

## **Hizkuntzak, identitatea eta gazteak. Zurruntasunetik malgutasunerantz**

Languages, identity and young people. From rigidity to flexibility

Eider Saragueta

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila  
Elhuyar plaza 2, Carlos Santamaria zentroa. DREAM ikertaldea. Donostia  
eider.saragueta@ehu.eus

### **Laburpena**

Urteetako globalizazioak pertsonen arteko mugikortasun zabala ekarri du, eta egun bizi dugun gizartea hizkuntz eta kulturen arteko topagune bihurtu (Creese eta Blacklege 2015, Norton 2013). Dena den, gurea bezalako hizkuntza gutxituen egoera kezka iturri dra beste hainbat herrialdetan, baita gazteen hizkuntz erabileraren eragiten duten faktoreak ere (Busse 2018). Hori dela eta, ikerketa honetan azpimarra euskararen garrantzian eta identitatearen osaketan jarri da, translanguaging pedagogian oinarritutako esku-hartze bat abian zelarik. Informazioa EAEko D ereduko ikastetxe publiko batean jaso zen eta 2016. urtean gauzatu zen ikerketa 11 urteko 18 ikasleren partaidetzarekin. Ikasleek euskarari garrantzia aitortu zioten baina inguruan zituzten hizkuntzak alboratu gabe. Era berean, beraien nortasunaren osaketan hizkuntzek eragin zabala dutela ikusi da euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, beste hainbat hizkuntza identitatearen osagai bihurtu eta euskaldun izateko konfigurazio berriak azaleratu zituztelako.

Gako-hitzak: eleaniztasuna, euskara, identitatea, euskararen erabilera, Lehen Hezkuntzako ikasleak

### **Abstract**

Over the years, globalization has allowed widespread interpersonal mobility, making the society we live in today a meeting place for languages and cultures (Creese and Blacklege 2015, Norton 2013). However, the situation of minority languages creates concern in many countries. Moreover, factors influencing young people's language use are also a source of preoccupation (Busse, 2018). Therefore, the emphasis in this research study is on the importance of the Basque language and the composition of identity, while an intervention based on pedagogical translanguaging was carried out. The information was collected in a public school located in the Basque Country (D model) with 18 students who participated in the research study, and was carried out in 2016. The 11-year-old students recognized the importance of the Basque language together with languages that were around them. At the same time, it has been observed that other language(s) along with Basque, Spanish, and English, influence the composition of their identity, becoming a component of their identity, and in this way, introducing new configurations to be Basque.

**Key words:** multilingualism, Basque language, identity, use of Basque, Primary Education students

### **1. Sarrera**

Globalizazioak eragindako joan etorriek hainbat aldaketa eragin dituzte, eta horien bidez, aukera izan dugu komunitate eta pertsona ugari ezagutzeko, baita askotariko hizkuntza eta kulturak ezagutzeko ere (Romaine 2011). Mugimendu horien ondorioz, identitate osaketa berri eta desberdinak azaleratu dira, eta besteak beste “konplexutasuna” eta “malgutasuna” kontzeptuak indartu (Creese eta

Blackledge 2015, Norton 2013). Ildo beretik, Lasan eta Rehner-en (2018) ustez, identitatearen kontzeptua hizkuntzen irakaskuntzarekin txirikordaten da; izan ere, hizkuntza gutxituen eta bigarren edo hirugarren hizkuntzen irakaskuntza identitatearen osaketaren parte dira. Era berean, ezin albo batera utzi azken hamarkadetan ingelesaren irakaskuntzak izandako gorakada (Motha eta Lin 2014, Johannessen 2019). Aitzitik, gai horiek guztiak gure testuingurura nola lotzen diren aztertzea komeni da Horregatik, ikerketa honetan hizkuntzen garrantziaz eta identitateaz arituko gara euskara ardatz hartuz.

## **2. Marko Teorikoa**

Azpiatal honetan hainbat arlo onduko dira; besteak beste, eleaniztasuna eta hezkuntza, identitatea eta eleaniztasuna, eta hizkuntza gutxituen erabilera. Nazioarteko ikerketak eta adituek osatutako hainbat lan ekarriko ditugu gurera gaiaren inguruko ikuspegi zabalagoa izateko. Atalaren amaieran euskara izango dugu ardatz, euskararen inguruko jarrera eta erabileraz zertzelada orokor batzuk emanaz gai horietan kokatzeko.

### **2.1 Eleaniztasuna eta hezkuntza**

Munduko biztanleriaren gehiengoa eleaniztuna da, eta horri gehitu behar zaio globalizazioaren eragina; izan ere, urteetako migrazio fluxuen eraginez hizkuntzen arteko nahasketak gertatu dira, eta egun, inoiz ikusi gabeko mailan aurkitzen gara (Pavlenko eta Blackledge 2004, Grosjean 2010, Johannessen, 2019). Era berean, azken urteetan ingelesaren gorakada nabaria izan da eta izaten ari munduko hezkuntza-sistema anitzetan. European, eta munduko beste leku askotan, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan eginiko ahalegin handiena ingelesa irakasteko egiten da. Horri lotuta, Johannessen-ek (2019) dio, ingelesaren irakaskuntza, eskola eta goi hezkuntzako inguruetan erroka bihurtu dela presio ideologiko, politiko eta pedagogikoaren ondorioz. Era berean, ingelesak irudikatzen duen botere ekonomiko eta ideologikoak ikasleak hizkuntza hori ikastera erakarri ohi ditu (Motha eta Lin 2014). Hain zuzen ere, Pennycook-ek (2017) dio, ingelesa hizkuntza natural, neutral eta onuragarri bezala ikusten dela: naturala, berezko eran zabaldu omen delako, nahiz eta, hainbat kritika jaso inposizio kolonialengatik; neutrala, ingelesa ez delako soilik Erresuma Batuko edo Estatu Batuetako ingelesarekin lotzen; eta onuragarria, nazioarteko komunikazioaren izenean zabaldu delako. Hala ere, ingelesaren zabalkundea ezin da hain modu arinean aztertu, hainbat gai barne-hartzen dituelako; esaterako, hizkuntzaren estatusa edota hizkuntzen arteko botere-harremanak. Hizkuntzen hari mataza askatuz, eta hizkuntzaren erabileran arreta jarriz, ikus daiteke ekintza soziala dela eta hizkuntzaren erabileraren bidez horrek dakartzan inplikazio politiko zein sozialak azter daitezke (Pennycook 2017).

Ildo beretik jotzen du Busse-k (2018), Bulgaria, Alemania, Herbehereak eta Espainiako gazteen iritziak bilduz bere lanean, eta honako hau zehazten du: “This can be a positive stimulus for students’ attitudes towards English but it can also negatively affect their attitudes toward learning other languages, as these can be perceived as less valuable” (Busse 2018: 566). Beraz, azken hamarkadetan ingelesaren irakaskuntzak nazioartean ere soka luzea ekarri du eta geroz eta presentzia zabalagoa du bai gurean bai munduko hezkuntza sistemetan.

