuak dira. Partekatzen dituzten ezaugarri guztiengatik eta tesiaren helburua aniztasun handiko ikastetxeen irudi orokor bat ateratzea denez, bi eskolak azter-unitate bakar gisa jorratu dira eta ez da eskolen arteko konparaketarik egingo, noizean behin egon badauden ezberdintasunak eta topatzen diren aldeak azalduko diren arren.

Esan bezala, Gasteizko bi ikastetxe anitzetako komunitateko kideak aztertuko ditugu, zehatzago esanda, irakasle, aisialdi-hezitzaile, guraso eta ikasleak (azken hauek bi aztergaietan). Kontutan hartuta Gasteizko hiritarren ezaugarri soziokulturalak, eta bereziki, gure aztergaiaren parte direnenak, esan genezake “mikro-populazio translokala” (Blommaert, 2017:9) dela gure lagina, aniztasunaren baitako aniztasuna aztertuko dugula (“*diversity within diversity*” - Sayers, 2015:56) eta Gasteiz gehiengo-gutxiengo hiri bat dela (“*majority–minority cities*” - Sayers, 2015:57). Beste hitz batzuetan, ezaugarri ezberdinak dituzten gutxiengo ugariz osatutako lagina dugu ikerlan honetan.

Testuinguru ez-hain-euskalduna dugu aztergai, beraz, eta garrantzitsua da zehaztaper hau gehitzea, izan ere, Aierdiren esanetan (2014:520), Euskal Herriko hiri globalizatuetan dago euskarak gaur egun duen erronkatariko bat. Alegia, populatuena diren herrigune ez-hain-euskaldunetan du euskararen egoerak askatu beharreko korapilo bat, eta testuinguru horretan, murgiltze-eredua eskaintzen duten eskola anitzak eragile gakoak dira.

Aztertu den laginari buruzko xehetasun gehiago ematearren, jarreraren azterketarako bi eskoletako 114 guraso, 26 irakasle, 8 aisialdiko hezitzaile eta 117 ikasleen erantzunak jaso dira, beraz, 265 lagun guztira. Bestalde, ahozko ipuin kontaketarako gaitasuna aztertzeko LH 5. Mailako ikasleen 41 ipuin kontaketa jaso eta horietako 36 aztertu dira. Edonola ere, 4.4. eta 6.3 ataletan emango dira aztertutako datuen inguruko xehetasun gehiago.

Jarraian, bi eskola hauen ezaugarri nagusiak partekatuko dira, testuingurua hobeto ulertzeko asmotan:

	α eskola	β eskola
Noiz sortu zen	1980	1980
D eredia noiztik	1996	2003
Zenbat ikasle	675	153
Zenbat lerro	3	1
Ibilbidea	HH-LH	HH-LH
ISEK batz bestekoa	-0,099572	-0,040412
ISEK maila	Ertain-baxua	Ertain-altua
Atzerritar hiritartasuna duten ikasleen ehunekoa	% 16,9	% 18
Eskolako familietan mintzo diren hizkuntzak	34	25 ²⁷
Euskararen erabilera indizea	3,2	2,9

6. taula: Kasu azterketa honetan aztertutako bi eskolen ezaugarri nagusienak. Datuen iturria: ISEI-IVEI, 2018.

Taulan ageri diren datuak labur ekartzeko, D ereduko bi ikastetxe publiko aztertu dira. Biak 1980. urtean zabaldu ziren eta Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako ibilbidea eskaintzen dute. D eredia eskaintzen, ordea, momentu ezberdinetan hasi ziren eta, β eskolaren kasuan, D eredia eskaintzea izan zen eskola biziberritzeko abiapuntua (Alzola, Pérez eta Barquin, 2019). Geroztik, eskola hau klase ertaineko bertako familia askoren hautua izan da eta horrek matrikula datuetan (eta ikasleen tipologia) eragina izan du.

Ikasleen tipologia aipatuta, atzerritar hiritartasuna duten ikasleen ehunekoa % 16,9 eta % 18 artean kokatzen da bi eskoletan, EAEko batz bestekoa % 7,3 denean (ISEI-IVEI, 2018). Are gehiago, tesi honetan aztertutako eskoletan ez dago atzerritar jatorriko gurasoak dituzten ikasleen ehunekoak jakiterik eta kasu horretan datua altuagoa dela esan dezakegu. Maila sozioekonomikoa neurtzen duen ISEK indizeari begiratuta, maila ertain-baxuan eta maila ertain-altuan sailkatzen ditu Ebaluazio Diagnostikoak. Zehatzago esanda, α eskolaren kasuan beheranzko eta β eskolaren kasuan goranzko joera gertatzen ari da, duela gutxira arte bi eskolak maila ertain-baxukoak ziren arren.

²⁷ Kopuru orientatiboa da hau, ez baitago neurketa zehatzik

Euskararen erabilerari dagokionez, erabilera indizeak ikastetxe bakoitzean euskara zenbat solasalditan mintzo den adierazten du, 1etik 5erako eskalan. Bada, hain zuzen ere, 2,9 eta 3,2 artean dago bi ikastetxeetako euskararen erabilera-indizea. Kontuan izan behar da EAEko batez bestekoa 3,3 dela eta, beraz, aztertutako bi ikastetxeetan erabilera batez bestekotik zertxobait behera dagoela.

Bukatzeko, hizkuntza-aniztasuna duten eskolak dira biak halako biak. Kopuru aldetik ez dira hizkuntza asko mintzo bi eskoletan, 34 eta 25 hurrenez hurren, baina hori etorkin atzerriko familien jatorriak herrialde jakin batzuetan kontzentratzen direlako gertatzen da. Horren harira, Magrebeko hizkuntzak (arabiera, hassania eta tamazighta), Saharaz azpiko Afrikan mintzo diren hizkuntzak (wolof eta pula), urduera eta Europa mendebaldeko (alemaniera, txekiera, ingelesa, frantsesa eta italiera) eta ekialdeko (georgiera, errusiera eta serbiera) hizkuntzak dira ohikoenak.

3.6 HIPOTESIAK ETA IKERKETA-GALDERAK

Tesi honetako helburua euskal eskola eleaniztun bezala etiketatu ditugun bi eskolen azterketa egitea da, beti ere ikuspegi apreziatiboa hartuta eta hizkuntza-jarrerak eta ahozko hizkuntza gaitasunaren alorretako datuetan oinarrituz. Aurkeztu ditzagun, honenbestez, gure helburuekin lotzen diren hipotesiak eta ikerketa galderak.

Lehenik eta behin, ondorengoak dira tesi honetako ikerketa-galderak:

- 1 Zer ari dira egiten ondo D ereduko aniztasun handiko eskoletan euskararen irakaskuntzan?
- 2 Nolakoak dira eskolarekiko, hizkuntzekiko eta bereziki euskararekiko jarrerak eskola horietan?
- 3 Eskola horietan euskarazko zein gaitasun garatzen dira ahozkoan jarduteko, testuinguruaren mugak kontuan hartuta?

Galdera hauek egiterakoan, ontzat edo baieztatutzat ematen ditugu hainbat hipotesigako, gure tesiaren planteamendua ulertzeko berebiziko garrantzia dutenak. Hasteko, hizkuntza gutxitu batean mintzo diren biztanleen ehunekoa baxua izateak hizkuntza gutxitu horren bizi-indarra eta erabiltzeko/irakasteko baldintzak mugatzen ditu (Austin eta Sallabank, 2014). Bestalde, hizkuntza gutxitua irakasten den eskoletako ikasleen heterogeneotasunak eta maila sozioekonomiko baxuak euskararen irakaskuntza zailtzen

du (ISEI-IVEI, 2018). Kontrara, etxean euskaraz egiteak euskararen ikaskuntza errazten du indibidualki, baita ikasgelan H1 euskara dutenen kopuru altua izateak ere bai (Larruzea, 2021²⁸).

Honenbestez, esan liteke α eta β eskolak euskara sustatzeko testuinguru zail batean kokatuta daudela. Hala ere, eta gorago aipatu den Arakatzeko Apreziatiboaren harira, zailtasunak zailtasun eskola hauetan bi aldagai nagusitan emaitza onak lortzen al dituzten ikertu nahi da: a) aztertuko diren eskola komunitateetako kideen hizkuntzekiko jarrerak (euskara ardatz hartuta) eta b) ikasleen euskarazko ahozko kontaketarako gaitasuna.

Hau honela, bi hipotesi orokor²⁹ ditugu emaitza horiek datu enpirikoekin aztertzeko:

- 1. Euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.**
- 2. Ikasleen euskarazko ahozko oinarrizko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.**

Aniztasun handiko testuinguru erdaldunetan kokatutako D ereduko eskolek hizkuntza-jarrera eta euskarazko ahozko gaitasunetan dituzten indargune eta lorpenak identifikatu nahi dira tesi honetan. Gasteizko D ereduko bi eskola publiko eleaniztun aukeratu dira horretarako eta orain zerrendatu diren ikerketa-galdera eta hipotesiekin tesiaren ezaugarri metodologiko nagusienak partekatu dira.

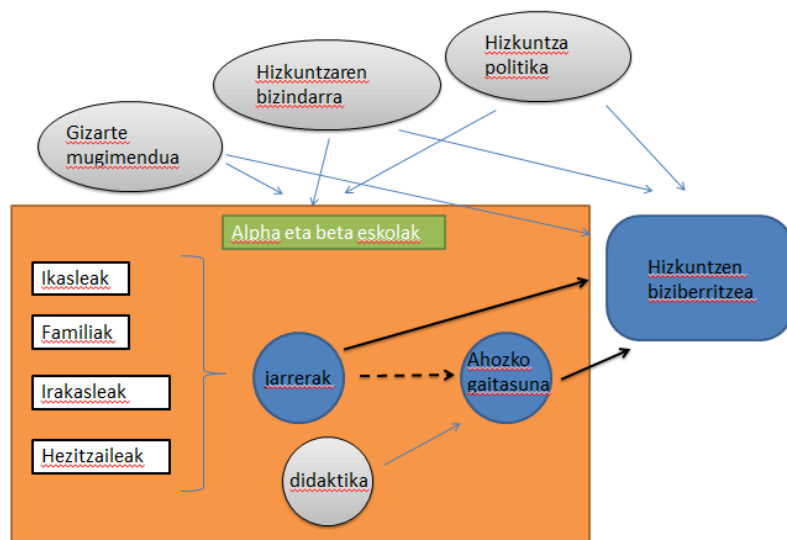
Euskara eta eleaniztasunarekiko hizkuntza-jarrerak aztertuz eta 11 urteko ikasleen ahozko narrazioen ekoizpenak ikertuz, bi esparru horietako adierazle baikorrak identifikatu nahi dira. α eta β eskoletako lau kide-moten jarrerak aztertuko dira, euskara biziberritzearen eta hizkuntza aniztasuna sustatzearen alde dauden ezagutzeko. Aldi berean, ikasleen ahozko euskarazko gaitasuna aztertuz eskolak hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez bere helburuak lortzen dituen arakatu nahi da. Jakina, jarreretan, ahozko gaitasunean eta hizkuntzen biziberritzean beste hainbat faktorek dute

28 Larruzeak bere webgunean argitaratutako elkarrizketa, Lunaren datuetan oinarritutako erantzunekin.

29 Ohar gisa, aztergai bakoitzak hipotesi nagusi bat dauka eta hipotesi horiek, halaber, azpi-hipotesi eta aurreikuspenetan banatu ditugu. Hizkuntza jarreraren azterketak 5 azpi-hipotesi eta 2 aurreikuspen ditu, eta hizkuntza gaitasunarenak, berriz, 4 aurreikuspen. Horrela egituratzearen erabakia esku artean dugun materialaren izaerarekin du zerikusia, ipuin azterketaren kasuan aztergaiek eta erreferentziek aurreikuspenetara bideratzen gintuztelako.

eragina eta tesi honetan ezin izango dira horiek denak aztertu, kontuan izango diren arren (beheko irudian kolore grisez gehitu diren faktoreak, adibidez).

Horretaz gain, azaldu beharra dago hizkuntza jarrerak norbanakoen hizkuntza gaitasunetan duten eragina aspaldi ikertu eta baieztatua izan dela (Lambert, 1969). Izatez, tesi honetan ere ontzat ematen da lotura hori. Bi aldagaiak ez dira normalean batera aztertzen, hori egitea gomendatzen den arren (Campos, 2018; Cummins, 2021). Tesi honetan bi aldagaiak uztartuko dira hizkuntzen biziberritzeari eragiten dioten faktore garrantzitsuak direlako (UNESCO, 2003), baina, hainbat arrazoiengatik, ezin izango da bien arteko korrelazioa erakutsi.



6. irudia: tesiko bi aztergaiak azterketako helburu orokorrean kokatuz.

Tesiaren hurbilpen teoriko-metodologikoa egin denez gero, hemendik aurrera tesiaren atal enpirikoari helduko diogu.

**BIGARREN ATALA: HIZKUNTZA-JARRERAK,
PRAKTIKAK ETA ESKOLA-TESTUINGURU
ELEANIZTUNA**

4 HIZKUNTZA-JARRERAK AZTERTZEKO METODOLOGIA

Jarrerren ikerketa-esparruan, bere hastapenetatik jarrerren azterketa bera nola egin zehaztea izan da lan-ildo funtsezkoena (Larrea, 2016:126). Hizkuntza-jarrerren ikerketa, hain justu, XX. mendeko 60ko hamarkadan sortu zen, eta batik bat, hizkuntza-kontaktu egoerak bizi zituzten Europa eta Ipar-Amerikako eremuetan garatu zen, bigarren hizkuntzen ikaskuntza prozesuen abaroan (Garrett, 2010:1 eta Lasagabaster, 2003:194).

Jarraian hizkuntza-jarrerren azterketan erabilitako metodologiaren xehetasunak partekatuko ditugu. Lehenik eta behin, jarrerren azterketa atalerako finkatutako helburuak aipatuko dira, eta bigarrenik, berriz, tesi honetako zati empiriko honen hipotesi eta ikerketa-galderak zeintzuk diren zerrendatuko dira. Hirugarrenik, atal honetako lagina zein izan den deskribatuko da. Laugarrenik, jarrerren azterketetarako baliatu izan diren galdetegiaren ezaugarriak partekatuko dira. Bosgarrenik, tesi honetako azterketarako sortu den galdetegia azalduko da, erabilitako froga pilotuak eta galdetegiak deskribatuz. Seigarrenik eta bukatzeko, azterketako datuen bilketarako prozedura zein izan den deskribatuko da.

4.1 HIZKUNTZA-JARREREN AZTERKETARAKO HELBURUAK

Hizkuntza-jarrerren hurbilketa teoriko-metodologikoaren atalean, hizkuntzen jarrerren inguruko hainbat ondoriotara iristeko aukera izan dugu. Lehenik eta behin, jarrerrek hizkuntzen biziberritzean eragiten dutela azaldu dugu. Bigarrenik, hizkuntza-jarrerrek norbanakoen jokabideekin lotura izan dezaketela eta, era berean, praktika hauek hizkuntza biziberritzeko aldagaiak direla aipatu dugu. Hirugarrenik eta bukatzeko, edozein biziberritze prozesuren atzean kohesionatutako komunitatea aurre-baldintza dela azaldu dugu. Hori dela eta, jarrerren azterketa osoa hiru gai-multzoren barruan egituratu dugu, hots, komunitatearekiko jarrerak edo eskolaren testuingurua, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza praktikak.

Eskolaren testuinguruari dagokionez, komunitatea nolakoa den ezagutu nahi da, betiere komunitate horren aniztasuna kontutan hartuz eta euskarak komunitate eleaniztunetan bete dezakeen funtzio kohesionatzailea oinarri hartuta. Horretarako, komunitateko kideen eskolarekiko jarrerak eta kide bakoitzaren parte-hartzea eta sentipenak arakatu nahi izan dira. Hizkuntza-jarrerei dagokienez, eskola-komunitate

hauetako hizkuntzekiko jarrerak aztertu dira, hots, euskara, gaztelania, ingelesa eta familietan mintzo diren hizkuntzak. Horretaz gain, ikergai diren eskola-komunitate hauen hizkuntzen tratamendua gidatzen duen hezkuntza ereduarekiko (D eredu, alegia) jarrerak ere aztertu dira. Bukatzeko, hizkuntza praktikak aztertuz, jarreretan adierazi denak inkestatuen egunerokoarekin (aitortzen dutenarekin) harremanik duen arakatu nahi da.

Jarrerren azterketako hiru gai-multzoetarako finkatutako helburu zehatzak zerrendatuko ditugu jarraian:

1. Eskolaren testuingurua hobeto ezagutzea
 - Komunitatearen parte izateak dituen abantailak eta eraginak behatzea
 - Eskolaren zein lorpen eta indargune aitortzen diren ikustea
2. Eskoletako kideen hizkuntza-jarrerak ezagutzea
 - Euskararen aldeko jarrerak nolakoak diren aztertzea
 - Eskolaren curriculumeko beste bi hizkuntzekiko (hau da, gaztelania eta ingelesa) jarrerak nolakoak diren arakatzea
 - Komunitate anitz hauetako familietan hitz egiten diren beste hizkuntzekiko jarrerak aztertzea
3. Eskoletako kideen hizkuntza-praktikak ezagutzea
 - Euskara eta eskolako hizkuntza aniztasuna hizkuntza-praktiken bidez bultzatzen al den ikustea

4.2 JARREREN AZTERKETAKO HIPOTESIAK ETA IKERKETA-GALDERAK

Aurreko azpiatalean jarrerren azterketan landu nahi diren helburuak zehaztu ditugu, hiru gai-bloketan banatuta, eta hortik abiatuta zehaztu ditugu hipotesiak eta ikerketa galderak. Ezer baino lehen, gogoratu dezagun 3. kapituluan zehaztutako bi hipotesi orokorretako bat, hizkuntza-jarrerei dagokiena, hain zuzen:

Euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.

Horrela, hipotesi orokor honetatik abiatuta 5 dira jarrerren azterketan galdetegi bitartez arakatu nahi ditugun hipotesiak. Lehenik eta behin, aztertutako bi eskolak komunitate gisa hartuta, lehen hipotesia da komunitateko kideek eskolari buruz egiten duten balorazioa positiboa dela. Are gehiago, eskolaren balorazio positiboa egiteaz gain eskola-komunitatearen hainbat indargune eta lorpen identifikatuko dituzte inkestatuek.

Bigarren hipotesiak euskararekiko jarrerekin du lotura. Alorreko literaturak esaten du hizkuntza gutxiak gizartean geroz eta leku gehiago izan, gizarte horrek orduan eta hizkuntzarekiko jarrera hobek dituela (Amorrortu eta beste, 2009). Era berean, testuinguru euskaldunetan bizi diren atzerritar jatorriko hiritarrek baldintza hobek dituzte euskaraz sozializatzeko eta hizkuntza gutxiarekiko jarrera hobek garatzeko (ibid.). Alabaina, Inkesta Soziolinguistikoak (Eusko Jaurlaritza, 2017) eta Euskararen Erabilerearen Kale Neurketak (Soziolinguistika Klusterra, 2017) esaten duten bezala, hirigune handienak testuinguru erdaldunak dira berez, eta bertako euskararen bizi-indar etnolinguistiko mugatuak euskararen erabilera oztopatzen du, sarritan hizkuntza arrotz horrekiko jarrera uzkurak garatuz. Nolanahi ere, gure hipotesia da euskal eskola-komunitate eleaniztunetan, testuinguru ez-hain-euskalduna izanda ere, euskararekiko jarrerak onak direla orokorrean.

Hirugarrenik, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman irakasten diren beste bi hizkuntzekiko jarrerak leudeke, hau da, gaztelania eta ingelesarekiko jarrerak. Zehatzago esanda, inkestatu guztiek gaztelania eta ingelesarekiko jarrera onak izango dituztela da tesi honetako hirugarren hipotesia.

Laugarrenik, Junyentek esana da (2019) bertako hizkuntza gutxiarekiko jarrera ona denean hizkuntza aniztasunarekiko jarrera ona dela. Are gehiago, kontutan izan behar da D ereduko ikastetxe publikoek ahalbidetzen dutela, gaur egun, gizarteko talde guztien arteko kohesioa (Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia, 2016). Euskal eskola eleaniztunetan euskararekiko jarrerak onak izango diren heinean (betiere gure hipotesiaren arabera), laugarren hipotesiak dio eleaniztasunarekiko eta eskola-komunitateko etorkin jatorriko familiek sortutako hizkuntza aniztasunarekiko jarrerak ere onak izango direla.

Bosgarrenik, euskal eskola eleaniztunetako kide askok euskara eta etorkin jatorriko familien hizkuntzak sustatu, mantendu eta erabiltzeko estrategiak eta ekimenak abian jartzen dituztela da gure azkenengo hipotesia.

Hipotesi hauetaz gain, bi aurreikuspen egin ditugu. Euskal Herriko hizkuntza-jarrerren inguruko ikerketetako datu batzuk partekatu ditugu 3.3.5. eta 3.3.6. azpiataletan. Bada, datu horiekin alderatuta, gure emaitzak berdintsuak edo hobeak izango direla da lehenengo aurreikuspena. Bigarrenik, jarreretan irakasle, aisialdi hezitzaile eta H1 euskara taldeko ikasle eta gurasoen emaitzak hobeak izango direla ere aurreikusten dugu, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasle eta gurasoen emaitzekin alderatuta. Bi aurreikuspen hauek betetzen diren edo ez ikusteko jarrerren azterketaren atalaren barruan berariaz jorratuko ditugu bi gai hauek.

Hau honela, horrela zehaztu ditugu hizkuntza-jarrerren azterketarako hipotesi eta aurreikuspenak:

- Hipotesi orokorra: euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.
 1. Aztertutako eskola-komunitateak ondo baloratzen du bere eskola, eta inkestatuek hainbat indargune eta lorpen identifikatzen dituzte.
 2. Testuinguru ez-hain-euskalduna izanda ere, euskararekiko jarrerak onak dira orokorrean
 3. Eskolan irakasten diren beste bi hizkuntzekiko jarrerak (hau da, ingelesa eta gaztelania) onak dira
 4. Eskolako atzerritar jatorriko familiek sortzen duten hizkuntza aniztasunaren eta eleaniztasunaren (orokorrean) alde ageri dira inkestatuak
 5. Euskara eta atzerritar jatorriko familien hizkuntzak sustatu, mantendu eta erabiltzeko estrategiak eta ekimenak ugariak direla aitortzen da
- Lehenengo aurreikuspena: Erreferentzietan Euskal Herriko jarrerren inguruan emandako datu kuantitatiboen antzeko emaitzak edo hobeak dira aztertutako eskoletan jasotakoak.
- Bigarren aurreikuspena: Taldeka aztertuta, jarreretan irakasle eta aisialdi hezitzaile eta H1 euskara taldeko ikasle eta gurasoen emaitzak hobeak dira, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasle eta gurasoekin alderatuta.

Hipotesi horiei jarraituz jarrerren azterketako ikerketa-galderak gehitu ditugu jarraian. Aipatu beharra dago, azpiatal honen hasieran azaldu den moduan, hizkuntza-jarrerak aztertzeko eskola-komunitatearen testuingurua eta hizkuntza praktikak (aitortuak) ere aztertu direla eta, beraz, hiru direla jarrerren azterketan jorratutako lan-ildo edo galdera-multzoak.

Eskola-komunitatea
- Zeintzuk dira komunitate horretako indargune, lorpen eta bertako kide izatearen abantailak?
Hizkuntza-jarrerak
- Testuinguru ez-hain-euskalduneko D ereduko eskola anitza izanda, nolako babes dauka euskarak eta bere biziberritze prozesuak elkarrizketatuen partetik? Etorkin jatorriko familiek sortzen duten hizkuntza aniztasunak nolako babes dauka komunitatean?
- Komunitate eleaniztun honetan euskara zubi-hizkuntza al da?
- Zein da, hizkuntza marko honetan, gaztelania eta ingelesak duten garrantzia inkestatuen iritzi?
Hizkuntza-praktikak
- euskararen erabilera sustatu eta etorkin jatorriko familien hizkuntzak mantentzeko ohiturarik al dago? Horrela izatekotan, zeintzuk dira hartutako neurriak edo erabilitako estrategiak?

7. taula: jarrerren azterketako ikerketa-galderak.

4.3 LAGINA

Tesi honetako jarrerren ikerketa enpirikoan erabili dugun lagina horrela osatu dugu: ikasleak, gurasoak, irakasleak eta aisialdi-hezitzaile edo begiraleak.

	H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste hizkuntzak	Guztira
Ikasleak	31	42	44	117
Gurasoak	37	45	32	114
Irakasleak				26
Aisialdi hezitzaileak				8
Guztira				265

8. taula: Jarrerren ikerketako laginaren datuak.

Goiko taulan ikus daitekeen bezala, guztira 265 subjektoren galdetegiak jaso ziren, 184 α eskolan eta 81 β eskolan. Tesiko metodologia orokorraren atalean deskribatu ditugun moduan, bi eskola hauek Gasteizko D ereduko Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoak dira eta familien jatorri eta maila sozioekonomikoan duten aniztasuna da bereizgarri nagusienetako bat. Ikasle kopurua kontutan hartuz gero, α eskola β eskolaren hirukoitza da eta jasotako erantzun kopuruak ere 1/3 proportzioa mantentzen du. Nolanahi ere, bi eskolak bloke bakar baten modura aztertu dira, partekatzen dituzten ezaugarriak ugariak direlako, besteak beste, ikastetxeen historia, A eredutik D eredura pasatu izana, Ebaluazio Diagnostikoan jasotako datuak eta eskolaren eraberritze prozesuan murgilduta daudelako.

Jarrerren azterketarako 4., 5. eta 6. mailako ikasleak hartu ziren, nolabait LHko amaierarako aurreikusitako daitekeen heldutasun maila nahikoa garatua dutela kontuan

hartuz³⁰. Halaber, hiru maila horietako ikasle guztien gurasoei bidali zitzaizkien galdetegiak. Bukatzeko, bi eskoletako irakasle eta aisialdi hezitzaile guztiak hartu ziren lagin bezala eta multzo bakarra egin zen biek, hizkuntza-jarreretan eta hezitzaile funtzioan antzeko ezaugarriak dituztelako. Esan beharra dago, hala ere, helduek osatutako talde horietako kide askok ez zutela galdetegirik bidali.

Parte-hartzaileen informazio pertsonala jasotzeko eta lagina sailkatu ahal izateko datu pertsonalak biltzen dituen galdetegia bete zen, jarrerren galdetegiarekin batera banatu zena. Datu horien argitara, inkestatutako kideen sailkapena bi irizpide nagusiren arabera egin da: inkestatu-mota (ikasle, guraso, irakasle edo aisialdi-hezitzailea) eta inkestatuaren jatorrizko hizkuntza nagusia. Jasotako erantzunen argitara eta tesiko populazioa deskribatzean aipatu dugun moduan, hiru hizkuntza-talde sortu genituen ikasle eta gurasoen kasuan: etxetik euskaldunak, etxean gaztelaniaz egiten duten familia gasteiztarrek eta atzerritar jatorrikoak.

Hau honela, laginaren talde jendetsuena bertako familia ez-euskaldunek osatzen dute. Horretaz aparte, ikasle eta gurasoengandik jasotako galdetegi kopurua oso antzekoa dela ikus liteke, nahiz eta ehunekoak begiratu gero zehaztapen bat egin beharra dagoen. Izan ere, 8. taulako datuei begira, lagin honetako H1 euskara ikasleek duten pisua (% 26) H1 euskara gurasoek dutena (% 32) baino baxuagoa da, eta bien bitartean, alderantziz gertatzen da H1 beste hizkuntzak taldetakoekin (% 38 eta % 28, hurrenez hurren). Neurri berean bete izan balute bi taldeek, H1 beste hizkuntzak taldeko gurasoen galdetegi gehiago egongo lirateke, eskola hauetan duten pisu demografikoa handiagoa delako H1 euskara taldeko gurasoekin alderatuta. Horren azalpenaren atzean guraso euskaldunek eta atzerritar jatorriko gurasoek ikerketarekiko izan zezaketen interesa eta erantzuteko eskuragarri duten denbora legoke. Edonola ere, eta laginak izan ditzakeen desorekak kontuan hartuta, galdetegiaren azterketa egiterakoan lagina osatzen duen talde bakoitzaren pisua kontuan izan da emaitzak irakurtzerako orduan.

Amaitzeko, azpimarratu nahiko genuke jasotako galdetegiaren artean gehiengo argia emakumeena dela helduen artean, izan guraso izan irakasle eta, adibidez, erantzun duten irakasleen hiru laurdena baino gehiago da emakumea. Ikasle parte-hartzaileen sexuaren ehunekoak, ordea, parekatua da bi eskoletan.

³⁰ Horretaz gain, ahozko kontaktarako gaitasunaren azterketa 11 urtekoekin egingo zela erabakita zegoen, beraz, komeni zen jarrerren azterketa adin tarte horrekin ere lantzea.

4.4 HIZKUNTZA-JARRERAK GALDETEGIEN BITARTEZ AZTERTUZ

Hizkuntza-jarrerren azterketak tradizio bereziki handia du hizkuntza-ukipena dagoen tokietan. Tradizioak tradizio, ikerketa horiek aniztasun handia dute euren artean, bai ikuspegi aldetik eta baita alderdi metodologikoari dagokienez ere (Larrea, 2016:141). Edonola ere, hizkuntza-jarrerak aztertzekeo tresna egokia topatzea funtsezkoa da, izan ere, neurtzeko tresna ugari daude eta horietako bakoitzak emaitza ezberdinak eman ditzake egoera berdinean aztertuta ere (Larrea, 2016:122).

Hau honela, hizkuntza-jarrerak aztertzekeo hiru modu nagusi erabili ohi dira (Garrett, 2010): 1) hizkuntza-jarrera aitortuak ezagutzeko galdetegiak, “metodo zuzena” bezala ere ezagutua; 2) hizkuntza-jarrerak ezagutzeko zeharkako teknikak eta 3) hizkuntza-jarrerak islatzen diren fitxategien analisisa.

Tesi honetan metodo zuzena erabili da eta horretarako galdetegiez baliatu gara. Modu zehatzagoan esanda, hizkuntza-jarrerak modu zuzenean arakutzen dituzten galderez osatutako galdetegiak erabili ditugu jarrerren azterketa egiteko. Gizarte zientzietan maiztasun handiz erabili izan diren baliabide metodologikoak dira galdetegiak eta, galdetegi mota ugari daudenez, hurrengo lerroetan gure galdetegien ezaugarri nagusienak zeintzuk diren azalduko ditugu.

Hasteko, azaldu beharra dago sekuentzializatutako dispositibo bat diseinatu dugula (Quecedo eta Castaño, 2002). Horrek esan nahi du tesiaren diseinu fasean finkatutako galderak bere horretan mantendu direla landa-lan fase osoan zehar. Bestalde, galdetegietako galderak itxiak edota irekiak izan daitezke. Hau da, ikerlariek inkestatuari erantzun zehatz bat eskatzen diete galdera itxien kasuan (adib. “BAI/EZ”, zenbaki bat, etab.) eta irekiei dagokienez, berriz, inkestatuak nahi bezainbeste garatu dezake erantzuna. Tesi honetako jarrerren azterketako galdetegietan galdera gehientsuenak irekiak dira, 4.5. azpiatalean azalduko den eran. Galdera itxien kasuan, berriz, zenbaki bat eskatu zaie parte-hartzaileei.

Galdera ireki eta itxiek ahalbidetzen dute azterketa kualitatibo edota kuantitatiboa egitea eta aztergai eta helburuaren arabera aukeratu ohi da bata ala bestea (Amorrortu eta Ortega, 2015:8). Teknika kualitatiboek, lagin txiki eta azterketa sakonekin, fenomeno bat ondo ulertzea eta aztertutako errealitatearen inguruko ondorio batzuk ateratzea ahalbidetzen du; teknika kuantitatiboak, berriz, populazio handi batekin

oinarrizko ikerketa zabala egiteko balio du (ibid.). Galdetegietan ere azterketa kuantitatibo edo kualitatiboak egin litezke, eta bi moduak kontrajarriak ez direnez, bien arteko uztarketa egin daiteke (Hoare 2000; Lasagabaster 2008; M. Rahman eta Gautam 2011 in Larrea, 2017:140).

Tesi honen kasuan, jarrerren azterketan pisu handiena kualitatiboak izan du, galdera irekietan azaldutako gai eta joerak arakatuz, lehenasuna euskal eskola eleaniztun hauetako argazki zabal bat ateratzea zelako. Hala ere, argazki horretan jasotakoa neurtu ahal izateko azterketa kuantitatibo osagarria ere egin da jarrerren azterketan. Azterketa kuantitatibo hori hainbat modutan burutu dugu: alde batetik, Orik 10era puntuatzeko eskatu zaie galdera itxi batzuetan, eta bestetik, azterketa kualitatiboan egindako kodeketaren inguruko ehunekoak atera dira. Azterketa kuantitatiboak egiteko erabilitako beste modu bat arrazoinamendu deduktiboa erabiliz izan da, hau da, parte-hartzaile bakoitzaren erantzunak aztertu eta balio bat esleitu zaio bakoitzari, gero hortik kuantifikatu ahal izateko.

Bukatzeko, galdetegi hau osatzen duten galderak nola zehaztu genituen deskribatuko dugu. Hau honela, hizkuntza-jarrerren atal teoriko-metodologikoan aipatutako erreferentzietan erabilitako galderak eta guk tesi honetarako beren-beregi sortutako galderak uztartu dira jarrerren azterketarako dispositiboa osatu ahal izateko. Patentatu edo balioetsitako galdetegiak ez zenez eta galdetegi hori ahalik eta berme metodologiko handienarekin aplikatzeko asmoz, galdetegi pilotu ez probabilistikoak diseinatu ditugu, froga horretatik sortutako hutsune eta indarguneetatik abiatuta galdetegi zehatzago eta egokiago bat sortu ahal izateko. Aldez aurretik antzeko populazioari aplikatutako galdetegiak bada, froga pilotu horrek berme metodologikoa ematen dio ikerketari (Palviainen eta Huhta, 2015:200). Halaber, esan beharra dago guk sortutako galdera horiek Arakatzeko Apezkatiboaren ikusmoldea jarraitu dutela. Arakatzeko Apezkatiboak tesiko diseinuarekin batera azaldu da 3. kapituluan eta hipotesietan finkatutako aztergaiak jorratu ditugu ikusmolde hau jarraituz.

4.5 DATUEN BILKETARAKO DISPOSITIBOA

Jarraian, jarrerren azterketarako erabilitako galdetegiak aurkeztuko ditugu. Lehenik eta behin, froga pilotuetako bi galdetegiak partekatuko dira, eta bukatzeko, aldiz, behin betiko galdetegiak.

Lehenago azaldu den bezala, eta beste ikerketa batzuen eredia jarraituz, froga pilotuen erabilera baliabide ustiatua izan da behin betiko galdetegiak diseinatu eta aplikatu aurretik (Campos, 2018). Horrela, froga pilotu bakoitzean jasotakoak behin betiko galdetegiak ahalik eta egokienak izatea ahalbidetzen du. Hain zuzen ere, hizkuntza-jarrerren azterketarako bi galdetegi pilotu erabili dira tesi honetan. Hurrengo lerroetan froga pilotu hauetan erabilitako galdetegiak azalduko dira, arreta berezia eskainiz lehenengo galdetegi pilotuko galderetatik behin betiko galdetegietako galderetara egindako bilakaera.

Tesiaren hastapenean, hau da, 2017ko udaberrian, froga pilotu bat egin zen β eskolan soilik, eta bertako 9 irakasleren erantzunak jaso ziren³¹. Jarrerren azterketako metodologian aipatu bezala, helburua Arakatze Apreciatiboan trebatzea eta eskola horri lehen hurbilpena egitea zen. Jarraian partekatzen da lehenengo galdetegi pilotu hori:

Lehenengo froga pilotuan erabilitako galdetegia
1. “Euskara eta hizkuntza aniztasuna ikasleen heterogeneitate honekin sustatzen duen eskolak nahi baino gutxiago daude Euskal Herrian”. Zer deritzozu baieztapen honi?
2. Zergatik da eskolak izan duen bilakaera garrantzitsua euskararen biziberritzerako?
3. Zein mailatan da garrantzitsua: Irakasle gisa esperientzia bezala? Auzo mailan? Hirian? Oro har eskolari begira?
4. Zer ezaugarri eta baliabide duzue eskura ikastetxeko bilakaera jarraitu eta indartzeko?
5. Zeintzuk dira eskola honek dituen aukerak etorkizunari begira euskara aniztasunean indarberritua atera dadin?
6. Zergatik lortu du eskolak beste eskola batzuek lortu ez dutena?
7. Nola deskribatuko zenuke eskolaren eta hizkuntza aniztasunaren alde egiten duzun lan eskeraga?
8. Eskola honetan lan egiten jarraitzea eskatuko bazenu, zergatik izango litzateke?
9. Zure seme-alabak zergatik matrikulatuko zenituzke eskola honetan edo antzeko ezaugarriak dituen ikastetxe batean?
10. Zu zara pertsona egokiena ikastetxea honen bezalakoetan lan egiteko. Zergatik?
11. Nola eskertu ahalko lizuke gizarteak, euskalgintzak eta Deleagaritzak euskararen eta hizkuntza aniztasunaren alde egindakoa?

9. taula: β eskolako irakasleei pasatutako lehenengo galdetegi pilotua. Beltzez hurrengo galdetegian erabilitako galderak, urdinez moldatutakoak eta gorritz hurrengorako ezabatutakoak.

³¹ Argitu beharra dago froga pilotuak bete zituztenak ez zutela behin betiko galdetegian parte hartu (familiak Lehen Hezkuntzako azkenengo mailan zeudelako eta irakasleek ez zutelako hurrengo ikasturtean jarraituko).

Lehenengo galdetegi pilotu honetatik ateratako ondorio metodologikoak azalduko ditugu jarraian. Lehen ondorio bezala, esan liteke galdetegi pilotu honek erantzun mamitsuak lortu zituela, parte hartu zuten irakasleek galderak luze eta sakon erantzun zituztelako. Hau honela, Arakatze Apreciatiboa aurrerantzean ere erabiltzeko moduko tresna izan zitekeela ondorioztatu zen. Horretaz gain, eskola-komunitatearen inguruko galderek (hots, #3, #6, #8 eta #9) informazio baliagarria eskaini zezaketela ondorioztatu zen.

Edonola ere, galdetegi honetan hobetu beharreko puntu batzuk aurkitu ziren, izan Arakatze Apreciatiboaren ikuspegiari estuago heltzeko beharrenez, edo izan jakingaita guztiz zehaztu gabe zegoelako. Lehenari dagokionez, batzuetan galderen formulazio baikorrak inkestatur nahasten zuela baieztatu zen. Adibidez, “10. Zu zara pertsona egokiena β ikastetxea bezalakoetan lan egiteko. Zergatik?” galderari “Ez dakit zer galdetzen ari zaren” edo “Egokiena? Hau ez da lehiaketa bat!” bezalako erantzunak jaso ziren. Galdera batzuk, horrenbestez, hurrengo froga piloturako moldatu ziren, hau da, #1, #4, #5 eta #7, eta beste batzuk, berriz, baztertu egin ziren, hots, #10 eta #6. Bestalde, aztergaiarekin ahalik eta lotura zuzenena zuten galderak mantendu ziren eta, horrenbestez, #3, #8, #9 eta #11 galderak ere baztertu egin ziren.

Horrenbestez, lehenengo galdetegi pilotutik bigarengora pasatzeko hartutako erabakiak beheko taulan daude laburtuta. Moldatutako galderen kasuan, bigarren galdetegi pilotuan zein galdera bihurtu zen ere zehazten da, bai zenbakiz eta baita formulazioz ere.

Lehenengo froga pilotuan erabilitako galdetegi – Lehenengo pilotutik bigarrenerako aldaketak

Mantendutako galderak:

2. Zergatik da eskolak izan duen bilakaera garrantzitsua euskararen biziberritzerako?

Moldatutako galderak:

1. “Euskara eta hizkuntza aniztasuna ikasleen heterogeneitate honekin sustatzen duen eskolak nahi baino gutxiago daude Euskal Herrian”. Zer deritzozu baieztapen honi?

--> 4. Euskararen biziberritzea ahalbidetzen duzuela aipatu izan da hainbat esparru/foroetan. Zergatik ote?

4. Zer ezaugarri eta baliabide duzue eskura ikastetxeko bilakaera jarraitu eta indartzeko?

--> 10. Galdera hipotetikoa: Administrazioak eskolan bertan hurrengo hiru urtetarako liberatuko zaitu euskararen biziberritzea eta eskolako hizkuntza aniztasuna lantzeko. Zein hiru ekintza nagusi ditu zure plangintzak?

5. Zeintzuk dira eskola honek dituen aukerak etorkizunari begira euskara aniztasunean indarberritua atera dadin?

--> 8. Gelako aniztasuna kontuan hartzeko burutu dituzun bi ekintza ezberdin aipatuko zenituzke eta hautaketa hori justifikatu

--> 9. Zure ikasleek (edo seme alabek) euskara gaitasuna hobe dezaten zein hiru baliabide dituzu emankorrenak?

7. Nola deskribatuko zenuke eskolaren eta hizkuntza aniztasunaren alde egiten duzun lan eskerga?

--> 3. Nola ikusten duzu zure burua eskola komunitatearen barruan?

Baztertutako galderak:

3. Zein mailatan da garrantzitsua: Irakasle gisa esperientzia bezala? Auzo mailan? Hirian? Oro har eskolari begira?

6. Zergatik lortu du eskolak beste eskola batzuek lortu ez dutena?

8. Eskola honetan lan egiten jarraitzea eskatuko bazenu, zergatik izango litzateke?

9. Zure seme-alabak zergatik matrikulatuko zenituzke edo antzeko ezaugarriak dituen ikastetxe batean?

10. Zu zara pertsona egokiena ikastetxe hau bezalakoetan lan egiteko. Zergatik?

11. Nola eskertu ahalko lizuke gizarteak, euskalgintzak eta Delegaritzak euskararen eta hizkuntza aniztasunaren alde egindakoa?

10. taula: Lehenengo froga pilotuan erabilitako galdetegi – Lehenengo pilotutik bigarrenerako aldaketak.

Aldaketa hauetatik abiatuta, 2018 urtearen hasieran beste galdetegi pilotu bat diseinatu zen eskolako ikasle, irakasle, aisialdi hezitzaile eta gurasoentzako. Kasu honetan, talde bakoitzeko launa erantzun jaso ziren. Behin betiko tresnarengandik hurbilago geundela iritzita, ikerketa-dispositiboa bera findu eta egokitzea zen helburua.

Bi pilotuen arteko aldaketak modu xehean azaltzen saiatuko gara hurrengo lerroetan. Lehenik eta behin, laginarekin lotutako ohar bat: momentu honetan erabaki zen irakasleez gain aisialdi hezitzaileei, gurasoei eta ikasleei ere pasatuko zitzaizkiela galdetegiak.

Bigarrenik, eta goiko taulari erreparatuta, lehenengo galdetegi pilotutik #2 galdera mantendu eta #1, #4, #5 eta #7 galderak moldatu ziren. Moldatutako galdera horiek #4, #10, #8/#9 eta #3 dira bigarren froga pilotuan, hurrenez hurren. Halaber, bigarren galdetegiko gainontzeko galderak berriak dira, ikerketako hipotesiak modu estuagoan jorratzeko helburuz sortu ziren eta beherago erakutsiko ditugu.

Hirugarrenik, eta galdetegiko galdera sorta berriari dagokionez, galdetegi pilotu honek dagoeneko hiru alor berezitu zituen: eskola eta testuinguruarekiko jarrerak, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza praktikak. Lehenengo froga pilotuan galdera motak hedatzea eta galdetegia egituratzea erabaki zen eta aldaketa honek premia horri erantzuten zion. Alor bakoitzean lau-sei galdera gehitu ziren eta galderek progresio tematiko ezarriz diseinatu ziren. Laugarrenik eta azkenik, galdetegi honetan “K” (kuantitatiboa) batekin adierazitako galderak berriak dira eta zenbakia eskatzen duten galdera itxiak dira, hots, azterketa kuantitatiboa ere egin ahal izateko gehitutako galderak.

Azalpen hauen guztien ondoren, bigarren galdetegi pilotua partekatuko dugu behean:

Bigarren froga pilotuan erabilitako galdetegiak	
Eskola-komunitatea	
1.	Zergatik da eskolak izan duen bilakaera hain garrantzitsua euskararen biziberritzerako?
2.	Zer da eskolatik gehien gustatzen zaizuna?
3.	Nola ikusten duzu zure burua eskola komunitatearen barruan?
K1.	Nola baloratuko zenuke eskola 1etik 10era? Zergatik
Hizkuntza-jarrerak	
4.	Euskararen biziberritzea ahalbidetzen duzuela aipatu izan da hainbat esparru/foroetan. Zergatik ote?
5.	Zergatik da garrantzitsua zuen ikasle/umeei hizkuntza asko jakitea/erabiltzea?
6.	Hitz egiten duzu (beste) gurasoekin euskara ikastearen garrantziaz edota euskarari indartzeari buruz?
7.	Hitz egiten duzu (beste) gurasoekin euren etxeko hizkuntza ez ofizialak (euskara edo gaztelania ez diren) ikasi eta mantentzeari buruz?
K2.	Euskara edo ingelera aukeratuko bazenu, zein aukeratuko zenuke? 1 ingelesa eta 10 euskara. Zergatik?
K3.	Zein neurritaraino zaude ados esaldi honekin: belaunaldi berriek euskaraz ikasi beharko lukete eskolan, gaztelania berriz dagoelako, eta ingelera eta beste hizkuntza batzuk ere ikasten saiatu beharko lukete (1 guztiz desados, 10 guztiz ados)
Hizkuntza-praktikak	
8.	Gelako aniztasuna kontuan hartzeko burutu dituzun bi ekintza ezberdin aipatuko zenituzke eta hautaketa hori justifikatu
9.	Zure ikasleek (edo seme-alabek) euskararen erabilera sustatu eta gaitasuna hobeto dezaten zein hiru baliabide dituzu emankorrenak?
10.	(Hipotetiko) Administrazioak eskolan bertan hurrengo hiru urtetarako liberatuko zaitu euskararen biziberritzea eta eskolako hizkuntza aniztasuna lantzeko. Zein hiru ekintza nagusi ditu zure plangintzak?
11.	Ikasleek (seme-alabek) galdetzen dizute zergatik hitz egiten duzuen euskaraz? Zein da zure erantzuna?
12.	Lagunekin gaztelaniaz ari direnean umeei euskaraz egiteko eskatzen al diezu? Zergatik?
K4.	Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era?

11. taula: β eskolako kideei pasatutako bigarren galdetegi pilotua. Letra etzanez aurreko galdetegietatik mantendu edo moldatutako galderak.

Bigarren froga pilotu hau pasatu ondoren, hiru galdera-multzo horien arabera antolatu zen dispositiboa, inkestatua kokatzen laguntzeko helburuarekin, egituraketa logiko bat jarraitzeko (hots, testuingurua/komunitatea – jarrerak – praktikak) eta behar zen informazioa lortzeko. Gainera, aztertu ziren lau taldeek (ikasle, guraso, irakasle eta

aisialdi hezitzaileek) emandako informazioarekin irudi osoago bat lortzea ahalbidetu zezakeela erakutsi zen eta ideia hori mantendu zen behin betiko galdetegirako.

Erabilitako bigarren galdetegi pilotua baliagarria zela iritzi zen arren, zenbait moldaketa egin ziren behin betiko galdetegirako, nolana ere. Lehenik eta behin, galderak hipotesien arabera antolatzea erabaki genuen, inkestatuengandik jasotako emaitzak aztertzerakoan erraztasuna izateko. Bigarrenik, beheko taulan zehaztuta dauden galderak moldatzea erabaki zen, bai Arakatze Apreziatiboa hobeto erabiltzeko, bai ikerketako hipotesietara hobeto egokitzeko. Hirugarrenik, beste hainbat galdera baztertzea erabaki zen, hain zuzen ere, hipotesietatik haragoko gaiak jorratzen zituztelako. Gehienbat hizkuntza-jarrerren inguruko galdera itxiak izan ziren baztertu zirenak. Laugarrenik, hizkuntza praktiken inguruko erantzun interesgarririk lortu ez zenez eta galdetegiak laburtzearen, hizkuntza praktiken galdera-multzoa laburtzea ere erabaki zen. Bosgarrenik, ikasleen kasuan galdetegi laburrago eta espezifiko bat sortzea erabaki zen, beraien ezaugarri eta interesetara hobeto helduz erantzun bereziagoak jasotzeko asmoarekin.

Edonola ere, beheko taulan laburtu dira bigarren galdetegi pilotutik behin betiko galdetegira emandako pausuak:

Bigarren froga pilotuan erabilitako galdetegietatik behin betiko galdetegira egindako aldaketak	
Eskola-komunitatea	
Mantendutako galderak:	
	2. Zer da eskolatik gehien gustatzen zaizuna?
	K1. Nola baloratuko zenuke eskola 1etik 10era? Zergatik
Moldatutako galderak:	
	3. Nola ikusten duzu zure burua eskola komunitatearen barruan?
	--> 3. Zer ematen dizu komunitate honen parte izateak
Baztertutako galderak:	
	1. Zergatik da eskolak izan duen bilakaera hain garrantzitsua euskararen biziberritzerako?

Hizkuntza-jarrerak
<p>Mantendutako galderak:</p> <p>5. Zergatik da garrantzitsua zuen ikasle/umeek hizkuntza asko jakitea/erabiltzea?</p> <p>Moldatutako galderak:</p> <p>4. Euskararen biziberritzea ahalbidetzen duzuela aipatu izan da hainbat esparru/foroetan. Zergatik ote?</p> <p>--> 9. Eskola honek euskararen biziberritzea eta hizkuntza aniztasuna uztartzen ditu, hainbat adituren arabera. Non, nola eta zertan ikusten duzu hori?</p> <p>Baztertutako galderak:</p> <p>6. . Hitz egiten duzu (beste) gurasoekin euskara ikastearen garrantziaz edota euskarari indartzeari buruz?</p> <p>7. Hitz egiten duzu (beste) gurasoekin euren etxeko hizkuntza ez ofizialak (euskara edo gaztelania ez diren) ikasi eta mantentzeari buruz?</p> <p>K2. Euskara edo ingelera aukeratuko bazenu, zein aukeratuko zenuke? 1 ingelesa eta 10 euskara. Zergatik?</p> <p>K3. Zein neurritaraino zaude ados esaldi honekin: belaunaldi berriek euskaraz ikasi beharko lukete eskolan, gaztelania bermatuta dagoelako, eta ingelera eta beste hizkuntza batzuk ere ikasten saiatu beharko lukete (1 guztiz desados, 10 guztiz ados)</p>
Hizkuntza-praktikak
<p>Mantendutako galderak:</p> <p>8. Gelako aniztasuna kontuan hartzeko burutu dituzun bi ekintza ezberdin aipatuko zenituzke eta hautaketa hori justifikatu</p> <p>9. Zure ikasleek (edo seme alabek) euskararen erabilera sustatu eta gaitasuna hobe dezaten zein hiru baliabide dituzu emankorrenak?</p> <p>K4. Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era?</p> <p>Baztertutako galderak:</p> <p>10. (Hipotetiko) Administrazioak eskolan bertan hurrengo hiru urtetarako liberatuko zaitu euskararen biziberritzea eta eskolako hizkuntza aniztasuna lantzeko. Zein hiru ekintza nagusi ditu zure plangintzak?</p> <p>11. Ikasleek (seme-alabek) galdetzen dizuete zergatik hitz egiten duzuen euskaraz? Zein da zure erantzuna?</p> <p>12. Lagunekin gaztelaniaz ari direnean umei euskaraz egiteko eskatzen al diezu? Zergatik?</p> <p><i>12. taula: Bigarren froga pilotuan erabilitako galdetegieta behin betiko galdetegira egindako aldaketak.</i></p>

Horrela iritsi zen jarrerren azterketa gauzatzeko diseinatutako helduentzako behin-betiko galdetegira. Aurreko froga pilotuaren egitura mantentzen du, hizkuntza-jarrerren multzoa are gehiago zehaztuz eta galderak, hori bai, helburu eta hipotesietara egokituagoak daude. Edonola ere, beheko galdetegietan inkestatu helduen azterketan erabilitako galderak daude, gai-multzoka eta hipotesien arabera antolatuta:

Eskola-komunitatea	
1. Nola deskribatuko zenuke zuen eskola? 2. Zer da eskola honetatik gehien gustatzen zaizuna? 3. Zer ematen dizu komunitate honen parte izateak? K1. Nola baloratuko zenuke eskola 1etik 10era? Zergatik?	1. hipotesia
Hizkuntza-jarrerak	
1. Nolako garrantzia ematen diozu euskarari? 2. Zein da zure ustez euskarak eskolan eta gizartean duen tokia? 3. Zergatik uste duzu dela garrantzitsua euskara ikasi eta erabiltzea?	2. hipotesia
4. Euskarari nolako garrantzia ematen diozu gaztelania eta ingelesarekin alderatuta? 5. Gaztelaniak nolako garrantzia duela uste duzu? Nola deskribatuko zenuke gaur egun duen egoera eskolan eta gizartean? 6. Zergatik da garrantzitsua zuen umeez ingelesa ikastea? 7. Zergatik da garrantzitsua zuen umeez hizkuntza asko jakitea/erabiltzea?	3. hipotesia
8. Norberaren etxeko hizkuntza ez ofizialak (euskara edo gaztelania ez direnak) ikasi eta mantentzeko zein ardura du eskolak eta gizarteak? 9. Eskola honek euskararen biziberritzea eta hizkuntza aniztasuna uztartzen ditu, hainbat adituren arabera. Non, nola eta zertan ikusten duzu hori? 10. Zer iruditzen, beste herrialde batzuetan egiten den bezala, eskolako umeez etxean hitz egiten dituzten beste hizkuntzak irakastea eskolan bertan?	4. hipotesia
Hizkuntza-praktikak	
1. Eskolaz kanpoko zein ekintza egiten ditu euskaraz zuen umeez? Euskararen erabilera mantendu eta indartzeko ekintzaren batean parte hartzen al duzue? Zergatik? 2. Etxeko hizkuntza eta kultura mantentzeko hartzen dituzun hiru neurri aipatu, mesedez. 3. Hizkuntz eta kultur aniztasunaren aldeko ekimenen batean parte hartu izan duzue? K2. Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era	5. hipotesia

13. taula: Jarrerren azterketarako erabilitako behin betiko helduentzako galdetegiak. Letra etzanez aurreko galdetegietatik mantendu edo moldatutako galderak.

Beheko taulan partekatutakoa, aldiz, ikasleentzat prestatutako galdetegia da. Dagoeneko aipatutako arrazoiengatik ikasleen galdetegiak sinplifikatzea erabaki zen. Arrazoi horiek bi izan ziren nagusiki: alde batetik, laburtu egin ziren ikasgelako saio batean (50 minutu gehienez) bete ahal izateko luzera emanez, eta bestetik, beraien kabuz erantzuteko moduko galdera egokiagoak sortuz. Hori horrela, behean gehitu dugu ikasleekin erabilitako galdetegia, soilik bigarren (euskararekiko jarrerak), laugarren (hizkuntza aniztasuna eta eleaniztasunarekiko jarrerak) eta bosgarren hipotesiarekin (hizkuntza praktikak) lotutako galderez osatuta.

Ikasleentzako behin-betiko galdetegia galdetegia	
Hizkuntza-jarrerak	
1. Eskolan euskaraz ikasten duzue. Zergatik uste duzu euskaraz ikasten ari zarela?	} 2. hipotesia
K1. 1-etik 10era, 1 oso gutxi eta 10 asko, zenbat gustatzen zaizu euskara? Nolatan jarri duzu zenbaki hori?	
2. Zure lagunen hizkuntzak ezagutzea gustatzen zaizu? Zergatik?	} 4. hipotesia
3. Super-botere bat eman dizuete eta aukera duzue momentu batean bost hizkuntza ikasteko. Zein hizkuntza ikasiko zenituzkete? Zergatik? Eta zuen gurasoentzako zein bost hizkuntza nahiko zenituzkete?	
Hizkuntza praktikak	
4. Zuk zein momentutan erabiltzen duzu euskara?	5. hipotesia

14. taula: Jarrerren azterketarako erabilitako behin betiko ikasleentzako galdetegiak.

4.6 DATUEN AZTERKETARAKO PROZEDURA

Atal honekin amaitzeko, datuak nola bildu ziren azalduko da. Hizkuntza-jarrerren datuen bilketarako prozedura hainbat fasetan egin zen, 2018ko azaroan zehar. Dagoeneko bi eskolekin lankidetzaz hitzarmena sinatuta eta ikerketa-egitasmoa azalduta zegoenez, lehen pausoa Zuzendaritzekin harremanetan jartzea izan zen hizkuntza-jarrerren galdetegiak egiteko garaia zela ohartarazteko. Ondoren, eskolako irakasle eta aisialdi-hezitzaileei galdetegiak esteka bidali zitzaizkien, euren eskuragarritasunaren arabera betetzen joan zitezkeen. Horrekin batera parte-hartze agiria bidali zitzaizkien irakasle eta aisialdi hezitzaileei, hori bete gabe ezin zirela euren erantzunak jaso eta aztertu azalduz.

Hurrengo pausoa gurasoekin harremanetan jartzea zen eta harreman hori irakasle-tutoreen bitartez egin zen. Tutoreei familia bakoitzarentzako eskutitz bana eman zitzaizkien eta bertan ondorengo fitxategiak zeuden: ikerketaren azalpena, ikasle eta gurasoek ikerketan parte-hartzeko baimen agiria eta gurasoek betetzeko galdetegiak (inprimatuta eta online egin ahal izateko esteka). Baimen-agiriak eta gurasoen galdetegiak jasotzeko 10 eguneko tartea eman zen eta denbora hori igarotakoan, ikerlaria eskolara joan zen fitxategi horiek jaso eta ikasleentzako galdetegiak ikasgelan bertan pasatzeko. Ohar bezala, guraso batzuekin galdetegiak aurrez aurre pasatu ziren elkarriketa formatuan, gurasoek eurek emandako hainbat arrazoirengatik, tartean euskara edo gaztelania ezagutza urria edota denbora falta. Azkenik, eskuz betetako galdetegi guztiak transkribatu egin ziren. Parte-hartzaileek kasu gehienetan galdetegiak

online edota euren kabuz erantzun zituztenez, Edwards eta Holland-en (2013:49) *e-interview* eta *self interview* kategorian sartu liteke datuen bilketarako prozedura hau.

2018ko azken asteetan jasotako galdetegi guztiak txukundu, sailkatu eta Etika Batzordearen jarraibideak betetzen zirela aztertu zen. Izan ere, azkenerako ikasle eta guraso guztien baimenak ez ziren iritsi eta kasu batzuetan elkarrizketatuak identifikatzeko datuak falta ziren. Horren ondorioz, eta falta ziren datuak lortzen saiatu ondoren, baimenik gabeko galdetegiak ikerketa honetako azterketatik kanpo gelditu ziren.

Bukatzeko, 2019 hasieran ekin zitzaion datuen analisiari. Galdetegi guztiak Google Forms-era pasatu ziren, eta hortik, berriz, Excel fitxategi batetara esportatu ziren. Excel fitxategi horretatik jarrerren azterketarako behar ez zen informazioa kendu eta bahetutako fitxategi horiek NVIVO programara irauli ziren. Software hau datu kualitatiboak aztertzeko erabiltzen da eta programa honen erabilerak kodeketa modu sinple eta zehatzago batean egitea ahalbidetu zigun, eskuz egindako kodeketa batekin alderatuta. Gainera, NVIVOk eskaintzen dituen grafiko eta mapekin jarrerren azterketa aberasteko moduan izan ginen. Bestalde, azterketa kuantitatiborako gehienbat Excel-az baliatu zen, NVIVOk azterketa kualitatiboa kuantifikatzen lagundu zuen arren.

Hizkuntza-jarrerren galdetegietako azterketa hobeto ulertzeko, testura ekarri diren aipuei inkestatuaren araberrako kode bat eman zaie. Horrela antolatu ditugu kodeak:

- lehenengo hizkiak inkestatua zer den adierazten du (I: Ikaslea / Ir: Irakaslea eta H: Hezitzailea / G edo F: guraso euskalduna edo erdalduna)
- lehenengo hizkiaren ondoren minuskulaz ageri den hizkiak parte-hartzaile hori “H1 euskara” (“e”), “H1 gaztelania” (“g”) edo “H1 beste hizkuntza” (“x”) dela esaten digu
- bigarren hizki larriak elkarrizketatuaren eskola adierazten du (α edo β).
- hurrengo zenbakiak zein maila eta klasetakoa den (α eskolak hiru lerro dituzenez “63” 6. Mailako 3 ikasgelakoa da)
- bukaerako hizkia talde horren barruan dagokion hurrenkera da.

Horrenbestez, Ie α 63g kodea duen inkestatua, adibide bat jartzearren, α eskolako H1 euskara duen ikaslea da, 6.3. gelako ‘g’ kodea duena.

Jarrerren azterketarako erabilitako metodologiarekin amaitzeko, kapitulu honetan azaldutakoaren laburpena egingo da orain. Eskola-komunitatearekiko jarrerak, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza praktikak jorratzen zituzten bost helburu, hipotesi eta ikerketa-galdera zehaztu dira. Xedea aztertutako eskoletako irakasle, aisialdi hezitzaile, ikasle eta gurasoen jarrerak ikertzea zen, eta orotara 265 parte-hartzailek osatzen dute lagina. Hauek denek galdetegi bana bete zuten, baina behin betiko galdetegi horretara iristeko bi galdetegi pilotu pasatu ziren aurretik. Hiru galdetegi horiek deskribatu dira, batetik bestera hartutako erabakiak azalduz. Bukatzeko, jarrerren azterketa burutzeko erabilitako prozedura nolakoa den deskribatu dugu, horrek dakarren administrazio-lanarekin batera.

5 HIZKUNTZA-JARREREN AZTERKETAKO EMAITZAK

Laugarren atalean hizkuntza-jarrerren azterketa nola burutu dugun deskribatu ondoren, atal honetan azterketa horretako emaitzak azalduko dira. Aurreko kapituluan bertan partekatu diren galdetegietatik abiatuta, jasotako erantzunak aztertuz osatu da honako atal hau. Kapitulu hiru zatitan banatuta dago: alde batetik, jarrerren azterketa kualitatiboa; bestetik, jarrerren azterketa kuantitatiboa; eta jarrerren inguruan ateratako ondorioak, amaitzeko.

Gogora dezagun honako hau dela hizkuntza-jarrerren azterketako hipotesi nagusia: **“euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan”**.

Bestalde, 4. atalean azalduko azpi-hipotesiak labur-labur birpasatzearen, hauek dira:

- 1) aztertutako bi eskola-komunitateko kideek eskolaren balorazio positiboa egiten dute eta gai dira komunitatearen hainbat indargune eta lorpen identifikatzeko
- 2) testuinguru ez-hain-euskaldunean bizita ere, euskararekiko aldeko jarrerak dituzte eskola-komunitateko kideek
- 3) eskolan irakasten diren beste bi hizkuntza ofizialekiko jarrerak (hau da, ingelesa eta gaztelania) onak dira
- 4) eskolako atzerritar jatorriko familiek sortzen duten hizkuntza aniztasunaren eta eleaniztasunaren alde ageri dira inkestatuak orokorrean
- 5) euskara eta atzerritar jatorriko familien hizkuntzak sustatu, mantendu eta erabiltzeko estrategiak eta ekimenak ugariak direla aitortzen da.

Horretaz gain, hipotesien osagarriak diren bi aurreikuspen zehaztu dira aurreko atalean ere:

- a) erreferentzietako lanetan agertzen diren antzeko emaitzak edo hobeak jasoko dira tesi honetan
- b) taldeka aztertuta, jarreretan irakasle eta aisialdi hezitzaileen eta H1 euskara taldeko ikasle eta gurasoen emaitzak hobeak izango direla, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasle eta gurasoekin alderatuz.

Gogora dezagun hizkuntza-jarrerren azterketa hizkuntza eta kultur aniztasun maila handia duten Gasteizko D ereduko bi eskolatan burutu dela. Ikerketaren lagina 265 subjektuk osatzen dute, zehatzago esanda, maila eta espezialitate guztietako 34 irakasle eta aisialdi hezitzailek, eta Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailetakoko 117 ikasle

eta 114 gurasok. Ikasle eta gurasoen kasuan, hiru taldetan banatuta aztertu dira, esan bezala: H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak.

5.1 JARREREN AZTERKETA KUALITATIBOA

4. atalean jarrerren azterketarako erabilitako behin betiko galdetegia deskribatu da. Lerro batzuk gorago aipatu den moduan, galdetegiak hiru talderi banatu zitzaizkien, hau da, ikasleak, irakasle eta aisialdi hezitzaileak eta gurasoak. Hurrenkera hau bera jarraitu dugu jarrerren azterketen emaitzak azaltzerako orduan.

Galdetegiaren azterketa kualitatibo hau egiteko, inkestatu helduen 16 galdera irekiak eta ikasleen 4 galdera irekiak erabili dira. Lehenago esan den moduan, galdetegiak hiru gai-bloke handietan banatu dira, hots, eskola-komunitatea, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-praktikak. Gai-bloke bakoitzean galdera kopuru mugatu bat dago eta galderek hipotesiekin lotura zuzena dute, 4.5 azpiatalean azaldu den eran. Hau honela, jarraian jorratuko den jarrerren azterketa gai-bloke bakoitzaren barruko hipotesien arabera antolatuta dago.

5.1.1. Ikasleen galdetegien erantzunak

Ohar batekin hasteko, ikasleei pasatutako galdetegietan hizkuntza-jarrerren inguruko galderak landu ziren bereziki, eta zehatzago esateko, 2) eta 4) hipotesiekin lotutakoak (euskara eta eleaniztasunarekiko jarrerak, hurrenez hurren). Horretaz gain, hizkuntza-praktiken multzoan sartu dugun euskararen erabileraren inguruko galdera bat ere egin zitzaien.

Euskarari eta bere biziberritze prozesuari buruz galdetuta, ugariak dira ikasleek aipatzen dituzten arrazoi eta faktoreak. Lehenik eta behin, euskararen izaera identitario eta historikoa azpimarratzen duten erantzunak jaso ditugu. Erantzun hauen arabera, euskara garrantzitsua da eta bultzatu behar da “[g]ure "lurreldeko" hizkuntza delako” (Ieα63g³²). Horren harira, Ieα61b-k Euskal Herri euskaldunaren ideia azpimarratzen du: “Euskera, zeren Euskal Herrian gaude eta garrantzitsua da Euskara jakitea”. Bestalde, eta erantzun mota hauen harira, badago euskara ikasteko beharra bere antzinatasunarekin lotzen duenik, izan ere, “euskara duela milaka urte sortu zen eta oso garrantzitsua da” (Iα61e). Halaber, hausnarketa iradokitzailea egiten du Ieβ4h-k:

³² Ikus 4.6. azpiatalean kodeen inguruan eman den kodeen inguruko azalpena.

“Euskal Herrian gaudelako eta gehienentzat altxor bat delako”. ‘Gehienentzat’ horrekin gizartean denek iritzi bera ez dutela adierazi nahi izan duela pentsatu liteke. Edonola ere, norberaren nortasunarentzako garrantzi handiko faktorea da euskara, edo hori antzeman daiteke Ieα53h-ren erantzunean: “Niretzat Euskara ez delako bakarrik hizkuntza bat, nire bizitza delako.” Aipatu beharra dago paragrafo honetan azaldutako erantzun mota hau emandako ikasle gehienak H1 euskara taldekoak direla.