## **2.2 Identitatea eta eleaniztasuna**

Identitatearen eta eleaniztasunaren inguruan ikerketa andana egin da, baina identitatea definigaitza den kontzeptua da (Azurmendi, Larrañaga eta Apalategi 2008, Bucholtz eta Hall 2005, Ramarajan 2014, Romaine 2011). Migrazio mugimenduek eta teknologia berriek kulturen artean harreman gehiago ekarri dute, eta hori gizartean eta norbanakoen artean nabari da (Beinhoff eta Rasinger 2016). Ildo beretik, askotariko elementuz osaturiko identitateak eredu bihurtu dira, eta gizartea konplexuago egin dute. Horrek norbanakoen interes, nahi eta bizipenak zabalagoak izatea ekarri du. Era berean, egungo jendartearen ezaugarri dira hizkuntz ukipena, kultur ukipena eta pertsonen arteko harreman erreal zein birtualak (Hernandez 2008). Bestalde, Pierce-k (2016) hizkuntzalaritza aplikatua gertatutako hainbat aldaketa nabarmentzen ditu; izan ere, identitatea ezaugarri finkoz osaturik egotetik eraikuntza sozial bezala ikustera pasa delako. Bestela esanda, identitatea fenomeno konplexua eta ertz askoz osaturikoa da. Bide beretik, Block-en (2007) ustez, zientzia soziala hasi da identitatea modu fluido eta dimentsioaniztunean ikusten; identitateak genero, klase, etnia, adin, erlijio eta beste hainbat arlo barnehartzen dituelako eta sozialki eraikiak direlako. Eta era berean, identitatea fluidoa, dinamikoa eta anizkoitza da (Creese eta Blackledge 2015). Hortaz, identitatea gaur egun askotarikoa, konplexua, inguruak baldintzatua, gain-jarria, batzuetan zatitua eta kontraesankorra eta testuingurukoaren araberkoa dela ulertu behar da; alegia, modu zabalean eta ertz askoz osaturikoa dela (Baker 2011). Gainera, identitateak etengabe ari dira formaz aldatzen, esperientzia eta elkarrekintzaren eraginez. Hala ere, hainbat ezaugarri aldatzeko zailak izan daitezke; esaterako, generoa edota etnia, baina horiek ere moldagarriak dira (Norton 2013). Bestalde, identitatearen kontzeptua hizkuntzen irakaskuntzaren erdigunean kokatzen da (Lasen eta Rehener 2018). Eta identitatearen osaketak hizkuntzaren jabekuntzarekin lotura badu ere, beste dimentsio batzuei ere eragiten die (Pavlenko 2002). Esaterako, hizkuntzen irakaskuntzak identitatearen sorreran eragina du; izan ere, hizkuntza zeinu eta sinboloen sistema linguistiko bat baino gehiago da, praktika sozial konplexua ere bai baita. Horregatik, idazle edo hiztunek esandakoak balio desberdina izan dezake eta praktika sozial zein kultur praktika konplexuen bidez adierazi liteke, baina era berean, praktika sozial konplexu horiek mugimenduan

dauden botere-harremanen bidez negoziatzen dira (Norton 2016). Hizkuntza, kultura eta jakintza modu sozialean eraikitzen direnez gero, ez dira behin betiko produktuak. Hori dela eta, ikasle zein irakasleek balioa eman diezaiokete bazterrean dagoen hizkuntzari. Gainera, hezkuntza elebidunaren bidez ezagutza eraikitze bidea aurki daiteke, ikasleek gutxienez beste hizkuntza eta kultura bat ezagutzeko aukera dutelako (Evans 2018). Hala ere, eskolan gertatzen diren elkarrekintzek eragin handia dute norbanakoaren autoestimuan eta askotan jendartean gutxitua den komunitatearen nortasuna, eskolan ere gisa horretan ikusten da. Beraz, eskolan desoreka horien isla ikusten da (Creese eta Blackledge 2015). Gainera, bigarren eta hirugarren hizkuntzetako irakasleak aintzat hartzea komeni da, ikasleek identitatea eremu eleanitz eta askotariko kultur eremuetan negoziatzen dutelako (Pavlenko eta Blackledge 2004).

Begirada Euskal Herrian egindako ikerketetan jarriz gero, Azurmendiren (2017) ustez, identitatea dimentsio aniztuna bada ere, “lehenbizi pertsonala da eta bat da, baina elementu ezberdin askoz osatua: plurala (...)” (2017: 74). Hernandezen (2008: 29) ustez, hizkuntzarekiko esperientziak zabaldu diren honetan, euskararen presentzia aurrez ezagutu gabeko agertokietara iritsi da, eta ondorioz, harreman berriak sortu dira; hau da, “euskal kultura eta euskal identitatearen inguruan osatutako ikerketek hori ondorioztatzen dute, alegia, euskal identitatea definitzeko modu ezberdinak daudela” (Hernandez 2008: 30). Eta nazio identitateari dagokionez, Azurmendik (2017) dio bi termino daudela: Eusko/Euskadi, zeina kontzeptu politiko-territoriala den; eta Euskal Herria, zeinak ez dion kontzeptu politiko-territorialari men egiten. Gainera, eusko/euskotar-ek euskararekiko erreferentzia mantentzen du, nahiz eta ez den euskaradunaren berdina. Hori dela eta, euskalduna ez den herritarra ez da “euskal herritar” bihurtzen. Azurmendiren aburuz, historian zehar identitatea izendatzeko era guztiek hizkuntzari egin diote aipamena; horregatik, Vasconia/Euskadi/País Vasco edota eusko/baskoi-en izendapenek hizkuntzarekin lotura dute. Ildo beretik, Agirre eta Eskisabel (2016, 2018) aipa genitzake, beraien lanetan argi ikusten delako identitatea hizkuntzari estu txirikordatzen zaiola eta definizio horretan feminismoa ezinbesteko bihurtzen dute:

Horrek ez du esan nahi euskararen normalizazio bidean identitatearen faktorea albora utzi behar denik; aitzitik, modu berriz asmatu beharko da, ze identitatea(k) eta taldetasuna ezinbesteko dira hegemoniaren aurrean irentsiak ez izateko. (...) Feminismoak identitate berri eta ez-normatiboen alde egiten du (...) eta, horregatik, sexu-genero identitateak indartu egin dira, eta gaurko postmodernian onartzeko prest gauden ia identitate bakar bilakatu ditugu. ‘Euskal zera’-ren identitatea berreraikitzea eta birformulatze ez-normatiboetan kokatzea bide bat izan daiteke, ez

bakarra, baina bai bide bat taldeetasun zabalago eta inklusiboago bat josteko (Agirre eta Eskisabel 2016: 16).

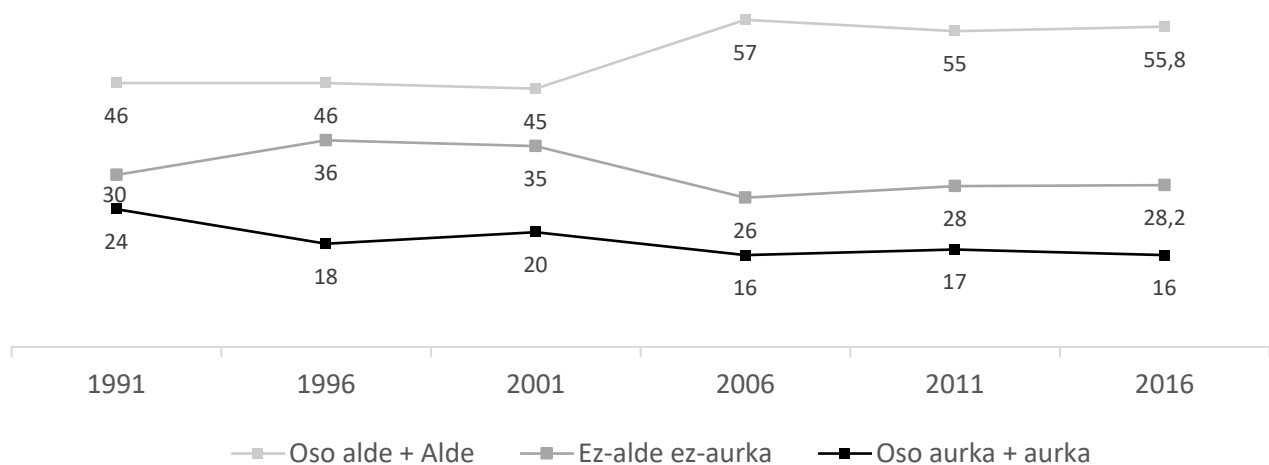
Era berean, gazteen hizkuntza erabileran sakonduz, euskararen erabilerak azken hamarkadetan goia jo du; izan ere, aurrez ezagutu gabeko ezagutza maila erdietsi da. Dena den, euskara darabilten edo ezagutzen duten gazte horien profila zabala da oso, gazte horien ohitura, bizipen, familia eta jatorria askotarikoa delako. Horri lotuta, honela mintzo da Hernandez (2008: 30): “orain arte euskal gizartean kategoria dikotomikoak erabili izan dira nagusiki pertsonak (hiztunak) nahiz taldeak (hizkuntz komunitateak) definitzeko eta sailkatzeko: hau da, kultura euskalduna *versus* kultura espainola edo kultura euskalduna *versus* kultura frantsesa. Baina hemendik aurrera, posible izango al da logika hori mantentzea?”. Ikerlariaren itaun horri helduz, esan dezakegu inguratzen gaituzten gizarteak inoizko kultur eta hizkuntz aniztasun zabalena dutela eta horrek gazteei nola eragiten dien aztertzea garrantzitsua dela euskararen erabileran eta identitatean sakondu nahi bada. Gurean hainbat ikerketa egin da ikasleen identitatearen azterketan sakontzeko eta horrek bereziki euskararen erabileran zer nolako eragina duen aztertu dute, besteak beste, Pérez-Izaguirre eta Roman-ek (2020). Bestalde, Soziolinguistika Klusterrak, Topaguneak eta Urtxintxak (2009) egindako ikerketan gazteen hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreak aztertu zituzten; hizkuntzarekiko gertutasun sinbolikoa, transmisioa eta hizkuntzarekiko atxikipena aipatu ziren besteak beste. Beraz, nortasunaren eraikuntzan hainbat eragile daudela ikusi dugu, baita gazteen artean ere. Konplexutasunez jositako eta hizkuntzari lotzen zaion gaia izaki, ertz asko erakusten dituen arloa da.

### **2.3. Euskara eta hizkuntza gutxituak: erabilera eta jarrerak**

Hizkuntza gutxituen erabilera, gurean ez ezik, Europako beste hamaika lekutan ere kezka iturri da. Galesen, esaterako, etxetik ingeles hiztunak direnen konfiantza falta sumatu da galesez aritzerakoan eta horrek eragin zuzena du eskolaz kanpoko hizkuntz erabileran (Thomas eta Roberts 2011). Era berean, Galesko gobernua eta beste erakunde batzuk hizkuntza gutxitua eremu informalean erabiltzeko ahalegiten ari dela diote Jones eta Lewis (2019). Gainera, Galeseko gobernuak (2018) egindako azterketan ikus daiteke 16 urtez goitiko biztanleriaren %20 inguru gai dela hizkuntza gutxitua hitz egiteko; eta horri gehitu behar zaio, biztaleriaren %12a galesez hitz egiteko gai izan ez arren, hizketarako gaitasunen bat dutena. Ildo beretik, 2013-2015 urteetan Galeseko gobernuak egindako inkestako datuak aletuz esan, %43ak etxean ikasi duela galesez eta %51ak, aldiz, eskolan. Bestalde, 3-15 urte bitartekoen %40 inguru galesez hitz egiteko gai bada ere %25ak erabiltzen du egunerokotasunean. Aitzitik, 16-29 urte bitartekoen %25 inguru gai da hizkuntza gutxitua erabiltzeko, hala ere, egunerokotasunean %10ak erabiltzen du.

Herralde bakoitzean hizkuntza gutxituek hezkuntzan duten ikusgarritasuna desberdina da. Kataluniako egoerara jauzi eginaz, bertako ikerketa batean erakusten da etxetik gaztelania zekarten ikasleek biko eta ikasgelako elkarrizketetan gaztelania erabiltzen zutela; aldiz, irakasleari zuzentzerakoan katalana erabiltzen zuten. Aitzitik, ikasleek praktika eleaniztunen bidez ikasgelan parte hartzeko baliabideak lortzen zituzten, hau da, hizkuntzak erabiltzeko aukera emanaz, ikasleek trebatzeko aukera zuten (Llompert, Masats, Moore eta Nussbaum 2019). Gurean hainbat ikerketa egin dira ikasleei beraien hizkuntza-errepertorio osoa (Cenoz eta Gorter 2014) erabiltzeko aukera emateko, modu horretan “translanguaging pedagogikoa” delakoaren (Cenoz 2017) bidez ikasleek ezagutza eraikitzeko aukera izan zezaten (Cenoz, Leonet eta Saragueta 2019; Cenoz eta Santos 2020; Leonet, Cenoz eta Gorter 2017, 2020).

Bestalde, Euskal Herriko testuinguruan, gaztelania eta frantsesaren eraginaz gain, ingelesaren presentzia aintzat izan behar da, baita askotariko jatorria duten biztanleena ere. Hortaz, garrantzitsua da biztanleek euskararen inguruan dituzten jarrerak aztertzea. 1. irudian euskararen inguruko jarrerak izandako bilakaera ikus daiteke. Biztanleen % 55,8 euskara sustatzearen aldekoa da, ez alde ez aurka daudenak % 30 inguru dira eta aurka daudenak, aldiz, % 16 (Eusko Jaurlaritz, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa 2016). Grafikoko irudiek erakusten dute urtez urte euskara sustatzearen aldeko jarrerak hazten doazela, eta aurkakoak, berriz, jaisten. Aldeko jarrerak 2006an goian jo zutela ikusten bada ere, mantentzeko joera nabaria da.



1. irudia. Euskal Herriko biztanleen euskararekiko jarreraren bilakaera, ehunekotan (1991-2016).