Erantzunetan agertutako beste elementu bat hizkuntza politikak duen eragina izan da. Abian dagoen hizkuntza politika baten jakitun direla aipatzen dute ikasleek, politika horren eragin-esparrua zabala den arren. Alde batetik, ikasle batzuek argi dute zergatik bultzatu behar den euskara eta, horren harira, euskara hizkuntza gutxitua dela aitortzen dute. Esaterako, Ixα42d-k horrela egiten du diagnostikoa: “Zergaitik euskara ez dute itsegiten kalean batzuk”³³. Erantzunetako askok aipatzen dute euskara bultzatzeko beharra, izan desagertzeko bidean dagoelako, jende gehiagorekin komunikatzeko edo gizarteko zati batek ikasi dezan. Aipatzen dira halakoak, halaber: “kanpotik datozenak gure hizkuntza ikasteko” (Ieα53h) eta “[a]rabiarez hitz egiten dutenak ikasteko” (Ieβ6b), etorkin jatorriko hiritarren euskalduntzeari erreferentzia zuzena eginez. Bestalde, aipatzekoa da ikasle askok euskara irakastearen garrantzia D ereduarekin eta eskola publikoarekin lotzen dutela. Berrero ere, H1 euskara taldekoengandik dator politikekin euskara bultzatzearen inguruko erantzun ugari.

Aurreko lerroetan ikasleek euskararen aldeko hizkuntza politiken inguruan hitz egin dute, eta, oro har, ados daude hartutako bide horrekin. Hala ere, ñabardura batzuk aurkitu daitezke puntu honetan, hainbat arrazoirengatik. Lehenik eta behin, batzuentzat euskara egoera onean dago orain, Iga51d-k dioen moduan: “Ba urte askotan Euskera es zen entsuten kaletik eta orain bai”. Beste batzuentzat, berriz, euskara sustatzearena beraiengandik aparte dagoen erabaki bat da, gurasoek horrela nahi dutelako edo gobernuari garrantzitsua iruditzen zaielako. Bukatzeko, indiferentzia edo aurkakotasun puntu bat duten erantzunak ere jaso dira, ondorengo kasuan bezalaxe: “Zergatik ez digute beste hizkuntza ustean hitz-egiten.” (Ixα51j).

Bestalde, badaude beste arrazoi batzuentzat euskararen aldeko jarrerak adierazten dituzten kasuak ere. Esaterako, euskara jakitea garrantzitsua da “hizkuntza

³³ Emaitzak ematerakoan ez da ortografia, ortotipografia eta bestelako hizkuntza-akatsik zuzenduko. Hau da, aipuak bere horretan emango dira.

geiago jakitzeko eta beste pertzona batzuekin hitzegiteko” (Iga61i), hizkuntza polita/interesgarria/gustukoa delako edota lanerako beharrezkoa delako. Azken honen harira, esanguratsua da hurrengo aipua, EAEko hezkuntza-sisteman euskarak duen garrantzia deskribatzen duelako: “handia naizenean izan nahi dut andereñoa eta euskaraz jakin behar dut” (Ixβ5j). Honen harira, badago euskara jakiteak unibertsitatean duen garrantzia ere aipatzen duenik.

Euskararen inguruko jarrerekin amaitzeko, orain arte aipatutako hainbat gai uztartzen dituen aipu bat ekarriko dugu hona:

- 1) “Nik oso ondo dakit euskaraz, baina uste dut eskola honetan euskaraz ikasten dela, zer publikoa da eta jende askok ez daki euskaraz (eta) oso garrantzitsua da euskaraz jakitea” (Ieβ4c).

Eleaniztasunaren inguruko emaitzei dagokienez, jasotako erantzunetan eta etorkin jatorriko ikasleen H1-ari buruz hitz egiterakoan, ikasleek sarritan epai baloratibo baikorra egiten dute, esanez hizkuntza politik, interesgarriak, dibertigarriak eta tankera horretako ezaugarriak direla. Horretaz gain, jende gehiagorekin komunikatzeko tresnak direla erantzun dute askotan, eta tresna horiek lagunak egiteko, bidaiatzeko eta lana lortzeko balio dezaketela argudiatzen dute. Bestalde, hizkuntza gehiago jakitea balio erantsia dela baieztatu daiteke ikasle ugariaren erantzunetan. Honen harira, adibidez, Ieα62b-k hizkuntzak ikastea jakin-min zabalago baten barruan sartzen du, “gauza berriak ikastea gustatzen zaidalako”. Hizkuntza aniztasunak berezko balioa agertzen du, beraz, ikasleen usteetan.

Hizkuntza aniztasunaren inguruko erantzunetan, ordea, joera nagusi bat ikusi dugu eta hizkuntza handiak/txikiak dikotomian kokatu liteke. Izan ere, hizkuntza handiek lana lortzeko eta bidaiatzeko ematen dituzten erraztasunak aipatzen dira, baita kultura hizkuntza horretan kontsumitzeko ere. Hizkuntza gutxituen garrantzia ere aipatzen da erantzunetan, normalean motibazio instrumentalarekin baino hizkuntza hauek balio intrintsekoekin lotzen dituzten arren, hau da, “guayak/politik/dibertigarriak/...” direlako.

Handiak eta txikiak aipatu direnez, dikotomia hau laburtzen duen aipua da hurrengoa, horrela erantzuten baitu Iga51d-k zein bost hizkuntza eta zergatik ikasiko lituzkeen galderari erantzuterakoan: “Euskera eta ingelesa, txinera, gazte[lania] eta frantsesa. Hizkuntza hauek jende askok hitz egiten dituelako eta Euskera errekuperatzeko.”

Bukatzeko, galdetegiak hainbat galdera zituzten ikasleen hizkuntza praktikak ezagutzeko. Horien argitara, aztertutako ikasleek euskararekin duten harremana oso anitza da beraien hizkuntza ohiturei dagokienez, hiztun-profil ugari atzeman ditugu, besteak beste eta ikasle multzo handienak hartzen dituztenak ondoko lau hauek direla esan genezake:

- Etxetik euskaldunak diren hiztun aktiboak
- Euskaraz sarri hitz egiten duten hiztun berriak
- Euskara erabiltzen ez duten baina gustuko duten ikasleak, euren lehen hizkuntza zeinahi dela ere
- Irakaslearekin bakarrik hitz egiten duten hizkuntza-talde guztietako ikasleak

5.1.2. Irakasle eta aisialdi hezitzaileen galdetegiako erantzunak

Ikasleen galdetegiaren kasuan, bi gai-bloke eta hiru hipotesi jorratu dira soilik. Hemendik aurrera, ordea, jarreraren metodologia atalean zehaztutako hiru gai-multzoak aztertuko dira: eskola-komunitatea, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza praktikak.

Emaitzak blokeka azaltzerakoan, jarreraren azterketako hipotesien hurrenkera bera jarraituko dugu, hau da, lehen multzoan, 1) eskola-komunitatearen indarguneak; bigarren multzoan 2) euskararekiko jarrerak; 3) gaztelania eta ingelesarekiko jarrerak; 4) eleaniztasuna eta hizkuntza aniztasunarekiko jarrerak; eta praktiken multzoan 5) euskara eta etorkinen jatorrizko hizkuntzek osatzen duten hizkuntza aniztasuna bultzatzeko estrategiak.

Eskola komunitatearekiko jarrerekin hasita, beheko grafikoan ageri zaigun hodeia osatzen dute erantzunetako hitz erabilienean. Horrela, hitz erabilienean tamaina handiena dute irudi honetan. Hodei hau sortzeko NVIVO programak eskaintzen duen funtzio bat erabili da, galdera-bloke honetako erantzunak aztertuz. Bertan, ikus daiteke, gai-multzo honetako galderak hizkuntzei buruzkoak ez ziren arren, “hizkuntza” dela maizen erabiltzen den hitza. Horren ondoren, erantzun apreziatiboetatik eratorritako izenondo eta izen baikorren zerrenda luze bat egin liteke, esaterako, “aberasgarria”, “beharrezkoa”, “garrantzia/garrantzitsua”, “errespetua” eta “inklusiboa”.



7. irudia: Irakasle eta aisialdi hezitzaileen galdetegietan erabilitako hitz errepikatuena hodeia (eskola-komunitatearen inguruko galderetan jasotako erantzunak).

Hain zuzen ere, 1) hipotesiarekin bat eginez eskola komunitatearen inguruko lorpen eta indarguneen inguruan galdetzerakoan, hainbat dira adostasun zabala duten elementuak. Irβ5-ek honela laburbiltzen du aztergai dugun eskolatariko baten inguruko irudia, “erronka polit askoriko auzoko eskola txikia” erantzunarekin.

Horretaz gain, irakasle eta aisialdi hezitzaileek eskolako giro ona, familien aniztasunak dakarren aberastasuna, horrelako eskola batean lan egitearen erronkak eta aukerak eta komunitatearekin duten kontaktua azpimarratzen dituzte.

Hurrengo aipuan, Hβ3-k eskolaren indarguneak zeintzuk diren aipatzen ditu, oraindik aurrera begirako lana dagoela gaineratu arren:

- 2) “Altxor bat da gure eskola, baina oinarriak finkatzea falta zaiola iruditzen zait sarri, eskola publikoan eta gure auzoko errealtatearekin zaila da proiektua hezitzaile bat egonkortzea. Baloreez gain, balore horiek praktikan jartzeko moduak argiak izan behar dira. Datozen familia, irakasle edota profesional berriek argi izan dezaten non dauden eta zergaitik egin den apostua auzo eskola, euskaldun, publiko eta anitz baten alde.” (Hβ3)

Apur bat gorago komunitatearekin duten kontaktua aipatu dugu, eta hain justu, ondorengo lerroetan α eta β eskola-komunitateetako kide izateak dakartzan onurak jorratuko dira. Lehenik eta behin, bertan lan egiteak eraldaketa pertsonal, profesional eta kolektiboak (gizarte-mailakoa) dakartza, elkarriketatuen esanetan. Irβ7-k “aberasten nau, eskola honek aldatu nau” baieztatzen du, eta hurrengo aipuan ere ideia berdina partekatzen da, apur bat garatuago:

- 3) “Gaur egun gizarteak daukagun arazo handi batean nere aportazioa egiteko aukera. Profesionalki, baina batez ere pertsonalki hazteko aukera ematen dit egunero.” Irα12

Horrelako egitasmo eta komunitate batean lan egiteak, gainera, zerbaiten partaide izatea ahalbidetzen du, hurrengo bi aipuetan irakurri daitekeen moduan. Sentimendu horrek, era berean, egitasmo eta komunitatearekiko atxikimendua areagotzen ditu eta goiko puntuan aipatu den eraldaketa hori indartzen da, bigarren aipuan irakurri daitekeen moduan:

- 4) “Komunitate baten parte izateak zerbaiten parte zarelako sentsazioa ematen dizu, zerbaiten alde egiten duzuneko sentsazioa” (Irβ4)
- 5) “Identitatearen parte bat suposatzen dut eta batez ere, neretzako beste auzokide batzuekin harremantzeko aukera, [aisialdi taldea] horretarako klabea izan da nere bizitzan eta horrek eman dit ere neure lekua zalantzan jartzeko aukera, neure pribilegioak aztertzekoa, neure apostuak... bestalde, komunitate honek dituen potentzialak aztertzeko irrika eman dit, hortan gabiltza!” (Hβ1)

Aitortutako komunitate-sentimendu honen harira, elkarrizketatuetako askok euren asetasun pertsonala adierazten dute. Esaldi batean laburtuko bagenu, Irβ1-en hitzez baliatuko gara: “Lanera gogoz iristen naiz. Ez da gutxi!”.

Erantzun guztiak, ordea, ez dira baikorrak eta irakasle eta aisialdi hezitzaileen esanetan badago zer hobetua eskola hauetan. Ondorengo bi adibideetan eskola hauetako erronkez irakasle bik diotena irakurri daiteke:

- 6)
 - "Poza: Nire lanean ikasle heldu berriekin harreman zuzena daukat eta bizitza berriaren aurrean horien itxaropenek hunkitu eta aurrerapenek pozten naute.
 - Kezka: Gure gizarte honetan konpondu gabeko arazo askok (euskararen erabilpena, adibidez) eragina baitute arriskuan dauden gure ikasleengan.
 - Eskolako egoerak kezkatzen nau irakasle berri asko ditugulako ikasturtero.
 - Erantzunkizuna: Ikasle hauentzako arrakasta familia osoaren arrakasta baitakar. Ikasle hauen arrakasta garrantzitsua delako gure gizartearentzat.
 - Amorrua: Hezkuntza Saileko arduradunen partetik ez dugu laguntzarik, ikastetxe hauek behar den moduan aurrera ateratzeko." (Irα3)
- 7) “Aniztasun handia dago, aspektu guztietan. Kulturalki, ohiturak, maila sozioekonomiko aldetik, maila akademikoa... Klaseetan ikasle asko daude, 25 inguru eta batzuetan nahasmena eta zarata da nagusi. Aldi berean, ikaslegoa oso maitakorra eta jatorra da.” (Irα12)

Orain artekoa eskola-komunitatearekiko jarreraren inguruko azalpena izan da. Hurrengo lerroetan, berriz, irakasle eta aisialdi hezitzaileen hizkuntza-jarreraren emaitzetan jasotakoa azalduko da.

Esan bezala, euskararekiko jarrerekin hasiko gara, hots, 2) hipotesiarekin. Lehenik eta behin, euskararen alde emandako arrazoiak askotarikoak dira eta bere irakaskuntza eta biziberritzea horrela defendatzen dute irakasle eta aisialdi-hezitzaileek: hizkuntza gutxitua delako, testuinguru globalizatu batean mundu ikuskera propio bat eskaintzen delako, aniztasuna delako, ondare eta altxorra delako, eta abar. Irakasle eta aisialdi hezitzaileek euskararekin lotura ezberdina dute, batzuentzat etxeko hizkuntza delako, lanean erabiltzen dutena edo seme-alabei irakatsitakoa, besteak beste. Edonola ere, ondorengo bi aipuetan ikus daiteke nolakoa den euskarak beraien partetik duen atxikimendua:

- 8) “Hasteko bigarren hizkuntza bat ikasteak aberasten gaitu baina gainera gure herrikoa bada gehio. Herri honetako kulturara hurbiltzen gaitu.” (Ira2)
- 9) “Nire bizitzaren parte delako, euskaraz bizi naizelako. Gure altxorra da, ezberdin egiten gaituena eta batez ere, aberasten gaituena.” (Ira4)

Hizkuntza gutxitua denez, euskarak arreta gehiago behar duela adierazten dute elkarrizketatuek, bere erabilera urria delako Gasteizen eta ikasleek hizkuntzen prestigioaren araberako hautua egiten dutelako. Hau honela, eskolaren helburua hiru hizkuntza ofizialak (euskara, gaztelania eta ingelesa) irakastea da hurrengo irakaslearen esanetan:

- 10) “Bizi garen lekua kontuan izanik euskarak garrantzi handia dauka. Hala ere, beste bi hizkuntzak ikastea ere, oso garrantzitsua delakoan nago. Beraz hiruak ikasi eta erabiltzeko baliabideak ematea, paregabea dela iruditzen zait etorkizunari begira.” (Ira5)

Gaztelania eta ingelesa aipatu direnez, 3) hipotesiarekin lotutako erantzunen azterketarekin jarraituko dugu. Eskolako beste bi hizkuntza ofizialen, hots, gaztelania eta ingelesaren inguruan egiten dituzten hausnarketetan bi dira partekatzen dituzten elementuak: alde batetik, munduko edo gizarteko hizkuntza garrantzitsuenak dira, landu beharrekoak eta, bestetik, EAEko irakaskuntza sisteman eta Gasteizko egunerokoan duten tokia zalantzan jartzen dute elkarrizketatuetako askok.

Jarraian garatuko dira bi ideia hauek, eta gaztelaniari buruz esandakoak ekarri dira aurrena. Bi eskoletako irakasleek onartzen dute hizkuntza nagusia dela gizartean eta, are gehiago, familia askoren lehen hizkuntza dela azpimarratzen dute. Beraien esanetan, ikasle batzuen etxeko hizkuntza ez izanagatik ere gaitasun erlatibo handiena duen hizkuntza da gaztelania sarritan, baita irakasle batzuen kasuan ere. Horrenbestez, irakasle batzuek ere ikasgelan ondo landu beharra dagoela gaineratzen dute, dagoeneko dituzten gaitasunak osatze aldera.

Behin hau esanda, ordea, gaztelaniaren hedapena/ahalmena da inkestatu askorentzako euskararen erabilera mugatzen duen faktore garrantzitsuena. Teorian euskara sustatzen duen testuinguru batean, gaztelaniak bere lekua hartzen duela deskribatzen dute hainbat adierazpenek:

- 11) "Euskararen alboan estatus eta ospe handiagoa du. Hori ikasleek bizi duten giroan somatzen dute: etxean, kalean, egiten dituzten kiroletan, aisialdian, hiriak eskaintzen duen informazio publikoan (gaztelania lehena eta nabarmenduta, euskara bigarren eta ahulago... bestela eman buelta bat Salburuako parkean eta ikusi informazioa....)

Euskararekiko begirunea, poza, estimazioa adierazteko eskatzen diegu gurasoei, baina ez da erraza..." (Ira14)

- 12) "Gaztelaniak garrantzi handia du eskolan, familia askoren ama hizkuntza da eta beste asko Gasteizera heltzean dohainik erakusten zaien hizkuntza bakarra. Horrek ere ematen du zer pentsatua. Nolako dirutza uzten duen jendeak euskalduntzeko eta zenbat leku dauden diru laguntzen bitartez gaztelera ematea lortzen dutenak. Hori da duen lekua, leku erraza zabaltzeko, hegemonikoa." (Hβ3)

Ingelesaren kasuan ere antzeko argudiaketa erabiltzen dute irakasle eta aisialdi hezitzaileek. Alde batetik, irakasle eta aisialdi hezitzaileen ustez ingelesa etorkizuneko eta gaur egungo mundu-hizkuntza da eta, ikasleak "esponja" batzuk direnez, mesedegarri eta beharrezkoa da hizkuntza hau goiz ikasten hastea. Jarraian gehitzen den aipuan lehenengo ideia hau islatzen da. Bestetik, ingelesa irakasteko eta bultzatzeko plangintza zalantzan jartzen dute elkarrizketatuetako askok, hainbat arrazoiengatik, eta 13), 14) eta 15) aipuetan islatzen dira zalantza horiek.

- 13) "Eleaniztasuna sustatzeko, eta hizkuntza zenbat eta lehenago ikasi, umeek errazago barneratzeko eta jariotasunez erabiltzeko aukera gehiago dituztelako." (Ira4)

14)

"Oraindik ez dut ulertu zergatik egiten den hori.

Horrekin batera, hurrengo mailetan ikasle gehienak ingeleseko partikularretara joaten dira. Zeharretara ingelesaren estatusak gora egiten ditu ikaslearen usteetan, garrantzizkoa hori dela barneratuz." (Ir α 14)

15) "Hirugarren hizkuntza bat barneratzeko? Euskara barneratzerako zailtasunak dutenean beharrezkoa? Zergatik ez zeinuen hizkuntza?" (Ir β 2)

Hizkuntza-jarrerren multzoarekin amaitzeko, 4) hipotesiarekin jarraituko dugu jarraian, hots, eleaniztasunarekiko jarrerekin. Hizkuntza aniztasuna eta eleaniztasunaren inguruan galdetuta, irakasleek hizkuntzak ikastearen garrantzia azpimarratzen dute. Garrantzia hori hainbat arrazoietan oinarritzen dute bere erantzunetan, besteak beste, hizkuntzak jakiteak dakarren aberastasuna, abantaila kognitiboak eta etorkizunerako lan aukerak. Hala eta guztiz ere, irakasle eta aisialdi hezitzaile batzuen ahotan hizkuntza gutxi batzuk ondo ikatea da gakoa, eta hizkuntzez gain, beste hainbat elementu ere lehenasunezkoak dira ikasleen heziketan (adib. hezkidetzeta eta emozioetan hezte).

Hurrengo hiru aipuetan eleaniztasunaren aldeko mezu-tipo batzuk gehitu dira:

16) "Beste pertsona batzuekin komunikatzeko. Munduko beste errealitate batzuk ezagutzeko. Burmuinaren gaitasunak handitzeko." (Ir β 10)

17) "Gizarte eleanitzean bizi gara. Hizkuntza bat jakiteak kultura bat ezagutzea dakar. Ikasle horiek prestatzen ditugu XXI mendeko gizartean bizitzeko." (Ir α 3)

18) "Eman behar zaien garrantzia ez zaiela ematen uste dut. Leku gehiago eman beharko litzaieke ofizialak ez diren hizkuntza eta kulturei." (Ir α 12)

Azkenengo aipu honetan etxeko hizkuntzak irakatsi edo lantzeko beharrari atea irekitzen dio elkarrizketatuak. "Zein da eskolaren ardura etxeko hizkuntzen mantentzean?" galderari erantzuten ari zen, eta agertoki honen aurrean zalantzak sortzen dira. Izan ere, batzuen ustez eskolak ez du etxeko hizkuntzak mantentzeko ahalmenik, eta beste batzuentzako, ordea, hori egiteko modua bilatu behar da. Hurrengo aipuetan ikusi daitezke zalantza eta aukera horiek, nahiz eta denek aldarrikatzen duten zerbait egiteko beharra:

- 19) “Eskolak ardura bai, baina laguntzarik ez. Eskolak, bakarrik ezin du hori guztia ondo kudeatu. Eskolan akaso 12 bat hizkuntza ditugu. Gurasoei esaten zaie etxeko hizkuntza ez galtzeko, seme-alabekin hitz egiteko, baina nor etorri da gurera laguntza eskaintzera? Ikasleen hizkuntzei buruz dakigun gutxia gure artean ikasi dugu.” (Ira3)
- 20) “Eskolak beharrezko baliabideak izanez gero, umeen jatorrizko hizkuntza hori mantentzeko orduren bat eskaini dezake. Gizarte mailan, jatorrizko herrialde berdina duten umeak elkartzeko eta elkarren artean euren hizkuntza hitz egiteko ekimen desberdinak abian jarri daitezke” (Ira13)
- 21) “Nire ustetan L1 eta L2 hizkuntzetan oinarri sendoa lortu behar dute lehenik, Etxeko hizkuntza bertako ofizialetatik bestekoa bada (arabiera, urduera, txinera,...) hizkuntza horietan ongi hitz egiten ikasi behar dutela argi utzi beharko diegu gurasoei, horrek besteak ere ondo hitz egiteko lagunduko bait die.” (Ira13)

Aztertutako eskolak D ereduko ikastetxe anitzak direla erantzuten dute irakasleek, eta bertan euskararen irakaskuntza etxeko beste hizkuntzen errespetu eta lanketarekin batera burutzen da, apur bat beherago gehitutako aipuetan sumatu den moduan. Gizarteko integrazioa euskararen bitartez egiten dutela adierazten dute, euskara “elementu integratzailea” da (Hβ5), eta ezaugarri hori aipatzen da erantzun batzuetan:

- 22) “Dakigun bezala, jatorri ezberdinetako gurasoak dituzten ume asko daude eskolan. Bakoitza bere ama hizkuntzarekin. Txikitatik eskolan euskaraz hezteak hizkuntza hau haien arteko lotura izatea lortu du. Haien arteko komunikatzeko hizkuntza euskara da.” (Hβ4)

Galderen hirugarren blokean irakasle eta aisialdi hezitzaileei euren hizkuntza praktikei buruz galdegin zitzaien, hots, 5) hipotesia, eta euskara sustatzeko eta erabilera bultzatzeko abian jartzen zituzten ekimen eta estrategia batzuen berri eman ziguten. Ohiko estrategiak izanagatik ere, sarritan euskara ikasleen beste hizkuntzekin uztartzen dute, ondorengo aipuan irakurri daitekeen bezala:

- 23) “1) Irakasleen hizkuntza hobetu. 2) Ahozkotasuna bultzatu (Bizitzarako euskara eman ikasleei, ikasteko euskaratik gain). 3) Etxeko hizkuntzen presentzia ikusgai jarri eta jatorrizko herrialdetako literatura, kontaketak, ospakizunak, eskolan txertatu.” (Ira14)

Horren harira, etorkin jatorriko ikasleen etxeko hizkuntzak egunerokoan erabiltzeko saiakerak egiten dituzte irakasleek, ikasle guztiak integratu eta ikasgela kohesionatzeko asmoz. Hona saiakera horien adibide bat:

- 24) “Etxetik kanta edo olerkitxo bat ekartzeko esaten diegu eta haien hizkuntzan ekartzera animatzen ditugu. Zenbakiak ere dakizkidan hizkuntzetan aipatzen ditut edo agurrak... Urtebetetzetan ere saiatzen gara haien hizkuntzan kantatzen.” (Irβ1)

Hizkuntzen trataera honen atzean irakasle eta aisialdi hezitzaile askok aniztasunarekiko duten jarrera proaktiboa dago, etorkin jatorriko ikasleekin lan egiteko sentsibilitate berezia dutela adierazten dutelako eta berariaz maila pertsonalean lantzen dutela aitortzen dutelako, ostera euren lanbidean ikasketa horiek aplikatzeko asmoz:

- 25) “Helduen taldeetan auzoko aniztasuna bermatzeko zabalpena egitean, zuzenean auzoko eragile zehatzetara jotzen dut, Caritaseko emakume eskola esaterako edo CEAR. Auzoko jaietan helduon talde batek ipuin kontaketa egitean, euskara eta zeinu hizkuntza erabili ditugu.” (Hβ3)

5.1.3. Gurasoen galdetegietako erantzunak

Gurasoen erantzunak azaltzeko aurreko azpiatalean erabilitako hipotesien antolaketa bera jarraituko dugu. Lehenik eta behin, eskola-komunitatearen inguruan jasotako erantzunak partekatuko dira, hots, 1) hipotesiarekin lotutako erantzunak. Irakasleek egin bezala, eskolaren indargune eta lorpenen zerrenda luze bat osatu daiteke erantzunetan jasotakoarekin. Hori bai, gehien errepikatzen diren erantzunak eskolaren hezkuntza-egitasmoaren erakargarritasuna, publikotasuna, aniztasunaren saretzea, eskolak dituen erreferentzia onak, irakasleen prestakuntza ona eta eskola-komunitate ireki eta familiarra izatea dira. Guraso batzuek oso argi zuten nora eraman nahi dituzten euren seme-alabak:

- 26) “*Porque apostamos por lo público en todos los sentidos y en todas las áreas. Creemos que en lo público tienen que estar los mejores recursos y los máximos recursos.*” (Ggα51y)
- 27) “*Escuela de barrio, para gente de cualquier nivel social, en el que hay un alto grado de integración de la gran diversidad que a ella acude. Escuela pública cercana al domicilio, con un nivel académico aceptable cuando decidimos que nuestros hijos acudieron a ella. Creo que en este momento el nivel no es el que tenía hace unos años.*” (Ggα41a)

Beherago itzuliko gara azken esaldian egiten duen hausnarketa horretara, baina guraso askorentzako funtsezko balioa da publikoan elkartzen den aniztasuna:

- 28) “Inklusiboa, erlijio eta hizkuntza ezberdinetako umeak daude, nahiko irekia, harreman estuak daude irakasle eta gurasoen artean. Eskola txikia eta eroso haurrentzako, harremanak izateko irakasleekin, arazoren bat baldin baduzu komentatzeko eta oso erraza da.” (Geβ5k)

Gurasoek seme-alabak bertan matrikulatzeko arrazoiak orain arte aipatutakoak dira, baina hurrengo aipuan zehatz laburtzen da guraso askoren hautuaren zergatia:

- 29)
- “1. Ikasketak euskaraz ematen dituztelako
 2. Publikoa delako
 3. auzoan dagoelako
 4. ondo hitz egiten zigutelako” (Geα52f)

3. atalean ikusi den legez, β eskola txikiagoa da eta horrek harreman eta elkarlana errazten ditu. Hala ere, α eskolan ere antzeman daiteke irekitasun hori: “*Escuela integrada en el barrio y abierta al resto de alumnado inmigrante.*” (Ggα43b).

Gurasoen estandar eta espektatibak oso ezberdinak eta aldakorak izan daitezke, baina hona hemen asetasuna adierazten duen beste aipu bat: “*Amena, entretenida. Educativa. Plural. Los niños salen sabiendo, en algunos casos, cosas de Secundaria.*” (Ggα61h)

Nolanahi ere, guraso batzuek hainbat kexa dituzte ikastetxearen inguruan, gorago irakurri den moduan. Kexa hauek, orokorrean, eskolako segregazioa, baliabide falta eta kalitate jaitsierarekin daude lotuta. Guraso batzuen ezkortasunaren aurrean, badaude irakurketa zabalagoak egiten dituztenak ere:

- 30) “Eremu erdaldun bateko euskaldun eskola publiko bat da. Non irakasleoa oso profesionala eta bokaziozkoa den. Gurasoek heren bat konbikzioz eramaten dituen semeak; beste heren batek modelo eta proiektuarekin ados egon ez arren interesagatik daramate semea eskolara, eta azken herena, beste aukerarik ez dutenak eta integratu nahi ez dutenak.” (Geα51h)

Balorazio honekin lotuta, kexa gehienak bertako gurasoengandik datoz, bereziki, H1 gaztelania taldekoen partetik. Etorkin jatorriko gurasoen kasuan (H1 beste hizkuntzak), erantzun labur eta sinpleagoak ematen dituzte, eta askoren kasuan, α eta β eskoletan matrikulatzeko arrazoiak “gertutasunagatik” edo “horrela zegokigulako” da.

Aurreko aipu horretan komunitatearen integrazioa aipatu da, eta hain justu, eskola-komunitate hauetako kide izateak hainbat abantaila edo puntu on ditu erantzunetan irakurritakoaren arabera. Lehenik eta behin, seme-alaben funtsezko arlo bat da eta bertan inplikatzeari poztasun iturria da:

- 31) “Gure haurren hezkuntzan parte hartzen dugula hurbilagotik. Beste ikastola edo ikastetxe batzuekin alderatuta partehartzaileagoa dela esango nuke.” (Geα53h)

Inplikazio horretan egitasmo bat eraikitzen ari dira gurasoen aburuz ere, “gizartea behetik gora aldatzen baita” (Geβ6d) eta horrek ere hainbat sentimendu sortzen ditu gurasoen artean:

- 32) “Eskola eder bat eraikitzen ari garen poza. Pertsona askoren artean.” (Geβ5fa)

- 33) "Harrotasuna. Lorpenek harro sentiarazten naute eta jarraitzeko animatzen naute." (Geβ4c)

“Eskola eder” hori eraikitzerakoan lortzen ari direna komunitate anitz bat sortzea da eta horrek kideen ikuspegia aldatzen du, hurrengo aipuetan islatzen da hori:

- 34) “Errealitate oso ezberdinak ezagutzea. Elkartasuna praktikan jartzea. Kultura ezberdinak txikitatik umeek arrotzak ez ikustea oso gauza garrantzitsua iruditzen zait eta eskola honetan naturalki gertatzen da.” (Geβ6z)

- 35) “*La integración, mi hijo tiene amigos saharauis, colombianos, bilbainos. La procedencia no le importa, le importa las personas. Y sabe que eso pasa en su colegio y comunidad y en otros sitios igual no.*” (Ggα53k)

Gainera, asetasun hori handiagoa da eskola-komunitate hori inkestatuek hartutako hautu kontziente baten ondorioa delako:

- 36) “*Me aporta poder educar a mi hijo/a en una comunidad que yo he elegido y que considero adecuada para su desarrollo a nivel académico y personal*” (Ggα42z)

Komunitatearen inguruko galderak utzi eta hizkuntza-jarreraren azterketarekin segituko dugu hemendik aurrera. Irakasle eta aisialdi hezitzaileekin egin bezala, multzo honetako hiru hipotesien hurrenkeran azalduko dira emaitzetan jasotako elementu ezberdinak. Horietako lehena da, hain zuzen ere, 1) hipotesia, hots, euskararen aldeko jarrerak.

Ikasle eta irakasleen erantzunetan jaso den bezala, gurasoek ere hainbat arrazoi dituzte euskararen alde azaltzeko, izan herriaren nortasuna, izan kultura-ondarea, izan bizi duen egoera gutxitua... Aldeko jarrerak hiru guraso-motetan erregistratu dira, proportzioan H1 euskara gurasoek jarrera irmoagoa azaltzen duten arren. Hurrengo hiru aipuetan, labur bada ere, guraso gehienek (azterketa kuantitatiboan neurtuko dugu hau) dituzten orotariko motibazio, argudio eta arrazoiak irakurri daitezke:

- 37) “Neretzat inportantea da nire alabak euskera jarioztasunez hitz egitea lortzea eta bere aukerazko hizkuntza euskara izatea. Euskara gure altxorra dela eta zaindu behar dugula uste dut.” (Geβ4h)
- 38) “*Es importante porque es parte de nuestra cultura por una parte, y por la implicación laboral que tiene a la hora de pretender cualquier puesto en la Administración.*” (Ggα41a)
- 39) “*Cuando se forma parte de una sociedad hay que aprender lo máximo de ella. Sobre todo su idioma y cultura.*” (Gxα62c)

Esan bezala, hizkuntza gutxitua da euskara eta hori guraso gehienek aitortzen dute. Honen aurrean zer egin hausnartzerakoan, ordea, hor ikusi daitezke ikuspegi- ezberdintasun handienak. Izan ere, guraso batzuentzako euskararen egoera oraindik ere hauskorra da eta neurri gehiago hartu beharko lirateke hizkuntza biziberritzeko. Beste guraso batzuen ustetan, ordea, euskararen aldeko politikak urrunegi doaz eta bazter batean uzten dituzte garrantzitsuak diren beste zenbait kontu. Zenbait gurasoren esanetan, euskara ez da “garrantzitsua”, baizik eta “beharrezkoa”.

- 40) “*Me parece excesivo el tiempo que se dedica en la escuela al euskera. Ese tiempo y esfuerzo va en detrimento de las demás asignaturas, y en muchos casos limita la capacidad de expresión de los alumnos.*” (Ggαc)
- 41) “*Euskera es de aquí, hablamos sólo habla aquí, para aprenderlo y si ellos quieren trabajar, para buscar trabajo más fácil. Está bien para mis hijas, para ellos, para mi no.*
I don't have an opinion, because it's their language and it's what they want. It's compulsory for them to speak it and use it anywhere.” (Gxβ4eX)

Halaber, hurrengo hiru aipuetan nolabait “bai, baina”-ko erantzunak gehitu dira (Amorrortu eta beste, 2009). Tankera honetako erantzunetan euskararen aldeko jarrerak sumatu daitezke, baina euskararen biziberritze prozesuak ez du guztiz bat egiten elkarrizketatuen ikuspegi, helburu edo egoerarekin.

- 42) *“Me parece un sobreesfuerzo aprender y hablar euskera, aunque creo que es importante. Para los que no sabemos euskera y hemos aprendido ha sido un gran sacrificio, dejando de realizar otros estudios.”* (Ggα5z)
- 43) *“Pienso que es bueno y puede mejorar pero a veces los métodos que se usan para fomentar el hablar en euskera con niños los viven como imposición coacción. Pienso que es muy importante trabajar la con estímulos y refuerzos positivos para crear y generar amor hacia el euskera es el amor hacia un idioma lo que lleva a usarlo.”* (Ggα41h)
- 44) *“Teniendo en cuenta que forma parte de la cultura del País Vasco... Genial que luchen por la permanencia del idioma. A la vez me siento impotente porque soy extranjera, no lo hablo, no tengo tiempo ni para mis propias cosas y tampoco para empezar a aprender un nuevo idioma, que además no es fácil y no saberlo me limita imagina con un trabajo mejor.”* (Gxα51v)

Amorrortu eta Ortegaren lana (2009) aipatu da hurbilketa teoriko-metodologikoaren atalean (ikus 3.3) eta, bertan, D ereduaren sostengatzeko edo arbuizatzeko arrazoiak zerrendatzen ziren. Gure emaitzetan gehiago egon da lehenetik, bigarrenetik baino. Edonola ere, gurasoek aipatutako arrazoiak lan horretan aipatutako berdinak dira neurri handi batean, besteak beste, euskara ondo ikasteko interesa, euskararen prestigioa, euskararen balio instrumental eta integratzailea eta murgiltze ereduaren emaitza onak.

Euskararen egoerarekin estuki lotuta dago gaztelaniak eta ingelesak duten bizi-endarra. Hurrengo lerroetan, hain justu, 3) hipotesiarekin lotutako erantzunak jorratuko dira. Gaztelaniaren kasuan, Gasteizko hizkuntza garrantzitsua da, elkarrizketatu gehienek hizkuntza erabiliena, eta hegemonia hori aitortzen zaio. Are gehiago, guraso askorentzako markatu gabeko hizkuntza da gaztelania, “normaltasunean bizi da kalean” (Geβ5fa) eta gizartean ez du arazorik sortzen:

- 45) *“Gaztelania oso zabaldua dago, oso arrunta da euskaldunen artean ere erraz gaztelaniaz egitea eta komunikatzea edo euskeraz ari bazera ere gaztelaniara pasatzea. Esan bezela, umeen artean eta gizartean oso zabaldua dago eta nire ustez, jendea eroso sentitzen da gaztelaniaz hitz egiten... Gehiago erabiltzen denez, erretasun handiago izatea normala da eta azkenean erosoago sentitzen bazera hizkuntza baten, ba hori erabiltzen duzu... Eta hori bai helduei bai umei gertatzen zaiela uste det.”* (Geβ4h)
- 46) *“El castellano es un idioma muy universal, y aun me gustaría que lo fuera más, ya que es mi idioma materno. En el patio del colegio es casi el único. Es una pena, pero es así.”* (Ggα61c)

Azken aipu honetan, gainera, nolabaiteko kontraesana sumatu daiteke, hizkuntza aniztasunaren aldeko mezua gaztelaniaren (bere ama hizkuntza) sustapen are handiagoa nahi izatearekin tartekatzen delako. Inkestatu hau euskararen “bai, baina...”-ko jarreretara hurbiltzen da bere erantzunetan, betiere gaztelaniaren garrantzia eta sustapena kontuan hartu behar direla azpimarratzen duenean.

Ingelesari dagokionez, bere nazioarteko indarrak eragin handia du gurasoen jarreretan eta hizkuntza honen agerpen indartsuak mota guztietako erreakzioak sortzen ditu:

47)

"1. Gurasook kezkatuta gaude umeon lan-etorkizunaz. Estatutik kanpo lan egiteko ezinbestekoa da eta ez diegu umeoi aukera hori ukatu. Hots, hizkuntz baliabideak eman nahi dizkiegu seme-alabei.

2. Hizkuntza hegemonikoa izanda munduko edozein pertsonarekin komunikatzeko ezinbestekoa da.

3. Gizarteak holaxe sinestarazi digu." (Geβ4c)

48) *“La realidad es que el inglés es el idioma predominante en el mundo, como una vez fue el francés o el castellano. Como herramienta creo que es imprescindible hoy en día. Es la realidad.”* (Gxβ6e)

Hala eta guztiz ere, gurasoen osotasuna aztertuta eskolako hiru hizkuntza ofizialek hierarkia bat osatzen dutela antzeman daiteke jasotako erantzun askotan, non, ñabardurak ñabardura, gaztelania ingelesa eta euskararen gaineratik dagoen.

49) *“El castellano es el idioma que me siento cómoda para expresarme. El inglés es el más internacional. El euskera es el idioma del lugar donde queremos vivir.”* (Ggα61i)

50) *“Para mi personalmente la importancia es la misma en los tres idiomas. Por distintas razones (Castellano- base idioma materno, euskera- por lugar de residencia, inglés - futuro profesional) pero la misma.”* (Ggα63z)

Guraso euskaldunak dira hierarkia hau sarriago zalantzan jartzen dutenak, nahiz eta guraso euskaldunen artean ere erantzun aniztasun handia dagoen. “Zergatik da garrantzitsua umeek ingelesa ikastea?” eta “Euskarari nolako garrantzia ematen diozu gaztelania eta ingelesarekin alderatuta?” galderei erantzunak dira 51) eta 52) aipuak, hurrenez hurren.

51) "Praktikotasunaren kontzeptu 'perbertitu' baten ondorioz. Ingelesa hainbat gauzatarako beharrezkoa izatea onartzen dugu baina euskara beharrezkoa izatea inposiziotzat hartzen dugu aldi berean. Eta instituzioek hori onartzen dute eskolan hiru hizkuntzak eredia bultzatzen dutenean." (Gβ6z)

52) "*Cada idioma es importante, pero creo que los idiomas se han impuesto a la sociedad, no se han elegido. Por unos motivos u otros.*" (Ggα43z)

Hala ere, eta hezkuntza sistemaren inguruko gogoetei jaramon eginez, guraso askok, batik bat euskararekiko uzkurrago agertzen direnak, gaztelania eta batik bat ingeles gehiago eskatzen dute, euskarari eskainitako orduen kaltetan. Aldarrikapen horien atzean ematen duten arrazoi nagusia hizkuntza nagusi horien balio instrumentala da, hau da, eskolak ikasleak prestatu beharko lituzke etorkizun on bat izan dezaten eta horretarako funtsezkoak dira ingelesa eta gaztelania, guraso batzuen esanetan.

Hizkuntza-jarrerekin amaitzeko 4) hipotesiari helduko diogu jarraian. Eleaniztasuna eta hizkuntza aniztasunari dagokionez, esan liteke bi mezuren arteko eztabaida nagusi bat identifikatu daitekeela erantzun hauetan. Izan ere, guraso batzuentzako hizkuntzak ez dira funtsezko gaia, eta izatekotan ere, gehienez hezkuntza-sistemako hiru hizkuntza ofizialak ondo jakitea da gakoa.

53) "Nik ez dut esan nire umeek hizkuntza ASKO jakin behar dituztenik. Euskara ongi jakitea eta erabiltzea da niretzat garrantzitsuena. Ondoren etorriko lirateke beste hizkuntzak." (Geα53j)

Ikuspegi honen beste aldean dugu, berriz, "geroz eta hizkuntza gehiago ikasi, orduan eta hobeto" aldarrikapena. Mezu honen atzeko argudiaketek sarritan azalpen psikolinguistikoetan dute oinarria, guraso askok erantzuten baitute umeek txikitan hizkuntzak ikasteko gaitasun handia dutela.

54) "Aukera gehiago dute, jende edo herrialde gehiagotan eduki ahal dute harremanak edo erlazionatu, erraztasun gehiago edukiko du beste hizkuntza berri bat ikusterakoan, "*el saber no ocupa lugar*" (Geα51e)

Edonola ere, eta hau bereziki garrantzitsua da eskola hauen testuinguruan, familiek etxeko hizkuntzak mantentzearen garrantzia azpimarratzen dute. Guraso gutxi dira, ordea, eskoletan etxeko hizkuntzen irakaskuntza sartzea eskatzen dutenak. Eskaera honen urritasuna azterketa kuantitatiboan ikusteko aukera izango dugu beranduago.

55) "Zaila da esatea. Gutxienez, onartu eta errespetatu beharko lituzkete. Eskola, agian, harantzago joan beharko litzateke eta ume horiek beren hizkuntzetan alfabetatu beharko lituzke. Nola eta zer baliabiderekina da arazoa. (Geα52f)"

- 56) “Eskola integratzaileak edo anitzak badira haien ardura ere bada beste hizkuntzak mantentzea. Horretarako ikas orduak eman eta erramintak eskaini, adibidez, estraeskolarrak tailerrak eta abar.” (Geα53h)

Gai honetan adostasunak bilatze aldera, hizkuntzekiko errespetua eta hizkuntza guztien arteko berdintasuna era zabalean partekatutako ideiak dira. Etxeko hizkuntzak mantentzeko neurriak, ordea, eskolaz kanpoko ardura dela gaineratzen dute askok.

- 57) “*Escuela: respeto, sacar partido del conocimiento que pueda aportar la chavalería, interés por saber.*

Sociedad: respeto siempre. Me gusta aplicar el dicho "allá donde fueres haz lo que vieres", es decir, a nivel de sociedad no considero que seamos responsables del aprendizaje ni del mantenimiento de otras lenguas. Sí de facilitar la comunicación y que tengan la posibilidad de aprender las nuestras (euskera y castellano).” (Ggβ5i)

Guraso askoren ustetan “etxeko eleaniztasunari” arreta eskaini aurretik eskolako euskara eta ingelesa maila igo beharko litzateke aurrena. Guraso batzuentzako (berezi euskaldunak) hezkuntza-eredua moldatu beharra dago euskara maila bermatzeko eta, bien bitartean, guraso ez-euskaldun askok ingelesa ordu gehiagoz eta hobeto irakatsi beharra aldarrikatzen dute, euskararen kaltetan gehienetan.

Bestalde, H1 euskara eta H1 beste hizkuntzak taldeko guraso batzuek esplizituki babesten dute euskara ardatz duen eskola eleaniztuna. Erantzunen argitara, eskola hauetan euskara litzateke zubi-hizkuntza eta norberaren hizkuntza maitatu eta irakasteko modua bilatu beharko luke ikastetxeak. Ggα43b-k, esaterako, hizkuntza guztiekiko errespetu giroan euskara lotura-gunea dela azpimarratzen du. Gainera, guraso batzuen ustez euskara eleaniztasunarekin lotzeak eskolaren endekatzea saihesten du, hau da, hizkuntzen arlotik harago doazen ondorioak dakartza uztarketa horrek. Ondorengo aipuan euskara-eleaniztasuna lotura horren adibide bat ekarri dugu:

- 58)

“Euskerarena nabaria da... eskolako hizkuntza da, irakasle denek egiten duten hizkuntza, umei erabiltzeko eskatzen zaien hizkuntza eta guraso batzuk, gero eta gehiago erabiltzen duten hizkuntza. Beste hizkuntzei buruz, nik ikusi dudana holako gauzak dira: umeek hizkuntza desberdinetan abesten dute urtebetetzeetako abestia "Zorionak zuri", eta hainbat hitz ere ikasten dituzte txinatarrez edo arabieraz, baina askotan beste umeek erakutsita... guraso elkarteak ere lurralde desberdinei buruz hitz egiteko hitzaldiak ere egin izan ditu, lurraldea eta bertako hizkuntza ezagutzera emateko.” (Geβ4h)

Hizkuntza praktikei dagokienez (5. hipotesia), ezin izan da joera edo ekimen aipagarriarik aurkitu. Guraso askoren esanetan gaztelaniak betetzen ditu etxeko eta etxez kanpoko funtzio gehienak eta, horren aurrean, H1 euskara duten gurasoek neurriren bat hartzen dute euskararen erabilera bultzatzeko. Aldiz, badirudi H1 beste hizkuntzak taldeko familia askok ez dutela euren jatorrizko hizkuntza mantentzeko hainbeste ahalegin egiten.

Hurrengo aipuetan gurasoek euskara sustatzeko estrategia batzuk partekatu nahi ditugu. Lehenengo aipua argigarria da, euskara bultzatzeko nahia eta benetako egoera islatzen direlako aldi berean:

59) *“No hace ninguna extraescolar en euskera, pero siempre que podemos, si hay 2 opciones, le apuntamos en euskera.”* (Ggα52c)

60)

“1.Herrian dauden euskarazko ekintza guztietan parte hartu

2. Abestu euskaraz, asko. Musika jarri euskaraz, saiatzen gara euskaraz abesten.

3. Umeekin beti euskaraz egin. Herrikoek erdaraz egiten dute, eta Gasteizkoek batzuk ya euskaraz. Ba nik haiek beti euskaraz, beraiek hartzeko naturaltasunez nirekin euskaraz egingo dutela” (Geβ5k)

Jarraian, berriz, etorkin jatorriko ikasleen H1-ak eta inguruko hizkuntza aniztasuna bultzatzeko neurri batzuk ekarri ditugu. Hiru aipu hauekin ikus liteke nolakoak diren neurri horiek, bai izaeran eta baita praktikan ere:

61) *“Auzoko-n nabil, Anhitzak ekimenan parte hartu nuen, baita eskolatik ipuinen jardunaldiak antolatu genituenean (gurasoek jatorrizko hizkuntzan kontaktzen zuten eta beren seme alabek euskarara itzultzen zizkiguten).”* (Geβ5fa)

62) *“La mejor iniciativa a favor de la diversidad cultural es haber apuntado a nuestros hijos en este colegio donde existen niños de todos los países, razas y culturas.”* (Ggα61z)

63) *“Voy a apuntar a la mezquita para que aprendan más el árabe.”* (Gxα51i)

Bukatzeko, etorkin jatorriko ikasle batzuen kasuan hizkuntza ordezkapena gertatzen ari dela antzeman daitekeela adierazi nahiko genuke, batik bat gaztelaniaren mesedetan. Aipagarria da Fxβ4e-ren kasua, familia hautuak sozialki zein baldintzatuta dauden erakusten duelako. Izan ere, guraso hau bere seme-alabekin ez da bere Nigeriako jatorrizko hizkuntzan (edoera) aritzen, seme-alabei ingeleraz egitea erabaki

zuelako. Hala ere, seme-alabekin ere maiz ez du lortzen hizkuntza horretan ere jardutea eta, horrenbestez, era ezberdinean baina esan liteke familia honetako bi belaunalditan hizkuntza-galera bikoitza gertatu dela etxeko hizkuntzei dagokienez:

64) “*Con mi primera hija, cuando llegaba del colegio, le decía que hablara en inglés, “castellano en esta casa no!”*. *Con la segunda hija ahora no puedo pararla, entre ellas hablan en castellano, pero yo les hablo en inglés. A veces, cuando quiero que me entiendan bien les hablo en castellano. Pero entre ellos hablan castellano y euskera en casa.*” (FGxβ4e)

Hizkuntza-jarreraren azterketa kualitatiboarekin amaitzeko, erantzunetan jasotakoaren laburpena egingo da hurrengo lerroetan. Galdetegiak antolatu genituen modu eta hurrenkeran partekatuko dira laburpeneko ideia hauek, hots, hiru bloketan: eskola-komunitatearekiko jarrerak, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza praktikak.

Eskola-komunitateari, eta horrenbestez, lehenengo hipotesiari dagokionez, inkestatu helduek (ikasleek ez zuten gai-bloke hau erantzun) eskola-komunitateko indargune eta lorpen ugari identifikatu dituztela erakutsi da. Ahots ezkor, kritiko eta mesfidatiak dauden arren (bereziki bertako guraso ez-euskaldunena), guraso askok gizarte-eredu baten aldeko apustuaren harira matrikulatu dituzte seme-alabak α eta β eskoletan. Irakasle eta aisialdi hezitzaileek, bien bitartean, eskola-komunitate anitz bat sortzen laguntzarekin batera pertsonalki eta profesionalki hazten ari direla aipatzen dute erantzunetan. Bukatzeko, aipatu beharra dago eskola hauetako hainbat guraso eta bereziki irakasleak sentsibilitate handikoak direla hizkuntzen alorrean.

Hizkuntza-jarrerei dagokienez, 2) hipotesiarekin hasiko gara, hau da, euskararen aldeko jarrerak azaltzen. Euskara, hizkuntza gutxitua izateaz gain, arrazoi gehiagorengatik sustatu beharreko hizkuntza da, inkestatu talde guztien aburuz. Egoera zaugarri horren aurrean, baina, euskararen alde egiten denak zalantzak sortzen ditu, batzuentzako ez delako nahikoa, eta beste batzuentzako, berriz, urrunegi joaten baitira euskara sustatzeko politikak. Hurrenez hurren, alde batean daude irakasle, aisialdi hezitzaile eta guraso euskaldunak, eta bestean, berriz, guraso ez-euskaldun batzuk. Honekin ez da ulertu behar H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako guraso guztiek jarrera ezkorragoak dituztenik, ezta gutxiago ere, hainbat eta hainbat gurasok oso aldeko jarrerak ageri dituzte eta. Ikasleen kasuan, ordea, esan liteke adostasun zabala dagoela euskararen aldeko jarreretan. Jasotako erantzunetan euskara hizkuntza gutxitua biziberritzearen kontzientzia ageri da, nolabaiteko ezagutza soziolinguistikoa

bat, heldu zein haurretan. Horrek, Inkesta Soziolinguistikoko eta EGOD-eko ondorioetara itzulita, esan nahi du euskara ezagutzeak berarekin dakarrela, hein handi batean, euskararekiko jarrera ona. Ondorioz, testuinguru-ez-hain-euskaldun batetako komunitate anitz batean, ISEK baxua izanda ere, D ereduko ikastetxe batetako ikasleak euskarara hurbiltzen direla bermatzen dela esan liteke.

3) hipotesian gaztelania eta ingelesa aipatzen dira eta, hain zuzen ere, euskararen egoera soziolinguistikoan eragin handia dute bi hizkuntza hauek. Hizkuntza boteretsuak dira Gasteizen eta munduan eta, hori dela eta, hizkuntza hauek lantzeko beharra azpimarratzen dute inkestatu helduek. Inkestatu ez euskaldun askok gaztelania eta ingelesa are gehiago sustatu eta irakatsi behar direla azpimarratzen dute. Aldi berean, inkestatu euskaldunek (irakasle, aisialdi hezitzaile eta guraso euskaldunek) bi hizkuntza hauek duten eragina modu mesfidatian ikusten dute, sarritan maila politikoan hartutako neurriek euskara bazter batean uztera eramaten dutela adierazten dute.

Testuinguru horretan, etorkin jatorriko ikasleen hizkuntzak inkestatuen borondate eta tolerantziaren menpe gelditzen dira eta urriak dira hizkuntza hauek eskolatik aktiboki babesteko eskatzen duten ahotsak. Azpimarratzekoa da, batik bat inkestatu euskaldunak direla alde azaltzen direnak. 4) hipotesiko galderari emandako erantzunetan ikusi da hizkuntza aniztasunari buruz edo eleaniztasunari buruz hitz egitean bi hizkuntza moten arteko bereizketa ezaugarritzen dela, hau da, hizkuntza handiek garraiatzen duten indar kulturala eta ekonomikoa, eta bestetik, hizkuntza ‘txikiagoek’ dakarten aberastasuna bereiztuz. Honenbestez, hizkuntzen prestigio eta botereak inkestatuen ikuspegietan eragin handia dutela ondorioztatu da.

Bukatzeko, eta 5) hipotesiari dagokionez (hizkuntza praktiken inguruko erantzunak), euskararen erabilera sustatzeko hartutako neurriak aipatzen dituzte inkestatu batzuek (gehienak irakasle, aisialdi hezitzaile eta guraso euskaldunak dira). Bestalde, etorkin jatorriko familien hizkuntzak mantendu edo sustatzerako orduan, aldiz, ez da erantzun aipagarririk jaso gurasoen partetik, nahiz eta praktikaren batzuk identifikatu diren. Irakasle eta aisialdi-hezitzaileak, hori bai, euskara eta eskola-komunitateko hizkuntza aniztasun hori uztartzen saiatzen dira.

Orain arte jarreraren inguruko erantzunen azterketa kualitatiboa azaldu da. Azterketa honek eskola-komunitate hauetako kideen artean nolako jarrerak agertzen diren ezagutzeko balio izan digu, baina ez horrenbeste, aldiz, jarrera horien agerpenaren

maiztasuna ezagutzeko. Hori dela eta, hurrengo azpiatalean erantzunen azterketa kuantitatiboa egingo da, gorago egin den azterketa osatze aldera.

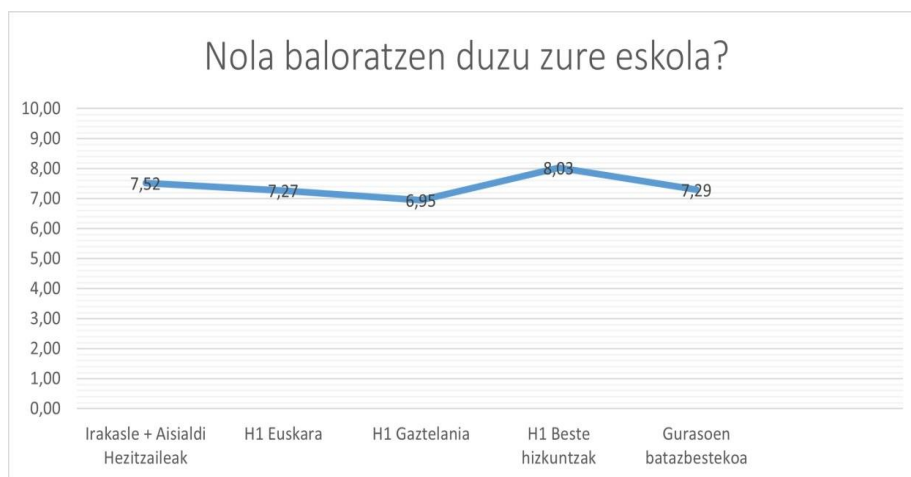
5.2 JARREREN AZTERKETA KUANTITATIBOA

Esan bezala, azterketa kuantitatiboaren emaitzak aurkeztuko ditugu ondoren, 5.1. azpiatalean ekarri ditugun datu kualitatiboen osagarri gisa. Datu bilketa kuantitatibo honek ez du balio estatistikorik, baina kualitatiboan jasotako emaitzak zehatzago irudikatzen lagundu dezake. Uste dugu jarreraren bi azterketa motak uztartzea adierazgarria izan daitekeela ikastetxeen behaketarako, ikastetxeok kasu azterketa moduan begiratzen ditugun heinean. Jarreraren azterketaren metodologian, hots, 4. atalean, zehaztu dira kuantitatiboki aztertu daitezkeen galderak zeintzuk diren.

3.3.5. eta 3.3.6. azpiataletan Euskal Herrian (eta hezkuntza-esparruan) egindako euskara eta eleaniztasunarekiko jarrerak aztertu izan dituzten hainbat ikerlan partekatu ditugu. Hain zuzen ere, guretzat bereizleak ziren lan horietako galderak batzuk jarraitu ditugu azterketa kuantitatibo hau osatzeko, galdera horietatik ateratako emaitzak erreferentziazat hartuz. Gainera, gogora dezagun hipotesi eta aurreikuspenen atalean egindako bi aurreikuspenetako bat jarreraren azterketa kuantitatiboko emaitzak lehenago emandako erreferentzia horietako datuak bezalakoak edo hobeak izatea espero dela. Horrenbestez, emaitzak aurkezterako orduan erreferentzietako datuekin ere alderatuko dira.

Aurreko azpiataletan bezala, eskola-komunitatea gai-multzoarekin hasiko gara, hizkuntza-jarrerak landuko dira ondoren (ahal den heinean hipotesien hurrenkera bera jarraituz), eta bukatzeko, berriz, hizkuntza praktikak.

Hau honela, 1) hipotesiak inkestatuak eskola-komunitateen balorazio ona egingo zutela adierazten zuen. Horretarako, inkestatu helduei eskola 1etik 10era nola baloratzen zuten galdetu zitzaien. Galdera honen funtzioa azterketa kualitatiboan jasotako erantzunak (orokorrean eskolen aldekoak izan direnak) neurtzea eta alderatzea da, eskolen onospena zenbatekoa den jakiteko. Bada, batezbestekoa 7,34 da, eta beheko grafikoan ikus daitezkeen moduan, antzeko zenbakia ageri dute talde guztiek. Aldeak aipatzekotan, puntuazio handiena H1 beste hizkuntzak taldeko gurasoek dute (8,03), eta baxuena, aldiz, H1 gaztelania duten gurasoek (6,95).



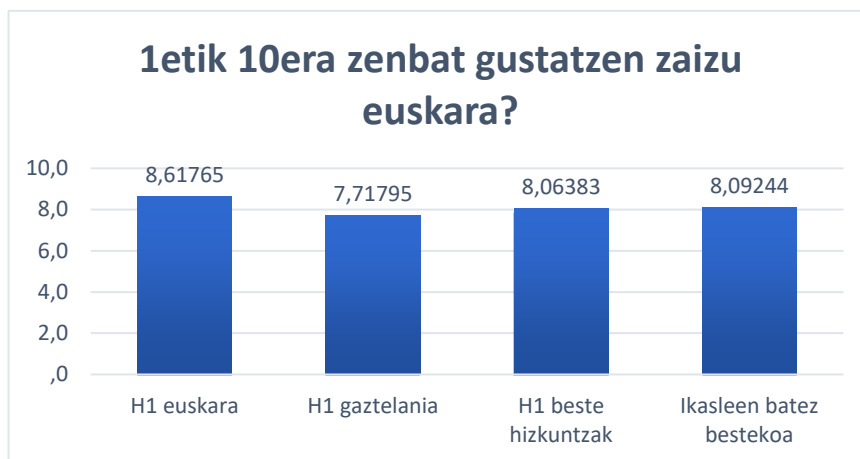
28. grafikoa: “Nola baloratzen duzu zure eskola?” galderari erantzuna 1etik 10era, ikerketako talde ezberdinen arabera.

Azterketa kualitatiboan inkestatu helduek eskolak ongi baloratzen dituztela ikusi da, izenondo baikor zerrenda luzea osatuz. Hala ere, kexa batzuen berri ere eman digute, batik bat H1 gaztelania taldeko gurasoek. Emaidza kuantitatiboetan jasotako hori baieztatu liteke, ñabardura batekin. Eskolari laudorio edo kritika gutxien egin dizkion taldeak egin du eskolen balorazio hoberena, hau da, H1 beste hizkuntzak zituzten gurasoek.

Hizkuntza-jarrerren inguruko galderak ekarriko ditugu jarraian. Azpialat kualitatiboan egin bezala, lehena ikasleekin hasi eta, ondoren, berriz, helduekin (irakasle eta aisialdi-hezitzaileak eta gurasoak) segituko da. Ikasleen kasuan, euskara eta etorkin jatorriko ikasleen hizkuntzekiko jarrerak soilik landu dira. Irakasle, aisialdi hezitzaile eta gurasoen kasuan, berriz, erabiliko den hurrenkera honakoa izango da: euskararekiko eta eskolako hizkuntza ofizialekiko jarrerak eta D ereduarekiko jarrerak.

Ikasleen erantzunekin hasita, azterketa honetarako bi galdera erabili ziren: 1) euskara 1etik 10era zenbat gustatzen zitzaien galdetzea eta 2) euskara eta etorkin jatorriko ikasleen hizkuntzekiko jarrerak nolakoak ziren ezagutzea.

Lehenengo galderari dagokionez, euskararen aldeko jarrerak modu zuzenean jakiteko egin zen, umeeekin hobeto konektatu zezakeen hizkera erabiliz (“zenbat gustatzen”). Honenbestez, 2) hipotesia landu genuen galdera honekin.



29. grafikoa: “1etik 10era zenbat gustatzen zaizu euskara?” galderaren emaitzak, ikasle-motaren arabera banatuta.

Goiko grafikoa ikusi daitekeen eran, H1 euskara duten ikasleak dira euskara gustukoena dutenak (8,62) eta H1 gaztelania taldeko ikasleak, berriz, gutxien (7,72). Etorkin jatorriko ikasleak, hots, H1 beste hizkuntzak taldea, tartean kokatzen dira (8,06) eta ikasleen batez bestekoa ere (8,09) erdigune horretan ageri zaigu. Emaitza kualitatiboan etxetik euskaldunak diren ikasleek aldeko erantzun gehiago egiten zituztela jaso da, baina ez da beste bi taldeen ñabardura hauen zantzurik aurkitu. Edonola ere, ikasleen batez bestekoa 8tik gorakoa da, zenbaki altua, beraz.

Ikasleen hizkuntza-jarrerekin amaitzeko beste emaitza batzuk partekatuko dira jarraian. Hizkuntza-jarreraren atal teoriko-metodologikoan (ikus 3.3. azpiatala) Gasteizko eskola anitzetako 1000 ikasle ingururen jarrerak aztertzen dituen lana aipatu da, hots, Rojo Madariaga eta Huguet-ek (2010) argitaratutakoa. Autoreek, euskara, gaztelania, ingelesa, frantsesa eta etorkinen hizkuntzekiko jarrerak aztertu dituzte bertako eta atzeritar jatorriko ikasleen artean bereiziz. Tesi honetan, aldiz, 2) eta 4) hipotesiekin lotutako hizkuntzen inguruko jarrerak (euskara eta eskolako hizkuntza ez ofizialak, hurrenez hurren) aztertzerakoan H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleengan aurkitutakoak bereiziko dira. Ohar gisa, erantzun neutroa litzateke hizkuntzarekiko epai edo baloraziorik egiten ez duenean (ez aldeko, ez aurkako).

Euskara	H1euskara	Alde	% 88,24
		Neutro	% 11,76
		Aurka	% 0,00
	H1 gaztelania	Alde	% 77,50
		Neutro	% 15,00
		Aurka	% 7,50
	H1 beste hizkuntzak	Alde	% 85,11
		Neutro	% 4,26
		Aurka	% 10,64
Etorkin jatorrikoen H1	H1 euskara	Alde	% 88,24
		Neutro	% 8,82
		Aurka	% 2,94
	H1 gaztelania	Alde	% 82,50
		Neutro	% 0,00
		Aurka	% 17,50
	H1 beste hizkuntzak	Alde	% 71,74
		Neutro	% 21,74
		Aurka	% 6,52
Guztira	Euskara	Alde	% 83,47
		Neutro	% 9,92
		Aurka	% 6,61
	Etorkin jatorrikoen H1	Alde	% 80,00
		Neutro	10,83%
		Aurka	% 9,17

15. taula: ikasleen euskararekiko eta eskolan ofizialak ez diren hizkuntzekiko jarrerak ehunekotan.

Ikasleen jarrerak aztertzen hasteko, ikasle guztien batez bestekoei erreparatuko diegu aurrena (azkenengo gelaxka, gris kolorean dagoena). Bertan, ikus daiteke euskara eta etorkin jatorriko ikasleen H1-ekiko jarrerak oso parekatuak direla eta, gainera, biek % 80tik gorako aldeko jarrerak dituztela. Hau bat dator azterketa kualitatiboan ikusitakoarekin, euskara eta hizkuntza aniztasunarekiko jarrerak oso positiboak direla jaso baita bertan. Jarrera neutro eta aurkakoei dagokienez, ehunekoak ez daude elkarrengandik oso urrun, baina euskarak kontrako jarrera zertxobait gutxiago ditu.

Jarraian datu hauek hizkuntzaka eta ikasle-profilen arabera ezberdinduko ditugu, euskararekin hasiz. Euskararen aldeko jarreraren ehunekoa hiru kasuetan handia den arren, ñabardura batzuk egin behar dira. Hasteko, H1 euskara duten ikasleek dute euskararen aldeko ehuneko handiena (% 88 inguru) eta ez dute kontrako jarrerarik azaltzen. Bien bitartean, H1 beste hizkuntzak dituzten ikasleek H1 gaztelania taldeko ikasleek baino jarrera hobek dituzte (aurreko grafikoan erakutsi den moduan). Hala

ere, talde bat eta bestearen jarrera neutroetan ere badago aldea, H1 gaztelania taldekoek euskararekiko jarrera neutroagoak dituztelako, H1 beste hizkuntzak dituzten ikasleekin alderatuz.