Azken hamarkadetan euskararen ezagutza mailak gora egin badu ere, erabilera ez da maila berean hazi. Gainera, azken hamar urteetan kale-erabilera apaldu egin da (Eusko Jaurlaritza 2017a).

Eskola eremuari dagokionez, 2015. urtean egin zen Arrue proiektuko datuek erakusten dute Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleen % 59,4k erabiltzen duela euskara eta DBH 2. mailako ikasleen % 42,3k, beraz, eskolan aldea nabari da bi ikasmaita horien artean (Eusko Jaurlaritza, 2015).

### **3. Ikerketaren muina**

Atal honetan ikerketaren mamiari helduko diogu. Horretarako ikerketaren helburuak, galderak eta testuingurua aztertuko ditugu.

#### **3.1 Ikerketaren helburuak**

Ikerketa honen helburu nagusiak bi izan dira: batetik, euskararen egoera gertutik ezagutzeko nahia. Izan ere, ikerketako ikasleek hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen zuten eta horiek ikasleentzat zuten garrantzian arakatu nahi izan da. Bestetik, ikasleen identitatearen osaketan hizkuntz(ar)en eragina sakontzekoa. Hori guztia ikasleen ikuspuntutik aztertu dugu, hau da, lan honetan ikasleen ahotsa lehen lerroa ekarri nahi izan dugu, pentsatzekoa delako ikasleak hezkuntza sistemaren subjektu aktibo direnez gero, garrantzitsua dela beraien iritzi eta usteak ezagutzea.

#### **3.2 Ikerketa galderak**

Aurretik landutako gaiak aintzat hartuz, honako bi iker-galdera hauek proposatu dira:

- Zer nolako garrantzia dute ikasleentzat beraiek erabiltzen dituzten hizkuntzak?
- Euskaldun sentitzearen osaketan zer nolako eragina dute ikasleek hitz egiten dituzten hizkuntzek?

#### **3.3 Ikerketa testuingurua**

Ikerketako eskola Durangaldeko (Bizkaia) herri batean ~~Bizkaia~~ kokatzen da eta 2015/2016 ikasturtean egin zen ikerketa. Une hartan ikasleen maila sozioekonomikoa ertain-baxua zen. Eskolaren ezaugarriei dagokienez, 650 ikasle eta 60 irakasle inguru zituen eta D eredukoa zen. Eskolako metodologiari dagokionez, Amara Berri sistema osatzen duten 21 eskoletako bat izan zen aukeratutakoa.

Amara Berri sistema 1972. urtean sortu bazen ere, zazpi urte beranduago eta Donostiako Amara Berri ikastetxean egonkortu zen ekimen pedagogiko batzuen bidez. Sistemaren ezaugarrietako bat ikasgelen

antolakuntza da, bertan ikasleak zikloka egituratzen dira bi ikasmaita bilduz, hau da, Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailako ikasleak ikasgela berean aritzen dira lanean. Horrez gain, ikasgelak “Testuinguru Sozialen” bidez antolatzen dira, “txoko” izenez ere ezagutzen direnak, eta ikasleen eginbeharrak horien bidez garatzen dira. Oro har, ikasgai bakoitzean lau “txoko” daude ikasleak ikasturtean zehar “txoko” batetik bestera errotatzen doaz behin baino gehiagotan “txoko” horietatik pasaz eta aurrez ikasitakoarekin ezagutza osatuz (Anaut 2004).

Eskolako inguruari dagokionez, euskaraz aritzeko gaitasuna % 48,9 du, gaztelaniaz aritzekoa % 24,3k eta ia euskaldunak % 26,8 dira (Eusko Jaurlaritza 2017b a). Hala ere, Soziolinguistika Klusterrak egindako VII. kale neurketako datuei erreparatuz gero, euskararen kale erabilera desberdina da; izan ere, euskara erabiltzen dutenak % 22,7 dira, gaztelania erabiltzen dutenak % 75,4 eta beste hizkuntza bat erabiltzen dutenak % 1,9 (Eusko Jaurlaritza 2017b). Oro har, Euskal Herriko datuen ildo beretik egiten du ikerketa gauzatu dugun herriak ere, eta beraz, aldea nabaria da euskaraz aritzeko gaitasuna eta euskara erabiltzen dutenen artean.

#### **4. Metodologia**

Atal honetan ikerketako metodologia izango dugu mintzagai, hau da, ikerketa egiteko erabilitako tresna, prozedura eta partaideen deskribapenean sakonduko da.

##### **4.1 Ikerketa diseinua**

Ikerketa hau DREAM iker-taldeak 2015 eta 2016. urteetan egindako esku-hartze baten bidez egin zen. Ikerketa honetako landa lana 2016. urteko urtarriletik martxora egin zen; urtarril amaieran ikasleei lehen galdetegiak egin zitzaizkien eta otsailetik martxora bitarte elkarrizketak egin ziren. Eskolako dokumentazioaren azterketa 2015. urtean hasi eta hurrengo urtean amaitu zen ondoren datuen analisia egiteko. Esku-hartzerako 3. zikloko hiru talde aukeratu ziren eta ikerketa hau horietako 18 ikasleekin egin zen; denak 5. mailakoak, izan ere, horiek esku-hartzean hasi gabe edo hasi berri zeuden, 6. mailako ikasleak ez bezala. Eskolako antolaketaarako, ikastalde bakoitzak kolore bat zeukanez ikerketa honetako ikasleen datuak sailkatzerakoan ere kolore horiek erabili dira: urdina (U), laranja (L) eta morea (M).

##### **4.2 Tresnak, prozedura eta partaideak**

Erabilitako tresna nagusiak honako hauek izan dira: bi galdetegi eta ikasleekin elkarrizketa. Horrez gain, eskolako dokumentuak ere aztertu dira.



## **Tresnak**

Bi galdetegi erabili dira: hasieran ikasleei egindako galdetegi orokorra, eta ondoren, gaiarekin zerikusi zuzena zuen beste bat. Lehen galdetegiak ikasleen oinarrizko informazioa eskuratzeko balio izan zuen eta guztira 11 galderaz osaturik zegoen; bigarrena, berriz, euskara eta identitatean sakontzeko erabili zen. Era berean, ikerketan parte hartu zuten ikasleei elkarrizketak egin zitzaizkien, baina ikasleen adina zela medio, binaka egin ziren elkarrizketak. Hau da, talde elkarrizketak izan gabe, ikasleek aukera izan zuten beraien ikaskide batekin eta ikerlariarekin elkarrizketa labur bat egiteko gaian sakontzeko eta azalpenak era zabalagoan emateko. Dokumentazio analisiaren bidez, beste informazio mota bat eskuratu ahal izan da; batez ere, eskolaren funtzionamenduari buruzkoa eta egunerokotasunean oinarritutako datuak lortu dira batez ere.

## **Prozedura**

Ikerketa hau egiterakoan, ikasleei era argian adierazi zitzaien hizkuntzen eta kulturaren inguruko interesa zuela ikerlariak, eta horregatik ari zela horri buruzko ikerketa egiten aurrez Jones, Martin-Jones eta Bhatt-ek (2000) beren lanean egin bezala.