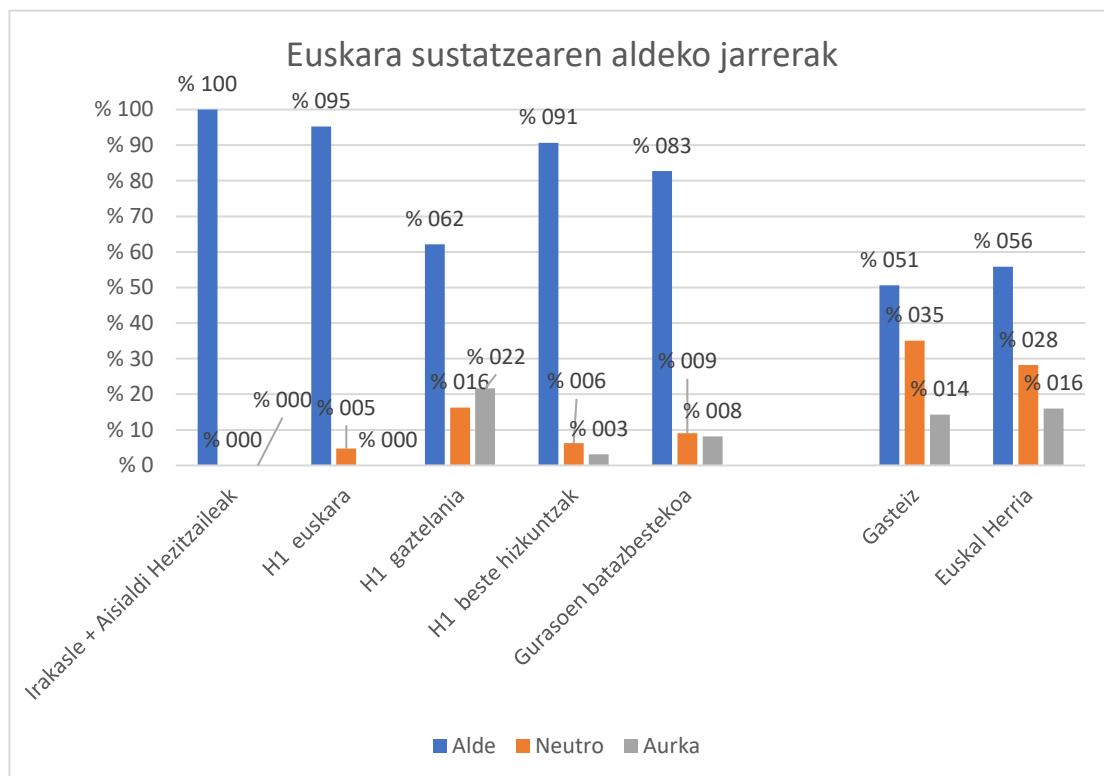
Rojo, Madariaga eta Hugueten lanarekin alderatuta, gogoratu dezagun EAEko hirigune nagusietako eredu ezberdinetako eskoletan egin zirela hizkuntza-jarreraren inguruko galdetegiak. Bada, lagin horretako etorkin jatorriko ikasleen % 18,2k zituen euskararen kontrako jarrerak, aldeko jarrerak eta neutroak % 40ren bueltan kokatzen ziren bitartean. Bertako ikasleen euskararekiko jarrerari dagokionez, aipatutako lan horretan aldeko jarrerak % 70ean kokatzen dira. Horrenbestez, gure emaitzetan euskararekiko jarrerak nabarmen hobeak direla ondorioztatu dezakegu.

Bigarrenik, etorkin jatorriko ikasleen H1-ekiko jarrerak aztertuko dira. Goiko taulan ikusi daitekeen eran, H1 euskara taldeko ikasleek dituzte jarrera aldekoenak (% 88,24), ondoren H1 gaztelania taldeko ikasleak (% 82,50) eta bukatzeko, berriz, H1 beste hizkuntzak dituztenak (% 71,24). Alegia, etorkin jatorriko ikasleek dituzte atzerriko hizkuntzen aldeko jarrera gutxien. Jarrera neutroenak dituztenak dira azken hauek (% 21,74) eta aurkakoenak, berriz, bertako familia ez euskaldunetako ikasleak (% 17,50).

Rojo, Madariaga eta Hugueta-en datuekin konparatuz gero, eta kontuan hartuta tesi honetako lagina D eredu anitz batetakoak bakarrik dela, etorkin jatorriko ikasleen H1-ekiko jarreretan gure emaitzak nabarmen hobeak direla ikusten da, hein handi batean jarrera neutroetatik aldekoetara lekualdatzea gertatzen delako.

Ondorioztatu daiteke, beraz, euskarak eta beste hizkuntzek aldeko jarreraren babes sendoa dutela ikasle guztien partetik. Hala ere, bi emaitza nabarmendu nahiko genituzke: alde batetik, etxean euskaraz egiten duten euskaldunen jarrerak aldekoak dira oso argi; eta bestalde, aipatzekoa da etorkin jatorriko ikasleek euskararekiko jarrera hobeak dituztela H1 gaztelania taldeko ikasleekin alderatuz gero. Ikasleen hizkuntza-jarrerak aztertu ondoren, inkestatu helduen datuetara jauzi egingo dugu. Hau honela, 2) hipotesiaren barruan kokatzen den euskara sustatzearen aldeko jarrerekin hasiko gara.

Inkesta Soziolinguistikoko VI. Edizioan (2016) aztergai hau bera jorratzen zen eta bien arteko alderaketa egitea ere izango dugu.

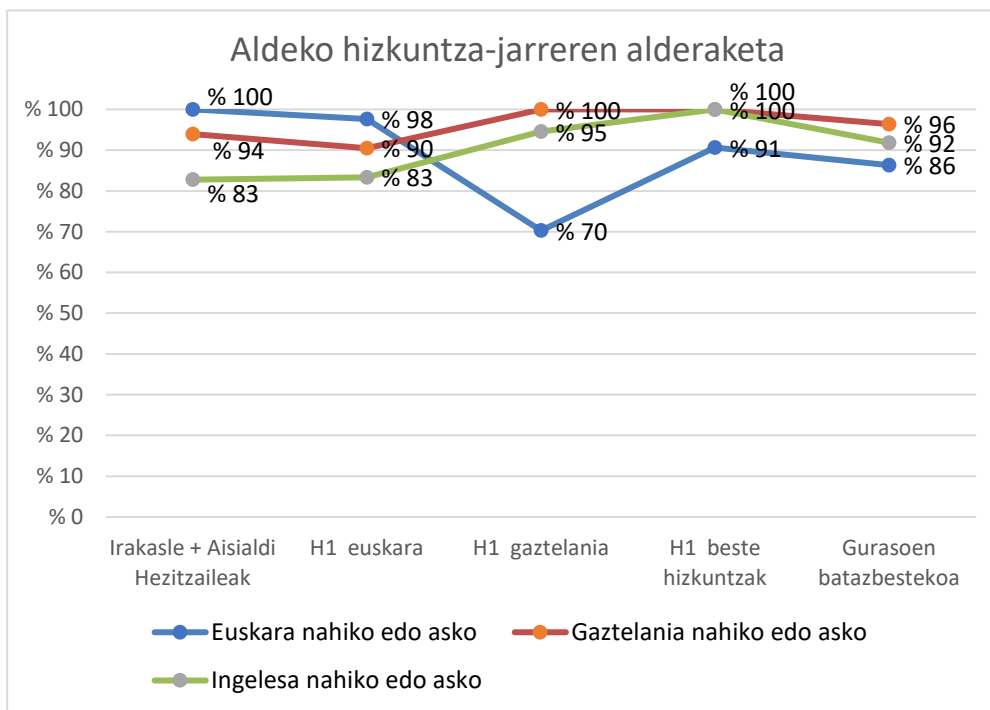


30. grafikoa: euskara sustatzearekiko jarrerak inkestatu-talde ezberdinen arabera, VI. Inkesta Soziolinguistikoko datuekin alderatuz.

Goiko grafikoa elkarriketatuko irakasle eta aisialdi hezitzaileen datu zehatzak partekatu dira. Ezkerrean dauden bost taldeak guk lortutako datuak dira, eta eskuineko biak, berriz, Inkesta Soziolinguistikoko datuak³⁴. Ikus daiteke irakasle eta aisialdi hezitzaileen, guraso euskaldunen eta atzerritar jatorriko gurasoen jarrerak erabateko babesa ematen diotela euskararen biziberritzeari. Hala ere, bertako guraso ez-euskaldunen datuak askoz apalagoak dira, oraindik ere Gasteiz eta Euskal Herriko zenbakien gainetik dauden arren. Izan ere, gogora dezagun Euskal Herrian inkestatuen % 55,80 agertu zela euskara sustatzearen alde eta, Gasteizen, berriz, % 50,60. Bi eskoletako inkestatuen datua, ordea, nabarmen baikorragoa da, guztien artean % 86,71 “alde” agertzen delako, % 6,99 “ez alde ez aurka” eta % 6,29 “kontra”. Azterketa kualitatiboan euskara sustatzeko arrazoi ugari azaldu dira, ugariak bai motibazioan bai maiztasunean, eta grafiko honek aldeotasun hori baieztatzen du.

³⁴ Horrela egingo dugu aurrerantzean, gure emaitzak erreferentziekin erkatzeko aukera izatekotan, irakurleak begi kolpe bakarrean emaitzak erreferentzietako datuekin konparatu ahal izateko.

Jarraian, 2) eta 3) hipotesiak uztartzen dituen emaitza bat partekatuko dugu. Izan ere, aztertutako inkestatuen ‘hizkuntza hierarkia’ nolakoa den aurkeztuko da, inkestatuek euskara, gaztelania eta ingelesarekiko dituzten aldeko jarrerak alderatuz (“nahiko gustatzen zait” edo “asko gustatzen zait” datuei erreparatuta). Galdera hau ARRUE ikerketan (2018) azaltzen da, guk ikasleei galdetu beharrean helduei galdetu diegun arren.



31. grafikoa: euskara, gaztelania eta ingelesa “asko” edota “nahiko” gustuko dituzten inkestatuen ehunekoak.

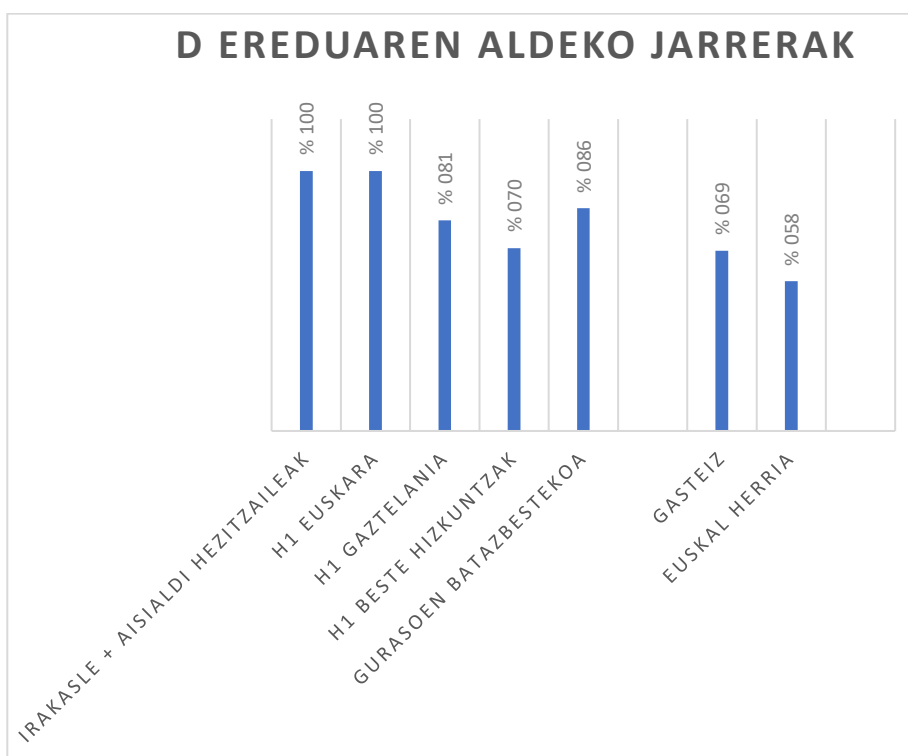
Hasteko, irakasle eta aisialdi hezitzaileek hierarkia argia dute hizkuntzei dagokienez: euskararen erabateko babesa, gaztelaniaren babes oso garrantzitsua eta ingelesaren aldeko jarrera nabarmena. H1 euskara taldeko gurasoen kasuan hierarkia berdina dela aurreratu dezakegu.

Tesi honetako gurasoen batezbestekoei so eginda, aldeko jarrera gehien dituen hizkuntza gaztelania dela ikusten da (% 96,36), ondoren ingelesa (% 91,82) eta, azkenik, aldiz, euskara (% 86,36). Datu hauek, hala ere, ez dira era berdinean azaltzen gure emaitzetan. Egia da H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeek joera hori jarraitzen dutela, eta joera hori duela, halaber, gurasoen batz bestekoak. Edonola ere, H1 gaztelania duten gurasoen % 70,27ari soilik gustatzen zaio nahiko edo asko euskara,

eta H1 beste hizkuntzak taldeko gurasoen kasuan, berriz, ehuneko hori % 90,63koa da. Guraso euskaldunen kasuan, ordea, dagoeneko esan da euskarak ia erabateko babes duela (% 97,62), gaztelania eta ingelesak babes oso handia duten bitartean.

Labur-labur oroitzearen, ARRUE ikerketan ikus daiteke gaztelania dela ikasleek nahiago duten hizkuntza eta, gainera, DBH-ko ikasleen kasuan ingelesa euskara baino lehen jartzen dutela. Gure emaitzetan H1 gaztelania taldeko gurasoek (baita gurasoen batez bestekoek ere) joera hori bera erakusten dute. Edonola ere, hiru hizkuntzen aldeko jarrerak oso onak dira, atal kualitatiboan arakatu bezala.

D ereduaren aldeko jarrerak ere nolakoak ziren jakin nahi izan da atal honetan. Tesi honetako inkestatu heldu guztien batezbestekoa kontutan hartuta, D ereduaren aldeko datu hori % 89,13koa da, eta zehatzago esanda, guraso guztien % 85,71 azaldu ziren D ereduaren alde (hots, irakasle eta hezitzaileak kenduta).



32. grafikoa: Seme-alabentzako D eredia aukeratuko luketen galderari erantzuna (bai ala ez),

VI. Inkesta Soziolinguistikoko datuekin alderatuz.

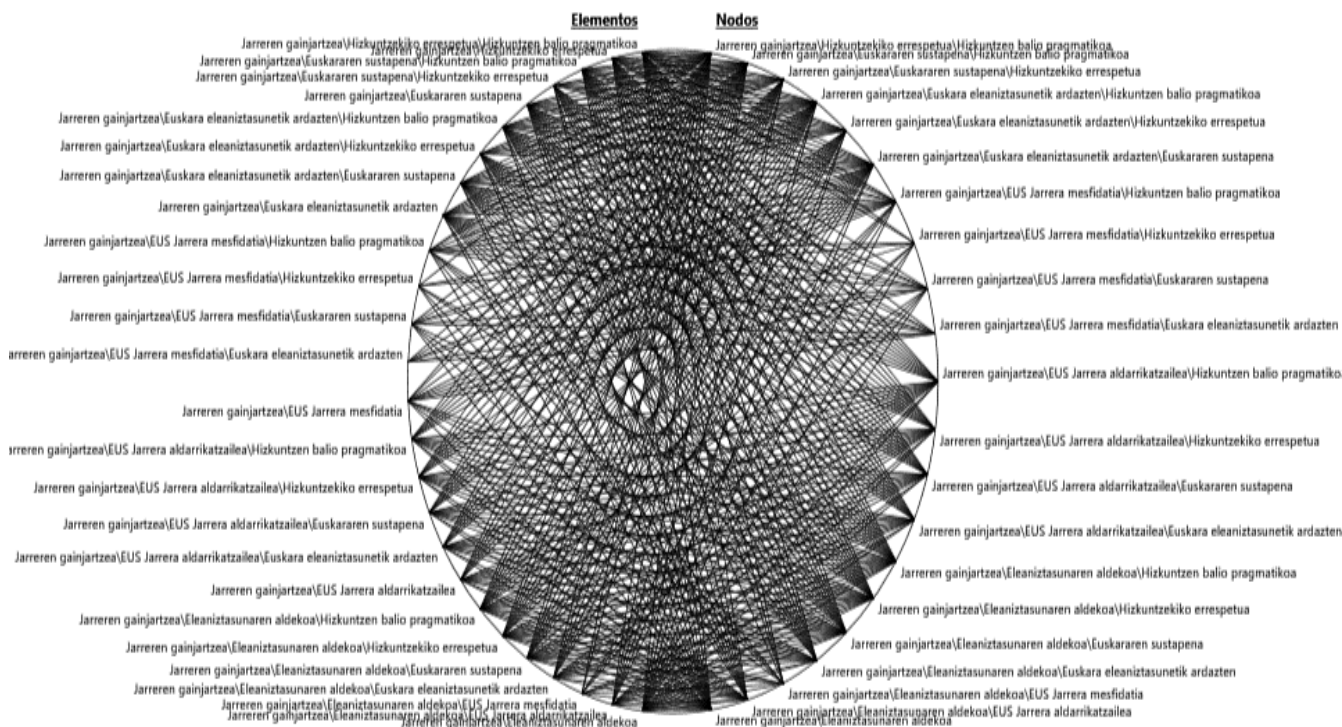
Datu horiek, dena den, ezberdinak dira taldeka banatzen badira. Goiko grafikotan ikus daitekeen eran, D eredia nahi dute guraso euskaldun eta irakasle eta aisialdi hezitzaileen % 100ak. Sostengu gutxien, berriz, guraso ez-euskaldunen bi taldeek ematen diote hezkuntza eredu honi. Esan bezala, alde horren atzean dauden arrazoiak bi

dira (ingelesa eta gaztelaniaren garrantzia, alde batetik, eta euskararen inguruko jarrera mesfidatiak, bestetik) eta aipatutako azkenengo bi talde hauetan dute eragina.

Inkesta Soziolinguistikoan ere gai hau jorratzen zen, inkestatuei seme-alabentzako nahi den hezkuntza ereduaren inguruan galdetuz. Bertan esaten da euskal herritarren % 57,6k nahi duela D eredia, Gasteizen datu hori % 69,3 delarik. Gure emaitzak Inkesta Soziolinguistikoko datuekin alderatu ahal izateko, grafikoaren eskuinaldean Inkesta Soziolinguistikoan ageri diren Gasteiz eta Euskal Herriko datuak erantsi dira. 32. grafikoan ikus daitekeen moduan, tesi honetako azterketan D ereduaren inguruan jasotako emaitza guztiek Inkesta Soziolinguistiko datuak hobetzen dituzte. Soilik atzerritar jatorriko gurasoen emaitza (H1 beste hizkuntzak taldea, alegia) dago Inkesta Soziolinguistikoan Gasteizko D ereduaren aldeko datuetatik hurbil.

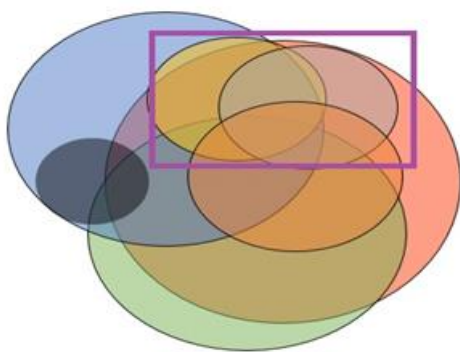
Hizkuntza-jarreraren inguruko azterketa kuantitatiboarekin amaitzeko, helduen (irakasle, aisialdi hezitzaile eta guraso) erantzunen gainjartzeak ikertu ditugu. Horretarako, kategoria batzuen arabera etiketatu dugu inkestatu bakoitza eta inkestatu bakoitzak etiketa bat baino gehiago badauka, orduan “gainjartze” bat egon dela esan dezakegu. Ondoren, etiketatze horien maiztasuna neurtu dugu eta inkestatu bakoitzak etiketa bat baino gehiago zeukan aztertu dugu. Hauek dira, horrenbestez, gainjarri zitezkeen etiketak: jarreraren atal teoriko-metodologikoan azaldutako EGOD egitasmotik (2015) hartutako “hizkuntzekiko errespetua”, “hizkuntzen balio pragmatikoa”, “euskararen sustapena”, “diskurtso aldarrikatzailea” eta “diskurtso mesfidatia”, alde batetik, eta bestetik, guk gehitutako “euskara eleaniztasunetik ardazten” eta “eleaniztasunaren aldekoa”.

Horien arten gertatzen diren gurutzaketak aztertzerako orduan, beheko grafiko konplexu hau ageri zaigu. Izan ere, elementuak bata bestearekin gainjartzen dira, gehiago edo gutxiago, eta beheko grafikoan puntu ilunenek gainjartze ugari daudela adierazten dute, eta argiuneek, berriz, elementu horiek gutxiagotan gainjartzen direla. Hau honela, argiune gehienetan agertzen den faktore komuna “euskararekiko jarrera mesfidatia” dela baieztatu dezakegu. Hots, beste era batera azalduta, “euskararekiko jarrera mesfidatia” agertzen duten inkestatuak dira beste etiketekin bateragarritasun gutxiena dutenak, markatuena duten jarrera dutelako.



33. grafikoa: hizkuntza-jarrerren gainjartzea aztertutako helduen artean.

Gainjartzeen analisi finago honetatik iristen gara azterketa honetako hurrengo puntura. Orain arteko emaitza eta grafikoekin gai gara EGOD-ek argitaratutako gainjartzeen grafikoa gure datuen arabera osatzeko.



Jarrera-elementua	Agerpen maila
Euskararen sustapena	%73
Hizkuntzekiko errespetua	%64
Hizkuntzen balio pragmatikoa	%64
Eleaniztasunaren aldekoa	%34
EUS Jarrera aldarrikatzailea	%26
Euskara eleaniztasunetik ardaizten	%26
EUS Jarrera mesfidatia	%11

8. irudia: gainjarritako erantzunen esparrua.

8. irudiaren eskuinaldean gehitu dugun taulan irakurri daitekeen moduan, “Euskararen sustapena” izan da erantzunetan gehien agertu den elementua (% 73), eta ondoren ditu “hizkuntzekiko errespetua” (% 64) eta “hizkuntzen balio pragmatikoa” (% 64). “Eleaniztasunaren aldekoa” elkarrizketatuen % 34etan ikusi da eta ondoren doa “euskara eleaniztasunetik ardaizten” eta “euskararen jarrera aldarrikatzailea”, %

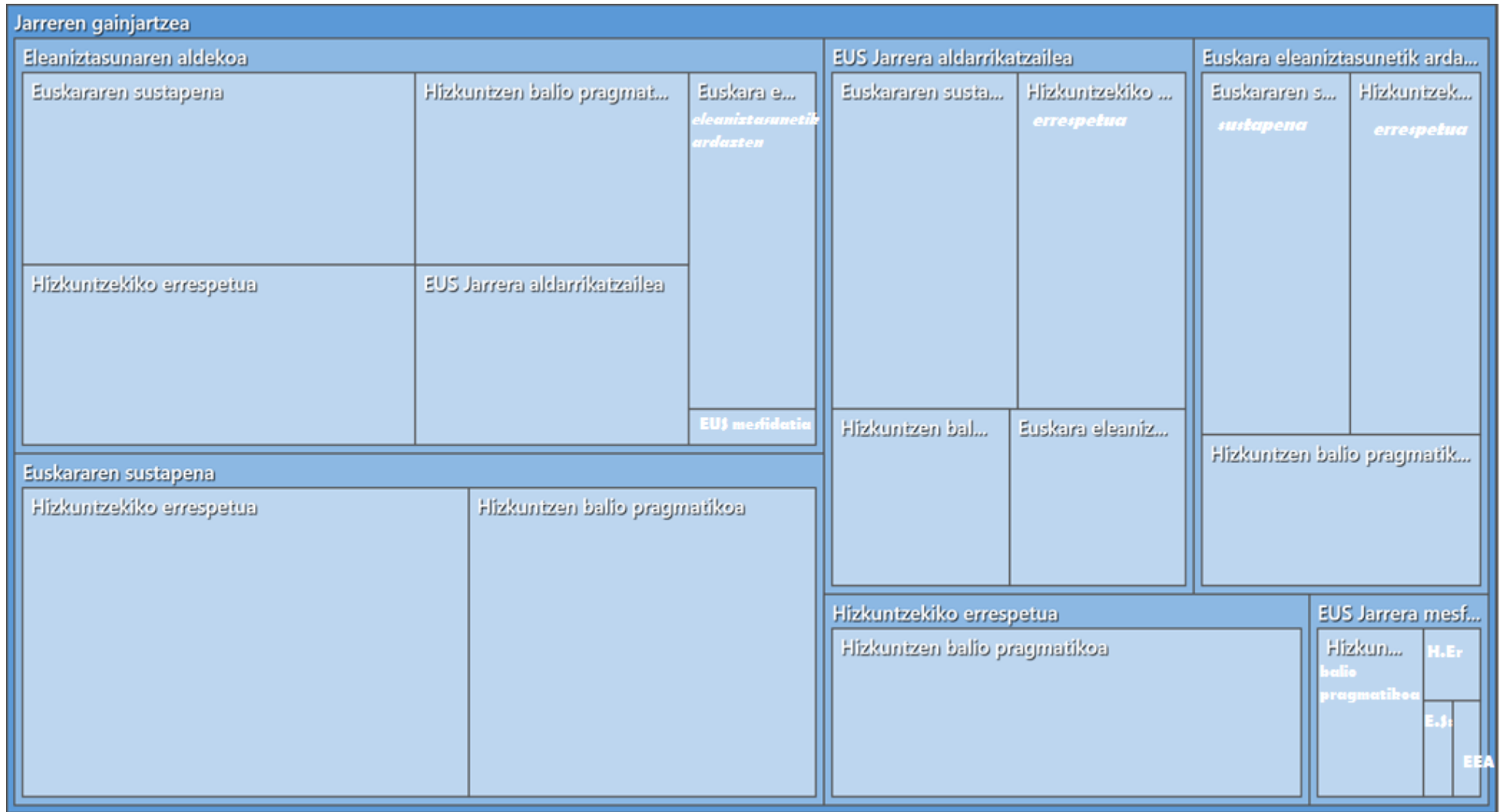
26arekin. Bukatzeko, “euskararekiko jarrera mesfidatia” dugu eta inkestatutako helduen % 11k du etiketa hori gure emaitzetan.

Azpiatal honetako beste emaitzetan agertu den moduan, irakasle eta aisialdi-hezitzaileek eta guraso euskaldun gehienek modu oso zabalean sostengatzen dituzte euskararen eta eleaniztasunaren aldeko jarrerak. Guraso ez-euskaldun askoren erantzunekin, ordea, eta are gehiago ikastetxe hauetan duten pisu demografikoa kontutan izanda, kategoria horietako datuak apaldu eta “hizkuntzen balio pragmatikoa” eta “jarrera mesfidatia” igo dira.

Gainjartzeen maiztasuna EGOD-eko datuekin alderatuko bagenu, orokorrean ehuneko baxuagoak ageri dira gure emaitzetan. Soilik euskararekiko jarrera mesfidatia da bi lanen artean ehuneko antzekoena duena (EGOD-eko % 14 eta azterketa honetako % 11). Alde honen atzean bi arrazoi egon daitezke: lehenik eta behin, azterketa honetako galdetegiak ezberdinak ziren eta ez zeuden etiketa horietara beren beregi bideratuta. Horrenbestez, etiketa horiek ez dira EGOD-eko lanean bezain maiz agertu. Bigarrenik, bi lanetako lagina zeharo ezberdina zen (gurean eskola-komunitatea eta, EGOD-en, berriz, eremu politiko eta akademikoa), lanen helburuak ere bai, eta horrek emaitzen agerpenean eragina izango zuelakoan gaude.

Gainjartzeen azterketan erabilitako etiketen maiztasuna nolakoa izan den deskribatu ondoren, ikus dezagun gainjartze horiek nolakoak diren maila praktikokoan aztertuz gero. Goiko 8. irudian sumatu ahal izan den eran, alde aurretik finkatutako etiketen artean erregistratutako gainjartzeak ugariak izan dira. Hau honela, goiko grafikoan gehitutako laukizuzen moreak erakusten digu, jarrera-etiketa horien guztien gainjartzearen poderioz, zer nolako onarpena duten euskal eskola eleaniztunetarako funtsezkoak diren gako horiek (alegia, etiketek) eta zein den etiketa horiek denak sostengatzen dituen eskola hauetako talde motorra.

Inkestatuen gainjartzeak aztertzen amaitzeko, beste grafiko bat gehituko dugu jarraian. NVIVOk, hierarkia-mapen bitartez, gainjartze horiek noiz eta zer nolako maiztasunarekin gertatzen diren erakusten du. Horretarako, beheko grafikoan karratu bakoitzak etiketa bat ordezkatzeko du eta, karratuaren tamaina, berriz, etiketa bakoitzaren maiztasunarekiko proportzionala da. Hau honela, gainjartze horiek zein etiketaren artean gertatzen diren eta zein neurritan gertatzen diren azalduko da jarraian, jasotako joera garrantzitsuenak aipatuz.



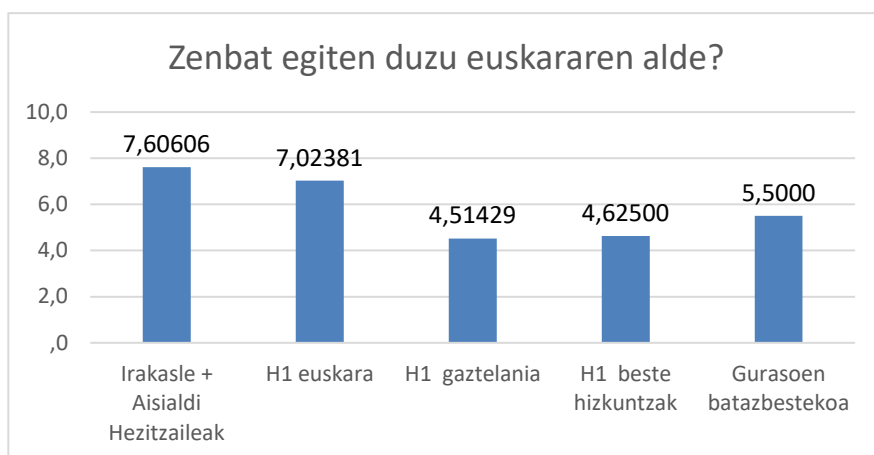
9. irudia: hizkuntza-jarreraren inguruko erantzunetako gainjartzearen hierarkia-mapa.

Lehenik eta behin, ageriko emaitza batekin hasiko gara: euskararekiko jarrera mesfidatiak dituzten inkestatuak dira gutxien gainjartzen direnak, jarrera mesfidati hau delako etiketarik baztertzailleena. Izan ere, kasu askoz gutxiagotan gainjartzen dira “euskararekiko jarrera mesfidatia” bezala etiketatutako inkestatuak beste etiketa batzuekin. Lotura falta honek badu bere logika, euskararen inguruko jarrera mesfidatia izatea euskara bultzatzearekin aurkaritzan dagoelako, hein handi batean.

Bigarrenik, euskararen sustapena, hizkuntzekiko errespetua eta hizkuntzen balio pragmatikoa dira jarrera-gako errepikatuenak, baina bakoitzak bide ezberdina erakusten du beste gakoekin lotzerako orduan. Alde batetik, euskararen sustapena, logikoki, euskararen aldeko aldarrikapenekin eta eleaniztasuna euskararen bitartez ardaztearen ideiarekin dago lotuen. Bestetik, hizkuntzekiko errespetua eleaniztasunaren alde azaltzen diren gehienek erantzuna da, eta bestalde, hizkuntzen balio pragmatikoaren garrantzia azpimarratzen duten inkestatu gehienek ez dute beste gakoekin lotzeko hainbesteko joerarik. Izan ere, sarritan hizkuntza nagusien balio pragmatikoa azpimarratzen denean (adib. ingelesa eta gaztelaniak zenbat ate irekitzen dituzten), bizi-indar baxuagoa duten hizkuntzak kontutan ez hartzeko joera sumatu da, eta batzuetan, baita euskararekiko jarrera mesfidatia ere.

Hirugarren eta azkenengo joera nagusiak inkestatuen profilen aniztasunarekin du zerikusia. Lehenago esan bezala, hizkuntza-jarreraren inguruko etiketa hauek lotura handia dute haien artean, baina erantzunetan jaso den bezala, 1) elkarrizketatuek modu ezberdinean (era pertsonalean) lotzen dituzte elementuak elkarren artean (gainjartzeen ageriko patroirik gabe) eta 2) ustez lotuta egon daitezkeen elementuak ez dira beti gainjartzen. Adibidez, “euskara eleaniztasunetik ardazten” gakoa partekatzen duen norbaitek ez duela zertan “eleaniztasunaren aldeko” edo “hizkuntzekiko errespetua” etiketetan sartu behar antzeman dugu, elkarrengandik gertu dauden posturak diren arren.

Azterketa kuantitatiboarekin amaitzeko, hizkuntza praktiken inguruko galdera batetan jasotako datuak partekatuko dira. Galdera hori “Zenbat egiten duzu euskararen alde?” zen eta norberaren hizkuntza-praktiken inguruko asetasuna jakin nahi zen. Galdera honen balioa inkestatuek euskararekin lotutako hizkuntza praktikekiko sentitzen zutena jakitean zetzan.



34. grafikoa: “Zuk zenbat egiten duzu euskararen alde?” galderari erantzuna 1etik 10era, ikerketako talde ezberdinen arabera.

Inkestatu-taldeen artean konparaketa azkar bat egingo bagenu, auto-aitorpen handiena bi talde euskaldunek dute, hau da, irakasle eta aisialdi hezitzaileek eta bertako guraso euskaldunek (ikasleei ez zitzaien galdera hau egin). Beste taldeak, aldiz, ez dira 5era iristen. Inkestatu guztien batezbestekoa eginez, halaber, euskararen alde egiten dutena 5,97an kokatzen da.

Puntuazio baxu hauek bat datoz orain arte ikusitakoarekin, izan ere, azterketa kualitatiboan euskararekiko jarrerak nabarmen aldekoak diren arren, euskara sustatzeko praktiken inguruan erantzun gutxi eta mugatuak jaso dira. Hau honela, emaitza kuantitatiboetan jarrerren eta praktiken artean dagoen alde hori ere erakutsi dugu.

Emaitza kuantitatiboekin amaitzeko, jasotako datuen laburpen txiki bat egingo da. Emaitza horiek hiru multzotan banatu ditugu, hau da, eskola-komunitatea, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-praktikak eta inkestatu guztien batez bestekoei erreparatuz gero, item eta talde guztietan aldeko jarrerak daudela ikus daitezke. Azterketa kualitatiboan gertatu den bezala, ordea, talde bakoitzak joera ezberdinak agertzen ditu eta hiru multzo orokor daudela esan liteke. Alde batetik, item guztietan aldeko emaitza oso indartsuak dituzten bertako guraso euskaldunak eta irakasle eta aisialdi hezitzaileak; beste muturrean oro har emaitza onak izanagatik ere maila batzuk beherago ageri diren H1 gaztelania duten gurasoak; eta bukatzeko, izaera aldakorra duen eta sarritan beste bi multzoen artean kokatzen den H1 beste hizkuntzak taldea. Izan ere, esan beharra dago etorkin jatorriko guraso eta ikasleek H1 gaztelania taldeko ikasle eta gurasoek baino jarrera hobekak dituztela galdera askotan.

5.3 JARREREN AZTERKETAREN ONDORIOAK

Dagoeneko azaldu den bezala, jarrerren azterketa bost hipotesik eta bi aurreikuspenek gidatu dute eta emaitzak kualitatiboki eta kuantitatiboki aztertu dira. Ondorengo lerroetan eta jarrerren azterketari amaiera emateko, jarrerren azterketako emaitzen ondorioak emango ditugu, hipotesi bakoitza baieztatu edo ezeztatu den adieraziz.

1. Aztertutako eskola-komunitateak ondo baloratzen du bere eskola, eta inkestatuek hainbat indargune eta lorpen identifikatzen dituzte.

Jasotako emaitzen argitara, aztertutako bi eskolek onarpen zabala dute kideen partetik eta ugariak dira aipatutako indargune eta lorpenak. Nabarmendu diren indargune eta lorpen gehienek ikastetxearen funtzio kohesionatzailearekin dute lotura, hau da, eskola-komunitate anitz bat osatzeak dakartzan onurak.

Egia da ikastetxeei kritika batzuk egin zaizkiela, gai jakin batzuetan kokatzen direnak. Gai horiek baliabide falta, prestigioaren galera, eskola-segregazioaren areagotzea eta euskararen gehiegizko pisua izan dira, gehien bat. Geroago aipatuko den arren, kritika horiek H1 gaztelania taldeko gurasoek egin dituzte bereziki eta erantzun guztien zati txiki batean agertzen dira.

Kritikak kritika, eskolen aldeko jarrerak indartsuak direla ikusten da kuantitatiboki ere (7,29 da inkestatu helduek eskola-komunitatearen inguruan egindako balorazioaren batez bestekoa). Azterketa kualitatiboan oinarrituta eskolaren indargunea zein den laburtuko bagenu, hori horrela definitu liteke: “Publikoaren aldeko apustua egiten da komunitate anitz bat elkarrekin eraiki eta kohesionatzeko”.

2. Testuinguru ez-hain-euskalduna izanda ere, euskararekiko jarrerak onak dira orokorrean

Euskararen aldeko jarrerak oso garrantzitsuak dira, bai kualitatiboki eta baita kuantitatiboki ere. Inkestatuen esanetan, euskara Euskal Herrian berezkoa den hizkuntza gutxitua da eta duen egoerarengatik hartzen dira hartutako neurriak, hots, hizkuntza normalizatzeko. Neurri horien tartean dago, urrutira joan gabe, euskarazko murgiltze eredua.

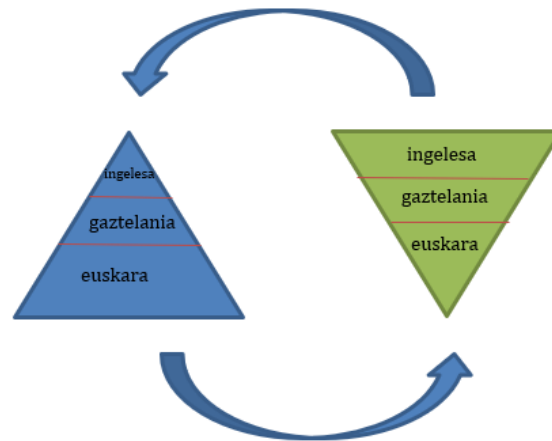
Jakina, lagin hau berezia da D ereduako eskola-komunitate bat delako, baina euskararen biziberritzeak eskola hauetan duen jarrera-oinarria indartsua dela esan liteke. Eraitza kuantitatiboetan kualitatiboki ikusitako datuak berretsi dira, eta euskararen aldeko sostengua garrantzitsua dela jaso da, izan ere, kuantitatiboki inkestatu guztien batezbestekoak aldeko jarrerak % 80tik gorakoak direla adierazten du.

Era berean, D ereduak babes zabala duela baieztatu liteke, gurasoen % 85 ados dagoelako bere seme-alaben hezkuntza ereduarekin. Nolanahi ere, gurasoen % 15ek kritikak adierazten ditu, ez du aldekotasunik adierazten, baina ez du ezta ere derrigorrez kontra dagoenik esaten. D ereduaren edo eskolako hezkuntza-ereduarekiko kritiken atzean bi arrazoi nagusi agertu dira erantzunetan: ingelesari ordu gehiago eskatzeko nahia eta euskararekiko jarrera mesfidatien eragina. Hurrengo azpi-hipotesian jarraituko dugu hezkuntza-sistemaren inguruan azaldu den aldarrikapen hau garatzen.

3. Eskolan irakasten diren beste bi hizkuntzekiko jarrerak (hau da, ingelesa eta gaztelania) onak dira

Eraitza kuantitatiboetan ingelesa eta gaztelaniarekiko jarrerak oso aldekoak direla erakutsi da. Are gehiago, batez bestekoak kontutan hartuta hizkuntzen hierarkian euskara baino gorago ageri dira inkestatuen lehentasunetan. Fenomeno hau ez da berria, esaterako, ARRUEko emaitzetan euskara hirugarren agertzen baita ikasleen balorazioetan. Ingelesak mundu mailan zuen boterea are gehiago hedatzen ari da eta ezinbesteko hizkuntza den diskurtsoa esparru eta txoko guztietara zabaltzen ari da, baita guk aztertutako eskola-komunitateetan ere. Bestalde, gaztelania da Gasteiz, EAE, Estatu Espainiarreko eta gaztelaniaz mintzo den munduko eremu handi batetako hizkuntza nagusia eta duen indarra eta erakarpena ikusten da gure erantzunetan ere.

Ingelesak (eta gaztelaniak) duten balio instrumentala handiaren ondorioz, guraso batzuek, esan bezala, ingeles eta gaztelania gehiago eskatzen dute EAEko hezkuntza sisteman. Ordu horiei tokia egiteko, baina, ezinbestean euskarari kendu behar zaizkio eta horrela adierazten dute H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko guraso batzuek. Aldarrikapen hau, ordea, D ereduaren gaur egungo ordu-banaketaren aurka doa eta ondoko irudian ikus daitekeen bezala, D ereduak eskaintzen duena eta guraso hauek eskatzen dutena guztiz alderantzizkoa da.



10. irudia: D ereduak zehazten duen orduen banaketa vis-a-vis guraso batzuen aldarrikapenak.

Hala ere, emaitza honen inguruko ñabardura pareta egin behar dugu. Lehenik eta behin, guraso euskaldunek eta irakasle eta aisialdi hezitzaileek bi hizkuntza handien indarrak euskarari kalte egin diezaioketela adierazten dute sarritan. Hizkuntza hauek nolabait landu beharra dagoela adierazten dute, baina aldi berean, hartutako neurrien albo-ondorioekin adi egoteko eskatzen dute (esaterako, ingelesari hainbesteko prestigioa eskaintzean). Bigarrenik, euskara eta hizkuntza aniztasunarekiko mesfidatiagoak direnen kasuan, ingelesa eta gaztelania gehiago sustatzea eskatzen dute, galdera kualitatiboetako erantzunen argitara hizkuntza garrantzitsuenak eta markatu gabeak hauek direlako.

4. Eskolako atzerritar jatorriko familiek sortzen duten hizkuntza aniztasunaren eta eleaniztasunaren alde ageri dira inkestak orokorrean

“Eleaniztasuna” aipatzerakoan bi ideia gurutzatzen dira: alde batetik, munduko hizkuntza handiak ikasteak dakarren balio eta onura pragmatikoa, eta bestetik, atzerritar jatorriko familien hizkuntzek osatzen duten aniztasuna. Lehenengo puntuaren alde azaltzen dira inkestak ia-guztiak, gaur egungo munduan behar-beharrezkoak direlako hizkuntza ‘batzuk’ (adib. ingelesa, gaztelania, alemana eta mandarinerak). Bigarren puntuari dagokionez, komunitateko hizkuntza aniztasuna aberastasun gisa ikusten da eta norbere nortasuna mantentzearen garrantzia azpimarratzen da. Zentzu honetan, hizkuntza guztiekiko errespetua elkarriketatuen gehiengo zabal batek eskatzen duen zerbait da.

Hala ere, bigarren hizkuntza-aniztasun mota honen kasuan, batzuetan hizkuntza horienganako tolerantzia soilak izan daitezke erantzunetan agertzen dena, “etxeko hizkuntza”

balioa ematen baitzaie hizkuntza hauei. Hizkuntza hauek direla eta, eskolak aniztasun horren aurrean egin beharrekoa eskolaren ahalmenaren araberakoa da, erantzun gehien esanetan. Egoera honetan, inkestatu askorentzat eskolak nahikoa dauka gaur egungo helburu eta erronkekin, eta hizkuntzen esparruan, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemako hiru irakas-hizkuntzen ikaskuntza bermatzea da lehentasuna. Are gehiago, kontutan izanda D ereduko ikastetxe publiko anitzak direla aztertutakoak, inkestatu gutxi batzuek aldarrikatzen dute euskara gizarteko aniztasuna kohesionatzeko tresna denik.

Hau honela, eskura ditugun emaitzen argitara hipotesi hau ñabardurekin baieztatzen dela ondorioztatu dugu, azterketa kualitatiboan ikusi baitugu etorkin jatorriko familien hizkuntzak ez direla hain baloratuak. Hori bai, azterketa kuantitatiboko 15. taulan hizkuntza hauen aldeko jarrerak oso oinarri garrantzitsua dutela ageri da.

5. Euskara eta atzerritar jatorriko familien hizkuntzak sustatu, mantendu eta erabiltzeko estrategiak eta ekimenak ugariak direla aitortzen da

Aztertutako erantzunen artean hizkuntzen aldeko jarrerak nagusi direla baieztatu da. Honen aurrean, gure aurreikuspena jarrera horiek kideen jokabideetan ondorioak izango zituztela zen, hau da, jarrerak eta jokabideak lerrokatuta egongo zirela. Nahiz eta jasotako emaitzak jokabide aitortuak diren, euskararen erabilera eta hizkuntza aniztasuna sustatzeko hartutako neurriak egon badaude, baina mugatuak dira gure erantzunetan. Mugatuak dira, gainera, bai erantzun gutxitan jaso direlako, bai aipatutako neurriak ez direlako oso ugariak izan.

Bost hipotesi hauetaz gain, emaitzen inguruko bi aurreikuspen egin ditugu. Hain justu, hurrengo lerroetan aurreikuspen horiek bete diren edo ez azalduko da.

Lehenengo aurreikuspena: Erreferentzietan Euskal Herriko jarreraren inguruan emandako datu kuantitatiboan antzeko emaitzak edo hobeak dira aztertutako eskoletan jasotakoak.

Emaitza kuantitatiboak aztertuta, 3.3. atalean partekatutako erreferentziazko ikerketetan jasotako datu berdintsuak edo hobeak lortzen dira tesi honetan. Ondorio hau 2), 3) eta 4) hipotesiekin lotuz, euskara, gaztelania, ingelesa eta hizkuntza aniztasunarekiko jarrerak (nabarmen) hobeak dira gure tesian kuantitatiboki aztertuta ere, ñabardurak ñabardura.

Oro har, ikasle guztiak azaltzen dira euskararen alde, baita etorkin jatorriko ikasleak ere. Azken honi dagokionez, hau ez da Fouassierrek (2017) EAEko hezkuntza-eredu

guztietako atzerritar jatorriko ikasleengan ikusitakoa, bere datuen arabera euskararekiko jarrerak, kualitatiboki eta kuantitatiboki aztertuta, txarra(goa)k baitira ikasle hauengan.

Egia da kontutan hartu beharreko hainbat faktore daudela gure emaitza hauek ulertze aldera, esaterako, nagusiki D ereduko eskola-komunitate bateko kideen artean lortutakoak izatea. Edonola ere, Gasteiz eta Arabako datuengandik nabarmen gorago kokatzen dira Inkesta Soziolinguistikoaekin alderatu daitezkeen datuei begiraturaz gero. Euskararen biziberritzearentzat gakoa den eremu batean eskola-komunitate hauek euskararen aldeko jarrerak sortzeko ahalmena izatea oso garrantzitsua dela deritzogu.

Bigarren aurreikuspena: Taldeka aztertuta, jarreretan irakasle eta aisialdi hezitzaile eta H1 euskara taldeko ikasle eta gurasoen emaitzak hobek dira, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasle eta gurasoekin alderatuta.

Dagoeneko hainbat aldiz baieztatu den moduan, jarrerren gaian ikasle, irakasle eta aisialdi hezitzaileek eta guraso euskaldunek talde-motore argi xamarra osatzen dutela esan liteke. Izan ere, hiru talde hauetako kide gehienek artean jaso dira eskola, euskararen biziberritza eta eleaniztasunaren aldeko mezu gehien. Hizkuntza praktika gehien zerrendatzen zituzten bi taldeak ziren, halaber, irakasle eta aisialdi hezitzaileak eta H1 euskara duten gurasoak.

Guraso ez-euskaldunen kasuan, izan bertako edo atzerritar jatorrikoak, berriz, zehaztapen bat egin beharra dago. Hipotesika aztertuta emaitza ezberdinak jaso dira, baina orokorrean esan daiteke H1 beste hizkuntzak taldeko gurasoek H1 gaztelania taldeko gurasoek baino jarrera hobek dituztela. Are gehiago, H1 beste hizkuntzak dituzten gurasoen jarrerak hiru tokitan kokatu litezke, datu kuantitatiboetan ikusteko aukera izan dugun bezala: 1) gutxienez H1 gaztelania taldeko gurasoen parean, 2) H1 euskara eta H1 gaztelania taldeko gurasoen artean (guraso guztien batez besteko datu orokorretatik hurbil) eta 3) H1 euskara duten gurasoengandik hurbilago.

Hau honela, bi hausnarketa partekatu nahiko genituzke bukatzeko. Alde batetik, etorkin jatorriko familien hizkuntza-integrazioa, behintzat jarrera-mailan, oso ona da eta kontuan hartuta nolako testuinguru soziolinguistikoa bizi diren (erdalduna), esan liteke euskararen sozializazio-integrazio rol hori D ereduko eskola eleaniztun hauek euren gain hartzen dutela. Bestalde, jatorriz gasteiztarrek diren guraso ez-euskaldun batzuen jarrera

uzkur eta ezkorrak agerian uzten du gizarteko sektore batek euskararen biziberritzea mesfidantzaz ikusten duela oraindik, euskal gizartean errotuta egon arren.

Hau honela, eta ahaztu gabe atera dugun irudiak aurpegi eta erpin asko dituela, hizkuntza-jarreraren hipotesi nagusia baieztatzen dela esan genezake:

1. Euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.

Bost azpi-hipotesi eta bi aurreikuspenak hein handi batean betetzen direla egiaztatu da eta, aztertutako eskoletako testuinguru erdalduna kontuan izanda, eskola-komunitate hauek euskara eta eleaniztasunaren aldeko jarrerak sozializatzeko eragileak direla ondorioztatu liteke.

HIRUGARREN ATALA: AHOZKO IPUIN-KONTAKETA EUSKARAREN IKASKUNTZA AZTERTZEKO

6 IPUIN KONTAKETEN AZTERKETARAKO METODOLOGIA

Aipatu den bezala, ahozko ipuin kontaketa erabili da tesi honetan ikasleen euskara-gaitasuna aztertzeko. Hain zuzen ere, tesiaren hurbilpen teoriko-metodologikoan, 3.4. azpiatalean, azaldu dira ipuin kontaketa azterketarako erabili den dispositiboaren ezaugarriak. Dispositibo hori ELEBILAB ikerketa-taldeak azken hamarkadetan garatu duena da, eta guk bide hori jarraitu dugu tesi honetan ere.

6. Atal honetan, puntuz puntu ekarriko ditugu dispositibo metodologiko hori aukeratzearen helburuak (1), aurreikusten ditugun hipotesiak (2), erabili dugun prozeduran egin ditugun egokitzapenak (3), lagina (4), ipuin kontaketa testu-generoan oinarritzearen arrazoiak (5), eta egindako ipuin kontaketen bilketarako eta azterketarako erabili den prozedura zehatza (6).

6.1 HELBURUAK

Ikasleen ahozko euskara gaitasunak ipuin kontaketen bidez aztertzea erabaki dugu eta eginkizun horretarako, esan dugun bezala, ELEBILAB taldeak azken hamarkadan euskara, gaztelania nahiz frantsesaren ikaskuntza aztertzeko garatu duen baliabide edo dispositibo metodologikoa aukeratu dugu. 3.4. puntuan eskaini dira aukera metodologiko honen hainbat arrazoi, baina hemen ere laburbildu nahi dira.

Izan ere, ikasleen ahozko kontaketen narrazioen azterketarako dispositibo honek ikasleen ahozko hizkuntza gaitasunaren erretratu zabal bat egitea ahalbidetzen duela pentsatzen dugu. Are gehiago, gogoratu dezagun hurbilpen teoriko-metodologikoaren atalean beste testuinguru soziolinguistiko batzuetan ipuin kontaketa bitartez jasotako datuak partekatu direla. Horrek gure emaitzak beste datu hauekin alderatzeko aukera ematen du, aipatu den ezaugarritze edo erretratu hori osatze aldera.

Orain arte ELEBILABek garatu duen haur euskaldun elebidun eta eleaniztunen narrazio gaitasunen azterketaren ikusmoldea ondo uztartzen da tesi honetan hartu den ikusmolde apreziatiboarekin. Hau da, datu ezkorak egon badaudela kontutan hartuta ere (ISEI-IVEI, 2021), ikasleek euskararen jabekuntzan egindako lorpenetan jarriko da arreta, garapen hori aztertzeko aukeratu diren aztergaietako datuak erabiliz. Gogoratu daiteke, baita ere, “Europako Hizkuntzekiko Erreferentzia Marko Orokorra: Ikaskuntza, irakaskuntza eta

ebaluazioa” (EMO laburduraz ezaguna -ingelesez- Council of Europe, 2018) txostenaren funtsarekin bat egiten duela tesi honek, izan ere, “egiteko gai garena” azpimarratzearen garrantzia aldarrikatzen du EMOk, hezkuntza helburu eta lorpenen formulazio baikorren bitartez.

Edonola ere, azaldu beharra dago, aurretik aipatu diren lanekin konparatuta, tesi honetan ipuin kontaketa aztertzearen helburua sozioidaktikoa dela, eta ez psikolinguistikoa. Hau da, gizarteko talde jakin batean (kasu honetan bi eskola komunitate jakinetan) euskararen irakaskuntzak lortzen dituen emaitzak ezagutu nahi dira, bertako ikasleen norbanako jabekuntza prozesu xehea ezagutu ordez.

6.2 HIPOTESIAK

Ipuin kontaketa bitartez euskara-jabekuntza prozesuaren bilakaera ezagutu nahi da. Esan bezala, ipuin kontaketa erabiliz ikasleen ahozko hizkuntza gaitasunaren inguruko informazio esanguratsua lortu liteke eta, beste froga eta azterketa batzuen aldean, azterketa ahoz egiteak emaitza osagarriak lortzea ahalbidetu dezake.

Azterketa hori adierazle batzuen bitartez egingo da, hau da, hitz kopurua, iraupena, narrazio gaitasunaren autonomia, makro-egitura, testu-antolatzaileak eta auto-zuzenketak. Esan beharra dago azken adierazle hori kenduta, hots, auto-zuzenketak, gainontzeko emaitzak beste ikerketa batzuetako datuekin konparatu ahal izango direla.

Hau honela, eta 3. atalean aurreratu den moduan, ondorengo da tesi honek eskola bidezko euskarazko ahozko gaitasunen eskuratzearan egiten duen hipotesia:

2. Ikasleen euskarazko ahozko oinarrizko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.

3.4. azpiatalean esan bezala, ikasleek ahoz kontatutako ipuinen azterketa bidez erantzun ahal izango zaio hipotesi honi. Oinarrizko ahozko euskarazko gaitasuna aipatzean, bi zentzutan aipatzen dugu: alde batetik, eskatzen zaien zeregin komunikatiboa (ipuin kontaketa) burutzeko gai izatea eta, bestalde, adin berdineko eta testuinguru soziolinguistiko ezberdinetako haurren emaitzen parekoak izatea.

Aztergaia xehetasun gehiagorekin ikertzeko, atal enpiriko honetan hipotesi horrekin lotutako lau aurreikuspen egin dira:

- a) Aztertutako ikasleek ipuinaren kontaketa ekintza burutzeko adinako, hau da, bere kabuz hasi eta bukatzeko gaitasuna izango dute
- b) Erreferentziak ditugun adierazleei dagokionez (hitz kopurua eta iraupena, autonomia narratiboa, testuaren plangintza eta testu antolatzaileen erabilera), gure emaitzak bat etorriko dira euskara H1 eta H2 bezala aztertu duten aurreko ikerketekin. Horrenbestez, testuinguru soziolinguistiko eta eskola-komunitate ezberdin batean hizkuntza gaitasun bertsuak lortzen direla ikusi daiteke
- c) Kontuan hartuz (ele)aniztasun handiko ikasgelak aztertu direla eta ikasle hauek euskararen ikaskuntza prozesu betean daudela, aztertutako kontaketa auto-zuzenketa ugari jasoko dira
- d) Konta-gaitasunetan aurkitutako emaitzak ikasle-multzoen arabera aztertuta, H1 euskara taldekoek emaitzak hobekiago izango dituzte, atxikimendu eta erabilera handiagoa duten heinean.

6.3 LAGINA

Euskal eskola eleaniztun bezala deskribatu ditugun α eta β ikastetxeetako Lehen Hezkuntzako 5. mailako hiru taldek hartu dute parte azterketa honetan. Zehatzago esanda, bi eskoletako eta 10 eta 11 urteko 36 ikasleren ipuin kontaketa aztertu³⁵ dira atal enpiriko honetarako. Bi eskoletakoak izan arren, lehenago esan bezala, ikasle talde bakar bat osatu dugu azterketara begira, bi ikastetxeek gure ikerketari dagokionean ezaugarri garrantzitsu asko partekatzen dituztelako eta helburua ez delako, lehenago aipatu bezala, eskolen arteko konparaketa egitea. ELEBILAB-eko orain arteko ipuinen azterketak 5, 8 eta 11 urteko haurrekin burutu direla kontuan hartuta, 10-11 urteko haurrak hautatzea erabaki zen (LH5. maila), adin horretarako espero litekeen euskarazko gaitasun maila azterketarako egokia dela iritzita. Halaber, gogorarazi dezagun jarreraren azterketa Lehen Hezkuntzako 4, 5 eta 6. mailatan egin zela eta horrek LH5-eko ikasleek bi azterketetan parte hartu dutela esan nahi duela.

Ikerketa honetan parte-hartzeko bete beharreko bi baldintza zehaztu ziren: alde batetik, parte-hartzaileek Lehen Hezkuntza osoa ikastetxe horretan egin beharra zuten (edo gutxienez, testuinguru ez hain euskalduneko D eredu beste eskola batean), eta, bestetik, gurasoen parte hartzeko baimen-agiria aurkeztu behar zuten. Agiri hau entregatu zuten familia guztiei datu pertsonalak (adib. gurasoen jaioterria eta etxean erabilitako hizkuntzak) eskatzen zituen galdetegi bat ere eman zitzaizen betetzeko. Aipatu beharra dago ipuinen azterketan parte hartu

³⁵ Azaldu beharra dago 36 ikasle horietako batek arazo motore bat duela, ahozko hizkuntza gaitasuna mugatzen diona. Edonola ere, ipuinak kontatzeko gai da eta bakarrik ipuin kontaketen iraupenaren azterketan baztertu da bere datua azterketa orokorrak egiterakoan.

zuten bost ikasleren kontaktak baztertu behar izan zirela, baldintza horietakoren bat betetzen ez zutelako. Azpimarragarria da, honen harira, baztertu ziren bost grabazio horietatik bi ikasle etorri berrik erakutsi zuten hizkuntza gaitasuna³⁶ altua zela, gerora baztertu genuen azterketan ikusi zen bezala.

Datuen azterketarako, jarreraren atalean egin den bezala, hiru azpitalde bereizi dira, hots, H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak (edo atzerritar jatorriko ikasleak). Taldekatzea horrela egiteak bi ondorio ditu: a) etxe berean euskaraz eta gaztelaniaz mintzo diren familiak H1 euskara taldean kokatzea eta b) etxean gaztelaniaz egiten duten familiak bi talde ezberdinetan sartzea (adib. jaiotzez guraso gasteiztar ez-euskaldunak H1 gaztelania taldean eta gaztelaniaz mintzo diren kolonbiarrak H1 beste hizkuntzak taldean).

Ipuinen azterketako lagina	
<i>Ikasleen profil soziolinguistikoa</i>	<i>Kopurua</i>
H1 euskara	18
H1 gaztelania	8
H1 beste hizkuntzak	10
Guztira	36

15. taula: ipuinen azterketako lagina, hizkuntza-taldeen arabera

Aitortu beharra dago laginaren tamaina txikia dela guztira, eta are txikiagoa dela zehaztutako hiru taldeak ordezkatzeko. Hau honela, ipuin kontaketen azterketa honek ez luke balio estatistikorik izango eta, horren ondorioz, ez da ipuinen azterketa estatistiko esanguratsurik egin. Hala ere, kasu azterketa moduan erabilgarria da jasotako kontaktetik hizkuntza-gaitasunen inguruko informazio ugari eskaintzen dutelako eta D ereduako eskola eleaniztun batean euskararen ikasketa nola gertatzen den erakusten lagundu diezaguketelako.

Bestalde, laginaren osaketa ez dator bat eskolaren ezaugarri demografikoekin. Lehenago ere azaldu den moduan, bi eskoletako ikasle gehienek gurasoak bertako ez-euskaldunak dira, ondoren atzerritar jatorrikoak, eta amaitzeko, bertako guraso euskaldunak. Bada, goiko taulan ikusi daitekeen moduan, H1 euskara taldeko ikasleak dira nagusi, ondoren

³⁶ α eta β eskolako ikasleek baldintzak betetzen zituztela konprobatzean (alde aurretik guraso eta Zuzendaritzak bazekiten baldintza horien berri) konturatu ginen 5 grabaketa baztertu behariko genituela, ikasle batek ez zuelako gurasoen baimenik eta lau ikaslek 3 urte baino gutxiago zeramatzatelako D ereduan ikasten. Ordurako aurretiazko azterketa bat egin geneukan eta lau horietatik bi kontaktetan jasotako kontaktetan euskararen ikaskuntza prozesua oso goiztiarra eta baikorra izan zela aurkitu genuen hainbat esparrutan (besteak beste, laguntza eskaerak, testu antolatzaileen errepertorioa eta testu generoaren berezko baliabideen erabilera). Aurkikuntza xume honek D ereduako eskola batek duen hiztun berriak sortzeko gaitasunaren berri ematen digu, eskola hori aniztasun handikoa eta testuinguru erdaldunekoa izanagatik ere.

H1 beste hizkuntzak, eta bukatzeko, H1 gaztelania. Hau da, eskolako osaeeraren alderantzizko hurrenkeran ageri dira lagin honetako mutur banatako bi taldeak³⁷.

Hots, jarreraren azterketan eta ipuin kontaketan parte-hartu duen lagina ezberdina da, bereziki gaia (euskarazko ahozko gaitasuna) azterketa-molde honekin (ipuin kontaketa) egin izanak gurasoen interes edo adostasun gutxiago izan zuelako. Epe horretan H1 gaztelania familiek ipuinen azterketan parte-hartzeko interes urriagoa erakutsi zutela sumatu da. Edonola ere, H1 euskara taldeko 18 ikasle horien barruan profil askotako ikasleak daude. Izan ere, H1 euskara taldeko gehienek guraso euskaldun bakarra dute eta 5 ikasle dira bi gurasoak euskaldunak dituztenak. Honen harira, ipuinen azterketan H1 euskara taldeari buruz aritzean, bi gurasoak edota bakarra euskaldunak dituzten ikasle eta familiak bereziko ditugu noiz edo noiz.

Edonola ere, eta hizkuntza-jarreraren azterketan egin den moduan, ipuinaren azterketa egiterakoan lagina osatzen duen talde bakoitzaren pisua kontuan izan da, laginak izan ditzakeen desorekak kontuan hartzeko helburuarekin.

6.4 AHOZKO GAITASUNA IPUINEN BIDEZ AZTERTUZ

Erabilitako ipuinak ipuin miresgarriak dira, hau da, ipuin hauetako pertsonaiak ez dira “mundu errealekoak”. Ipuin miresgarrien kontaketa aukeratu izana argudiatzeko aldeko bost argudio ditugu, behintzat: 1) eskoletan sarritan erabiltzen diren materialak dira; 2) ikerketa psikolinguistikoetan asko erabili izan dira; 3) testu generoaren ikuspuntutik testu osoak dira; 4) iraupen aldetik laburrak izan daitezke, baina aldi berean hizkuntza gaitasun ugari (lexikalak, diskurtsiboak, linguistikoak) ager daitezke bertan; eta 5) ahoz ere ohiko generoa da ipuin kontaketa.

Izan ere, Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan-en arabera (2015:229), “narrazioa analisirako objektu pribilegiatua da hizkuntzaren jabekuntza aztertzeko” aztergai hau jorratu duten lan ugari hori erakutsi duten heinean. Narrazioen barruan, are, ipuinak maiz erabili izan dira haurren hizkuntza-jabekuntza ikertzeko. Ipuina izan daiteke ikerketako abiapuntua, bitartekoa eta helburu edo jomuga. Horretaz gain, ikerlarien ikuspuntu eta helburuaren arabera hainbat lan-ildo daude (Beloki eta Manterola, 2007:202) eta, besteak beste, hizkuntzalaritza, narratologia, psikolinguistika eta hizkuntzen didaktika esparruetan erabili izan da ipuinen

³⁷ Datu zehatzak eskura ez ditugun arren, eskoletako ikasleen profila honako hau da gutxi gora-behera: H1 gaztelania % 50, H1 beste hizkuntzak % 30 eta H1 euskara % 20.

bidezko azterketa. Edonola ere, orokorrean hitz eginda haurren ekoizpena edota ulermena aztertzea izan dute lan horiek xedea (ibid.).

6.5 IPUINEN EKOIZPENERAKO GURE DISPOSITIBOA

Ikerketa-dispositibo honetan, lehenik, ikerlariak ikasle-talde osoaren aurrean ipuin miresgarri bat kontatzen du (Mattin Zaku), hitzik gabeko irudi-liburu baten laguntzarekin. Horrela, testu narratiboen generoaren eredu bat ematen da, ikasleen aurre-ezagutza aktibatzeke eta, horrekin batera, komunikazio egoera egokia eraikiz (Manterola, 2011:127).

Gero, binaka eta bi ikertzailek lagunduta, ikasleak grabaketa gelara joaten dira. Ikertzaileetako batek narrazioaren ekintza kontrolatu eta ipuin kontaketa prozesua gidatzen du, bestea grabazioaren alor teknikoaren arduraduna den bitartean. Orduan, ikasleetako batek istorioa kontatzen dio bere bikoteari, eta honek entzun eta laguntza ematen dio narratzaileari, narratzaileak horrela eskatzekotan. Ikasleak amaitu eta gelatik irten eta gero, beste ikasle bat sartzen da eta entzuten ari zena narratzaile bihurtzen da.

Ikerlariak istorioa grabatzea garrantzitsua da ez bakarrik datu zehatzak lortzeko, baita haurrek beren ataza balioetsi eta beren ekoizpenarekiko ardura handiagoa izan dezaten ere. Honen harira, ikasleen kontaktak soinu eta irudiz grabatzen dira kontaktaren xehetasun gehiago jasotzeko, eta horren jakitun dira ikasleak ere. Honekin guztiarekin, publikoaren aurrean istorio bat kontatzeko egoera fikzionatzea da helburua. Egoera komunikatibo honetan, ikasleek ataza honen aurrean sentitu dezaketen tentsioa bi modutan leuntzen da: a) ikerlariak ematen dion ereduaren laguntzarekin, eta b) ikaslea egoera eroso batean jarriz. Halaber, tentsioa leuntzearekin batera ikasleen gaitasunak ahalik eta gehien azalera lortu nahi da, kontaktarako erraztasunak emanda ipuina ahal den ondoen kontatu dezaten eta, azken buruan, ekoizpenik aberatsenak lortu ahal izateko.

Azkenean, ipuin horiek grabatu, transkribatu eta aztertzen dira. Honen harira, ipuinetan jasotzen den informazioa oso zabala da eta aztergaiak zehaztea komeni da. Gure partetik, 3.4.4. atalean zehaztu ditugu landuko ditugun aztergaiak, hau da, hitz-kopurua eta iraupena, autonomia, testuaren makro-egitura, testu-antolatzaileen erabilera eta auto-zuzenketak. Aztergai horien trataera kuantitatiboa eta kualitatiboa nola egin den hurrengo atalaren amaieran azalduko da.

Tesi honetako hasierako asmoa Euskal Autonomia Erkidegoko bi hizkuntza ofizialetan ikasleek zuten maila zein zen aztertzea zen, eta horretarako, hizkuntza bakoitzerako

euskarazko eta gaztelaniazko ipuin bana erabili ziren tesiaren hastapenetan egindako froga pilotuetan. Bi ipuin horiek ELEBILAB ikerketa-taldeak erabilitako ipuin berberak ziren, hots, ‘Mattin Zaku’ euskarazkoa eta ‘Centellita’ gaztelaniaz³⁸. Argitu beharra dago, Manterolak azaldu bezala (2011:208), ipuin hauek beste batzuen moldaketak direla, ipuin horiek ikerketa-formatura egokitu ahal izateko bertsioak, alegia.

Esan bezala, tesi honen helburuekiko dispositiboaren baliagarritasuna frogatzeko azterketa pilotu bat egin zen 2018ko maiatzean, β eskolan eta Lehen Hezkuntzako 6. mailako 6 umerekin (hurrengo urtean eskolan jarraituko ez zutenak, beraz). Bertan jasotako emaitzen arabera, ikasle horiek, edozein zelarik euren jatorrizko hizkuntza-taldea, gaztelaniazko kontaktak burutzeko gaitasun handia erakutsi zuten. Emaitza horri Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-ebaluazioaz arduratzen den ISEI-IVEI erakundearen Ebaluazio Diagnostikoetan aurkitutakoa gehitu behar zaio (2018), zeinetan ikusten den LH4 eta DBH2-ko ikasleek gaztelaniazko hizkuntza-gaitasun altua dutela. Hori ikusita, behin betiko atal enpirikoan euskarazko froga bakarrik pasatzea erabaki zen, hau da, Mattin Zaku ipuina soilik.

Mattin Zaku ipuina *Txomin Ipurdi* izeneko ipuinaren bertsioa da (Arratibel eta Zubizarreta, 2001). Istorio honetan, protagonista erregearen gaztelura diru bila doan mutiko txiroa da. Hau dio Manterolak ipuin honetako egoera, gertaera eta ekintzen egituraren inguruan (2011:208):

“Ipuinaren hasierako egoeran Mattin Zakuren aurkezpena egiten da (...) eta ipuina egoera disforiko batetik abiatzen da. Ondoren dator desorekaldia edo indar transformatzailea. Bertan, Mattin Zakuk aditzera ematen dio amari jakin duela nola badagoen errege bat eta haren gaztelura diru bila irtengo duela, zakua hartuta. Hasierako egoera hausten da, beraz, eta ipuinaren ekintzen atala dator jarraian, ekintzen garapenarena. Mattin Zakuk gaztelura bidean hiru laguntzaile magiko topatuko ditu (...) eta zakuan sartzen ditu (...).”

Ondoren, gaztelura iritsi eta erregeari dirua eskatzen dio Mattin Zakuk. Erregeak ezetz erantzuten dio eta umea hiltzen saiatzen da hiru modu ezberdinetan. Protagonista, ordea, laguntzaile magikoen laguntzarekin bizirik ateratzen da eta, hau ikusita, erregeak, desesperazioak jota, Mattin Zakuri nahi duen guztia ematen dio, hots, “zakua bete diru”. Momentu hau da ipuinaren orekaldia eta Mattin Zaku etxera bueltatzean bukaerako egoera euforikoarekin amaitzen da ipuina.

³⁸ Bi ipuin hauen testuak eta ilustrazioak eranskinetan daude (15, 16, 17, 18, 19, 20 eta 21. zenbakietan, alegia).

Manterolak honela dio (ibid.) ipuinaren egituraren inguruan:

“Bost ataleko egitura narratiboaren arabera antolatuta, garbi daude ipuineko hainbat egoera eta ekintzen arteko simetriak. Hasierako eta bukaerako egoeren artean disforia eta euforia kontrajartzen dira. Desorekaldia diru bila irtetea da, orekaldia, berriz, dirua lortzea. Eta ekintzen garapenean, gaztelura bidean hiru laguntzaile magikoren laguntza lortzen du Mattin Zakuk, eta beranduago, erregeak jarritako hiru frogen aurrean, laguntzaile horiek banan-banan agertuko dira.”

6.6 IPUIN KONTAKETEN AZTERKETAREN PROZEDURA

Ipuin kontaketen metodologiarekin amaitzeko, azterketaren prozedura nolakoa izan den azalduko da. Hasieran azterketaren aurrekariak deskribatuko dira edo, nolabait esatearren, prestakuntza administratibo eta logistikoak. Ondoren, landa-lana bera nola burutu zen azalduko da. Bukatzeko, jasotako narrazioen azterketa nola egin zen aipatuko da.

Lehenik eta behin, eta hizkuntza-jarreraren galdetegiekin egin bezala, eskoletako zuzendaritzekin bilera bat egin zen azterketa honen inguruko xehetasunak emateko. Ondoren, hautatutako ikasgeletako tutoreekin harremanetan jarri zen doktoregaia eta gurasoei ikerketan parte-hartzeko baimen agiria eta ikerketaren azalpen labur bat tutoreen bitartez emango zitzaizela adostu zen. Bi asteko epea eman ondoren, baimen-agiri horiek sinatuta jaso ziren eta grabaketa-datak adostu ziren tutore eta zuzendaritzako kideekin.

Grabaketak egiteko hutsik zegoen eta soinu eta argi ona zuten gela bana erreserbatu ziren eskola bakoitzean. Horrela, α eskolan, ikasleen ikasgelaren ondoan zegoen informatika-gelan egin zen neurketa, eta β eskolan, berriz, musika eta informatika getetan.

Ondoren, ikerlaria ikasgeletara joan zen ikasle eta irakasleei egingo zuten ariketa zertan zetzan azaltzera. Ikerketa-azterketa hau ikasleen interesetara doitzeko, ikasleen kontaketa eskola bereko Haur Hezkuntzako ikasleek siesta orduan lasaitzeko ipuin berriak izan zitzaizaten grabatuak izango zirela esan zitzaizen. Halaber, kontaketa hauek euren bizilagun, anai-arreba edo ezagunek entzun eta ikusiko zituztela, eta horregatik, ipuinak ondo kontatuta bazeuden, grabaketa guztiak erabiltzea nahi genuela gaineratu zitzaizen.

Egun batzuk beranduago, ikertzailea ikasgelara joan eta eredu eman zien ikasleei, ipuinen kontaketa on bat egiteko baldintzak (soinua, erritmoa, kokapena, ereduaren kalitate linguistikoa, etab.) errespetatuz. Edonola ere, bi eskolen arteko ñabardura bat gehitu behar dugu: jakinda β eskolan *Txomin Ipurdi* ipuina landu ohi izan dela, erabaki zen α eskolan,

aurre-ezagutzetan egon zitezkeen aldea orekatzeko asmoz, ereduak bi aldiz emango zirela, hots, ostiral batean eta neurketa egin zen hurrengo astelehenean bertan.

Hizkuntza-jarreraren azterketa enpirikoan bezalatsu, β eskolarekin hasi ginen neurketak egiten, 2019ko martxoaren 21ean, hain zuzen. α eskolan, berriz, neurketa hau apirilaren 1ean egin zen. α eskolan, ikasle gehiago zirenez eta bi gela ezberdinetakoak zirenez, goiz eta arratsaldean burutu ziren grabaketak. β eskolan, berriz, goizean hasi eta bukatu ziren. Ereduak eman ondoren, ikasleak binaka atera ziren ikasgelatik grabaketa-gelara, eta batek ipuina kontatzen zuen bitartean, besteak entzun eta lagundu zion, kontalariak horrelakorik eskatzekotan. Kontalariak amaitzean, beste ikasle bat sartzen zen eta laguntzaile aritu zena kontalari bihurtzen zen, eta sartu berria, aldiz, laguntzaile.

Laguntzailearena figura berezia da, kontalariari konfiantza eman diezaiokeelako, alde batetik, eta bestetik, kontalariak arazoak izatekotan laguntzaileak kontaketa bideratzen lagundu diezaiokeelako. Edozein kontaketa hasi aurretik, ikerlari nagusiak animo hitzak eta azken jarraibideak ematen zizkion kontalariari, eta azken hau prest zegoenean hasten zen grabaketa.



11. irudia: Ipuinen azterketan ikerlari eta parte-hartzaileen kokapena.

Grabaketa egin ahal izateko, eta argazkian ikus litekeen bezala, bi ikasleak ondoz ondo kokatu genituen, 45 graduko angelu moduko bat eginez. Egoera honetan, kontalariak, marrazkien liburua eskutan, ipuina kontatzen zuen kameraren aurrean, kidea bere ondoan zuela. Hain justu, aipatu den 45 graduko angelu horren erpinari begira jarri zen bideo-kamera, eta atzean, berriz, ikerlari-grabatzailea. Ikasleengandik gertu, berriz, ikerlari-laguntzailea jarri zen, bisualki gertu egoteko eta ahots-grabagailua berak kontrolatu zezan.

Ahots-grabagailua ahotsa ondo erregistratzeko da, eta bideokamera, berriz, kontaktetan zehar gertatzen diren gauzak gordetzeko, adibidez, parte-hartzaileen arteko elkarrekintza, egindako keinuak, ahotsean azaltzen ez den zerbait, eta abar.

Behin grabatuta, ikasle bakoitzaren testua ELAN-ekin transkribatu zen, ondoren gehitzen den moduan. Esan beharra dago, transkribatzeko arau hauek Breiteneder eta Majewski (2006)-etik atera direla.

Ikaslea bazen behin e Matin Zaku eta:: bere ama e:: oso pobreak ziren e:: Matin Zaku esan zion bere amari. ama ama! ahal e erregearen gaztelura joango naiz diru-a: eskatzera. eta bere ama esan zion. ideia ona (3) joan zure zakuarekin e: dirua eskatzera Mattin Zaku bidean aurkitu zuen::

Laguntzailea azeri bat

Goian agertzen diren transkripziorako irizpideak argitzearren, bokalen ostean bi puntu [:] ageri badira bokal hori luzatzen dela esan nahi du. [!] edo hizki larriek, berriz, bolumena edo tonua igotzen dela. Parentesi artean zenbaki bat ageri denean etena zenbatekoa den adierazten da eta, bukatzeko, hitza gidoi batek [-] banatzen duenean hitza banatuta edo eten txiki batekin ekoizten dela ordezkatzen du. Kurtsiban ager daitezke, bestalde, gaztelaniaz egindako esapideak.

Jasotako narrazio guztiak transkribatu ondoren, ELAN-eko fitxategiak testu-prozesadore programa batera pasatu ziren eta hortik, fitxategi horiek NVivo-ra inportatu ziren. Hain zuzen ere, azken software honekin kodifikatu ziren emaitzak eta, programa honen ezaugarriengatik, bai azterketa kualitatiboa bai azterketa kuantitatiboa egin ziren bertan. Hizkuntzalaritzan eta hizkuntzen biziberritzean teknologia berrien erabilera funtsezkoa dela aldarrikatzen da (Holton, 2011:389), baita landa-lanerako ere eta bai ELAN, bai NVivo zeregin honetan onarpen handiz eta luzaro erabilitako programak³⁹ dira.

³⁹ NVivo datu kualitatiboaren prozesamendurako softwarearen inguruko informazio gehiagorako, ikus <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Gorago aipatu den bezala, ipuin kontaketa azterketan gaitasun narratibo eta diskurtsiboen adierazle batzuk jorratu dira: hitz-kopurua eta iraupena, narratzailearen autonomia, testuaren makro-egitura, testu-antolatzaileen erabilera eta auto-zuzenketak. Adierazle hauen kasuan, kuantitatiboki erregistratu ditugu kontaketa datuak NVIVOrekin⁴⁰. Ipuin kontaketa atal teoriko-metodologikoan (ikus 3.4.) adierazle bakoitza zer den azaldu arren, jarraian argituko dugu horietako adierazle bakoitza nola aztertu den.

Kontaktaren iraupena eta hitz-kopurua kalkulatzeko, lehenik ekintza hasi eta bukatu arte pasatutako denbora neurtu da. Bukatzeko, ‘osorik’ esandako hitz kopurua zenbatu da, hau da, kalkulu honetatik kanpo geratu dira erdibidean utzitako ekoizpenak (adib. “erreg”).

Kontaktarako autonomia dela eta, kontaketa burutzeko egindako laguntza eskaerak zenbatu dira, baina soilik kontalariak espresuki laguntzaile edo ikerlariari eskatzekotan (batzuetan, laguntzaileak ezer esan gabe eskaintzen zion laguntza kontatzen ziharduen ikaskideari). Horretaz gain, laguntza eskaera bakoitza noiz edo zein arrazoiengatik egin zen aztertu da, eta laguntza-eskaerak bi motatakoak direla aurreratuko dugu: lexikoarekin eta eduki tematikoarekin lotutakoak. Hots, lehenengoaren kasuan kontatzen dabilen ikasleak laguntza eskatzen du hitzen bat falta zitzaielako, eta bigarrean, berriz, narratzailearen hariarekin jarraitzeko eskatzen du laguntza.

Testuaren makro-egituraren kasuan, hurrengo kontaketa aztertu eta ipuineko hiru atalak (hasiera, garapena eta amaiera) sartu zituzten kontatu da. Ondoren, elementuren bat faltan, bi elementu faltan edo hiru elementuak sartuta zituzten kontaketa atera dira datuak. Normalean, beste azterlan batzuetan bost ataleko eredu (hasierako egoera, desorekaldia, ekintzen garapena, orekaldia, bukaerako egoera) jarraitzen bada ere, tesi honetan kontaketa hiru sekuentzietan banatu dira (hasiera, garapena eta amaiera), sinplifikatzearen eta beste lan batzuekin alderatzearen.

Testu-antolatzaileen erabilerari dagokionez, aldezturik bost testu-antolatzaile mota zehaztu ditugu eta bakoitzetik zenbat erabili zituzten neurtu da. Ondoko grafikoan zehazten da zeintzuk diren testu antolatzaile mota horiek.

ELAN ikus-entzunezkoen transkribapenerako programaren inguruko informazio gehiagorako, ikus <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

⁴⁰ Eskuz erregistratu ditugu, programak ez baitu adierazle hauen kodifikazio automatikoa egiteko modurik

Testu antolatzaileen azterketa		
Mota	Azalpena	Adibideak
Orotarikoa (OTA)	Zehaztasunik eman ez eta askotariko loturak egiteko erabili daitekeena	‘Eta’, ‘eta gero’, ‘gero’
Denborazkoa (DTA)	Denborazko harremanak markatzekoa	‘egun batean’, ‘orduan’, ‘bigarrenean’, ‘hurrengo egunean’
Lekuko-denborazkoa (LDTA)	Denborazko eta lekuko testu-antolatzaile bi elkarrekin agertzen denekoa	‘bidean zihoalarik’, ‘Mattin Zaku gaztelura iritsi zenean’, ‘heldu bezain pronto’
Denborazko bikoitza (DBTA)	DTA + DTA	‘orduan beste egun batean’, ‘gero berriro’, ‘gero gauean’
Denborazko lekuko bikoitza (DLBTA)	DTA + Lekuzko testu-antolatzailea (DTA)	‘eta ailegatu zenean gaztelura’, ‘eta oilategian atea itxi zutenean’, ‘orduan bueltatzean’

16. taula: Testu antolatzaile motak, bakoitzaren azalpena eta adibide batzuk.

Bukatzeko, egindako auto-zuzenketa kopurua ere erregistratu da. Auto-zuzenketatzat hartu dugu norbere kontaketa hasi eta esaldi edo hitz bera moldatzeari. Laguntza eskaerekin bezala, auto-zuzenketa mota ezberdinak finkatu genituen alde aurretik eta horren araberrako azterketa egin dugu. Hauek dira hiru auto-zuzenketa motak: lexikoarekin lotutakoak, eduki tematikoarekin lotutakoak eta morfosintaxiarekin lotutakoak.

Alde batetik, lexikoaren auto-zuzenketetan hitz egokiaren bila egindako moldaketak egiten dira. Bestalde, eduki tematikoaren auto-zuzenketek ipuinaren egitura eta testu-generoaren baliabideak modu egokian (edo aproposagoan) erabiltzeko moldaketak egitea dute helburu. Bukatzeko, maila morfosintaktikoan egindako auto-zuzenketak ditugu. Esaldi edo perpausen eraikuntza prozesuan aditz formetan, atzizkietan, komunztaduretan edo bestelako gramatika formetan egindako auto-zuzenketak leudeke multzo honen barruan.

Esan bezala, erregistro honetatik adierazle guztietako azterketa egin da, ikasleen gaitasunen erretratu kuantitatiboa egin ahal izateko. Horretaz gain, azterketa zehatzago bat egiteko adierazle hauek kualitatiboki ere aztertu dira. Bukatzeko, atal teoriko-metodologikoan partekatutako erreferentziekin alderatu dira jasotako datuak, aipatutako erretratu edo ezaugarritze hori osatu edo aberaste aldera.

Laburbilduz, ipuin kontaketa erabili da euskal eskola eleaniztunetako ikasleek euskara nola ikasten duten aztertzeko. Ahozko hizkuntza gaitasuna aztertzeko baliabide ustiatua da

ipuin kontaketa eta aurrekari horiek azaldu dira. Metodologia horren barruan kokatzen da ELEBILAB ikerketa-taldeak Mattin Zaku ipuinarekin osatutako dispositiboa. Dispositibo hori baliatu da tesi honetan ahozko hizkuntza gaitasuna aztertzeko eta dispositibo horren nondik norakoak azaldu dira, baita tesi honetan espresuki jarraitu den prozedura ere.

Jasotako datuen irakurketa zabalagoa izan dadin, gure emaitzak beste erreferentzia batzuekin alderatuko dira, auto-zuzenketen erabilera ere jorratuko da eta zehaztutako hiru hizkuntza-taldean artean dauden aldeak erakutsiko dira. Helburu horiekin lotutako lau aurreikuspen ere zehaztu dira eta horien arabera egituratu da ipuinen azterketa. Azterketako datu horiek tesiko populazioaren parte diren bi eskoletako 36 ikaslerenak dira, Lehen Hezkuntzako 5. Mailako ikasleak, hain zuzen ere.

Behin metodologia azalduta, segidan ipuin kontaketa azterketarekin jarraituko da 7. kapituluaren.

7 IPUINEN AZTERKETAREN EMAITZAK

Kapitulu honetan, aurkeztu metodologiaren arabera egindako ahozko kontaketen azterketaren emaitzak aurkeztuko dira. Tesiaren bigarren helburu nagusia α eta β eskoletako ikasleen euskararen *ikaskuntza* prozesuaren emaitzak ezagutzea da, beste testuinguru batzuetako ikasleen gaitasunak deskribatzeko erabilitako ikerketa metodologia berberarekin. Era horretara, adin berberarekin testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan eta gela osatzen duten ikasleen profil askotarikoak direnean eskuratzen diren ahozko narrazio gaitasunen datuekin alderatzeko aukera izango da. Horrela, euskarazko irakaskuntzaren lorpenak sakonago ezagutzea ahalbidetuko da. Orain arte egin diren ikerketetan testuinguru eta gela osaera homogeenagoak aztertu dira (Lascano eta Manterola, 2021; Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015; Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b; Almgren eta Manterola, 2016; Manterola, Almgren eta Idiazabal, 2012; Manterola, 2011; Garcia-Azkoaga eta beste, 2009). Oraingo honetan, hirigunean, testuinguru erdaldunean eta ikasleen askotariko profilak biltzen diren gela eleaniztun eta kulturantzunetako haurren datuak aztertzea goaz, aurrekariak eskaintzen dizkiguten erreferentziako datuekin alderatzeko aukera harturik.

Gogora dezagun tesi honek, hautaketa teoriko-metodologikoaren atalean, eskola bidezko euskarazko ahozko gaitasunen eskuratzean egiten duen hipotesia:

“Ikasleen euskarazko ahozko oinarrizko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.”

3. kapituluan esan bezala, ikasleek ahoz kontrazitako ipuinen azterketaren bitartez erantzungo diogu hipotesi honi. Atal honen barruan, are, lau aurreikuspen egin ditugu:

- a) ikasleek ipuinaren kontaketa ekintza burutzeko adinako, hau da, bere kabuz hasi eta bukatzeko gaitasuna izango dute
- b) Erreferentziak ditugun adierazleei dagokionez (hitz kopurua eta iraupena, autonomia narratiboa, testuaren plangintza eta testu antolatzaileen erabilera), gure emaitzak bat etorriko dira euskara H1 eta H2 bezala aztertu duten aurreko ikerketen emaitzekin. Horrenbestez, gure emaitzak bat etorriko dira testuinguru soziolinguistiko eta eskola-komunitate ezberdinetako ikasleen hizkuntza gaitasunekin.
- c) Kontuan hartuz (ele)aniztasun handiko ikasgelak aztertu direla eta ikasle hauek euskararen ikaskuntza prozesu betean daudela, aztertutako kontaketen auto-zuzenketa ugari jasoko dira
- d) Konta-gaitasunetan aurkitutako emaitzak ikasle-multzoen arabera aztertuta, H1 euskara taldekoek emaitzak hobekiago izango dituzte, atxikimendu eta erabilera handiagoa duten heinean.

Hau honela, jarraian ipuin kontaketen gainean aukeratutako bost aztergaietako emaitzak aurkezteari ekingo diogu, hots, 1) hitz kopurua eta kontaketen iraupena, 2) autonomia narratiboa, 3) makro-egitura edo testuaren planifikazioa, 4) testu antolatzaileen erabilera eta 5) auto-zuzenketak.

Emaitzen aurkezpenaren inguruko zehaztapen nagusiak gogoratuko ditugu hasi baino lehen, ordea. Alde batetik, aztergai guztiak hiru profil soziolinguistikoen arabera azterketa eginez jorratuko dira, ikasleek etxean jaso dituzten hizkuntzen arabera. Guztira 36 ikasleren kontakete osatzen duten azterketarako corpusa eta hiru profil bereiztuko dira eta haien arabera ere aurkeztuko dira datuak, aztergaiz aztergai: etxetik euskaldunak diren ikasleak (H1 euskara; 18 ikasle), gasteiztar jatorriko guraso ez-euskaldunak dituzten ikasleak (H1 gaztelania; 8 ikasle) eta atzerritar jatorriko gurasoak dituzten ikasleak (H1 beste hizkuntzak; 10 ikasle – batzuen kasuan H1 gaztelania ere badena, 3 ikasle). Bestalde, aztergai bakoitzarekin eskuratutako diren emaitzak aurrekari ditugun ikerketetan bildutako emaitzekin ere alderatuko dira, metodologia eta adin bereko ikasleekin egindako ikerketenak, alegia.

7.1 KONTAKETEN IRAUPENA ETA HITZ KOPURUA

Ikasleek egindako ahozko kontaketen iraupena neurtzeko, ikasleak narrazioari ekiten dion momentutik beratu amaitutzat ematen duen arteko tartea hartu da kontuan. Hitz kopuruari dagokionean, berriz, eta 3.4. atalean zehaztu bezala, narrazio bakoitzean kontalari rola hartzen duen ikasleak osorik esandako hitz zuzenak zenbatzen dira, zenbaketa horretatik hasiera faltsuak eta dudazko errepikapenak kenduz.

Hitz kopuruak, jabekuntzaren garapenaren arabera bilakaera izaten du eta adierazle interesgarria izaten da lehen hurbilketa baterako (denborarekin batera), nahiz eta bi zehaztapen egin beharrean gauden: a) narrazioa burutzen denbora gehiago behar izateak ez du kontaketa hobea edo txarragoa denik esan nahi, eta b) hitz kopuru handiagoa erabiltzeak ere ez du kontaketa hobea egiten. Edonola ere, hizkuntzaren erabileran kantitateari onartzen zaio kalitatearekin nolabaiteko lotura (Larringan eta Idiazabal, 2005), bereziki ikasleen hizkuntzaren garapen goiztiarrean, ondoren azalduko dugun moduan.

Puntu honetan, datu ezberdinen konparaketaren inguruko ohar metodologiko bat ere gehitu nahiko genuke. Izan ere, ikerketa honetako ikerlariak bi eskoletako ikasleei eredu bezala hartzeko kontaketa bana egin zien. Bada, ikerlariaren bi kontaketa-eredu horien hitz kopuruaren batz bestekoa 663,5-ekoa da, eta iraupenarena, aldiz, 5:56. Horrek esan nahi du,

beheko 17 eta 18 taulei erreparatuta, ikasleen kontaketek ereduko hitzen % 51 ekoizten dituztela eta kontaketa burutzeko ereduko iraupenaren % 83 behar dutela. Almgren eta besteren kasuan (2009), H1 euskara eta H2 euskara zuten 11 urteko ikasleek batez beste euskarazko ereduko hitz kopuruaren % 39 ekoizten zituzten. Beraz, kontuan izan behar da haurren kontaketak helduen ereduaren kontaketak baino motzagoak izan ohi direla (ibid.).

Ondoko taulan (17. taula) ageri dira bi kontaketon emaitzak, ikasleen H1 kontuan hartuta egindako hiru multzoen arabera aurkeztuak. Bestalde, metodologia berbera erabiliz egindako beste ikerketa batetako (Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b) datuen erreferentzia multzoa ere erabiltzen da.

Datuak	Iraupena batez beste	Motzena	Luzeena
H1 euskara	4'44"	2'58"	6'41"
H1 gaztelania	4'38"	3'53"	5'51"
H1 beste hizkuntzak	5'04"	3'33"	6'36"
Garaio batez beste	4'48"	2'58"	6'41"
Gasteiz-Segura H1 beste hizkuntzak	4'48"	2'55"	5'58"

17. taula: ipuin kontaketetako iraupena, corpuseko datuen eta profilen arabera eta erreferentziazko ikerketetako datuetan.

17. taulan bertan adierazten den moduan, tesi honetako corpusean jasotako kontaketa bakoitzak 4 minutu eta 48 segundo irauten ditu bataz beste. Kontaketa laburrenak 2 minutu eta 58 segundoko iraupena du, eta luzeenak, berriz, 6 minutu eta 41 segundo. Bestalde, taldeen araberrako gure datuetara etorri, H1 euskara eta H1 beste hizkuntzak taldearen iraupenak batez besteko iraupenetik apur bat goitik ageri zaizkigu (azken talde honetan bereziki). H1 gaztelania kasua, berriz, alderantzizkoa da, batez bestekoa baino 17" gutxiago erabiltzen baitituzte ipuina kontatzeko. Esan beharra dago, halaber, H1 euskara taldeak dituela corpus guztiko kontaketa labur eta luzeena, eta horrenbestez, barne aniztasun handiena erakusten duen taldea da.

Jarraian datu hauek erreferentziazko beste lan batekin alderatuko ditugu, Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak (2016b) Segura eta Gasteizko jatorri etorkineko ikasleekin egindako laneko datuak ekarriz. H1 beste hizkuntzak taldeko datuei begiratu, aipatutako lan horretan (ibid.: 36), kontaketen batez besteko iraupena 4 minutu eta 48 segundokoa da Gasteizko ikasleetan, gure datuaren berbera, alegia. Bestalde, lan hartako kontaketa motzena 2'55"-ekoa zen, eta luzeena, berriz, 5'58"-koa. Horrenbestez, eta kontuan izanda talde barruko aldeak izatea arrunta dela, esan liteke barne aldakortasun are handiagoa zuela lan horrek, gure datuekin konparatuta. Dena dela, beste lan horretako lagina oso txikia dela gogorarazi behar da.

Laburtuz, H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak duten ikasleek ekoiztutako ipuinen batz bestekoak erakusten du hizkuntzaren ikaskuntza garatzen den testuinguru soziolinguistikoak ipuina ekoizterakoan behar den denboran zeresan handia duela. Gure tesiko ikasle guztien batz bestekoa Euskal Herriko bestelako testuinguru erdaldunetan edota testuinguru euskaldunetan ikaste-prozesuan dauden ikasleen luzerara hurbiltzen da.

Jarraian hitz kopuruaren emaitza orokorrak partekatuko ditugu. Oro har, adinean eta hizkuntza garapenean aurrera egin ahala ipuinen luzera, hitz kopurua, handitzen joaten da (Manterola, 2011). Dispositibo hau erabili denean, ikerlariak eredu gisa ematen duen ipuinaren luzera ez da lortzen 11 urterekin, baina nabarmen handitzen da 5, 8 edo 11 urteekin egindako kontaketen arteko aldeak konparatzen badira (Garcia-Azkoaga eta beste, 2009; Garcia-Azkoaga eta beste, 2015).

Datuak	Hitz kopurua batez beste	Motzena	Luzeena
H1 euskara	410	200	593
H1 gaztelania	315,43	256	422
H1 beste hizkuntzak	356,5	259	407
Garaio batez beste	341,33	200	593
Zumaia batz bestekoa (H1 euskara eta H1 gaztelania)	373	282	515
Gasteiz (H1 beste hizkuntzak)	389,6	303	596
Segura H1 beste hizkuntzak	388,6	362	534

18. taula: ipuin kontaketatako hitz kopuruak, corpuseko datuen eta profilen arabera eta erreferentziazko ikerketetako datuetan. Erreferentziazko datuen iturria: Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2010:9 (Zumaia) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b:35 (Segura eta Gasteiz)

18. taulan agertzen diren hitz-kopuruei begiratuz, jasotako kontaketen batez besteko hitz kopurua 341,33 da narrazio bakoitzeko. Era berean, hitz gutxienerako ipuinak 200 hitz ditu, eta gehien dituenak, berriz, 593. Alde handiena erakusten duten bi datu hauek, berriz ere, H1 euskara taldean aurkitzen dugu. H1 euskara duten ikasleen testuak ez dira beti, beraz, kontaketa luzeenak, nahiz eta oro har hitz kopuru handiena beraiek ekoizten duten, behe-rago azalduko dugun moduan. Aipagarria da, bestalde, atzerritar jatorriko ikasleen eta bertako familia ez-euskaldunetako ikasleen kontaketeak dutela motz eta luzeenaren arteko alderik txikiena. Izan ere, 150-170 hitzeko aldea dago labur eta luzeenaren artean eta, etxetik euskaldunak diren ikasleen kasuan, aldez, ezberdintasun hori ia 300 hitzekoa da.

Horretaz gain, datuez aipatuko dugun bigarren gauza gure corpuseko eta profilen araberrako datuen arteko ezberdintasuna da, emaitzei taldeka erreparatzen badiegu behintzat. H1 euskara ikasleak dira batz beste kontaketa bakoitzeko hitz kopuru handiena ekoizten

dutenak (410), horren ondoren agertzen dira, kopuru baxuago batekin, H1 beste taldekoak (356,5), eta bukatzeko, berriz, H1 gaztelania ikasleak (315,43).

Emaitza hauek Zumaiaiko datuekin konparatuta, oro har, baxuagoak dira: 30 hitz gutxiago inguru erabiltzen dira batez beste guk aztertutako testuetan (373 hitz/ipuineko vs 341,33, hurrenez hurren). Horren atzean egon daitezkeen arrazoiak hainbat dira, hala nola ipuin kontaketa lanketan eskola bakoitzak duen tradizioa, baldintza metodologiko zehatzak, e.a. Gure ikerketako datu kopuruek ez dute balio estatistikorik eta ezin dugu horrelakorik argitu, baina, kontaketa motz eta luzeenen arteko aldeari begiratuta, joera nagusi bat sumatu daiteke: azterketa honetan etxetik euskaldunak ez diren bi taldeek barnealdakortasun gutxiago dutela etxetik euskaldunak direnekin eta Zumaian jasotako datuekin alderatuta.

Gasteiz eta Seguran atzerritar jatorriko ikasleekin jasotako emaitzekin alderatuz, batez besteko hitz kopurua 389 inguruan zegoen bi kasuetan, hau da, tesi honetan baino 35 hitz gehiago. Halaber, hitz gutxieneko kontaketa 303 hitz behar ditu, eta hitz gehiendunak, berriz, 596. Batetik besterako tartea 200 hitzen inguruan kokatzen da eta gure emaitzetan, berriz, 300etan. Horrek esan nahi du tesi honetan jasotako hitz kopuruen batez bestekoa eta erreferentzia moduan emandako datu horiek ere oso antzekoak direla. Dena dela, Segurako datuetan tarte hori txikiagoa dela esan beharra dago, Gasteizekin alderatuta.

Hau honela, ikasle hauek ipuinen luzera eta iraupenari dagokionean, orain arte, euskaraz eskolatu diren populazio ezberdinekin lortutako erreferentzietako datuen narrazioekin alderatuta hainbat antzekotasun dituztela egiaztatu dugu, besteak beste narrazioetako bataz besteko hitz kopurua eta hitz kopuruan eta iraupenean maximoak eta minimoak erreferentzietako datuetatik hurbil daudelako. Honenbestez, esan liteke erreferentziekin alderatuta, tesi honetako ikastetxeetako ikasleek beste lan batzuetan jasotako ikasleen progresio tipikoa erakusten dutela bi alor hauetan, bakoitzak bere profilaren arabera. Hala ere, ipuinen luzerari dagokionez gehien desbideratzen den taldea H1 euskara duen taldea litzateke, H2 euskara duten edota testuinguru euskaldunetan ikaste-prozesu beteandak jatorri etorkineko ikasleengandik gertuago daude eta. Hitz kopuruan, aldiz, gisa horretako desbideraketarik ez dago eta H1 euskara duten ikasleek ekoizten dituzte hitz-kopuru handienak.

7.2 IPUIN KONTAKETAREN AUTONOMIA NARRATIBOA

Autonomia narratiboaren azterketarekin ikerketan parte hartu duten ikasleek ahozko narrazio ekintzari erantzuteko autonomia erakusten duten edo ez arakatu nahi dugu, hau da, euren kabuz istorioa hasi eta buka kontatzeko gaitasuna duten.

Gogora ekarriz, Lascano eta Manterolak horrela definitzen dute kontaketarako autonomia (2021:170):

“Kontaketarako autonomia alde batetik, honetan neurtuko delarik haurra gai izan den, edo zein heinetaraino gai izan den ipuina bere kabuz kontatzeko, kokatua izan gabe, etenik markatu gabe kontaketa harian, eta helduaren laguntzarik behar izan gabe kontaketa aitzina eramateko”

Aurreko ikerketen emaitzak kontuan hartuta, espero da 11 urterekin autonomia garatua aurkitzea gure tesiko ikasleen ekoizpenetan. Are gehiago, Lascano eta Manterolak (2021) erakusten dute 11 urterekin autonomia erakusten dutela euskara H1 zein H2 duten ikasleek, eta 5 urtez gero garatuz doan gaitasuna dela haurrentzat. Edonola ere, autonomia horretan ikasleak ekintza narratiboa burutze aldera egiten dituen laguntza eskaeren kopuruaren arabera autonomia mailak bereizi dira. Autonomia maila bi bereiziko dira laguntza-eskaera kopuruaren arabera: 0-4 bitarteko laguntza-eskaera kopurua duten kasuak autonomia handiko bezala hartuko ditugu, eta autonomia txikitat hartuko da, berriz, 4tik gora eskaera egiten denean kontaketa burutzerakoan (Manterolaren eredia jarraituz, 2011). Erabateko autonomia esaten diogu ikasleak laguntza eskaera bakar bat ere egiten ez duenean. Horretaz gain, laguntza-eskaera motibatu duten arrazoiak ere aztertuko dira.

Ezer baino lehen, laguntza-eskaeren kopurua zenbatekoa den ikusiko dugu beheko taulan.

	H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste hizkuntzak	Batez bestekoa
Laguntza-eskaeren batez bestekoa	0,39	0,43	0,70	0,50

19. taula: ikasle bakoitzaren laguntza-eskaera kopuruaren batez bestekoa, taldeka ezberdinduz.

Honela, guk aztertutako ikasle bakoitzak estatistikoki 0,50 laguntza-eskaera egiten ditu kontaketa bakoitzeko. Datu hau azterketan jasotako laguntza-eskaera kopuru osoa (18) aztertutako ikasle guztien (36) kopuruarekin zatituta egiten da. Horrenbestez, emaitza horrek esan nahi du, aztertutako laginaren osotasunean, eskaerak ez direla ipuin ekoizpen guztietan egiten (13 ikasleak soilik egiten dituzte). Batez besteko datu horiek taldeka aztertuz, hiru taldeak erabateko autonomiaren eta autonomia handiaren arteko mugan ageri zaizkigu. Zehatzago esateko, etxetik euskaldunak dira gutxien egiten dituztenak (0,39 laguntza-eskaera

ipuineko – laburdurak erabiliz l-e/i), ondoren bertako familia ez euskaldunetako ikasleak (0,43 l-e/i) eta azkenik atzerritar jatorrikoak (0,70 l-e/i).

Autonomia narratiboaren datu hauek Lascano eta Manterolaren (2021) emaitzekin alderatuz gero, ikus daiteke bost testuinguruetan (hau da, tesi honetan aztertzen den Gasteiz, eta Lascano eta Manterolaren lanetan hartutako Zumaia, Lizarra, Miarritze eta Hazparne) emaitza bera dagoela: ikasle guztiek 11 urterekin autonomia handia dute, izan euskara euren H1 edo H2.

Esan bezala, datuek erakutsi dute ikasle guztiek dutela autonomia handia, hau da, aztertutako ikasleen artean inork ez duela lau laguntza-eskaera baino gehiago behar izan. Are gehiago, autonomia handia duten horien laguntza-eskaera kopurua aztertuta, erabateko autonomia du (0 laguntza-eskaera, alegia) aztertutako ikaslearen gehiengo zabal batek, ikasleen % 69,45ek ez baitu laguntza-eskaerarik egiten euren kontaketa burutzeko (36 ikasletatik 25ek guztira, alegia). Horrenbestez, ikasle hauek ahozko ekintza narratiboa euskaraz burutzen dute, alegia, ipuina testu generoak berezkoa duen ekintza multzoa autonomiaz testuratzeko behar diren denbora eta kausa loturak erabiltzeko gaitasuna erakutsiz, adin honekin espero den bezala.

Datu hauek taldeka aztertuta, ordea, ñabardura bat egin behar da: ez dira emaitza berdinak ikusten laguntza-eskaeren batz bestekoak edo kasu indibidualak aztertuz. Izan ere, H1 gaztelania taldeko ikasleen % 87,5ek dute erabateko autonomia, % 66,6 H1 euskara taldekoen kasuan eta % 60, berriz, H1 beste hizkuntzak taldean.

Horrenbestez, alde batetik, H1 gaztelania taldeko ikasle gehiagok dute erabateko autonomia H1 euskara dutenekin alderatuta; baina, bestetik, H1 euskara taldean orotara, laguntza-eskaera gutxiago egiten dira. Horren azalpena honakoa da: H1 euskara taldeko ikasle gehiagok egiten dituzte proportzioan laguntza-eskaerak, baina ikasle horietako bakoitzak egiten dituen eskaerak oso urriak dira. H1 gaztelania ikasleen kasuan, aldiz, aurkakoa gertatzen da: eskaerak egiten dituzten ikasleak gutxiago dira, baina laguntza-eskaerak egiten dituzten ikasle horietako bakoitzak laguntza-eskaera gehiago egiten ditu. Bi hitzetan azaltzeko, H1 euskararen autonomia maila egonkorrago edo erregularragoa da, H1 gaztelania taldeko ikasleekin alderatuta⁴¹.

⁴¹ Konparaketa estatistiko bat gehitze aldera, “Gaussen kanpaia” ekarri dezakegu hona. Talde bakoitzeko segmentuek portaera ezberdinak dituzte eta emaitzak orokorrean aztertuta batez bestekoak adierazten du talde horren garapena autonomia mailan.

H1 gaztelania dutenek H1 euskara dutenek baino eskaera gutxiago egitea H1 gaztelera den beste testuinguru erdaldunetako ikasleengan ere aurkitu du Manterolak (2018). Datuen irakurketa posible bat honakoa litzateke, ELEBILAB ikerketa taldeko lanen arabera: euskara H2 dutenak, alegia, soilik murgilketa bidez euskara ikasi dutenak, zurrunago, ereduari lotuagoak, ageri dira ereduaren birkontaketa egiten euskara H1 dutenak baino eta ondorioz galdera gutxiago egiteko jarrera erakusten dute.

Metodologia atalean azaldu den bezala, bi laguntza-eskaera mota zehaztu ditugu autonomiaren azterketan: eduki tematikoari dagokiona, batetik, eta lexikoa, bestetik. Hartara, kontatzerakoan ikasleek egiten duten laguntza eskaeren batez besteko orokorretik (0,50, hau da, ikasle bakoitzeko ez da agertzen laguntza-eskaerarik, gehienak lexikoarekin lotutakoak dira (0,39), eta beste guztiak eduki tematikoarekin (0,11). Laguntza-eskaera behar gehien sortzen duena da lexikoa, beraz, eta aipatu beharra dago hiru taldeetan errepikatzen dela hurrenkera hau. Eduki tematikoarekin lotutako laguntza eskaerek bi arrazoi dituzte atzean: 1) ipuineko sekuentzia bat ahaztea eta 2) pertsonaiaren baten agerpenaren unea ondo ez gogoratzea. Ahozkoan, ipuinaren birkontaketa ekintza hauetan memoria aldetik lapsusak agertzea aurreikusgarria da, dena dela.

Lexikoari dagokionez, berriz, Almgren eta Manterola lanean (2016) esaten da euskara H2 duten 11 urteko 37 ikasletik 2k baino ez dutela gelditzen narrazioa lexiko faltarengatik. Autore hauen arabera, testuinguru euskalduneko H1 euskara dutenek lexikoan laguntzarik ez dute behar izan, eta testuinguru erdaldunetako H2 gaztelania dutenek oso gutxi. Azken hauen kasuan, lexikoan erakutsi duten beharra, eta ondorioz egin dituzten laguntza-eskaerak *azeria*, *otsoa* eta aditz jakin batzuen ingurukoa izan da (adib. *akabatu*). Gure azterketaren kasuan, lexiko zabalagoa falta du aztertutako populazioak: *azeria*, *otsoa*, *morroia*, *oilategia*, *gaztelua*, *egurra*, *lastoa*, *zalditegia*, *erreka*, *beste aldean*, *zaldia*, eta *atera*, *ibiltzen* eta *erantzuten* aditzak.

Esan beharra dago laguntza-eskaera hauek gehien egiten dituzten ikasleak H1 beste hizkuntzak (8 aldiz) eta H1 euskara (7 aldiz) taldekoak direla eta bi taldeek goian eman dugun zerrenda horretako hitzen inguruan egiten dutela zalantza. H1 gaztelania taldekoek, berriz, tankera honetako bi laguntza-eskaera bakarrik egiten dituzte (“ibiltzen” eta “zaldia” hitzekin).

Egindako laguntza eskaerei dagokienez, laguntzaileari galdetzeko erak ere askotarikoak izan daitezke. Izan ere, bost modutako laguntza eskaerak aurkitu ditugu: 1) falta duten hitzaren antonimoa ekarri eta entzule duen kideari haren kontrakoarengatik galde eginez; 2) bilatzen den hitza birformulatuz; 3) gaztelaniazko hitza eman eta euskarazko haren

baliokideaz galdetuz; 4) hitz bat proposatuz eta zuzena den galdetuz; eta, azkenik, 5) gorputz-hizkuntza erabiliz galdera egiteko. Jarraian, banan-banan joango gara laguntza-eskaera mota horietako bakoitza xehetzen.

Lehenik eta behin, esan beharra dago laguntza-eskaera egiteko modurik erabiliena gorputz-hizkuntza izan dela. Talde guztietan jaso dugun eskaera-mota da, proportzioan H1 gaztelanian gehiago gertatu den arren: H1 gaztelania taldeko ikasleen % 40ek, H1 euskarakoek % 20ek eta H1 beste hizkuntzak taldekoen hamarrenak erabili du, hain zuzen ere. Kasu hauetan, keinu bidezko laguntza-eskaera bi modutan aurkitzen dugu. Lehenengo kasuan, kontatzen ari den ikasleak laguntzaileari galdera keinu bat egiten dio hitza esan gabe. H1 euskara taldeko ikasle baten adibidea gehitu dugu jarraian:

(1)

Iex2.7⁴² Mattin Zaku oso pobrea zen (.) e: jejej bere: herrian eta: (.)
e: esan zion egun batean esan zion bere amari. ama! joan ahal
naiz erregearen:: (1) (**laguntzaileari begiratu eta laguntza
eskatu keinua eginez**)

Laguntzailea **gatzelua**

Iex2.7 **erregearen gatzelura?** eta: esan zion. bai joan.

Laguntza eskaeren artean bigarren aukera, berriz, honako hau dugu: “nola esaten da...?” galdetu ondoren deixia egitea, atzamarrarekin irudian seinalatuz, laguntzaileak euskarazko hitza eman dezan. Kasu ia guztietan eraginkorra gertatzen da baliabidea (8tik 6tan lortzen da laguntzailearen erantzuna), eta ikasleak arrakastaz eskuratzen du kontalari jarduteko behar duen laguntza lexikoa.

Hurrengo laguntza eskatzeko modu erabiliena hitza gaztelaniaz ematearena da (4 aldiz). Oraingoan, H1 beste hizkuntzak eta H1 euskara taldeko bina ikaslek erabiltzen dute mota hau. Jarraian gehitu den (2) adibidean, ikasleak hasieran gaztelaniazko esaera aipatzen du, galdera moduan intonatuta (“*al otro lado?*”) eta bigarren saiakeran “nola esaten da *al otro lado?*” formularekin galdetzen du. Kasu honetan ere H1 euskara duen ikasle baten adibidea ekarriko dugu:

⁴² Jarreraren azterketan bezalaxe, ikasle bakoitzari etiketa bat gehitu diogu: I [ikaslea], e [EH euskara], g [EH gaztelania] edo x [atzerritar jatorrikoa], ondoren eskola eta bukatzeko ikasgelako bere zenbakia.

(2)

- Ieβ4 eta *pue::s e::* egun batean esan zion bere:: e: Martin zu Siku-rekin e:: joan al naiz (.) basoaren e::?
- Ikerlaria (orria atzeratuz)
- Ieβ4 **e::: al otro lado?** (ikerlariari galdetuz)
- Ikerlaria laguntzailearengana bideratzen du keinuarekin)
- Ieβ4 **nola esaten da al otro lado?**(Laguntzaileari galdetuz)
- Laguntzailea beste aldea
- Ieβ4 **nola?**
- Ikerlaria (ikerlariak laguntzaileari hurbiltzeko eskatzen dio)
- Ieβ4 beste aldera da e:: erregeari:: e:: har-hartzera diru pixka bat?

Jarraian gehitzen dugun (3) adibide honetan laguntza-eskaera gaztelaniaz egiten da, bi ikasleak etxetik euskaldunak diren arren eta burutu beharreko ekintza euskaraz izan arren. Behar duten hitza bilatzeko hitza gazteleraz esan eta itzulpena eskatzen dute. H1 euskara taldeko bi ikasle hauen elkartrukeaz gain, H1 beste hizkuntzak eta H1 gaztelania taldeko bi ikasleren artean ere (lehena kontatzen, bestea laguntzen) jazo da:

(3)

- Ieα2.7 eta z (.) e: zalditegira (.) eraman eta: otsoa: otsoa:: atera zuten. otsoa: otsoa: e zaldi basi zaldi basati guztiak jan zituen.
- Ieα2.7 eta erregea-rekin hitz egin zuten eta esan zuten e:: plazan e:-rretzeko. (1) e:: (irribarre urduria) **¿cómo se dice paja?**
- Laguntzailea (ahapeka) lastoa
- Ieα2.7 lastoa eta egurrak bildu eta (.) e:: m plazaren er-dian erre zuten.

Adibide hau ikasle hauen ikaskuntza prozesuaren bi alderdiren erakusgarri izan liteke. Batetik, burutu beharreko ekintzan eskakizun den hizkuntzari eusteko konpromezua erakusten dute; bestetik, gaztelaniaz baliatuz kontalari diharduenak falta duen hitzaren itzulpen eskaera bitartez behar den hitza eskuratzeko gaitasuna ere ageri da. Jakina, gaztelaniak ikasle hauen elkartruketan duen lekua ere nabarmen geratzen da, bereziki elkartrukean dihardutenak H1 euskara dutela erreparatzen badiogu.

Bestalde, badira beste bi modu soilik H1 euskara taldeko ikasle banak erabili dutena laguntza-eskaera egiteko. Lehenengo bide hori euskarazko antonimoaren bidez burura etortzen ez den hitza galdetzea da, jarraian ikus daitekeen moduan. Beheko (4) adibidean, H1 euskara taldeko ikasle honek elkartrukean duen lagunari antonimoa luzatu eta behar duen hitza lortuta aurrera egiten du kontaketan:

(4)

Iex1.3 oilotegian e:: m:: e:: (barrezka urduri) m: [ulertezina]
oilo
bat oilo [ulertezina]daude eta e:: a-tea i-i-txi eta e-san
zuen. atze azeria ire e:: bueno boltsan e: boltsaren e:
(barrezka urduri) e e pst boltsa:: **pst e e sartu ez. nola
esaten da?** (laguntzaileari galdetuz) m:

Laguntzailea **atera**

Iex1.3 **atera** eta kris kras e:: jan zuen e:: oilo guztiak eta gero
e: e: jendea atera zuen eta e e:: e: harrituta egon zen
zergatik ume hori jan zuen (.) guztia.

Beheko adibidean ikus daiteke laguntza eskatzeko aipatu dugun beste moduetako bat. H1 beste hizkuntzak taldeko ikaslea ‘oilaldegia’ hitzarekin saiatzen da eta oso gertu dagoen arren, laguntzaileak hitz zuzena ematen dio. Ondoren, laguntzaileak esaten dion hitza ondo errepikatzen duen arren, urduri jarri eta hurrengo esaldia gaztelaniaz egiten du zuzenean:

(5)

Ix1.1 eta esan zion. e: ba ez! eta orduan ba e: ba: esan zion.
Matin Zakuk. baina dirua eskatzera etorri naiz! orduan
erregea aspertu zen eta esan zioten morroiei **e: m oilal-de-
gi-an? (zalantza aurpegia jarriz laguntzaileari)**

Laguntzailea **oilategian**

Ix1.1 **o sea buf oilategian** e: ba: *que lo dejen ahí.*

Laguntzailea (barrezka) han utzi:-ko zutela

Azken adibidean ikaskideen artean nabarmentzen den elkarlan egoerak eta lapsusak ahozkoan arruntak diren arren, gure emaitzek agerian uzten dutena zera da, ipuina kontatzeko behar den euskarazko lexikoa ez dagoela erabat finkatuta hiru taldeetan, guztiz ezezaguna ere ez izan arren. Halaber, Almgren eta Manterolaren lanean (2016) egiaztatutako joera ere ikus dezakegu gure laginean: aipatu autoreek erakutsi bezala, batik bat H1 gaztelania duten ikasleek gaztelaniazko hitzak txertatzen dituzte euskarari, esaterako, “castilloa”, “asustatu” eta “kontestatu”. Beheko adibidearen kasuan, “kontestatzen” hitza proposatzen duena H1 euskara duen laguntzailea bera da, kontatzen dabilen ikasleak ‘erantzun’ hitza nola den galdetzen dionean:

(6)

- Ixβ10 gero e: gaz- ailegatu zen gaztelura eta:: (tok tok egiteko prestatzen da eskuekin) e: egin zuen:: e: atean. tok tok!(laguntzaileari barrezka erantzun) eta ez zion e: ino- inork e::
- Laguntzailea barre egin lehena grabatzaileari begira eta gero kontalariari)
- Ixβ10 e:: (hitz bila laguntzaileari begiratu)
- Laguntzailea **kontestatzen**
- Ixβ10 buruarekin baietz esaten du, konbentzitu gabe) **kos-kon-ten:** berriro laguntza eskatu)
- Ixβ10 **kontestatzen** (barrezka)
- Laguntzailea **kontestatzen**
- Ixβ10 eta gero jo ze- jo zuen m berriro eta e: **kontes kontestatu** zuen ibai batek.

Bukatzeko, laguntza-eskaerak ez du erantzunik jasotzen noiz edo noiz, izan laguntzailea ez dagoelako adi, edo izan laguntzaileak ere ez duelako eskatzen zaion hitza edo esaldia gogoratzen. Horren adibide bat gehitu dugu jarraian, kasu honetan H1 beste hizkuntzak taldeko kontalaria eta H1 euskara taldeko laguntzailea:

(7)

- Ixβ7 eta esan zuen ibaia sartzeko poltsara horrela e:: s joateko: gaztelura: e:: [ulertezina](laguntzaileari begira) **nola esaten da?**(barreak)
- Laguntzailea m:(ez dakien keinua egiten du) (barreak)
- Ixβ7 esku librea burura eramane) eta: hori e: da gero e: joan zen gaztelura ba eta: ateari: tok tok! esan e: egin zuen eta inork ez e: inork ez zion ireki e: atea.

Laguntza eskaeren azterketa egin ondoren, komenigarria deritzogu aipatzea ikasle hauek laguntza-eskaerak saihesteko estrategiak ere badituztela eta, horrenbestez, kontaketa euren kabuz egiteko beste ahalegin batzuk ere jaso ditugula. Lexiko mailan dituzten zailtasunak gainditzeko eta laguntza-eskaerak ekiditeko, ikusi dugu ikasleek, alde batetik, bere kabuz lortzen dutela zailtasun iturri den hitza gogoratzea hartarako berariaz tartea hartuz (diskurtsoa luzatuz baina hari eutsiz, errepikapena edo silabaz-silaba geldoago ahoskatzea bezalako estrategiekin), edota, bestalde, kontaketa birmoldatzen dute zailak gertatzen zaizkien hitzak saihestuz. Jarraian xehetasun gehiagorekin azalduko ditugu bi aukera hauek.

Lehenik eta behin, aipagarria da dena delako hitza faltan izan eta norbere kabuz gogoratzeko ahalegina egitea H1 beste hizkuntzak taldean soilik gertatu dela. 4 ikasle ezberdinek (H1 beste hizkuntzak taldearen % 40ek, alegia) lortu dute zailtasunak zailtasun kontaktarekin jarraitzea eta kasu horretan zalantzan zeuden hitzak ‘azeria’, ‘morroia’, ‘zalditegia’ eta ‘oilotegia’ izan dira. Jarraian gehitu den adibidean, ikasleak denbora behar du (4 segundu inguru) “oilotegia” esateko:

(8)

Ixβ6 e:: era-e-eraman zuen e: oi- (leihora begira eta keinuak egiten) e::
(2) e: oi-loi-tegira (1) e: hiltzeko.

Bestalde, kontaktaren birmoldaketak ere batik bat H1 beste hizkuntzak taldean jaso ditugu (4 alditan, H1 beste ikasleen % 40, beraz) eta behin H1 gaztelania taldean. Kasu batzuetan, zailak izan daitezkeen hitzak kontaktatik kendu eta horiek gabe egin da zuzenean kontaketa. Beste batzuen kasuan, hitz ‘zail’ horiek testuinguruagatik ulergarriak izan daitezkeen hitzengatik ordezkutzen dira, normalean hiperonimoa, esaterako, ‘morroia’ eta ‘pertsona’ eta ‘itzali’ eta ‘desagertu’:

(9)

Ixα2.11 e gero ibai handi bat topatu zuen eta ezin zu-en erregearengana joan. eta e e: ibaia esa Matin Zakuen e: sartu zen. erregearen-gana joan zen eta atean pum pum pum! eta e ezer ez. e e berriro pum pum e-ta ezer ez. eta berriro pum pum! Eta **pertsona** bat e:

Laguntzailea **morroi**

Ixα2.11 **morroi** bat-ekin sartu zen Mattin Zaku

Azken kasu honetan, metodologia atalean aipatu bezala, elkarrekintza hori ez dugu laguntza-eskaeratzat hartu, ikasleak berez ez duelako laguntza-eskaerarik egin, nahiz eta kideak laguntza eskaini dion eta kontatzen dabilenak laguntzailearen ekarpena bere narrazioan integratu duen. Adibide hau ekarri nahi izan dugu, hala ere, ikasle hauek eskatu zaien kontatzeko eginkizunari erantzuteko erakusten duten konpromezuaren eta gaitasunaren erakusgarri. Laguntza-eskaera esplizitueta iragan aurretik, esan berri dugunaren bigarren adibide bat emango dugu. Honetan, ‘itzali’-ren ordezkari, ‘desagertu’ darabil H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleak. Ezin dugu sinonimotzat jo, baina sinonimo diskurtsibo bezala funtzionatzen duela esan liteke:

(10)

Ixx2.17 eta Mattin Zaku e:: beroa sentitu zuen eta esan zuen. ideia
bai bat daukat bat daukat. (1) atera! atera ibaia! eta ibaia
atera zen eta sutea e::(1) e:: **desagertu** zen.

Amaitzeko, laguntza eskaerek (asko izan ez arren) informazio baliagarria eskaintzen digute, nolabait ikasleek euskaraz ipuina kontatzerakoan duten gaitasuna erakusten dutelako, baina era berean agerian jartzen dutelako euren ikaskuntza modu eta estrategien berezitasunak, euren egunerokoan ohikoa ez den praktika linguistiko bat, kontaketa oso bat burutzerakoan izan ditzaketen erronka eta zailtasunen aurrean. Alegia, badute gaitasuna bere kabuz ipuin bat ahoz birkontatzeko, orain arteko aztergaiekin lortutako datuek baieztatu digutenez. Gure corpusean egiten diren laguntza-eskaera kopurua baxua da eta ikasle guztiak autonomia handia dute. Hala ere, ikasleek batzuetan zalantzak/ezintasunak ere erakusten dituzte, eta eskolako esku-hartze didaktikoari begira interesa izan dezake narratze-prozesuan ikasleen jokaeran ageri diren baliabide eta estrategiak zehazki ezagutzeak.

Jasotako emaitzak aztertuz, hainbat joera antzeman ditugu azpiatal honetan. Lehenik eta behin, laguntza-eskaera gehientsuenak lexiko faltarengatik dira eta kontaktaren momentuan falta zaizkien hitzak beren egunerokoan erabiltzen ez dituzten izenei eta arlo semantikoei lotuta ageri dira (*azeria, morroia, gaztelua*, e.a.), baina baita eguneroko hiztegian behar lituzketen aditzak ere (*ibili, erantzun* eta *atera*). Bigarrenik, laguntza-eskaera gehien egiten dituzten taldeak H1 euskara eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleak dira. Laguntza-eskaera bultzatzen duten lexiko gabeziak berdinak dira, baina eskaerak modu ezberdinetan egiten dituzte bi talde hauek. Horrela, H1 euskara taldean lau baliabide dituzte falta den hitz hori lortzeko (antonimoaren erabilera, birformulazioa, gaztelania eta itzulpen estrategien erabilera, eta deixia eta keinuak) eta H1 beste hizkuntzak taldean, ostera, batik bat keinuen eta gaztelaniazko hitzen bitartez moldatzen dira. Azken talde honen inguruan, bestalde, esan beharra dago joera handiagoa erakusten dutela ekoizpena berrantolatu, nola edo hala moldatu eta euren kabuz jarraitzeko. H1 gaztelania taldeari dagokionez, sakondu beharko litzateke zein den laguntza-eskaera urriagoak eta eskatzeko modu murriztagoak (seinalatuz bakarrik) egiteko arrazoia, baina aipatu dugun moduan, ereduari estuago lotzeko nahiak/beharrak azal dezake jokaera hau. Hirugarrenik, kasu batzuetan ikasleek euren artean gaztelaniaz egiteko joera azaleratzen dute laguntza eskaerek, batzuetan “*cómo se dice*” formula erabiltzen dutelako elkarri galdetzeko, baita H1 euskara taldekoen artean ere. Joera hauek, azterketa honetan jaso ditugun beste hainbat datuk baieztatzearekin batera, adieraziko lukete nola ikasle

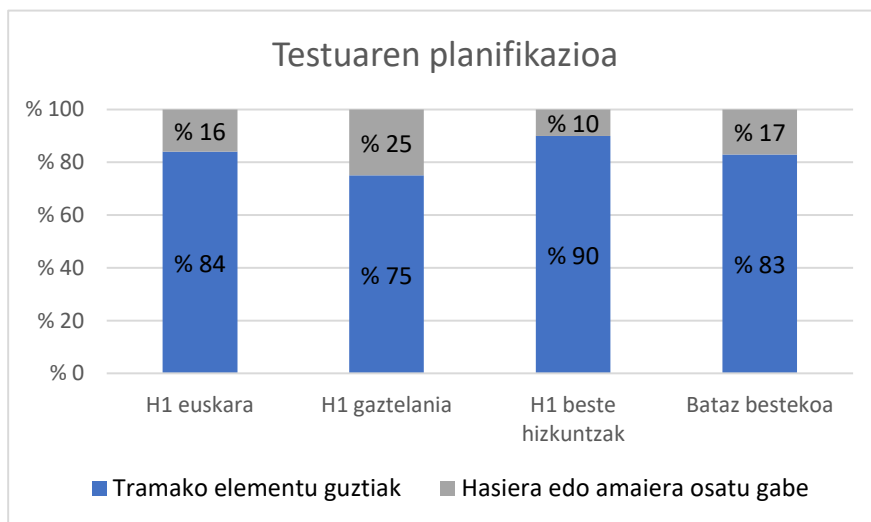
batzuek, etxean euskara jasotzen duten arren (alegia, euskara H1 bezala sailkatu ditugun arren), H2 baten ikaste egoeran kokatu daitezkeela eskola hauetan.

Azpiatala amaitzeko aipatu behar da, autonomia aztertzen ari garenez gero, oso laguntza-eskaera gutxi agertu direla. Ikasle gehienek etenik gabe betetzen dute eginkizuna, eta hori oso garrantzitsua da eurentzat, ipuina kontatzeko gai direla erakusten dutelako, zailtasunak zailtasun.

7.3 TESTUAREN MAKRO-EGITURA EDO PLANIFIKAZIOA

Testuaren makro-egitura edo planifikazioaren azterketari dagokionez, testu-genero bakoitzak berea duen egitura hartu behar da kontuan. Ipuinei begira egitura narratiboaren azterketak ikasleen hizkuntza jabekuntzaren inguruko informazio baliagarria eskaintzen digu. Izan ere, Bronckarten esanetan (1996/2004), ipuin baten egitura narratiboa aztertzeak testuko eduki tematikoaren antolaketaren berri ematen digu, testua ekoizteko behar diren oinarrizko antolaketa eta ainguraketa ariketa psikolinguistikoaren berri, alegia.

Ipuinen egitura narratiboa hiru eta bost atal nagusitan ere aztertu izan da. Guk banaketa hirukoitza hartuko dugu kontuan, alegia, hasiera, garapena eta amaiera oinarrizko atalez osatutakoa, eta haien barneko osagai narratibo eta pasarte nagusiak aintzat hartu ditugu. Horren arabera, ipuinetan ageri den eduki tematikoa hiru atalen agerpenaren arabera aztertuko dugu.



33. grafikoa: makro-egiturako hiru zatien jarraipena.

Honenbestez, goiko 33. grafikoa ikus daiteke tramaren elementu guztiak (hau da, 3 atalak) sartzen dituela aztertutako ikasleen % 83k. Gainerako % 17k, aldiz, amaiera (edo

hasiera, hein txikiago batean) aipatu edo osatu gabe uzten du. Guztira, lagin osotik (36 ikasle) 6 ikasle dira atalen baten faltan narrazioa osatutako ikasleak. Lagineko ikasle guztiek garapeneko ekintza nagusienak sartzen dituzte euren kontaketen eta esan liteke, beraz, 36 ikasletik 36k burutzen dutela ondo zeregin hau. Nolanahi ere, hasierako eta amaierako atalak osatzean zenbait gabezia ageri dira eta horiek aztertuko ditugu ondoren.

Emaitzak taldeka aztertuz, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleak (% 90) dira euren kontaketen tramako elementu guztiak gehien sartzen dituztenak, ondoren doa H1 euskara (% 84) taldea eta azkenik, aldiz, H1 gaztelania (% 75).

Ikusi dugun bezala, ipuinaren kontaketa hiru atalak ia ikasle guztiek adierazten dituzte. Metodologia atalean esandakoa gogoratuz, kontaketa berreraikitzeko dispositiboa bera ere lagungarria gertatzen da: ikasleak kontaketa alde aurretik entzunda izateak, eskatzen zaion eginkizun komunikatiboaren irudikatze modua dauka eta eredu gisa baliatzen du birkontakteta egiterakoan, gertakari nagusien irudiz osatutako liburuxka ere eskura duela. Nolanahi ere, ikasle gehienentzat euskara H2 da, eta ahoz eta jendaurrean ipuina bere kabuz kontatzea ez da eginkizun arrunta, ezta erraza ere. Orain arteko ikerketek erakutsi duten moduan, poliki garatzen den gaitasuna dugu, eta eskolak berebiziko funtzioa du zehazki narrazio gaitasunak euskaraz garatzerakoan, 11 urterako garatua agertzen baita euskararen ikaskuntza testuinguru ezberdinetan.

Bildutako corpusean ipuinaren kontaketa nola ekin eta amaitutzat ematen den zehatzago aztertzen badugu, bestalde, eginkizun diskurtsibo konplexua dela ohartuko gara: alegia, kontaketa roletik norbere gain hartzen da hizkuntza ekintza, eta esatari eta elkartruke komunikatiboaren gidari jardun behar da testu-generoak eskatzen duen moldea jarraituta (Diaz de Gereñu, 2016). Hasiera edo bukaera adierazteko testu-generoaren formulak erabiltzeak asko laguntzen du zeregin horretan eskola testuinguruetarako, ikasleari proposatzen zaion enuntziario jardueraren euskarri gisa (Diaz de Gereñu, 2005). Ikaste prozesuan berebiziko garrantzia dute generoari lotutako baliabide diskurtsibo hauek eta, beraz, horien erabilera zehatzago begiratuko dugu. Hasiera edo amaiera adierazteko tradiziozko formula ezagun edo ohikoez gain, bestelako baliabide metadiskurtsiboak agertzen direnean ere kontuan izango ditugu, ekintza narratiboa gidatzeko nola erabiltzen diren behatuz.

Azpiatalaren datu kuantitatiboak aztertzerakoan, testuaren plangintzan hobetu beharreko bi alor daudela antzeman dugu: ipuinaren hasiera eta amaiera emateko moduak. Hiru testutan testu-generoari dagozkion inolako formularik gabe ekiten zaio kontaketa.

Horietatik bi H1 euskara taldeko ikasleenak dira eta, bestea, berriz, H1 gaztelaniakoa (hau da, talde horien % 10 inguru). Jarraian partekatuko dugu hasiera formularik gabe egiten duen H1 euskara duen ikasle baten adibidea:

(11)

Ieα2.16 e:: **Matin Zaku Matin Zaku** e: bere amarekin (orri aldaketa okerra) bizi: Matin Zaku bere amarekin bizi zen (orri aldaketa) e:: txir os oso txiroak ziren eta: Matin Zaku **egun batean** bere amari galdetu zion. (2) ama! e joango naiz er joan ahal naiz erregearen etxera diru pixka b diru pixka bat e: eskatzeko? eta esan zion bere ama. bai! joan!

Esan behar da, hala ere, formularik erabili ez arren hasierako egoera ondo adierazten dela. Bestalde, “Matin Zaku” adierazpidea birritan esaten da *e* partikulak bi aldetara mugatuta. Pentsa liteke alde batetik, hasiera testu horretan agertzen den lehenengo *Matin Zakuren* agerraldia ipuinaren izenburua aurkezteko modu bat izan litekeela (Manterola, Idiazabal eta Almgren, 2013), baina, bestetik, lausoa edo zalantzarria ere bada kasua, etenik ez delako egiten. Edonola ere, ekintza komunikatiboari hasiera emateko erabiltzen da errepikapena eta errepikapen oro izan daiteke esanguratsua eta aintzat hartzekoa, inolaz ere ez, baztergarria (Larrigan eta Idiazabal, 2001; Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016a). Bestela ere, aipatzekoa da ikasle hauengan izenburua maiz aurkitzen dugula kontaketei hasiera emateko orduan baliabide metadiskurtsibo gisa, beherago azalduko dugun moduan.

Gainontzeko 33 ikasleen kasuan, askotariko baliabideak erakutsi dituzte kontaketei ekiteko eta hurrengo lerroetan saiatuko gara horiek aurkezten. Esan genezake hiru taldeetako ikasle gehienek erabiltzen dutela ipuina hasteko formularen bat. Jaso ditugun mota horietako formula edo baliabideen artean daude hurrengoak: ipuinaren izenburua aurkeztea, ‘bazen behin’ testu antolatzailea, eta ikasleak gauzatuko duen ekintza komunikatiboa deskribatzen dituzten baliabide metadiskurtsiboak erabiltzea.

Hasteko, ‘bazen behin’ denbora antolatzailearekin hasiko gara, ipuina testu-generoaren barruan kontaktari hasiera emateko ohikoa den baliabidea. Ipuinaren kontaktari ekiterakoan aurkitzen dugun baliabide bereizgarrienetakoa da ‘bazen behin’ testu antolatzailea, tradiziozko ipuinaren generoaren denbora mitikoaren ainguraketa bereziki ezaugarritzen duena (Larrigan, 1992).