Hasierako galdetegia urtarril amaieran bete zuten ikasleek eta galdetegi zehatza otsaila eta martxoa bitarte egin zen. Lehenbizikoa egiteko 5-10 minutu behar izan zituzten eta bigarrena egiteko, aldiz, 10-15 minutu. Bestalde, elkarrizketak gela bereko bi ikaslerekin egin ziren aldi berean, galderak ahoz gora irakurtzen zituen ikertzaileak eta ikasleak txandaka erantzuten zituzten. Elkarrizketa bakoitzaren luzera 10-15 minutukoa izan zen ikasle bakoitzaren erantzunaren arabera. Azkenik, eskolako dokumentazioa bi ikasturtean zehar jasotzen joan zen; ondoren, jasotakoaren lehen azterketa bat egin zen datuak sailkatzeko, eta bigarren aldiaren informazio zehatza lortu zen.

## **Partaideak**

Ikerketa honetan 18 ikasleek parte hartu zuten, guztiak eskola berekoak, 5. mailakoak eta hiru ikastalde desberdinekoak. Ikerketako diseinuko atalean aipatutako esku-hartzea bost taldetatik hirutan jarri zen abian. Hori dela eta, ikerketa hau ere ikasle horiekin egitea erabaki zen. Hortaz, talde bakoitzeko seina ikasle aukeratu ziren, osotara bederatzi neska eta beste hainbat mutil, guztiak 10-11 urtekoak. Bestalde, ikerketa 5. mailako ikasleekin egitea erabaki zen; izan ere, horiek oraindik esku-hartzea egin gabe zuten edo denbora gutxi zeramaten. 6. mailakoek, aldiz, aurreko ikasturtean esku-hartzea egin zuten; horregatik, erabaki zen 3. zikloa osatzen zuten baina adinez gazteagoak zirenekin egitea. Partaideen izenak kodetuak izan dira ikasleak babesteko asmoz, baita ikerketa herriaren izena ere.

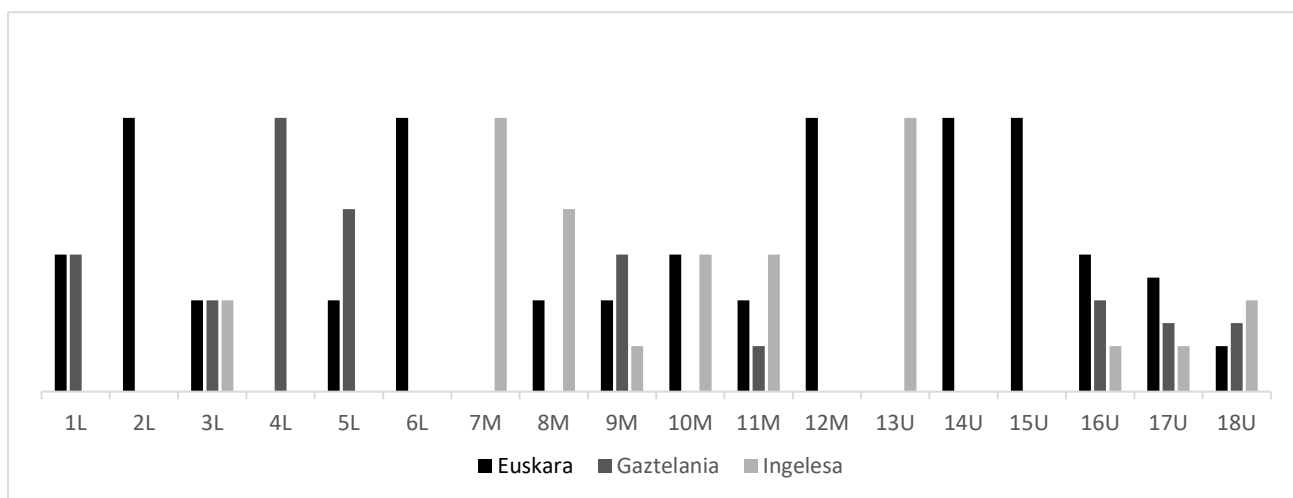
## 5. Emaitzak

Atal honetan ikerketako emaitzei helduko diegu: batetik, ikasleek erabiltzen zituzten hizkuntzei ematen dieten garrantziari buruz arituko gara, eta bestetik, hizkuntzaren eraginaz identitatearen osaketan.

### 5.1 Hizkuntzei emandako garrantzia

Aztergai izango ditugun emaitzetan, ikerketako ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzei emandako garrantzia izango dugu hizpide, eta horretarako, bigarren galdetegiko eta elkarrizketako datuak ekarriko ditugu.

Galdetegiko datuei erreparatuz, ikus dezakegu euskarak 15 ikaslerentzat zuela garrantzia, nahiz eta horietatik bostentzat soilik izan euskara hizkuntzarik garrantzitsuena. Beste hamar ikaslerentzat, euskara beste hizkuntza batekin edo gehiagorekin batera garrantzia handikoa zen. Azpiko grafikoa sortu dugu, ikasleek hizkuntza bakoitzari ematen zioten garrantzia ikusteko. Ikasleek eskolan erabiltzen zituzten hizkuntza nagusiak aukeratu dira: euskara, gaztelania eta ingelesa. Albo batera utzi ditugu bi ikaslek aipaturiko katalana eta Nigeriako bi hizkuntza: igbo eta bini.



2. irudia. Ikasleek euskara, gaztelania eta ingelesari Otik 5era ematen dieten garrantzia.

Oro har, era argian ikusten da 2L, 6L, 12M, 14M eta 15U ikasleentzat ikasleentzat euskara zela hizkuntzarik garrantzitsuena. Gainera, ikasle horiek ez zuten beste hizkuntzarik gehitu. Bestetik, 16U ikasleentzat euskara hizkuntzarik garrantzitsuena zen; izan ere, ikasi zuen lehen hizkuntza izateaz gain, etxean ere erabiltzen zuen. Hala ere, berarentzat gaztelania eta ingelesak ere garrantzia zuten, eta horrela adierazi zuen elkarrizketan:

Ikerlaria: zein da zuretzat hizkuntzarik garrantzitsuena?

16U: euskara ze, ikasi nuen lehen hizkuntza delako eta hitz egiten dudalako etxean

Ikerlaria: Eta badago zuretzako garrantzitsua den beste hizkuntzarik?

16U: Beste biak

Ikerlaria: Beste biak, zeintzuk dira?

16U: gaztelania eta ingelesa

Ikerlaria: Orden horretan?

16U: bai ze erabiltzen dut gehiago gaztelania.

16U.Elkarrizketa.2016

Hortaz, 16U ikaslearentzat euskara zen hizkuntzarik garrantzitsuena, baina gaztelania albo batera utzi gabe Izan ere, elkarrizketan ikasleak aipatzen du ingelesa baino gehiago erabiltzen zuela eta horregatik berarentzat ingelesa baino garrantzitsuagoa zela.

Era berean, grafikoak adierazitako datuak elkarrizketaren bidez ñabartuz, 12M ikaslearen iritzia era zehatzagoan ezagutzeko aukera izan zuen ikerlariak:

Ikerlaria: Zergatik da zuretzat euskara garrantzitsua?