Hain zuzen ere, H1 euskarako eta H1 gaztelaniako ikasleen % 20 inguruk erabiltzen dute ‘bazen behin’ bere horretan. Jarraian bi talde hauetako adibide bana gehitu dugu. Bigarren adibidean, gainera, ‘bazen behin’ antolatzailearen ondotik, indar desorekatzaileekin batera agertu ohi den ‘egun batean’ ere erabiltzen du:

(12)

Iex2.14 **bazen behin** e:: e: ama eta ume txiki bat pobreak zirela. (orri aldaketa egin eta desegin) e::: umea esan zion bere amari. ama! joan ahal naiz gaztelura dirua eskatzera? eta ama ba esan zion. noski baietz! eta joan zen.

(13)

Igx2.15 **bazen behin** e: ume bat e: Matxi:n Ze Matx Matxin Za-kua deitzen zen eta: e:: bizi zen bere amarekin. oso pobreak ziren **eta egun batean** esan zion aha:-l bazen ahal bazuen joan e:: (.).erregearen gaztelura dirua eskatzeko eta ama esan zion (.).baietz.

Bigarrenik, ipuinaren izenburua aurkeztu edo ahoz gora esan eta jarraian ‘bazen behin’ edo ‘behin batean’ erabiltzea maiz jaso dugun joera da. Zehatzago esateko, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleen erdiak, H1 gaztelania talde laurdenak eta H1 euskarako hamarrenak erabiltzen dute bide hau. Jarraian bi adibide gehituko ditugu:

(14)

Igxβ16 **Liburu hau da Martin Zaku. behin batean** zegoen ma-Martin Zaku zegoen etxean bere amarekin eta esan zion. zergatik gaude horrela (.). jan gabe? eta e eta esaten zion amak. ez dakit zergatik ez digu dugu dirua.

Goiko (14) adibidean izenburua liburu aurkeztuz ematen du, jarraian ‘behin batean’ formula erabiliz. ‘Behin batean’ bi aldiz jaso dugu jasotako ipuinetan, ‘bazen behin’-en baliokide bezala. (15) adibidean, berriz, izenburua +‘bazen behin’ eskema erabiltzen da:

(15)

Ixβ11 e: **Matxin Zaku** (orri aldaketa) **bazen behin** e: mutil bat eta bere ama *que* pobreak ziren eta egun batean *pue:s* esan zion bere amari *que* joango zela: gaztelura dirua (.). eskatzeko.

Hirugarrenik, ikasleek euren gain hartzen duten ekintza komunikatiboa azaltzeko baliabide metadiskurtsiboak erabiltzen dituzte, bertatik bertarako interakzio egoeraren arrastoak diskurtsoan adieraziz (adib. “nik ipuin bat kontatuko dizuet). Honakoak ‘bazen behin’-ekin batera erabiliak lau aldiz jaso ditugu, zehazki, H1 euskarako 3 ikasleengan (taldeko seirenak) eta H1 beste hizkuntza bat duen ikasle batengan. Honatx H1 euskarakoen adibide bat:

(16)

Iex2.5 **ba nik Matxin Zaku:: istorioa kontatuko dut. bazen behin** Ma-txin Zaku eta bere ama etxe pobre batean bizi zirela. eta:: Matxin Zakuk esan zion bere amari. ama ama! e: e: erregeak erregearen gaztelura joan ahal naiz? han dirua daukate. eta esan zuen amak. bai joan zaitez.

Batzuetan, ikasleek ‘egun batean’ erabiltzen dute ‘bazen behin’-en tokian, lekualdatuta, erreferentziazko lanetan ere aurkitu den moduan (Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b), haren funtzio bera esleituz. Joera mugatua da, ordea, H1 euskara eta H1 gaztelaniako ikasle banak eta H1 beste hizkuntzak taldeko bik egiten dute. Ipuina ‘egun batean’-ekin hasteaz gain, kontalariak burutuko duen ekintza komunikatiboaren izaeraz dihardu (“kontatuko dut”) eta horrenbestez, esan liteke ipuinaren hasiera oso egokia egiten duela. Kasu honetan, ikasleak aipatu berri diren baliabide metanarratiboen erako adierazpidea erabiltzen du, burutzerara doan ekintza narratiboa diskurtsoan aurkeztu eta irudikatuz:

(17)

Ixα2.4 **pues kontatu:ko dut e:: Mati Ma::ti Matin Zaku: istorioa. e: egun batean e: dago** Matin Zaku eta: bere ama eta zegoen pobreak. eta matin zaku esan zion amari. ama! e nahi dut joan gaztelu-ra e: dirua hartzeko. eta bere ama esan zion. bai!

Goiko (17) adibidean, ‘egun batean’ erabiltzen da ipuinaren hasierako egoeraren sekuentzia markatzeko, istorioaren desoreka markatu ordez. Hurrengo adibidea, berriz, dudamudakoa izan liteke, izan ere, ikasleak ‘bazen behin’ bat erabiltzen du ipuina aurkezteko (ia-ia ekintza komunikatiboa iragarritz), ondoren ‘egun batean’ erabiltzen du kontaktari ekiteko eta, azkenik, modu egokian oraingo honetan, bigarren ‘egun batean’ bat darabil desorekaldia markatzeko:

(18)

Ieβ12 **Bazen behin** Ma-matxin Zakuren istorioa. **egun batean** e: e Matin Zaku e: zegoen m bere amarekin biok zirela: pobreak. orduan e: (kamerari begira) esan zuen **egun batean**. joango naiz e: gaztelu batera dirua eskatzera ama!

Puntu honetara iritsita, zehaztapen bat egin beharrean gaude. Izan ere, ‘bazen behin’ erabiltzen den aldi guztietan ez da formulari modu aiposean jarraipena ematea lortzen (ikus 19. adibidea). H1 beste hizkuntzak taldeko hiru ikasleri (% 30) eta H1 euskara eta H1 gaztelaniako ikasle banari gertatu zaie hau. Beraz, ikusi dugunez, testu-generoaren araberrako testu baliabideak agertu daitezke, baina ez du zertan diskurtsiboki beti modu egokienean izan behar.

Hurrengo adibidean azaltzen da antzeman dugun joera hau. Bertan, ipuin kontaktaren hasiera bi modutan egiten da. Lehenak izenburuaren bitartez ipuinaren kontaketa ekintza aurkeztuz burutzen du: irekiera formula gisakoa dugu izenburua iragartzeko hori. Ondoren ‘bazen behin’ batekin jarraitzen zaio, egoki, nahiz eta hasierako egoera ez den ondo

osatzen. Generoaren ezaugarriez jabetuta, konta-egoeraren halako edukiak barneratu ez diren arren, ahozko konta egoeraren nolabaiteko kontrola erakusten da:

(19)

Ixα1.7 **Matin Txaku ipuina.**

Ixα1.7 **bazen behin** e:: amaren e bere etxean egon zen eta esan zion
Matin Txaku amari. ama ama! joan ahal dut e:: e:: erregera
e:: dirua eskatzeko?

Ipuina hasteko bigarren moduaren kasuan, ‘bazen behin’ formularen ondoren nola jarraitu ezin asmatua adierazten du, eta hori behin baino gehiagotan jaso dugun gertakaria da. Hurrengo adibidean, berttua den aurkezpen bat egiten du ikasleak, ‘bazen behin’-en jarraian, familia aurkeztu ordez, egitura morfosintaktikoa berrabiatzea erabakitzen du. Ahozkoan ohikoa da, *ad sensum* egindako eraikuntza sintaktikoen ondorioz komuntadura arazoak aurkitzea (Idiazabal eta Larringan, 2001), baina azken emaitza ez da erabat zuzena morfosintaktikoki: euskaraz *izan* aditzak behar du, eta ez *egonek*, hasierako egoerako parte diren pertsonaien aurkezpenean. Baliteke nahasketa hau gaztelaniazko *había* aditzaren eraginarengatik gertatzea. H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleak honela dio:

(20)

Ixβ10 **bale e:: gaur Ma: (.) Matxin Zaku e:: istorioa kontatuko dut bazen
behin** e:: ze-goien familia bat e: pobrea zela eta ez zeukan
dirurik. eta Matxin Zaku ku joan zen bere amarengana eta eta esan
zuen. ama ama! joan ahal naiz e: erregearen gaztelura? o sea
entzun dut hor dauka hor dago e::

H1 euskara taldeko beste ikasle honek, berriz, testu generoari dagozkion hasierako formularik ez du erabiltzen eta ‘zegoen’ da ipuina aurkezteko hautatutako baliabidea. Bere horretan ‘zegoen’ erabiltzen duen kasu bakarra dago jasotako ipuinetan, hauxe:

(21)

Ieβ1 **bueno (.) zegoen** ume bat (.) Ma-Matin (1)

Ikertzailea Zaku

Ieβ1 Matin Zaku deitzen zena (1) eta:: bizi zen bere amarekin

Edonola ere, ikasle batzuen kontaketa ez da ‘bazen behin’ formularik erabiltzen, baina bai, esaterako, ipuinaren izenburua esan eta ipuineko egoera aurkeztea. Hiru taldeetan bizpahiru aldiz agertzen den joera da honako hau. Hurrengo adibidean, adibidez, izenburua esan, ipuinarekin hasten da eta ‘egun batean’ erabiltzen du beranduago desoreka uena markatzeko:

(22)

Ieß8 **Mattin Zaku.** Mattin Zaku e:: bere ama bizi zen eta oso pobreak ziren **eta egun batean** esan zion bere amari. AMA! e erregearen gaztelu-ra joango naiz dirua eskatzera! eta ama esan zion baietz joateko.

Era berean, ikasleak egingo duen ekintza komunikatiboa aurkeztu eta ipuinaren abiapuntu-egoera deskribatzearena ere jaso dugu, maila apalago batean bada ere. Hain justu, H1 euskarako bik eta H1 beste hizkuntzak taldeko bakarrak egin zuten hau. Hurrengo adibidean, ikasle honek zer egingo duen azaldu eta hasiera markatzen du. Jarraian, hasierako formularik erabili gabe jarraitzen du kontaktarekin, modu aprobean:

(23)

Ieß5 **Mattin Zakuren: ipuina kontatuko dizuet orain eta: (orri aldaketa) honela hasten da.** Mattin Zaku eta bere (.) ama herri txiro batean bizi ziren eta ez zeukaten dirurik ja-teko.

Ipuinaren hasieraren azterketarekin amaitzeko, kontaketa batzuetan ipuineko egoeraren deskribapen berritzailea egin zutela jaso dugu (H1 euskarako ikasleen herenak, 5 ikaslek, eta H1 gaztelania taldeko batek); ikus beheko adibideak.

Lehenengo adibidean, pertsonaien hasierako egoera aurkeztu eta gero (*biziren orde, lo egin* agertzen da) ipuineko ‘desoreka’ zein den aurkeztuz ekiten zaio kontaktari (“pobreak ziren”). Pertsonaien gabezia (pobretasuna) aurkezten da era garbian, ipuineko ekintza guztiak eragiten dituenak, hain zuzen:

(24)

Ieα1.3 **Mattin Zaku ba::: m:** bere amarekin e: (.) lo egiten zuen eta herri batean m:: bizi zen. **pobreak ziren.**

Bigarren adibidearen kasuan, ikasle honek ez du esaten Mattin Zaku eta bere ama txiroak direnik, baizik eta “herria oso pobrea” dela:

(25)

Igα2.12 **Matxin Zaku** e: e Ma Matxin Zaku-ren herria ba oso: pobrea zen eta Matxin Zaku e bere amari: galdetu zion ea e-erregearengana joan aha:l ahal zen (.) dirua eskatzera.

Ipuinaren amaieran ere hainbat joera, indargune eta erronka jaso ditugu plangintzari dagokionez eta, besterik gabe, horiek azaltzeari ekingo diogu. Horrela, 6 dira ipuinari amaiera emateko formularik erabiltzen ez duten ikasleak, bina talde bakoitzeko. Adibide batzuk gehitu ditugu ondoren.

Hurrengo (26) pasartean, gorputz-hizkera erabiltzen du etxetik euskalduna den ikasleak ipuina amaitutzat emateko. Aditzaren kohesioari lotutako akatsa dago (“pozik bizi izan ziren” behar luke), baina eduki tematikoa jaso da: ipuinaren desoreka egoeratik egoera orekatura pasa da eta erreparazioaren bitartez ipuinaren azken egoera berri eta orekatua adierazi da:

(26)

Ieβ13 eta etxera ailegatzean (.) ba e: etxera ailegatu zen poltsa diruz beteta eta: pozik bizi ziren (**ikerlariei begiratu bukatu duela esateko**)

(26) adibide honetan, ikasle honek ipuinaren orekaldia modu egokian aurkezten du, baina ez du amaitu duela iragartzen, ez behintzat ipuin batean horretarako eskatzen den formularik edo ekintzaren marka espezifikorik erabiliz. Hala ere, modu batean edo bestean ikasleek ipuina amaitzen dutela adierazteko markak edo amaierako formulak darabiltzate, (27) adibideko “eta ya ez ziren berriro pobreak izan” bezala. Kasu honetan ‘ya’ partikulak ipuinaren amaierako egoerara heldu izana nabarmentzen du:

(27)

Igα1.5 eta gero m: bete zuten bere poltsa eta bera bere etxera joan zen (orria aldatuz) eta bere amari esan zuen. begira ama zenbat (.) diru lortu dut! **eta: os- ya ez ziren berriro pobreak izan.**

Hain zuzen ere, ipuina ‘*ya está*’, ‘eta *ya está*’, ‘eta listo’, ‘eta horrela’, ‘eta *ya*’, ‘*ya*’ eta ‘*fin*’ esapide metadiskurtsiboekin amaitu duten ikasleak 12 dira, H1 beste hizkuntzak eta H1 gaztelania taldearen erdia (5 eta 4 ikasle, hurrenez hurren) eta hiru H1 euskara taldean (taldeko bostena, gutxi gora-behera):

(28)

Ixβ7 Matxin Zakun ailegatu zen e-txera eta (.) berak eta bere ama pozik zeuden e-ta orain pobreak (.) e::z dira. **ya.** (grabatzaileari begiratuz).

Goiko (28) adibidean ikasleak ‘*ya*’ eta begirada erabiltzen ditu ikasleak ipuina ixteko. Aditz kohesioan nabarmentzekoa da orainaldian adierazi duela azken egoera, baina lehenengo aditz denboraren erabilera kanonikotik urruntze hori, helduen narraziotan ohiko baliabide metadiskurtsiboa da amaierako egoeraren trantsizioa markatzeko, eta 11 urterekin beste erreferentziako datuetan ere agertzen hasten den baliabide diskurtsibotzat jo dugu (Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016a).

Beheko (29) eta (30) adibideetan, berriz, ‘eta horrela’ erabiliz ematen zaio amaiera kontaketari. Hala ere, erakutsiko dugun bezala, bi adibideen irakurketa ezberdina egitea komeni da. Izan ere, (29) adibidean eguneroko elkartrukeetarako arruntago den adierazpide forma gisa ematen da “eta horrela”. Bigarren kasuan, berriz, ipuin kontaketa baliabide metadiskurtsibo ohiko eta erabat egoki bilakatzen da:

(29)

Ixα2.4 ama! begira ze::r daukat! eta (.) ama zegoen oso pozik. (1) **eta horrela.**

(30)

Ieβ12 eta hor (orria aldatuz) e: e: amari eman zion diru osoa **eta horrela amaitu zen (1) istorio hau.**

Generoaren bereizgarritzat ditugun baliabide eta formulei dagokienez, ipuinen amaieretarako ‘eta hala bazan edo ez bazan...’ da beharbada ezagunena, baita ikerlariak ikasleei erdua ematerakoan erabilitakoa ere. Bada, H1 euskara duten lau ikaslek (ikasleen laurdena) lortu zuten amaiera formula hau erabiliz modu aproposan amaitzea, ondoren ikusten den moduan, eta gainera sormenaren bidea erakutsiz:

(31)

Ieβ4 (2) **pues e (.) eta hala bazan edo ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila e::: (2) umearen zakuan.**

Bestalde, 8 ikasle dira ‘eta hala bazan edo ez bazan’ formula erabiltzen saiatu direnak, sormenaren bidetik arrakastatsu aritutakoak (32) baina saiatu arren modu ezegokian esan edo amore emandakoak ere bai (33). Zortzi ikasle horietatik lau dira H1 euskarakoak eta bina beste bi taldetakoak (hots, % 20 inguru talde bakoitzean). Hona hemen adibide batzuk:

(32)

Igβ2 eta: e: ya egon zen bere amarekin eta ez zi ez zuen goserik pasa. (1)**eta hala bazan edo ez bazan (2) Mattin Zakuren(.) poltsan.**

(33)

Ixα1.1 **eta hala bazan edo: pues eso que no me acuerdo.**

Halaber, H1 euskara taldeko bi ikaslek ipuinaren orekaldia orainaldian ematen dute eta adierazgarria denez, horren adibide bat ekarri dugu. Aditzaren eta lexikoaren gaineko auto-zuzenketa batzuk egiteaz gain (7.5 azpiatalean azalduko ditugu), ikasle batek orekaldiko egoera guztiak orainaldiko aditzak erabiliz egiten ditu:

(34)

Iex2.5 eta: etxera iristen denean amari **kontatzen dio** eta den eta: azkenean e: pobreak (.) izan ordez e:: goserik gabe: **pasatzen dute** gosea o sea **jaten dute** eta **ondo pasatzen dute bizitza.**

Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak erakusten dutenez (2016a), helduen jokabide diskurtsibo garatuak jarraituz, 11 urteko ikasleek diskurtso narratiboko aditzetan oraindirako aldaketa egiten dute aditz deklaratioekin, zehazki, solasa sartzeko trantsizioan (“eta esaten dio otsoak”). Beherago partekatuko dugu jokabide horren beste adibide bat, non ipuinaren azken egoera orainean kontatzen den (35. adibidean). Beraz, aditz aldaketak ez dira beti okerrak, eta baliabide hauek aurkitzeari adierazgarria deritzogu.

Bukatzeko, sei ikaslek ipuinaren orekaldia ereduaren agertutakoarekin konparatuz esapide originalen bitartez adierazi dute (bost H1 euskara -% 20 inguru- eta bakarra H1 gaztelania). Ipuinaren hasieran aipatu dugun bezala, adierazgarria da ikasle hauek ipuina amaitzeko aukeratu duten modua, ez delako eredu bezala eman zena edo ohikotzat jo daitekeena.

Beherago gehituko dugun (35)-en kasuan, ‘orekaldia’ gertatu dela azalduta amaitzen du kontaketa (“ez ziren pobreak”). Ipuineko desoreka egoeraren erreparazioa bermatzen da, eta kontaketa amaiara itxi egiten da, osatu, nahiz eta ziur aski “aurrerantzean” bezalako testu antolatzaile batek egokiago irudikatuko zukeen amaierako egoera berria. Bestalde, denboraren erabilera berezi bat antzeman daiteke pasarte honetan ere (‘orain’ + aditza iraganean):

(35)

Ixo1.7 eta eman zion eta gero etxea: e: (1) etxera e-torri zen eta esan zion amari. e ama ama! dirua dai daukat eta ama oso pozik geratu zen **eta orain ez ez ez ziren pobreak.**

Bigarren adibidean, berriz, H1 euskara taldeko ikasle honek entzuleei interpelazio bat egiten die, liburuko marrazkiei erreferentzia eginez (“ikusten duzuezen”) orekaldia gertatu dela azaltzeko. Bukaeran, gainera, “*Fin*” amaiera formula ere erabiltzen du ikasleak:

(36)

Ieβ1 eta joan zen etxera eta (.) in- e:: bere ama-rekin eta (1) joan ze- eta e: **ikusten duzuezen dago dirua** eta horrela geratu ziren eta goserik gabe geratu ziren. (1) *Fin*.

Testuaren planifikazioa ikasleen autonomia narratiboa aztertzeko bideetako bat da eta guk laguntza eskaerekin batera landu dugu. Azpi-atal honetan egindako azterketan egiaztatu da, oro har, ipuinetako hiru atalak ageri direla ia beti, beraz, eduki tematikoa menderatzen dutela ikasleek eta haren planifikaziorako baliabide nagusiak ere bai. Hori bai, hasierako eta batez ere amaierako ataletan pasarteok osatzeko gabeziak ere aurkitu ditugu.

Bukatzeko, aberastasuna eta baliabide askotarikoak aurkitu ditugun arren, ipuinari hasiera eta amaiera emateko formulak ez dira guztiz menperatzen eta batzuetan ez dira erabiltzen. H1 euskara taldekoak dira gaitasun gehien azaltzen dutenak, baita ereditik aldendu eta modu sortzailean ipuina hasteko eta amaitzeko ereditik gehien desbideratzen direnak ere. Ahalik eta azterketarik finena egiten saiatu gara, izan ere, eginkizuna, ipuina bere kabuz kontatzea ia denak lortzen badute ere, eta ipuinaren edukiaren trama osatu ere arren, ahozko ipuin kontaketak baliabide diskurtsibo bereziak eskatzen ditu, eta horietan trebetasun gutxiago edo ereduaren menderatze eskasagoa nabari da.

Beharbada gabezia horren arrazoia eskolan nahikoa landu ez direlako da, ikasle hauek zailtasunak erakusten baitituzte puntu horietan, baina irtenbideak bilatzeko ahaleginak ere ageri dira, eta hori oso lorpen interesgarria da ikasle hauetako askok bizi duen egoera erdalduna kontuan hartzen badugu.

7.4 TESTU-ANTOLATZAILEAK

Testu antolatzaileak testuaren konexioa ahalbidetzen duten hizkuntz unitateak dira. Konexioak proposizio egituren eta atalen arteko kateatzea burutzen du (Larringan, 2009:524) eta konexio mekanismoek "testu baten antolaketa maila desberdinen arteko harremanak" markatzen dituzte (Bronckart, 1996:268). Hain zuzen ere, konexio mekanismoak dira testu antolatzaileak eta hainbat forma eta funtzio dituzte.

Ahozko kontaketa-aren edukiak denbora eta lekuan kokatzea da testu antolatzaileen funtzioetako bat, narrazioetako ekintzak lotuz eta elkarren arteko harremanak zehaztuz eskema narratibo oso bat eraikitzen baita (Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016a:37). Kontatzen diren ekintzen denbora eta kokapen fisikoaz gain, ipuin batean testu antolatzaileek adierazpenen arteko loturak (gertaerak, ekintzak edo egoera zehatzak), ipuinetan hain garrantzitsuak diren tentsio guneak ('eta bat-batean'), gertakarien errepikapenak ('berriro ere', 'behin eta berriz'), ekintzen jarraipena ('geroxeago', 'egin eta gero'), etenak, protagonisten hitz hartzeen aurkezpenak ('ikusi zuenean'), eszenatokiaren urruntzea ('oso herri txiki batean') eta aurrerapenak, (ahozko) testuratzearen kudeaketak eskatzen dituen formulak

(‘orain ipuin bat kontatzera noa’ edota aurreko atalean agertu den ‘eta ya’) edo beste lotura edo etenaldi esplizitu batzuk adierazten dituzte, kontaktaren balio semantikoa indartzearekin batera (Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015:233).

Ipuin batetako ekintza segida horien artean dauden denbora harremanak edo denborazko loturak testu antolatzaileen bidez egiten dira nagusiki, horretarako konexio baliabideak aztertuz. Hau honela, Bronckartek konexio mekanismo deritzenei begiratuko diegu azpiatal honetan, atalen arteko loturak nola egiten diren aztertzeko. Azterketarako corpusa osatzen duten testuen plangintza aztertzerakoan ekintza narratiboari ekiteko eta amaiera emateko testu-antolatzaileak azaldu ditugunez, errepikapenak saihesten ahaleginduko gara.

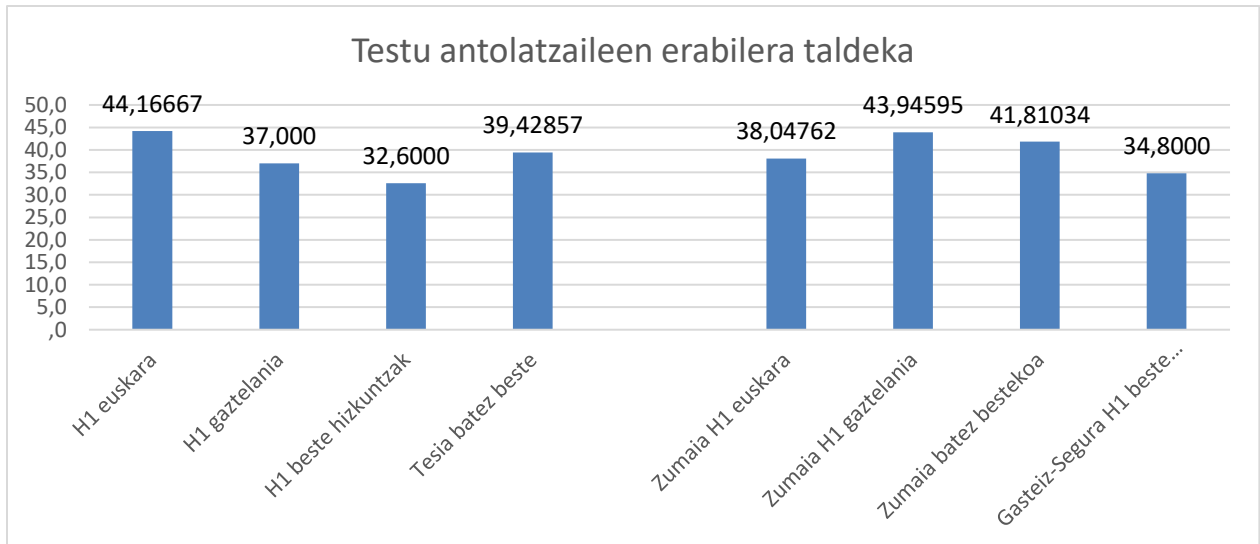
Testu antolatzaileen (aurrerantzean TA) azterketa egiteko, Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak (2016b) proposatutako sailkapena erabiliko dugu guk ere, hau da, orotarikoak (OTA), denborazkoak (DTA), lekuko-denborazkoak (LD), denborazko bikoitzak (DB) eta denborazko-lekuko bikoitzak (DLB) bereiztuz. Hurrengo taulan jasota daude aztergai diren kategoriak, mota bakoitzeko adibideren bat ere gehituz.

Mota	Adibideak
Orotarikoak (OTA)	‘Eta’, ‘eta gero’, ‘gero’
Denborazkoak (DTA)	‘egun batean’, ‘orduan’, ‘hurrengo egunean’
Lekuko-denborazkoak (LDTA)	‘bidean zihoalarik’, ‘Mattin Zaku gaztelura iritsi zenean’, ‘gaztelura heldu bezain pronto’
Denborazko bikoitza (DBTA)	‘orduan beste egun batean’, ‘gero berriro’, ‘gero gauean’
Denborazko lekuko bikoitza (DLBTA)	‘eta ailegatu zenean gaztelura’, ‘eta oilotegian atea itxi zutenean’, ‘orduan bueltatzean’

19. taula: Testu antolatzaile motak, bakoitzaren azalpena eta adibide batzuk.

Azterketa hau burutzeko mota bakoitzetik erabilitako TA kopurua zenbatu da, profil bakoitzaren araberako agerpenak erregistratuz. TAen azterketa egiteko, hainbat pausu jarraituko dira hurrengo lerroetan. Lehenik eta behin, TAen datu orokorrak partekatuko dira, ahal denean erreferentziazko emaitzekin alderatuz. Geroxeago, corpusean jasotako TA erreperitorioa nolakoa den azalduko da. Ondoren, erreperitorio hori nolakoa den deskribatuko da, TA mota bakoitzak duen pisua nolakoa den azalduz. Bukatzeko, TA mota bakoitzaren erabilera aztertuko da, adibideak emanez.

Horrenbestez, testu bakoitzean batz bestez erabilitako TA kopuruak azalduko dira azterketarekin hasteko.



34. grafikoa: Testu antolatzaile kopuruak testu bakoitzeko, corpuseko profilen arabera eta erreferentziazko ikerketetako datuetan. Erreferentziazko datuen iturria: Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2010:12 (Zumaia) eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b:39 (Gasteiz-Segura)

Gure corpusean 39,43 TA erabiltzen dira ipuin bakoitzeko, batz beste. Datu hau ezberdina da taldeen artean eta, horrela, H1 euskarakoak dira TA gehien erabiltzen dituztenak (44,17 TA / ipuineko batz beste). H1 gaztelania taldekoek 37 TA erabiltzen dituzte eta, berriz, H1 beste hizkuntzak taldekoek 32,6.

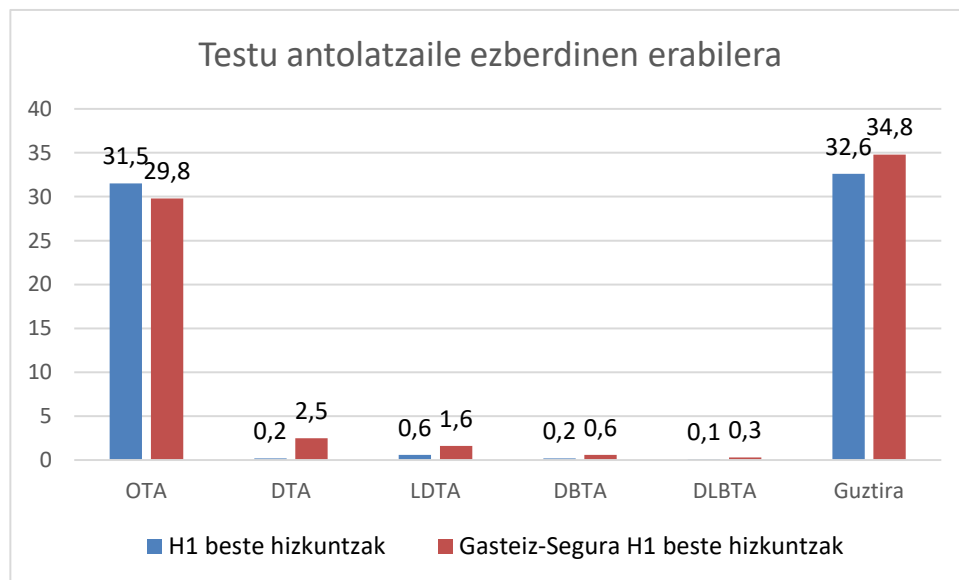
34. grafikoa ikusten denez, ikasleen konexio baliabideen erabilera datu orokorrak nahiko antzekoak dira erreferentzia gisa hartutako hiru azterlanetako lau taldeetan. Besteak beste, Zumaiako datuen laneko batez bestekoa 41,81 TA / ipuinekoa da, eta tesi honetan, aldiz, 39,43 TA/i. Antzekoak dira, halaber, etorkin jatorriko ikasleen datuak, hots, H1 beste hizkuntzak eta Gasteiz-Segurakoak. Antzekotasunekin jarraitzeko, erreferentziazko lanekin konparatuz deigarria den beste adierazle bat honakoa da: orotarikoen kopurua 30 OTA / ipuineko zifra inguruan ageri da testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan aztertutako ikasle-talde guztietan (ikus 36. grafikoa).

Bestalde, ezberdintasunak ikusten ditugu H1 euskara eta H1 gaztelania duten ikasleengan. Izan ere, tesi honetako H1 euskara duten ikasleek TAen erabilera handiagoa erakusten dute eta, aldiz, Manterolaren TA erabilera datuak euskarari dagokionez altuagoak dira H1 gaztelania duten ikasleen artean tesi honetako emaitzekin alderatuta. Horrenbestez, H1 euskara duten ikasleek TAen dibertsifikazio handiagoa erakusten dute adin honetan; Almgren eta Manterolaren lanean (2016) jasotako joera bat ere bada hau. Egile horien ikerketa longitudinalean 11 urtetarako orotarikoen pisuaren jaitiera gertatzen dela

ondorioztatzen da, beste TA mota ezberdinen mesedetan. Adin honetarako, DTA ezberdinak erabiltzen dira faseen eta pasarteen arteko loturak markatzeko. Era berean, 11 urterekin haur guztiek aurreko/atzeko planoak eta etorkizuneko gertakariak bereizten dituztela ondorioztatzen dute, TA espezifikoaren erabilera erakusten duenez. Hain justu, 20. taulan tesi honetako corpuseko ikasle batzuek (H1 euskara bereziki) duten TA erreperitorio aberatsa da horren erakusgarri.

Guztira 93 TA ezberdin erregistratu dira jasotako 36 narrazioetan. Horietatik 3 orotarikoak dira, 41 denborazkoak, 34 lekuko-denborazkoak, 10 denborazko bikoitzak eta 5 denborazko-lekuko bikoitzak. Datu hau taldeka aztertuta, ordea, joera ezberdinak ikusten dira. Alde batetik, H1 euskara da alde nabarmenarekin TA aniztasun handiena erakusten duena, hein handi batean lekuko-denborazko TAetan duten erreperitorioarengatik. Izan ere, talde honek 81 TA ezberdin erabiltzen ditu, 29 H1 gaztelaniakoek eta 27 H1 beste hizkuntzak ikasleek.

TAen erabileraren aniztasuna deskribatzen duen taula bat partekatuko dugu jarraian, kasu honetan H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleen datuekin. Horrela, 35. grafikoko datuen argitara, emaitzak antzekoak dira tesi honetan eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagaren lanean, azken honetako ipuinek TA aniztasun handixeagoa erakusten duten arren.



35. grafikoa: atzeritar jatorriko ikasleen TA mota ezberdinen erabilera, corpusean eta erreferentziazko ikerketetan. Erreferentziazko datuen iturria: Diaz de Gereñu eta Azkoaga, 2016b.

Ondorengo taulan, kontaktetan erabilitako TA ezberdin kopurua jaso da, hau da, TA errepertorioa nolakoa den adierazten da.

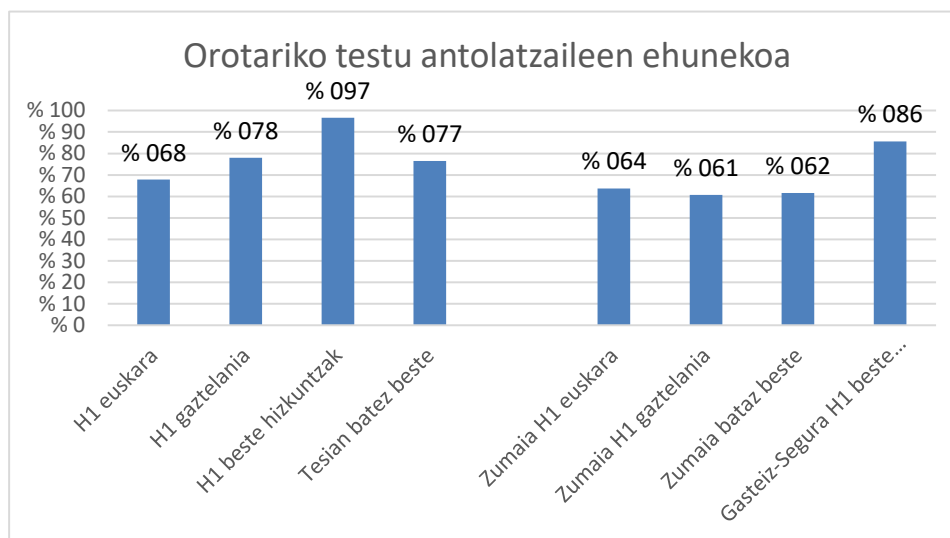
	H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste hizkuntzak	Erabilitako TA ezberdinak, guztira
OTA	3	3	3	3
DTA	26	15	16	41
LDTA	42	6	5	34
DBTA	7	4	2	10
DLBTA	3	1	1	5
Guztira	81	29	27	93

20. taula: ipuin kontaktetan zehar erabilitako TA ezberdin kopurua, TA mota eta hizkuntza taldeka.

Testu antolatzaileen datu kuantitatiboak azaldu ondoren, TA horietako bakoitzaren erabilera ulertzen saiatuko gara, taldeen arabera joerak, amankomunean erabiltzen diren TAK eta taldeen arteko ezberdintasunak ekarriz.

7.1.1. Orotariko testu antolatzaileak

Orotariko testu-antolatzaileen erabilerari dagokionez, dagoeneko behin baino gehiagotan azaldu da emaitza hau: OTAk dira erabilera handiena duten TAK, modu nabarmenean. Beheko 36. grafikoan OTAek duten pisua adierazten da, hain zuzen ere, erabiltzen diren TA guztien artean zein ehuneko den orotarikoa neurtuz. Datu horiek, gainera, erreferentziazko lanekoekin batera ematen dira. Hain justu, grafiko honetan antzekotasun bakarra aurkitu genezake. Izan ere, grafiko berdineko OTA ehunekoari begiratuta, H1 euskara duten ikasleen datuak elkarrengandik gertu ageri dira tesi honetako % 67,80 eta Zumaiako H1 euskarakoen % 63,70 kontuan hartuta, bi laginetako testuinguru soziolinguistikoa ezberdina izan arren.



6. grafikoak: narrazioetan erabilitako orotariko testu antolatzaileen (OTA) ehunekoak corpuseko datuen eta profilen arabera eta erreferentziazko ikerketetako datuetan.

Orotarikoan azterketa kualitatiboago bat burutzeko, beheko taulan OTAen erabileran sakonduko dugu. Zenbakietan talde bakoitzeko zenbat ikaslek erabili duten TA hori adierazten da. Beraz, ‘eta’ hiru taldeetako ikasle guztiek erabili dute eta, beste adibide bat jartzearen, ‘gero’, berriz, H1 euskarako erdiak (9k). Horrela, ikusten dugu OTAren barruan 3 TA ezberdin daudela eta hiru taldeek erabiltzen dituztela. Kasu honetan, gainera, erabileraren maiztasun handiz egiten da.

		Nork erabiltzen du TA bakoitza?			
		H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste	Denek
Orotarikoak	eta	18	8	10	x
	eta gero	10	3	9	x
	gero	9	4	8	x

21. taula: orotariko testu antolatzaile ezberdinen erabileraren taldeak aztertuta.⁴³

OTA multzoko TA adibide batzuk gehituko ditugu jarraian, TA mota honen erabileraren hobeto ulertzearen. Erabileraren maiztasunaren harira, hurrengo (37) adibidean ikaslea ‘eta’ TAz soilik baliatzen da ekintzen kontaketa egiteko, eta ikusten denez, askotariko konexio funtzioetarako darabil. ‘Eta’-ren erabileraren ia-esklusiboa hau ohikoa da hiru taldeetan, corpusean jaso den moduan:

(37)

Ieα1.2. **eta**:: tipi tapa tipi tapa bidea biderantz abiatu zen **eta** azeriarekin m topo egin zuen **eta** azeriak esan zion. nora zoaz Mattin Zaku? **eta** Mattin Zakuk esan zion erregearengana dirua eskatzera etorri: naiz nahi duzu gure- nirekin eto-et-etorri? M **eta eta**:: azeriak esan zuen ba bai **eta** Matxin Zaku esan zuen ba sartu nire poltsan **eta** [ulertezina] sartu zen bertan.

Ondorengo (38) adibidean, kontaktan ohikoa den baliabide gisa ageri zaigu ‘eta’ antolatzailea ‘eta gero’ TAekin uztartuta. Hau ere sarri gertatzen den konbinaketa bat izan da jasotako ipuinetan:

(38)

Igβ14 **eta gero** esan zuen erregea e: ikus-ikustean e oilarrak e hilda zeudena e: eraman Matxin: Zaku: zaldiengana eraman zuten **eta** esan zuen. ATERA OTSOAK! **eta** atera zuen **eta** akabatu zuten: otsoe-zaldiekin.

⁴³ Eskuineko azken gelaxkan (“Denek”) azaltzen diren ‘X’ horiek TA horiek hiru taldeek erabiltzen dituztela adierazten du.

Bukatzeko, (39) adibide honetan H1 euskarako ikasle honek OTAen barruan sartzen diren hiru aukerak erabiltzen ditu maiztasun handiarekin. Kasu honetan, ez da hain ohikoa hiru OTA ezberdinak hain maiz erabili izana eta H1 euskarakoen ipuinetan gehiagotan ikusten da gaitasun hau:

(39)

Ieα2.4. **gero** e: Matin: Zaku em:: ikusi zuen otso bat **eta** otsoak esan zuen. Matin Zaku! nora joango zara? **eta** Matin Zaku esan zion. em gaztelura em dirua hartzeko. (1) **eta gero** e:: otsoa e: joan da be-re zakura.

7.1.2. Denborazko testu-antolatzaileak

Denborazkoei dagokienez, ikasleek erabilitako DA errepertorio osoa ezagutuko dugu orain. 22. taulan ikusten den bezala, zerrenda luzea da DTAena, baina badira errepikatuagoak diren TArk (“ba orduan⁴⁴”, “eta orduan”, “orduan” eta “hurrengo egunean” bereziki).

		Nork erabiltzen du TA bakoitza?			
		H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste	Denek
Denborazkoak	eta orduan	13	3	2 x	
	ba orduan	4	2	1 x	
	eta ba orduan	0	1	0	
	eta ya	6	4	4 x	
	eta geroztik	1	1	0	
	eta hirugarren aldiz	5	0	0	
	eta berriro	2	0	4	
	eta egun batean	3	1	1 x	
	eta hurrengo egunean	2	0	0	
	eta azkenean	2	0	2	
	eta bapatean	1	0	0	
	eta horrela	4	1	2 x	
	eta hurrengo goizean	0	1	0	
	eta orain	0	0	2	
	eta listo	0	0	1	
	eta ya está	0	0	2	
	eta bigarren egunean	0	1	1	
	eta hori	1	0	0	
	egun batean	4	1	2 x	
	orduan	9	3	2 x	
	bigarrenean	1	1	0	
	hurrengo egunean	7	2	0	
	hala bazan edo ez...	5	2	2 x	
	ya	4	3	0	
	beste egun batean	0	0	0	
	itxi zutenean atea soldaduek	2	0	0	
	ba gero	0	0	0	
	iristen ari zela	1	0	0	
	bapatean	1	1	0	
	berriro	4	1	4 x	
	atea itxi bezain pronto	4	0	0	
	atea itxi bezain laster	1	1	0	
	MZk sentitzen duenean ya oinetan sua	0	0	0	
	gatzelura ailegatu bezain pronto	1	0	0	
	azkenean	1	1	0	
	hirugarren aldian	1	1	0	
	hurrengo goizean	1	0	0	
	beste egunean	0	1	0	
	geroexago	0	1	1	
	behin batean	0	1	0	
ordu batzuk pasatu eta gero	0	0	1		

22. taula: lagineko hiru taldeek erabilitako denborazko testu antolatzaileen errepertorio osoa, taldekako agerpen frekuentziakin.

⁴⁴ “Ba orduan”-en kasua berezia da, erabiltzen den moduarengatik *ba* hori partikula diskurtsibo bat delako, denborazko TA batekin (*orduan*) batera.

Erregistratu diren 41 TA horiek oso erabilpen ezberdina dute hiru taldeen artean. Izan ere, 41tik 9 TA dira hiru taldeek erabiltzen dituztenak, beste zortzi H1 euskara eta H1 beste hizkuntzak taldeek aldi berean erabilitakoak eta beste bina H1 gaztelania – H1 euskara eta H1 euskara – H1 beste hizkuntzak taldeek partekatutakoak. Bestalde, kolore grisez nabarmendu dira 8 TA H1 euskarakoek bakarrik erabilitakoak direla, lau H1 gaztelaniakoek eta beste lau H1 beste hizkuntzak taldekoek.

Hurrengo lerroetan ekarriko dira DTAen adibide batzuk, ikasleek narrazio edukien loturak egiteko zenbait gaitasunen erakusgarri dira eta. Lehenengo (40) adibidean, DTA asko ikusi ahal dira ('hurrengo egunean', 'orduan'), 'eta' orotarikoaz gain. Gainera, lekukodenborazkoa den 'eta bidetik' horrek ere lekua eta denboraren inguruko informazio baliagarria eskaintzen digu:

(40)

Ieα2.8. **hurrengo egunean** Matxin Zaku e: bide e: abiatu zen zaku batekin **eta: bidetik** e: azeri bat topatu zuen. **eta** e azeriak galdetu zion. Matxin Zaku! nora zoaz zaku horrekin? **eta** erantzun zion e:: Matxin Zakuk erregearen gaztelura noa diru pixka bat eskatzera. nahi al duzu nire-kin etorri? **eta** e azeriak erantzun zion bai **orduan** zakuan sartu zuen.

Hurrena, H1 gaztelania taldeko ikasle baten pasartea ekarri dugu. Oraingo honetan, 'orduan'-ez gain adierazgarria da bukaeran erabiltzen (saiatzen) den aldiberekotasuna markatzeko TA. 'Mattin Zakuk bere hanketan beroa sentitu zuenean' moduko bat erabili nahi du aldiberekotasuna adierazteko, baina zailtasuna erakusten du ikasleak eta azkenean laguntzailearekin (eta OTA batekin *-eta-*) batera osatzen du:

(41)

Igβ16 **orduan** es joan (.) zen erregearengana **eta** esan zuen. zer egingo dugu errege? **eta** esan zuen joan zalditegira! horrela bai ala bai jango (.) duela. [...] **eta Txomin I Txomin Zakua (.) notatu zuen bero: beroa (bere hankak ikutzen ditu)**

Laguntzailea bere hanketan

Igβ16 **bere hanketik eta:** (orria aldatuz) esan zuen. URA! URA ATERA! eta atera zen **eta** sua amaitu zen eta (.) amaitu zen. **eta** ere: kastiluua inundatu zen pixkat.

Hain justu, aldiberekotasuna adierazteko zailtasuna ikusten da goiko (41) adibidean. Kasu batzuetan, eta aldiberekotasunarekin batzuetan hori gertatzen dela ondorioztatu dugu, kontalari diharduen ikasleak TA egoki bat txertatzen du, antolatzaile hori kokatzen den esaldiaren gramatika arauak (komunztadura, atzizkiak) zuzen jarraitu ez arren. Denbora adierazpen jakinek sortzen duten zailtasuna da hau eta, oro har, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleen artean jaso da. Aditza komunztatzekeo orduan ikasleek ez dute jakiten nola egin eta bi bide antzeman dira horrelakoetan: a) akatsa egin eta bere horretan jarraitu, eta b) momentuan bertan eraikitzen ari diren egitura aldatu eta akatsa saihestu aldiberekotasun adierazpideak albo batera utziz.

Bestalde, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasle honen hurrengo pasartean denborazko hainbat TA ikusi ahal ditugu ('geroxeago', adibidez). Aipagarria da '*entonces*' batez baliatzen dela bere kontaketa denborazko TA bat gehitzeko:

(42)

Ix².10. **geroxeago** Mattin Zaku joan zen erregearen gaztelura **eta** eta e:

Laguntzailea
otsoa

Ix².10. otsoa topo egin zen **eta** otsoa esan zuen Mattin Zaku Mattin Zaku nora zoaz? **eta** Mattin Zakuk erregearen gaztelura noa nahi duzu e nirekin joan? **eta** es eta:: otsoa bai bai! **entonces** e Matxin Zaku sartu zuen sartu zuen otsoa (.) zakuan.

7.1.3. Lekuko denborazko testu antolatzaileak

LDTAk aztertuz, 34 TA ezberdin jaso dira corpuseko testuetan, eta kopuruz asko diren arren, horietako bakoitzaren erabilera-maiztasuna ez da hain zabala. Aipatzekoa da 'eta han', 'gero bidean' eta 'gero bidetik' direla hiru taldeek esaten dituzten TAK. Hau horrela, nabarmentzekoa da H1 euskara taldeko ikasleek bakarrik 16 TA erabiltzen dituztela; H1 gaztelaniakoek 2 eta H1 beste hizkuntzak taldeak bat bera ere ez. Horri gehitu behar zaio, bestalde, 9 direla H1 euskara eta H1 gaztelania taldeek partekatzen dituzten LDTAk. H1 euskarako errepertorioaren aberastasunaren berri ematen du honek, bereziki H1 beste hizkuntza taldeko ikasleen errepertorioarekin alderatuta.

		Nork erabiltzen du TA bakoitza?			
		H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste	Denek
Lekuko denborazkoak	eta hurrengo egunean ikusten duenez	1	0	0	
	eta etxera iristen denean	1	0	0	
	eta ya oinetatik iritsi zenean	1	1	0	
	eta bidean	2	0	1	
	eta hor	1	3	0	
	eta gero hor	1	1	0	
	eta etxera ailegatzean	1	0	0	
	eta ailegatu zenean	2	1	0	
	eta han	1	1	1	x
	oilategitik irtetzean	1	0	0	
	eta joaten zirenean	1	1	0	
	bidean zihoalarik	2	0	0	
	bidea jarraitzen zihoala	1	0	0	
	Mattin Zaku gaztelura iritsi zenean	2	0	0	
	erregeak ikusita	1	0	0	
	heldu bezain pronto	1	0	0	
	orduan heldu bezain pronto	1	1	0	
	iritsi zenean	2	0	0	
	etxera itzuli zenean	1	0	0	
	gero bidetik	1	1	1	x
	etxera iristean	1	0	0	
	erregearengana ailegatzean	1	1	0	
	eta ia ia gaztelua ikusten	1	0	0	
	oilategian	2	1	0	
	baina ya herrian egonda	1	0	0	
	eta aurrerago	1	0	0	
	ya gaztelutik gertu	1	0	0	
	bidean zegoela	1	0	0	
	bidean	5	3	2	x
	hor zegoenean	1	1	0	
	zalditegian	0	1	0	
	joan zen ibiltzen errepede batean	0	1	0	
	herri txiki batean	0	1	1	
	gero bidean	0	0	1	

23. taula: lekuko-denborazko testu antolatzaile ezberdinen erabilera taldez talde kontatuta.

23. taulan agertu den bezala, LDTAetan H1 beste hizkuntzakoek maiztasun gutxirekin erabiltzen dituzte TA mota hauek. Beste bien kasuan, berriz, LDTA-ren erabilera ohikoagoa da, bereziki H1 euskara taldean, eta jarraian daude bi talde horietako ikasle banaren bi adibide:

(43)

Ieα2.8. **heldu bezain pronto** Matxin Zakuk esan zuen otso azeria atera! orduan azeria atera zen eta oilo guztiak akabatu eta jan zituen
hurrengo: hurrengo egunean Matxin Zaku: e: Matxin Zaku ikusi zuten oilo guztiak jan zituela eta morroiak harriturik e: erregearengana eraman zuten.

Goiko (43) adibidean, ikasleak pasarte motz batean bi testu antolatzaile egoki erabiltzen ditu, edukiak eta denbora modu argian lotzeko. Hasteko, otsoa ateratzen den momentu zehatza azaltzen du “heldu bezain pronto” LDTA horrekin; bestalde, pasarteari jarraipena ematen dio “hurrengo egunean” DTArekin.

(44) adibidean, berriz, kontaketa denboralizazioa modu zehatzean azaltzen du ikasleak denborazko bikoitz bat erabiliz (“gero gauean”) eta, gainera, aldiberekotasuna modu aproposan adierazten du “eta ya gaztelura ailegatzean” LDTArekin:

(44)

Igα2.13 **gero gauean** otso e otso batekin topo egin zuen eta ere bai galdetu zion aber nahi badu-ela e poltsa: sartu eta ere bai esan zuen baietz. azkenean e: (2) zegoen: (.) lako bat eta (.) ezin zuen (.) pasatu eta lako guztia poltsa barruan sartu zuen. **eta ya gaztelura ailegatzean** e: galdetu zuen aber zer e pertsona ba:t badago gazteluan eta ez zuen (1) e: responditu

7.1.4. Denborazko testu antolatzaile bikoitzak

DBTAen kasuan, 10 TA ezberdin daude eta ez dago erabilera guztiz partekatua duen TArik. H1 euskara eta H1 gaztelania taldekoek 3 TA partekatzen dituzte aldi berean (‘eta gero berriro’, ‘orduan beste egun batean’ eta ‘gero berriro’) eta H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeak TA bat dute amankomunean (‘eta ya gero’). Bestalde, 10 TA horietatik 4 dira H1 euskarakoek bakarrik erabiltzen dituztenak eta bakarra H1 gaztelaniak taldeko ikasleek soilik erabiltzen dutena, hizki beltzez azpimarratutako zenbakiak adierazten duten bezala.

		Nork erabiltzen du TA bakoitza?			
		H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste	Denek
Denborazko bikoitzak	eta justo ailegatzen ari zela	1	0	0	
	eta gero berriro	1	2	0	
	eta ya gero	0	1	1	
	gero goiza bukatzean	1	0	0	
	orduan ya	1	0	0	
	orduan beste egun batean	1	1	0	
	gero berriro	2	1	0	
	gero ya	0	0	0	
	ya ailegatzen ari zela	1	0	0	
	gero gauean	0	1	0	

24 taula: denborazko testu antolatzaile bikoitz ezberdinen erabilera taldez talde kontatuta,.

(45) adibidean, H1 euskara duen ikasle baten pasartea ekarri dugu. Denborazko bikoitzak erabiltzen ditu, baina horretaz gain, beste zenbait TA txertatzen dira pasarte honetan tramako egoera ezberdinak aurkeztu eta kronologikoki kokatzeko:

(45)

Ieβ1 eta:! **ere oraindik basoan ze-goien** eta: ikusi zuen (.) ba: **hortik** e:: otso bat eta esan zuen e: otsoari. OTSOA! joan nahi duzu (.)ni-re poltsan? eta esan zuen. bai noski! joan nahi dut! (2) eta joan zen. **eta! e-rrepidearen bukaeran** zegoen ibai oso handi bat (2) eta (.) hemen gertu zegoen (.) gaztelua eta es- e:: **orduan ezin zuenez pasatu** ze:: e: bestela eroriko zen orduan e: hartu zuen e: (2) erreka (1) eta ala! pasatu zen

[...]

Ieβ1 **eta gero berriro** erregearen: (orri aldaketa) ein: e: erreinura joan zen eta (1) berriro. zer nahi duzu? eta e: berriro e: erregeari esan zuen. DIRUA e: nahi dut eta (.) e: berriro errein-zaldien-gana e: joan behar zara

(46) adibide honetan, aldiz, H1 gaztelania taldeko ikasle baten pasarte bat ekarri dugu. Esan bezala, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldean errepertorio murriztagoa dute denborazko bikoitzetan, baina kasu honetan ‘eta gero berriro’ erabiltzen da, beste TA batzuk erabiltzearekin batera:

(46)

Igα1.5 **eta: gero berriro** a:: erregearengana eraman zuten eta bilatu zuten e:: asto asko **eta: hor** sutan has a:: ipini zuten **Matin Zaku eta Makin Zaku e beroa:: e:: sentitu zut zu-enean han-kan han-kean** eta pues esan zuen. ibaia atera! eta ibaia atera zen

7.1.5. Denborazko lekuko testu antolatzaile bikoitzak

Errepertorioaren birpasa honekin amaitzeko, DLBTak ditugu. TA mota honetako erabilera mugatuagoa dela erakusten dute datuek oro har, erreferentziatzeko beste azterlanetan ere agertu bezala.

		Nork erabiltzen du TA bakoitza?			
		H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste	Denek
Denborazko lekuko bikoitzak	eta ailegatu zenean gaztelura	0	0	1	
	eta oilotegian atea itxi zutenean	0	1	0	
	orduan bueltatzean	1	0	0	
	hurrengo egunean erregea aileagatzeko oilategira	1	1	0	
	Matxin zaku beroa zeukanean	1	0	0	

25. taula: denborazko-lekuko testu antolatzaile bikoitz ezberdinen erabilera taldez talde kontutatu.

Taulan ikusten den moduan, DLBTAen erabilera mugatua da, bai erabiltzen dituzten ikasleen aldetik, bai erabilgarri dituzten TAen aldetik ere. 5 TA ezberdin daude multzo honetan eta bakoitzaren erabilera ezberdina egiten dute hiru taldeek. Esaterako, ‘hurrengo egunean erregea ailegatzean oilategira’ H1 euskara eta H1 gaztelaniakoez partekatzen dute. Bestalde, ‘orduan bueltatzean’ eta ‘Matxin Zaku beroa zeukanean’ H1 euskarakoek bakarrik ematen dituzte. Bukatzeko, ‘eta oilotegian atea itxi zutenean’ eta ‘eta ailegatu zenean gaztelura’ H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntza taldeetan soilik erabili dira, hurrenez hurren.

Hurrengo (47) adibidean, H1 euskara taldeko ikasle honek errepertorioko 5 TAetatik bi esaten ditu denbora tarte laburrean. Intriga unea da, ekintzen garapena amaierara heltzen denekoa eta momentu horretan ikasleen ekoizpenetan ohikoak ez diren baina testuaren denbora-ainguraketarentzako oso adierazgarriak diren bi TA erabiltzen ditu:

(47)

Ieβ13 **hurrengo egunean e erregea ailegatzean oilotegira** ikusi zituen e: oilo guztiak akabatuta eta: esan zuen. eraman Matxin Zaku zaldien-gana! (orria aldatuz) eta eraman zuten eta hor esan zuen. OTSOAK ATERA! eta otsoak (.) atera ziren eta zaldiak hil zituzten. hurrengo egunean e (.) erregeak esan zuen ba erreko dugu plaza erdian! e: e lastoa jarri eta makil batea:n e jarri zuten. **Matxin Zaku (.) beroa zeukane:an** ba (.) e: esan zuen IBAIA! ATERA! eta ibaia m atera zen.

Bigarren (48) adibidean, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasle baten kontaketa segmentu bat ekarri dugu hona, non aldiberekotasuna adierazteko gaitasuna erakusten den:

(48)

Ixβ11 **ailegatu zenean gaztelura** (marrazkira begiratzuz) e: pues e egin zuen tok tok! atean! eta ez zion inork (.) atea ireki eta egin zuen berriro eta: atea ireki zioten e: eta joan zen e:

Bukatzeko, hurrengo adibidean aldiberekotasuna adierazten duen marka bat erabiltzen da, DLBTA baten bitartez. Hala eta guztiz ere, eta (41) adibidearen harira azaldu bezala, antolatzaile horrek ez ditu esaldiaren ezaugarriengatik gehitu behar zaizkion gramatika arauak jarraitzen eta TA honen erabilera ez da guztiz zuzena:

(49)

Igβ14 **eta ailegatu zuenean e:: erregearen: gaztelura** eta e: es-e-es-esan (.) zuen nok nok nok! dirua eskatzera etorri naiz!

Laburtuz, TAen emaitzak aztertuz gero, lau joera nagusi antzeman ditugula esan liteke. Lehenik eta behin, jasotako ipuinetako emaitzak erreferentziazko datuen antzekoak direla esan dezakegu, bai TA kopuruan, bai OTA delakoen maiztasunean, bai hizkuntza-talde ezberdinen joeretan, bai TA mota ezberdinen maiztasun hurrenkeran, etab. Hala ere, ñabardura batzuk egin beharra dago alderaketa hauetan. Hasteko, tesi honetako H1 euskara taldean ikasleek TA gehiago erabiltzen dituzte batez beste. Bestalde, H1 gaztelania taldean TAen kopuruan eta aberastasunean datuak murrizagoak dira gure laginean. Bukatzeko, OTAen nagusitasuna erabatekoa da H1 beste hizkuntzak taldearen kasuan. Emaitza hau Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak (2016b) aurkitu zutenaren kontra ageri da, profil bereko ikasleekin egindako ikerketa horretan OTAen pisua txikiagoa baitzen.

Bigarrenik, eta gure emaitzetan soilik oinarrituz, ikus daiteke, zailtasunak zailtasun, aztertutako ikasle gehienek testu barneko edukien konexioa ipuinaren generoaren arabera egitea lortzen dutela. Horren harira, ikasleek eginkizuna burutzeko ardua beregain hartzen dutela egiaztatu dugu. Halaber, partekatu ditugun adibideetan, hiru taldeetako ikasleek TAak funtzio ezberdinetarako erabiltzen dituztela aurkitu dugu, izan edukiak antolatze eta izan narrazioaren garapena ahalbidetzeko, hori guztia testu generoaren barruan (oro har) espero diren markak erabiliz. Egia da, baita ere, joskerari erreparatuta marka ezegoki, espero ez litezkeen edo gaztelarazkoak ere ageri direla, baina ez beti okerrak.

Hirugarrenik, 36 ikasleen TA errepertorioa zabala eta aberatsa da, eta horren erakusgarri da goiko taula horietan zerrendatu ditugun lokailu ezberdinen aniztasuna. Jakina, errepertorio hori TA mota batzuetan ikus dezakegu modu argiagoan, esaterako, denborazkoetan eta lekuko-denborazkoetan. Edonola ere, TA mota ezberdinak elkarreraginean azaltzen dira testu askotan. Azterketa aberasteko, adibide batzuk gehitu ditugu azpiatal honetan, ikasleen lorpenen erakusgarri. Jaso diren testu antolatzaile guztietatik, 17 dira hiru taldeetan amankomunean erabiltzen direnak eta datu horrek errepertorio zabal hori zeinen banatua dagoen deskribatzen du.

7.5 AUTO-ZUZENKETAK

Auto-zuzenketak norbere kontaketa pasarte bat hasi eta esaldi edo hitz bera moldatzeko berbazko ekintzak dira. Adierazle hau aztertuz, ikasleen kontzientzia metalinguistikoa arakatu nahi da, auto-zuzenketek euskara jabekuntza prozesuaren inguruko informazioa eskaini baitezakete. Hau honela, ikasleen kontaketa egindako auto-zuzenketak

identifikatu ditugu, izan hitzak, esaldiak edo segmentu luzeagoak. Auto-zuzenketak identifikatzerako orduan, Manterola, Almgren eta Idiazabalek proposatutako irizpide bat (2012) izan dugu kontuan. Egile hauen esanetan, auto-zuzenketek bi helburu izan ditzakete: alde batetik, kontaktan egindako akatsa zuzentzea eta, bestetik, ekoizitakoa hobetzeko saiakera egitea. Bietako helburuak dituzten auto-zuzenketak jaso dira, beraz. Ikus ditzagun aztertutako corpusetik jasotako bi adibide, auto-zuzenketa mota horiek nolakoak diren ikusteko.

(50)-n ‘bidean’ eta ‘bidetik’ egokiak dira, baina bigarren aukerak Mattin Zakuren ibilbidean aurkitu izana edo besterik gabe zuzenagotzat jotzen duelako agian, ikasleak auto-zuzenketa hori egiten du:

(50)

Iex2.3 eta hurrengo egunean (orri aldaketa) a e: **bidean bidetik** aurkitu zen azeri batekin.

Beheko (51)-n, aldiz, ikasle honek hainbat auto-zuzenketa egiten ditu ‘joan ahal’ aditzarekin. Lehenengo kasuan ondo esandakoa gaizki zuzentzen du, eta bigarren pasartean, berriz, ondo zuzentzen du lehenago gaizki esandakoa. Horretaz gain, “kaletik joan zen” beharrean “joan zen bidetik” aproposagoa dela deritzo ikasleak:

(51)

Igα2.15 bazen behin e: ume bat e: Matxi:n Ze Matx Matxin Za-kua deitzen zen eta: e:: bizi zen bere amarekin oso pobreak ziren eta egun batean **esan zion aha:-l bazen ahal bazuen joan e::** (.) erregearen gaztelura dirua eskatzeko eta ama esan zion (.) baietz.

[...]

Igα2.15 e: bes m: joan zen **ka bidetik** eta e topo egin zuen azeriarekin eta galdetu zion e: nora doa eta esan zion e:: (.) ff erregearen gaztelura e:: et e eta: galdetu zion **ahal dut ahal du ahal naiz** joan zurekin? eta es eta: zakuan sartu zion.

Ipuin azterketaren metodologia kapituluan (6. kapitulua) azaldu bezala, auto-zuzenketen azterketa hiru kategoriei begira egin da, eduki tematikoa, lexikoa eta morfosintaxia, beti ere ikasleen profil ezberdinei erreparatuz. Auto-zuzenketen azterketa azaltzen hasi aurretik mota bakoitzaren adibide bana emango da, testuinguratzeko.

Lehenik eta behin, eduki tematikoarekin lotutako auto-zuzenketa adibide bat gehitu dugu (52)-n, non ikasleak kontatutako pasarte bat zuzentzen duen. Zehazki, pertsonaiak burutzen duen ekintza motarekin nahastuta, ekintza zuzena adierazten du autozuzenketa

bidez. Kasu honetan, esan aditza ekarri du, pertsonaiek behin eta berriz hartzen dutelako hitza ipuinean zehar, baina hurrengo ekintzan esan baino *egin* egiten da eta, hortik nahasketa, pertsonaia nagusiak aurkitzen duen beste pertsonaia erreka izanda, errekek ez duelako hitz egiterik:

(52)

Ixo1.1 e:: Matin Zaku erreka erreka batekin topatu zuen eta oso handia eta zabala zen. **orduan esan zuen.** e:: **orduan erreka e:: e: zakuan jarri zuen.** (azken esaldian besoarekin laguntzen zuzenketa adierazteko).

Ixo1.1 orduan e: e: atea jo-n zuen. *me he pasado una página?* vale.

Bigarrenik, alor lexikoarekin lotutako auto-zuzenketetan hitz egokiaren bila egindako moldaketak partekatuko ditugu. Hurrengo (53) adibidean ikasleak “erregeak esan zion” baino “erregeak galdetu zion” erabili nahi izan du, eta horrek erakusten du ikaslearen borondatea *esan* aditzaren bariazio esanguratsu bat erabiltzea (galdetu, erantzun eta esan) eta ekoiztera zihoana hobetzea dela:

(53)

Iea2.8 erregeak e: m ikusita **es e galdetu** zion. zertara etorri zara eta eta: Matxin Zakuk **esan** zion dirua eskatzera etorri naiz orduan erregeak **erantzun** zion

Beheko adibidean, (54)-n, kontalariak “topatu zen” eta “topo egin zuen” formen artean zalantza du eta azkenerako “topa egin zen” ekoizten du, zuzena ez den adierazpidea izan arren. Beraz, kontuan izatekoa da auto-zuzenketa agertzeak ez duela beti esan nahi zuzena den forma agertzen denik prozesuaren emaitza bezala:

(54)

Iea2.14 gero bidetik e:: otso batekin **topatu: topa egin zen** eta: ba sartu zen bere: zakuan.

Hauek honela, beheko taulan gehitu ditugu auto-zuzenketen datuak, bertan batez besteko orokorrak, motaka ageri diren aldeak eta taldeka ageri diren kopuru ezberdintasunak adieraziz.

	H1 euskara	H1 gaztelania	H1 beste hizkuntzak	Batez bestekoa
Eduki tematikoa	2,61	1,71	1,00	1,97
Lexikoa	1,89	1,00	1,40	1,58
Morfosintaxia	4,22	3,86	5,80	4,78
Auto-zuzenketak guztira	8,72	6,57	8,20	8,33

26. taula: ipuin kontaketa bakoitzean egindako auto-zuzenketa kopuruak bataz beste, taldeka eta motaka.

Hain justu, 8,33 auto-zuzenketa jaso dira ipuin bakoitzeko (8,33 a-z/i). Datu horiek taldeka aztertuz gero, H1 euskara taldeko ikasleek egiten dituzte auto-zuzenketa gehien (8,72 a-z/i), ondoren H1 beste hizkuntzak (8,20 a-z/i) eta amaitzeko H1 gaztelania, urrutiago (6,57 a-z/i). Aipatu diren 8,33 a-z/i batez besteko datu horiek direla eta, horietatik 4,78k morfosintaxiarekin dute lotura, 1,97 eduki tematikoarekin eta 1,58 lexikoarekin. Halaber, maiztasun-hurrenkera hori jarraitzen dute H1 euskara eta H1 gaztelania ikasleek eta ez, ordea, H1 beste hizkuntzak. Azken hauen kasuan, autozuzenketen gehiengo argiak morfosintaxiarekin du zerikusia, gero lexikoak, eta bukatzeko, eduki tematikoak.