12M: Euskal Herrian bizi naizelako eta hemengo hizkuntza euskara delako, baina ingelesa ere zeren ia-ia mundu guztiak daki eta horrela komunikatu ahal zara.

12M.Elkarrizketa.2016

Goiko adibidean ikasleak era argian adierazi zuen bera Euskal Herrian bizi zela eta bertako hizkuntza euskara dela, eta horregatik, berarentzat euskara garrantzitsua zela. Hala ere, elkarrizketak aurrera egin hala ikasle horrek amarekin beste hizkuntza bat hitz egiten zuela aipatu zuen: nederlandera. Ondoren, ingelesari garrantzia aitortu zion eta aurrerago, modu apalagoan, baita gaztelaniari ere. Hortaz, ikasleak hizkuntzak mailakatu zituen eta galdetegian aipatu ez arren, elkarrizketan modu sakonagoan aritu zen. Etxean euskara eta gaztelania hitz egiten zituen 8M ikasleak ere ildo bera jarraitu zuen, hau da, berarentzat euskarak garrantzi handia zuen, baina horrek ez du kentzen beste hizkuntzei ere garrantzia ematea, nahiz eta, modu xumeagoan egin.

Aitzitik, 7M eta 13U ikasleentzat ingelesa zen hizkuntzarik garrantzitsuena eta 4L ikaslearentzat, berriz, gaztelania. Azkenik, aipagarria da sei ikasleentzat eskolan landutako hiru hizkuntzek garrantzia zutela, 3L-entzat hirurek garrantzia bera zuten eta besteentzat maila desberdinean baina hirurek zuten garrantzia.

Bestalde, hizkuntzaren garrantziari lotuta, ikasleei galdetu zitzairen ea euskara beraien hizkuntza sentitzen zuten ala ez. Datuak aletuz, ikusi genuen 14 ikaslek euskara beraien hizkuntza sentitzen zutela; beste laurak, ordea, ez. Dena den, euskara euren hizkuntza sentitzen ez zutenetatik hiruk, euskarari beste hizkuntza batekin batera garrantzia eman zioten. Hau da, 3L, 10M eta 17U ikasleentzat euskara garrantzitsua zen, baina ez zuten beraien hizkuntza sentitzen. Esaterako, 3L-entzat ingelesa

hizkuntzarik garrantzitsuena zen, segidan euskara eta ondoren gaztelania. Aldiz, 10M ikaslearentzat euskara zen hizkuntzarik garrantzitsuena, eta ondoren ingelesa. Honela adierazi zuen bere hitzekin:

*ingelesez munduan guztiak hitz egiten dugulako.*

10M.Galdetegia.Haus.2016

Azkenik, 17U ikaslearentzat euskara zen hizkuntzarik garrantzitsuena eta ondoren, garrantziaren arabera antolatuta: gaztelania, ingelesa eta katalana. Hortaz, ikasle horiek euskara beren hizkuntza sentitu ez arren, garrantzia ematen zioten.

## **5.2 Ikasleen identitatea eta hizkuntzen pertzepzioa**

Ikerlariak ikasleen iritziak jasotzeko aukera izan zuen bigarren galdetegiaren bidez, eta modu sakonagoan, elkarrizketen bidez. Galdetegian, 13 ikaslek adierazi zuten euskaldunak, Euskal Herrikoak, *ikerketan gauzatu zen herrikoak*, inguruko herriren batekoak edota probintziakoak zirela. Era berean, 5 ikasle bi lekutakoak zirela jaso zen, hala ere, leku bat baino gehiagokoak sentitzen ziren ikasleen artean, bakarrak adierazi zuen ez zela euskalduna edo Euskal Herrikoa sentitzen. Bestalde, bi lekutakoak ziren bost ikasletik lauk adierazi zuten euskaldunak eta beste herrialde batekoak ere sentitzen zirela. Aurrez ikusi dugun 4L ikaslearen kasuan bezalaxe, bertako familia edo jatorriz beraiek herrialde horretakoak zirelako. 5L ikasleak *ikerketan gauzatu zen herrikoa* eta Albacetekoa zela zioen, bertan familia zuelako. Era berean, 10M-k errumaniarra eta Euskal Herrikoa zela sentitzen zuen eta baita pixka bat Espainiakoa ere. Aldiz, 12M ikaslea Euskal Herrikoa eta Holandakoa zela adierazi zuen, bere ama nederlandarra zelako eta aita, berriz, euskalduna. Aipaturiko ikasle horien erantzunetako batzuetan sakonduko dugu segidan. Hasteko, 8M eta 12M ikasleekin egindako elkarrizketa izango dugu ikusgai. Lehenbizi 8M ikaslearen erantzuna ikusiko dugu nortasunaren inguruan galdetzean:

8M: Ni euskalduna naizelako eta izatea euskalduna daukazu pixka bat euskera, euskara jakitea be da euskalduna izateko pauso bat.

8M.Elkarrizketa.2016

Ikasle horrek era argian adierazi zuen berarentzat lotura zegoela euskaldun izatearen eta euskara jakitearen artean. Berarentzat euskaldun izateko osaketan euskara jakitea osagaietako bat zelako, nahiz eta zabalik utzi euskaldun izateko beste ezaugarriak zeintzuk ziren. Bestalde, 12M ikasleak ere ildo beretik jotzen du, baina euskalduntasunari erreferentzia egin ordez, euskal herritar izateari egiten dio, nahiz eta euskararen erabilera ardatz duen.

12M:Euskal Herrian euskera hitz egiten da eta ni Euskal Herrian bizi naiz, orduan ba...  
12M.Elkarrizketa.2016

Aurreko bi ikasleek euskal identitatearen osaketan euskarari garrantzia aitortu zioten, baina jarraian aipatuko dugu kasuak identitatearen osaketaren beste alde bat erakutsiko digu. Errumaniarra sentitzen zen 10M ikaslea, nahiz eta identitateaz galdetzean honela esan zuen:

10M: Pixka bat Euskal Herrikoa ere, ya zazpi urte hemen bizitzen  
12M.Elkarrizketa.2016

Hortaz, ikasle horrek bereziki errumaniarra sentitzen zela erakutsi arren, Euskal Herrikoa ere sentitzen zen. Dena den, 10M-k errumaniera sentitzen zuen bere hizkuntza, eta beraz, identitatearen osaketan hizkuntza horrek garrantzi bizia zuen. Aldiz, euskarari garrantzia aitortu arren, ez zuen bere hizkuntza sentitzen. Hortaz, ikasleen horren hitzen bidez ikus daitezke identitatearen osaketak dituen konplexutasuna eta askotariko ertzak.

## 6. Ondorioak

Hizkuntzen arteko nahasketak zabaltzen doaz, besteak beste, urteetako migrazio fluxuen eraginez (Pavlenko eta Blackledge 2004, Grosjean 2010, Johannessen 2019). Gainera, hezkuntza-sistemetan ingelesaren irakaskuntza gorantz doa, baina horren irakaskuntzaren nolakotasunean zalantzak sortu dira (Motha eta Lin 2014). Ildo beretik, badirudi ingelesa berezko moduan gailendu dela, nahiz eta, hainbatek horrela ez ikusi (Pennycook 2017) eta besteak beste, horrek beste hizkuntzen irakaskuntzan eragin dezake baita gutxituetan ere Busse (2018). Gure ikerketan ere ikusi dugu ikasleek ingelesari garrantzia aitortzeaz gain, munduko hizkuntzat hartu zutela, eta ondorioz, geroz eta nabariagoa da hizkuntza horren eragina gurean. Hori dela eta, aintzat izan behar dira hezkuntza-sisteman eta jendartean dauden hizkuntzak. Aitzitik hizkuntza gutxituaren erabileraren ardura ezin liteke soilik eskolaren esku egon. *Ikerketa gauzatu den herrian* euskararen erabilera %22,7koa zela ikusi dugu, nahiz eta ezagutza maila % 48,9an kokatu (Eusko Jaurlaritza 2017b). Era berean, geroz eta euskaldun gehiago egon herrian, geroz eta altuagoa da kaleko erabilera (Eusko Jaurlaritza, 2017a). Galeseko testuinguruan ikusi dugu, 3-15 urte bitartekoen artean hizkuntza gutxituaren jakite maila %40aren inguruan dagoela, baina erabilera adin tarte berean %25 inguruan dago (Welsh Government, 2018, 2015).

Hortaz, eskolaz gain beste eragile eta testuinguru batzuk aintzat hartzea komeni da hizkuntza gutxituaren erabilera sustatu nahi bada, ikerketako ikasleek euskara jakin arren, eta gehiengoak garrantzia eman arren, eskolaz kanpo euskara erabiltzeko aukera izan dezaten. Era berean, eta ikerketako ikasleek adierazi eran, hizkuntzen garrantzia ertz askotako gaia izaki, erabilera muineko

eragilea da, garrantzia erabilerari lotzen baitiote. Beraz, eskolaz kanpoko testuinguruan ikasleei aukerak eskaini behar zaizkie hizkuntzak erabili eta indartzeko.

Bigarren ikerketa galderari helduz, egungo ikasleek aukera izan dute komunitate eta pertsona desberdinak ezagutzeko. Ondorioz, askotariko hizkuntza eta kulturak ezagutu dituzte (Romaine 2011). Gainera, ikerketako sei ikaslek euskara, gaztelania eta ingelesaz gain beste hizkuntza bat edo gehiago hitz egiten zituzten. Horregatik, esan dezakegu identitate osaketa berri zein desberdinen aurrean aurkitzen garela eta malgutasuna zein konplexutasuna aintzat hartzea komeni da (Pierce 2016, Creese eta Blackledge 2015, Norton 2013). Hau da, euskal identitatearen konfigurazioa euskarari lotuta egon da (Azurmendi 2017) eta dikotomia itxi baten menpe egon da kultura euskalduna vs kultura espainol edo frantsesa (Hernandez 2008), baina ikerketa honetan ikasleek erakutsi dizkiguten hainbat konfigurazio bestelakoak izan dira. Ikerketako ikasleek hainbat identitate osaketa desberdin erakutsi dizkigute, eta gehienetan hizkuntzari lotu diote identitatearen osaketa. Esaterako, 8M ikasleak adierazi bezala: "...euskara jakitea be da euskalduna izateko pauso bat", hortaz, ikasle horrentzat euskaldun izateko osaketan euskarari, hots, hizkuntzari aitortu zion garrantzia. Horrela, berarentzat lotura zegoen euskaldun izatearen eta euskara jakitearen artean. Hala ere, euskaldun izateko osaketari dagokionez, atea zabalik utzi zuen beste ezaugarri batzuek ere lekua zutela adieraziz. Bestalde, 12M ikaslea euskalduna zein nederlandarra sentitzen zen eta euskarari garrantzi handia ematen zion bere hizkuntza zela sentitzen baitzuen. Hortaz, ikusten ari gara identitatearen osaketan hizkuntzek eragina dutela, eta egungo ikasleek euskara eta gaztelaniaz gain beste hainbat hizkuntza erabiltzen dituztela; eta horiek identitatearen konfigurazioan eragin egiten dute, konfigurazio hori zabaldu egiten dute.

Azkenik, gure eskoletan dauden hurrek hainbat jatorri dituzte, eta horregatik, garrantzitsua da hizkuntza eta kultura horiei eskolan lekua egitea eta ikusgarritasuna ematea. Hizkuntza eta kultura horiek ikasleen parte izanik eta beraien nortasuna osatzen duten beste elementu bat gehiago dira. Hizkuntzekin gertatzen den moduan, identitatean ere ikasleek hitz egiten dituzten hizkuntzek ikusgarritasuna izan behar dute eskoletan. Pentsa liteke irtenbidea ez dela eskoletan jatorrizko hizkuntzak irakastetik etorriko, baina garrantzitsua izan daiteke ikusgarritasun handiagoa ematea ikasleek dituzten kultura, identitate eta hizkuntzei. Modu horretan, ikasleak komunitatearen parte sentitu daitezten eta komunitateak ere ikasteko aukera izan dezan askotariko hizkuntza, kultura eta identitateetatik. Hala ere, jadanik eskola askotan ari dira ikusgarritasuna ematen, eta horren harira honako bi hausnarketa hauek proposatuko ditugu: gizartea prest al dago kultura, identitate eta hizkuntza desberdinei lekurik egiteko? Euskaldun izateko orain arte ezarritako ezaugarriak beste batzuekin osatzeko prest al gaude?

## 7. Ikerketaren mugak

Lan honek hainbat muga izan ditu: hasteko, herri eta eskola zehatz bateko ikasleekin egin da ikerketa eta hortaz, ezin dira ikerketa honetako datuak beste egoera batzuetara zabaldu. Dena den, lan hau antzerako beste egoera batean egindako ikerketen osagarri izan daiteke. Bestalde, ikerlaria bi ikasturtez egon zen eskolan eta aukera izan zuen ikasleak ezagutzeko, baita ikasleek ikerlaria ezagutzeko ere, baina bakarrik egin zuen lan. Ondorioz, elkarrizketetan edo datuen analisisian ez zen bigarren ikuspeirik izan. Hala ere, egindako elkarrizketetan ikerlaria ez zen erabateko ezezaguna ikasleentzat, eta horrek aukera sortu zuen konfiantzazko giro batean elkarrizketan aritzeko.

### Erreferentziak

Agirre, Lorea eta Idurre Eskisabel, 2016, “Euskalgintza eta feminismoa: identitateak berreraiki, demokrazia sendotu, boteretzak kolektiboak bultzatu eta subalternitate eraldatzaile unibertsalak eraikitzeke proposamen bat”, *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria* 98, 11-22.

\_\_\_\_\_, “Euskaltzaletasuna eta feminismoa, ahalduentzako elkargunea”. Mintegi honetan aurkeztua: Euskaltzaletasuna eta Feminismoa: Zer ikasi, hura elikatu. Gasteiz, 2018ko urtarrilaren 30an. <https://www.jakin.eus/albisteak/euskaltzaletasuna-eta-feminismoa-ikastaroko-hitzaldiak-ikusgai/290>

Anaut de Gracia, Loli, 2004, *Amara Berri sistemaren inguruan/Sobre el sistema Amara Berri*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Azurmendi, Joxe, 2017, *Hizkuntza, Nazioa, Estatua*, Donostia, Elkar.