Edonola ere, esana dugu 8,33 auto-zuzenketa egin dituztela ipuin bakoitzeko eta datu hori bera adierazgarria da bere horretan. Izan ere, Manterola, Almgren eta Idiazabalen lanean (2012) aztergai hau jorratu zen, baina jasotako auto-zuzenketa kopurua oso baxua izan zenez ez zuten kuantitatiboki aztertu (Almgren, k.p.). Gure kasuan, kopuru nabarmena aurkitu dugu eta, ikasketa prozesuaren adierazle baliagarritzat ditugunez (Europako Kontseilua, 2005), aztergai gisa finkatu dugu eremu hau, ikasleen profil eta ikas-prozesu eta baldintzak hobeto ulertzen lagunduko digutelakoan. Nolanahi ere, Manterola, Almgren eta Idiazabalen erreferentzia horretako haurren adina ezberdina zen (5 eta 8 urteko haurrak ziren), eta atal teorikoan metaezagutza adinarekin gehitzen dela azaldu da.

Azpiatal honen hasieran gehitu dugun moduan, auto-zuzenketa ohikoenak morfosintaxiarekin lotutakoak izan ziren eta hauekin hasiko gara azterketaren emaitzetan sakontzen. Taulan irakurtzen den bezala, morfosintaxiaren lotutako batez besteko 4,78 autozuzenketa aurkitu ditugu. Katetoria honen barruan morfosintaxiaren autozuzenketen alderdi desberdinak aurkitu ditugu, hau da, aditz formen eraikuntzan egindako saiakerak, menpeko esaldiak ekiditea, hitz ordena moldatzea eta izen deklinabidearekin asmatzea. Hurrengo lerroetan joango gara azpi-mota horietako bakoitza ikasleek nola burutu duten azaltzen, joera ezberdinak deskribatuz.

Morfosintaxiaren inguruko auto-zuzenketa, aditz formen eraikuntza da autozuzenketa eragile nagusia. Zehatzago esanda, aditz formaren erabilera zuzena, aditz denbora, aspektua eta subjektuarekiko eta objektuarekin komunztadura mailan gertatzen dira autozuzenketa gehienak. Hiru taldeetan maiztasun oso altuan jaso ditugu maila honetan egindako auto-zuzenketa (36tik 35 ikaslek, hain zuzen ere) eta proportzioan H1 euskara eta H1 gaztelania taldeetako ikasleen artean agertu dira gehiago.

Aditzaren, subjektuaren, objektu zuzenaren eta zeharkako objektuaren arteko komunztadura nahiko ezaugarri bereizgarria da euskal aditz sisteman eta mota honetako auto-zuzenketak izan dira kopuruz maizen agertu direnak. Kasu honetan, hiru taldeetan proportzio berean egin dituztela esan genezake, hiruetan ikasleen % 70ek egin baitu horrelako auto-zuzenketaren bat.

Beheko (55) kasuan, ikaslea ipuineko pertsonaiak diren morroien ekintza segida kontatzen ari da. ‘Morroiak’ singular bezala hartzen du hasieran, baina gero plural bezala irudikatzen du eta aditza aldatzen du pluralera:

(55)

Ieα1.2 e: ba: morroiak e: ba: oilategira e: ba: irtetzean esan **zuen**
esan **zuten**.

Halaber, aditz-subjektu komunztaduraren inguruko autozuzenketaren beste adibide interesgarri bat (56)-n partekatzen da. Ikasle honek Mattin Zaku eta bere amak ez dutela bizitzan zailtasun gehiagorik izango ez dutela adierazi nahi du. Kontalaria esaldia eraikitzen hasten da, baina aditz esamolde okerraz jabetu eta modu aproposago eta zuzenagoa aurkitzen du ipuinari amaiera emateko ("ez ziren berriro ba pobreak izan"):

(56)

Igα2.12 eta gero ba berriro (.) e:: joan zen: e:: etxera eta bere: eta::
e:: Matxin Zakuk esan zion bere amari begira begira ama! diru
dirua ekarri dut! eta ba: hortik aurrera **ez zituzten e:: dirua**
berriro ez ziren berriro ba pobreak izan.

Lehenago ere azaldu bezala, izen deklinabidearen auto-zuzenketak ere sarritan ageri dira lan honetan eta azpiatal honetan agertutako beste joera bat da. Zehatzago esanda, 36 ikasletatik 20k (ikasleen erdiak baino gehiagok) egiten ditu era honetako auto-zuzenketak eta ohikoagoak dira H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleengan. Autozuzenketa gehien H1 euskara taldekoek egiten duten arren, mota honetakoak ohikoagoak dira etxetik H1 ez daukaten ikasleengan. Jarraian, alor honetan aurkitu dugun adibide pare bat ekarri dugu. Hurrengo kasuan ikusi ahal den bezala, H1 euskara duen ikasle honek ere bi saiakera behar ditu izen-deklinabidearen forma zuzena aurkitzeko (57)-n. Auto-zuzenketa hau ohikoa da ahozkoan, jakina:

(57)

Iex2.5 bazen behin Ma-txin Zaku eta bere ama etxe pobre batean bizi zirela eta:: Matxin Zakuk esan zion bere amari ama ama! e: e: **erregeak erregearen** gaztelura joan ahal naiz? han dirua daukate eta esan zuen amak bai joan zaitez.

Horretaz gain, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasle honek ere antzeko auto-zuzenketa bat egiten du, “bidean azeri batekin aurkitu zen” esateko bi saiakera behar dituelako. “Norekin” marka ondo esaten du auto-zuzenketari esker, ez, ordea, aditzaren forma (‘zuen’, ‘zen’ beharrean). Hemen auto-zuzenketa gaztelaniazko ‘o sea’ baten laguntzarekin egiten du (esapide edo marka hau gehiagotan erabiltzen da):

(58)

Ixo1.1 orduan bidean aurkitu zuen: **azeri batera** o sea: e:: **batekin** eta esan zuen.

Bestalde, aditzaren aspektua zuzentzea ere maiz (36tik 15etan) agertu den kasua da auto-zuzenketen azterketan, behin akatsaz edo gabeziaz jabetuta. Hurrena gehitu dugun (59) adibidean, erregeak protagonista den umeari dirua ematea nola uko egiten dion adierazterakoan, hirugarren saiakeran aditz-aspektu egokia aurkitzen du ikasleak ("ez diegu ematen dirua alferrei"):

(59)

Iex1.2 eta e: eta orduan erregearengana eraman zuten e:: Matxin Zaku esan zion erregeari errege erre-ge! ahal didazu diru pixka bat eman? eta erregeak esan zion guk hemen **ez diegu eman** ez diegu **emango ematen** dirua alferrei.

Halaber, hitz-ordenaren erabilera okerrak eta haietaz jabetuta berehala zuzentzeko ahaleginak ere jaso ditugu corpusean, hain justu, jasotako 36 ipuinetatik 10etan (hiru taldeetakoak eta proportzio bertsuan). Jarraian, ikasle honen adibide bat partekatzen dugu (60) adibidean:

(60)

Igα1.1 eta esan zuen kaixo! diru pixka bat **etorri e brr eskatzera etorri naiz!** eta: ezer ez. e ez ez zion erantzun. [...]

Goiko (60) adibidean zer-zertara-aditza hurrenkera ematen ditu azkenerako, eta beheko (61) adibidean, aldiz, modalizazioa indartzeko ahaleginak (erregearen beldurra azpimarratzea) egiten dira forma aproposaren bila:

(61)

Igβ2 eta: orduan erregea beldurtuta ya **ze e-zegoen ya beldurtuta eta: esan zuen e Martin Zaku! Zer nahi duzu?** eta e-san zuen e: (2) e e nire boltsa bete diruarekin! eta orduan e-man zion e:: dirua eta bueltatu zen etxera:

Beheko (62) adibidearekin amaituko dugu morfosintaxiaren inguruko adibideekin. Bertan, ipuinetan zehar maiz agertzen diren bi kasu ikusi daitezke: alde batetik, aditzaren jokia zuzentzea (“egin zuen” eta “egin zuena da”), eta bestetik, kasu atzizkiak ere autozuzenduak ageri dira (“erregearen”, “erregeari” eta “erregearengana”). Halaber, “ikusten eta ibai bat ikusi zuen” pasartean ere egon daiteke aditz formaren auto-zuzenketa moduko bat:

(62)

Iex1.3 eta ia ia ia gaztelua::n:(.)**ikusten ikusten** eta (.) ibai bat em: **ikus**i zuen baina nola: oso luzea eta: m::

Laguntzailea handia

Iex1.3 handia zen ez du:: ez du: e: pentsa zuen e: nola egingo dut? eta: **egin zuen** eta **egin zuena** da: ba: pzt poltsan sartu ibai (.) (orri aldaketa) ibai guztia.

[...]

Iex1.3 eta:: bueno egin zuen bueno (eskuarekin egiteko prestatuz) tok tok! Mattin zaku naiz! **dirua-rengana** erregea:: bueno **erregearengana:** etorri naiz ez dute:: e:: kasurik egin eta esaten du tok tok! (mahaiaren aurka joz eta barrezka) e:: **erregearen-erregea-ri** dirua eska-tzen ari naiz.

Adibide honetan ere aurrera nahiz atzera begirako zuzenketak ditugu. Izan ere, akats bat zuzendu da, alde batetik, “diruarengan” vs “erregearengana”, eta bestetik, zuzena izan daitekeen esapide bat are modu egokiagoan esan nahian jardun du ikasleak (“egin zuena da”).

Lexikoarekin lotutako auto-zuzenketak aurkeztera pasatuko gara orain. Esan behar da jasotako datuek erakusten dutela lexikoan oinarritutako autozuzenketak ez direla hain arruntak, izaera horretako autozuzenketen maiztasuna txikiagoa baita morfosintaxiarekin

alderatuz. Izan ere, 36 ikasleetatik 22k egin dute lexiko mailako auto-zuzenketaren bat gutxienez.

Edonola ere, lexikorekin lotutako ohiko auto-zuzenketa mota bat izan lexiko espezifikokoaren faltan hitz egokia bilatzearena. Talde guztietako 22 ikasle(e)k egin dute gisa honetako auto-zuzenketa bat. Narraziorako hitz aproposa aurkitzeko auto-zuzenketak egitea, esan bezala, auto-zuzenketa lexikoetako adibide errepikatuen da. Hala ere, hiru taldeetan ez da berdina agertzen, H1 euskarako ikasleen % 70ek egin baitu horrelako auto-zuzenketaren bat eta beste bi taldeetan, berriz, ehuneko % 50ekoa da.

Jarraian tankera hauetako auto-zuzenketa adibide batzuk ekarriko ditugu hona. (63) adibidean, H1 euskara duen Ieα2.5 umeak Mattin Zaku eta bere ama aberatsak direla eta bizitza ona dutela adierazi nahi du. Hala ere, ‘aberatsa’ izenondoa ez zaio kontaketa unean bururatzen eta aberatsa izateak edo dirua edukitzeak dakartzan onurei buruzko hainbat informazio ematen du. Saiakera batzuen ondoren "ondo pasatzen dute bizitza" esaten amaitzen du, aurreko esapideak ere zuzenak ziren arren. Horretaz gain, aipagarria da auto-zuzenketa honetan ere ikasleak “o sea” erabiltzen duela birformulazioa egiteko. Adibide honek ongi adierazten du profila euskaldunekoak izan arren, ikasleentzat euskara testuinguruan presente ez egoteak ekartzen dizkien lexiko gabeziak, baina era berean, baliabideak bilatzen dituztela ere agerian geratzen da, nahi duten hori adieraztea lortze aldera:

(63)

Ieα2.5 eta: etxera iristen denean amari kontaktzen dio eta den eta:
azkenean e: pobreak (.) izan ordez e:: goserik gabe:
pasatzen dute gosea **o sea** jaten dute eta ondo pasatzen dute
bizitza.

Lexikoarekin lotutako auto-zuzenketekin amaitzeko, talde bakoitzean behin jaso dugun auto-zuzenketa mota bat azalduko dugu. Ikasleak ibaiaren ezaugarriak deskribatzerakoan, modalizazioarekin (“luzea eta handia”, hots, zeharkatzeko zailtasuna adierazi nahi du) zerikusia duen auto-zuzenketa egiten du ondorengo adibidean, kontaketa indartu eta hobetzeko:

(64)

Ieα2.1 Mattin Zaku (.) e:: ba topat topo egin zuen ibai handi batekin
ibai luze eta handi batekin.

Hirugarrenik, auto-zuzenketa adibideetatik kopuru gutxien izan dituen da eduki tematikoarekin lotutakoena, 26. taulan ikusi daitekeen moduan. 20 ikaslek egiten dituzte gisa honetako auto-zuzenketak eta ikasle horiek egiten dituzten gisa honetako auto-zuzenketa

kopurua altua denez, auto-zuzenketa tematikoen batez besteko altua ageri da (lexikoaren batez bestekoaren gainetik). Hiru taldeen arteko datuen banaketari dagokionez, H1 euskararen gisa honetako auto-zuzenketak egin dituzte ikasleen erdiak baino gehiagok eta H1 gaztelanian eta H1 beste hizkuntzan ere ikasleen erdiak inguruk egiten du moldaketa mota hau.

Auto-zuzenketa tematikoetako mota ezberdinak azaltzen hasteko, kontaketa sekuentzia oker bat gehitu ondoren egindako auto-zuzenketak izan da kasurik arruntena. Hain justu, horrelako adibide bat ikus daiteke ondoko pasartearen (65). Ikaslea Mattin Zaku dirua eskatzera doala esanez hasten da pasartearen, baina akatsaz ohartu eta erregearen galdera “Ze egiten duzu hemen Mattin Zaku?” sartzen du bigarren saiakeran:

(65)

Iex1.3 **eta esan zue::n. dirua ze egiten duzu hemen Mattin Zaku** e:m dirua eskatzera etorri naiz guk bakarrik ematen die-gu dirua e: lan e:: egiten duenari! ez pobretsu-ena-ri.

Gainera, ikasle batzuek, testu generoaren ezaugarrietara hurbiltzeko ahaleaginean edo ipuinaren efektu pragmatiko bat lortzeko, autozuzenketen bidez aberasten dute kontaketa. Hau da, esaldi bat bukatzen dute, baina bigarren saiakeran kontaketa elementu bereizgarriaren bat gehitzen diote (adib. indargarriak). Behean gehitu dugun (66) adibideko kontalariak, "zaku dena betetzea" autozuzenketa indargarriarekin, Mattin Zakurentzat diru guztia eskuratzea lorpen handia litzatekeela azpimarratu nahi du, are gehiago horrelako zaku magiko batetan. Mota honetako zuzenketak oso interesgarriak dira eta nabarmentzekoak, ekintza komunikatiboaren zentzua indartzeko ariketa izan daitekeelako:

(66)

Ixβ7 **eta m: Matxin Zaku-a eskatu zion berriro e: pst dirua ematea eta erregea esan zion zenbat diru nahi zu-en eta Ma-txin zaku e: esan zion e:: **zakua betetzea** (1) o sea **zaku dena betetzea**.**

Maiztasun baxuagoarekin agertu den azken auto-zuzenketa kasu bat azalduko dugu ondoren, hots, ipuina amaitzeko formula zuzentzen du ('hala bazan edo ez bazan') H1 euskara duen ikasle honek:

(67)

Iex2.8 **eta hala bazan edo ez plazan eta hala bazan edo ez bazan** sar dadila kalabazan eta atera dadila e:m Matxin Zakuren (.) zakuan.

Azpiatal honetan, ikasleek egindako auto-zuzenketak izan ditugu hizpide. Maila tematikoan eta lexikoan, baina bereziki morfosintaxian euskararen jabekuntza prozesuan adierazle baliagarria izan daitekeela erakutsi digu azterketa honek, jaso diren adibide ugari eta anitzen argitara. Ikerketa honetako dispositiboak ere adierazle horiek indartzen dituela uste dugu, ahoz gorako bat-bateko ipuin kontaketa eskerrak umeen ekoizpenak kitzikatzen direlako, euren gaitasunak frogan jarriz eta didaktikarako baliabide bezala funtzionatuz.

Emaitzen inplikazio didaktikoak aipatzeko, bi dira azpimarratu nahiko genituzkeen ideiak. Lehenik eta behin, morfosintaxi mailan ageri da ikasle hauen gaur egungo ikaskuntza prozesuaren erronka nagusia, partekatutako adibideetan kontzientzia metalinguistikoaren aurrerapausoak ageri diren arren. Berdina gertatzen da, era berean, lexikoarekin: laguntza-eskaeretan arrazoi nagusia izateaz gain, auto-zuzenketetan ere maiz jaso dugun elementua da. Bigarrenik, eta metaezagutza horrekin lotuta, ikasle askok eta askok dituzten zalantzak auto-zuzenketen bidez modu arrakastatsuan argitzeko balio dutela egiaztatu dugu, bai lexiko mailan eta baita morfosintaxi mailan ere. Horrek esan nahi du ikasle hauen euskararen jabekuntza prozesuan aurreratzen ari direla.

Hau horrela, helburu ezberdinekin egiten diren auto-zuzenketa moten bereizketa pertinentea eta baliagarria egin zaigu ikasle hauen testuen izaera ulertzeko: akatsaren erreparazioa egiteko eta akatsa saihesteko auto-zuzenketei buruz ari gara. Manterola, Almgren eta Idiazabal (2012) autoreekin bat eginez, uste dugu auto-zuzenketek ez dutela akatsen zuzenketarekin lotuta egon behar soilik, baizik eta lehen saiakeran egoki esandakoa hobetzeko ere balio dutela, kontaketa aberasteko.

Autozuzenketen azterketak akatsak aztertzeak baino informazio eraginkorragoa eskaintzen duela erakutsi dela esan liteke. Izan ere, ahozko hizkuntza gaitasunen ikaste prozesua *in situ* ulertzeko baliabide interesgarria da eta hizkuntza jabekuntza prozesuak gidatzeko gako baliagarriak eman ditzake.

Bukatzeko, eta auto-zuzenketak taldeka aztertuz gero, beste azpiataletan jaso duguna gertatzen da hemen ere: hiru taldeetan jasotzen dira mota guztietako auto-zuzenketak, baina H1 euskara taldekoek maiztasun (auto-zuzenketa kopuru aldetik), aniztasun (auto-zuzentzen den elementu kopurua) eta arrakasta (ondo egindako auto-zuzenketak) gehiagorekin egiten dituzte. Beste bi taldeak, berriz, eta ñabardurak ñabardura, maila bertsuari ageri dira auto-zuzenketei dagokienez.

7.6 IPUIN AZTERKETAREN ONDORIOAK

3.4. azpiatalean eta 6. kapituluan aurkeztu dugun lanerako metodologia, ahozko hizkuntza gaitasunak ezagutzeko ipuinen birkontakteta erabiltzea, alegia, oso baliabide emankorra izan dela baieztatu dezakegu. 7. kapitulu honetan jasotako datuekin ekoizpenen azterketa xehea egiten ahalegindu gara, kuantitatiboki, erreferentziazko ikerketekin parekatu ahal izateko, eta kualitatiboki, gure emaitzekin ikaste prozesuaren lorpenak eta era berean, testuinguru honetan irakaskuntzarako erronkak izan litezkeenak hobeto ezagutu ahal izateko. Esan bezala, ez ditugu ipuin kontaktetaren ezaugarri guztiak aztertu, gehien bat beste ikerketetan erabilitako aztergaiak erabili baititugu. Hala ere, lan honen mugez jabetzen garen arren, uste dugu nahiko emaitza esanguratsuak jaso eta erakutsi ahal izan direla aztertutakoak bezalako eskoletan gertatzen den euskararen ikaskuntza modu zehatzagoan ezagutu ahal izateko.

Ipuinen azterketaren atalari amaiera emateko, jorratu ditugun bost aztergaietan jasotako datuetatik abiatuta ipuin kontaktetako emaitzen ondorioak emango ditugu ondorengo lerroetan, hipotesi eta aurreikuspen bakoitza baieztatu edo ezeztatu den adieraziz.

Hipotesi orokorra: ikasleen euskarazko ahozko oinarrizko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.

Ipuinen azterketan jasotakoarekin hipotesi orokor hau bete den ala ez esan beharko bagenu, erantzuna baiezkoa litzateke. Xehetasunetan gehiegi sartu gabe, hipotesi hori baieztatu genezake aztertu ditugun 36 kontaktetak euskara hutsean izan direlako oro har, hots, 36 ikasle horiek euskarazko narrazioak egiteko gai izan direlako. Eskolari esker dute askok euskararekin kontaktua, ia kontaktu bakarra ere badena beraien egunerokoan kasu askotan, eta eskolako-hizkuntza izatearekin bakarrik nahikoa da eskatutako eginkizuna burutzeko adina gaitasun eskuratzeko. Jarritako adibideetan irakurlea ohartuko zenez, kontaktetak euskaraz badira ere pasarte horietan akatsak daude. Akatsekin batera hizkuntzaren metaezagutza praktikoa, alegia, akatsak zuzentzeko gaitasun handia erakusten duten hainbat eta hainbat auto-zuzenketa ere jaso ditugu.

Horregatik guztiarengatik, zuhurtziaz aztertzen ditugu datu hauek. Izan ere, kontuan hartu behar da ikasle hauentzat, baita etxean euskara jasotzen dutenentzat ere, euskarak bigarren hizkuntza baten izaera duela. Alegia, H2 hizkuntza gutxituak erabilera murriztua du eta eguneroko komunikazio-egoerek eredu nahiko gutxi eskaintzen dizkiete ikasleei,

hizkuntza hegemonikoekin konparatuz gero. Ondorioz, eskolak oso aintzat izan beharko luke euskarak H2 tratamendua izan behar duela, profil ezberdinetako ikasleek oso input gutxi jasotzen dutelako hizkuntza honetan eskolatik kanpo, are aztertu diren testuinguru soziolinguistikoetan.

Horrek ez du esan nahi, jakina, guk ezberdindu ditugun hiru ikasle taldeak berdinak direnik eta, esan bezala, hauen profil soziolinguistikoak ere badu bere eragina ikasle bakoitzaren ekoizpenetan. Edonola ere, talde bakoitzaren barruan ezberdintasun handiak daudela gogorarazi behar da, ikasle-talde multzo txikiak izan arren norbanakoen artean ezberdintasun handiak daudelako aztertu diren gaitasunei dagokienez.

Gorago zehaztu bezala, atal honetan lau aurreikuspenek ardaztu dute ipuinen azterketa eta horien arabera azalduko dira aztergai honetako emaitza zehatzagoak:

a) Aztertutako ikasleek ipuinaren kontaketa ekintza burutzeko adinako hizkuntza-maila, hau da, bere kabuz ipuina hasi eta bukatzeko gaitasuna izango dute.

Autonomia narratiboa aztertuz gero, ikasle guztiek dute, gutxienez, autonomia handia deritzona. Beste hitz batzuekin adierazteko, laguntza-eskaera askorik gabe ikasle hauek gai dira ipuina euren kabuz hasi eta bukatzeko. Are, 36 ikasleetatik 25ek erabateko autonomia erakutsi dute, alegia, ez dute laguntza-eskaera bat bera ere egin behar izan kontaketa burutzeko. Horrenbestez, esan liteke ikasleek eginkizun komunikatiboari eusteko gaitasuna dutela.

Laguntza-eskaera gehienek lexikoarekin dute zerikusia eta gehienetan “nola esaten da -gaztelaniazko hitza-?” izaten da erabilitako formula errepikatuen behar duten hitza eskuratzeko. Honek nabarmentzen du zenbateraino den gaztelania erreferentzia hizkuntza nagusia, eta euskaraz eskolatuak izan arren, gaztelania dela hizkuntza hegemonikoa euren giroan. Batetik, ‘morroia’, ‘lastoa’ eta eguneroko bizimoduan ohikoak ez diren zenbait hitzekin zailtasuna izatea ulergarria izan daiteke, hiriko erreferentzia kultural arruntetatik urrun daudenez, baina bestetik, azaldu dira zenbaitetan hitz arruntagoen gabeziak,; kontuan izateko eta sakontzeko moduko gaia iruditzen zaigu. Gainontzeko laguntza-eskaerek gramatika araeekin dute lotura eta kontuan izan behar da, euskara H2 den heinean (eta euskararen ahuleziaz ohartzen direnez), kontzientzia metalinguistikoa erakusten eta bere ikaste prozesuan jarrera aktiboa dutela, alegia, galdetu egiten dutela.

Jasotako laguntza eskaerek ikasleen euskarazko gaitasuna ezagutzeko informazio baliagarria eskaini dute. Jasotako datuek ipuinak kontatzeko ahalmena dutela erakusten dute, euren egunerokoan ohikoa ez den praktika linguistiko bat burutzea eskatu zaien arren. Laguntza eskaera urriak egin badituzte ere, ikasle horien ikaskuntza prozesuan dauden erronka eta zailtasunak identifikatu ahal izan dira eta gako horiek etorkizunera begirako eskuhartze batera bideratu daitezke. Euskararen H2 izaerak ikasle guztientzat lexikoa eta gramatika eskuratzeko zailtasunak dakartza, baina baita zuzentzeko aukerak, eginkizunaren interesa piztu eta jarraipena egitekoa ere, ikaskuntza prozesua zaintzen den heinean.

b) erreferentziak ditugun adierazleei dagokionez (hitz kopurua eta iraupena, autonomia narratiboa, testuaren plangintza eta testu antolatzaileen erabilera), gure emaitzak bat etorriko dira euskara H1 eta H2 bezala aztertu duten aurreko ikerketekin. Horrenbestez, testuinguru soziolinguistiko eta eskola-komunitate ezberdin batean hizkuntza gaitasun bertsuak lortzen direla ikusi daiteke.

Aztertutako ipuinetako iraupen eta hitz kopuruei dagokien emaitzen argitara, balio altuagoak jaso dira tesi honetako ikasleen ekoizpenetan. Hala ere, gogora dezagun kopuru handiago batek ez duela derrigorrez kalitatea adierazten (ez luzeran, ez hitz kopuruan), baina konparaziorako erreferentzia bezala bere balioa dute.

Beste aztergaietan ere, hau da, autonomian, makroegituran eta testu-antolatzaileen erabileran, garapen tipikoa erakusten dute tesi honetan aztertutako hurrek hurrek. Beste era batera esanda, aztertu diren emaitzetan ez da konparagarri ditugun lanetako datuekiko alde nabarmenik ageri, ez behintzat orokortzeko modukoak. Hots, datu jakin batzuetan ezberdintasunak aurkitu dira tesi honetako eta Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan edota Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagaren emaitzak alderatuz gero, baina ez dago tipikoa ez den bestelako joera argirik identifikatzerik.

Testuaren plangintzari dagokionez, ikasleen narrazioetan ipuinetako makro-egitura osatzen dela baieztatu dugu, oro har. Hau da, ikasleek ipuinaren hasiera, garapena eta amaiera ezagutu eta kontatzen dute, haien azpi-osagai diren atalekin. Hala ere, ipuinaren hasiera eta (bereziki) amaiera, kontaketa ekintzaren markatzaileak edo esapideak erabiltzeko zailtasunak ageri dira kontaketa batzuen kasuan: izan formula horiek ez direlako ekoizten, edo izan generoa ezaugarritzen duten markatzaile edo formula ohikoak (batik bat ‘bazen behin’ eta ‘hala bazan edo ez bazan’) ondo ezagutzen ez direlako. Uste dugu ‘Bazen behin’ bezalako

markak uste baino gutxiagotan baliatu izanak badituela inplikazio pedagogikoak, kontuan izanda ipuin kontaketa diskurtsiboki ezaugarritzeko duten indarra eta balioa.

Halaber, eta testu antolatzaileei dagokionez, aipatu beharreko emaitzetako bat ikasleen erreperitorio zabala da. Mattin Zaku ipuinean zehar askotariko testu antolatzaileak erabiltzeko aukera dago eta guk jasotako 36 ekoizpenetan 93 testu antolatzaile ezberdin identifikatu dira, bost mota ezberdinetan sailkatuak. Testu antolatzaileen emaitza orokorrak, bestalde, antzekoak dira aurretik egin diren ikerketek erakutsitako datuekin alderatuta, bai batez besteko erabilera datuak, baita hizkuntza-taldeka emandako datuak ere. Hala ere, testu antolatzaileen azterketan beste aztergaietan baino argiago gelditu da H1 euskara eta beste bi taldeen arteko ezberdintasuna. Izan ere, H1 euskara taldeak, testu antolatzaileen erreperitorio zabalagoa izateaz gain, testu antolatzaile ezberdinen erabilera banatuago edo orekatuagoa egiten du. Edo beste era batera esanda, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleek orotariko testu antolatzaileen erabilera handiagoa dute, baita erreferentziatzko beste lanekin alderatuta ere.

Edonola ere, esan liteke eskola hauetako ikasleek, ezaugarri eta baldintzak nahiko ezberdinak dituzten arren, Euskal Herriko beste testuinguru batzuetako ikasleen pareko narratioak egiteko gai direla. Egia da hainbat adierazletan tesi honetako emaitzak erreferentziatzko lanetako datuak baino okerragoak direla, esaterako, H1 beste hizkuntzak taldeko testu antolatzaileen erabileran, eta beherakada horren atzean dauden arrazoiak identifikatzea komeni da. Hala eta guztiz ere, txanponaren beste aldean, ez da ahaztu behar tesi honetako emaitza batzuk erreferentzietako datu baliokideak baino hobeak direla, adibidez, erabateko autonomia datuak eta H1 euskara taldeko ikasleen testu antolatzaileen erreperitorioa.

c) kontuan hartuz (ele)aniztasun handiko ikasgelak aztertu direla eta ikasle hauek euskararen ikaskuntza prozesu betean daudela, aztertutako kontaketen auto-zuzenketa ugari jasoko dira.

Auto-zuzenketak izan dira ikasleen kontzientzia metalinguistikoa eta euskara ikaste-prozesuaren bilakaera aztertzeko erabilitako azkenengo aldagaia. Ikasleak bere kontaketa akats bat zuzentzeko edo esandakoa hobetzeko momentuan bertan ekoizpena moldatzean kontatu da auto-zuzenketa gisa (Manterola, Almgren eta Idiazabal, 2012). Bada, lan honetan auto-zuzenketa kopuru altuak jaso dira, bai bi eskoletan, bai hiru hizkuntza profiletako taldeetan, bai ipuinaren momentu ezberdinetan, eta baita hizkuntzaren alor ezberdinetan ere. Zehatzago esateko, batez beste ikasle bakoitzak 8,33 auto-zuzenketa egin ditu bere kontaketa

zehir eta auto-zuzenketa horiek ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatze bidean dagoela adierazten dute.

Burutu den azterketan lexikoa, eduki tematikoa eta batez ere, morfosintaxiaren inguruko auto-zuzenketak jaso dira eta ikasleen ikaste prozesuaren inguruko informazio gehiago eskuratu da horrela. Kapitulu teoriko eta metodologikoetan azaldu den moduan, alor morfosintaktikoan egindako auto-zuzenketek jatorri oso ezberdina izan dezakete eta horrela suertatu da corpusean jasotako ipuinetan ere. Baina ezeren gainetik, alor morfosintaktikoan aditz komunztadura eta izen atzizkien berresan edo auto-zuzenketa saiakerak jaso dira batik bat.

Gramatika mailako zuzentasunarekiko arduraren erakusten dute ikasleek, eman zaien ekoizpen testuinguruan ondo irudikatu dutela erakutsiz, komunikazio egoerari erantzuteko konpromezuarekin. Garrantzitsua iruditzen zaigu hori, berez gramatika ariketa bat bezala planteatu gabeko eginkizuna izanik, ariketa isolatuak baino askoz lan aberatsagoa eginarazten dielako ikasleei. Gorago aipatu den bezala, ikasle hauek euskara ikasten ari dira eta gure emaitzek prozesu hori bizia (gertatzen ari dela, alegia) eta egokia (ondo ikasten ari direla) dela erakusten dute.

Autozuzenketa mailako azterketa adierazlea baliagarria izan dela uste dugu, ikasleen euskara jabekuntza-prozesua deskribatzen lagundu duelako. Gure corpusaren kasuan, bi arrazoi egon daitezke orain arte erabilitako metodologian bildutako corpusean baino auto-zuzenketa adibide gehiago jasotzeko: alde batetik, ikasleen adinari dagokionez, tesi honetako laginaren parte diren ikasleak nagusiagoak dira Manterola, Almgren eta Idiazabalek (2012ean) aztertu zutenarekin alderatuta (11 urte eta 5 eta 8 urte, hurrenez hurren); eta, bestetik, tesi honetako ikasgelen eleaniztasuna. Bi elementu hauek kontzientzia metalinguistikoa garatzeko faktoreak direla azpimarratu beharra dago.

Auto-zuzenketa eta laguntza-eskaeretan jasotako emaitzen heterogenotasunaren harira, hainbat dira sortzen zaizkigun galderak. Joskeran, morfologian eta hitzen hurrenkeran zailtasunak dituztela ikusita, adibidez, zergatik ez duten esamoldeei buruz gehiago galdetzen. Bestalde, autozuzenketetan denetarik zuzentzen dutela kontuan hartuta, laguntza-eskaera ia denak lexiko alorrekoak eta batez ere H1 euskara taldekoak izateak zer esan nahi du? Zergatik ez dute H1 gaztelaradunek apenas laguntza-eskaerarik egiten? Ezin dugu erantzun zehatzik eman eta etorkizunean ikertzeko moduko gaia dela deritzogu. Edonola ere, H1 gaztelania eta

H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasleek, neurri txikiago batean bada ere, ahaleginu eta zuzenketak egin egiten dituzte eta ikasteko ardura erakusten dute.

d) konta-gaitasunetan aurkitutako emaitzak ikasle-multzoen arabera aztertuta, H1 euskara taldekoek emaitzak hobekak izango dituzte, atxikimendu eta erabilera handiagoa duten heinean.

Lehenik eta behin, argitu beharra dago ipuinen azterketako laginaren osaketak bi ñabardura dituela: alde batetik, ez duela eskolaren konposaketa jarraitzen (H1 euskara duten ikasleen ehunekoa handiagoa delako gure laginean, eskolarekin alderatuz⁴⁵), eta bestalde, bertako familia euskaldunetako ikasleen multzoa oso heterogeneoa dela (adibidez, euskara H1 taldeko 18tik 5 dira soilik bi gurasoek euskaraz egiten duten familiak). Edonola ere, eginkizuna zaila izan arren, hots, ahoz ipuina jendaurrean kontatzea, ekintzak interesa sortzen du ikasle guztiengan eta ikerketarako ez ezik didaktikarako ere bere balioa agerian uzten duela aipatu nahiko genuke.

Hau esanda, adierazle gehienetan tesian egindako aurreikuspena bete egiten dela baieztatu dezakegu, H1 euskara taldeko ikasleek dituztelako datu hobereenak, ia adierazle guztietan. Hain zuzen ere, hitz kopurua, laguntza eskaeren batez bestekoa, testu antolatzaile-errepertorioa eta auto-zuzenketa aztergaietan etxetik euskaldunak diren ikasleek dituzte emaitza onenak.

Goiko lerroetan maiz agertu da ikasleen aniztasuna, ikasle-taldeen barne-aldakortasuna eta emaitzen irudi poliedrikoa, hizkuntza-taldeen arteko eta talde bakoitzaren kideen arteko alderaketetan ez delako konstanterik aurkitzen. Bada, H1 euskara taldeko ikasleek oso modu nabarmenean betetzen dituzte ezaugarri horiek. Izan ere, kasu batzuetan ikasle batzuen euskara gaitasuna H2 euskarara hurbiltzen da, baina batez besteko eta datu orokorreari begiratuta beste bi hizkuntza taldeek baino emaitza hobekak dituzte adierazle ezberdinetan.

H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeei dagokienez, ezin da baieztapen argirik egin, hau da, ezin da talde bat bestearen gainetik jarri adierazle ezberdinetako emaitzak banan-banan begiraturaz gero. Hizkuntza-jarreraren atalean gertatu bezala, adierazle batzuetan bertako ez-euskaldunek dituzte datu hobekak (laguntza-eskaera kopurua eta testu antolatzaileen

⁴⁵ Gogora dezagun gela hauetako ikasle batzuek, bereziki H1 euskara taldekoak ez direnak, ez dutela ikerketa honetan parte hartu, izan gurasoek nahi ez zutelako, izan eskolatze guztia ez zutelako D ereduan egina (parte hartzeko baldintza ezinbestekoa zen, gutxieneko berdintasunarekin bermatzeko hizkuntza ikaskuntzaren prozesua).

errepertorioa) eta, beste batzuetan, aldiz, atzerritar jatorriko ikasleek (testuaren makro-egitura, auto-zuzenketa ahaleginak eta hitz kopurua). Lerro batzuk gorago azaldu bezala, ikasleen hizkuntza-gaitasunak oso anitzak dira eta ezberdintasun handiak aurkitu dira, kasuak kasu. Horrek banaketa edo sailkapen argirik atera ezin ahal izatea dakar eta testuinguru soziolinguistiko ez-hain-euskaldun batean hizkuntza gaitasuna baldintzatzen duten faktoreen eragina azpimarratzen du.

Laburbilduz, euskara H2 edo H3 bezala duten ikasle hauek gai dira beste testuinguru batzuetako ikasleek egiten eta lortzen duten bera egin eta lortzeko, ikasketa egoera ezberdina den arren. Izan ere, azertu ditugun ikasle hauek hizkuntzaren ikaste prozesu betean daude, baina prozesu hori gizarte-kohesioa helburu duen komunitate anitz batean gauzatzen ari dela da berezitasuna. Ondorioz, komunitate horietako ikasle bakoitzaren ikaste-prozesuak ezberdinu edo aldentu egiten dira hizkuntzaren zeinbait alderdiri erreparatuz gero, eta gure datuetan sumatu den barne-aldakortasun horrek aniztasun hori baieztatzen du.

Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza sistemako Ebaluazio Diagnostikoetan aniztasun handiko eskola-komunitateetako ikasleen euskarazko gaitasuna baxua dela ohartarazten dute hainbat txostenek (ISEI-IVEI, 2021). Datuak datu, emaitza hauetan euskara ikasi eta erabiltzeko testuinguru zailtan ikasleek hizkuntzaren hainbat alorretan lortutakoa egiaztatu da eta diagnostiko horiek osatzeko aurkikuntzak partekatu dira.

Horretaz gain, euskararen didaktikarako ondorio orokor bat ere atera dezakegu atal honetatik. Izan ere, ikasle hauek euskararen ikaskuntzan lortzen dutena identifikatzeaz gain, partekatu diren adibide ezberdinetan zailtasun iturri batzuk ezagutzeko aukera ere izan dugu. Hain justu, lexikoa, aditzen eraikuntza, testu antolatzaileen egokitasuna, testu-genero honen marka espezifikoaren ezagutza eta menpeko esaldien erabilera izan dira sarrien azaldu diren akatsak. Horrenbestez, burutu den ipuin kontaketa azterketa honek euskara ikasten ari diren ikasleek dituzten erronkak zeintzuk diren jakiten lagundu digu, ondoren hizkuntza-elementu hauek eskolan landu eta garatzeko bidean ekarpen bat egin nahian. Lexikoaren adibidea hartuz (laguntza-eskaera eta auto-zuzenketetan maiz atera delako), hura lantzea oso garrantzitsua da, baina nola irakatsi jakitea ere funtsezkoa da. Alegia, irakaskuntzan tradizio handia duten hitz zerrendek edo ariketa isolatuek ezer gutxitarako balio dutela ikusi daiteke. Tesian ondorioztatu den bezala, zentzua duten hizkuntza ekintzetan txertatuta ikas/irakatsi behar dira lexikoa eta gainerako hizkuntza formak, ondoren era egokian eta barneratuan erabiliko badira.

LAUGARREN ATALA: ONDORIOAK

8 TESIAREN ONDORIOAK

Tesiaren helburu nagusiak gogoratu, testuinguru erdaldunetan kokatutako eta aniztasun handia duten D ereduko eskola publikoen indargune eta lorpenak identifikatzen saiatu gara ikerketa honetan, euskararen bizi-indarrerako adierazgarriak diren bi eremutan: hizkuntza-jarrerak eta ahozko hizkuntza gaitasunetan (Grenoble eta Whaley, 2006; Darquennes, 2007; Zarraga eta beste, 2010; Costa, 2014; Austin eta Sallabank, 2014). Bi atal hauek hizkuntza gutxituen biziberritzearen inguruko ikerketa askotan landu izan dira, baina bakoitza bere aldetik; izan ere, batera aztertzea gomendatzen da, egin gutxitan egiten den (Campos, 2018; Cummins, 2021) eta bien arteko elkarreragina ere aspalditik aipatu izan den arren (Lambert, 1969). Tesi honetan biak aztertu dira alor bakoitzaren ohiko metodologiak egokituz, eta helburuei begira ezagutza baliagarriak bildu direlakoan gaude. Bien arteko elkarreragina aztertzeko asmoa izan genuen baina, tesia garatu ahala eta eskola komunitateetako konplexutasuna ezagutuz joan garen heinean, bildutako datuekin ezinezkoa izan da jarreraren eta gaitasunen arteko korrelazio baliagarririk ezartzea.

Tesiaren helburua bi aztergai horietan aniztasun handiko eskola-komunitate batean emaitza onak lortu daitezkeela erakustea da, zailtasunak zailtasun. Horretarako, Gasteizko α eta β gisa izendatu ditugun eskolak aztertu dira unitate bakar gisa: hizkuntza-jarrerak aztertzeko tesi honetarako berariaz sortutako galdetegi batzuk izan dira aukeratutako metodologia, eta ahozko gaitasuna ikertzeko, berriz, ELEBILAB ikerketa taldeak balidatutako ipuin kontaketa bidezko ikerketa-tresna erabili da. Esan gabe doa, egindako azterketak eskola hauek dituzten erronkak ere identifikatzen utzi digula, tartean tartean, azalduko den moduan.

Atal honetako mamiarekin hasteko, azterketa honetako ondorioak bi azpiataletan banatuko ditugu: hipotesiei dagozkien ondorioak, alde batetik, eta aurrera begirako gogoetak, bestetik.

8.1 HIPOTESIEI DAGOZKIEN ONDORIOAK

Euskal Autonomia Erkidegoan haur eta gazteen euskararen ezagutza datuek gorakada nabarmena izan dute azken lau hamarkadetan eta, hein handi batean, hori D ereduak izan duen garapenarengatik izan da. Nolanahi ere, EAEko murgiltze-eredua bidegurutze batean dago eta lortutako emaitzek kezka sortzen dute, bereziki euskaldun gutxi dauden hiri, auzo eta eskola-

komunitateetan maila sozioekonomiko baxuagoetako eta jatorri soziokultural anitzeko ikasle-taldeak nagusi direnean (ISEI-IVEI, 2018). Alde batetik, hezkuntza komunitate horietako jarrerak ezkorrak izaten direla baieztatzen dute hainbat lanek (Fouassier, 2017), eta bestalde, ikaslearen profila baldintzatuta, eskolak berak hiztun euskaldunak gaitzea ere zaila duela erakusten da (ISEI-IVEI, 2018). Zehatzago esanda, hiru datu-gako eman dira gorago EAEko Lehen Hezkuntzako ikasleen euskarazko gaitasunaren harira: alde batetik, ikasleen euskarazko maila aurreratua 6 puntu jaitsi da 2009tik 2017ra (ISEI-IVEI, 2018:32); horretaz gain, atzeritar jatorriko ikasleek bertako ikasleek baino 27 puntu gutxiago dituzte euskarazko gaitasunean (ISEI-IVEI, 2021:71); eta bukatzeko, D eredu publiko eta itunpeko ikasleen arteko aldea 10 puntukoa da euskarazko gaitasunean, azken hauen mesedetan (ISEI-IVEI, 2015:29).

Estatistika orokorretako bilakaera negatibo eta azken baieztapenen ezkortasunaren aurrean, ordea, beste uste bat dugu guk. Egoera zailean egon arren, lekuan lekuan eta hainbat eskola komunitatetan, aurrerapauso eta praktika on asko daude aniztasuna dagoen eskola-testuinguruetan, euskararen aldeko jarrerak eraiki eta euskararen ikaskuntza lortzeko bidean. Lorpen horietako batzuk ezagutu eta erakusteko ahalegina da gurea, kasu azterketa moduan datu enpirikoetan oinarrituz eginga eta eskolen lorpenen ebaluaziorako baliabide bezala ere balioa izan dezakeelakoan. Tesiaren bi zati enpirikoetan jarrerak aztertu ditugu, alde batetik, eta bestetik, berriz, ahozko hizkuntzaren gaitasuna. Atal honetan, azterketa eremu bakoitzean aurkeztutako emaitzen inguruko ondorioak bilduko dira, tesiaren hasieran egindako hipotesiak berrikustearekin batera.

8.1.1. Hizkuntza-jarreraren azterketatik ateratako ondorioak

Hizkuntza-jarreraren azterketari ekingo diogu. Gogora dezagun zein den atal horretako hipotesi nagusia:

1. Euskara eleaniztasunean biziberritzearen aldeko jarrerak dira nagusi aztertu ditugun eskoletan.

Hizkuntza-jarrerak aztertzeko tesi honetarako beren beregi sortutako galdetegi bat bidali zitzaizen aztertutako hezkuntza komunitateak osatzen dituzten gizatalde nagusiei, alegia, ikasle, irakasle, aisialdi hezitzaile eta gurasoei. Galdetegi hauek, halaber, ondoko hiru galdera-blokeak zituzten: eskola-testuingurua, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza-praktikak.

Hiru bloke horiekin lotzen dira hipotesi honen bost azpi-hipotesiak, hurrengo lerroetan ekarriko direnak, hain zuzen ere. Aipatu beharra dago 265 erantzun jaso eta beraien azterketa NVIVOren bitartez kodifikatu zela. Galdetegietan parte hartu zuten ikasle eta gurasoak, halaber, hiru taldetan banatu ziren euren identifikazio edo jatorri-hizkuntza irizpidetzat hartuz: H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 bestelako hizkuntzadunak.

Esan bezala, hipotesi honen barruan bost azpi-hipotesi eta bi aurreikuspen zehaztu dira. Ondorengo lerroetan partekatuko dira haiekiko ondorioak:

1. azpi-hipotesia: aztertutako eskola-komunitateak ondo baloratzen du bere eskola, eta inkestatuek hainbat indargune eta lorpen identifikatzen dituzte.

Lehenik eta behin, aztertutako bi eskolek inkestatuen onarpen zabala dute eta hori adierazle interesgarria da, izan ere, eskola-komunitatearekin identifikatuta sentitzea komunitate horretako hizkuntzen aldeko jarrerak izatearekin lotuta dagoela baieztatzen da (Baldaquí eta Junyent, 2013:40). Hamaika dira norbere eskola deskribatzerakoan azpimarratzen diren elementu positiboak, esaterako, eskola publikoa izatea, komunitate ireki eta kohesionatzailea izatea eta euskararen biziberritzerako eragilea izatea. Esanguratsua da, halaber, eskolaren inguruan galdekizunetan jaso diren erantzunetan deskribapen edo mezu ohikoena honako hau izatea: “ikasleen ikaskuntza prozesu egokia ahalbidetzen duen eskola komunitate euskaldun irekia”.

Eskola-komunitatearen inguruan egiten den balorazio kuantitatiboa ere 8.0 batezbestekoaren inguruan kokatzen da eta erantzun kualitatiboetan agertutako babesa baieztatzen da datu honekin. Erantzun ez-hain-baikor batzuk ere egon dira galdetegietan eta normalean eskolaren baliabide faltekin, eskola-segregazioarekin eta metodologikoki zaharkituta gelditu izanarekin lotuta daude.

2. azpi-hipotesia: Testuinguru ez-hain-euskalduna izanda ere, euskararekiko jarrerak onak dira orokorrean

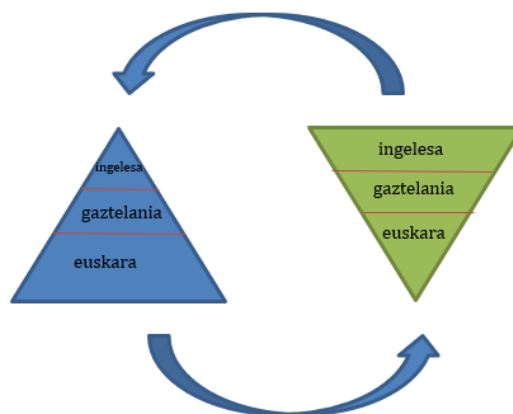
Hizkuntza jarreraren blokearekin hasteko, aztertutako populazioan euskararen aldeko jarrerak oinarri sendoa dute, bai kuantitatiboki, bai kualitatiboki. Izan ere, eta irudi bat erakustearren, kuantitatiboki inkestatu guztien batezbestekoak euskararen aldeko jarrerak % 80tik gorakoak direla adierazten du. Era berean, tesi honetako emaitzek diote D ereduak babes

zabala duela, komunitateko kideen % 85 nahiko lukeen hezkuntza ereduari dagoelako. Galdera kualitatiboetan aldeko datu hauek sostengatzeko argudio ezberdinak jaso dira.

Hala ere, euskararen eta D ereduaren alde ez dauden kideen jarrerak kontuan hartzekoak dira, ikastetxeetako hizkuntza proiektuetan eragina duten erantzunak direlako eta, nolabait esatearren, galga lanak egin ditzaketelako. Euskararen biziberritzerako jartzen diren baliabideak eta abian jartzen diren egitasmoak gehiegizkoak direla aipatzen dute guraso batzuek eta, honekin lotuta, hezkuntza sistemak garrantzia gutxiago eman beharko lioke euskararen irakaskuntzari, ingelesa, gaztelania eta nazioarteko beste hizkuntza batzuen mesedetan.

3. azpi-hipotesia: Eskolan irakasten diren beste bi hizkuntzekiko jarrerak (hau da, ingelesa eta gaztelania) onak dira

Bestalde, euskaraz gain ingelesa eta gaztelaniarekiko jarrerak ere oso aldekoak direla ikusi da, bi hizkuntza hauetan % 100-eko babesari lortzera hurbiltzen direlarik. Gainera, batez besteko datuei dagokienez behintzat, euskararenak baino hobekiak dira aipatutako bi hizkuntza horiekiko jarrerak. Instrumentalki indar handieneko eta onarpen zabaleko hizkuntzak izanik, bere presentzia eta erabilerak onarpen zabala du. Gainera, fenomeno berezi bat gertatzen da hezkuntza-sistemari egiten zaizkion eskariekin: guraso askok ingeles gehiago, gaztelania mantentzea eta euskararen orduak jaistea eskatzen dute eta hori kontraesan dago, hain zuzen ere, D ereduak curriculumean zehazten duen hizkuntzentzako ordu banaketarekin.



12. irudia: D ereduak zehazten duen orduen banaketa vis-a-vis guraso batzuen aldarrikapenak.

Nagusiki H1 euskara taldeko guraso eta irakasle eta aisialdi hezitzaileen erantzun batzuetan gaztelania eta ingelesak euskararen erabilera oztopatzen duten hizkuntzak direla jaso da eta azken hizkuntza hau lehenetsi beharra azpimarratzen dute, gaztelania eta ingelesaren inguruko galderak izanik ere. Hala ere, ohikoagoak dira ingelesa eta gaztelaniaren balio instrumental eta ekonomikoari eta babes sozial eta politikoari garrantzia gehiago ematen dioten erantzunak.

4. azpi-hipotesia: Eskolako atzerritar jatorriko familiek sortzen duten hizkuntza aniztasunaren eta eleaniztasunaren alde ageri dira inkestatuak orokorrean

Aniztasun handiko eskola-komunitate hauetan familia batzuek etxetik dakarten hizkuntzek duten jarrera-babesa ere aztertu da. H1 beste hizkuntzak dituzten familia horien hizkuntzekiko errespetua oso handia dela jaso da erantzunetan eta eskolako hizkuntza aniztasun hori aberastasun bezala ikusten da. Hizkuntza horiek eskolaren bitartez mantendu edo irakasteari dagokionez, ordea, ez dago eskolak horretan izan lezakeen arduraren inguruko adostasunik. Izan ere, inkestatu batzuen ustez eskolak baliabideak eskaini beharko lituzke hizkuntza horiek irakasteko (batzuetan eskolen momentuko lan-karga eta baliabideen arabera) eta beste inkestatu multzo handi batek hau eskolaren zeregina denik ez du uste.

Azpi-hipotesi honetako datu kuantitatiboak ikasleenak izan dira bakarrik eta emaitzek euskara eta etorkin jatorriko familien hizkuntzekiko jarrerek % 80-85eko onarpena dutela ikusten da. Datu honi irakasle, aisialdi hezitzaile eta gurasoek emandako erantzunak gehituta, esan liteke ikasgela hauetan, berariaz hizkuntza aniztasun hori lantzen ez den arren, etorkin jatorriko hizkuntzak mantendu edota sustatu ahal izateko oinarria dagoela.

Bestalde, sarritan eleaniztasunaren inguruko galderek beste gai bat aterarazten dute: munduko hizkuntza handiak ikasteak dakarren balio eta onura pragmatikoa. Izan ere, nazio-estatuak sustatutako hizkuntza hegemonikoek sortzen duten eleaniztasuna beharrezkotzat ikusten da seme-alaben etorkizunerako. Horren harira, uste orokor gisa ageri da, eskolak ikasleek hizkuntza horiek ikasteko eta, horrela, etorkizunera begira prestatzeko erraztasunak eman beharko lituzkeela.

5. azpi-hipotesia: Euskara eta atzerritar jatorriko familien hizkuntzak sustatu, mantendu eta erabiltzeko estrategiak eta ekimenak ugariak direla aitortzen da

Azpi-hipotesi honen azpian euskara eta H1 euskara eta gaztelania ez duten familien hizkuntzak sustatzeko egindako hizkuntza praktikak aztertu nahi izan dira, guraso eta irakasleei egiten dutenaren inguruan galdetuz. Hizkuntza jarrera onak garatzeko hizkuntza praktika aktiboak beharrezkoak direla baieztatzen dute hainbat egilek (tartean Garrett, 2010), baina hizkuntza praktikak jorratzen dituen azpi-hipotesi honekin lotutako erantzunak oso urriak izan dira gure tesian. Izan ere, euskararen erabilera eta hizkuntza aniztasuna mantendu eta indartzeko hizkuntza praktika askorik ezin izan da identifikatu galdera irekietan. Praktika falta honekin lotuta, halaber, inkestatu helduei 1etik 10era euskararen alde zenbat egiten duten galdetzerakoan, erantzunen batez bestekoa 6ra ez da iristen (5,97).

Hizkuntza jarreraren azterketarako egin diren azpi-hipotesien emaitzak aurkeztu ondoren, erabili diren beste bi aurreikuspen ere gogoratu nahi ditugu.

a) aurreikuspena: Erreferentzietan Euskal Herriko jarreraren inguruan emandako datu kuantitatiboen antzeko emaitzak edo hobeak dira aztertutako eskoletan jasotakoak.

Hizkuntza-jarrerak kuantitatiboki aztertzerakoan, gure galdetegietan ARRUE (Soziolinguistika Klusterra, 2017), Inkesta Soziolinguistikoa (Eusko Jaurlaritza, 2017) eta Rojo, Madariaga eta Huguet-en (2010) lanetan erabilitako galdera itxi batzuk erabili dira. Hain zuzen ere, galdera horietan euskara, gaztelania, ingelesa eta etorkin jatorrikoen hizkuntzekiko jarreraren inguruan galdetzen zitzaien eta horrek gure tesiko emaitzak lan hauetako datuekin konparatzeko aukera eman digu. Bada, konparaketa horien argitara, gure tesian erreferentzietan jasotakoak baino emaitza hobeak lortzen dira alor guztietan. Azpimarratu beharra dago, edonola ere, datu batzuk EAE mailakoak direla (ARRUE eta Rojo, Madariaga eta Huguet) eta Inkesta Soziolinguistikoa Euskal Herria, Araba eta Gasteizko datuak daudela eskuragarri. Edonola ere, aipatzekoa da testuinguru horietako guztietako datuak baino hobeak direla tesi honetako kideen hizkuntza-jarrerak.

Halaber, ARRUEk ikasleen hizkuntza hierarkia zein den galdetzen du eta bere datuen arabera gaztelania-ingelesa-euskara da ezartzen den hierarkia erlazio nagusia, babes gehien duenetik gutxienerako hurrenkeran. Gure emaitzetan hurrenkera bera ageri da, guraso talde ezberdinen datuak ikusita joera aldakorak dauden arren. Ñabardura horiek hurrengo

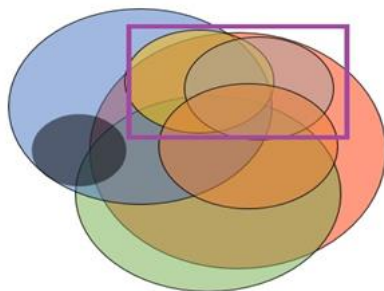
aurreikuspenean azalduko dira, baina H1 gaztelania eta beste hizkuntzak dituzten gurasoek gure laginean euskara H1 euskara dutenena baino pisu handiagoa dutela argitu beharra dago eta horrek hierarkia horretan zerikusi zuzena du, euskararen aldeko jarrerak apalagoak direlako bi talde hauetan.

b) aurreikuspena: Taldeka aztertuta, jarreretan irakasle eta aisialdi hezitzaile eta H1 euskara taldeko ikasle eta gurasoen emaitzak hobeak dira, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako ikasle eta gurasoekin alderatuta

Azterketa kualitatiboek diote ikasle guztiek, irakasle eta aisialdi hezitzaileek eta H1 euskara taldeko gurasoek bloke argi bat osatzen dutela aldeko hizkuntza jarrerei dagokienez (izan euskara, izan gaztelania-ingelesa, izan eleaniztasuna eta izan etorkin jatorrikoen H1 hizkuntzak). Eurak dira eskola-komunitatearen, euskararen eta hizkuntza aniztasunaren alde mezu gehien ekoizten dituztenak. Aldi berean, eurak dira gaztelania eta ingelesaren sustapenarekiko mesfidatien agertzen direnak. Emaitzak kuantitatiboki aztertuta ere joera bera ikusten dela ondorioztatu daiteke.

Aldiz, hiru bloke edo gaien aldeko jarrerak dituzten kideen proportzioa baxuagoa da H1 beste hizkuntzak taldeko guraso, eta bereziki, H1 gaztelaniako gurasoen artean. Azken talde honetako kideak dira, hain zuzen ere, euskararen biziberritzearen eta eskola komunitatearen inguruko mezu ezkorrenak eman dituztenak. Horrek ez du esan nahi, ordea, bi talde hauek (H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako gurasoak) bloke homogeneo eta zurrun bat osatzen dutenik. Izan ere, guraso hauen artean badaude D eredu ardatz duen eskola komunitate irekia eta kohesionatzailea indartzea, euskararen biziberritzea are gehiago bultzatzea eta etorkin jatorrikoen hizkuntzak irakastea aldarrikatzen dutenak.

Dena dela, galdetegietako helduen, hots, irakasle, aisialdi hezitzaile eta gurasoen erantzunak etiketa ezberdinen arabera kodifikatu ditugu eta ondorioztatu dugu, gainera, erantzun asko gain-jarri egiten direla. Beheko irudia partekatuko dugu beste behin, ikusteko erantzun mota batzuk maiz errepikatzen direla.



Jarrera-elementua	Agerpen maila
Euskararen sustapena	%73
Hizkuntzekiko errespetua	%64
Hizkuntzen balio pragmatikoa	%64
Eleaniztasunaren aldekoa	%34
EUS Jarrera aldarrikatzailea	%26
Euskara eleaniztasunetik ardatz ten	%26
EUS Jarrera mesfidata	%11

13. irudia: gainjarritako erantzunen esparrua.

Jarrera uzkur edo mesfidatiak topatu diren arren, komunitate osoaren barruan aldeko jarrerak dituzten talde-motore bat egon badagoela antzeman da, aurreko lerroetan aipatu diren puntuak babestu eta bultzatzen dituen. 5. kapituluan partekatu den goiko 13. irudi honetan ikus daitekeen moduan, lauki more horren barruan kokatu ditugun inkestatu helduek, inkestatu guztien % 30 inguru, pisu handia dute eskola-komunitatean.

Halaber, eta garrantzi handiko aurkikuntza dela uste dugu, H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleek eta atzerritar jatorriko familia asko euskarak duen balioaz jabetzen direla egiaztatu da. Hau bereziki azpimarragarria da aztertutako eskolen testuinguruan euskarak duen erabilera oso urria delako, are gehiago Euskal Herriko erreferente sozial eta kulturaletatik urrunago bizi diren herritarren kasuan. Familia askorentzako eskola da euskararekin kontaktua duten leku bakarrenetariko bat, bakarra ez bada.

Beraz, laburbilduz eta kontutan hartuta hipotesi eta aurreikuspen guztiak hein (handi) batean bete direla, aztertu diren eskoletako kideek euskara erdigunean duen hizkuntza aniztasunarekiko hizkuntza jarrera onak dituztela ondorioztatzen dugu. Esan liteke, horrenbestez, ñabardurak ñabardura, hizkuntza jarreraren inguruko hipotesi nagusia baieztatzen dela. Ñabardura horiei tiratuz, eta beranduago helduko diegu horiei, erronkak badaude hizkuntza jarreraren (eta praktiken) alorrean, baina ikastetxeen eta komunitateko kideen profila ikusita azpimarratzeko moduko lorpena da aipatu den jarreraren oinarri sendo hori.

8.1.2. Ipuin kontaketa azterketatik ateratako ondorioak

Lehenik eta behin, gogora dezagun ahozko gaitasunaren azterketa enpirikoa bigarren hipotesi nagusi baten inguruan ardaztu dela:

2. Ikasleen euskarazko ahozko oinarriko gaitasuna bermatzen da aztertutako eskoletan.

Hipotesi hau aztertzeko eta, horrenbestez, ahozko gaitasuna aztertzeko, ipuin kontaketa erabili da ikerketa-dispositibo bezala. ELEBILAB ikerketa taldeak (Beloki, Idiazabal eta Manterola, 2005) garatutako dispositibo honetan. Ikertzaileak Mattin Zaku ipuina kontatzen die ikasleei marrazkidun liburu baten bitartez. Jarraian, ikasleak ipuina birkontatu behar du ikertzailea eta beste ikasle bat laguntzaile eta entzule dituela. Ondoren, kontalari gisa jarduten duen ikaslea bere klasera itzultzen da eta entzule-laguntzaile lana egin duenak beste klase kide

bati eta ikertzaileari birkontatuko dio ipuina, baldintza berberetan. Grabatu egiten da kontaketa, esanez eskolako txikiei eskaintzeko izango dela. Horrek eginkizuna ondo egiteko ardura indartzen du, helburu komunikatiboa zehaztuz eta zentzuzko eginkizuna ezarriz.

Ikerketa honen kasuan eta aipatu den metodologiarekin, LH 5. mailako (10-11 urte, beraz) 36 ikasleren ipuin kontaketak bildu dira. Ipuin corpus hori transkribatu eta kodifikatu egin da ELAN eta NVIVO programak erabilita. Hizkuntza gaitasunen azterketarako 5 aztergai multzo erabili dira tesian: hitz kopurua eta iraupena, autonomia narratiboa, testuaren makro-plangintza, testu-antolatzaileen erabilera eta auto-zuzenketak. Multzo horietako datuen analisia, 36 ikasle horiek, gorago aipatutako hiru hizkuntza taldeen arabera banatu da.

Gogoratu dezagun, halaber, hizkuntza gaitasunen inguruan lau aurreikuspen egin direla ipuin azterketaren metodologia kapituluan (6). Aurreikuspen horien haritik ekarriko dira tesi honetako datuetatik eratorri diren hainbat ondorio.

- a) aurreikuspena: Aztertutako ikasleek ipuinaren kontaketa ekintza burutzeko adinako, hau da, kontaketa bere kabuz hasi eta bukatzeko gaitasuna izango dute**

Ikasleak kontaketa euren kabuz egiteko zenbateraino diren gai aztertze aldera, ipuina kontatzerakoan kontalari jarduten duen ikasleak egindako laguntza eskaera kopurua zenbatu da, eskatzera bultzatzen duen arrazoia identifikatzearekin batera. 4 eskaera baino gutxiago egitea autonomia handiko adierazletzat jo da eta hortik gora egindako laguntza eskaera kopuruak, berriz, autonomia txikiaren indizetzat (Manterola, 2011). Bada, aztertutako ikasle guztiek, hau da, 36tik 36k, du autonomia handia eta horietako askok (25ek, hots, % 70 inguruk) ez du laguntza eskaera bakar bat ere egiten. Horrek esan nahi du lehenengo aurreikuspena betetzen dela.

Bestalde, hiru ñabardura egin nahiko genituzke laguntza eskaeren inguruan. Lehenik eta behin, laguntza eskaera gehientsuenak lexiko faltarengatik direla esan beharra dago; batzuetan ezohikoak diren hitzen falta izaten dute, baina egunerokoan erabiltzen diren hitz eta esapideak ere ez dituzte gogoan, kasu batzuetan. Bigarrenik, laguntza eskaera gehien egiten dituzten taldeak H1 euskara eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasleak dira. Hirugarrenik, laguntza eskaerek kasu batzuetan ikasleek euren artean gaztelaniaz egiteko joera azaleratzen dute, batzuetan “*cómo se dice*” bezalako galde-adierazpidea erabiliz elkarri galdetzeko, baita H1 euskara taldekoen artean ere.

- b) aurreikuspena: Erreferentziak ditugun adierazleei dagokionez (hitz kopurua eta iraupena, autonomia narratiboa, testuaren plangintza eta testu antolatzaileen erabilera), gure emaitzak bat etorriko dira euskara H1 eta H2 bezala aztertu duten aurreko ikerketekin. Horrenbestez, testuinguru soziolinguistiko eta eskola-komunitate ezberdin batean hizkuntza gaitasun bertsuak lortzen direla ikusi daiteke.**

Jaso diren kontaktetako datuak aztertuta, ikastetxe hauetako ikasleek beste lan batzuetan jasotako ikasleen progresio tipikoa erakusten dute. Izan ere, ipuinetako hitz kopuru eta iraupen, laguntza-eskaera, testuaren plangintza eta testu antolatzaileen alorretako emaitza gehienei erreparatzean gure corpusean eskuratutakoak erreferentzietako datuen parean edo gaintik daudela egiaztatu dugu. Kontuan hartu behar da, emaitza orokorrak nahiz kasu indibidualak aztertuta, eremu euskaldunetan bizi diren eta euskaraz bizi diren ikasleen ipuina kontatzeko gaitasunaren parekoa erakutsi dutela tesi honetan aztertutako ikasleek, hizkuntza sozializazioa zeharo ezberdina izanda ere. Izatez, tesi honetako ikasle askok (edota gehientsuenek) euskara eskolaren bitartez soilik jasotzen dute eta, hala ere, *input* hori nahikoa da gaitasun-maila hori erdiesteko.

Taldeka eta talde barneko adibideak aztertuta emaitzak ezberdinak dira, ordea, eta aztergai batzuetan, H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeetako batez bestekoak aurrekari ditugun ikerketetan bildutako H1 gaztelaniadunen datuetatik beherago aurkitu dira tesi honetan. Hau honela, bigarren hipotesi hau ere hein batean baieztatzen da, lagina osatzen duten H1 gaztelania eta H1 beste hizkuntzak taldeko ikasle batzuk euskararen ikaste prozesuaren maila baxuago bat erakusten dutela azpimarratuta. Edonola ere, taldeen arteko ezberdintasunen azterketari beherago ere helduko zaio.

Jasotako emaitzak aztergaika azalduz, kontaktaren hitz kopuruarekin eta iraupenarekin hasiko gara. Ipuinen hitz kopuruari dagokionez, joera ezberdinak topatu ditugu. Hori bai, gure batez besteko orokorra erreferentziazko bi lanetako (Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Manterola, 2011 eta Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016b) baino baxuagoa da. H1 beste hizkuntzak dituztenen kasuan, berriz, hitz kopurua ia berdina da. Bestalde, hizkuntza profiletako barne aldakortasunari dagokionez, H1 euskara da hitz kopuru motzena eta luzeenaren arteko alde handiena duena, ia 300ekoa zehatzago esanda. Beste datuekin alderatuta, Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak H1 beste hizkuntzak zituzten

ikasleekin jasotako tarte berdina da. Beste taldeetan aldea badago, hain handia ez den arren (140-160 hitz inguruko ezberdintasuna, gutxi gora-behera).