Azurmendi, Joxe; Nekane Larrañaga eta Jokin Apalategi, 2008, “Bilingualism, identity and citizenship in the Basque Country”, in Niño Murcia, Mercedes eta Jason Rothman (arg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 35-62.

Baker, Colin, 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5. arg.)*, Bristol, Multilingual Matters.

Beinhoff, Bettina eta Sebastian M. Rasinger, 2016, “The future of identity research: Impact and new developments in sociolinguistics”, in Preece, Siân (arg.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Londres, Routledge, 572-858.

Block, David, 2007, “The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997)”, *The Modern Language Journal* 91:1, 863-876.

- Bucholtz, Mary eta Kira Hall, 2005, "Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach", *Discourse studies* 7:4-5, 585-614.
- Busse, Vera, 2018, "Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain", *The Modern Language Journal* 101, 566-582.
- Cenoz, Jasone, 2017, "Translanguaging in School Contexts: International Perspectives", *Journal of Language, Identity & Education* 16:4, 193-198.
- Cenoz, Jasone eta Durk Gorter, 2014, "Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts", in Blackledge, Adrian eta Angela Creese (arg.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Educational Linguistics*, Dordrecht, Springer, 239-254.
- Cenoz, Jasone eta Alaitz Santos, 2020, "Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools", *System* 92.
- Cenoz, Jasone, Oihana Leonet eta Eider Saragueta, 2019, "Cruzando fronteras entre lenguas: Una intervención didáctica", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 84, 33-39.
- Creese, Angela eta Adrian Blackledge, 2015, "Translanguaging and identity in educational settings", *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20-35.
- Eusko Jaurlaritza, 2017a, VII. Inkesta Soziolinguistikoa Euskararen eremua osoa, Sarean eskura: <http://www.soziolinguistika.eus/files/hekn2016- eu 1.pdf>
- \_\_\_\_\_, 2017b, Ikerketa Herriko hizkuntza-erabileraren kale-neurketa, Gasteiz, Eusko Jaurlaritza. [https://www.durango-euskaraz.eus/fitxategiak/fckeditor/file/aurkezpena\\_durango\\_2017\(1\).pdf](https://www.durango-euskaraz.eus/fitxategiak/fckeditor/file/aurkezpena_durango_2017(1).pdf)
- \_\_\_\_\_, 2015, Arrue Ikerketa, EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan 2011-2015, Gasteiz, Eusko Jaurlaritza.
- Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa, 2016, VI. Inkesta Soziolinguistikoa, \_\_\_\_\_ Sarean \_\_\_\_\_ eskura: [https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9954/VI%20INK\\_SOZLG-EH\\_eus.pdf?1499%20236557](https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9954/VI%20INK_SOZLG-EH_eus.pdf?1499%20236557).
- Evans, David, 2018, "Conclusion: A Pedagogy for Marginalized Language-Culture", in Evans, David (arg.), *Language, Identity and Symbolic Culture*, Londres eta New York, Bloomsbury Academic, 259-277.
- Grosjean, François, 2010, *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge, Harvard University Press.



Hernandez, Jone Miren, 2008, “Euskara birpentsatu beharra, ekarpen batzuk antropologiatik”, *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria* 69, 27-42.

Johannessen, B. Gloria Guzmán (arg.), 2019, “Multilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies, and Practices in a Globalized Society”, in Johannessen, B. Gloria Guzmán (arg.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*, Cham, Springer, 1-6.

Jones, Kathryn E., Marilyn Martin-Jones eta Arvind Bhatt (arg.), 2000, “Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacy: participant diaries and diary interviews”, in Martin-Jones, Marilyn eta Kathryn E. Jones (arg.) *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*, Amsterdam, John Benjamins, 319-351.

Lasan, Ivan eta Katherine Rehner, 2018, “Expressing and perceiving identity and intentions in a second language: a preliminary exploratory study of the effect of (extra) curricular contact on sociolinguistic development”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21:6, 632-646.

Leonet, Oihana, Jasone Cenoz eta Durk Gorter, 2020, “Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition”, *Language Awareness* 29:1, 41-59.

\_\_\_\_\_, 2017, “Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country”, *Journal of Language, Identity & Education* 16:4, 216-227.

Llompart, Júlia; Dolors Masats, Emilee Moore eta Luci Nussbaum, Luci, 2019, ‘Mézclalo un poquito’: plurilingual practices in multilingual educational milieus, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23:1, 98-112.

Motha, Suhanthie eta Angel Lin, 2014, “‘Non-coercive rearrangements’: Theorizing desire in TESOL”, *TESOL quarterly* 48:2, 331-359.

Norton, Bonny, 2016, Preface, in Preece, Siân (arg.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Londres, Routledge.

\_\_\_\_\_(arg.), 2013, *Identity and language learning: Extending the conversation*, Bristol, Multilingual Matters.

Pavlenko, Aneta, 2002, “Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use”, in Cook, Vivian (arg.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, 277-302.

Pavlenko, Aneta eta Adrian Blackledge , 2004, “New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts”, in Pavlenko, Aneta eta Adrian Blackledge (arg.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 1-33.

Pennycook, Alastair (arg.), 2017, *The cultural politics of English as an international language*, Oxon, Routledge.

Pérez-Izaguirre, Elizabeth eta Gorka Roman, 2020, “Alliances, oppositions and the nature of ephemeral identities in ethnically diversified Basque education (Alianzas, oposiciones y la naturaleza de las identidades efímeras en el sistema educativo vasco étnicamente diverso)”, *Culture and Education*, 1-27.

Preece, Siân (arg.), 2016, “Introduction: Language and identity in applied linguistics”, in Preece, Siân (arg.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Londres, Routledge, 1-16.

Ramarajan, Lakshmi, 2014, “Past, present and future research on multiple identities: Toward an interpersonal network approach”, *The Academy of Management Annals* 8, 589–659.

Romaine, Suzanne, 2011, “Identity and multilingualism”, in Potowski, Kim eta Jason Rothman (arg.), *Bilingual youth: Spanish in English-Speaking Societies*, Amsterdam, John Benjamins, 7-30.

Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa Eskola, 2009, *Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa*, Sarean eskura: <http://www.soziolinguistika.eus/files/GazteenHizkuntzaErabileranEragitenDutenFaktoreenAzterketa.pdf>

Thomas, Enlli Môn eta Bryn Roberts, 2011, “Exploring bilinguals’ social use of language inside and out of the minority language classroom”, *Language and Education* 25:2, 89-108.

Welsh Government, 2018, *National Survey for Wales, 2017-18 Welsh Language: Confidence and attitudes*, Sarean eskura: <https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-01/national-survey-wales-welsh-language-confidence-attitudes-2017-18.pdf>

\_\_\_\_\_, 2015, *Welsh language use in Wales, 2013-15*, Sarean eskura: <https://gov.wales/welsh-language-use-survey-2013-2015>