Ipuinen iraupena dela eta, hainbat dira atera daitezkeen ondorioak. Lehenik eta behin, eta batez besteko emaitza orokorrei dagokienez (ikasle guztiak kontatuta), tesi honetan bildutako kontaketek erreferentzietako lanetan jasotakoek (Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2010) baino gehiago irauten dute. Era berean, aztertutako eskoletako H1 euskara ikasleek Zumaiako H1 euskara taldekoek baino iraupen handiagoko ipuinak ekoizten dituzte. Bestalde, tesi honetako H1 gaztelania eta Zumaiako H1 gaztelania taldean iraupen berdina dute jasotako ipuinek. Halaber, Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak Gasteiz eta Seguran bildutako corpuseko (2016b) eta tesi honetako ipuinen iraupenaren batez bestekoa berdina da, 4' 48".

Autonomia narratibori dagokionez, eta gogoratu ikasle guztiak autonomia handia erakutsi dutela, erreferentzietako datuen parean kokatzen da gure lagina. Manterola eta Lascanok (2021) lau testuinguru soziolinguistikoetan eskuratutako datuak umeen hizkuntza profilararen arabera erkatuz, 11 urteko haurrek autonomia handia zutela erakutsi zuten. Almgren eta Manterolak (2016), bestalde, H1 gaztelania zuten 11 urteko 37 ikasletatik bik bakarrik izan zuten zerikusia lexiko faltarengatik egindako laguntza eskaeretan. Gure kasuan, alderantziz gertatzen da, lexikoarengatik egindako eskaerak gehiago izateaz gain, ezaugarri hau bera delako maiztasun handienarekin agertzen dena. Aurkitu diren lexiko gabezia gehienek ikasleen eguneroko bizitzako testuinguruarekin zerikusi gutxi duten hitzekin dute lotura, esaterako, 'oilategia', 'morroia' eta 'lastoa'. Hala ere, badira egunerokoan erabiltzen diren eta burura euskaraz ez datozkien esapideak, esaterako, 'al otro lado' eta 'galdetu'. Bestalde, ikasleek falta zaien lexikoa eskuratzeko baliabide ezberdinak dituztela sumatu da, laguntza-eskaerak egiteko modu ezberdinak baliatuz.

Testuaren plangintzari dagokionez, jasotako ekoizpenetan ipuinetako hiru atalak ia beti ageri direla azpimarratu beharra dago, erreferentzietan oinarrituta aurreikusi zitekeen moduan. Honenbestez, ikasleek eduki tematikoa eta testu genero honetako edukien antolaketarako baliabideak menderatzen dituztela esan liteke. Egia da erreferentziekin alderatuta tesi honetako datuek gabezia gehiago erakusten dituztela, ikasleen % 15 izan direlako hiru atalak esan ez dituztenak eta, adin honetarako, ikasle guztiak lortzen dutela jaso dute beste lan batzuek (adib. Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015). Hasierako eta batez ere amaierako atalak osatzean erakusten dute zailtasunik handiena, ipuinen generoari lotutako hizkuntza formak ere faltan direlarik. Gabezia honen harira, testuari hasierako eta

bukaerako testu-generoaren marka bereizgarriak eta tradiziozkoak beti erabili ez arren, bestelako hasiera eta amaierak, egokiak gehien gehienetan, erabiltzeko gai direla ere ondorioztatu da.

Testu antolatzaileen azterketa dela eta, aztertutako testu antolatzaileen erreperitorioa oso zabala da (100 testu antolatzaile ezberdin inguru jaso dira, guztira) eta esan genezake ikasle guztiek testu generoaren konexioa ziurtatzen dutela gehienez. Honenbestez, esan genezake aurreikuspena betetzen dela testu antolatzaileen erabilera erreferentzietako datuetara hurbiltzen delako. Hala ere, bi ñabardura egin behar dira, izan ere, orotariko testu antolatzaileen erabilera handiagoa jaso da, alde batetik, eta bestetik, antolatzaile formen erreperitorio oso zabala jaso da. Iduri luke, halaber, ikasle taldeen hiru H1 multzoez gain ezberdintasun indibidual handiak daudela, alegia, gaitasun handikoak eta nahiko gaitasun apaleko ikasleak daudela. Izatez, ikasle batzuek aberastasun handia erakusten dute eta beste batzuek, aldiz, orotarikoak erabiltzen dituzte soilik.

c) aurreikuspena: Kontuan hartuz (ele)aniztasun handiko ikasgelak aztertu direla eta ikasle hauek euskararen ikaskuntza prozesu betean daudela, aztertutako kontaktetan auto-zuzenketa ugari jasoko dira

Auto-zuzenketa azterketa izan da ahozko hizkuntza gaitasunaren azterketa honetan jorratutako azken aztergaia. Ikasleek esandakoa zuzentzeko edota osatzeko egindako saiakerak hartu dira auto-zuzenketa bezala (Manterola, Almgren eta Idiazabal, 2012). Erreferentzia-datuekin alderatuta (ibid.), gure corpusa osatu duten kontaktetan auto-zuzenketa kopuru altuak zenbatu dira, hein batean gure lagina anitzagoa eta adinez helduagoa delako. Aipatu den lan horretan proposatu zuten bezala (ibid.), bi eratako auto-zuzenketak gertatzen dira: alde batetik, akatsaren erreparazioa edo zuzenketa egiteko, alegia, zuzenketa gramatikala edo lexikala ageri da gehienetan eta, bestetik, esandakoa hobetu nahirik eta akatsa saihesteko birformulazio bat edo bestelako esamolde bat erabiltzen dutenean. Auto-zuzenketa ahalegin hauek agertu izana ikasle hauen kontzientzia metalinguistikoaren eta euskararen ikaskuntza prozesuaren bilakaeraren adierazgarri interesgarria direla uste dugu, bereziki ahozkoa aztertzen ari garelarik.

d) Konta-gaitasunetan aurkitutako emaitzak ikasle-multzoen arabera aztertuta, H1 euskara taldekoek emaitza hobeak izango dituzte, atxikimendu eta erabilera handiagoa duten heinean

Aztergai eta irizpide asko partekatu dira ipuinen azterketan zehar eta hamaika ñabardura egin litezke. Dena dela, irudi orokorra hau da: H1 euskara taldeak gaitasun eta abilezia gehiago ageri ditu ia-beti. Beste bi taldeei dagokienez, ez dago adierazle argirik talde baten kontaktarekiko emaitzak bestearenak baino hobeak direla baieztatzeko, nahiz eta joera ezberdinak agertzen diren hainbat adierazletan.

Azterketaren ondotik, behatutako hiztun profilak modu zabalean ulertu behar direla ere baieztatu da, euskara gaitasunari dagokionez: kontaketa bikainak egiten dituzten H1 euskara ikasleak, H2 euskararen ezaugarriak dituzten H1 euskara ikasleak, euskara gaitasun oso altua duten H1 gaztelania edo H1 beste ikasleak, erdibidean gelditzen direnak, etab. Hiru hizkuntza profiletako gure emaitzetan aldakortasun indibidual handia dago, baina nabarmentzekoa da barne-aldakortasun hori besteetan baino nabarmenagoa dela H1 euskararen kasuan. H1 euskara duten ikasleak H2 euskara profiletik gertuago daude zenbait kasutan, hainbat alor eta adibiderekiko ikusi den moduan. Hala ere, kontuan izan behar da etxeko hizkuntza profila guraso eta ikasleek deklaratu dela eta, ez dagoela etxe horretako euskara erabilera nolakoa eta zenbatekoa den zehatz mehatz jakiterik.

Euskal Herrian eta bereziki Gasteiz moduko ingurune soziolinguistiko anitz eta erdaldun batean (eta horrenbestez, guk aztertutako eskoletan), etxetik euskara jaso dutenentzat ere euskarak H2 izaera izan dezakeela ohartarazi behar da. Fenomeno hau gaztelaniaren eragina oso handia delako eta, egoera horretan, euskarak hizkuntza nagusi bezala garatzeko aukera gutxi dituelako gertatzen da, nahiz eta ikasleen H1 izan. Hala ere, jarreretan eta ahozko gaitasunetan H1 euskara talde honetako ikasleek dituztela emaitza onenak gogorarazi behar da, batzuetan beste taldeekiko alde handiarekin.

Orain arte aipatutako emaitzek ongi adierazten dute ikasle hauentzat, lexiko gabeziak izan arren hizkuntza baliabide egokiak dituztela eginkizuna burutzeko. Heziberrik dio (Eusko Jaurlaritza, 2016) Lehen Hezkuntzaren amaierarako ikasleek B1 maila lortu behar dutela. Hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Esparru Bateratua begiratzean, maila horretarako beharrezkoak diren gaitasunak zerrendatzen direnean (Council of Europe, 2018:55-57 eta 70-72) gure ikasleek erakutsi dituzten gaitasunek bat egiten dute tesi honetan aztertu diren

ikasleen lorpenekin, esaterako, ahozko ekoizpen luzeen ulermena, ipuin bat kontatzea, ekintzen jarraipen lineal bat azaltzea eta benetako edo asmatutako ekintza eta egoerak deskribatzea. Aztertutako ikasleek B1 mailari dagozkion gaitasunak dituztela ikusi dela esan nahi da honekin.

Honenbestez, aztertutako ikasle gehientsuenek ahozko erabileran gaitasun nahikoa erakusten dutela baieztatu liteke, alegia, zeregina egiteko gai direla eta beste ikerketetan agertu diren emaitzen parekoak lortzen dituztela. Testuingurua nagusiki gaztelania-hiztuna dela kontuan hartuz, azpimarratu behar da emaitza hau eskolaren lorpen garrantzitsua dela, ikasle askoren kasuan eskola delako ikaskuntza prozesu honen erantzule bakarra. Euskara biziberritzeko testuinguru zaila dirudi Gasteizko eta eskola hauetako datu soziolinguistiko eta sozioekonomikoei erreparatuta, baina ikasleak hizkuntza ikaskuntza prozesu betean daude eta prozesu horren zehaztasunak eskuratzea ezinbestekoa da, lorpenak eta gabeziak identifikatuz.

8.2 AURRERA BEGIRAKO GOGOETAK

Aniztasun sozioekonomiko eta soziokulturala dagoen testuinguru batean euskara irakasten duen murgiltze ereduak bi eskola aztertu dira tesian, kasu azterketa batekin eta eskola horietako indargune eta lorpenetan oinarrituta. Euskarazko murgiltze ereduak, hamarkadetako ibilbide emankor baten ostean, bidegurutze betean dago eta hitz hauek idazten ari garen bitartean EAEko hezkuntza sistemak eta, horrenbestez, D ereduak nolakoak izan behar duten eztabaidatzen eta erabakitzen ari dira hainbat erakunde eta eragile. Eztabaida horretan, garrantzizkoak dira testuinguru eta ikastetxe hain ezberdinak dituen lurralde baten egoeraren ezagutza xeheagoa izatea. Ebaluazio Diagnostikoetako emaitza orokorrak oso garrantzitsuak dira, baina esku-hartze zehatzagoak egiteko ebaluazio mekanismo egokituagoak eta fokalizatuagoak behar dira. Tesi honen kasuan, testuinguru-ez-hain-euskaldun batean kokatzen den Gasteizko D ereduak bi eskola publiko aztertu dira unitate bakar gisa, bere antzekotasun eta aldeekin.

Azterketa honetan, euskararen garapenerako zailak diren testuinguruetan hizkuntza jarrera eta ahozko gaitasunean emaitza onak lor daitezkeela baieztatu da. Tesiaren hurbilpen teoriko-metodologikoaren 3. kapituluaz azaldu den bezala, gure populazioa horrela deskribatu liteke: ingurune oso erdaldunean kokatutako bi eskola, maila soziokultural anitzeko familiak dituen (tartean atzerritar jatorriko ikasle askorekin) eta ezaugarri hauei atxikitzen zaien prestigio faltarengatik nolabait estigmatizatuta egon direnak. Nolanahi ere, hainbat adituk

eskola hauen hizkuntza-jarrera eta hizkuntza gaitasunen lorpen urrien inguruan ondorioztatu duten hori ez dator bat tesi honetan aurkitutakoarekin. Horrek ez du esan nahi emaitzek irakasle, guraso eta eragileen desirak asetzen dituztenik eta, tesi honetan ikusitakoekin, aurrera begirako hainbat gogoeta datozkigu burura.

Aniztasun handiko ikasgelak dituzten D ereduko ikastetxeetan hainbat dira hizkuntza-jarrerekin lotutako erronkak. Hasteko, D ereduko eskola-komunitate baten parte izanda, interesgarria izan da hizkuntza jarrera uzkur edo mesfidatiak dituzten herritar batzuen ahotsa jasotzea, are gehiago eskola horietan euren borondatez daudela jakinda. Egun euskararena ez da lehentasun osoko irizpidea, dirudenez, ikastetxe hauen aukeraketa egitean. Eta hala izanda ere, gurasoen hautuak konplexutasun handiagokoak direla ematen du, ezkutuan gelditzen diren eta euskararen aldekoak ez diren jarrerak azalaraziz. Hauek ezagutzea, aintzat hartzea eta lantzeak ezinbestekoa dirudi eta euskararen biziberritzeak oraindik babes mailan duen erronka baten berri ematen du honek, edonola ere.

Jarrerren esparruan agertu den beste erronka bat da, halaber, eskola-esparruan eleaniztasuna eta euskararen biziberritzearen arteko lotura indartzen jarraitzearena. Gizarteak gero eta eleaniztunagoak dira, eta eskolak hizkuntza horiek guztiak aintzat hartu behar ditu ahalik eta praktika zehatzenak eta ugariak bideratuz (Barquin eta Ruiz Bikandi, 2009; Baldaquí eta Junyent, 2013; Llompart, 2016; Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoaga, 2016a; Barquin, 2018). Heziberrik (Eusko Jaurlaritza, 2016:120), hain zuzen ere, honakoa eskatzen du aztergai izan den eleaniztasun testuinguru honen moduko inguruan: “ikasleek beren inguruneko egoera soziolinguistikoaz gogoeta egitea, horrela hizkuntza-aniztasunaren eta euskararen normalizazio-prozesuaren aldeko jarrera hartuz joan daitezen”. Honen harira, Lehen Hezkuntzako hizkuntza kompetentzien barruan etorkin jatorriko hiritarrenganako zubiak eraikitzea eta hizkuntzen ikuspegi komunikatiboa eta identitarioa azpimarratzea zehazten ditu helburu bezala Heziberrik berak (Eusko Jaurlaritza, 2016:181).

Bidea dago egiteko, bestalde, hizkuntza-praktiken eta aktibazioaren alorrean. Aitortutako erantzunen harira, euskararen erabilera sustatzeko eta atzerritar jatorriko familien hizkuntzak mantentzeko ekimen eta ohitura gutxi jaso dira eta ondorio adierazgarria dela iruditzen zaigu. Eskola-komunitateko hizkuntzekiko jarrera ona izan arren, azken urteetan jarrerak eta diskurtsoak lantzeko eskola hauetan antolatutako ekimenek ez dute nahi bezalako emaitzarik lortu edo jarraipenik izan. Era berean, euskara sustatu eta hizkuntza aniztasuna mantentzea helburu duten praktikak komunitate-mailan landu eta barneratzeko premia

dagoela egiaztatu da, *Euskaraldia* eta *Haurren aurrean helduak heldu* bezalako ekimenen harira⁴⁶.

Ahozko gaitasunarekin lotuta, aldiz, azpimarratzekoa da eskolak euskara indartzeko aukera guztiak baliatu behar dituela, bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegian sakonduz, eta ikasketa prozesu bereizgarriak daudela aintzat hartuz. Batetik, ezin da pentsatu euskara etxetik dakarten guztiek berez gaitasun guztiak garatzeko nahikoa input jaso eta gaitasun garatzen dutenik. Bestetik, hizkuntza baliabideetan eragiteko baldintza onak daudela ematen du, ikasle hauen euskarazko oinarrizko gaitasunak eta aldeko jarrerak ikusita. Bukatzeko, ipuin kontaketa disositiboari eskerrak, ahazko gaitasunean hainbat gabezia sumatu dira (esaterako, lexikoa, testu-generoaren berezko markak, aditzen ekoizpena eta aldibereotasuna adieraztea) eta aurrera begira aukera ematen du ikasleek landu beharreko alorrak identifikatzeko.

Aurrera begirako erronkekin bukatzeko, tesi honetan erabilitako disositiboarekin lotutako alor edota erronkak aipatuko dira. Identifikatutakoen argitara, ikerketa honek jarraipena hainbat norabideetan izan dezakeela uste dugu. Lehenik eta behin, gure datuak bi eskoletakoak besterik ez direnez, komenigarria litzateke eskola gehiagorekin froga egitea, hasteko tesi honetako emaitzak beste euskal eskola eleaniztun batzuetan baieztatuz. Bestalde, ikerketa-tresna balidatzeko aukera legoke, besteak beste, lagina handituz eta azterketa estatistikoa ahalbidetuz. Ikertutako aztergaiei dagokienez, jarreraren galdetegietan eta, batez ere, hizkuntza gaitasunen corpusean material oso aberatsa eskuratu dugu. Oso material aberatsa izan arren, ordea, aztergai gutxi batzuekin lan egin dugu eta azterketaren kanpoan gelditu dira, adibide batzuk jartzearen, aditzen erabilera, modalizazioak, izen sintagmaren determinazioak, atzizkiak, izenordeak edota euskara eta gaztelaniaren arteko hizkuntza nahasketa. Ezer gutxi dakigu, bestalde, zer den eskola horietan zehazki egiten dena eta ez da eskola barruko, irakasle-ikasle arteko elkarreraginaren, irakaste prozesuen, gurasoekiko harremanen, erabilitako eskola materialen eta beste hainbat aldagairen azterketarik egin.

Halaber, migratzaileen kultura eta hizkuntzak kontuan hartzea, curriculum eskaria izateaz gain, aberasten gaituen ondarea dela aldarrikatzen da (Etxeberria, 2004; Barquin, 2015; Llompart, 2016). Aberastasun kuantitatiboarekin batera (ehunetik gora hizkuntza baieztatu dira EAEn; Uranga eta beste, 2008), eleaniztasun aberasgarria edo

⁴⁶ Ikus <https://euskaraldia.eus/karpetak/txostenak/> eta <https://topagunea.eus/haurren-aurrean-helduok-heldu/> estekak ekimen hauen inguruko informazio gehiago izateko.

gehigarria baldintzatzen duen hizkuntzen kudeaketa egokiaren garrantziaz jabetzeko aukera egon daiteke guk aztertutako eskola bezalakoetan. Eleaniztasun hori agerian uztea eta egiten den lanketa euskararen biziberritzearen mesedetan erabiltzea ez da ageriko lana eta euskararen biziberritze prozesurako funtsezkoa dela deritzogu. Hala ere, tesi honetan ez dira atzerritar jatorriko ikasle eta familien hizkuntza gaitasunak, bizitzako ibilbide linguistikoak edo hizkuntza horiekiko jarrerak sakontasunez jorratu, eta hurrengo ikerketetan erdigunean jarri beharreko elementua dela iruditzen zaigu.

Bukatzeko, tesi honetan etengabe azaldu dira, ia-ia bata bestearen jarraipena balira bezala, hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza gaitasuna. Hainbat momentutan jarreraren eta jokabideen eta jarreraren eta gaitasunaren arteko lotura aipatu dugu, baina ez da bi elementuen arteko korrelazioa aztertzerik izan. Esaterako, interesgarria litzateke ikasle hauen hizkuntza gaitasunean nolako eragina izan dezaketen ikasle horren hizkuntza jarrerak, edota bere irakasle edo gurasoenek. Esan bezala, funtsezko lan-ildoak iruditzen zaigu, baina hainbat arrazoiengatik etorkizunean heldu beharko zaio zeregin horri.

Tesi honen sarreran esan den moduan, euskarazko murgiltze ereduari eragin dioten aldaketa soziologiko sakonak egon dira. Ebaluazio Diagnostikoetako emaitzek behera egin dute 2015eko neurralditik hona, oro har. Testuinguru honetan, diagnostikoen arabera egoera zaurgarrian daudela dirudi etorkin jatorriko eta maila sozioekonomiko baxuko ikasle proportzio handia duten D ereduko ikastetxe publikoak. Aurreiritziek pisu handia duten eremua da (Aierdi, 2008; Epelde eta Ochoa de Aspuru, 2017; Barquin, 2018) eta fenomenoaren konplexutasuna ulertu eta azterketa zehatzak egitea dagokigu, ondoren esku-hartzeak bideratzeko. Balio beza tesi honek, beraz, eskola horietan egiten den lana aztertu, ebidentzien bidez orientatu eta (kasu honetan) egindako lana eta erdietsitako lorpenak aitortzeko, horiek ere badaude eta. Izan ere, euskal hizkuntzak eta kulturak izugarritzko erronka du egungo testuinguruan, eta erantzukizunak partekatzea, eskola-komunitate osoaren elkarlana, hezkuntza eragile guztien artean aurrera eraman beharreko diziplina arteko ikerketa eta esperimentazioa ezinbestekoak izango dira euskararen biziberritzeak aurrera egin dezan.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2014). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*, Barcelona: Paidós.
- Aguinaga, J. (2011), “La teoría de la segunda transición demográfica”. *Documento de Trabajo*, UNED.
- Aierdi, X. (2014). “Hizkuntza praktikak hiri mundu eta mundu hirietan: Anbibalentziaren presentzia”, *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 59(2) zenbakia, 503-544 or.
- ----- (2008). "Euskal Herrirako inmigrazioaz", *Jakin*, 165. zenbakia. Helbidea: <https://www.jakin.eus/show/40f92d5b53aa198e36139f266654df90b8833180> [Azken kontsulta: 2020/03/28]
- Aierdi, X. eta Osa, E. (2009). “Immigrazio berria, hizkuntza arazo berririk?”, *Euskera*, 54. Zenbakia (3). 1433-1452 or.
- Allport, G.W. (1935) “Attitudes”, in Murchison, C., Ed., *Handbook of Social Psychology*, Worcester (MA, AEB): Clark University Press, 798-844 or.
- Almeida, M. (1995). “Actitudes lingüísticas en comunidades plurilingües”, *Revista de Filología Románica*, 11-12 zenbakia. Madril: Servicio de Publicaciones Univ. Complutense, 39-50 or.
- Almgren, M. eta Manterola, I. (2016). "The development of narrative skills in learners of Basque as a second language", *Education Inquiry*, 7. zenbakia, 27-46 or., <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v7>. Helbidea: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27627> [Azken kontsulta: 2020/04/04]
- Almgren, M.; Idiazabal, I. eta Manterola, I. (2009), “Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean”, *Euskera*, 54(2-1) zenbakia, 683-721 or.
- Alzola, N.; Pérez, K. eta Barquin, A. (2019). “La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil”, *RELAdeI: revista latinoamericana de educación infantil*, 8(1-2) zenbakia, 59-67 or.

- Ambe, E. B. (2006). “Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation”, *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 690–699.
- Amonarriz, K. (2017). "Euskararen biziberritzea, familia eta aisialdia: eztabaidarako puntu batzuk", in J. Goirigolzarri; X. Landabidea eta I. Manterola (edk.). *Marko, diskurtso eta praktika berriak berpentsatzen*, Eibar: UEU, 71-78 or. Helbidea: <https://www.buruxkak.eus/download/liburua/2419/116> [Azken kontsulta: 2020/04/04]
- Amorrortu, E.; Ortega, A.; Idiazabal, I. eta Barreña, A. (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Amorrortu, E. eta Ortega, A. (2009). “Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?”, in *Euskera*, 54. Zenbakia, 2(1) zenbakia, 579-602 or.
----- (2010). “Euskararen balioak eta gazteen erabilera: heldu erdaldunen pertzepzioak”, in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 77. zenbakia, 117-134 or.
----- (2015). “3.3. Erdaldunen euskararekiko jarrerak”, HIZNET Hizkuntza Plangintza graduondoko materiala.
- Anaut, D. (2013), *Euskararen kate hautsiak*, Tafalla: Txalaparta (Euskal Memoria Fundazioa).
- Anderson, B. R. O. G. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Arratibel, J. eta Zubizarreta, X. (2001). *Txomin Ipurdi*. Donostia: Erein.
- Arizkun, A. (2002). “1. Kapitalismoa eta industrializatzeko prozesuak, 1850etik 1940ra bitartean”, in Y. Jubeto; M. Solange eta M. Zurbano (edk.), *Euskal Herriko Ekonomia Eraldaketa Sozioekonomikoak Europako Batasuneko Integrazio-Prozesuan*, Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea, 15-33 or.
- Austin, P.K. eta Sallabank, J. (2014). “Introduction”, in P. Austin eta J. Sallabank (ed.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics), Cambridge: Cambridge University, 1-24 or.

- Aztiker (2018). *HEZKUNTZA ESPARRUA ETA EUSKALDUNTZEA EAEn (1983-2016) Euskararen Erabilera Normaltzeko Legea eta 138/1983 Dekretua onartu ondorengo bilakaera eta beren eragina gazteen euskalduntzean*, Andoain: Aztiker Ikergunea.
- Badiola, N. eta Ruiz Bikandi, U. (2010). "Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de futuros docentes", *Lenguaje y Textos*. 37. zenbakia, 63-71 or.
- Bakhtin, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos", in *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XX.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldaquí, J.M. eta Junyent, C. (2013). "La reflexió sociolingüística a les aules de primària i secundària: Diversitat, usos i actituds", in *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60. Zenbakia, 40-51 or.
- Bamberg, M.G. (1987), *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barquin, A. eta Ruiz Bikandi, U. (2009). "Hizkuntzen kudeaketa eskolan", *Tantak*, 21 (1) zenbakia, 7-21 or.
- Barquin, A. (2008). "Immigrazioa eta euskara: gogoetarako zenbait gai". *Jakin*, 165, 75-97 or.
- (2009). "¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela", *Educar*, 44. Zenbakia, 81-96 or.
- (2015). "¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?", *Educar*, 51. Zenbakia (2. Alea), 443-446 or.
- (2018). "Eskola eta aniztasuna EAeko datu batzuk eta zenbait gogoeta", *Hik Hasi* (ed.) *Aniztasun sozioekonomikoa kulturala eta linguistikoa praktika onak*, 33. Monografikoa, 6-8 or.
- Barquin, A.; Alzola, N.; Madinabeitia, M.; Urizar, A. (2010). "El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes", *REIFOP*, 13 (4) zenbakia. Helbidea: <http://www.aufop.com> [Azken kontsulta: 2020/04/04]

- Barrieras, M.; Comellas, P.; Fidalgo, M.; Junyent, C.; Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*, Bartzelona: Eumo Editorial.
- Basté García, D. (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*, doktoretza tesia Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales (Universitat Ramon Llull).
- Baxok, E. (2008). *Euskararen egoera Ipar Euskal Herrian*. Euskararen Erakunde Publikoak eskatutako azterketa lana. Argitaratu gabea.
- Bell, J. (2013). "Language attitudes and language revival/survival", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (4) zenbakia.
- Beloki, L., Idiazabal, I.; Manterola, I. (2005). "Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaktak", *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 56 zenbakia, 79-98 or.
- Beloki, L. eta Manterola, I. (2007). "Ahozko ipuina haur-hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara", in I. Idiazabal eta I. Garcia-Azkoaga (Ed.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Bilbo: UPV-EHU.
- Berasategi, N. (2014). "Hizkuntza eta kultura aniztasuna Bilboko eskoletan. Euskararen erabileran eta euskal kulturaren praktikan eragiten duten faktoreak", *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 92-93. zenbakia, 33-48 or.
- Berasategi, N.; Larrañaga, N.; Garcia, I.; Azurmendi, M.J. (2019). "Perceptions of knowledge and use of languages of indigenous and immigrant students in Basque schools / Percepción del conocimiento y uso de lenguas entre alumnado autóctono e inmigrante en la escuela vasca", *Cultura y Educación*, 31(6) zenbakia, 1-38 or.
- Berman, R. eta Slobin, D. (1994), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale (AEB): Lawrence Erlbaum.
- Bilbao, B.; Ezkurdia, G.; Perez, K. (2004). *Euskal Curriculumala ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?*, Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- ----- (2013): "Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity", *Sociolinguistica*. 28. zenbakia.

----- (2016). Superdiversity and the neoliberal conspiracy. *Ctrl+Alt+Dem: Reserach on alternative democratic life in Europe*. Helbidea: <https://alternative-democracy-research.org/2016/03/03/superdiversity-and-the-neoliberal-conspiracy/>

[Azken kontsulta: 2020/07/01]

----- (2017). "Society through the lens of language", in *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 207. zenbakia.

- Blommaert, J. eta Rampton, B. (2011). "Language and superdiversities", in *Language and Superdiversities*, 13(2) zenbakia. 1-22 or.
- Bradley, D. (2001). "Attitudes to languages: the key factor in language endangerment.", in O. Sakiyama (ed.) *Lectures on Endangered Languages 2: Endangered Languages of the Pacific Rim Series*, Kyoto: Nakanishi, 151-161 or.
- Breiteneder, P. eta Majewski, K. (2006). "VOICE recording – Methodological challenges in the compilation of a corpus spoken ELF", *Nordic Journal of English Studies*, 5/2, 161-188 or.
- Bronckart, J.P. eta Dolz, J. (1999), "La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?", in J. Dolz eta E. Ollagnier (Ed.) *Raisons éducatives*, 2 (1-2) zenbakia.
- Bronckart, J.P. (1991). "Perspectivas y límites de une diversificación de la enseñanza de la lengua materna", in I. Idiazabal (Ed.) (1992) *Pedagogia del texto. Testuaren Pedagogia*, Bilbao: Labayru, 31-51 or.

----- (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé. [Gaztelaniazko bertsioa] (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Infancia y Aprendizaje.

----- (1999/2007). "L'enseignement des langues. Pour une construction des capacités textuelles", in M. Garcia; R. Giner; P. Ribera eta C. Rodriguez (Ed.) *Ensenyament de llengües i plurilinguisme*. Valencia : Universitat de Valencia.

----- (2020). *Zergatik eta nola bihurtu didaktikari*, Bilbo: EHU-ko Argitalpen Zerbitzua.

- Candelier, M. (zuz.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.

- Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J.F.; Lörincz, I.; Meissner, F.J.; Noguerol, A. eta Schröder-Sura, A. (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP). Competencias y recursos*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe. Graz (Austria). Helbidea: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf> [Azken kontsulta: 2022/01/09]
- Campos, I. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*, Zaragozako Unibertsitatean defendatutako tesia.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2009). "Multilingualism and Minority Languages: Achievements and challenges in education", *AILA Review*, 21. bolumen.
- Coronel-Molina, S. eta McCarty, T. (2014). "Chapter 18 - Language curriculum design and evaluation for endangered language", in P. Austin eta J. Sallabank (edk.) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, Cambridge (Ingalaterra): Cambridge University Press, 354-370 or.
- Cárdenas-Rodríguez., R. Terrón-Caro, T.; Pérez-de-Guzmán, V. (2014). "Educación, género y diversidad cultural. ¿Convivencia o coexistencia?", *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3) zenbakia, 54– 67 or.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: El poder de la identidad*, Madrid: Alianza, 2003 (2. ed.).
- Cenoz, J.; Genesee, F. eta Gorter, D. (2013). "Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward", in *Applied Linguistics*, 2013ko zenbakia, 1–21 or.
- Coelho, E. (2016). *Eskola kulturaztunetan irakastea eta ikastea*, Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Coelho, E.; Oller, J. eta Serra, J.M. (2013). "Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico", *Cuadernos de Educación*, 66. zenbakia, Bartzelona: Horsori.
- Costa, J. (2013): "Language endangerment and revitalisation as elements of regimes of truth: shifting terminology to shift perspective", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4) zenbakia, 317-331 or.

- (2014). "Must we save the language? Children's discourse on language and community in Provençal and Scottish language revitalisation movements", in P. K. Austin eta J. Sallabank (edk.), *Endangered Languages: Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalisation*, 199. zenbakia, Oxford: Oxford University Press / British Academy, 195-214 or.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
 - Creese, A. eta Blackledge, A. (2010). "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?", *The Modern Language Journal*, 94. zenbakia, 103-115 or.
 - Crespo, N. (2009). "La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2) zenbakia, 69-88 or.
 - Cummins J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, 49(2) zenbakia, 222-251 or.
- (2009). "Bilingual and Immersion Programs", in M.H. Long, eta C.J. Doughty (edk.) *The Handbook of Language Teaching*, 159-181 or.
<https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*, Bristol: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- Darquennes, J. (2007). "Paths to Language Revitalization", in J. Darquennes (Ed.), *Contact Linguistics and Language Minorities / Kontaktlinguistik und Sprachminderheiten / Linguistique de Contact et Minorités Linguistiques*, Asgard: Plurilingua; 61-76 or.
 - Dauenhauer, N.M. eta Dauenhauer, R. (1998). "Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska", in Grenoble, L.A. eta Whaley, L.J. (edk.). *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-98 or.

- de Courcy, M. (2007). “Disrupting preconceptions: challenges to pre-service teachers’ beliefs about ESL children”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28. zenbakia, 188–203 or.
- de Schutter, H. (2007). “Language policy and political philosophy: On the emerging linguistic justice debate”, *Language Problems & Language Planning*, 31. zenbakia, 1-23 or.
- De Weck, G. (2005). “L'appropriation des discours par les jeunes enfants”, in B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?* Bruxelles: De Boeck.
- Diaz de Gereñu, L. (2005). “Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera”, *Ikastaria 14*, I. Garcia-Azkoaga eta I. Idiazabal (edk.) *Euskal Testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*, Donostia: Eusko Ikaskuntza, 31-42 or. ISSN: 1137-4446; ISBN: 84-8419-011-0
----- (2016). *Jendaurreko Konta-saioa: gertakari sozio diskurtsiboa eta testu-genero berezituak*, Leioa: EHUko Argitalpen Zerbitzua- Servicio Editorial UPV. ISBN: 978-84-9082-381-1
- Diaz de Gereñu, L. eta Santamaria, I. (2018). “KOMUNITATEA, euskara biziberritzeko ardatza erdal eremuko ikastetxe batean: Gasteizko Ramon Bajoko ekimena”, *EUSKARAREN TRANSMISIOA VIII. Mintegia*, Eibar: 2018ko martxoak 26. Helbidea: <https://www.youtube.com/watch?v=QXfboF0udQM> [Azken kontsulta: 2020/03/26]
- Diaz de Gereñu, L. eta Garcia-Azkoaga, I. (2016a). “Euskara ardatz eta ikasle eleaniztunak helburu dituen eskolaren ezaugarriak, betekizunak eta erronkak”, *Eskola hitzun bila kongresua*, Leioa: 2016ko urria. Helbidea: https://www.ulibarri.euskadi.eus/eu/xxii.-jardunaldia/-/asset_publisher/Hx210q0NgrLY/content/001-hitzaldia-euskara-ardatz-eta-ikasle-eleaniztunak-helburu-dituen-eskolaren-ezaugarriak-betekizun?inheritRedirect=false [Azken kontsulta: 2020/03/26]
----- (2016b). “Narraciones orales en vasco y español de niños inmigrantes: aprendiendo dos lenguas nuevas”, *Lengua y migración*, 8(1) zenbakia (2016), 29-49 or.

- Diaz de Gereñu, L., Idiazabal, I. eta Larringan, I. (2008), “Ipuin kontalaritzaren eredu berria?”, *IKER-19, Euskalgintza XXI. Mendeari buruz XV: Biltzarreko aktak*. Bilbo: Euskaltzaindia.
----- (2020). "Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan", in Santazilia, E. eta beste (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 195-208 or.
- Díaz, L. eta Enríquez, N. (2016). “(Inter)culturalidad, (inter)lingüística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo. Las pausas y autocorrecciones como indicadores”, *marcoELE*, 23. zenbakia, 1-20 or.
- Dolz, J. eta Gagnon, R. (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje”, in *Lenguaje*, 2010, 38 (2) zenbakia, 497-527 or.
- Dolz, J. eta Idiazabal, I. (2013) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbo: UPV/EHUko argitalpen zerbitzua.
- Dolz-Mestre, J. eta Schneuwly, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Eagly, A. H. eta Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt, Brace, & Janovich.
----- (2005). “Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge”, in D. Albarracín; B. Jonson eta M. Zanna (edk.) *The Handbook of Attitudes*, Mahwah (New Jersey, AEB): Lawrence Erlbaum, 743-767 or.
- Edwards, R. eta Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* Edtion ed.: Bloomsbury Academic, Helbidea: http://eprints.ncrm.ac.uk/3276/1/complete_proofs.pdf [Azken kontsulta: 2020/03/26]
- Egaña, I. (2013). *Euskal Herriaren historia laburra*, Donostia: Txertoa.
- EGOD (2015). *Euskararen Gaineko Oinarritzko Diskurtsoak*, Donostia: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Eiser, J. R. (2014). “Attitudes and the Words We Use”, in C. Antaki eta S. Condor (ar.) *Rhetoric, Ideology and Social Psychology: Essays in Honour of Michael Billig*, Hove (AEB): Routledge, 57-70 or.

- EITB (2015). “Euskal Herriko ikasleen erdia baino gehiago, D ereduak ikasten”, *Tribuaren Berbak*. Helbidea: <https://www.eitb.eus/eu/telebista/programak/tribuaren-berbak/bideoak/osoak/3223618/bideoa-euskal-herriko-ikasleen-erdia-gehiago-d-ereduak-ikasten/> [Azken kontsulta: 2020/04/01]
- Ellis, E. M. (2004). “The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers’ professional knowledge and beliefs”, *International Journal of Multilingualism*, 1. zenbakia, 90–108 or.
- Enríquez, N.; Díaz, L. eta Taulé, M. (2015) “Mental Processes in the oral production of Non-native Spanish Speakers. Pauses and self-correction”, *32nd Int. Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Language Industries and Social Change, Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 173. zenbakia, 24-30 or.
- Epelde, M. eta Ochoa de Aspuru, O. (2017). “Euskal gizarte berri eta anitza”, in Moreno Márquez, G. (ed.) *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*, Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Helbidea: https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/P3_CAP4_nueva_sociedadEUS.pdf [Azken kontsulta: 2020/04/01]
- Erize, X. (2009). *Soziolinguistika historikoa eta hizkuntza gutxituen bizitza: Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa (1863-1936)*. Iruñea: Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- Espiau, G. eta Bengoetxea, I. (2019). “Euskararen balioak”, in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 112. zenbakia, 109-120 or
- Ethnologue (2020a). “Continents with most indigenous languages”, Helbidea: <https://www.ethnologue.com/guides/continents-most-indigenous-languages> [ethnologue 2020](https://www.ethnologue.com/guides/continents-most-indigenous-languages) [Azken kontsulta: 2020/05/19]
- (2020b). “How many endangered languages are there?”. Helbidea: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages-endangered> [Azken kontsulta: 2020/05/19]

- (2020c). “How many languages are there?”. Helbidea: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> [Azken kontsulta: 2020/05/19]
- (2020d). “The largest families”. Helbidea: <https://www.ethnologue.com/guides/largest-families> [Azken kontsulta: 2020/05/19]
- Etxeberria, F. (2004). “Etorkinak eta hizkuntzak eskolan”, *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 52. zenbakia, 57-65 or.
 - Etxeberria, F.; Garmendia, J.; Murua, H.; Arrieta, E. (2018). “Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia”, in *RES: Revista de Educación Social*, 27. zenbakia, 93-119 or. Helbidea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669621> [Azken kontsulta: 2020/04/01]
 - Eusko Ikaskuntza (2019). *Kohesioa eta Elkarkidetza eraikitzen: Euskal Herriko lurralde(ar)en liburu berdea. Kontzeptu mapa eta diagnosi partehartzailea*, Donostia: Eusko Ikaskuntza. Helbidea: http://www.eusko-ikaskuntza.eus/files/galeria/files/Eusko_Ikaskuntza_Liburu_Berdea_2018.pdf [Azken kontsulta: 2020/03/26]
 - Eusko Jaurlaritzak (1986). *E.I.F.E. Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.
- (1989). *Conclusiones de las comisiones de debate de la escuela pública vasca*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.
- (2016). *236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua. Helbidea: <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/webleg00-confich/eu/> [Azken kontsulta: 2022/01/09]
- (2017). *VI. INKESTA SOZIOLINGUISTIKOAREN euskararen eremu osoko FITXA TEKNIKOA*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.

----- (2019a). *Hezkuntza-sistemari buruzko estatistikak: Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen eboluzioa 2012/2013-2017/2018.* Helbidea:

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/graficosmatr1314/eu_def/adjuntos/Grafikoak17_18/EAE_eredua_OBLI.pdf [Azken kontsulta: 2020/03/26]

----- (2019b). *Hezkuntza-sistemari buruzko estatistikak: Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen eboluzioa 2012/2013-2017/2018.* Helbidea:

<https://www.euskadi.eus/informazioa/matrikula-bilakaera-irudiak/web01-a2hestat/eu/#tab3669> [Azken kontsulta: 2020/03/26]

- EUSTAT (2011). “Aurkeztutako gazteen % 96k gaintitu zituzten 2011ko selektibitateko probak”, *2011ko azaroak 10ean argitaratutako prensa oharra.* Helbidea: https://eu.eustat.eus/elementos/ele0007500/ti_aurkeztutako-gazteen-96k-gaintitu-zituzten-2011ko-selektibitateko-probak/not0007522_e.html [Azken kontsulta: 2020/04/23]

----- (2017). *Euskal AEko elebidunen proportzioa 10-24 urte artekoetan, 1981etik 2016ra.* Helbidea: https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/euskara-/PX_3671_ne03.px [Azken kontsulta: 2020/04/23]

----- (2019). *Atzerriko nazionalitatea duten pertsonak Euskal AEko biztanleria osoaren % 7,6 ziren 2019ko urtarrilaren leian,* Helbidea: https://eu.eustat.eus/elementos/ele0016900/ti_Atzerriko_nazionalitatea_duten_pertsonak_Euskal_AEko_biztanleria_osoaren_76_ziren_2019ko_urtarrilaren_leian/not0016999_e.html [Azken kontsulta: 2020/03/27]

----- (2020a). *Matrikulatutako ikasleak Unibertsitatekan kanpoko Araubide Orokorreko Irakaskuntzetan, hizkuntza ereduaren arabera Euskal Aen, 1983-2019 tartean.* Helbidea:

<https://eu.eustat.eus/indic/indicadoresgraficosvista.aspx?idgraf=16356&opt=0&tema=300> [Azken kontsulta: 2020/04/23]

----- (2020b). *Euskal AEko erregimen orokorreko unibertsitatekoak ez diren irakaskuntzetan matrikulatutako ikasleak eta irakaskuntza-taldeak per lurralde historikoa, irakaskuntza-maila, ezaugarriak, zentroaren titulartasuna, hizkuntza*

eredua eta aldia. Helbidea: https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/euskara/-/PX_2320_res03.px [Azken kontsulta: 2020/04/23]

- Ezeizabarrena, M.J.; Manterola, I.; Beloki, L. (2009). “Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan”, *Euskera*, 54 (2-1) zenbakia, 639-681 or.
- Fazio, R.H. eta Petty, R. (edk.) (2007). *Attitudes: key readings. Their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press.
- Fernandez Vallejo, M. (2018). “Los colegios vascos perderán más de 30.000 alumnos menores de 16 años en una década”, in *El Correo*, 2018ko otsailaren 26a. Helbidea: <http://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/colegios-vascos-perderan-20180223124252-nt.html> [Azken kontsulta: 2020/03/27]
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A.; Gertner, M.H., Lowy, E.G. eta Milán, W.G. (2005/2013). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Flors i Mas, A. eta Manterola, I. (2021). “Els models lingüístics de l’educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: una visió comparada”, in *Revista de Llengua i Dret*, 75. zenbakia, 27-45 or.
- Flubacher, M. eta del Percio, A. (2017). “Language, education and neoliberalism”, in M. Flubacher, M. eta A. del Percio (edk.). *Language, education and neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters, 1-18 or.
- Fouassier, M. (2017) “Aniztasuna ikasgeletan: hezkuntzaren alorreko ahotsak” in G. Moreno (ed). *Haur eta Gazteen aniztasuna EAEn: (oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, 5-125 or.
- Gaindegia (2015). *Biztanleriaren berezko hazkundera*. Helbidea: <http://atlasa.eus/demografia/herrialde> [Azken kontsulta: 2020/03/27]
- Galarraga, A. (2002). "Populazioaren bilakaera", *Elhuyar Zientzia eta teknika*, 178. alea, 32-37 or.

- Garaio, B. (2015). "Hizkuntza gutxituen bizi-indarra neurtzen duten eskalak aztertzen: euskararen eskala bat osatzeko proposamenak", in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 97. zenbakia, 169-202 or.
- García Sevilla, L. eta García Higón, G. (2018). "Immigració, immersió en català i rendiment escolar: dos estudis revisats", in *Revista Catalana de Pedagogia*, 13. zenbakia, 195-215 or.
- Gardner, R. C., eta Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Garcia-Azkoaga, I. eta Diaz de Gereñu, L. (2009), "Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena", *Euskera*, 54 (2-1) zenbakia, 723-770 or.
- Garcia-Azkoaga, I.M. eta Idiazabal, I. (2003). "La cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnole", in *LIDIL: Revue de linguistique et de didactique des langues*, 27. zenbakia, 75-88 or.
- Garcia-Azkoaga, I.M.; Idiazabal, I. eta Larringan, L.M. (2009). "Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo", *Revista de Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3 zenbakia, Universidad de Lisboa, 211-226 or. Helbidea: <https://docplayer.es/15048433-Contar-el-mismo-cuento-a-los-5-y-a-los-8-anos-una-explicacion-desde-la-perspectiva-del-interaccionismo-sociodiscursivo-1.html> [Azken kontsulta: 2020/04/01]
- (2010). "Desarrollo de destrezas narrativas en euskera L1 a lo largo de la enseñanza primaria", *6th International Conference on Language Acquisition / VI Congreso AEAL*, Barcelona.
- (2015). "Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan", in M.J. Ezeizabarrena eta R. Gómez (arg.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)*. Bilbo: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, 227-243 or.
- García, O. (2014). "Multilingualism and language education", in C. Leung eta B. V. Street (edk.), *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge.

- (2015). "Language policy", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13. zenbakia, 353-359 or.
- García, O. eta Bartlett, L. (2011) "Dominican Youth in New York City Schools: A Community Stands Up and Delivers", *Camino Real. Estudios de las Hispanidades Norteamericanas*, Alcalá de Henares: Instituto Franklin - UAH, 3:4 zenbakia, 95-117 or.
 - Garcia-Azkoaga, I. eta Idiazabal, I. (Edk.) (2010) "*Hizkuntza eta heziketa prozesuak: hezkuntza eleaniztuna / lenguas y procesos formativos: Educación plurilingüe*", *IKASTARIA*, 17. zenbakia, Donostia: EHUko Argitalpen Zerbitzua.
----- (edk.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Batzordea.
 - Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge, Key Topics in Sociolinguistics.
 - Garrett, P., Coupland, N.; Williams, A. (2003). "Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance", in *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3) zenbakia, 411-414 or.
 - Genesee, F. (1996). "Bigarren/atzerriko hizkuntz murgiltzea eta arriskuan dauden haur ingeles-hiztunak", in M. Bilbatua; J. Cenoz; I. Idiazabal; M. Sainz eta J. Sierra (ed.), *Murgiltzea eta irakaskuntza*, Bilbao: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, 91-126 or.
 - Genesee, F. eta Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209 or.
 - Goikoetxea, G. (2014). "Eskolako hizkuntza-ereduen mapa herriz herri ", *BERRIA*, 2014ko urriaren 19a ("Hizkuntza ereduak", gehigarri berezia). Helbidea: <https://www.berria.eus/albisteak/96822/hizkuntz-ereduak-euskal-herrian-zortzi-orrialdeko-gehigarria-bihar-berrian.htm> [Azken kontsulta: 2020/04/01]
 - Gombert, J. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Gonzalez de Langarika, A. (2007). *La Ciudad Revolucionada*. Gasteiz, Vitoria-Gasteizko Udaletxea.
 - Gorter, D., Zenotz, V., Etxague, X., eta Cenoz, J. (2014). "Multilingualism and European minority languages: The case of Basque", in D. Gorter, V. Zenotz, eta J.

Cenoz (edk.), *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*, Berlin: Springer, 278–301 or.

- Grenoble, L. (2014). “Language ecology and endangerment “, in Austin, P. and J. Sallabank (edk.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 27-44 or.
- Grenoble, L. A. eta Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*, New York: Cambridge University Press
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, R.H. eta Seiter, J.S. (1999). *Persuasion, Social Influence, and Compliance Gaining*, Boston: Allyn and Bacon.
- Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia (2016). *Vitoria-Gasteizen eskola-segregazioari aurre egiteko azterketarako eta proposamenen agiria, 2016ko abenduaren 19an*. Helbidea: <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/eu/22/82/72282.pdf> [Azken kontsulta: 2021/04/07]
- Hale, K. eta beste (1992). “Endangered Languages”, *Language*, 68(1), 1–42 or.
- Hernández, J.M., Iñarra, M.; Altuna, O.; Beitia, I.; Ozaita, J. eta Santamaria, A. (2020). *Gazteak euskararen eszenatokian: erabileraren auzia*, Andoain: Soziolinguistika Klusterra. Helbidea: https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2021/03/gazteak_euskararen_eszenatokian_txostena2.pdf [Azken kontsulta: 2021/04/07]
- Hickmann, M. (2001). Language and cognition in development Old questions, new directions, *Pragmatics*, 11(2), 105-126 or.
- Hik Hasi (2008). “Gizarte hezitzaileak eskolan guztion artean premia bereziei aurre eginez”, in *Hik Hasi: euskal heziketarako aldizkaria*, 128. zenbakia, 8-15 or.
- (2018). “Aniztasun sozioekonomikoa kulturala eta linguistikoa praktika onak”, 33. monografikoa.

- Hinton, L. (2013). *Bringing our languages home: Language revitalization for families*. Berkeley, California: Heyday.
- Hirschfeld, L. A. (2002). "Why don't anthropologists like children?", *American Anthropologist*, 104. zenbakia, 611–627 or.
- Hoare, R. (2000). "Linguistic competence and regional identity in Brittany: Attitudes and perceptions of identity", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21. zenbakia, 324-46 or.
- Holton, G. (2011). "19 - The role of information technology in supporting minority and endangered languages", in P.K. Austin eta J. Sallabank (edk). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 371-400 or.
- Hornberger, N. (1996). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, N., Ricento, T.K. (edk.), (1996). *Language Planning and Policy*. TESOL Quarterly, 30 (3) zenbakia.
- Huguet, A.; Chireac, S-M.; Ianos, A.; Janés, J.; Lapresta, C.; Navarro, J.L.; eta Sansó, C. (2011). "Inmigración, lengua y escuela en sociedades bilingües. Revisión de estudios" in *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 72. zenbakia, 137-159 or.
- Huguet, A. eta Janés, J. (2013). "Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas", in *Anales de Psicología*. 29 (2) zenbakia, 393-403 or.
- Ibarra, A., Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2008). "Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions", *Language Awareness*, 17(4) zenbakia, 326-341 or.
- Idiazabal, I. (2003a). "Eskolaren Kalitatea eta Eskola", *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 49. Zenbakia, 195-199 or. Helbidea: <http://www.soziolinguistika.eus/node/1343> [Azken kontsulta: 2020/04/01]
- (2003b). "Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira", in Mikel Atxaga (Ard.) *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena*, Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001, Bilbo: Fundación Sabino Arana Elkargoa, 341-353 or.

- (2011). "Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat?", *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 81. zenbakia, 89-105 or. ISSN: 130-8435.
- Idiazabal, I. eta Garcia-Azkoaga, I.M (2015). "Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina", In Riestra, Dora; Tapia, Stella Maris eta Goicoechea Gaona, M. Victoria (edk.), *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Tomo I, Bariloche, Argentina, Argentina (203-221 or.).
 - Idiazabal, I. eta Larringan L.M. (2001). "Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea: Debatea aztergai", *Helduen euskalduntzearen II eta III jardunaldiak*, Bilbo: HABE/UEU, 41-46 or. ISBN: 84- 8438-014-9.
 - Idiazabal, I. eta Manterola, I. (2009). "Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa", *Euskera*, 54 (2-1) zenbakia, 463-504 or.
 - Idiazabal, I., Manterola, I., eta Diaz de Gereñu, L. (2015) "Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe", in I. Garcia-Azkoaga eta I. Idiazabal (Ed.) *Para una ingeniería didáctica para la enseñanza plurilingüe*. Bilbo: EHU-ko Argitalpen Zerbitzua, UPV/EHU 37-59 or.
 - Idiazabal, I. eta Ocio, B. (1989). "Estandarización y escolarización de la lengua, procesos paralelos e interdependientes. El caso del euskara", in M. Siguan (koord.) *Lengua del alumno, Lengua de la escuela*, Bartzelona: ICE. U. de Barcelona, 197-210 or.
 - Idígoras, A. (2020). "1989. Documento de propio Gobierno Vasco", *Twitter*, 2020ko martxoak 30, Eusko Jaurlaritzaren 1989ko "Conclusiones del Debate sobre la Escuela Pública Vasca" dokumentua eransten du twitterren. Helbidea: <https://twitter.com/123aitor/status/1244640233032949761> [Azken kontsulta: 2020/04/08]
 - Imaz, L., (2018). "Educación vasca: el paraíso de la concertada", Salto (prentsan), 2018ko maiatzak 3an. Helbidea: <https://www.elsaltodiario.com/educacion/paraiso-concertada-ikastolas-inclusion-publica-segregacion> [Azken kontsulta: 2020/03/26]

- Ingellis, A.G. (2016). “El impacto de la crisis en los países del sur de Europa: Porque las diferencias cuentan”, *Arxius de sociología*, 35. zenbakia, 5-10 or.
- Intxausti, J. (1990). *Euskara, euskaldunon hizkuntza*, Gasteiz: Euskal Autonomi Elkartearen Administrazioa.
- Irizar, M. (2017), “Euskara biziberritzeko ibilbidea: azterketa kritikoa”, in Landabidea, X., Goirigolzarri, J. eta Manterola, I. (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*, Bilbo: UEU.
- ISEI-IVEI (2015). *Ebaluazio Diagnostikoa Txosten Exekutiboa Lehen Hezkuntzako 4. Maila*. Helbidea: http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=a5662da8-8f58-4ee1-a678-03ea1fc0309b&groupId=635622 [Azken kontsulta: 2020/04/23]

----- (2016). *Ikasle Etorkinak Euskadin: Ezaugarriak eta emaitzen analisia*, Bilbo: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzuak. Helbidea: https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/311_evaluacion_diagnostico/311_2016003e_Pub_ISEI_ED_2015_etorkinak_e.pdf [Azken kontsulta: 2020/04/08]

----- (2018). *Ebaluazio Diagnostikoa 2017 Txosten exekutiboa*. Helbidea: http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/eu/detalle-informe-ed?p_p_id=KAIOACcontenido_WAR_w24mContenidoWARportlet&KAIOACcontenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idArticulo=1639440&KAIOACcontenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idPlantilla=2226984 [Azken kontsulta: 2020/03/26]

----- (2021). *Euskal Hezkuntza Sistemaren Diagnostikoa*, Helbidea: https://isei-ivei.hezkuntza.net/documents/635622/0/euskaratxostena_ekainak_25_azkena.pdf/55e252e1-c298-325e-02fc-647750a83084 [Azken kontsulta: 2022/01/15]
- Iurrebaso, I. (2019). "Hego Euskal Herriko arnaguneak zenbatzen. Arnaguneen operatibizazioaren inguruko ekarpena", *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 110 (1) zenbakia, 115-126 or.
- Iztueta, P. (2000). *Euskal Irakaskuntza Autonomi Aroan (1983-94)*, Donostia: Utriusque Vasconiae.
- James, C. eta Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*, London: Routledge.

- Jauregizuria, N. (2018). *Nazio-markagintza. Nola transmititu gure balioa*, Eibar: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Jiménez, P. eta Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*, Malaga: Aljibe.
- Johnson, R.K. eta Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Junyent, C. (2019). "Las lenguas alóctonas como factor de conocimiento y cohesión", in I. Idiazabal eta M. Pérez-Cauarel (edk.) *Linguistic Diversity, Minority Languages and Sustainable Development*, Bilbo: Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedra. Helbidea: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHPDF190709.pdf> [Azken kontsulta: 2020/04/03]
- Kamwendo, G.H. (2005) "Language Planning from Below: An Example from Northern Malawi", *Lang Policy*, 4. zenbakia, 143–165 or.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kasares, P. (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan. Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa Nafarroako familia euskaldunetan*, doktoretza tesia NUP-en.
----- (2017). "La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco", in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27. zenbakia, 133-147 or.
- Kroskrity, P.V. (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Advanced Seminar Series. Santa Fe: School of American Research Press.
----- (2009). "Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle: the Need for 'Ideological Clarification'."., in J. Reyhner eta L. Lockard (edk.) *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*, Flagstaff (AEB): Northern Arizona University, 71-83 or.
- Lambert, W.E. (1969). "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning", *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.

- Larrea Mendizabal, I. (2016). *Les actituds lingüístiques dels immigrants panjabis adults a Catalunya*, Universitat Pompeu-Fabran aurkeztutako doktoretza tesia.
- Larringan, L.M. eta Idiazabal, I. (2005). "Euskararen kalitatea aztertzeko marko teorikoa eta metodologia", in *Ikastaria*, 14. zenbakia, 9-29 or. ISSN: 1137-4446.
- Larringan L.M., Idiazabal I. eta Garcia-Azkoaga I.M (2010). "Desarrollo de destrezas narrativas en euskera L1 a lo largo de la enseñanza primaria", komunikazioa *VI Congrès AEAL Barcelona 2010*.
- Larringan, L.M. (1992). "Komunikazioa eta praktika linguistikoa", *Euskera*, 37 (2) zenbakia.
----- (2009). "Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas-irakaskuntza", *Euskera* 45 (2-1) zenbakia, 505-539 or. ISSN: 0210-1564.
- Larruzea, G. (2016). *La Dialectica Publico-Privado En La Educacion Vasca. Historia, Realidad y Superacion*, Bilbo: Beta III Milenio.
----- (2021). "Paco Luna: «En la educación vasca tenemos nuestro rinoceronte gris»", webgunean argitaratuko elkarrizketa 2021eko apirilak 23an. Helbidea: <https://gonzalolarruzea.com/2021/04/23/paco-luna-en-la-educacion-vasca-tenemos-nuestro-rinoceronte-gris/> [Azken kontsulta: 2022/01/09]
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
----- (2006). "Les attitudes linguistiques: un état des lieux", *Études de Linguistique Appliquée*, 144. zenbakia, 393-406 or.
----- (2007). «Language use and language attitudes in the Basque Country», in D. Lasagabaster eta A. Huguet-Canalís (edk.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*, Clevedon: Multilingual Matters, 65-89 or.
----- (2008). "Basque diaspora in the USA and language maintenance", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29. zenbakia, 66-90 or.
- Lascano, B. (2016). *Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque*, IKER Baionan egindako doktorego tesia.
- Lascano, B. eta Manterola, I. (2021). "Mattin Zaku eta Centellita / Étincelle: Dereduko

haurren garapen elebiduna aztergai”, in L. Diaz de Gereñu; I. Manterola eta I. Garcia-Azkoaga (edk.) *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu: Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*, Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, 163-180 or.

- Latorre, A.; Rincón, D. eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Laugharne, J. (2006). “Chapter 9: Language use and language attitudes in Wales” in D. Lasagabaster eta A. Huguet (edk.) *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*, Bristol: Multilingual Matters, 192-233 or.
- Leonet, O.; Cenoz, J. eta Gorter, D. (2017), “Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country”, *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4) zenbakia, 216-227 or, DOI: 10.1080/15348458.2017.1328281.
- Lewis, M.P. (ed.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World*, 16th edition. Dallas: SIL International.
- Lewis, M.P., eta Simons, G. (2010). "Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS", *Revue Roumaine de Linguistique/Romanian Review of Linguistics* 2 zenbakia, 103–120 or.
- Lindholm-Leary, K. eta Genesee, F. (2014). "Student outcomes in one-way, two-way and indigenous language education", *Journal of Immersion and Content Based Learning*, 2(2) zenbakia, 165-180 or.
- Llompart, J. (2016). “Enseñar lengua en la superdiversidad: de la realidad sociolingüística a las prácticas de aula”, *Signo y Seña*, 29. zenbakia, 11-32 or.
- Llurda, E. eta Lasagabaster, D. (2010). “Factors affecting teachers’ beliefs about interculturalism”, *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3) zenbakia, 327-353 or.
- López de Maturana, V. (2014). *La reinención de una ciudad. Poder y política simbólica en Vitoria durante el franquismo (1936-1975)*, Gasteiz, Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Lukas, J.F. eta Santiago, K. (2016). *Hezkuntza-ebaluazioa. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.*
 - Madariaga, J.M.; Huguet, A. eta Lapresta, C. (2013). “Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural”, *Educación XXI*. 16(1) zenbakia, 305-328 or.
 - Manterola, I., Almgren, M. eta Idiazabal, I. (2012). “L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols”, in R. Delamotte eta M.-A. Akinci (zuz.) *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Rouen: PURH. (2012), 329-352 or.
 - Manterola, I., Diaz de Gereñu Lasaga, L., eta Almgren, M. (2021). "Gramática y producción textual en materiales didácticos de euskera, español e inglés de Secundaria: Reflexiones sobre una didáctica integrada de lenguas", *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, 8. zenbakia, 26–39 or. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>
 - Manterola eta Lardizabal (2009). “Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskadunaren eragina”, *Euskera*, 54(3) zenbakia, 1511-1535 or.
 - Manterola, I. (2011). *Euskerazko murgilketa haur hezkuntzan: euskera-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*, Euskal Herriko Unibertsitatean burututako tesia. Helbidea: <http://hdl.handle.net/10810/8260> [Azken kontsulta: 2020/04/03]
- (2013). “And if we add the didactics of language leg to the table?” In VVAA, Talking pupils. *The Arrue Project 2011. Research results and contributions of experts*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritzia.
- (2018). "Euskararen erabilera irakasteko objektu eta baliabide didaktikoak hiztun komunitatea garatzeko aktibo gisa", *Hermes*, 60. zenbakia, 64-67 or.
- (2020). “Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala?”, *Fontes Linguae Vasconum*, 129. zenbakia, 405-420 or.

- Manterola, I., Diaz de Gereñu, L., eta Almgren, M. (2021). “Gramática y producción textual en materiales didácticos de euskera, español e inglés de Secundaria: Reflexiones sobre una didáctica integrada de lenguas”. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, 8. zenbakia, 26–39 or. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>
- Martínez de Luna, I. (2013). “Euskarak duen Framing Berri baten premia asetzeko proposamena”, in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 86. zenbakia, 13-83 or.
- Martínez-Antequera, M., Dalouh, R.; Soriano-Ayala, E. (2020). "Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales", *MODULEMA*, 4 zenbakia, 5-23 or.
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, London: Routledge. ISBN 978-0-415-53432-4.
- May, S., eta Hill, R. (2008). "Māori-Medium Education: Current Issues and Challenges", in N.H. Hornberger (ed.) *Can Schools Save Indigenous Languages?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 66-98 or.
- Meisel, J. M. (2019) *Bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, Ciudad de México: Centro de Estudios Sociológicos.
- Mijares, L. (2007). “6. Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos”, in L. Martín Rojo eta L. Mijares (edk.). *Voces en el aula: etnografías de la escuela multilingüe*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 217-240 or.
- Moreno Cabrera, J.C. (2009). *Nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*, Barcelona: Alianza.
- Moreno, G. (2017) “Adituen ikuspegia” in G. Moreno (ed). *Haur eta Gazteen aniztasuna EAEn: (oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, 1-50 or.
- Moore, D. (2006) *Plurilinguisme et école*, Paris:Didier
- Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*, Cambridge University Press (Language Arts & Disciplines).

- Noguero, A. (d.g.) “El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña”. Helbidea: <https://docplayer.es/267701-El-programa-evlang-en-sociedades-multilingues-el-ejemplo-de-cataluna-1.html> [Azken kontsulta: 2021/04/07]
- O’Riagáin, P. (2008). “Language Attitudes and Minority Languages”, in N. Van Deusen-Scholl eta N. Hornberger (edk.) *Encyclopedia of Language and Education*, New York: Springer, 2077-2089 or.
- O’Rourke, B. eta Ramallo, F. (2015). “Neofalantes as an active minority: understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician” in *IJSL*, 231. zenbakia, 147 – 165 or.
- Ocio, B. (1998) «Haurren narrazio-testuetatik bilduak», in I. Idiazabal eta L.M. Larringan (ed.) *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Vitoria-Gasteiz, Arabako Foru Aldundia.
- Ortega, A. (2017). “Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak”, In Goirigolzarri, J., Landabidea, X. eta Manterola, I. (2017), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo: UEU, 79-100 or.
- Ortega, A.; Amorrortu, E.; Goirigolzarri, J., Urla, J. (2013). “Hiztun berrien hizkuntza-identitateak: “nolako euskalduna naiz?””, in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 87-88. zenbakia, 151-170 or.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., Urla, J., Uranga, B. (2014). "Nous parlants de basc: identité et légitimité", in M. Puigdevall (koord.), *Digithum*, 16. zenbakia, 86-97 or.
- Ortega, A.; Urla, J.; Amorrortu, E.; Goirigolzarri, J. eta Uranga, B. (2015). "Linguistic identity among new speakers of Basque", *International Journal of the Sociology of Language*, 231. zenbakia, 85-105 or. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0033>
- Pallol, R. eta García Abad, R. (2017). "Inmigrantes en la ciudad. Dinámicas demográficas, mercados de trabajo y desarrollo urbano en la España contemporánea", Bilbo: EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- Palviainen, A. eta Huhta, A. (2015). “Investigating Relationships between Language Attitudes and Policy Issues”, in F.M. Hult eta D. Cassels Johnson (ed). *Research Methods in Language Policy and Planning*, Oxford: Wiley Blackwell, 193-205 or.

- Perroni, M.C. (1993), “On the acquisition of narrative discourse: A study in Portuguese”, *Journal of Pragmatics*, 20. zenbakia, 559-577 or.
- Pigge, F.L. eta Marso, R.N. (1997). “A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 13(2) zenbakia, 225-235 or.
- Prislín, R. eta Wood, W. (2005). “Social influence in attitudes and attitude change”, in D. Albarracín, B. Johnson eta M. Zanna (edk.) *The handbook of attitudes*, Mahwah (N.J, AEB): Erlbaum, 671-706 or.
- Pujolar, J. (2007). "Bilingualism and the nation-state in the post-national era", in M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. London, U.K.: Palgrave Macmillan. 71–95 or.
- Quecedo, R eta Castaño, C. (2002) "Introducción a la metodología cualitativa". *Revista psicodidáctica (EHU)*. 14. Alea, 15 or.
- Rahman, M. eta Gautam, A.K. (2011). “Language attitude of Hindi-Urdu speakers in Patiali: A perspective”, *Language in India*, 11(6) zenbakia, 118-130 or.
- Reid-Collins, O. (2013). “From attitudes to social representations in endangered language research: towards an interactional framework”, *Journal of multilingual and multicultural development*, 34(4) zenbakia, 366-382 or.
- Rojo, V. Madariaga, J.M.; Huguet, A. (2010) “Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmi-grante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca”, *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3. zenbakia, 43-60 or.
- Rosat, M.C. (1998), “Comparaison des stratégies discursives d’étayage dans un conte et un récit d’expériences oraux”, *Travaux Neuchatelois de linguistique*, 29. zenbakia, 29–47 or.
- Ruiz De Arkaute, O. (2015). *Zer muga topatzen dituzte Gasteizko alde zaharreko gurasoek haien seme-alabak Ramón Bajon eskolatzeko?*, Hezkuntza testuinguru multikultural eta eleaniztan (HUHEZI) Masterreko lana. Eskuizkribua.
- Russell, B.H. (1996). “Language Preservation and Publishing”, in N.H. Hornberger (edk.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*, Berlin: Mouton de Gruyter, 139-156 or.

- Ryan, E. B., Giles, H.; Sebastian, R. J. (1982). “An integrative perspective for the study of attitudes towards language variation”, in E. B. Ryan eta H. Giles (edk), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. London: Edward Arnold.
- Sallabank, J. (2012). "Diversity and language policy for endangered languages", in B. Spolsky (ed.), *Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2013). "[Can majority support save an endangered language? A case study of language attitudes in Guernsey](#)", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (34) 4 zenbakia, 332-347 or.
- (2016). “Language sustainability and ‘saving’ a language” in *Perspectives on language sustainability: Discourses, policies and practices* kongresuan emandako hasierako hitzaldia, Zadar (Kroazia), 2016ko irailaren 16 eta 17an.
- Sanz Huéscar, G. (2010). “Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá”, *Lengua y migración*, 2(2) zenbakia, 97-111 or.
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo*, Madril: Save the Children. Helbidea: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/mezclate-conmigo> [Azken kontsulta: 2020/04/22]
- Sayers, D. (2015). “(Re)defining linguistic diversity: What is being protected by language policy and planning?”, *Changing English kongresuan aurkeztutako lana*, Helsinki, 2015eko ekainaren 8tik 10era.
- Sayers, D. eta Láncoş, P.L. (2017). "(Re)defining linguistic diversity: What is being protected in European language policy?", *SKY Journal of Linguistics*, 3. zenbakia, 35-73 or.
- Schiller, N. G. (2009) “A global perspective on migration and development”, *Social Analysis*, 53(3) zenbakia, 14-37 or.
- Schiller, N. G. eta Çağlar, A. (edk.). (2011). *Locating Migration: Rescaling Cities and Migrants*, Cornell: Cornell University Press.
- Schwartz, M. eta Verschik, A. (2013) (edk). *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction*. Series Multilingual Education. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Sercu, L.; Méndez, M.C. eta Castro, P. (2005) “Culture learning from a constructivist perspective: an investigation of Spanish foreign language teachers’ views”, *Language and Education*, 19. zenbakia, 483–95 or.
- Serra, J. M. (2010). “Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions”, *Llengua, Societat i Comunicació*, 8. zenbakia, 27-33 or.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. eta Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Shiro, M. (2003). “Genre and evaluation in narrative development”, *Journal of Child Language*. 30 zenbakia, 165-195 or.
- Silván & Miracle - Análisis y Estudios (2021). *Evolución sociodemográfica del alumnado en Euskadi*. Helbidea: https://silvanmiracle.com/wp-content/uploads/2021/10/Analisis-Educacion-Euskadi_2021.pdf [Azken kontsulta: 2022/02/26]
- Silverstein, M. (1998). “Contemporary transformations of local linguistic communities”, *Annual Review of Anthropology*, 27(1) zenbakia, 401-426 or.
- Skehan, P. eta Foster, P. (1999), “The influence of task structure and processing conditions on narrative retelling”, *Language Learning*, 49(1) zenbakia, 93-120 or.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*, Universitat de Barcelonan defendatutako doktoretza tesia.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah (AEB): Lawrence Erlbaum.
----- (2009). *Why mother-tongue-based MLE?*, Sanothimi, Bhakatpur (Kathmandu): Multilingual Education Program for All Non-Nepali Speaking Students of Primary Schools of Nepal. Department of Education, Inclusive Education Section. Leaflet, in English and Nepali.
----- (2017) "Language Rights and Bilingual Education", in O. García; A. Lin eta S. May, S. (edk). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual and Multilingual Education*, 51-63 or. Helbidea: [doi:10.1007/978-3-319-02324-3_6-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_6-1). https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-319-02324-3_6-1.

[022581?wt_mc=Alerts.TOC%20Insert.8.CON434.IZ%20FSR%20FBilingual%20and%20Multilingual%20Education](#). [Azken kontsulta: 2020/05/19]

- STEILAS (2021). *Jatorri migratzailea duten ikasleen eskola segregazioa Gasteizen*. Helbidea: <https://steilas.eu/wp-content/uploads/2022/03/Segregazioa-.pdf> [Azken kontsulta: 2022/05/02]
- Soziolinguistika Klusterra (2011). *Erabileraren GPSa: gazteen hizkuntza erabileran eragiteko gida*. Helbidea: <https://www.scribd.com/doc/57905322/Erabileraren-GPSa> [Azken kontsulta: 2022/02/26]
- (2013). *Talking pupils: The Arrue project 2011 (Research results and contributions of experts)*. Helbidea: https://soziolinguistika.eus/files/talking_pupils.pdf [Azken kontsulta: 2022/03/26]
- (2016). *Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa. Euskal Herria, 2016*. Helbidea: https://soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf [Azken kontsulta: 2022/02/26]
- (2017) *Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.
- (2021). *Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015 emaitza nagusien txosten teknikoa*.
- Spolsky, B. (2004) *Language policy*, Cambridge: Cambridge University Press
- (Ed.), 2012. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- (2015), «Language and Society» in P. Austin eta J. Sallabank (edk.) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 141-156 or.
- Susaeta, I. (2020). “Biztanleria nabarmen hazi da”, *Berria egunkaria*, 2020ko martxoaren 27an. Helbidea: <https://www.berria.eus/paperekoa/1917/014/001/2020-03-27/biztanleria-nabarmen-hazi-da.htm> [Azken kontsulta: 2020/03/27]

- Tollefson, J. W. (2013). "Language policy in a time of crisis and transformation", in J.W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues*, New York, NY: Routledge, 11-34 or.
- Topagunea (2015). *Berrikasi eta Berrikusi*. Andoain: Topagunea.
- Tsui, A. B. M. eta Tollefson, J. W. (2004). "The centrality of medium-of-instruction policy in sociopolitical processes", in J. Tollefson eta A. Tsui (edk.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?*, New York, NY: Routledge. 1-18 or.
- Tsunoda, T. (2006). *Language endangerment and language revitalization. An introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter
- UNESCO (d.g.). A methodology for assessing language vitality and endangerment. Helbidea: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/> [Azken kontsulta: 2020/03/28]
----- (2010). "UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger". Helbidea: <http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html> [Azken kontsulta: 2020/05/19]
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. (2003). Language Vitality and Endangerment: By way of introduction: UNESCO. Helbidea: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/language-vitality>)
- Valencia, J.F. eta Isasi, X. (1992). "Jarreretan konsistentziaren arazoa: jarera eta portaera arteko erlazioa", in Valencia, J.F. (arg.) *Psikologia sozialera hurbiltzeko zenbait gai*. Bilbo: UPV-EHU
- Vertovec, S. (2007). "Super-diversity and its implications," *Ethnic and Racial Studies* 29 (6) zenbakia.
----- (2009). "Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity," *International Social Science Studies*, 61/199 zenbakia.
----- (2010). "Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity," *International Social Science Studies* 62/200, zenbakia.

- Voas, D. (2014). “Towards a sociology of attitudes”, in *Sociological Research Online*, 19 (1) zenbakia, 1-12 or.
- Wang, X.; Spotti, M.; Juffermans, K.; Cornips, L.; Kroon, S.; Blommaert, J. (2014). “Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility”, *Applied Linguistics Review*, 5(1) zenbakia, 23 – 44 or.
- Weller Ford, G. (1994). “La interpretación simultánea y el dispositivo de autocorrección”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19/20 zenbakia, 292-304 or.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d’enseignement par l’outil de travail, Observation de séquences d’enseignement du résumé écrit de texte informatif à l’école secondaire*. Tesis de Doctorado no publicada de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. Palgrave, New York.
- Xamar (2006). *Euskara jendea*. Iruñea, Pamiela.
- Zalbide, M. (1998). “Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas”, *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43 (2) zenbakia, 355-424 or.
- Zarraga, A., Coyos J-B., Hernández J.M., Joly L, Larrea I., Martínez L.V., Uranga B. eta Bilbao P. (2010) *Soziolinguistika eskuliburua*. Soziolinguistika Klusterra eta Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Eskuragarri:
http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/eu_def/ad_juntos/SOZIOLINGUISTIKA_ESKULIBURUA-azkena.pdf [Azken kontsulta: 2020/05/21]

ERANSKINAK

1. ERANSKINA: Etika Batzordearen onarpena



NAZIOARTEKO
BIKAINASUN
CAMPUSA
CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL

IKÉRKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiek egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Beñat Garaio Mendizabal andreak, M10_2017_184, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

"La escuela que garantizará el euskera en una sociedad Multilingüe: modelo metodológico para identificar las condiciones e indicadores para el "éxito""

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2017ko azaroaren 23an egin duen bileran (94/2017akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Beñat Garaio Mendizabal
Itziar Idiazabal Gorrotxategi
Leire Díaz de Gereñu Lasaga

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2017ko azaroaren 24an

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014, **Ha evaluado** la propuesta del investigador:

D. Beñat Garaio Mendizabal, M10_2017_184, para la realización del proyecto de investigación: "La escuela que garantizará el euskera en una sociedad Multilingüe: modelo metodológico para identificar las condiciones e indicadores para el "éxito""

Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 23 de noviembre de 2017 (acta 94/2017), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Beñat Garaio Mendizabal
Itziar Idiazabal Gorrotxategi
Leire Díaz de Gereñu Lasaga

Lo que firmo en Leioa, a 24 de noviembre de 2017

M^a Jesús Marcos Muñoz
GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU



2. ERANSKINA: Datuen tratamenduaren harira Etika Batzordera egindako eskaera



1

INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE TRATAMIENTO DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 13 del Reglamento UE 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, le informamos que sus datos pasan a formar parte de un fichero responsabilidad de la UPV/EHU, así como de los siguientes extremos:

Código del tratamiento	TI0055
Nombre del Tratamiento	INA - ELEBILAB - ESKOLA EUSKALDUN ELEANITZAK
Responsable del tratamiento de datos	Identidad: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. CIF: Q4818001B. Dirección Postal: Barrio de Sarriena S/N 48940 Leioa (Bizkaia). Página web: www.ehu.eus Datos de Contacto del Delegado de Protección de Datos: dpd@ehu.eus
Finalidad del tratamiento de datos	A CAUSA DE LOS CAMBIOS SOCIOECONÓMICOS QUE HAN INFLUIDO EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS Y OCCIDENTALES, LAS SOCIEDADES SE HAN TRANSFORMADO POR COMPLETO, Y CON ELLOS, LAS NECESIDADES Y RETOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS (MAY, 2013). EN ESTE CONTEXTO, EL OBJETIVO DE ESTE PROYECTO DE TESIS ES IDENTIFICAR LAS CONDICIONES Y FACTORES QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE ESCUELAS MULTILINGÜES EXITOSAS, ES DECIR, AQUELLAS ESCUELAS DIVERSAS E INCLUSIVAS QUE, APARTE DE LOS IDIOMAS OFICIALES Y AL MENOS UN IDIOMA EXTRANJERO, TAMBIÉN TIENEN EN CUENTA LOS IDIOMAS DE LOS RECIÉN LLEGADOS. SIENDO LA EVALUACIÓN EL MOTOR DEL SISTEMA EDUCATIVO, ES NECESARIO EL USO DE INDICADORES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE ANALICEN EL RENDIMIENTO DE LA ESCUELA (OAKES, 1989). EL OBJETO A ESTUDIAR EN ESTE PROYECTO SERÁ LA OBSERVACIÓN EMPÍRICA DE LAS ESCUELAS QUE LOGRAN REVITALIZAR EL IDIOMA MINORIZADO LOCAL (EUSKERA) EN UN CONTEXTO DIVERSO CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE, CON EL OBJETIVO DE IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS, CONDICIONES Y FORTALEZAS DE DICHOS CENTROS EDUCATIVOS. AL SER MUCHOS LOS RETOS QUE LAS ESCUELAS TIENEN A LA HORA DE TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, SE CONSTRUIRÁN UN CONJUNTO DE INDICADORES RELEVANTES PARA PODER DESARROLLAR UNA METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN FIDEDIGNA DE DICHAS ESCUELAS EXITOSAS.
Periodo de conservación de los datos	Los datos se conservarán mientras no se solicite su supresión por la persona interesada y, en cualquier caso, siempre que estén abiertos los plazos de recurso y/o reclamación procedente o mientras sigan respondiendo a la finalidad para la que fueron obtenidos.
Legitimación del tratamiento de datos	- Consentimiento de las personas interesadas
Destinatarios de cesiones y transferencias internacionales de datos	No se cederán datos salvo previsión legal No se efectuarán transferencias internacionales

<p>Datos de carácter personal del tratamiento</p>	<p>Datos especialmente protegidos - IDEOLOGÍA U OPINIONES POLÍTICAS - RELIGIÓN U OPINIONES RELIGIOSAS - ORIGEN RACIAL O ÉTNICO</p> <p>Datos de carácter identificativo: DNI / NIF, NOMBRE Y APELLIDOS, TELÉFONO, IMAGEN/ VOZ</p> <p>Datos de características personales: DATOS DE FAMILIA, FECHA DE NACIMIENTO, LUGAR DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO, NACIONALIDAD, LENGUA MATERNA</p> <p>Datos de circunstancias sociales: AFICIONES Y ESTILOS DE VIDA, PERTENENCIA A CLUBES, ASOCIACIONES</p> <p>Datos académicos y profesionales: FORMACIÓN, TITULACIONES, EXPERIENCIA PROFESIONAL</p> <p>Datos de detalle de empleo: PUESTOS DE TRABAJO, HISTORIAL DEL TRABAJADOR</p>
<p>Derechos</p>	<p>¿Cuáles son sus derechos cuando nos facilita sus datos? Cualquier persona tiene derecho a obtener confirmación sobre si en la UPV/EHU estamos tratando datos personales que les conciernan, o no. Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos, los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos. En determinadas circunstancias, las personas interesadas podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente los conservaremos para el ejercicio o la defensa de reclamaciones. Especialmente, en determinadas circunstancias y por motivos relacionados con su situación particular, los interesados podrán oponerse al tratamiento de sus datos. La UPV/EHU dejará de tratar los datos, salvo por motivos legítimos imperiosos, o para el ejercicio o la defensa de posibles reclamaciones. Para el ejercicio de los derechos que le asisten dispone de formularios en el sitio web: www.ehu.eus/babestu Asimismo, dispone de información de la Agencia Vasca de Protección de Datos en el sitio web: http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/eu http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/es</p>
<p>Información adicional</p>	<p>Disponible en http://www.ehu.eus/babestu</p>

3. ERANSKINA: Eskolekin sinatutako elkarlan hitzarmena

ESKOLAREN ONARPEN AGIRIA (ELEBILAB-ekin elkarlan hitzarmena)

Dakizuenez, Beñat Garaio doktoregaia “Euskara bermatuko duen eskola gizarte eleanitzean” tesia gauzatzen ari da, Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Itziar Idiazabal eta Leire Díaz de Gereñu irakasle-ikertzaileen zuzendaritzapean. Ikerketa honen helburuak hiru dira: alde batetik, euskara eta hizkuntz aniztasuna uztartzen dituzten eskola arrakastatsuak identifikatzea; ondoren, arrakasta hori ahalbidetzen duten faktoreak neurtzeko metodologia garatu eta bukatzeko, eskola horietako hizkuntza aniztasunaren trataera eta ikasleen euskara maila aztertzea.

ELEBILAB-eko hainbat kidek eskolen bilakaera arreta handiz jarraitu dute azken urte hauetan eta ikerketa-egitasmo honek segida eman nahi dio hipotesi honi: D ereduko eskola anitzak dira aipatutako helburu horiek betetzen dituzten adibide behinena eta xehetasunez aztertzea komeni da.

gain, lan hau gizartearentzako ere onuragarria izan daitekeela uste dugu, izan ere, euskararen biziberritzea eta gizartearen integrazioa eta elkarbizitza sustatu nahi dugu, kulturartekotasuna eta euskara elkartzuz. Horretarako, eskolan azken urteetan gertatu dena aztertu eta beste eskola batzuetara zabaltzeko proposamen teoriko-metodologikoa egin nahi diogu euskal gizarteari eta mundu akademikoari, oro har.

Ikerketa honen iraupena 3 urtekoa izango da (2018ko urtarriletik 2020ko abendura), baina ikerketa-taldeak burutu beharreko neurketak mugatuak izango dira, bai denboran, eta baita kopuruan ere:

- Ikasle, irakasle eta familien hizkuntza jarrerak eta hizkuntza politikari buruz galdetegiak egin, 4, 5 eta 6. mailan (behin bakarrik, 2018ko amaiera)
- Ikasleen gaitasun eleanitza ebaluatuko duen neurketa garatu eta aplikatu, 6. Mailako ikasleek egin beharko dituzten ipuin batzuen kontaktetaren bitartez (2019ko udaberria)
- Ebaluazio-frogetan (adib. ISEI-IVEI) hizkuntza-azterketetan azken urteotako bilakaera aztertu (2019ko uda)
- (hautazkoa) irakaskuntzan eragina duten dokumentu ofizialak aztertu, curriculumak, Heziberri eta Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua, besteak beste (2019an zehar, ikertzaileek euren kasa egingo dute)

Edonola ere, eta ikuspegi etikotik ahalik eta berme handienak izan ditzagun, jakin ezazue ondorengoak:

- Ikerketa honetan parte hartzea guztiz aukerakoa da eta ez parte hartzeak ez du kalterik ekarriko
- Ikerketa honetan parte hartzeagatik ezin dugu inolako onura materialik eskaini
- Parte-hartzea bertan behera uzteko eskubidea duzu, edozein momentutan ikerlariari jakinaraziz
- Datu Pertsonalak Babesteko Legeak dioen bezala ikerketa honetarako emandako datu pertsonalak erabateko konfidentzialtasunarekin tratatuko dira eta UPV/EHUren "INA-ELEBILAB-DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EUSKERA" izeneko fitxategian gordeko dira, gorago azaldutako helbururako osatua dena.¹
- Ikerketa amaitutakoan emaitzak partekatuko ditugu eskolako langileekin

Agiri hau sinatzekotan, tesi egitasmo honetan laguntzeko oniritzia ematen da eta EHU eta eskolaren arteko hitzarmenak balio formala izango du, edozein momentutan berrikusi daitekeena.

ESKOLAKO ARDURADUNAK

2018ko urriaren 24a



¹ Emandako datuak noiznahi kontsultatu, zuzendu edo deuseztatzeko edo, besterik gabe, ikerketa honetako helburu jakin baterako ez erabiltzeko eskatu ahaliko dute sinatzaileek. Horretarako, ondorengo helbidera jo behar da: DBLO Segurtasun Arduraduna, Errektorego Eraikina, UPV/EHU, Sarriena Auzoa z/g, 47940-Leioa. Datu Pertsonalen Babesari buruzko argibide gehiago www.ehu.es/babestu web orrialdean.

4. ERANSKINA: Tesi honetako kasu azterketaren fitxa teknikoa

Propósito de investigación	Identificar los indicadores detrás de escuelas exitosas que consiguen 1) la revitalización del euskera (+ multilingüismo) y 2) la cohesión social.
Metodología de investigación	Estudio de casos contemporáneo múltiple de carácter holístico. Estudio ilustrativo (col. Nº1) y descriptivo (col. Nº2), y al mismo tiempo explicativo.
Unidad de análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes y Prácticas lingüísticas - Evolución en el conocimiento lingüístico del alumnado - Documentos oficiales educativos (LOMCE, HEZIBERRI, PEC, PLC)
Ámbito geográfico	Gasteiz
Universo	Escuelas Modelo D con alto grado de diversidad
Tipo de muestra	Muestra lógica y teórica (capacidad de generalización analítica del fenómeno estudiado), no de forma aleatoria (muestreo y generalización estadística).
Muestra	Dos colegios públicos de Primaria de Gasteiz de Modelo D con un alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante
Métodos de recogida de la evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de entrevistas múltiples en profundidad; abiertas, cerradas y semiestructuradas; presencial y por e-mail. - Pruebas ISEI-IVEI, PISA y de los géneros textuales (+ Observación Directa?) - Revisión documental (documentación y archivos)
Fuentes de información	<p>Interna: 1) cuestionarios y entrevistas en profundidad , y 2) mediciones</p> <p>Externa: publicaciones especializadas, bases de datos ISEI-IVEI, informes de organismos oficiales y medios de comunicación.</p>
Informadores clave	<p>Asesoramiento metodológico y teórico: expertos del mundo académico y cargos en el Gobierno Vasco</p> <p>En la comunidad educativa: Directiva, profesores, familias y alumnado</p>
Métodos de análisis de la evidencia	Fundamentalmente cualitativo, excepto en parte de las mediciones lingüísticas del alumnado
Enfoque científico	Inducción analítica (generalización analítica, transferibilidad). Procesos inductivos (desde el caso analizado).
Evaluación del rigor y calidad metodológica	Validez (constructiva, interna y externa), fiabilidad, consistencia (teórico - interpretativa y contextual).
Fecha de realización	Septiembre 2017 -> Junio 2020

5. ERANSKINA: Galdetegietarako parte-hartze baimen agiria

Ikerketan parte hartzeko onarpen agiria: GALDETEGIEN BETETZEA



Idazki honen sinatzailea naizen _____ (Izen-abizenak eta NAN zenbakia) prest nago Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) Itziar Idiazabal eta Leire Diaz de Gereñu irakasle-ikertzaileen zuzendaritzapean Beñat Garaio doktoregaia garatzen ari den ikerketan parte hartzeko: “Euskara bermatuko duen eskola gizarte eleanitzean”

Hauek dira ikerketa honen ezaugarri nagusienak:

- Helburuak:
 - o Euskara eta hizkuntz aniztasuna uztartzen dituzten eskola arrakastatsuak identifikatzea
 - o Arrakasta hori ahalbidetzen duten faktoreak neurtzeko metodologia garatu
 - o Eskolako hizkuntza aniztasunaren trataera eta ikasleen euskara maila aztertu
- Gizartearentzako onurak
 - o Euskararen biziberritzea eta gizartearen integrazioa eta elkarbizitza sustatu, kulturartekotasuna eta euskara elkartuz
 - o Eskolan azken urteetan gertatu dena aztertu eta gizartearekin partekatzea
- Iraupena: 3 urte (2018ko urtarriletik 2020ko abendura)
- Ikastetxean burutuko diren ikerketa-eginkizunak:
 - o **Ikasle, irakasle, familia eta Aisialdi Elkarteko kideen hizkuntza-jarrerak eta hizkuntza politikari buruz galdetegiak egin (behin bakarrik)**

Datuen Babeserako Europako Araudiaren (EU2016 / 679) arabera,

- Eskatutako datu pertsonalak ondorengo kodeketarako soilik dira, hau da, erantzun guztiak anonimoak izango dira
- Datu hauek ikerketa proiektu honetarako soilik bideratuko dira
- Emandako datuekin tratamendua burutuko da, eta UPV / EHUren ardura izango dira datu horiek ⁴⁷
- Datuak prozesatzeko kodea honako hau da: "TI0055"
- Datuen prozesamenduaren izena honakoa da: INA - ELEBILAB - ESKOLA EUSKALDUN ELEANITZAK
- Zure datuen tratamenduaren xedea doktorego tesiaren hipotesiak erantzutea da
- Datuen gordetzeko epea bost urtekoa izango da
- Tratamenduaren zilegitasuna zure baimen informatuak ematen du
- Proiektutik kanpoko inork ere ezingo ditu datu hauek eskuratu, legezko betebeharra izan ezean
- Datuak ez dira Europar Batasunetik kanpoko beste herrialde batera eramango
- Zure datuen gaineko eskubideak sartzea, ezabatzea, zuzentzea, aurka egitea, tratatzeko mugak jartzea, eramangarritasuna eta ahanztura dira. Zure eskubideak dpd@ehu.eus helbidearen bitartez erabili zenitzake.

PARTE-HARTZAILEA
(SINADURA):

IKERTZAILEA
(SINADURA):

2018ko _____

⁴⁷ Izena: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; CIF: Q4818001B, Posta helbidea: Sarriena auzoa z/g 48940-Leioa (Bizkaia), Web orrialdea: , Datuen Babeserako Ordezkarien kontaktua: dpd@ehu.eus

6. ERANSKINA: Lehenengo galdetegi pilotua (2017ko udaberria)

ZERGATIK INKESTA HAU?

..... eskolaren bilakaerak jatorri ezberdinetako ikasleak biltzea ekarri du, euskararen irakaskuntza ardatz hartuta. Testuinguru erdaldunean euskara ardatz izanda irakastea erronka handia da, eta eskolaren bilakaerak galdera hau eragin digu: Kultur eta hizkuntza aniztasunak nola eragiten dio helburu horri? Irakasleek egoera berri honetan identifikatzen dituzuen erronkak, indar-guneak eta helburu berriak ezagutzea da inkestaren helburua. Inkesta ELEBILAB⁴⁸ ikertaldearen barruan Beñat Garaio eta Leire Diaz de Gereñuk egingo dugun azterketa baten parte izango da eta erabat anonimoa izango da. Emaitzak biltzean, bueltan bidaliko dizkizuegu eta inkestak, gura izanez gero.

INKESTARAKO DATU OINARRIZKO BATZUK

Adina eta jaioterria/bizilekua	Markatu (X) batekin non diharduzun lanean: -Haur Hezkuntza -Lehen Hezkuntza -Bietan
Unibertsitateko formakuntza	Nabarmendu nahi zenukeen bestelako formakuntza
Zein da zure harremana euskararekin?	B eskolan lan egin aurretik hizkuntza aniztasunarekin esperientziarik izan duzu?

INKESTA

“β eskolak daukan ikasleen heterogeneitate honekin euskara eta hizkuntza aniztasuna sustatzen duen eskolak nahi baino gutxiago daude Euskal Herrian”. Zer deritzozu baieztapen honi?

Zergatik da β-k izan duen bilakaera garrantzitsua euskararen biziberritzerako?

Zein mailatan da garrantzitsua bilakaera hau: Irakasle gisa esperientzia bezala? Auzo

⁴⁸ Euskal Herriko hizkuntzen, eta bereziki euskararen jabekuntza, ikaskuntza eta irakaskuntza eleanitza ikertzea da ELEBILAB ikertaldearen helburu nagusia. Ikus sarean: <http://www.ehu.eus/eu/web/elebilab/helburua>

<p>mailan? Hirian? Oro har eskolari begira?</p>
<p>Zer ezaugarri eta baliabide duzue eskura ikastetxeko bilakaerarekin jarraitu eta indartzeko?</p>
<p>Zeintzuk dira eskola honek dituen aukerak etorkizunari begira euskara aniztasunean indarberritua atera dadin?</p>
<p>Zergatik lortu du Bk beste eskola batzuk lortu ez dutena?</p>
<p>Nola deskribatuko zenuke eskolaren eta hizkuntza aniztasunaren alde egiten duzun lan eskerga?</p>
<p>β lan egiten jarraitzea eskatuko bazenu, zergatik izango litzateke?</p>
<p>Zergatik matrikulatuko zenituzke zure seme-alabak β edo antzeko ezaugarriak dituen ikastetxe batean?</p>
<p>Pertsona egokia zara β ikastetxea bezalakoetan lan egiteko. Zergatik?</p>
<p>Nola saritu lezake Delegaritzak euskararen eta hizkuntza aniztasunaren alde egindakoa? Eta eskola komunitateak?</p>
<p>Irakasle eta gurasoen arteko elkarlana nola indartu liteke?</p>

ESKERRIK ASKO ZURE LAGUNTZARENGATIK!

7. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Ikasleak

Izena	
Adina	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Lanbidea	
Euskara-maila (ibilbidea)	

IKASLEENTZAKO GALDETEGIAK

- Zuen eskolan euskaraz ikasten duzue, ezta? Baina hitz egin, hizkuntza asko hitz egiten dira ikaskideen artean: gaztelania, alemaniera, amazigha, italiara, txekiera, katalana, mandarinera, wolof, e.a . Jakin nahiko nuke zeintzuk diren, erabiltzen dituzuen...:

- Hasteko, zuk zein hizkuntza hitz egiten duzu, euskaraz gain?
edo Bko irakaslea bazina zein hizkuntza irakatsi ahalko zenuke?

- Ba niri esan didate, guztien artean X hizkuntza hitz egiten dituzuela! Zuek bai txapeldunak...esango zenidakete zeintzuk diren?

- Zure lagunen hizkuntzak ezagutzea gustatzen zaizu? Zergatik?

- Eta eskolan euskaraz ikasten duzue. Zergatik uste duzu euskaraz ikasten ari

zarela?

- **Zertarako balio dizu euskaraz ikasteak?**

- **Zergatik gustatzen zaizu euskaraz hitz egitea? (hiru hauetatik baten bat kendu?)**

K1. 1-etik 10era, 1 oso gutxi eta 10 asko, zenbat gustatzen zaizu euskara?

Besterik?

8. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Guraso euskaldunak

Izena	
Adina	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Lanbidea	
Euskara-maila (ibilbidea)	

GURASO EUSKALDUNENTZAKO GALDETEGIAK

Eskola eta testuingurua

1. Nola deskribatuko zenuke B eskola?

2. Zergatik matrikulatu zenuen zure umea Bn?

3. Zein harreman duzu eskolako irakasleekin? Eta beste gurasoekin?

K1. Nola baloratuko zenuke B 1etik 10era?

Hizkuntza-jarrerak

1. Zein hizkuntzatan egiten duzu(e) etxean?

2. Nolako garrantzia ematen diozu(e) etxean euskarari?

3. Zer egiten duzue zuen umeak euskara ondo hitz egin edo erabil dezaten?

4. Gaztelania eta ingelesa zein mailatan kokatzen dituzu euskararekiko? Eta eskolako familiek hitz egiten dituzten gainontzeko hizkuntzei zein garrantzi ematen diezu?

5. Bk euskararen biziberritzea eta hizkuntza aniztasuna uztartzen ditu, hainbat ikerketen arabera. Non ikusten duzu hori?

6. Zergatik da garrantzitsua zuen umeek hizkuntza asko ikastea? Zein hizkuntza ikasi behar lituzkete?

7. Gaur egungo interes eta beharretara egokitzeko, proposamen bat jaso duzue ingeleseko orduak gehitzeko, euskararen orduak hartuz. Guraso Taldeari dagokio erabakitzea eta zein da zure iritzia?

K2. Euskara edo ingelera aukeratuko bazenu, zein aukeratuko zenuke? 1 ingelesa eta 10 euskara.

K3. Zein neurritaraino zaude ados esaldi honekin: belaunaldi berriek euskaraz ikasi beharko lukete eskolan, gaztelania bermatuta dagoelako, eta ingelera eta beste hizkuntza batzuk ere ikasten saiatu beharko lukete (1 guztiz desados, 10 guztiz ados)

Hizkuntza praktikak

1. Zein hizkuntza erabiltzen dituzue astean zehar? Eta zure umeek?

- 2. Zer egiten duzue zuen seme-alabek euskaraz egiten ez dizuetenean?**

- 3. Eskolaz kanpoko zein ekintza egiten ditu euskaraz zuen umeak? Euskararen erabilera mantendu eta indartzeko ekintzaren batean parte hartzen al du/duzue?**

- 4. Euskara eta euskal kultura mantentzeko hartzen dituzun hiru neurri aipatu, mesedez.**

- 5. Umeekin batera ari zarete hizkuntzaren bat ikasten, adibidez, ingeleraz? Zuek hizkuntzaren bat irakasten diezue?**

- 6. Hizkuntz eta kultur aniztasunaren aldeko ekimenen batean parte hartu izan duzue?**

K4. Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era?

Besterik?

9. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Bertako guraso ez-euskaldunak

BERTAKO GURASO EZ-EUSKALDUNENTZAKO GALDETEGIAK

Izena	
Adina	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Lanbidea	
Euskara-maila (ibilbidea)	

La escuela y su contexto

- 1. ¿Cómo describirías a la escuela B?**

- 2. ¿Por qué matriculaste a tu hijo/a en B?**

- 3. ¿Cómo es tu relación con los profesores de la escuela? ¿Y con los otros padres?**

- K1. 7. ¿Cómo valorarías a B del 1 al 10?**

Actitudes lingüísticas

- 1. ¿En qué idioma(s) habláis en casa? ¿Cómo valoráis vuestro idioma?**

- 2. ¿Qué importancia tiene para vosotros el euskera?**

- 3. ¿Dónde colocas al euskera e inglés en comparación con el castellano? ¿Y los**

demás idiomas de B?

4. **¿Qué hacéis para que vuestro hijo hable bien en castellano?**

5. **Para adaptarse a los intereses y necesidades de la actualidad, habéis recibido una propuesta (hipotética) para sumarle más horas al inglés, quitándoselas al euskera. El AMPA es quien tiene que decidirlo, y ¿cuál es tu opinión?**

6. **Según varias investigaciones, B consigue combinar la revitalización del euskera y la diversidad lingüística. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con esta afirmación?**

7. **¿Por qué es tan importante que los niños sepan hablar/utilizar muchos idiomas? ¿Qué idiomas?**

8. **¿Os ha preguntado alguna vez vuestro hijo/a por qué estudia en euskera?**

K2. Si tuvieras que elegir entre el euskera o el inglés, ¿cuál elegirías? 1 inglés y 10 euskera.

K3. ¿Hasta qué medida estás de acuerdo con esta frase? Las nuevas generaciones deberían aprender el euskera en el colegio, ya que el castellano está asegurado, y también deberían aprender el inglés y otros idiomas. (1= totalmente desacuerdo; 10= totalmente de acuerdo)

- 1. ¿Qué idiomas hablas en tu día a día? ¿Y tus hijos/hijas?**

- 2. ¿Qué actividad extraescolar hacen tus hijos/hijas en euskera? ¿Habéis participado en alguna actividad para mantener y reforzar el euso del euskera?**

- 3. ¿Estáis aprendiendo algún idioma junto con vuestros hijos/as, como por ejemplo, euskera o inglés? ¿Les enseñáis vosotros algún idioma?**

- 4. ¿Habéis participado en alguna iniciativa a favor de la diversidad cultural y lingüística?**

K4. Del 1 al 10, ¿cuánto haces a favor de la revitalización del euskera?

10. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Atzerritar jatorriko gurasoak

ATZERRITAR JATORRIKO GURASOENTZAKO GALDETEGIAK

Izena	
Adina	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Lanbidea	
Euskara-maila (ibilbidea)	

La escuela y su contexto

- 1. ¿Cómo describirías a la escuela B?**
- 2. ¿Por qué matriculaste a tu hijo/a en B?**
- 3. ¿Cómo es tu relación con los profesores de la escuela? ¿Y con los otros padres?**

K1. 7. ¿Cómo valorarías a B del 1 al 10?

Actitudes lingüísticas

- 1. ¿En qué idioma(s) habláis en casa? ¿Cómo valoráis vuestro idioma?**
- 2. ¿Qué piensas sobre el euskera? ¿Y sobre el castellano? ¿Y sobre el inglés?**
- 3. Han llegado 2 propuestas a B y es la AMPA quien tiene que decidirlo:**
 - a. Al igual que en otros países, enseñar las lenguas de casa en el colegio, como p.e. el árabe. ¿Qué te parece?**

- b. Es necesario sumarle horas al inglés, quitándole horas al euskera. ¿Cuál es tu opinión?**
- 4. Según varias investigaciones, B consigue combinar la revitalización del euskera y la diversidad lingüística. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con esta afirmación?**
- 5. ¿Por qué es tan importante que los niños sepan hablar/utilizar muchos idiomas? ¿Qué idiomas?**
- 6. ¿Os ha preguntado alguna vez vuestro hijo/a por qué estudia en euskera?**

K2. Si tuvieras que elegir entre el euskera o el inglés, ¿cuál elegirías? 1 inglés y 10 euskera.

K3. ¿Hasta qué medida estás de acuerdo con esta frase? Las nuevas generaciones deberían aprender el euskera en el colegio, ya que el castellano está asegurado, y también deberían aprender el inglés y otros idiomas. (1= totalmente desacuerdo; 10= totalmente de acuerdo)

Prácticas lingüísticas

- 1. ¿Qué idiomas hablas en tu día a día? ¿Y tus hijos/hijas?**
- 2. ¿Qué actividad extraescolar hacen tus hijos/hijas en euskera? ¿Habéis participado en alguna actividad para mantener y reforzar el euso del euskera?**

3. ¿Estáis aprendiendo algún idioma junto con vuestros hijos/as, como por ejemplo, euskera o inglés? ¿Les enseñáis vosotros algún idioma?

4. ¿Habéis participado en alguna iniciativa a favor de la diversidad cultural y lingüística?

K4. Del 1 al 10, ¿cuánto haces a favor de la revitalización del euskera?

11. ERANSKINA: Bigarren galdetegi pilotua (2018ko udaberria). Irakasleak

Izena	
Adina	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Lanbidea	
Euskara-maila (ibilbidea)	

IRAKASLE ETA AISIALDI HEZITZAILEENTZAKO GALDETEGIAK

Eskola eta testuingurua

- 1. Zergatik da Bk izan duen bilakaera hain garrantzitsua euskararen biziberritzerako?**
- 2. Zer da B eskolatik gehien gustatzen zaizuna?**
- 3. Nola ikusten duzu zure burua B eskola komunitatearen barruan?**

K1. Nola baloratuko zenuke B 1etik 10era?

Hizkuntza-jarrerak

- 1. Euskararen biziberritzea ahalbidetzen duzuela aipatu izan da hainbat esparru/foroetan. Zergatik ote?**
- 2. Zergatik da garrantzitsua zuen ikasleek hizkuntza asko jakitea/erabiltzea?**

3. Hitz egiten duzu gurasoekin euskara ikastearen garrantziaz edota euskarari indartzeari buruz?

4. Hitz egiten duzu gurasoekin euren etxeko hizkuntza ez ofizialak (euskara edo gaztelania ez diren) ikasi eta mantentzeari buruz?

K2. Euskara edo ingelera aukeratuko bazenu, zein aukeratuko zenuke? 1 ingelesa eta 10 euskara.

K3. Zein neurritaraino zaude ados esaldi honekin: belaunaldi berriek euskaraz ikasi beharko lukete eskolan, gaztelania bermatuta dagoelako, eta ingelera eta beste hizkuntza batzuk ere ikasten saiatu beharko lukete (1 guztiz desados, 10 guztiz ados)

Hizkuntza praktikak

1. Gelako aniztasuna kontuan hartzeko burutu dituzun bi ekintza ezberdin aipatuko zenituzke eta hautaketa hori justifikatu

2. Zure ikasleek euskara gaitasuna hobe dezaten zein hiru baliabide dituzu emankorrenak?

3. (Hipotetikoa) Administrazioak B eskolan bertan hurrengo hiru urtetarako liberatuko zaitu euskararen biziberritzea eta eskolako hizkuntza aniztasuna lantzeko. Zein hiru ekintza nagusi ditu zure plangintzak?

4. Ikasle askok galdetzen dizuete zergatik hitz egiten duzuen euskaraz? Zein da zure erantzuna?

**5. Lagunekin gaztelaniaz ari direnean umeei euskaraz egiteko eskatzen al diezu?
Zergatik?**

K4. Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era?

Besterik?

12. ERANSKINA: Behin betiko galdetegiak. Ikasleak



Ikasleentzako galdetegiak



Izena	
Adina	
Ikasten ari zaren maila	
Jaioterrria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Euskararekin harremana	

Hasteko, zuk zein hizkuntza hitz egiten duzu, euskaraz gain?

Ba niri esan didate, klasekide guztien artean X hizkuntza dakizkizuela! Zuek bai txapeldunak...esango zenidakete zeintzuk diren beste hizkuntza horiek?

Zure lagunen hizkuntzak ezagutzea gustatzen zaizu? Zergatik

Eskolan euskaraz ikasten duzue. Zergatik uste duzu euskaraz ikasten ari zarela?

Zein momentutan gustatzen zaizu euskaraz egitea?

Noiz hitz egiten duzu gehien euskaraz zure lagunekin?

1-etik 10era, 1 oso gutxi eta 10 asko, zenbat gustatzen zaizu euskara? Nolatan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Super-botere bat eman dizuete eta aukera duzue momentu batean bost hizkuntza ikasteko. Zein hizkuntza ikasiko zenituzkete? Zergatik?

1

2

3

4

5

Beste super-botere bat eman dizute zure gurasoei bost hizkuntza emateko. Zein hizkuntza eskatuko zenuke zure gurasoek jakitea?

1

2

3

4

5

Beste zerbait gehitu nahi duzu?

13. ERANSKINA: Behin betiko galdetegiak. Guraso euskaldunak



Gurasoentzako galdetegiak



Izena eta adina	
Zure umearen ikasgela	
Jaioterria	
Urteak Euskal Herrian	
Hizkuntzak	
Euskararekin harremana	
Lanbidea	

ESKOLA ETA KOMUNITATEA

Nola deskribatuko zenuke zuen eskola?

Zergatik matrikulatu zenuen zure umea eskola honetan?

Zein harreman duzu eskolako irakasleekin? Eta beste gurasoekin?

Zer ematen dizu komunitate honen parte izateak?

Nola saiatzen zara eskola komunitatea hobetzen? Nolako ekarpenak egiten dituzu?

Nola hobe daiteke eskola hau? Aipatu zure ustez indartu daitezkeen hiru eremu, mesedez.

1-etik 10era, 1 oso gutxi eta 10 asko, nola baloratuko zenuke zuen eskola. Nolatan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

HIZKUNTZA-JARRERAK

Zein hizkuntzatan egiten duzu(e) etxean?

Nolako garrantzia ematen diozu(e) etxean euskarari?

Zein da zure ustez euskarak eskolan eta gizartean duen tokia?

Zergatik uste duzu dela garrantzitsua euskara ikasi eta erabiltzea?

Gaztelaniak nolako garrantzia duela uste duzu? Nola deskribatuko zenuke gaur egun duen egoera eskolan eta gizartean?

Zergatik uste duzu irakasten dela ingelesa umeez lau urte dituztenetik?

Norberaren etxeko hizkuntza ez ofizialak (euskara edo gaztelania ez direnak) ikasi eta mantentzeko zein ardura du eskolak eta gizarteak?

Euskarari nolako garrantzia ematen diozu gaztelania eta ingelerarekin alderatuta?

Eta beste hizkuntza bat hitz egitekotan zuen etxean, nola parekatu daitezke hizkuntza hauen guztien garrantzia?

Eskola honek euskararen biziberritzea eta hizkuntza aniztasuna uztartzen ditu, hainbat ikerlanen arabera. Non, nola eta zertan ikusten duzu hori?

Zergatik da garrantzitsua zuen umeek hizkuntza asko jakitea/erabiltzea?

Zein bost hizkuntza nahiko zenuke zure umeek jakitea, eta zergatik? Arrazoitu zure erantzuna.

Eman dezagun gaur egungo interes eta beharretara egokitzeko, bi proposamen jaso dituzuela eta Guraso Taldeari dagokiola erabakitzea. Zein da zure iritzia?

a. Ingeleseko orduak gehitzea, euskararen orduak gutxituz.

b. Beste herrialde batzuetan egiten den bezala, eskolako umeek etxean hitz egiten dituzten beste hizkuntzak irakastea eskolan bertan.

Hitz egiten duzu irakasle eta gurasoekin hizkuntza politikako kontuez? Adib., eleaniztasunaren garrantzia, hizkuntzak transmititzeko estrategiak, etab.

Euskara edo ingelera konparatuko bagenitu, zeini emango zenioke garrantzia handiago? 5-a jarrita biak maila berean, 1-arekin ingelesak du lehentasun osoa eta 10-arekin euskarak du garrantzia handiena.

1 2 3 4 5

HIZKUNTZA-OHITURAK

Zein hizkuntza erabiltzen dituzue astean zehar? Eta zure umeek? Zein momentutan hizkuntza bakoitza?

Zer egiten duzue zuen seme-alabek etxeko hizkuntzan egiten ez d(iz)utenean?

Eskolaz kanpoko zein ekintza egiten ditu euskaraz zuen umeak? Euskararen erabilera mantendu eta indartzeko ekintzaren batean parte hartzen al du/duzue?

Etxeko hizkuntza eta kultura mantentzeko hartzen dituzun hiru neurri aipatu, mesedez.

Umee!n batera ari zarete hizkuntzaren bat ikasten, adibidez, ingeleraz? Zuek hizkuntzaren bat irakasten diezue?

Hizkuntz eta kultur aniztasunaren aldeko ekimenen batean parte hartu izan duzue?

Zenbat egiten duzu euskararen biziberritzearen alde 1etik 10era? Zergatik?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Besterik gehitu nahiko zenuke?

Eskerrik asko zure laguntzarengatik. Zuen erantzunak oso baliagarriak dira euskal eskola publiko euskalduna indartzen jarraitu dezagun.

14. ERANSKINA: Ipuin kontaketan parte hartzeko gonbidapen-eskutitza



Kaixo!

Eskerrik asko eskolari buruz egiten ari garen ikerketan eskaini diguzuen laguntzarengatik. Dagoeneko galdetegiaren zatia bukatuta dugu eta laster aurkeztuko ditugu emaitzak zuekin.

Edonola ere, **azkenengo azterketa egitea falta zaigu: 5**. Mailako ikasleen euskara maila aztertzea. Horretarako, ikasle guztiei **5 minutuko ipuin bat kontatzea** eskatuko diegu klase-orduetan, eta ikerlariak azterketa ondo egin dezan, grabatu egingo ditugu. Edonola ere, **grabaketa hori soilik azterketarako** erabiliko da eta ez dugu argitaratuko.

Asmoa azterketa hauek martxoaren azkenengo bi asteetan egitea da, baina horretarako zuen baimena behar dugu. Horretaz gain, ikasleek bete beharreko beste baldintza bat eskolaratze gutzia eskola honetan izatea da (edo D ereduko beste ikastetxeren batean).

Eskertuko genizueke baimen-agiri hau, **martxoaren 13rako** ekarriko bazenigukete, beteta eta sinatuta. Jaso ezazue agur bero bat eta deitu ____ telefonora edozein zalantza baduzue (Beñatengatik galdetu).

Kaixo!

Gracias por vuestra colaboración en la investigación que estamos haciendo sobre la escuela. Ya hemos terminado la parte de los cuestionarios y en breve presentaremos los resultados con vosotros.

En cualquier caso, nos falta hacer el último examen: analizar el nivel de euskera de los alumnos/as de 5º de Primaria. Para ello, solicitamos a todos los alumnos que cuenten un cuento de 5 minutos en las horas de clase, y para que el investigador pueda analizar bien la prueba, lo grabaremos en vídeo. En cualquier caso, esta grabación sólo se utilizará para el examen y no se publicará de ninguna manera.

La intención es realizar estos exámenes en las dos últimas semanas de marzo, pero para ello necesitamos vuestra autorización. Además, otra condición que los alumnos deben cumplir es haber transcurrido su escolarización enteramente en esta escuela (o en otro centro del modelo D).

Os agradeceríamos si pudierais traer el consentimiento informado **para el 13 de marzo**, rellenado y firmado. Un cordial saludo y llamadnos al ____ si tenéis cualquier duda (preguntad por Beñat).

15. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren egitura

“Pobrea izanik, erregearen gaztelura diru bila irteten duen mutiko baten istorioak dira jatorrizkoa zein moldaketa, funtsean. Erregearen gaztelura bidean, mutikoak hiru laguntzaile magikoren laguntza biltzen du. Mattin Zaku ipuineko egoeren, gertaeren eta ekintzen egitura nahikoa erraz ikusten da.

[...]

Ipuinaren hasierako egoeran Mattin Zakuren aurkezpena egiten da. Amarekin bizi den mutiko bat da. Herri txiki bateko baserri batean bizi dira biak, eta oso pobreak dira. Beraz, ipuina egoera disforiko batetik abiatzen da. Ondoren dator desorekaldia edo indar transformatzailea. Bertan, Mattin Zakuk aditzera ematen dio amari jakin duela nola badagoen errege bat eta haren gaztelura diru bila irtengo duela, zakua hartuta. Hasierako egoera hausten da, beraz, eta ipuinaren ekintzen atala dator jarraian, ekintzen garapenarena. Mattin Zakuk gaztelura bidean hiru laguntzaile magiko topatuko ditu: aurrena azeria, beranduago otsoa eta azkenik ibaia. Azeriarekin eta otsoarekin elkarrizketa berbera izango du, hau da, animalia magikoek galdetuko diote ea nora doan. Mattin Zakuk erantzun erregearen gaztelura doala diru bila, eta berekin joateko gonbidatuko ditu. Eta biek, aurrena azeriak eta beranduago otsoak, baietz erantzun. Eta orduan, Mattin Zakuk zakuan sartuko ditu. Ibaia ere zakuan sartzen du, baina ez dago elkarrizketarik. Mattin Zakuk, besterik gabe egiten duena da, ikusita ibaia zabalegia dela berak zeharkatzeko, ba zuzenean zakuan sartu. Gaztelura iritsitakoan, atea jotzen du Mattin Zakuk, behin eta berriz, dirua nahi duela oihu eginez. Zaintzaileek edo soldaduek erregearen aurrera eraman eta honek oilategira bidaltzen du, bertako oilo basatiek hil dezaten. Baina oilategian Mattin Zakuk azeriari deitu, honek zakutik irten eta oilo basati denak hiltzen ditu. Gauza berbera otsoarekin eta zaldi basatiekin: erregeak Mattin Zaku zalditegira bidali, eta han Mattin Zakuk otsoaren laguntza jaso. Erregeak, orduan, Mattin Zaku herriko plazaren erdian sutan erretzea erabakitzen du. Mattin Zakuk ordea, suaren beroa sentitzerakoan, ibaia ateratzen du zakutik, eta honek, gaztelu guztia urez bete. Erregeak, desesperazioak jota, azkenean Mattin Zakuri zer nahi dion galdetzen dio. Honen erantzuna, dirua nahi duela, zakua bete diru. Ipuinaren orekaldian gaude. Pasa dira ekintzak, eta Mattin Zakuk dirua lortzen du erregearengandik. Etxera bueltatzen da, eta amarekin poz pozik eta aberats biziko da. Bukaerako egoera da hau, hasierakoarekin konparatuta, kontrakoa, hau da, euforikoa. Eta hala bazan ez bazan....”

16. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren marrazkiak



17. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren testua

1⁴⁹

Bazen behin Mattin Zaku izeneko mutiko bat, herri txiki eta pobre batean bizi zena. Amarekin bizi zen baserrian eta oso pobreak ziren. Egun batean, halaxe esan zion amari:

-Ama, jakin dut hemendik ez oso urruti gaztelu handi-handi bat dagoela. Bertako erregea izugarri aberatsa omen da. Haraxe joango naiz eta erregeari dirua eskatuko diot, eta ez dugu gehiago goserik pasatuko!

2

Hurrengo goizean bertan bideari ekin zion Mattin Zakuk, eskuan zaku handi bat zuela. Goiz osoan ibili eta gero, baso batera iritsi eta azeri bat azaldu zitzaion:

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion azeriak.
- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?
- Bai horixe!

Orduan, azeria, plup!, Mattin Zakuren zaku handian sartu zen, eta mutikoak bideari jarraitu zion kantari.

3

Handik gutxira, otso handi batekin egin zuen topo Mattin Zakuk.

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion otsoak.
- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?
- Bai horixe!

Eta plup!, sartu zen otsoa ere Mattin Zakuren zakuan.

4

Bidean aurrera egin zuen gure Mattin Zakuk, ibai zabal eta luze-luze bateraino iritsi arte. Ezin zuen ibaia zeharkatu, oso sakona baitzen. Orduan, ibaia hartu, eta plup!, hura ere zakuan sartu zuen.

⁴⁹ Zenbakiak adierazten dutena da hamabi marrazkietako bakoitzari dagokion istorioaren zatia zein den.

Ttipi-ttapa joan zen Mattin Zaku bidean aurrera, eta halako batean iritsi zen erregearen gaztelura. Gaztelua handi-handia zen, eta jende asko bizi zen bertan, errege aberatsarekin batera.

Pum-pum-pum-pum!, jo zuen atea, eta “dirua behar dut!” oihu egin, baina morroiek ez zioten ate astuna zabaldu. Pum-pum-pum-pum!!, “dirua behar dut!”, jarraitu zuen Mattin Zakuk.

5

Aspertu ziren morroiak, eta, eskuak lotu ondoren, erregearengana eraman zuten.

-Lanik egiten ez duenari ez zaio dirurik ematen. Nire gazteluan ez dago dirurik alferrentzat. Alde nire gaztelutik! – esan zuen erregeak.

Baina Mattin Zakuk, bere indar guztiekin, berriz ere atea jo zuen, Pum-pum-pum! ”dirua behar dudala!”, garrasi eginez.

Zaintzaileak, zer egin ez zekitela, joan ziren berriro erregearengana, eta esan zioten eskuan zaku handi batekin etorritako mutikoak ez zuela gazteluko atetik alde egin nahi.

-Ez al dit kasurik egin behar? Bada, sar ezazue orduan oilategian, bertako oilo erraldoiek jan dezaten.

Atxilotu zuten morroiek Mattin Zaku, eta oilategian sartu zuten. Morroiek atea itxi bezain laster, esan zuen Mattin Zakuk:

6

-Azeria, atera nire zakutik!

Eta azeria atera zen, eta kris-kras! oilo erraldoi guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, ireki zuten morroiek oilategiko atea, eta hantxe zegoen Mattin Zaku, lasai asko, eserita. Orduan, morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

7

-Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak oilo denak akabatu ditu eta bizirik dago!

-Nola da posible? Eraman ezazue orduan zalditegira. Gure zaldi basatiek jango dute! Utzi zuten morroiek Mattin Zaku zalditegian, eta orduan honek:

8

-Otsoa! Atera nire zakutik!

Eta otsoa atera zen, eta kris-kras!, zaldi basati guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, joan ziren morroiak zalditegira, eta han ikusi zuten Mattin Zaku, lasai-lasai, lurrean eserita. Orduan morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

-Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak zaldi basati guztiak akabatu ditu eta bizirik dago!

-Nola, baina? Orduan, sutan erreko dugu!

9

Lasto mordo bat bildu zuten morroiek, eta Mattin Zaku lasto piloaren gainean jarri ondoren, su eman zioten herriko plazan.

Mattin zakuk, ordea, beroa sentitzen hasi zenean, esan zuen:

10

-Ibaia, atera nire zakutik!

Ibaia atera, eta ura gora eta gora hasi zen. Ibaia oso handia zen eta gaztelu guztia urez betetzen ari zen. Hau ikusita, erregeak, bere onetik irtenda, galdetu zion Mattin Zakuri:

11

-Zer nahi duzu?

-Dirua nahi dut nik, erantzun zion Mattin Zakuk.

-Zenbat nahi duzu?

-Zakua bete diru! Zakua bete diru!

Horrela, erregeak bildu zuen gazteluan zeukan diru guztia eta den-dena mutikoaren zakuan sartu zuen.

12

Bueltatu zen bere etxera Mattin Zaku gustura asko, eta handik aurrera ama eta biak poz- pozik eta aberats bizi izan ziren.

18. ERANSKINA: Mattin Zaku ipuinaren transkribaketa adibide bat

file:///E:/MZ__ 2019/__ MZ 2019/Transkribapenak ELAN/1 _ _ MZ.eaf

martes 9 de abril de 2019 10:11

Kontalaria bueno (.) zegoen ume bat (.) Ma-Matin (1)

TC 00:00:04.058 - 00:00:10.058

Ikertzailea Zaku

TC 00:00:04.058 - 00:00:10.058 00:00:10.092 - 00:00:10.525

Kontalaria Matin Zaku deitzen zena (1) eta:: bizi zen bere
amarekin

TC 00:00:10.580 - 00:00:16.021

Kontalaria eta bere ama: eta: bera (.) ba:: oso pobreak ziren (.)
eta esan zuen: Matin Zaku. joango naiz e:: gaztelura nora dirua ei-
eskatzera

TC 00:00:16.778 - 00:00:29.503

Kontalaria eta: (.) ba:: atera zen eta: joan zen dirua eskatzera

TC 00:00:30.031 - 00:00:35.215

Kontalaria (orri aldaketa)

TC 00:00:35.708 - 00:00:36.098

Kontalaria eta: joan zen basora (.) eta (.) Martin Zaku ikusi egin
zuen azeria. eta esan zuen azeriari. (2) e:: AZERIA!
joan nahi duzu nire zakuan? eta esan zuen. bai noski! eta joan zen (.) bere
zakuan.

TC 00:00:36.565 - 00:00:55.031

Kontalaria (orri aldaketa)

TC 00:00:55.918 - 00:00:56.367

Kontalaria eta:! ere oraindik basoan ze-goien eta: ikusi zuen (.)

ba: hortik e:: otso bat eta esan zuen e: otsoari. OTSOA! joan
nahi duzu (.) ni-re poltsan? eta esan zuen. bai noski! joan nahi
dut! (2) eta joan zen.

TC 00:00:57.006 - 00:01:17.031

Kontalaria eta! e-rrepidearen bukaeran zegoen ibai oso handi bat
(2) eta (.) hemen gertu zegoen (.) gaztelua.

TC 00:01:17.396 - 00:01:28.050

Kontalaria eta es- e:: orduan ezin zuenez pasatu ze:: e: bestela
eroriko zen orduan e: hartu zuen e: (2) erreka (1) eta ala!
pasatu zenn

TC 00:01:28.742 - 00:01:43.003

Kontalaria eta:: horrela tipi tapa eta gera-geratu zen hor

TC 00:01:43.241 - 00:01:49.315

Kontalaria eta:: gaztelua:: eta gazteluan. tok tok! (2) nahi dut
e:: (.) dirua bilatzera noa! ez zuen (.) inork ezer esan.

TC 00:01:49.426 - 00:02:00.017

Kontalaria tok tok! (.) dirua eskatzera noa! eta: (.) orduan
ireki zuten eta: e-e Mar:-tin Zaku orduan e:: er-e: besoak lotu eta
erregearen e: (2) e-rreinura e:-raman zuten.

TC 00:02:00.271 - 00:02:23.002

Kontalaria eta: esan zuen (.) Ma-tin Zaku. (.) nahi dut dirua!
eta: esan zuen erregeak. ez diogu e: alferrei dirua ematen (1) eta: e
orduan (.) joan zen.

TC 00:02:23.124 - 00:02:38.029

Kontalaria e::-ta kanporatu zuten eta berriro (1) e:: ez kanporatu
zuten eta oiloaren handietan e: orduan jateko ipini zuten.

TC 00:02:38.484 - 00:02:50.004

Kontalaria eta e: gero esan zuen (.) Matin Zaku. AZERIA! JAN
DENAK! eta jan zituen denak.

TC 00:02:50.161 - 00:02:58.992

Kontalaria sorpresa ikusi zuen ze e: oil-guardiak guardiak ze: ze:-
zeuden e: oilo guztiak janda.

TC 00:02:59.028 - 00:03:07.999

Kontalaria eta gero berriro erregearen: (orri aldaketa) ein: e:

erreinura joan zen eta (1) berriro. zer nahi duzu? eta e: berriro e:
erregeari esan zuen. DIRUA e: nahi dut eta (.) e: berriro errein-zaldien-
gana e: joan behar zara

TC 00:03:08.087 - 00:03:28.004

Kontalaria eta (.) orduan zaldiengana joan zen e:: eta e:: orduan
(.) ba esan zuen otsoak. OTSOAK ATERA! eta jan zituen denak!

TC 00:03:28.219 - 00:03:41.033

Kontalaria eta berriro sorpresa (.) e:: hartu zuten ba: bueno ya (.)
eta berriro (.) joan zen erregearen erreinura.

TC 00:03:41.212 - 00:03:54.000

Kontalaria eta esan zuen. erre e: erre sutan (.) Martin Zaku! eta
erre zuen.

TC 00:03:54.124 - 00:04:04.021

Kontalaria eta ya oinetatik iritsi zenean ba: (.) e: sua ba orduan esan
zuen. ERREKA ATERA! eta bota zuen erreka. (1) eta e:: dena ba:: e ia itzali
zen sua eta: orduan ya gaztelua m haundi-haunditu

egin zen eta e: tsunami bez-bezalakoa gelditu zen.

TC 00:04:04.161 - 00:04:34.054

Kontalaria eta (.) berriro erre-erregearen erreinura geratu zen
eta [ez da ulergarria] dagoenez e: ya e: erregeak e ya zeuzk e: ya: zeukan
ba beldurra Martin Zakuri eta esan zion Ma- e: Martin Zakuri erregeak.
Erregea! Nahi dut e: Zer nahi duzu Martin Zaku. eta esan zuen. nahi dut
dirua!

TC 00:04:34.550 - 00:05:01.412

Kontalaria eta erregeak hartu zuen diru dena gaztelukoa eta eman
zion Martin Zakuri.

TC 00:05:01.792 - 00:05:10.078

Kontalaria eta joan zen etxera eta (.) in- e:: bere ama-rekin eta
(1) joan ze- eta e: ikusten duzuenegaz dago dirua eta horrela geratu
ziren eta goserik gabe geratu ziren. (1) Fin.

TC 00:05:10.585 - 00:05:28.585

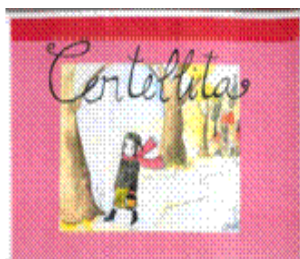
19. ERANSKINA: Centellita ipuinaren gidoia

“Centellita ipuina neska batek sua lortzeko edukitzen dituen abenturen istorioa da, Fuegolento deritzon ipuina oinarri hartuta asmatutakoa. Centellita ipuinean, Mattin Zakun bezala, badira protagonistaren laguntzaile magikoak, protagonistari froga zailak jarriko dizkion pertsonaia bat (sorgina), eta nola ez, ipuinaren bukaeran, bilatutako objektua lortzea ere bai, kasu honetan, sua. Gorago Mattin Zakurentzat esan dugun bezalaxe, 4. eranskinean topa daitezke Centellitaren bai idatzizko bertsioa eta baita ere helduak ikasleei kontatutako bertsio bat ere. Baina hona hemen laburpentxo bat, bost ataleko egitura narratiboa jarraituta.

Centellita ipuina neskatoaren eta bere amaren aurkezpenarekin abiatzen da eta kontatzen da nola lanera irtendako egun batean etxeko sua itzali egiten zaien, eta neguaren erdian, sukaldarako edota berotzeko, batere surik gabe geratzen diren. Hauxe da ipuinaren egoera disforikoa, suaren falta, alegia. Ipuinaren desorekaldian amak Centellita su bila bidaltzen du. Basoan bizi den sorginarengana, Bruja del Fuego deitzen denarengana. Lanparatxo bat ere ematen dio amak Centellitari, sua bertan ekarri dezan. Ekintzen garapenaren atalean dagoeneko, basoan zehar hiru pertsonaia magikorekin egiten du topo Centellitak: lehendabizi maitagarria, beranduago ipotxa, eta azkenik, hontza. Hirurekin solasaldi berbera izango du Centellitak: ea nora doan galdetuko diote, eta Centellitak erantzun sorginarengana doala, su eske. Orduan pertsonaia magikoek laguntza eskainiko diote banan banan: bere laguntza behar badu, oihuka esateko bere izena hiru aldiz, eta azalduko dela laguntzera. Hontzak laguntza hitzeman eta basoan desagertu ondoren, Centellita sorginarenera iristen da. Honek, sua lortzeko hiru froga iragartzen dizkio: aurrena etxe inguruko elur guztia garbitzea. Centellitak maitagarriari laguntza eskatu, azken honek eskoba magikoa erabili, eta Centellitak froga pasako du.

Gero, bigarren froga, etxe ondoan pilatutako egur mordoa moztea. Centellitak ipotxaren laguntza jasotzen du, honek aizkora magikoarekin egur guztia moztuta. Eta azkenik, sorginak galdetzen dio Centellitari ea zenbat txori dagoen basoan. Centellitak, ideiarik izan ez, eta hontzari galdetzen dio. Honek erantzun zuzena eman, eta Centellitak hirugarren eta azken froga pasatzen du. Ipuinaren orekaldia dator jarraian. Sorginak sua ematen dio Centellitari, honek lanparatxoan sartu, eta badoa etxera bueltan. Ipuinaren bukaerako egoeran, Centellita eta bere ama pozik daude, sua lortu baitute, bai sukaldarako, eta baita berotzeko ere. Y fueron felices...”

20. ERANSKINA: Centellita ipuinaren ilustrazioak



21. ERANSKINA: Centellita ipuinaren testua

1

Érase una vez una niña que se llamaba Centellita. Vivía en una casa muy vieja con su madre, y eran muy pobres. Un día de invierno estuvieron trabajando fuera de casa hasta muy tarde. Así, descuidaron el fuego y se quedaron sin poder calentarse y cocinar en pleno invierno.

Entonces la madre le dijo:

-No muy lejos de aquí, en el bosque, vive La Bruja del Fuego. Ella tiene fuego. Ve a donde La Bruja, pídele fuego y tráelo en esta lamparita.

2

Centellita se adentró en el bosque con la lamparita a buscar la casa de La Bruja y en el camino se encontró con un hada:

-¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el hada.

-Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.

-Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el hada. Dicho esto, el hada desapareció.

3

La niña continuó su camino, cuando de repente, le apareció un gnomo:

-¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el gnomo.

-Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.

-Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el gnomo. Y el gnomo desapareció.

4

Siguió Centellita su camino, cuando oyó un ruido y apareció un búho.

-¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el búho.

-Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.

-Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el búho. Y el búho desapareció.

5

Al cabo de un rato, Centellita llegó a la casa de La Bruja del Fuego. Era una casa muy grande y vieja. Llamó a la puerta, y La Bruja, al abrir la puerta, le preguntó sorprendida:

-¿Qué quieres, niña?

-En casa necesitamos fuego para calentarnos y cocinar en el invierno. Mi madre me ha mandado para pedirte una llama de fuego.

-Te daré lo que quieres, si superas tres pruebas antes del anochecer. Primero, debes quitar toda la nieve que rodea la casa- le dijo La Bruja.

6

Centellita, al ver que no podía quitar toda la nieve, gritó tres veces:

-¡Hada! ¡Hada! ¡Hada!

De repente apareció el hada con una escoba mágica y quitó toda la nieve que rodeaba la casa de La Bruja del Bosque.

7

Centellita se puso muy contenta y fue a buscar a La Bruja para decirle que ya había hecho el trabajo. Pero La Bruja le dijo:

-Te daré la llama de fuego si cortas toda la madera que está junto a la casa.

8

Centellita, al ver que no podía cortar toda la madera, gritó tres veces:

-¡Gnomo! ¡Gnomo! ¡Gnomo!

Y entonces apareció el gnomo con un hacha enorme y cortó toda la madera que había junto a la casa.

9

La niña se puso muy contenta y fue a buscar a La Bruja para decirle que ya lo había hecho. La Bruja le contestó:

-Te daré la llama de fuego si adivinas cuántos pájaros viven en el bosque.

10

Centellita, que no sabía ni podía saberlo, gritó tres veces:

-¡Búho! ¡Búho! ¡Búho! Apareció el búho y le dijo a la niña:

-¡En el bosque viven tres mil pájaros!

11

Centellita, entusiasmada, fue a donde La Bruja del Fuego y le dijo que en el bosque había tres mil pájaros.

La Bruja, al oír la respuesta correcta, se quedó boquiabierta y no tuvo más remedio que darle la llama de fuego a Centellita, y le dijo:

-Como has realizado todas las tareas a tiempo, coge fuego en la lamparita y llévaselo a tu madre.

12

Centellita, cogió la lamparita con fuego, y muy feliz, salió corriendo hacia su casa. Cuando llegó, su madre se puso muy contenta, al ver que su hija traía fuego en la lamparita. De esta manera, Centellita y su madre pudieron calentarse y cocinar durante todo el duro invierno.